

GUILLO Félicité

La médiation culturelle en milieu scolaire : acteur d'une bascule des représentations chez l'élève ?



**Directeur de recherche : Philippe GUISGAND
Année universitaire : 2020/2021**

GUILLO Félicité

La médiation culturelle en milieu scolaire : acteur d'une bascule des représentations chez l'élève ?



**Directeur de recherche : Philippe GUISGAND
Année universitaire : 2020/2021**

Remerciements

Je souhaite dans un premier temps remercier mon directeur de recherche, Philippe Guisgand pour son soutien et son suivi constant durant ces années de master, mais également pendant mon parcours de licence. J'aimerais accorder une place toute particulière à la licence et au master danse pour ses enseignements de qualité et son accompagnement renforcé durant mes études qui ont permis de faire jaillir en moi des questionnements fondamentaux. Je remercie également Sarah Kruzka pour ses précieux conseils, sa disponibilité et son regard bienveillant.

Je souhaite également nommer l'équipe du théâtre de La rose des vents, particulièrement Anne Pichard et l'ensemble du service de médiation, pour m'avoir accordé de leur temps et m'avoir permis d'assister à certaines de leurs interventions. Bien évidemment, je remercie de tout cœur les artistes et enseignants qui ont répondu à mon appel de dernière minute et ont participé avec engagement et bienveillance au jeu des entretiens.

Enfin, je remercie ma mère, Isabelle Leal, qui a été ma correctrice officielle, qui a lu et relu des pages et des pages avec une patience exemplaire. Son regard extérieur, son écoute et son soutien infailible ont été pour moi essentiel dans la mise en œuvre de mon mémoire de recherche.

Résumé et abstract

La médiation culturelle en milieu scolaire : acteur d'une bascule des représentations chez l'élève ?

Ma recherche porte sur les actions de médiation menées en milieu scolaire autour de la danse contemporaine afin de sensibiliser les élèves à une forme d'art dont ils sont souvent éloignés. En quoi des actions de sensibilisation auprès d'un public scolaire peuvent-elles être des vecteurs d'ouverture au monde de l'art et plus particulièrement au spectacle de danse ? Peut-on aller au-delà de la sensibilisation et construire de véritables actions de médiation ? Je me suis interrogée sur l'efficacité et la pertinence de ces interventions à destination d'un public scolaire : permettent-elles aux élèves d'effectuer une bascule de représentation ? Ont-elles un réel impact, une réelle influence ? C'est depuis mon enquête de terrain en milieu scolaire et grâce aux entretiens que j'ai menés auprès d'artistes que j'ai remis en question les pratiques actuelles et que j'ai envisagé des propositions d'actions alternatives.

Is cultural mediation in the school environment an actor in the shift in student representations?

My research focuses on the mediation actions carried out in schools around the theme of contemporary dance in order to make students aware of a form of art they often have no access to. How can awareness-raising actions aimed at young students help open them to the world of art and more particularly to the world of dance ? Is it possible to go beyond awareness-raising actions and create real actions of mediation ? I did some research and I wondered about the effectiveness and relevance of such interventions aimed at young students.

Do they allow the students to see things differently and to change their representations ? Do they have a real impact, a real influence ? Since I carried out a field survey in a school environment and interviewed artists on that subject, I have been questioning the current practices and considering alternative actions.

Table des matières

<i>Avant-propos</i>	1
<i>Introduction</i>	2
<i>I. Qu'est-ce que la médiation culturelle ?</i>	11
I.1 Définitions	11
I. 2. Historique et état des lieux actuel de la médiation culturelle	16
I. 3. Fonctionnement interne des institutions : comment la médiation fonctionne-t-elle dans les institutions culturelles ?	23
<i>II. Sur le terrain : enquête auprès du théâtre La rose des vents</i>	31
II. 1. La rose des vents : présentation générale	31
II. 2. Découverte de la structure et de ses acteurs	32
II. 3. Analyse de l'entretien auprès d'Anne Pichard : chargée des relations auprès des publics.	38
II. 4. Observation des interventions ponctuelles du théâtre	41
<i>III. Plongée au cœur de l'univers scolaire</i>	50
III. 1. Présentation de l'établissement et de son projet artistique	51
III. 2. Les classes et l'équipe pédagogique	54
III.3. Observation des pratiques d'une classe	60
III. 4. Ma posture au sein du projet et son inflexion	65
<i>IV. Analyse des expériences</i>	70
IV. 1. Annonce des hypothèses de départ et organisation des entretiens	72
IV. 2. Analyse comparative des entretiens	75
IV. 3. Re-médiation : vers un projet idéal ?	88
<i>Conclusion</i>	92
<i>Bibliographie</i>	96
<i>Annexes</i>	101

