



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**

Complément de rapport 2018

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.



Faculté des Lettres, Arts
et Sciences Humaines

Membre de UNIVERSITÉ CÔTE D'AZUR 

Table des matières

Introduction	4
Méthodologie	6
<i>Rappel du projet initial</i>	6
<i>Difficultés de mise en place du volet 2.....</i>	6
<i>Méthodologie du volet 2.....</i>	7
<i>Particularité de la méthodologie en arts visuels.....</i>	12
<i>Particularité de la méthodologie en théâtre</i>	13
<i>Particularité de la méthodologie en musique</i>	13
Arts visuels (Céline Masson – Annie Beaunay - Eleonora Capretti)	17
Contexte de la recherche	17
<i>Rappel du volet 1 de la recherche.....</i>	17
<i>Le contexte socio-culturel</i>	17
Analyse et réflexions – Festival d’Automne	17
1. <i>Les souvenirs</i>	17
2. <i>Les affects et les émotions esthétiques.....</i>	19
3. <i>Le groupe et l’intersubjectif.....</i>	22
4. <i>Place des adultes encadrants.....</i>	23
<i>Les effets du contexte</i>	23
Analyse et réflexions – FRAC.....	24
1. <i>Les souvenirs</i>	24
2. <i>Les affects et les émotions esthétiques.....</i>	24
3. <i>Le groupe et l’intersubjectif.....</i>	26
4. <i>L’enjeu public et la restitution.....</i>	27
5. <i>Place des adultes encadrants.....</i>	27
Conclusion.....	29
Théâtre (Isabelle Orrado – Jean-Michel Vivès)	32
Contexte de la recherche	32

<i>Rappel du volet 1 de la recherche</i>	32
<i>Contexte socio-culturel</i>	32
Analyse et réflexion.....	33
1. <i>Les souvenirs</i>	33
2. <i>Les affects et les émotions esthétiques</i>	34
3. <i>Le groupe et l'intersubjectif</i>	34
4. <i>L'enjeu public et la restitution</i>	35
5. <i>Place des adultes encadrants</i>	36
Conclusion.....	39
Musique (Béatrice Madiot - Silke Schauder)	42
Contexte de la recherche	42
<i>Rappel du volet 1 de la recherche</i>	42
<i>Le contexte socio-culturel</i>	43
Analyse et réflexion.....	43
1. <i>Les souvenirs</i>	43
2. <i>Les affects et les émotions esthétiques</i>	46
3. <i>Le groupe et l'intersubjectif</i>	48
4. <i>L'enjeu public et la restitution</i>	48
5. <i>Place des adultes encadrants</i>	50
Conclusion.....	51
Conclusion Générale	53
ANNEXES	62
Musique : Les photos présentées aux enfants comme support aux souvenirs lors des entretiens un an après leur atelier <i>Batucada</i>	62
Références bibliographiques	65
Bibliographie générale	65

Introduction

En 2017, 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 Côte d'Azur afin de mener une recherche sur les actions de médiations culturelles 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. Cette étude a donné lieu à un premier rapport qui a été présenté le 1^{er} décembre 2017, lors de la rencontre organisée par la DGCA avec les réseaux labellisés autour de l'action culturelle au Centre G. Pompidou (Paris).

L'objet de la recherche consistait à évaluer de manière qualitative, avec pour référentiel la psychologie clinique et la psychanalyse, les effets des actions de médiation artistique sur le jeune public. Il nous paraissait donc essentiel de compléter cette étude par un second temps d'élaboration, s'appuyant sur le recueil du témoignage des enfants et adolescents, un an après leur expérience au sein des actions de médiation.

La présente recherche s'inscrit dans la continuité de celle menée en 2017 sur les *Effets des actions de médiation artistiques sur les enfants et adolescents*. Elle en constitue le complément par l'évaluation des effets des ateliers dans l'après-coup.

L'enjeu est de comprendre comment cette activité de médiation a pu influencer les enfants et quels changements les enfants ont pu percevoir un an après la pratique des ateliers. Il s'agit donc de conceptualiser dans l'après-coup, les enjeux psychiques et processus actifs qui se sont déroulés au sein d'un atelier de médiation, animé par des artistes et/ou par des médiateurs culturels.

La suite de ce projet de recherche a été réalisée par la même équipe de chercheurs :

- Céline Masson, Professeure de psychopathologie clinique, Université de Picardie Jules Verne
- Silke Schauder, Professeure de psychologie clinique, Université de Picardie Jules Verne
- Jean-Michel Vivès, Professeur de psychopathologie clinique, Université Côte d'Azur
- Béatrice Madiot, Maître de Conférences en psychologie sociale, Université de Picardie Jules Verne

- Angélique Gozlan, Docteure en psychopathologie et psychanalyse, Psychologue clinicienne, Post-doctorante et coordinatrice sur le projet - Université de Picardie Jules Verne
- Isabelle Orrado, Docteure en psychologie, A.T.E.R. de l'Université Côte d'Azur.
- Eleonora Capretti, Doctorante à l'ED SHS de l'Université de Picardie Jules Verne
- Annie Beaunay, Doctorante à l'ED SHS de l'Université de Picardie Jules Verne.

Le présent complément de rapport est déployé en quatre chapitres. Dans un premier temps, il présente la méthodologie employée pour ce second volet de la recherche. Dans un deuxième temps, trois chapitres sont consacrés par spécialité aux entretiens avec les enfants-adolescents et à leur analyse.

Méthodologie

Rappel du projet initial

Le projet s'est déroulé en deux volets, permettant d'analyser les enjeux sur un temps T1 - temps présent -, avec l'observation *in situ* des ateliers de médiation culturelle, et un temps T2 - temps de l'après-coup - avec le retour des enfants et adolescents sur leur expérience un an plus tard.

Pour le premier temps, le tableau ci-après récapitule par spécialités les lieux d'atelier, les tranches d'âge et le nombre de séances observés.

Tableau I. La constitution des équipes sur le volet 1 de la recherche

SPECIALITES	ATELIERS	AGE	CHERCHEURS	INSPECTRICES	JOURS
MUSIQUE	Philharmonie/ 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	2 jours d'observation 8 séances
THEATRE	TNN/Ecole	11 à 12 ans	JM Vivès 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.

Difficultés de mise en place du volet 2

La mise en place un an plus tard des entretiens a été longue, la réalité étant que les intervenants des ateliers, notamment les enseignants, ainsi que les enfants-adolescents passent, avec la rentrée scolaire, à d'autres choses. Il a été ainsi difficile de mobiliser les uns et les autres pour les rencontrer. Nous avons donc été confrontés à la temporalité scolaire qui définit chaque année des groupes de classes et des projets pédagogiques différents. En voici le tableau récapitulatif :

Tableau II. La constitution des équipes sur le volet 2 de la recherche

SPECIALITES	ATELIERS	AGE	CHERCHEURS	JOURS
MUSIQUE	Philharmonie/ Ecole	8 à 9 ans	S. Schauder B. Madiot	Une demi- journée
ARTS VISUELS	Festival d'automne/ Ecole FRAC/Ecole	8 à 9 ans 9 à 10 ans	C. Masson A. Beaunay E. Capretti A. Beaunay	Une demi- journée par ateliers
THEATRE	TNN/Collège	12 à 13 ans	J.M. Vivès I. Orrado	Une demi- journée

En danse, les adolescents qui avaient participé à l'atelier observé étaient en dernière année de collège. Ils n'étaient donc plus présents au sein de l'établissement dès la rentrée de septembre 2017. Malgré un lien affectif de qualité avec leur professeure de sport et la mise en place d'un temps de parole groupal avec un chercheur le plus rapidement possible, en octobre 2017, soit 5 mois après l'atelier, les adolescents ne sont pas venus. Deux relances téléphoniques auprès d'eux ont été faites par l'intermédiaire de la professeure de sport, mais elles sont restées vaines. Nous n'avons donc pas pu recueillir leurs témoignages pour ce second volet.

Méthodologie du volet 2

Deux différences majeures sont à noter en ce qui concerne les dispositifs et méthodes de recherche entre les premiers et seconds volets :

- Si le premier volet a été essentiellement fondé sur l'observation du groupe et de sa dynamique, ce deuxième volet porte sur l'exploration du vécu individuel à l'aide d'entretien.
- De plus, le premier volet de la recherche a eu surtout 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'est agi d'analyser la place et la fonction de chacun dans ces groupes. Dans ce deuxième volet, une plus grande place a été faite à l'analyse des effets après-coup du processus de création et ses implications psychiques individuelles.

La méthodologie employée s'est fondée de la même façon que pour le premier temps de recherche sur une orientation métapsychologique et psychanalytique, mais s'est référée également à différents concepts-clés d'autres disciplines (sociologie, psychosociologie, arts, philosophie).

Dans le cadre d'une orientation psychanalytique, la notion d'après-coup est essentielle. Elle pointe le remaniement dans un second temps d'événements passés, leur conférant un sens. De ce fait, les expériences, les impressions, sont remaniées ultérieurement en fonction d'expériences nouvelles et peuvent ainsi prendre un nouveau sens, une efficacité psychique, c'est-à-dire une réorganisation psychique singulière. C'est pourquoi nous avons choisi d'interviewer les enfants-adolescents dans une temporalité d'une année après leur expérience de l'atelier artistique. Ce délai nous a permis de nous intéresser à ce qui a le plus marqué les enfants dans les souvenirs qu'ils rapportent de leur vécu des ateliers. L'enjeu étant de percevoir quels en sont les effets dans l'après-coup tant sur les plans identificatoire et identitaire que narcissique et objectal, en y intégrant l'aspect social et l'apprentissage. Comme dans toute étude de type *follow-up*¹, la rétrospection aura des effets de mise en sens de l'expérience, la capacité d'analyse, à distance, des enfants de l'expérience étant fonction de leurs capacités d'introspection, d'évocation, d'associativité et de mobilisation mémorielle - en somme de leur capacité auto-réflexive.

Pour ce deuxième volet, les entretiens semi-directifs se sont déroulés de la manière suivante.

Les enfants-adolescents ont été rencontrés en individuel par un ou deux chercheurs, durant 50 minutes maximum, la durée pouvant être variable selon les capacités de l'enfant-adolescent à se remémorer et à verbaliser son expérience.

Le thème déterminé ici pour l'entretien est le souvenir des actions de médiation culturelle, afin de saisir ce qu'ils en gardent et d'en comprendre les effets sur le moyen terme. La réactivation des souvenirs et la réflexion demandée aux enfants-adolescents sur leur vécu leur permet une prise de distance, étayant les effets d'après-coup et la mise en perspective des effets des ateliers de médiation.

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.

¹ Etude longitudinale

L'objectif est de comprendre si cette action artistique et culturelle a influencé les enfants-adolescents dans leur approche de l'art, dans leurs relations aux autres, mais aussi dans leur créativité.

Les entretiens ont été anonymes. Nous avons demandé une autorisation parentale ainsi qu'une autorisation d'enregistrement, celui-ci étant exclusivement destiné à l'élaboration du rapport.

Les entretiens se sont déroulés en deux temps :

Dans un premier temps, les chercheurs relancent le souvenir de l'atelier en favorisant une expression libre sur ce sujet. Le but est que l'enfant-adolescent puisse librement raconter, sans consigne ni question directive de la part de l'interviewer, ce qu'il lui était resté en mémoire de l'expérience des ateliers.

Afin de faciliter la parole, le chercheur met à l'aise l'enfant-adolescent en lui demandant tout d'abord de se présenter, et de dire s'il se souvient de l'atelier de médiation, et si oui, quels souvenirs lui reviennent en mémoire.

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

- les souvenirs de l'atelier
- les émotions éprouvées
- la place des médiateurs, des artistes mais aussi des enseignants au sein de l'atelier
- le travail effectué (quel était l'objectif de cet atelier?)
- le cadre (espace/temps/matériel)
- la fonction du groupe
- la restitution et ses effets
- les acquis, les bénéfices retirés ou non d'une action de médiation artistique. Le chercheur demande alors à l'enfant-adolescent si cette expérience a changé sa vision des choses aujourd'hui, si cela lui a donné envie de créer, si cela l'a inspiré de quelque manière que ce soit, s'il aimerait renouveler l'expérience.

Nous avons regroupé le discours des enfants-adolescents autour de cinq catégories : les souvenirs, les affects et émotions esthétiques, le groupe et l'intersubjectif, l'enjeu public et la restitution, la place des adultes encadrants. Chaque chapitre reprendra, par spécialités, ces cinq aspects. Ils constituent le lien entre le discours actuel de l'enfant en train de se remémorer une

expérience subjective et les enjeux majeurs relevés lors du premier rapport, permettant ainsi d'en valider ou invalider les conclusions à travers la parole et le vécu des enfants-adolescents.

La première catégorie, les souvenirs sont l'étayage premier du discours, la possibilité pour le chercheur d'avoir un regard sur l'expérience vécue. Ils constituent la matière première de l'après-coup, mais ils opèrent aussi comme points de repère afin de reconstituer la trame du vécu et de faire des ponts entre le passé et un retour subjectif actuel. Ils amènent l'enfant-adolescent à parler de lui, à travers une parole associative, libre. Le souvenir est l'élément fondamental de la trace mnésique de l'expérience. Il est ce par quoi s'opère le retournement d'un intime vers une extériorité, un « dit ». Il permet au chercheur d'entendre de quel type de traces il s'agit, de mettre en mouvement la mémoire : que reste-t-il de ces ateliers aux enfants-adolescents ? Ces traces mnésiques ouvrent sur la subjectivité de chacun, sur la singularité de l'expérience. L'évocation du souvenir rend compte d'une rencontre entre ce qui a eu lieu, ce qui se représente dans la parole ici et maintenant, et l'impossible à représenter, l'oubli. L'après-coup apporte une dimension singulière au souvenir, car il inscrit « la forme du retour, dans un mouvement de trouvaille, de mise en relation des souvenirs entre eux »². La question de la trouvaille est bien ce qui nous intéresse ici en tant que chercheur, et le souvenir se constitue comme vecteur de celle-ci. En effet, le souvenir n'est pas simple représentation d'un passé, il est déjà une transformation car, au cœur du souvenir, se trouve l'oubli et le travail de perlaboration³ de l'expérience vécue. Ainsi, ces souvenirs permettent d'exprimer la vie psychique du sujet.

Pour la deuxième catégorie, l'affect et l'émotion esthétique, soulignons qu'ils ont un rôle essentiel dans la genèse des représentations mentales. Ils sont les fixateurs de l'expérience et participent à l'inscription du souvenir dans la mémoire. Comme le pointent Mellier et Ciccone, « *c'est bien l'affect qui (...) contextualise l'engrammation mais aussi l'évocation et la (re) construction des souvenirs* »⁴. La représentation (ici le souvenir) se lie à un affect qui inscrira la trace mnésique. L'émotion est particulièrement animée par l'objet artistique (musique, arts visuels, danse, théâtre), qui canalise les éléments sensori-moteurs, les éprouvés dans le corps, support à une mise en sens vecteur d'une pensée. « *Rien n'est dans la pensée qui ne fut d'abord*

² Leon P., « Le souvenir déchiré », *Psychanalyse*, 2011/3, n°22, p. 13-27.

³ Le travail de perlaboration désigne un travail psychique qui permettra une appropriation subjective de l'expérience vécue en la rendant consciente.

⁴ Mellier D, Ciccone A. (ss. La dir.) (2012). *La vie psychique du bébé*. Paris : Dunod.

dans les sens »⁵ aime à rappeler Freud, citant Locke. La sensation permet donc d'accéder à un souvenir, de l'approfondir, puis à une pensée sur l'expérience esthétique. En effet, les processus de pensée ont besoin de passer par les sens pour devenir appropriables et être représentables.

Enfin, les trois dernières catégories « Le groupe et l'intersubjectif », « L'enjeu public et la restitution », « Place des adultes encadrants » sont en continuité avec le premier rapport de recherche. Nous l'avons dit, elles ont pour objectif d'en valider ou invalider les observations et conclusions obtenues précédemment, en analysant ces items à partir du discours des enfants-adolescents.

La difficulté d'un tel projet, auprès des enfants plus particulièrement, est que le travail de remémoration est complexe ; certains souvenirs peuvent parfois être difficilement accessibles à la conscience, car la mémoire autobiographique est en voie de développement. Dans son développement psychique, l'enfant se situe dans le monde à partir d'un référentiel auto-centré. Tout tourne autour de lui. Si les événements qu'il vit le marquent, il ne va pas pour autant les inscrire dans une historisation (passé - présent - futur). Faire appel aux souvenirs peut alors s'avérer difficile pour l'enfant contrairement à l'adolescent qui psychiquement s'est inscrit dans la lignée générationnelle et positionne ses expériences comme souvenirs de son histoire subjective. Pour tenir compte de cet aspect, nous avons opté, en fonction de la tranche d'âge, notamment en musique, pour l'utilisation de supports (photographies, vidéos), afin de faciliter l'émergence des souvenirs. Ces supports n'étaient pas disponibles pour d'autres spécialités.

Les entretiens ont tous été retranscrits de façon exhaustive et seront présentés dans le corps du texte partiellement, sous la forme d'extraits, en référence à l'analyse du discours.

En fonction des terrains, ont émergé des spécificités dans la mise en place de la procédure méthodologique pour chaque spécialité, notamment liées à la particularité et la différence de s'entretenir avec des enfants ou des adolescents, mais aussi liées au contexte d'accueil des entretiens ; les écoles notamment ayant un fonctionnement propre auquel la recherche a dû s'adapter.

⁵ John Locke (1689) *Essai sur l'entendement humain*, Livres III-IV et textes annexes, Vrin, « Bibliothèque des Textes Philosophiques – Poche », 2006.

S.Freud (1913), *Totem et tabou*, trad. M. Weber, Paris, Gallimard, 1993.

Ainsi, il avait été décidé de faire un choix d'enfants-adolescents lié aux observations du volet 1 de la recherche, en vue de donner une représentation globale de l'expérience. Sur le terrain ceci n'a pas toujours été possible à mettre en place, soit parce que les directeurs d'établissement avaient choisi par eux-mêmes les enfants, soit parce que les autorisations parentales avaient été difficiles à obtenir dans le temps imparti, ou que les enfants-adolescents avaient quitté l'établissement scolaire.

De plus, la méthodologie commune a dû s'accorder à la spécificité de chaque spécialité. Pour exemple, en musique, lors de l'atelier Batucada, les enfants étaient répartis en quatre groupes d'instruments différents, et nous avons veillé à entendre des enfants de chaque groupe.

De ce fait, nous allons préciser les particularités du contexte des entretiens en fonction des spécialités, particularités qui n'entament pas la cohérence de la méthodologie générale.

Particularité de la méthodologie en arts visuels

Une autorisation parentale a permis de réaliser ces entretiens auprès de 7 enfants ayant participé aux Ateliers du FRAC et de 8 enfants dans le cas des Ateliers du Festival d'automne. Les entretiens enregistrés ont eu une durée variable en fonction des enfants et de leurs possibilités de remémoration : de 10 à 30 min.

La mise en place des entretiens ne s'est pas faite sans difficulté. En effet, les enfants de CM2 ayant participé à l'activité étaient passés en 6^{ème} et avaient donc changé d'établissement. La directrice du Centre de loisirs de l'école des Alouettes s'est chargée de retrouver les enfants qui avaient participé à l'atelier du FRAC et qui étaient encore dans l'établissement. Après les avoir choisis, la directrice du Centre de loisirs a été chercher les enfants dans leur classe (plusieurs classes étaient concernées) avant notre arrivée, et les a fait attendre sur des chaises dans le couloir avant d'être invités dans son bureau pour l'entretien, les uns après les autres, sans ordre défini – les enfants décidaient entre eux dans le couloir qui serait le prochain.

Les enfants devaient rejoindre ensuite leur classe avant la fin des cours. A ce sujet, il est intéressant de noter la grande émotion de la dernière petite fille qui avait pleuré en attendant car elle avait eu peur de devoir remonter dans sa classe à la sonnerie et de ne pas pouvoir être entendue comme les autres lors d'un entretien.

Le directeur de l'école Pablo Picasso à Nanterre a désigné un groupe d'enfants qui avait participé à l'expérience de découverte et de transmission de l'exposition Sheila Hicks dans le cadre du Festival d'Automne.

Le directeur de l'école Pablo Picasso de Nanterre et la directrice du Centre de loisirs de l'école des Alouettes dans le 19^{ème} ont eux-mêmes choisi parmi les enfants volontaires pour passer les entretiens, ceux qui seraient interviewés en n'utilisant aucun critère a priori comme le sexe de l'enfant par exemple.

L'équipe de chercheurs a accueilli tous les enfants choisis par l'équipe encadrante de leur école : soit 7 filles dans le cas des ateliers du FRAC, 8 enfants dont 3 garçons pour les ateliers du Festival d'Automne.

Particularité de la méthodologie en théâtre

Pour la partie théâtre, le volet 2 de la recherche s'est déroulé en juin 2018. Il a été possible de réaliser deux entretiens. Pour la mise en place de cette investigation, le Théâtre National de Nice a mis en relation les chercheurs avec les comédiennes en charge du projet ainsi que les professeurs qui avaient accompagné les élèves. Un seul enseignant était toujours en poste dans le même établissement cette année et a soutenu ce travail.

Dans la logique commune de cette recherche, nous avons tenté d'interviewer les adolescents pour lesquels nous avons décrit et analysé l'évolution dans le volet 1 de la recherche. Ceci aurait permis de confronter l'analyse effectuée par le chercheur et le vécu subjectif du participant de l'atelier. Mais cela n'a pas été possible du fait de la difficulté d'obtenir les autorisations d'entretien des parents. L'ensemble des adolescents ayant participé à l'atelier a donc été contacté et seulement deux autorisations ont été obtenues.

Les deux adolescentes, concernées par ce volet 2 de la recherche, ont été informées par leur professeur de français du jour et de l'heure où elles seraient interviewées. Les entretiens se sont déroulés dans une salle de classe libre. Nous sommes allés les chercher à tour de rôle pendant leur cours de français. Chaque interview a duré environ 50 minutes.

Particularité de la méthodologie en musique

La mise en en place des entretiens a été assez longue et compliquée pour plusieurs raisons : la direction de l'école avait changé, plusieurs enseignants connus par l'équipe des chercheurs ont quitté l'établissement, les enfants eux-mêmes ayant changé de classe et d'enseignant. Un gros effort de communication et de re-sensibilisation a dû être fait pour remobiliser les enseignants sur un projet ancien sur lequel ils étaient en attente d'un retour. De surcroît, ils en avaient

commencé de nouveaux. D'autres facteurs tels la surcharge de travail des uns et des autres, la coordination des emplois du temps, l'attente du retour du consentement des parents autorisant leur enfant à participer à l'étude ont également contribué à ralentir la mise en place des entretiens. Celle-ci a finalement pu se réaliser grâce à la bonne volonté et au dynamisme de tous.

Plus précisément, en début d'année 2018, la référente de l'atelier *Batucada* de l'école Octobre d'Alfortville a été contactée en vue de la mise en place des entretiens. Afin de faciliter ceux-ci et d'alléger la charge de travail des enseignants, huit enfants ont été choisis à partir des photos de classe : deux par classe et deux par type d'instruments, en respectant la parité entre filles et garçons. Les critères de choix des chercheurs respectaient également deux autres principes généraux : le premier était que les enfants approchés n'avaient pas déjà été interviewés pour la vidéo officielle tournée lors des répétitions et de la restitution en 2017⁶. Le second renvoyait davantage au principe d'hétérogénéité qu'au principe de représentativité. Ci-après sont exposées les raisons du choix des huit enfants⁷ :

- un enfant [G1] avait manifesté le fait lors d'une répétition qu'il n'aimait pas la *Batucada* ;
- un enfant [G5] montrait au contraire un enthousiasme débordant et avait besoin de beaucoup se dépenser physiquement, au point d'être puni pour cela ;
- une enfant [F6] avait fabriqué un instrument sortant du lot et formait avec un autre, un duo très replié sur lui-même, manifestant de l'application, de la fatigue et de la dérobade en demandant systématiquement des pauses toilettes en cours de répétition par exemple ;
- un enfant [G7] était très appliqué dans la tâche qui lui incombait, en s'en acquittant avec un enthousiasme mesuré et canalisé ;
- un autre [F0] était très enthousiaste, elle échangeait son instrument et recherchait à capter constamment l'attention du musicien. Les parents n'ayant pas donné leur autorisation, cet entretien n'a pas pu avoir lieu ;
- les quatre autres enfants [F3], [G2] [G4] et [G8] ont été choisis pour leur appartenance spécifique à un groupe d'instruments ou une classe.

⁶ Le film tourné par François Barbier est consultable sous : <https://youtube/nKU5eooCKok>

⁷ Afin de permettre le repérage aisé de chaque enfant tout en respectant l'anonymat, la confidentialité et l'ordre des entretiens, il a été attribué à chaque garçon un numéro : [G1], [G2], [G4], [G5], [G7], les filles ayant été identifiées, respectivement, par [F3] et [F6].

Huit entretiens ont pu être effectués avec des ajustements *in situ* qui ont engendré un certain déséquilibre au plan de la parité des sexes (six garçons, deux filles) et des instruments (un instrumentiste *sourdo* et trois *agogos*) (cf. Tableau III. Synthèse des entretiens un an après l’atelier Batucada).

Tableau III. Synthèse des entretiens un an après l’atelier Batucada

Instruments \ Classe	Classe de Julie Sulter	Classe de Nathalie Gollion	Classe de Maud Brenner et Christelle Eon	Classe de Halima Foughali et Mathieu Sauneuf
<i>Sourdos</i>		Fille 6 (16'45) A participé au concert parisien		
<i>Caixas</i>	Garçon 8 (8'18) ⁸ N'a pas participé au concert parisien		Garçon 2 (17'08) A participé au concert parisien	
<i>Shakers</i>	Fille 3 (18'05) N'a pas participé au concert parisien			Garçon 1 (13'24) A participé au concert parisien
<i>Agogos</i>		Garçon 5 (18'45) A participé au concert parisien	Garçon 4 (14'07) A participé au concert parisien	Garçon 7 (12'26) A participé au concert parisien

En moyenne, les entretiens ont duré une quinzaine de minutes chacun. Six enfants sur huit ont participé au concert parisien. Après que le chercheur ait rappelé le cadre général de l’entretien : ce n’est pas un exercice scolaire, il n’y a pas de note et il n’y a pas de bonne ou de mauvaise réponse..., les entretiens ont suivi la trame de la méthodologie générale.

Afin d’aider à l’évocation du souvenir et à l’activation mémorielle, deux supports visuels ont été montrés de façon systématique environ vers la dixième minute de l’entretien : cinq photos prises lors des répétitions et du concert d'Alfortville⁹ ainsi que des extraits de la vidéo officielle qui comprend des images du concert à Paris auquel 6 enfants ont participé.

Les entretiens ont eu lieu à l’école Octobre entre 9h30 et 12h30, le 12 juin 2018. Aucun enfant n’était averti qu’il serait interviewé ce jour-là et qu’il aurait donc à quitter la salle de classe pendant une vingtaine de minutes¹⁰. Après des ajustements avec la directrice pour un dernier

⁸ Entre parenthèses est notifié le temps de l'entretien. Suit l’information si l'enfant a participé ou non au concert parisien, sur le parvis de la Philharmonie.

⁹ Cf. Annexes 2.

¹⁰ Ils ont dûment été informés de la recherche par la lettre d’information à destination de leurs parents, toutefois sans précision de la date effective de l’entretien qui n’était pas encore connue à ce moment-là.

repérage des enfants, elle nous a accompagnées dans chaque classe en demandant si les enfants nous reconnaissaient. Devant les hésitations, il leur était rappelé l'atelier *Batucada*. Généralement, les visages s'illuminaient et les souvenirs surgissaient plus précis leur permettant de resituer le chercheur. Il leur a été alors précisé que des entretiens avec certains d'entre eux auraient lieu car il n'était malheureusement pas possible de les interviewer tous.

Cette introduction a déterminé pour une part non négligeable le déroulement des entretiens. Le fait que la directrice nous accompagne et s'introduise dans chaque classe, a donné un caractère officiel et solennel aux entretiens. Cette caractéristique a été accentuée par le fait que certains des enfants ont été pressentis pour être interviewés, contrairement à d'autres : il y avait les élus et les autres, alors que tous avaient participé à l'atelier *Batucada*.

Les entretiens ont eu lieu dans une salle que les enfants connaissaient, les deux premiers dans une salle « atelier » et les six autres dans la salle informatique de l'école où à l'étage en dessous, un cours de musique avait lieu et amenait un certain fond sonore.

Le déroulement des entretiens a été interrompu à mi parcours à cause de la récréation. Lors de cette pause, nous avons pu discuter avec les enseignants, et certains élèves ayant participé à l'atelier *Batucada* sont venus nous interpeller. Manifestement, ils auraient souhaité être interviewés.

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

Contexte de la recherche

Rappel du volet 1 de la recherche

En arts visuels, deux expériences ont été observées. L'une plus courte sur deux jours a été liée à l'exposition de l'artiste Sheila Hicks lors du Festival d'Automne au Théâtre des Amandiers à Nanterre avec une école de la ville ; l'autre a été l'observation sur plusieurs séances d'un atelier périscolaire se déroulant au FRAC dans le 19^{ème} arrondissement de Paris.

Le contexte socio-culturel

Festival d'Automne :

Dans le cadre du Festival d'automne, les enfants n'ont pas choisi un atelier. Plusieurs classes entières participent au projet de transmission d'une exposition à une autre classe. Le directeur de l'école Pablo Picasso de Nanterre a tout d'abord été séduit par les interventions du Festival d'automne auprès des enfants, il a donc proposé ce projet aux membres de son équipe pédagogique lesquels se sont tout de suite montrés enthousiastes.

FRAC :

Dans le cas des ateliers organisés par le FRAC, les enfants venaient de l'école élémentaire des Alouettes dans le 19^{ème} arrondissement de Paris, mais sans être forcément issus de la même classe. Les enfants ont choisi eux-mêmes de participer à cet atelier, ce choix s'est effectué lors de la proposition par le FRAC de cette activité menée par l'artiste Muriel Leray.

Il existe une mixité culturelle variée, dans laquelle nous repérons plus de filles que de garçons dans une proportion de deux tiers / un tiers environ.

Analyse et réflexions – Festival d'Automne

1. Les souvenirs

Dans leurs souvenirs, les enfants évoquent des affects positifs ou négatifs concernant l'activité en elle-même ; des commentaires concernant le cadre de l'activité ; des impressions et ressentis concernant le groupe de travail ; des confidences concernant le vécu des enfants de la restitution

publique qui a lieu à la fin des séances de chaque atelier, ceux du FRAC et ceux du Festival d'Automne.

Les enfants se souviennent-ils de l'exposition Sheila Hicks ? De l'endroit, de la découverte de l'exposition et des œuvres, se souviennent-ils de Sarah la médiatrice ? Et du travail de transmission ? De ce qu'ils ont préparé avec leur enseignante, de la transmission elle-même à une autre classe ? Qu'en reste-t-il aujourd'hui ? Comment cette expérience a-t-elle changé leur découverte du monde ?

Les enfants ne se souviennent pas toujours spontanément de l'atelier, le chercheur dit quelques mots des moments forts de l'atelier, de l'exposition afin de laisser émerger leurs images mémorielles qui arrivent à la conscience par les émotions et ressentis. Ils se souviennent d'abord d'une sortie d'école, d'une visite, d'un exposé, moins souvent de l'artiste.

- *Tu avais participé au Festival d'automne avec ta classe, tu te souviens ?*

- Enfant A : non, je ne m'en souviens pas !

- *Non ? On s'intéresse à vos souvenirs du Festival d'automne, des artistes... quand vous aviez couru dans la salle d'exposition, vous vous étiez amusés, vous aviez couru dans toute la salle !*

- Enfant A : Ah oui ! ça y est, je m'en souviens ! Il y avait plein de couleurs ! Il y avait plein de trucs comme ça... comment dire ?... il y avait plein de draps colorés, et puis il y avait des photos et après on avait fait des dessins, on était partis dans un théâtre, il y avait des ronds, il fallait trouver des mots de ce qu'il y avait... je me souviens...

- Enfant B : Eh bien, moi, je me souviens de l'artiste ! et qu'on était allé dans un endroit où il y avait plusieurs tapisseries..., des grandes avec des morceaux de laine, des poufs en coton, avec aussi de la laine, dans les tons vert, bleu, orange... on a découvert des choses qu'on savait pas forcément ! Et on a découvert une artiste... c'était marrant... c'était bien...

- Enfant C : Oui ! Je me souviens maintenant ! On était allés au théâtre des Amandiers, à côté... on est rentrés dans une salle, c'était tout noir, c'était une dame, en fait, qui avait exposé des tapisseries, il y avait une autre salle, une grande piste, et il y avait des œuvres recouvertes par une vitre... on avait un papier et un petit crayon et on devait noter ce qu'on voyait... il y avait des formes géométriques...

- Enfant D : D'abord, on avait vu en CE2, on avait exposé nos chefs-d'œuvre...

- *Tu étais en CM, en CE2 quand tu as vu ?*

- Enfant D : En CE2 et en CM1 ! Et en CE2, on avait exposé nos chefs-d'œuvre... après, en CM1, on est partis voir l'exposé (*sic !*) sur une dame qui avait beaucoup d'imagination ! Elle a inventé avec de la laine des arts !