Avant-propos

« Pour nous, *Empty moves* n'est pas qu'un exploit, un défi sans autre fin lancé à un moment de remise en cause par le chorégraphe au milieu d'une brillante carrière, dans la mesure où, n'était l'unisson et la recherche de symétrie encore un peu trop classiques, la chorégraphie élémentariste colle parfaitement à l'œuvre marthonienne, en quatre parties, de John Cage, *Empty words* (1974-78), dématérialisant (et même "démilitarisant") le langage en le passant à travers un filtre lettriste ou phonétique rendant incompréhensible, mais beaux de purs signifiants extraits du journal de H.D. Thoreau, dans la version audio d'une lecture milanaise de 1977 incluant les réactions impatientes d'un public bas de plafond s'étant apparemment trompé de spectacle ou de marchandise. »

Cage-Preljocaj par Nicolas Villodre le jeu, 04/09/2014.

« Aberrations sociales, écologiques, architecturales... Les déviations vis-à-vis du bon sens ou de la norme sont multiples et déstabilisantes. Se référant à l'origine du terme signifiant un écart entre la direction apparente et la direction réelle d'un astre, cette pièce éprouve notre aptitude à envisager les perspectives d'une reconstruction après la déviation soudaine d'une trajectoire de vie. *ABERRATION* se conçoit comme un prisme divergent, invitant à opérer un nouvel étalonnage des émotions sans juger de leur cohérence, et à accepter la nouvelle organisation de réminiscences altérées qu'elle provoque. »
À propos de la création chorégraphie *Aberration* d'Emmanuel Eggermont. Feuille de salle du Gymnase, CDCN de Roubaix.

« Si c'est lui-même (le corps du danseur), à travers ses actions (qu'elles soient artistiques ou militantes au sein de projets collectifs) qui entreprend de s'affronter à la machine idéologique, il doit le faire en *connaissance de corps*, sans quoi il risque de n'apporter sur la scène des actes (y compris et d'abord sur la scène chorégraphique) qu'une *charge d'impensé* qui peut dévier tout son propos vers la régression, et l'inféoder à un système de représentation dont il n'est plus que le corps fantôme. »
Laurence Louppe, in *Danse et politique*, Nouvelle de danse, n° 30, 1997

« Toute l'expression contemporaine dans les arts aujourd'hui sert de cible au "ressentiment" (au sens nietzschéen du mot) entretenu par quelques individus, qui, sous les bannières de la théorie d'un beau permanent et universel, "remâchent le passé" (Nietzsche encore, dans *Généalogie de la Morale*) et contraignent notre présent à entretenir, malgré lui, des débats nauséeux. Bien que la danse contemporaine ne soit pas directement visée par ces attaques, elle n'est pas moins prise dans la cible. Parlant de la danse, ce qui s'y vit, s'y cherche aujourd'hui ne peut être occulté ou nié, sans porter une grave atteinte au corps de l'artiste lui-même qui en fait l'expérience. Le figer dans l'inaltérable, dans la permanence d'un sujet corporel transcendant ou indifférencié reviendrait à briser l'existence de cet art et de sa pensée. »

Louppe Laurence, « La danse contemporaine face au révisionnisme », *Lignes*, 1999/1 (n° 36), p. 81-89.

DOI : 10.391 7/lignes0.036.0081. URL : <https://www.cairn.info/revue-lignes0-1999-1-page-81.htm>