- Enfant E : Je m'en souviens un petit peu... à côté du théâtre des Amandiers, il y avait une grande salle noire... il y avait des tapis... des coussins de plusieurs couleurs sur les tapis... des dessins, et beaucoup de fils aussi !

- Enfant F : Bah, je me rappelle qu'on était partis vers le théâtre des Amandiers, dans une salle, il y avait beaucoup d'œuvres d'art, il y avait comme un couloir mais avec des tapisseries et par terre, il y avait des fils qui se croisaient dans tous les sens... j'ai trouvé que c'était original !

Lorsque nous leur demandons de parler de ce dont ils se souviennent, les premiers mots ou phrases des enfants évoquent des couleurs, une ambiance, des sensations, des touchers :

- Enfant A : ah, oui ! Il y avait plein de couleurs ! Plein de draps colorés !

- Enfant B : on est allés dans un endroit où il y avait plusieurs tapisseries... j'ai beaucoup aimé surtout qu'après avec les tapisseries, on peut imaginer beaucoup de choses, penser, imaginer... une prairie, un champ, avec des fruits, des légumes... les coloris, c'était joli... il y avait des tons plus chauds, cela faisait penser à des couchers de soleil... ça me faisait aussi penser à des tapis de berger !

- Enfant C : on était partis au théâtre des Amandiers, on est rentrés dans une salle, c'était tout noir ! En fait, c'était une dame qui avait exposé des tapisseries ! Et il n'y avait pas que des tapis, il y avait aussi des grosses pelotes de laine de plusieurs couleurs, du rose, du blanc, c'était juste de la couture, il n'y avait que ça !

- Enfant G : je me souviens qu'il y avait beaucoup de tapisseries ! De fils, d'oreillers... plein de couleurs ! Des draps qui étaient orange, rouge, vert... de toutes les couleurs ! Et la salle était remplie... d'obscurité !... C'était beau ! C'était impressionnant... parce que je crois que ça a pris du temps à l'artiste de... de faire tous ces... toutes ces œuvres d'art...

2. Les affects et les émotions esthétiques

Les entretiens mettent en lumière les émotions des enfants lors de la découverte de l'exposition Sheila Hicks, les enfants évoquent la joie, la beauté, etc. Ils fonctionnent principalement par

associations d'idée, ce que nous tenterons de retranscrire ci-après par thématiques (beauté, la découverte des arts, automne, les cultures).

La beauté, la joie et l'enthousiasme sont évoqués comme suit :

- Enfant A : Il y avait plein de draps colorés... des photos... il fallait donner des noms de ce qu'il y avait : moi, j'ai imaginé plein de choses ! J'ai essayé de refaire ce qu'on avait vu avec la maîtresse...

- Enfant B : J'ai trouvé ça bien parce que, du coup, ça nous, enfin, on... par exemple, il y avait des choses qu'on ne savait pas forcément... c'était très coloré, donc, heu, en fait, on imagine un peu la personnalité de la personne ! Parce que comme tout était coloré, c'était joli, girly, etc. on sentait la bonne humeur qu'elle avait et ça faisait penser à des choses... du coup, on s'imaginait des choses sur elle qu'elle est très joyeuse, très gaie, souvent habillée coloré, souvent, enfin, enfin... jamais, jamais... par exemple, elle va dans la rue, elle est jamais triste ! Voilà, elle est toujours de bonne humeur... ça m'a donné une touche de bonne humeur, parce que j'ai trouvé ça très gai ! Très joli !

- Enfant C : C'était beau ! Ma mamie, elle aime bien la couture, c'est pour ça que je lui ai demandé si elle pouvait me laisser coudre... pour essayer de représenter quelque chose... et aussi faire des tapis... il faut que j'attende d'être en sixième pour pouvoir le faire, j'avais envie de représenter ce que j'avais vu... les tapis, mais je ne pouvais pas faire les immenses tapis qu'il y avait là-bas ! Mais des petits tapis, essayer de représenter des choses... j'aimerais bien retourner au Festival d'automne ! C'était bien !

- Enfant F : j'ai trouvé que c'était original !

- Enfant G : c'était beau ! C'était impressionnant ! Parce que je crois que ça a pris du temps à l'artiste de faire... tous ces... toutes ces œuvres d'art ! ça m'a amusé parce que c'était beau ! C'était grand !

Les enfants évoquent avec enthousiasme leur découverte de l'œuvre de Sheila Hicks qui leur ouvre des possibles sur ce qu'est l'art, ce que l'on peut exposer, ce que cela amène comme questions :

- Enfant B : Et, aussi, on a découvert une artiste !
- Enfant D : On est parti voir l'exposé sur une dame qui avait beaucoup d'imagination ! Elle a inventé, grâce à de la laine, des arts !
- Enfant F : Les tapisseries, c'est comme si on voulait les exposer, mais dans un musée !
- Enfant G : ça m'a fait beaucoup, beaucoup aimer l'art ! [...] ça apprend beaucoup, par exemple, ça permet de se poser des questions, ça permet aussi à des gens de faire de l'art... ça permet aussi d'impressionner quelqu'un par de l'art !

D'autres éléments sont abordés, tels que l'automne et les cultures :

- Enfant B : il y avait des tons un peu plus chauds, cela faisait penser à des couchers de soleil !
- Enfant C : les couleurs chaudes, les tissages... l'automne ! Les fils entre eux...

- Enfant B : ça ressemblait beaucoup à des tapis de berger... ça montre aux enfants d'autres cultures parce qu'ils peuvent... ça peut évoquer d'autres cultures, parce que, dans ma tête, je me suis dit aussi, enfin, ça m'a évoqué beaucoup de choses comme l'Asie, etc., voilà, c'est, un peu... ça travaille la culture ! Et puis, il y a des gens qui ne connaissent pas du tout ma culture, et en allant à cet exposé (*sic !*), ils ont, enfin, ils en ont su un peu plus et, maintenant ils s'intéressent beaucoup plus à... et même à d'autres cultures ! Parce qu'il y a des personnes qui, qui ne connaissent pas ! Il y a des gens que je connais qui n'ont jamais voyagé ! Du coup... ils connaissent pas, voilà, ils connaissent d'autres régions de France des choses comme ça, ils connaissent pas forcément... c'est pas de leur faute, voilà ! Mais, après, il y a des gens qui ne veulent tout simplement pas ! Pas en savoir plus... mais, après, des fois, ils, par exemple, il y avait des cultures qui ne les intéressaient pas, qu'ils ne voulaient pas ! Et qui, maintenant, les intéressent beaucoup quand ils sont allés à cet exposé-là (*sic !*) ! Ils sont plus... ils se renseignent plus... Je parle assez bien l'arabe... mieux que mes sœurs... à Nanterre, la plupart du temps, c'est des personnes qui partagent la même culture que moi ; il y a beaucoup de personnes même il y a beaucoup de personnes qui ont des, d'autres cultures mais ils s'associent bien...
- Enfant C : ça rappelait les cultures africaines, comme ça... les bleus, les oranges, les couleurs comme ça... il y a des tapisseries aussi au Maroc, j'aime bien voir des choses comme ça !

Lorsque nous avons demandé aux enfants si l'exposition leur avait donné envie de faire des choses eux-mêmes, les enfants ont pu nous faire partager l'influence que cette expérience a eue, ce qu'ils en ont gardé, ce qu'ils font qu'ils ne faisaient pas avant...

- Enfant B : bah, par exemple, mes cahiers, avant, ils étaient tout tristounets, du coup, j'ai pris mes crayons, mes pinceaux, etc., et à chaque fois, j'ai décoré tout ! Heu, enfin, même ma chambre, je voulais qu'elle soit bien colorée ! Et dans mes habits, tout ! ça m'a donné aussi envie de faire de la peinture... j'aime décorer les objets...

- Enfant C : des fois, je me disais : plus tard, je pourrais acheter des tapisseries, et plus tard, je ferai un peu comme le Festival d'automne...

- Enfant D : ça m'aide à avancer dans ce que je veux faire plus tard...

- Enfant F : ça m'a plus lancé dans le dessin et l'art ! Parce qu'avant j'aimais pas trop... mon goût a changé ! je veux être dessinateur ! Quand mes parents veulent que je dessine quelque chose, alors, je vais le dessiner je veux être dessinateur, de bandes dessinées, et aussi un peu de tout !

- Enfant G : Je dessine beaucoup maintenant ! beaucoup plus qu'avant... à la maison... un paysage, des fois des personnages de mangas, des fois des plats de nourriture...

3. Le groupe et l'intersubjectif

L'enjeu de l'atelier du Festival d'Automne réside dans la restitution de l'exposition à une autre classe.

Les enfants ayant découvert l'exposition Sheila Hicks en premier ont eu pour consigne de transmettre ce qu'ils avaient retenu de l'exposition à une autre classe du même établissement. Les enfants se sont investis avec joie, individuellement et collectivement, apportant leur propres ressentis, associations de mots, descriptions, se mettant en accord, en groupe, sur le choix des mots, des images, des constructions graphiques, visuelles et/ou sonores permettant aux enfants recevant la transmission, d'imaginer l'exposition, d'élaborer des mots, des descriptions juste avant d'aller la découvrir. Ce moment de transmission a été relaté lors des entretiens.

- Enfant C : Plein de choses, chacun donnait son opinion, tout le monde avait des opinions, c'était libre !

- Enfant G : C'était difficile, ça demandait beaucoup d'attention, beaucoup de travail ! Et, heu, beaucoup de délicatesse ! Parce qu'on devait faire attention à ne pas se rater ! Et c'est amusant, ça a créé des liens entre certains, certaines personnes qui ne se connaissaient pas avant, ou pas vraiment... ça a fait, ça faisait des liens d'amitié...

- Enfant A : Moi, j'ai imaginé plein de choses ! On avait fait avec des couleurs, moi, avec ma maîtresse, on avait fait des mots en couleur, par exemple qui évoquaient un peu la bonne humeur, etc., on avait des lampes qu'on avait mis au-dessus des papiers de couleurs, du coup, sur le papier, ça faisait des couleurs, et... on a fait des choses comme ça...

4. Place des adultes encadrants

Parmi les enfants que nous avons reçus en entretien, pratiquement aucun ne mentionne spontanément les adultes encadrants. Ils en parlent éventuellement lorsque le chercheur les évoque mais aucun des enfants n'en garde un souvenir précis. Nous reviendrons dans la conclusion sur ce résultat, en apparence, paradoxal. Une petite fille, alors que le chercheur lui demande si elle se rappelle de Sarah la médiatrice du Festival d'automne, a un souvenir très furtif.

Enfant C : Ah, oui, Sarah c'était une dame qui nous disait : voilà, ça, ça représente ça !

Les effets du contexte

La directrice de l'école avait fait part aux élèves de son intérêt pour le projet, les professeurs des écoles ont été présents et s'y sont investis. Sa mise en place impliquait une manière de travailler auprès des enfants différente du travail effectué quotidiennement en classe. Ainsi, le contexte pédagogique a été modifié, donnant une opportunité aux enfants de s'exprimer sur d'autres sujets, en marge de l'exigence des notations. Ce qui a été favorisé : l'investissement personnel, l'expression, la transmission de leurs ressentis devant les œuvres de l'artiste, a mis en mouvement leur subjectivité, partageant leurs opinions, leur façon d'appréhender l'exposition, de voir les œuvres, découvrant qu'il n'y a pas une façon de voir mais autant de façons que d'individus.

Analyse et réflexions – FRAC

1. Les souvenirs

Un an après, nous pouvons noter que les souvenirs des enfants sont très présents et teintés d'une grande excitation liée au plaisir ressenti lors de l'atelier. L'ensemble des six enfants s'est rappelé, dès le début des entretiens, de la visite guidée au Plateau du FRAC. Les enfants ont ainsi apporté, d'un côté, des informations détaillées relatives au cadre des activités de l'atelier, de l'autre, des descriptions précises et des impressions personnelles des œuvres qu'ils avaient pu découvrir lors de cette visite.

Enfant 1 : Personnellement, j'ai beaucoup aimé ! J'aimais bien parce que j'adore faire de l'art ! Je me souviens très bien de la visite du Plateau : c'était plusieurs bâtons, pas des bâtons, c'était des choses en hauteur, il y en avait partout, cela faisait une grande chose en relief mais on ne savait pas ce que c'était, j'ai trouvé ça bien ! J'ai bien aimé ! C'est ce que j'ai préféré.

Enfant 2 : Je me rappelle qu'il y avait des consignes, il y avait des contraintes ! On avait aussi le droit, le choix, on prenait du plaisir, on avait beaucoup beaucoup de choix. Avant d'écrire, on avait une feuille de brouillon.

Enfant 3 : Je me souviens que c'était sur l'art déjà. C'est ce que j'aimais bien. En fait, on avait plein de choses à disposition : par exemple, on n'avait pas besoin d'aller chercher un crayon des couleurs, enfin, il y avait tellement de gens qui étaient là pour nous ! Il y avait plein de monde qui pouvait nous expliquer !

2. Les affects et les émotions esthétiques

Nous avons privilégié la prise en compte des affects devenant conscients comme plaisir et déplaisir dans l'écoulement des processus psychiques. Il est à noter que certains enfants ont pu être en difficulté pour exprimer leurs émotions.

Les affects ayant émergé dans les entretiens, liés au vécu de l'enfant, permettent d'apercevoir les effets de l'atelier dans l'après-coup. Au-delà de la dimension esthétique, renvoyant ici à la qualité du beau, au rendu de leurs productions, les enfants ont particulièrement aimé *faire*, jouer avec les mots et les formes, les redécouvrir autrement que l'usage qu'ils en font au quotidien et dans le cadre scolaire, mais aussi dessiner, s'exprimer par la mise en forme, par un trait qui peut alors devenir colère, tristesse, joie. De cette expérimentation de la matière, émerge pour chacun

un véritable plaisir, lié, semble-t-il, au fait qu'il peut y avoir du jeu potentiel dans toute chose, même celle qui leur paraisse anodine.

Enfant 1 : J'ai adoré tout simplement. C'est des choses que je n'avais jamais faites auparavant. L'imagination, je ne suis pas en manque. J'ai aimé à peu près toutes les séances mais par exemple [...] Ma phrase : « l'homme qui marche en haut boit du café », je la trouvais assez rigolote. Que les mots rendent... fassent quelque chose, même si ce n'est pas une phrase qui existe, tu comprends le sens de la phrase...Moi, j'aime trop dessiner, j'adore dessiner ! Je dessine tout le temps chez moi !

Enfant 4 : J'ai préféré les premières séances car c'était beaucoup plus facile, comment dire ? C'était paisible ! C'était aussi paisible jusqu'à la fin mais j'ai préféré... j'ai pris plus de plaisir au début ! Il y avait des contraintes parce que par exemple, elle disait tu peux faire une maison, mais il faut que tu utilises les angles droits en prenant la règle ! [...]

Des fois j'étais à court d'idées, j'arrivais au début et à la fin non ! Des fois, je n'arrivais pas à finir mon travail !

Et pour la phrase, c'était quand même difficile ! A ce moment, j'étais à court d'inspiration ! Ce n'était peut-être pas difficile pour les autres, mais pour moi, oui !

[...] Les mots, c'était quand même, pour moi, c'était complexe ! [...] On peut mélanger des choses simples et des choses compliquées, on peut faire plein de choses quand on est artiste ! Peut-être que l'artiste voulait passer le message de faire ce qui te plaît avec quelques contraintes.

Enfant 5 : En fait, je ne connaissais pas l'atelier... je savais pas trop... si je savais le mot art et le mot artiste, j'avais pas, j'avais jamais vraiment vécu l'expérience : en fait, on se met dans la peau d'un artiste ! Au début, ça fait bizarre, forcément, parce que tu viens juste de commencer, et, après, tu commences à t'habituer et tu trouves ça bien parce que tu peux t'exprimer ! Si, par exemple, tu es en colère, tu peux faire des gros traits, quand tu es joyeux, tu peux faire des traits fins, ça dépend... Après c'est à ton goût ! Chacun ses goûts.

Et les sentiments : ça dépend des jours, en fait, si par exemple, un jour je suis en colère, je fais des gros traits, pas un dessin grotesque mais je fais plus de traits gros ! Ou des traits appuyés ! Si je fais un visage, je fais un visage coléreux ! Avec des sourcils froncés, si je suis joyeux, je fais une grande bouche, je fais un sourire, des traits fins ! Et quand je suis en colère, que je fais une main, et que je veux que ça se marque un peu le pouce, eh bien, je mets un peu de gris et j'estompe un peu comme ça, et sur les joues, je peux mettre du rouge pour montrer qu'on est rouge de colère, voilà !

Transmettre un message mais ça dépend des personnes, des artistes, des fois, tu ne comprends pas tout !

Enfant 6 : J'ai trouvé ça original ! J'ai trouvé les séances intéressantes ! Ce qui m'a beaucoup plu c'est le travail sur les formes géométriques ! ça m'a beaucoup plu parce que je trouve qu'on en parle pas souvent et enfin, il y en a partout autour de nous et on ne fait pas trop attention, du coup, c'est bien de travailler sur ça !

3. Le groupe et l'intersubjectif

Les entretiens mettent en évidence les liens intersubjectifs et les processus groupaux qui ont eu lieu lors de l'atelier.

L'observation des séances de l'atelier a montré comment les enfants s'intègrent dans un groupe en adoptant une ligne de conduite commune et un objectif commun : la création d'un livre.

Malgré la présence prédominante d'un travail individuel, les enfants ont préféré les moments collectifs de création et ont apprécié la compagnie des uns et des autres, divergences de caractère et d'opinion comprises.

Nous avons repris la parole des enfants dans les entretiens pour comprendre comment l'enfant a ressenti son positionnement dans le groupe et comment il a réagi aux différents phénomènes groupaux.

Enfant 7 : On se connaît toutes à part deux... On s'entendait bien... en partie, bah, en fait, des fois, c'était surtout individuel mais vu qu'on est toutes copines/amies, des fois on donnait une idée et les autres, soit elles te disaient des trucs pour améliorer, soit elles te disaient : ouais, c'est bien, soit : non, je trouve que ça ne va pas trop avec ce que t'as fait ! On se concertait, en fait ! [...] Vu qu'on ne s'entendait pas toutes, des fois, il y avait des disputes qui plombaient un peu l'ambiance !

Enfant 1 : Moi, j'ai bien aimé mais ce qui m'a un peu énervée c'est que les garçons restaient toujours avec les garçons, les filles avec les filles, moi, je suis allée avec les garçons à un moment, c'était un mélange. Sinon, tout s'est bien passé, il n'y a pas eu de problème de filles ! Il n'y a pas eu de problèmes. On était tous de classes différentes mais on n'avait pas vraiment de problèmes ensemble, donc, heu... ça nous a un petit peu rapprochés mais pas séparés du tout !

Enfant 3 : L'ambiance, c'était bien, moi, j'ai bien aimé l'ambiance car il y en avait plein qui rigolaient ! Il y a des gens que je ne connaissais pas très bien car ils étaient arrivés l'année dernière et du coup, j'ai pu mieux les connaître dans cet atelier parce qu'on pouvait rigoler ensemble.

4. L'enjeu public et la restitution

Lors de la dernière séance de l'atelier, les enfants ont pu vivre une expérience de restitution de leur travail face à l'artiste mais aussi face aux médiatrices et aux quelques parents invités.

Les moments de partage et d'échange avec l'artiste ont marqué positivement tous les enfants, en particulier la possibilité de décrire leurs séances préférées et de présenter à un public leur travail imprimé dans un livre. Leurs propos montrent une exaltation face à la découverte de cet objet final qui valorise à la fois la créativité individuelle et le travail de groupe.

Enfant 1 : Je n'ai pas vraiment de choses à dire, j'ai tout aimé ! A la fin du livre, j'avais trouvé que c'était bien qu'il y ait les photos de tout le monde même si je voulais qu'il y ait toutes mes photos, mais ce n'était pas grave, je m'en fichais un petit peu... j'ai vu tous les dessins des autres et j'ai bien aimé ! Je me souviens que c'était assez drôle parce que chacun expliquait pourquoi même si, si tu veux faire quelque chose, tu le fais quand tu veux ! Moi, je n'avais pas vraiment beaucoup de raisons mais je trouvais ça drôle ! Et j'ai bien aimé ! J'ai parlé de tout, absolument tout et à tout le monde !

Enfant 2 : Elle (l'artiste) nous avait fait nous lever et elle nous avait demandé de dire ce qu'on pensait ! C'était très intéressant ! J'ai trouvé ça vraiment beau de découvrir ce que les autres ont fait, j'ai trouvé ça sympa !

Enfant 6 : « Elle (l'artiste) a choisi ceux qui avaient le plus respecté la consigne et ceux qui avaient le plus « enrichi », le plus de choses ! Pour moi, c'était les meilleures choses que j'avais faites, donc, j'étais très contente ! Je me rappelle qu'elle avait donné les carnets et on levait la main et on disait... il y avait des gens qui n'étaient pas très contents des choix ! J'ai trouvé le livre très, très bien, surtout à la fin les prénoms, là, ils étaient à l'intérieur alors que normalement, ils sont à l'extérieur, et c'était intéressant et c'était bien, du coup chaque élève a eu 2 pages !

5. Place des adultes encadrants

Le cadre

Le cadre ni trop rigide ni trop souple, établi au départ, a déterminé le fonctionnement de l'atelier car il a assuré la continuité, la stabilité des relations entre les enfants et les adultes.

Au fil des séances, ce fond silencieux et constant a permis le déroulement des actions de médiation culturelle, rythmé par la modalité de travail, porté par la combinaison des formes et de l'écriture, et les consignes chaque fois différentes et originales proposées par l'artiste qui demandaient un travail d'imagination conséquent.

Enfant 3 : Au début, je ne comprenais pas trop les exercices ! Mais à la fin, je les comprenais tous ! La phrase, c'était un peu compliqué à trouver mais c'était drôle. [...] Le Plateau, j'ai bien aimé parce que souvent moi quand j'y vais, eh bien je passe vite, enfin je vois des arts et parfois je ne comprenais pas les arts alors que là, ils nous expliquaient tout ! Je me souviens qu'il y avait une grosse œuvre, où on peut se cacher dedans, avec du métal, sécurisé.

Enfant 7 : Les deux exercices que j'ai aimé le plus, c'était : on devait découper des formes géométriques dans du papier et, après, on coloriait les contours sur une autre feuille et on n'était pas forcés de les mettre en entier, ça rendait très joli je trouvais et, aussi, c'était découper des images dans des journaux et mettre son assemblage comme on voulait ! C'était de ne pas faire forcément des contours tout droits, c'était bien de dépasser sur la forme qu'on avait découpée... mais sinon la consigne je ne m'en souviens plus ! [...] Le truc qui m'a surtout marquée, c'était le problème de place, oui ! C'était qu'il n'y avait jamais assez de place pour qu'on soit toutes sur la même table ! Il y avait des grandes tables mais il manquait toujours soit une, soit deux places !

La place des adultes

L'artiste, les médiatrices, les chercheurs et les inspectrices composaient la constellation de base du dispositif et, de la conception du projet à sa conclusion, l'enfant a été mis au centre de l'action culturelle par tous les adultes.

Cette configuration avait comme objectif de favoriser la découverte pour les enfants de la créativité, dans un contexte bienveillant et de soutien de l'expression libre des enfants.

Le dispositif de l'atelier, le cadre et les relations interpersonnelles entre les médiatrices, l'artiste et les enfants ont constitué autant d'éléments ayant impacté positivement le travail des enfants au fil des séances.

Malgré un dispositif où l'artiste a été présente trois fois sur l'ensemble des ateliers, les enfants se souviennent parfaitement d'elle et la nomment « l'artiste ». Les médiatrices sont

mentionnées, sans être spécifiquement nommées (« les personnes », « les gens », « plein de monde »), et leur évocation rend compte de leur rôle encadrant et soutenant.

Enfant 7 : L'artiste nous a quand même énormément guidés ! Dans mon souvenir, on faisait des œuvres, et, après, on les montrait et elle décidait où, si elle décidait de mettre les œuvres dans le livre.

Enfant 4 : L'artiste ne venait pas tout le temps, que de temps en temps et il y avait des personnes qui nous expliquaient à chaque fois un projet – on pouvait aussi s'entraider un peu.

Enfant 3 : Il y avait tellement de gens qui étaient là pour nous ! Il y avait plein de monde qui pouvait nous expliquer !

Conclusion

Cette remémoration des enfants lors des entretiens est rendue possible grâce à la valeur affective que les enfants ont gardée de l'atelier du FRAC et de celui du Festival d'automne. Les entretiens font ressortir le caractère joyeux de l'expérience de l'atelier au FRAC. Tous les enfants manifestent un grand plaisir dans le partage de leurs souvenirs et dans la description de la signification pour chacun de cette participation à l'atelier de médiation.

En général, les enfants ont apprécié la variété des outils mis à disposition et l'idée d'associer des paroles à la forme géométrique pour la création de l'œuvre. L'ambiance était suffisamment agréable et sécurisante pour permettre aux enfants de chercher la modalité d'expression la plus adaptée à leur intuition, à leur imagination, à leur pensée et à leurs émotions.

Les effets du travail en groupe et l'étayage narcissique trouvé dans et par la créativité permet à l'enfant de se décentrer de l'école, de se recentrer sur lui-même en tant qu'être singulier et appartenant à un groupe de pairs.

Lors de l'expérience du FRAC, les enfants ont pu à la fois travailler avec leurs camarades de classe ou d'autres, se confronter au travail d'un artiste, découvrir les œuvres d'autres artistes lors d'une exposition au Plateau. Cet atelier a permis ainsi aux enfants de se positionner en tant que « enfants créateurs », responsables de leurs choix et de se positionner en tant qu'« acteur » du groupe au sein d'un atelier graphique, dans un autre cadre que celui de l'école. Cette action de médiation permet le déploiement de l'imagination en accordant de l'importance à la force créatrice de chacun des enfants. La dynamique de groupe favorise des liens de confiance, de

bienveillance, permettant à chacun de ne pas craindre de s'exprimer dans toute sa singularité. Ainsi, cette expérience valorise l'estime de soi, et les échanges intersubjectifs, en leur faisant vivre ensemble une expérience créative.

L'activité artistique périscolaire porte les enfants vers leur propre rêverie par rapport à ce qu'ils pourraient développer/maitriser/acquérir par la suite en terme de compétences artistiques. Les entretiens révèlent que l'atelier au FRAC avec Muriel Leray a consolidé une passion, ou a fait émerger une curiosité pour l'art, ou a conduit à la naissance d'une pratique artistique personnelle plus profonde.

Les entretiens sur le Festival d'Automne soulignent que les enfants ont vécu une expérience de partage de leurs ressentis, de leurs éprouvés esthétiques. Ressentir ensemble et transmettre ce que provoque une œuvre est une découverte singulière de soi et de l'autre. Ceci implique de s'écouter, de respecter la parole de leurs camarades, de se sentir libres d'évoquer tout mot ou association de mots qui corresponde à leur expérience propre, de contribuer à une co-création, à un partage pour créer une transmission commune, se rendant compte que les mots de leurs camarades, même différents, prenaient tout leur sens dans la narration finale.

L'enfant dans le cadre de cette pratique des arts plastiques, expose une complexité. C'est en quelque sorte l'identité subjective de l'enfant, ancrée dans le corps de sensations, qui se projette sur la surface. Les représentations de l'enfant vont surtout permettre l'ouverture, dans le cadre de la relation avec l'artiste, avec le médiateur, d'un espace inédit où le désir se déploie et où l'image inconsciente du corps se construit.

En paraphrasant Paul Klee, on pourrait dire que le dessin n'a pas à rendre *le* visible mais à rendre *visible*. Il rend les sens à la vue afin d'historiser la mémoire.

L'enfant avant même de savoir parler va éprouver le besoin d'inscrire des traces : marques, taches, points, lignes, boucles, spirales... Son geste de main entraîne tout son corps vers une expression de langage qui participe à la découverte de son environnement, de son corps, de lui dans l'espace, de lui au sein d'un espace autre.

Faire trace pour se donner un support, une assise qui fasse lien entre le dedans et dehors, lieu de projection des pulsions et de mise en images et en figures de l'activité fantasmatique (activité imaginaire de l'enfant lui permettant de mieux appréhender la réalité voire même les apprentissages). Le dessin comme tout média artistique, est un lieu de projection de sa réalité

intérieure, des affects qui l'animent et qui sont difficilement verbalisables. Par le tracé, l'enfant parvient à exprimer ses lignes intérieures que l'adulte, par le lien établi, tente de comprendre.

Le dessin, comme le rêve, est le véhicule des fantômes, des visages d'histoire et de mémoire en venant représenter l'absence par cette présence énigmatique qui compose les formes. Le dessin est une prise sur l'énigmatique et l'actuel, il doit être interprété, travaillé dans le mouvement même de sa réalisation, dans le mouvement même de la rencontre. Il est alors pré-texte à la mise en mots et aux associations libres. L'image accompagne la parole qui transforme elle-même le processus de figurabilité à l'œuvre dans le tracé du dessin.

Pour Françoise Dolto : « *On ne dessine pas, on se dessine et l'on se voit électivement dans une des parties du dessin... Non, on ne raconte pas un dessin, c'est l'enfant lui-même qui se raconte à travers le dessin.* »¹¹

Dans ce dispositif de médiation artistique en milieu scolaire, l'enfant a la possibilité de rêver/créer en présence d'adultes qui sont disposés à recevoir leurs formes imaginées, ce qui n'est pas habituel dans le cadre scolaire. C'est la « vérité » de l'enfant qui est accueillie et non pas ses performances. Le dispositif constitue un cadre heuristique en matière de compréhension des processus de créativité chez l'enfant.

¹¹ F. Dolto et J.-D. Nasio, *L'enfant du miroir*, Payot, Rivages, 1987.

Théâtre (Isabelle Orrado – Jean-Michel Vivès)

Contexte de la recherche

Rappel du volet 1 de la recherche

Durant l'année scolaire 2016-2017 le Centre Dramatique National de Nice¹² a proposé à différents collèges et lycées des ateliers théâtre dans le cadre d'un festival nommé « Shakespeare freestyle ! » qui se concluaient par une représentation au Théâtre National de Nice. Les élèves, soutenus par le désir de leurs professeurs et accompagnés par des comédiens professionnels, étaient invités à « créer, imaginer leur vision personnelle du *Songe d'une nuit d'été* »¹³. C'est ainsi que des ateliers de pratique théâtrale furent mis en place dans tout le département. Dans le cadre du premier volet de cette recherche, nous avons suivi une classe de 5^{ème} d'un collège situé dans une Zone d'Éducation Prioritaire. Pour chaque séance, les élèves âgés de 12-13 ans, accompagnés de leur professeur, se rendaient dans un centre culturel situé à proximité de leur collège. Les comédiens (2 ou 4 pour une classe d'environ 25 élèves) les y attendaient et durant deux heures, les accompagnaient dans leur création. Les professeurs restaient présents et pouvaient à l'occasion intervenir. Au total, dix séances ont été observées ainsi qu'une répétition générale qui s'est déroulée au Théâtre National de Nice. L'action s'est ainsi étalée sur une période de deux mois, du 4 décembre 2016 au 5 février 2017, impliquant 11 séances.

Contexte socio-culturel

Il est important de noter que l'atelier théâtre proposé durant l'année scolaire 2016-2017 a connu une suite. En effet, l'enthousiasme des élèves a été soutenu par les professeurs et par la directrice du TNN, Irina Brook.

C'est Irina Brook, comme elle nous a vu et qu'elle a trouvé bien et ben elle voulait refaire encore un truc cette année et les profs, ils nous ont proposé l'année dernière si on voulait continuer.

Il a ainsi été proposé aux élèves qui en avaient le désir de former une troupe « les éclaireurs de l'Ariane ». Durant l'année scolaire 2017-2018, les comédiens et professeurs ont travaillé avec les élèves la pièce *La Tempête* de W. Shakespeare. L'atelier s'est déroulé cette fois dans

¹² 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 comprenant la programmation de spectacles de danse contemporaine, de récitals et de concerts.

¹³ Appel à projet, festival shakenice !, Shakespeare free style !, Édition 2017

l'enceinte du collège mais en dehors des heures de cours. De plus les onze élèves concernés par ce projet ont été invités tout au long de l'année à venir assister à des représentations au théâtre et à l'opéra. Les deux collégiennes interviewées lors du volet 2 de cette recherche font partie de cette nouvelle troupe.

Analyse et réflexion

Lors des deux entretiens les collégiennes ont mis en avant l'apport scolaire des ateliers à partir de ce qui en serait attendu :

- Ça nous a apporté beaucoup de choses, comme la prof de français elle nous l'a dit, ben le théâtre on en fait jusqu'au lycée.
- Apprendre à bien parler, articuler ça nous sert pour tous les jours, pour toute la vie.

Répondre ce que l'on pense en fonction de ce que l'autre attend est un des risques de ce type d'entretien. Tout l'enjeu a été de conduire l'entretien à partir des éléments apportés par les interviewées. Ainsi, elles ont pu chacune au fil de l'entretien livrer des impressions plus personnelles.

1. Les souvenirs

Une des relances de l'entretien concernait le souvenir d'un moment marquant. Pour une des collégiennes, il s'agit du premier filage, moment où les scènes ne sont pas travaillées isolément mais sont mises bout à bout :

C'est à ce moment-là que le travail il va aboutir, qu'on va faire quelque chose de bien et c'est dès qu'on avait fait le premier filage.

Ce moment du filage correspond pour cette jeune fille à une prise de conscience que le travail qui est fait n'est pas *pour du faux* comme disent les enfants mais va se réaliser et aboutir à une vraie représentation dans un vrai théâtre devant des vrais spectateurs. Si le théâtre est le lieu du semblant, nous voyons ici que tout devient réel.

L'autre collégienne revient sur un moment précis des répétitions : en petit groupe, elle avait travaillé sa scène avec un des intervenants.

- C'était drôle et on apprenait aussi. Il nous apprenait les gestes, à bien parler et tout ça.

- Il [le comédien] nous refaisait et du coup c'était drôle parce qu'on voyait ce qu'on faisait.

Le *drôle* est associé à une façon de faire d'un des comédiens. Il s'agit de se voir depuis un point extérieur sans qu'une honte pétrifiante ne soit convoquée et ce, dès les premières répétitions, et grâce au lien créé avec les intervenants. Il s'agit plutôt d'une prise de conscience qui passe par l'humour. Le regard n'est pas accusateur mais vient comme outil de travail mis au service du jeu scénique.

2. *Les affects et les émotions esthétiques*

Les premiers ressentis furent du stress et de l'appréhension à participer à de tels ateliers. C'est ensuite la découverte d'un certain plaisir : « on a bien aimé ». Toutes deux évoquent un amusement éprouvé lors des répétitions et une satisfaction quant au résultat final.

Le sentiment le plus fort qui ressort tout au long de l'entretien a été la peur, une peur qui est connectée au regard des autres, à ce que les autres pourraient penser d'elles :

On avait peur aussi qu'on se moque de nous.

Ce sentiment de peur du regard de l'autre va ressortir tout au long de cette analyse et nous démontrerons comment l'atelier théâtre en a permis un certain traitement.

3. *Le groupe et l'intersubjectif*

Au sein de l'atelier, les relations entre les personnes du groupe ont connu une modification. Le temps passé ensemble semble prépondérant :

ça nous a rapproché parce qu'on travaillait tout le temps ensemble, on était plus là entre nous, on se voyait.

À nouveau, le regard fait retour. Mais c'est un regard pacifiant, « on se voyait » peut être entendu comme si ces élèves à travers cette expérience se voyaient réellement, au-delà des apparences et des appartenances à différents groupes. Une des jeunes filles reviendra spontanément sur la place de Jean¹⁴ qui a pu trouver une façon de s'inscrire dans le groupe. En

¹⁴ Situation clinique développée dans le premier volet de la recherche.

effet, il a montré qu'il était capable de faire de nombreuses choses : cabrioles, danse, mémorisation du texte. Ce qui n'était pas le cas en cours.

Les relations entre les élèves de la classe ont ainsi été modifiées au-delà de l'atelier, dans la vie du collège.

Les relations garçons – filles

Les collégiennes ont été marquées par le fait que des filles aient eu à jouer des rôles de garçons. Il s'agit là d'un thème qu'elles ont spontanément évoqué. Nous voyons ici que l'attribution des rôles vient bousculer les repères catégoriels de l'identité sexuelle dans un moment particulier qui est celui de l'adolescence et dans un quartier où les relations filles garçons sont très codifiées. Les représentations sociales sur ce qu'est *être une femme* et *être un homme* sont particulièrement figées et conduisent rapidement à l'exclusion de celui ou celle qui ne rentrerait pas dans *la bonne case*. Soulignons d'ailleurs que dans les observations relevant du premier volet de la recherche, le groupe se scindait régulièrement en deux, les filles d'un côté et les garçons de l'autre.

Ainsi, pour une des deux jeunes filles interviewées, l'interprétation d'un rôle masculin n'a pas été possible :

Au début quand on devait faire les personnages, je devais faire un garçon et donc je voulais pas. Et après on a changé.

Néanmoins la mise en perspective des rôles joués par un autre sexe dans l'histoire du théâtre a pu légitimer cette possibilité de jouer un personnage d'un autre sexe que le sien et ainsi bousculer leur représentation. La seconde des jeunes filles interviewées a ainsi accepté de jouer un rôle de garçon :

Avant jusqu'au XVIIIe siècle, tous les personnages homme ou femme ils étaient joués par des hommes. Donc en gros ça nous gênait pas.

4. L'enjeu public et la restitution

Présenter devant un public la scène de théâtre travaillée a été un des moments intenses pour les deux collégiennes. Dans leur entretien respectif c'est le moment où elles parlent le plus et surtout où une intensité dans leur énonciation est palpable :

On stressait tous, on voulait pas trop y aller, on avait peur. Mais les profs ils nous motivaient, les intervenants aussi. Il nous disaient que c'est qu'une fois que quand on va arriver sur scène il faut se défouler. Et quand on est arrivés sur scène et ben c'était plus pareil qu'en répétition, là c'était devant beaucoup de spectateurs mais on les voyait pas trop du coup on était plus à l'aise aussi. Et après à la fin du spectacle on était contents.

Il s'agit d'un temps fort pour les collégiennes, l'aboutissement d'un travail sur une vraie scène dans un vrai théâtre.

Effectuer cette représentation devant un public nombreux a très clairement valorisé ces collégiennes. Chacune précise spontanément l'importance de la présence de la famille et du regard de leurs professeurs :

- Après nos parents qui sont venus qui étaient fiers de nous et tout.
- Même tous les parents à la fin ils sont venus, ils nous ont félicités et tout, même les professeurs ils nous ont félicités parce que ils pensaient pas qu'on allait l'atteindre.

5. Place des adultes encadrants

Le cadre

Les professeurs sont perçus comme garants de la discipline mais les jeunes filles interviewées repèrent également qu'une autorégulation s'opère dans le groupe :

On se disait comme quoi on avait de la chance de faire du théâtre, donc pas comme toutes les autres classes et tous les autres collèves donc il fallait qu'on se calme, ça c'était de nous-mêmes.

Ainsi, les jeunes filles voient la question de la discipline régulée par la dynamique de groupe, nous pourrions même qualifier cela d'autorégulation :

C'était un peu nous, quand par exemple il y avait un groupe qui jouait et ben le groupe voulait pas qu'on parle et du coup quand ils étaient assis et qu'ils nous regardaient jouer ils parlaient pas. Du coup ça faisait... je sais pas trop comment dire... [...] On se comprenait.

De plus, une certaine liberté a été ressentie par les jeunes filles interviewées lors des ateliers théâtre :

Au théâtre ils nous laissent nous exprimer dès qu'on a un argument à dire pour améliorer la pièce, on le dit.

Les participants sont dans une position active qui les rend responsables du déroulé de l'atelier :

Au théâtre on peut changer des choses, alors qu'on ne peut pas changer le cours.

Les collégiens ont ainsi eu la possibilité de s'approprier le cadre pour s'en servir. Ainsi, une des collégiennes précise la différence entre le cadre qui est posé dans les cours du collège et le cadre des ateliers :

En cours c'est plutôt... on doit travailler, on doit rester calme, on ne doit pas trop parler. L'atelier on est plus libre, on peut discuter entre nous sur le projet, on peut voir des talents cachés des autres...

Voir les talents cachés est un point essentiel dans notre recherche. La collégienne précise :

Par exemple si y en a qui arrivent à faire des roues, ou à parler plus fort alors qu'on ne savait pas, surtout ceux qui étaient timides.

Puis elle enchaîne sur sa propre timidité. Ainsi le cadre proposé dans les ateliers théâtre permet de révéler *les talents cachés*.

Place des adultes encadrants

Les comédiens sont perçus comme des « modèles » pour qui les deux adolescentes interviewées ont de la reconnaissance :

De séance en séance on apprenait à les connaître. Et du coup on se sentait plus à l'aise on rigolait avec eux...

Une confiance s'instaure. La relation avec les professeurs s'en est trouvée modifiée, ils sont pris dans une sphère affective. Les deux collégiennes soulignent à plusieurs reprises l'investissement de leurs professeurs au-delà des temps de cours :

- Ils sont investis à 100 % avec nous, ils nous aident tout le temps et tout. Elles prennent même des heures en plus de chez eux. Le soir on va au théâtre avec eux et c'est des heures en plus qu'elles font avec nous et tout.

- On a gravé en nous comme quoi qu'on a fait une pièce de théâtre avec eux.

Une des collégiennes souligne :

Par exemple en cours ça va être relation élève profs enfin plus compliqué, et là quand c'est avec des activités on essaie de travailler avec les profs enfin c'est plus mieux.

Travailler *avec* les profs, ce petit *avec* montre tout l'intérêt de ces ateliers et l'importance de la place des enseignants. Il ne s'agit plus ici d'être en face d'un professeur qui sait et qui transmet mais bien de se tenir à côté de lui en regardant dans la même direction. Nous pourrions dire qu'élèves et professeurs sont dans le même bateau.

Les professeurs ne correspondent alors plus tout à fait aux représentations que les élèves s'en font :

Les profs aussi on les découvre, on les connaissait pas comme ça.

Lorsqu'il est demandé à une des collégiennes ce qu'elle a découvert de son professeur, elle répond à partir de l'expérience théâtrale :

On savait pas qu'il pouvait faire des choses comme ça.

Encore une fois, les repères catégoriels vacillent. L'espace créé par cet atelier a permis à une dimension extrascolaire d'exister avec la présence des professeurs. Ceci a engendré une rencontre singulière entre élèves et professeurs ait lieu et a permis que de nouveaux liens puissent se tisser. La représentation que les élèves avaient de leurs professeurs a alors changé : ils deviennent des points de référence.

Conclusion

Les deux jeunes filles expliquent leur à priori sur le théâtre qu'elles ne connaissaient pas :

Avant j'aimais pas le théâtre, pour moi c'était ennuyeux.

La lecture du texte de Shakespeare était laborieuse mais le travail effectué par les professeurs (lors des cours) et les comédiens (lors des ateliers) est facilitateur :

Au début c'est compliqué à lire et après quand on s'habitue c'est plus facile.

La question du temps est essentielle. Les deux jeunes filles expliquent que c'est au fil des ateliers qu'elles se sont investies dans le projet et y ont trouvé de plus en plus de plaisir :

Et là maintenant je me dis que le théâtre c'est bien, que j'aime bien regarder, que j'aime bien en faire aussi.

De là en ressort donc un nouveau rapport au théâtre qui est passé par un effort accompagné par les professeurs et adultes. Bien plus, il semble que c'est un nouveau rapport au non-connu qui s'affirme. Ainsi une des collégiennes revient sur une sortie effectuée à l'opéra :

Où, ça c'était très bien. Le fait qu'il y a la musique en bas et que eux ils chantent pendant qu'ils jouaient, c'était une nouvelle expérience et j'avais jamais vu ça.

La nouvelle expérience ne semble plus vécue comme angoissante, au contraire elle peut être accueillie.

Au-delà de ce plaisir à faire du théâtre, les deux collégiennes disent avoir découvert des choses sur elles-mêmes grâce à ces ateliers. Il s'agit là de ce que l'une d'entre elles nomme les talents cachés des participants. Pour les deux collégiennes, c'est la même découverte, elles sont capables de prendre la parole et même de parler fort. L'une d'elles précise :

Parler mieux, mieux m'exprimer. En cours je participe pas trop parce que j'ai peur de prendre la parole mais grâce à ça j'arrive à mieux participer.

Les deux jeunes filles énoncent clairement que l'atelier théâtre leur a permis d'oser parler plus facilement et notamment de prendre la parole durant les cours. Pour l'une d'entre elles, elle a appris « à parler sans avoir peur ».

Dans ce quartier particulièrement difficile les collégiens ont tendance à se cacher derrière des attitudes stéréotypées, des attitudes que nous avons qualifiées de prestance lors des observations des ateliers théâtre. La peur du regard de l'autre est extrêmement prégnante et les jeunes semblent se réfugier dans des appartenances groupales (être fille ou être garçon par exemple) pour trouver une identité prête à porter. Ces identifications « peuvent déboucher sur la pétrification de ce qui ferait leur singularité »¹⁵. Violence et exclusion sont alors les modalités de relation à l'autre les plus fréquentes. Nous pouvons nettement repérer que les ateliers théâtre sont venus bousculer les représentations sociales dans lesquelles ces jeunes s'inscrivent et ont au contraire permis l'émergence de leur singularité. Examinons comment cela a été possible.

Tout d'abord, notons la fierté qui en ressort pour chacune des deux adolescentes reçues. À de nombreuses reprises, elles ont répété quelles étaient « invitées » par Irina Brook, directrice du théâtre de Nice. Il y a là pour elle une reconnaissance de leur valeur. Dans la même logique elles soulignent plusieurs fois l'investissement de leurs professeurs au-delà du temps où ils sont payés. Ou encore, toutes deux soulignent les félicitations de leurs familles. Nous voyons là qu'elles s'appuient sur ces ateliers pour poser les bases de leur estime de soi.

Un des points essentiels qui est ressorti des entretiens est l'autorégulation qui s'est produite au sein du groupe. Il semble que celle-ci va dans le sens de ce que nous avons développé dans le volet 1 de la recherche, le groupe se constituant en troupe. Nous notions alors : *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, faisant apparaître une cohésion.* Nous pourrions ajouter maintenant que la constitution du groupe en troupe permet qu'une autorégulation *dans et par* le groupe s'opère, à l'image de l'exercice du radeau proposé dans les ateliers¹⁶.

¹⁵ Lacadée P. *Le malentendu de l'enfant*, Paris, Édition Michèle, 2010, p. 363.

¹⁶ 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.

De plus, l'expérience théâtrale semble avoir permis aux adolescentes, à travers le personnage interprété, de s'autoriser à être elles-mêmes. Le personnage opère alors comme piège à regard et permet d'expérimenter un autre rapport à soi. De plus, lors des répétitions, les comédiens pouvaient par moment refaire le participant. Il s'agit alors ici de se voir depuis un point extérieur. Nous avons parlé dans le volet 1 de la recherche d'effet miroir touchant la dimension moïque. Mais le discours d'une des adolescentes interviewées conduit à aller un peu plus loin. Cette pantomime introduit un décalage de l'axe du miroir. Dès lors, le regard devient un outil de travail mis au service du jeu scénique et perd en conséquence sa valeur de toute puissance. Le sentiment de honte chute et comme le disent les adolescentes interrogées « ça libère ».

Le cadre proposé n'a pas été vécu dans le sens de l'étymologie latine « quadrare » signifiant « convenir à, être conforme à » (Rey, 2001) mais bien celui du substantif italien *quadro* qui désigne « une ouverture carrée, une petite fenêtre (1540), un tableau, une peinture (1584) » (Rey, 2001). Un cadre qui ouvre sur l'intime du sujet¹⁷. C'est alors qu'un effet dispositif peut voir le jour¹⁸.

Là où le regard de l'autre faisait peur et convoquait la moquerie, le regard qui opère dans les ateliers de théâtre est un regard qui va au-delà des apparences et des appartenances. Dans ce lieu encadrant et sous couvert du rôle interprété, le regard n'est plus accusateur ou persécutant mais révélateur dans son usage fait dans la photographie : rendre visible ce qui est latent. C'est ce regard qui, s'appuyant sur un cadre qui fait ouverture, va pouvoir révéler ce qui est caché, tel un talent. Ceci n'est réalisable qu'à travers le jeu scénique. Une fois ce talent caché trouvé, il s'agit de le mettre en scène et de l'exposer au regard des spectateurs sous couvert du personnage interprété. C'est cette fois le style de chacun qui ressort.

Ainsi le cadre utilisé dans les ateliers théâtre, s'appuie sur un espace de liberté proposé aux adolescents. Les comédiens, dans une fonction de médiateurs, impulsent un premier mouvement. Une autorégulation des membres du groupe est alors à l'œuvre et permet au cadre de faire ouverture. C'est à cette condition que peuvent se révéler *les talents cachés* de chacun, c'est-à-dire la singularité de chacun pouvant être exposée sans subir le regard surmoïque. C'est alors un rapport inédit au nouveau et à l'inconnu qui s'instaure, il n'est plus angoisse mais peut

¹⁷ Ce point a été développé dans le premier volet de la recherche.

¹⁸ Dispositif est à entendre ici au sens où Frédéric Vinot le définit : « 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)

être accueilli. Ceci ne peut qu'avoir des effets subjectivants pour chacun et des modifications dans le lien à l'autre.

Musique (Béatrice Madiot - Silke Schauder)

Contexte de la recherche

Rappel du volet 1 de la recherche

Nous restituons ici l'atelier *Batucada*, organisé par l'ONDIF et Ecole d'Octobre d'Alfortville en 2017. Cet atelier a été mené par Didier Keck, percussionniste de l'Orchestre National d'Ile de France, accompagné de deux médiatrices culturelles : Violaine Desouqual (présente à la quasi-totalité des ateliers) et Jeanne Ribeau (présente à certaines séances). L'action culturelle s'est adressée à quatre classes de CE1 de l'Ecole Octobre à Alfortville, soit 92 élèves âgés de 7-8 ans dont deux enfants présentant des troubles spécifiques (diabète pour l'un et autisme pour l'autre). Un enseignant de chaque classe a été présent lors de l'activité. La médiatrice culturelle est restée 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 5 janvier 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 mai 2017, à la suite des douze 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 mai 2017 devant la Philharmonie de Paris.

En général, l'atelier s'est déroulé dans une salle de répétition à la maison de l'Orchestre de l'Ile-de-France à Alfortville, et plus exceptionnellement au gymnase ou préau de l'école. Le déroulé temporel des treize séances a été présenté à l'aide d'un tableau de synthèse dans le premier rapport.

Le projet de l'atelier se fonde sur les *Batucadas* brésiliennes. Les élèves ont fabriqué leurs percussions en classe et ont appris des rythmes ensemble à l'aide de l'artiste, afin de s'approprier l'univers de la musique sud-américaine. Au cours de l'atelier, il a été également proposé la visite de la maison de l'Orchestre et la participation à une répétition de l'Orchestre et au concert *El Fuego Latino*.

Par l'intermédiaire de la fabrication de percussions, de la création musicale et de la pratique artistique collective, les élèves ont pu se familiariser avec l'univers de la musique symphonique et le fonctionnement d'un orchestre. La dimension longitudinale a été d'une importance primordiale pour les observations lors du premier volet de la recherche (cf. Annexe 1, Figure 1). Elle a mis en évidence les progrès accomplis par les enfants et leur engagement dans ce projet qui les a impliqués à de multiples niveaux. Cette temporalité spécifique a permis une inscription dans la durée, une régularité et une continuité propice au déploiement créatif des enfants et à la constitution de l'objet musique.

Le contexte socio-culturel

Rappelons brièvement le contexte socio-culturel global de l'étude. L'Ecole Octobre d'Alfortville, d'après la directrice, présente une composition sociale des trois tiers. Ainsi, des enfants de famille d'origine modeste côtoient des familles plus aisées, le dernier tiers étant constitué de famille de classe moyenne. On note également une forte mixité culturelle. Les enfants ayant bénéficié l'année dernière de l'atelier *Batucada* n'ont pas eu d'activité semblable lors de l'année scolaire 2017-2018. En revanche, un nouveau projet culturel a été mis en place au bénéfice des CE1 actuels, toujours en lien avec l'ONDIF.

Les enfants ont tous changé de niveau et d'enseignant. Globalement, il y a eu peu de départ mais la composition des classes quant à elle, a été remaniée. Par ailleurs, les enfants ont pu avoir des changements relatifs à leur vie familiale ou à leurs activités extra-scolaires. Toutefois, les chercheurs n'ont pas eu une visibilité systématique sur ces informations.

Analyse et réflexion

1. Les souvenirs

Il apparaît qu'un savoir déconnecté de l'expérience sera difficilement engrammé par des enfants de 8 ans. Ainsi, ils n'emploient pas de terme relevant d'un vocabulaire spécialisé et référant au monde de la musique. Par exemple, ils n'utilisent jamais au cours des entretiens les mots « artiste », voire de « musicien », ni même de « percussionniste » mais parlent du « monsieur » ou de « Didier » pour les plus précis d'entre eux. Deux enfants parlent de « chansons » pour qualifier la *Batucada*.

- Garçon 7 : *Oui, j'apprenais de nouvelles chansons et des rythmes.*

Les noms des instruments n'ont pas été retenus ou ont été transformés. Ainsi, les *shakers* deviennent des *maracas*, les *caixas* des tambours.

- Garçon 4 : J'avais, c'était un sceau.
- Fille 6 : Moi j'avais une grosse caisse, parce qu'il y avait une grosse caisse. Donc c'est l'instrument que j'avais choisi.
- *Interviewer* : *De quoi te souviens-tu de la Batucada ?*
- Fille 3 : J'ai joué de l'instrument.
- *Interviewer* : *Tu te souviens de quel instrument c'était ?*
- Fille 3 : Des maracas.
- Garçon 7 : C'était un tambour. J'avais des baguettes. C'est comme si je faisais de la batterie, mais avec un seul tambour.

Par contre, les enfants se souviennent du début de l'atelier bien en amont des répétitions, et notamment le fait qu'ils aient dû ramener de chez eux des objets à l'école. Ce passage et la communication entre différents mondes a été marquant pour les élèves (nous reviendrons sur ce point) :

- Garçon 2 : *La maîtresse de l'année, elle a écrit un mot pour, à chaque fois par exemple qu'on termine une boîte de lait pour les bébés ou Nesquik on les rapporte à l'école.*

D'autres se remémorent le processus de fabrication des instruments en soulignant que cette construction fait de cet instrument un objet unique qui devient alors *leur* instrument :

- Garçon 2 : Comme ça on va décorer, on va enlever le truc, on va le décorer, et comme ça, on enlève le couvercle et le premier cours de Batucada, on y va, on va travailler avec notre instrument
- *Interviewer* : *Et tu te souviens comment toi tu as construit ton instrument ?*
- Garçon 2 : Oui.
- *Interviewer* : *Alors vas-y raconte moi.*
- Garçon 2 : Alors déjà personne n'avait ramené, il n'y avait pas assez d'instruments donc moi la maîtresse elle m'a ramené 3 bouts de métal.
- *Interviewer* : *Waouh trois bouts de métal !*
- Garçon 2 : Oui.
- *Interviewer* : *Et comment tu as fabriqué avec trois bouts de métal des tambours ?*
- Garçon 2 : Déjà j'ai mis du scotch à deux sens, j'ai rajouté de la colle, dans tous les sens, ensuite, ensuite j'ai réussi à mettre un couvercle, et j'ai réussi à couvrir le bout.
- *Interviewer* : *Super waouh, tu as sacrément travaillé, tu as mis de la couleur.*
- Garçon 2 : Oui.
- *Interviewer* : *Et comment tu avais mis de la couleur ?*
- Garçon 2 : Avec du papier multicolore.
- *Interviewer* : *Multicolore, donc c'était vraiment ton instrument.*
- Garçon 2 : Oui.

Cette dimension d'appropriation est importante pour les enfants et participe à l'intérêt qu'ils ont pu porter à l'atelier même si certains soulignent leur déception de n'avoir pas un vrai instrument :

- Garçon 8 : On avait des instruments qui n'étaient pas vraiment des vrais instruments, on les avait fabriqués et on mettait des couleurs dessus et après à la fin on faisait un spectacle. (...) C'était une boîte de céréales au chocolat, après j'ai mis des peintures après je tapais dessus avec ma main (...) je pensais que j'allais avoir mieux que ça, mais quand même c'était bien.

Concernant la restitution, le lieu de concert Pôle culturel d'Alfortville est évoqué une fois par un des enfants :

- Garçon 2 : Ensuite on a fait, vers la fin, on a fait un spectacle devant tout le monde, un devant le pôle culturel.

ou avec quelques approximations :

- Garçon 1 : Avant je crois que c'était toutes les classes de CE1 qui étaient rassemblées devant la bibliothèque.

Le lieu du second concert, la Philharmonie de Paris, n'est jamais mentionné en tant que tel par les enfants – c'est au contraire par l'expérience concrète que les enfants s'en souviennent, notamment du trajet en métro.

- Garçon 7 : Ben en fait, on a, avec toutes les classes de CE1, on a pris le métro et on est allé à Paris.

Cette expérience sensible, par le faire, est particulièrement importante pour les enfants. Deux d'entre eux se souviennent des rythmes appris et les reproduisent lors de l'entretien par des onomatopées :

- Garçon 5 : En fait avec Didier au début à la Batucada j'ai fait les cymbales dingdongdingding avec le petit truc là tiongtrrr, et à l'orchestre j'ai fait les autres trucs, les tambours bouboubou, la grosse caisse ptptpt ! (...) La Batucada, on faisait plutôt du rythme. Papapapam tatata agogo j'aimais bien ceux-là, popopopo ouaih popopopo.

2. Les affects et les émotions esthétiques

Il ressort des entretiens que les enfants étaient moins sensibles à la *Batucada* en tant que telle qu'au cortège de sensations, d'affects et d'émotions que cette expérience culturelle et sociale a drainé pour eux. Très dépendants du regard valorisant de leurs parents et de leur présence ou absence lors des restitutions, les enfants ont toutefois souligné l'aspect hédonique et ludique de l'activité. Mais c'est surtout l'affect mobilisé autour de leur famille et le partage, avec elle, du concert qui semble avoir agi comme fixateur mnésique de leur expérience *Batucada*.

Toujours sur le plan des affects, la situation de concert et l'exposition sociale qui lui est inhérente ont également provoqué des manifestations de stress et de peur. Les enfants l'évoquent en rappelant que c'était bien la première fois qu'ils faisaient un concert.

- *Interviewer : D'accord et qu'est-ce que tu as pensé du concert ? C'était la première fois que tu faisais des concerts ?*
- *Garçon 7 : Euh oui, c'était la première fois.*
- *Interviewer : Eh alors la première fois, cela fait quoi ?*
- *Garçon 7 : Cela fait bizarre.*
- *Interviewer : C'était bien ?*
- *Garçon 7 : Oui c'était bien, et j'avais une sensation que j'avais mal au cœur.*
- *Interviewer : Tu avais une sensation que tu avais mal au cœur, à quel moment tu as eu cette sensation ?*
- *Garçon 7 : Quand ça allait commencer, j'avais une boule dans le ventre.*
- *Interviewer : D'accord. Et comment tu appelles ça, cette boule dans le ventre ?*
- *Garçon 7 : Le stress...*

Cette situation de trac a pu être gérée au moyen de plusieurs stratégies que les enfants décrivent avec justesse :

- *Interviewer : Et comment tu as fait pour surpasser ce trac ?*
- *Garçon 7 : J'ai fait comme si j'étais tout seul et j'ai joué.*
- *Interviewer : Alors comment tu as fait pour faire comme si tu étais tout seul ?*
- *Garçon 7 : Et bien je regardais le ciel, je regardais partout le sol, là où il y avait personne et puis j'ai regardé aussi mes coéquipiers.*
- *Interviewer : Oui d'accord tes coéquipiers ? Alors c'était qui tes coéquipiers ?*
- *Garçon 7 : Bah tous les gens qui faisaient la Batucada.*
- *Interviewer : Et il y en avait particulièrement sur lesquels tu t'appuyais tes coéquipiers ?*
- *Garçon 7 : Euh... non pas forcément.*
- *Interviewer : Alors comment tu faisais pour t'appuyer sur tes coéquipiers ?*
- *Garçon 7 : Je regardais je regardais ce qu'ils faisaient pour ne pas avoir du stress, et... c'est tout.*
- *Interviewer : Et au deuxième concert, tu avais toujours la boule au ventre ?*
- *Garçon 7 : Non je sais que j'avais la technique pour surpasser ce stress et je ne sais pas comment dire, c'était beaucoup mieux pour moi le deuxième concert.*
- *Fille 6 : On aimait bien jouer toutes les deux ensemble, mais quand on était devant les parents, bah ma copine, elle a eu peur. Elle a eu peur de jouer devant tous les parents, elle a*

joué, mais elle avait honte. Elle avait cru que c'était jouer juste que devant ses parents, mais devant tous les parents elle a eu peur. Je lui ai dit n'aie pas peur et regarde en haut pour ne pas voir les têtes. Bah en fait ça marche parce que tu vois pas les têtes donc tu n'as pas peur des gens. (...) Quand je fais un spectacle, je regarde au-dessus des têtes comme ça je ne vois pas, j'ai l'impression d'être toute seule et puis avec mes camarades.

Dans ce dernier extrait, l'enfant est à même de reconnaître chez son amie un sentiment qu'elle ne s'est peut-être pas autorisée à ressentir elle-même. Dans une posture à la fois projective et altruiste, elle la fait bénéficier de son « truc » - « regarder en haut pour ne pas voir les têtes ». Cette astuce permet à l'enfant de s'abstraire de l'exposition sociale anxiogène - en évitant le regard du public - tout en resserrant les liens avec ses camarades de classe et avec elle-même. Peu présente spontanément dans le discours, la dimension de plaisir apparaît en réponse des à la relance « si c'était à refaire ».

- Fille 3 : *J'aimerais bien recommencer ça encore une fois.*

La dimension esthétique semble plus prégnante et est surtout évoquée en termes de qualité musicale. Cette dernière est évaluée par les enfants notamment par des critères extérieurs, en fonction de l'appréciation de leur entourage lors des concerts, par exemple le fait qu'ils aient été félicités, qu'il y avait du monde et qu'il y avait des vidéos. Ces différents retours ayant contribué, de par les regards bienveillants dont ils ont fait l'objet, à consolider leurs assises narcissiques :

- Garçon 2 : *Je voulais aussi dire que s'il y avait beaucoup de spectateurs qui sont venus nous voir, cela veut dire qu'on est bon.*

Nous trouvons moins de critères relevant de leur ressenti propre même si certains font le lien entre esthétique et ressenti :

- Fille 3 : Si on respectait ça ne faisait pas mal à la tête.
- *Interviewer* : Si on respectait...
- Fille 3 : Tout, je pense que cela fait moins de bruit.

D'autres encore sont en capacité d'associer esthétique et critères techniques :

- Garçon 7 : on a vu les gens de l'orchestre répéter, et c'était formidable, je trouvais qu'ils faisaient bien de la musique, qu'ils étaient synchronisés et cela m'a plu.
- Fille 3 : On a appris comment on se sert des instruments, à jouer ensemble.
- *Interviewer* : Et alors jouer ensemble... c'est difficile

- Fille 3 : Eh bien oui parce que on n'a pas tous les mêmes instruments, et donc après ça peut faire un bruit trop fort ou trop aigu.

3. *Le groupe et l'intersubjectif*

Créer une pièce de 20 minutes devant un public est une situation sociale dont la particularité et les enjeux ont responsabilisé les enfants et les ont contraints à donner le meilleur d'eux-mêmes malgré le stress ressenti :

- *Interviewer* : *Qu'est-ce que cela allait te faire cette boule dans le ventre ?*
- Garçon 7 : Ben je vais mal jouer et c'est, ça serait... ben ça serait dommage de décevoir mes parents et les autres parce qu'ils viennent... ils font l'effort de se déplacer pour nous voir jouer ce serait dommage de rater.

L'aspect groupal est revenu dans le discours des enfants sous différents aspects, notamment lors des concerts, et surtout celui devant la Philharmonie de Paris, où le trajet a été fait ensemble :

- *Interviewer* : *Et pourquoi tu te souviens bien de Paris, qu'est ce qui t'a marqué à Paris ?*
- Garçon 7 : Le métro et quand on est allé tous ensemble.

L'expérience du collectif, le fait que les quatre classes de CE1 soient rassemblées pour jouer ensemble est aussi un élément mémorable, souligné par les enfants :

- Garçon 1 : Avant je crois que c'était toutes les classes de CE1 qui étaient rassemblées devant la bibliothèque.

4. *L'enjeu public et la restitution*

Le premier souvenir que les enfants énoncent directement après la consigne est la situation de concert. Plus particulièrement, les souvenirs sont ceux du dernier concert auquel ils ont participé, soit celui qui a eu lieu devant le Pôle culturel d'Alfortville, soit celui qui a lieu à Paris, devant la Philharmonie.

Cet effet de récence¹⁹ est potentialisé par le caractère exceptionnel de l'événement sous plusieurs aspects (le métro, un lieu inconnu, le pique-nique, Paris, la présence de la famille...). Plus les enfants se remémorent ces aspects, plus le concert semble s'être gravé dans leur mémoire :

¹⁹ L'effet de récence désigne la facilité à rappeler les derniers éléments d'une liste de stimuli que l'on doit mémoriser.

- Garçon 2 : Déjà, c'était bien car on a pique-niqué avec les autres, on a fait de la musique, on a fait de la musique, on a bien discuté dans le métro et on était... et moi j'étais content parce qu'il y avait ma mère.

Il est notable que la situation de concert semble éclipser les douze répétitions et faire écran à la participation des enfants en tant que public à l'une des répétitions de l'orchestre. Seul un enfant sur huit fait état dans son récit de cette dernière activité :

- Garçon 7 : *Et une fois on est allé à l'orchestre et on a vu les gens de l'orchestre répéter.*

Ce phénomène se réitère pour les déplacements entre l'école et l'ONDIF en vue des répétitions.

Si la situation de concert est marquante dans le discours des enfants, le public est rarement énoncé en tant que tel - les enfants le déclinent plutôt en termes de présence des membres de leur famille :

- Fille 3 : Et l'autre jour quand on a chanté devant tout le monde, il y avait ma maman, mes deux petites sœurs, il y avait ma mamie.
- *Interviewer* : *Pour le concert ?*
- Fille 3 : Oui.
- *Interviewer* : *Et alors ?*
- Fille 3 : C'était moins bruyant.
- *Interviewer* : *C'était moins bruyant. Et alors ta maman, ta mamie sont venues, tes petites sœurs sont venues...*
- Fille 3 : Oui, et ensuite il y avait deux copines, deux copines à ma maman qui sont venues.

En plus de son statut d'exception, le concert relie entre elles les sphères familiale, extra- et intra-scolaire. Ces différents univers - familial, scolaire, extra-scolaire, ici : l'orchestre - composent tel un kaléidoscope la vie de l'enfant. Généralement, ceux-ci n'entrent pas en relation directe : l'enfant passe de l'un à l'autre sur un mode plus ou moins clivé. C'est par lui seul que ces mondes s'interpénètrent quand, par exemple, il raconte à la maison ce qu'il a fait à l'école. Rarement, en dehors des rencontres des parents avec les enseignants ou lors des accompagnements des parents pour les sorties, ces sphères se côtoient. Or, le caractère exceptionnel de la situation de concert réside en grande partie dans le coudoisement de ces mondes autour de l'enfant. Cette articulation inédite entre ses différents champs d'expérience est captée et ressentie fortement sur le plan émotionnel par les enfants. Du coup, c'est à cette nouveauté qu'ils ont été le plus sensibles dans leur remémoration. L'inscription de leur expérience artistique et scolaire dans leur univers de référence - l'espace familial - donne toute sa couleur et épaisseur affective à l'événement. Il revient alors à la restitution une fonction non

seulement d'une exposition sociale plus ou moins anxiogène auprès d'un public caractérisé par sa masse et son anonymat, mais de partage émotionnel avec des personnes significatives et investies par l'enfant (parents, frères ou sœurs, grands-parents, amis).

Le lien entre les sphères familiale et scolaire perdure au-delà du temps de l'atelier *Batucada*. En effet, un enfant établit au cours de l'entretien, une continuité entre la *Batucada* et sa pratique actuelle de la guitare, soutenue par son père.

- *Interviewer* : *Qu'est-ce que cela t'a apporté cette expérience ?*
- *Garçon 1* : Et bien cela m'a apporté que j'ai appris à jouer des maracas parce que avant j'ai jamais joué de maracas et maintenant à la maison, l'instrument que j'ai, c'est une guitare.
- *Interviewer* : *Ah tu joues de la guitare ?*
- *Garçon 1* : Oui.
- *Interviewer* : *Et tu joues de la guitare... tu jouais de la guitare avant.*
- *Garçon 1* : Non, j'ai une petite guitare et mon père il me prête sa guitare.
- *Interviewer* : *Et depuis la Batucada tu as fait tout ça ?*
- *Garçon 1* : Oui, en fait la guitare là, je l'ai eue à Noël.
- *Interviewer* : *Et c'est toi qui l'avait demandé cette guitare à Noël ?*
- *Garçon 1* : Oui.
- *Interviewer* : *Et c'est ton papa qui t'apprend ou tu...*
- *Garçon 1* : Ben c'est mon papa qui m'apprend.
- *Interviewer* : *Et il joue bien ton papa alors ?*
- *Garçon 1* : Oui.

D'autres enfants mentionnent le fait qu'ils ont conservé leur costume de concert et leur instrument de l'atelier *Batucada* tout en en jouant de temps en temps. Leur souvenir passe non seulement par l'évocation, mais par le fait de ré-actualiser, en la répétant, l'expérience vécue.

5. Place des adultes encadrants

Parmi les huit enfants, deux mentionnent spontanément les intervenants, Didier le musicien et Violaine, une des deux médiatrices. Mais ces souvenirs sont davantage liés à des rencontres répétées s'inscrivant dans leur vécu quotidien actuel - l'enfant croise souvent la médiatrice à l'école - qu'aux souvenirs spécifiques des ateliers.

- *Fille 3* : Et il y avait une dame et un monsieur. Et la dame de la Batucada, je la voyais à chaque fois quand je sors pour aller à l'école.
- *Interviewer* : *Ah c'était Violaine...*
- *Fille 3* : Oui, je la vois à chaque fois que je sors. Elle a une fille et un garçon.
- *Interviewer* : *Et tu aimes bien la revoir ?*
- *Fille 3* : Eh oui, j'aimerais bien.
- *Interviewer* : *Et le monsieur ? Tu disais qu'il y avait une dame et un monsieur.*
- *Fille 3* : Euh... oui le monsieur, lui je ne le vois pas dehors.

- *Interviewer* : Et qu'est-ce qu'il faisait ce monsieur à la Batucada ?
- Fille 3 : C'est lui qui nous apprenait à nous servir des instruments, mais Violaine elle juste elle l'aidait.

Aucun des enfants ne se remémore spontanément Jeanne, la seconde médiatrice culturelle moins présente lors des ateliers et plus en retrait que Violaine, ni les deux musiciens que Didier avait conviés pour le concert public d'Alfortville et qui avaient participé à la dernière répétition.

Aucun enfant ne mentionne leur enseignant de façon spécifique, certains s'exclament en le reconnaissant sur la vidéo qui leur a été montrée aux 2/3 de l'entretien pour support visuel :

- Garçon 2 : Elle est là, ma maîtresse.

Conclusion

Le caractère officiel des entretiens, avec la présence initiale de la directrice, a fait que les huit enfants interviewés ont pris très au sérieux et à cœur leur "tâche". En fait, le caractère d'exception des entretiens dans le cours de la vie scolaire a pu limiter la spontanéité des enfants et contribuer à cadrer leur propos. Aussi, les règles d'interaction en vigueur au sein de l'établissement ont été scrupuleusement respectées par les enfants (ils ne coupaient pas la parole, n'ont pas digressé...).

Ce contexte a contribué à ce que les enfants écoutent attentivement les questions, prennent le temps de la réflexion, soient très posés dans leurs propos, essaient d'y répondre de façon précise en reprenant par exemple les termes de l'interviewer. Le choix du vocabulaire est soigné et porte la marque du caractère officiel de l'entretien notamment par le recours aux termes apprentissage et au verbe apprendre, lesquels se rapportent directement au but éducatif de l'école.

- Garçon 2 : La Batucada c'est bien, parce que comme cela on apprend plein de choses.

- Fille 3 : C'est lui [le musicien] qui nous apprenait à nous servir des instruments.

Cette référence explicite à l'apprentissage a certainement fait reculer au second plan un discours plus axé sur leur vécu sensible et leur ressenti.

Globalement, il ressort des entretiens que l'atelier *Batucada* a été remémoré par les enfants surtout de par sa valeur affective. Avant tout, c'est la restitution qui a fait l'objet d'une préparation de longue haleine et d'une attente mi-anxieuse, mi-joyeuse, qui les a le plus marqués. Ils se souviennent moins du processus - les 12 répétitions - que du résultat qui a condensé l'expérience. C'est avant tout la dimension affective - l'inscription de l'événement dans l'univers familial de l'enfant - qui a contribué à en fixer le souvenir. Cette dimension affective ressort de manière multiple à travers l'expérience hédonique du « bruit » fait avec les instruments, la gestion réussie du trac, l'aspect exceptionnel de la restitution et le regard des familles que les concerts ont permis de solliciter de manière bienveillante et narcissisante pour les enfants.

Conclusion Générale

Les souvenirs

L'après-coup convoque l'idée de transformation de l'expérience vécue, de ressaisissement d'un éprouvé avec un souvenir, dans un temps autre, qui donne alors toute la profondeur au vécu initial. Les entretiens avec les enfants-adolescents ont montré à quel point leur expérience au sein des ateliers de médiation artistique était vivante dans leur mémoire, animée de gestes, de couleurs, de mots, de partage, de plaisir. Les souvenirs intriquent les registres émotionnel et représentationnel.

Dans l'ensemble des spécialités, les participants ont particulièrement été marqués par le moment où le travail proposé a pris forme et leur a permis de prendre conscience de la finalité qui était en jeu. Ainsi les médiations artistiques proposées n'ont pas été uniquement un espace d'exercice mais sont devenues une expérience réelle. Nous voyons là à quel point la restitution du travail devant un public a été importante pour les participants.

Des particularités sont également observables pour chaque spécialité :

En arts visuels, notamment lors du Festival d'Automne, les souvenirs sont empreints de la découverte et de l'expérience de l'espace à travers l'oeuvre. Pour exemple, l'expérience de la traversée d'un couloir, ce tunnel noir, précédant l'entrée dans l'exposition, qui attise aussitôt la curiosité des enfants et apporte une dramatisation sensorielle, sublimant la grandeur des oeuvres et leur mise en scène théâtrale.

Lors des ateliers du FRAC, les souvenirs sont centrés sur le livre finalisé, LEUR livre, réalisé par l'artiste dans le choix des réalisations graphiques des enfants, rassemblant leurs participations et créations individuelles à tous. Il advient dans le discours des enfants comme leur livre collectif, représentant le souvenir de ce qu'ils ont tous créé, ensemble.

Pour le théâtre, ce qui fait trace, et donc souvenir, de façon particulière semble être le rapport au comédien qui implique le corps. Par un jeu de miroir réel, où le comédien imite le participant en exagérant les traits, il permet à l'adolescent de prendre conscience de sa propre façon d'être et par conséquent d'expérimenter un nouveau rapport à son être et à son corps. Cette spécificité est à relier aux arts de la scène tout en prenant en compte son exacerbation due à l'âge du public concerné : des adolescents.

Dans l'atelier musique, les souvenirs sont marqués par l'objet apporté de la maison pour créer l'instrument de musique, cette fabrication ayant opéré un véritable passage d'un monde à un

autre, de la famille à l'école. L'instrument, resté en la possession de l'enfant tout comme son costume permet d'articuler des espaces qui habituellement ne se rencontrent pas ou peu. De par son investissement affectif, l'objet soutient un lien nouveau, atypique dans le quotidien de l'enfant et une possibilité de continuité, qui facilite le travail de liaison psychique entre les espaces.

L'affect et l'émotion esthétique

Cet après-coup à la recherche initiale met aussi en lumière l'ancrage émotionnel de ces ateliers de médiation, lié à une expérience esthétique inédite et à une rencontre avec une démarche artistique. En effet, les émotions, sensations et affects sont très présents dans les discours des enfants, à la fois en termes de plaisir et de déplaisir. D'un côté, ils expriment la peur ressentie lors de la restitution ou la peur d'être regardé et jugé, et de l'autre, le plaisir est palpable dans l'enthousiasme qui anime leur description du processus créatif et de son résultat, mais aussi dans le fait d'avoir été objet de regard lors de la restitution. Le public jouant alors un rôle unificateur par rapport à des expériences auparavant plus éparses.

Pour chaque spécialité, les enfants-adolescents ont eu une réaction identique face à cette expérience : « On n'a pas l'habitude ». Les souvenirs rendent compte d'un moment flottant, informe, où il n'y a pas de compréhension globale de l'expérience. Cette représentation floue du « Qu'est-ce que nous faisons là ? » a pu générer des inquiétudes.

Le point majeur de concordance des spécialités est la dimension hédonique et unique de ces expériences. Les souvenirs font émerger le plaisir pris par les enfants-adolescents, plaisir retranscrit par l'emploi d'un vocabulaire sensoriel positif. Il existe une « prime de plaisir » (Freud, 1913) liée à la forme finale de cette création commune mais aussi au processus l'y ayant mené.

Nous remarquons également que ces entretiens dans l'après-coup leur ont permis de renouer avec leurs éprouvés sensoriels et affectifs afin de retrouver autrement cette expérience artistique initiale et initiatrice, par une mise en perspective d'un usage particulier de la créativité (être guitariste, décorateur, spectateur et pourquoi pas, devenir artiste).

Les entretiens révèlent qu'une action de médiation artistique permet à l'enfant un travail de liaison psychique, entre un ressenti et une idée, une émotion et une représentation. Elle vient également réaménager le lien entre corps, pensée et émotion dans la relation à ses pairs, et à l'adulte. Ainsi, les entretiens après-coup mettent en évidence que ces ateliers de médiation

étayent l'estime de soi, mais vont bien au-delà, ils favorisent l'expressivité et l'émergence d'une dimension subjective.

Nous notons une différence de ressenti émotionnel entre les spécialités.

En arts visuels, l'émotion semble d'emblée secondarisée par l'utilisation du tracé pour s'exprimer, pour représenter ces émotions. Elles sont dès lors canalisées par le média utilisé²⁰.

En théâtre, la peur du regard des autres est prégnante. Ceci est lié à la fois à la mobilisation du corps en mouvement devant les autres, propre à cette spécialité, mais aussi à la période de l'adolescence, durant laquelle le regard peut être vécu comme persécutant, bien que fondamental dans le remaniement subjectif.

En musique, le ressenti émotionnel a pu être restitué par les enfants sur un mode archaïque, sous forme d'onomatopées et de gestes mimant l'expérience rythmique de la *Batucada*. La secondarisation a pu essentiellement se faire à travers la mise en forme progressive du « bruit » brut, initial, devenant rythme et porteur de sens par le contrôle individuel, puis la coordination groupale du jeu des différents instruments. Une autre dimension de l'émotion étant décrite par les enfants comme faisant partie d'un tout, l'expérience subjective de chacun s'articulant à celle, groupale.

Le groupe et l'intersubjectif

La dimension groupale apparaît à nouveau essentielle, en tant que lieu de partage intersubjectif. Les enfants-adolescents soulignent la formation d'un groupe bienveillant dans lequel ils se sont sentis en sécurité, suffisamment bien pour s'exprimer et aller au-delà de leurs propres limites (par exemple, en théâtre, jouer un rôle de garçon en tant que fille, surpasser sa timidité). Le groupe est un des moteurs essentiels pour aller vers la restitution. Chaque membre se trouve impliqué dans cet objectif commun. En ce sens, le vécu groupal actualise une illusion

²⁰ L'expérience du Festival d'Automne et des ateliers proposés par le FRAC est en accord avec les observations des premières séances de travail proposées par l'Espace de l'Art Concret à Mouans-Sartoux. Toutefois la recherche effectuée à l'EAC s'est centrée sur le repérage d'effets subjectivants pour des enfants ayant fréquenté ces ateliers de façon hebdomadaire sur plusieurs mois voire plusieurs années. Nous avons alors pu analyser que sur ce temps beaucoup plus long les émotions ne sont plus secondarisées mais vont venir au premier plan. En effet, la pratique de la peinture a pu faire émerger des affects très forts pour pouvoir ensuite les traiter mais ceci a nécessité une période de travail longue. Nous renvoyons ici le lecteur à l'article consacré au cas de Tom qui a pu peindre la figure dévorante d'un lion pour ensuite tenter de la dompter (Orrado, I. (2017). « La médiation artistique : l'accueil du public en situation de handicap », *Psychothérapies*, 37(3), 153-160).

de l'être ensemble et soutient le champ de la créativité. Se sentant soutenu et porté, l'enfant-adolescent peut se laisser aller à l'expression de sa créativité.

L'expérience du théâtre montre à quel point ceci est lié à l'investissement des adultes, tant artistes qu'enseignants, les élèves étant très reconnaissants du temps passé pour ces derniers, en dehors de leurs heures de travail, pour les soutenir et animer cette activité. Ceci est un des points majeurs que nous avons relevé lors du premier rapport de recherche. Le rôle et la place de chaque intervenant adulte soutiennent la création d'un fond, d'un cadre, au sein duquel chaque enfant-adolescent peut se laisser aller à la découverte de la proposition artistique, en se sentant soutenu groupalement et relationnellement. Cette dynamique groupale a favorisé le déploiement de l'autorégulation dans et par le groupe ainsi que les capacités empathiques et relationnelles des enfants-adolescents. Ces actions de médiation culturelle soutiennent donc le travail sur les potentialités relationnelles et affectives : développement de l'empathie, prise de parole, élaboration de ses émotions, écoute et respect d'autrui. Or, nous savons par des études conjointes (Catheline, 2015 ; Blaya, 2014-2015) que ces éléments sont extrêmement bénéfiques pour la diminution des risques de violences au sein des établissements scolaires et au sein des groupes de pairs.

Nous notons cependant une différence entre la musique et le théâtre, d'un côté et les arts visuels de l'autre, notamment pour le FRAC. La mise en mouvement des corps dans les deux premières spécialités engage les enfants-adolescents et fédère le groupe. Au FRAC, le travail a été plus individualisé pour mener, de manière différée, à une mise en commun dans l'objet « Livre » qui a été constitué par l'artiste seul.

De même, en musique, le travail sur la rythmicité a permis à la fois une expérience subjectivante et collective. Subjectivante de par la sollicitation inédite du corps et des sens (mouvement, ouïe, regard) et collective de par la constitution commune de l'objet sonore, puis la nécessité de la coordination entre les enfants et entre les familles d'instruments (*sourdos, caixas, agogo, shakers*), impliquant l'écoute de l'autre.

La restitution publique

La restitution participe de cette dynamique groupale en tant que moment fort pour chaque atelier et chaque spécialité. Elle marque le souvenir des enfants avec fierté, même si l'appréhension a été présente. La réalisation collective devant leur famille apparaît être un moment mémorable, empreint de sensations de plaisir. Elle pointe également l'importance pour

l'enfant de l'articulation des mondes scolaire et familial, interrogeant de fait le clivage traditionnel famille/école (les parents restant habituellement en dehors de l'école). Cette articulation renforce l'inscription mnésique pour les enfants de par l'investissement affectif qu'elle engage pour eux. Ainsi, les actions culturelles pourraient davantage impliquer les familles en tant que partenaires. Il importe de les fédérer et mobiliser autour des projets où l'épanouissement créateur de l'enfant reste au centre des attentions croisées tant de sa famille que de l'école, des artistes et des médiateurs culturels.

La place des adultes encadrants

L'artiste, présent ou partiellement présent, est un repère. Les enfants-adolescents l'ont en mémoire, et ce, même dans la discontinuité de sa présence. Il apparaît comme un idéal, extérieur au sujet et autour duquel s'organise l'expérience artistique. Au théâtre, les comédiens se constituent comme des modèles pour les adolescents. Cette figure nodale pointe le caractère inédit et extraordinaire de ces ateliers. Pour la plupart des enfants-adolescents, c'est leur premier contact avec un artiste. Cette rencontre ouvre sur une rêverie : là où l'enfant-adolescent ne se serait pas permis d'imaginer ou de faire des choses du fait des normes sociétale, familiale, scolaire ; l'artiste autorise la transgression, l'expérimentation dans un cadre précis. Nous pourrions dire que la relation à l'artiste ouvre un champ des possibles : « je peux être moi aussi créateur » ou « le monde artistique m'est accessible ». Les identifications à l'artiste émergent lors des entretiens (« On se met dans la peau d'un artiste »), trouvant leurs prolongements dans l'investissement d'une pratique artistique individuelle chez eux (la guitare, l'envie de faire de la décoration, du théâtre).

Quant aux souvenirs des médiatrices, il peut être surprenant qu'ils soient dans l'ensemble très vagues. Peu d'enfants se rappellent de leurs interventions et si, tel est le cas, c'est par une relance du chercheur. Le souvenir étant aussi constitué de l'oubli, ce dernier n'est pas à entendre comme un manque, mais bien au contraire comme la structure fondamentale du souvenir. L'oubli est bien ici la marque d'un travail de perlaboration, de transformation de l'expérience vécue. René Roussillon le précise : « *Si l'on garde trace de tout, si l'on est contraint aussi de tout répéter, c'est aussi que l'on tend à tout transformer, à tout symboliser à tout représenter, à tout recréer. Si l'on transforme tout, si l'on essaye de tout transformer, c'est à la fois pour tout conserver et pour pouvoir tout oublier. Quand on transforme on conserve et on peut aussi*

oublier, perdre à condition de retrouver autrement. »²¹ Il semble que cet oubli est significatif de ces retrouvailles autres avec l'expérience vécue. Dans le premier rapport, nous avons noté que les médiatrices avaient un rôle majeur dans le processus et l'organisation des ateliers, en soulignant leur position d'entre-deux, favorisant la création d'une enveloppe contenant, d'un cadre dans lequel la créativité devient possible. En tant que garantes du cadre, les médiatrices ont bordé l'expérience créative, en faisant relai auprès de l'artiste. Le fait que le cadre en tant que tel ait été oublié par les enfants est même une des conditions premières de son efficacité. Nous pourrions dire que les médiatrices ont su « se faire oublier » par leur présence soutenante, partenaires à la fois de l'enfant et de l'artiste. L'oubli souligne leur juste présence au sein du dispositif et dans leur accompagnement des enfants. Ceci vient faire écho aux enjeux soulevés dans le premier volet de la recherche, qui soulignait la position des médiateurs/médiatrices comme « caisse de résonance » entre la proposition initiale de l'artiste et le récepteur, impliquant une présence évidée (toute caisse de résonance est espace vide) qui favorise une propagation de l'impact artistique.

Une particularité a trait à la population adolescente, au sein de l'atelier théâtre, qui convoque le souvenir des enseignants, comme fortement engagés dans le projet. Les adolescents relèvent avec reconnaissance le temps que leurs professeurs ont passé en dehors de leurs heures de travail pour que cet atelier puisse exister.

Ainsi, chaque spécialité rend compte pour les enfants-adolescents d'une expérience sensible. Elle participe à la découverte d'une différenciation entre divers enjeux : entre le bruit et la musique, entre fort et faible, entre le « bien joué » et le « mal joué », entre être responsable de l'objet créé ou ne pas l'être. L'acquisition de cette différenciation soutient l'advenue d'un espace et d'une pensée critique. Ces ateliers de médiation artistique apportent également des compétences esthétiques, notamment celle de donner forme au chaos, que ce soit avec le passage du bruit à la musique, du trait au livre, de la scénette au filage en théâtre. Et c'est à partir de cette mise en forme pour chaque spécialité, que cela fait sens pour les enfants-adolescents. Ceci explique aussi pourquoi les enfants se souviennent essentiellement de la restitution. En effet, donner à voir à un autre, convoque l'apparition du regard, et avec lui, se

²¹ R. Roussillon, « Historicité et mémoire subjective. La troisième trace », *Cliniques méditerranéennes*, « La mémoire entre psychanalyse et neurosciences », n° 67 –2003/1, Erès, Ramonville Saint-Agne.

révèle le sujet. Comme nous l'avons mis en avant dans le précédent rapport, un individu se construit à partir de la demande de l'autre et de la façon dont il va y répondre. Les identifications imaginaires prolifèrent : « être le bon élève », « être le rigolo de la classe » ou encore « être le rebelle ». Il s'agit là de la dimension moïque freudienne que nous pourrions considérer comme un habillage de l'être. C'est l'image que l'on donne de soi. A la fois armure protectrice, elle est aussi une prison de laquelle il est parfois difficile de sortir. L'être peut alors se trouver condamné à jouer son propre rôle. Mais nous savons que derrière cette couche superficielle, le vécu subjectif est différent. Ce qu'une personne ressent intérieurement peut être en désaccord avec ce qu'elle montre extérieurement. Nous touchons à la dimension de l'intime que nous pourrions définir comme ce que le sujet ignore de lui-même. C'est justement ce point que les médiations artistiques peuvent atteindre. Ce qu'une adolescente a appelé un « talent caché » ! L'enfant ou l'adolescent va alors pouvoir se découvrir autrement. Ceci est d'autant plus important qu'à ces âges la dimension moïque est en perpétuel remaniement. Loin des catégories sociales et des identifications imaginaires, un nouveau rapport à soi pourrait s'expérimenter et être profitable à la construction psychique de l'enfant ou de l'adolescent grâce à l'expérience des ateliers.

Nous souhaitons à nouveau relever dans cette conclusion l'abord différent de cette expérience selon qu'il s'agisse d'enfants ou d'adolescents, ceci étant lié au moment spécifique du développement psycho-dynamique de ces publics. La question du regard et du jugement est particulièrement prégnante pour les adolescents. Les réponses bienveillantes offertes par les adultes encadrants permettent aux adolescents de se dégager de cette tension et même d'en jouer. Là où les enfants ont attaché dans leurs souvenirs une place prépondérante à la restitution, liant deux mondes chargés affectivement pour eux (l'école et la famille), les adolescents ont été plus sensibles au processus, et la médiation s'est véritablement constituée comme objet de relation entre pairs, entre adolescents et adultes, permettant de faire groupe et de vivre une expérience de l'être ensemble quelles que soient les différences de sexes ou de comportements. De même les retranscriptions pointent une approche très sensorielle et hédonique chez les enfants, mettant en lumière les perceptions visuelles et sonores ; chez les adolescents, même si l'aspect perceptif est présent, ce sont les modalités relationnelles de soi à l'autre qui sont au centre de leur discours. Il est à noter que dans toutes ces expériences que ce soit auprès d'enfants ou d'adolescents, la venue des familles à la restitution finale est un moment mémorable, gratifiant et empreint de fierté.

Un des maillons forts de ces expériences est l'articulation des mondes scolaire, familial et artistique. Elle ouvre sur une continuité d'existence et d'expression pour l'enfant-adolescent. Ainsi, les intervenants qu'ils soient artistes, médiateurs, enseignants ont cette fonction de liant déjà pointé lors du premier rapport. Ceci rejaillit sur la place de chacun : Comment déhiérarchiser les positions professionnelles de chacun ? Comment permettre à l'enseignant d'être encore plus partie prenante dans le projet des ateliers de médiation ? Comment sensibiliser les artistes à la spécificité des âges ? Il apparaît que le médiateur peut véritablement avoir cette fonction d'articulation des divers mondes et des spécificités de chacun.

Enfin, à l'issue de l'ensemble des ateliers, nous remarquons dans le discours des enfants-adolescents un intérêt plus marqué pour l'art et la culture ; chacun ayant saisi l'intérêt du processus de création (« on peut s'exprimer », « on peut changer les choses »). Ceci est lié au maillage entre la dimension de socialisation et l'expérience artistique, qui contribue à donner l'envie à l'enfant d'explorer le fait culturel en favorisant le développement de sa créativité, voire de sa vocation artistique ultérieure. Les ateliers de médiation artistique pourraient se comprendre comme des révélateurs, révélateurs de la créativité en chacun, des « talents cachés », révélateurs de soi, de soi dans la relation à l'autre, révélateurs de l'autre, révélateurs de plaisir. Ils permettent aussi d'envisager une autre approche de la relation de l'enfant à l'adulte, avec cette possibilité de faire *avec*, d'être accompagné, de se rencontrer autrement, sans les exigences de performance liées au scolaire.

L'action culturelle pourra ainsi privilégier des expériences pratiques : le *faire*. L'implication pratique des enfants permet une sensibilisation bien plus efficace que l'exposition culturelle seule. A partir du dispositif créé par l'artiste, les enseignants et les médiateurs, l'enfant peut s'approprier dans une véritable *praxis* une expérience subjectivante. Le *faire* dont il est question dans ces ateliers s'inscrit dans un dispositif particulier décrit dans le premier volet de la recherche. Il ouvre un espace inédit : celui de la rencontre avec soi. Cette expérience du *faire* opère un déplacement de la matière à soi, du *savoir-faire* au *faire avec soi*. De là découle un *savoir faire avec ce que l'on est* qui peut permettre de *se vivre autrement*. Par ce *faire* expérientiel, il existe une ouverture du potentiel de soi (on peut parler plus fort, on peut incarner un personnage, on peut transformer une ligne, on peut dialoguer par des rythmes). Ainsi, ces ateliers étayent la découverte de quelque chose d'ignoré en soi. En ce sens, les ateliers de médiation accompagnent le devenir de l'enfant ou de l'adolescent, devenir au sens de l'émergence d'un potentiel, d'une ouverture vers des possibles.

C'est donc en visant l'association entre plaisir et culture, entre rencontre de l'autre et partage des émotions, entre vécu et récit du vécu, que l'action culturelle pourra prendre tout son essor.

ANNEXES

Musique : Les photos présentées aux enfants comme support aux souvenirs lors des entretiens un an après leur atelier *Batucada*



Figure 1 : La répétition à l'ONDIF.



Figure 2 ; La répétition des déplacements dans le préau de l'école Octobre.



Figure 3 : La répétition générale sur le lieu du premier concert, devant le Pôle culturel d'Alfortville.



Figure 4 : Les loges avant le concert d'Alfortville.



Figure 5 : Le concert d'Alfortville.

Références bibliographiques

- BLAYA C. (2015), « Les programmes d'intervention contre la cyberviolence et le cyberharcèlement : quels moyens, quelle efficacité ? », *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, p.131-153.
- CATHELINE (2015), *Le harcèlement scolaire*, Paris : PUF, Que sais-je ?
- FREUD (1913), *Totem et tabou*, trad. M. Weber, Paris : Gallimard, 1993.
- LACADEE P. (2010), *Le malentendu de l'enfant*, Paris : Édition Michèle.
- LOCKE J. (1689), *Essai sur l'entendement humain*, Livres III-IV et textes annexes, Vrin, « Bibliothèque des Textes Philosophiques – Poche », 2006.
- REY, A. (ss la dir., 2001). *Dictionnaire historique de la langue française*, tome 1 et 2, Paris, Edition Dictionnaires Le Robert.
- ROUSSILLON R. (2003), « Historicité et mémoire subjective. La troisième trace », *Cliniques méditerranéennes*, La mémoire entre psychanalyse et neurosciences, n° 67/1, Erès, Ramonville Saint-Agne, pp.127-144.
- VINOT, F., Médiation et pulsion : qu'est-ce qu'un dispositif ?, in Vinot, F., Vivès, J.-M., (ss la dir.), *Les médiations thérapeutiques par l'art*. Toulouse : Edition Erès, 2014. pp. 199-220.

Bibliographie générale

- AGAMBEN G., *Qu'est ce qu'un dispositif ?*, Paris : Editions Payot & Rivages, 2007.
- BECKER H.S. (1982). *Les mondes de l'art*. Paris : Flammarion, trad.frs. 1988.
- 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 la dir.), *Les parcours La Culture et l'Art au Collège : enquête sur un dispositif d'éducation artistique et culturelle*, Université Paris Descartes, 2013.
- CASEMAJOR N. (ss la dir.), *Expériences critiques de la médiation culturelle*, Paris : Hermann, 2017.
- CICONNE A., *L'observation clinique*. Paris : Dunod, 2013.
- CICCONE A., Enveloppe psychique et fonction contenante : modèles et pratiques, *Cahiers de psychologie clinique*, 2001/2, n°17, pp.81-102.
- DELION P. (ss la dir.), *L'observation du bébé selon Esther Bick*, Ramonville : Erès, 2004.
- DOUCET S., *Les territoires de l'éducation artistique et culturelle*, Rapport au Premier ministre, 2017, repéré à www.gouvernement.fr.
- FILIOD J.P. (ss la dir.), *Le sensible-comme-connaissance. Evaluer les pratiques au seuil de l'expérience*, Rapport final, Université Lyon 1, Novembre 2014.
- FREUD, S. (1927). L'avenir d'une illusion, dans *Œuvres complètes volume XVIII*, Paris, Presses Universitaires de France, trad. frs. 2015, pp.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, pp.39-40.
- GUTTON P., *Le pubertaire*, Paris : P.U.F., collection Quadrige, 2003.
- HIMES, M. (2014). *Un verbal à la seconde puissance*, in Vinot, F., Vivès, J.-M. (dir.), *Les médiations thérapeutiques par l’art.*, Toulouse : 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, pp.177-190.
- JEAMMET P., Spécificités de la psychothérapie psychanalytique à l’adolescence, *Psychothérapies*, 2002/2, Vol.22, pp.77-87.
- 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.
- 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.
- LACADÉE, P., *Le malentendu de l’enfant*, Paris : Édition Michèle, 2010.
- 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.
- MILLOT, C., *Freud anti-pédagogue*, Paris : Navarin, 1979.
- REY, A. (ss la dir., 2001). *Dictionnaire historique de la langue française*, tome 1 et 2, Paris : Edition Dictionnaires Le Robert.
- ROUCHY J.-C., La conception du dispositif de groupe dans différents cadres institutionnels, *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 2006/2, n°47, pp.9-23.
- ROGIER J.M., *Le latin et les compétences transversales. Cette réforme dont vous êtes le héraut*, Bruxelles : F.E.Se.C., 1994.
- 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., *Le transitionnel, le sexuel et la réflexivité*, Paris : Dunod, 2008.

SINGLY De, F. (2003). Les tensions normatives de la modernité, *Education et sociétés*, 11, pp.11-33.

VINOT, F., Médiation et pulsion : qu'est-ce qu'un dispositif ?, in Vinot, F., Vivès, J.-M., (ss la 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., *Fenêtre : chronique du regard et de l'intime*, Lonrai : Verdier, 2004.

WINNICOTT D.W. (1971). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Paris : Gallimard, trad.frs 1975.

WINNICOTT, D.-W. (1957). *L'enfant et le monde extérieur*, Paris : Payot, trad. frs. 1988.

Dictionnaires

LITRE, E. (1994). *Dictionnaire de la langue française*, tome 5, Chicago, Edition Encyclopaedia Britannica Inc.

ia Britannica Inc.