Introduction

La page que vous venez de lire - constituée de commentaires épars à propos de la danse en général ou de créations particulières - est le point de départ de ma question de recherche. En effet, j'ai pu constater que ceux-ci demeurent obscurs, voire incompréhensibles pour la majorité des spectateurs à qui pourtant ils sont adressés. Ce paradoxe concernant cet univers est illustré dans l'ouvrage d'Howard Becker qui définit *Les Mondes de l'art* comme tel : « un monde de l'art est composé des individus et des organisations qui produisent les événements et les objets qui sont définis comme étant de l'art par ce monde. ». Ainsi donc, les commentaires disponibles dans le monde de l'art : revues critiques, documentaires, programmes et feuilles de salle sont rédigés par et pour ceux qui en font partie. L'univers de la danse recèle ainsi des écrits à son propos (feuilles de salles ou notes d'intention des chorégraphes par exemple) qui sont parfois alambiqués ou complètement inadaptés pour un public néophyte, non initié à la pratique de spectateur. Les discours tenus autour d'une représentation de danse contemporaine ou qui parlent de la danse contemporaine donnent l'impression d'être bien souvent réservés à une « élite sociale » ou à un groupe d'individus ayant reçu une éducation à l'art et de ce fait ayant un accès spontané aux différentes structures proposant de l'art vivant.

Afin d'explicitier ces propos et les raisons de ma recherche, il me semble pertinent de partir de mon expérience singulière : celle d'une jeune étudiante entrant dans un cursus universitaire particulier afin de prolonger mon exploration du monde chorégraphique. Comment se fait-il que moi, fille de professeurs, pratiquante de danse et dépositaire de la culture bourgeoise que j'évoque, ait été désarçonnée par les discours de réception ou les analyses sur les œuvres faites par les enseignants de la licence Art-parcours études en danse de la même façon qu'un spectateur amateur peut l'être ? Il s'est alors agi pour moi de comprendre le fossé qui existait entre les publics les plus éloignés de la danse contemporaine et les individus issus d'une culture dite « élitaine » ou bourgeoise, habitués à la fréquentation des salles de spectacle et à parler, à émettre une critique, un avis sur les pièces chorégraphiques. En effet, c'est lorsque j'ai débuté ma licence que j'ai plus fortement remarqué la présence d'un fossé entre publics. J'ai commencé à étudier des œuvres inconnues du grand public, à être une spectatrice avertie - informée et prévenue quant au domaine de la danse contemporaine - et à

vouloir partager mes découvertes avec mon entourage. Cependant, lorsque j'échangeais avec des amis ou des gens n'ayant pas pour habitude de se rendre au spectacle, je me rendais compte qu'ils considéraient souvent cette pratique comme élitiste et réservée à une certaine catégorie socioculturelle. J'ai ainsi pu remarquer qu'ils n'arrivaient pas à appréhender, à comprendre et à s'approprier une œuvre qu'ils définissaient bien souvent comme « pas pour eux » ou qu'ils ne « comprenaient pas ». J'ai, de ce fait, eu la sensation qu'un public éloigné de la culture de l'art et du spectacle vivant l'était sans doute, car il pensait devoir maîtriser certains codes, avoir certaines références ou posséder une culture chorégraphique afin d'apprécier des œuvres de danse contemporaine et de se trouver en position de légitimité pour pouvoir se rendre au théâtre ou dans une structure programmant de l'art vivant.

C'est depuis cette posture qui est la mienne que j'ai pu suspecter une « fracture sociale » : le discours savant enseigné à l'université à propos de la danse y tient le rôle de plafond de verre - ou de « frontière invisible » - séparant une danse qui prétend s'adresser à tout le monde alors que les paratextes qui l'accompagnent tiennent la partie non initiée à distance des salles. Ne pouvant m'atteler à l'explication de ce phénomène par le prisme des déterminismes sociaux - il ne s'agit en effet pas de mon champ disciplinaire et d'autres, comme Bourdieu, l'ont déjà fait - j'ai donc choisi de rester du côté de la danse. De cette façon et avec les moyens dont je dispose - la pratique et la possibilité de transmettre - je prends le parti d'isoler un facteur explicatif : en postulant la coexistence de cultures variées, populaires ou non, je questionne la transformation des représentations qui font obstacle à la fréquentation de la danse, non pas en tant que pratique artistique, mais en tant que production d'œuvres s'adressant à tous.

C'est ainsi, à travers mon parcours individuel et les questionnements qui en ont émergé, que je me suis interrogée sur ce concept même de « démocratisation culturelle ». D'où provient-il ? Que signifie cette expression ? Quand est-elle apparue en France ? Quels changements profonds implique-t-elle concernant l'idée même de l'accès à l'art ?

Effectivement, malgré un idéal certain de démocratisation culturelle en France - depuis la création sous le régime du général de Gaulle et avec André Malraux, alors ministre des Affaires culturelles en 1959 - à destination d'un public néophyte, force est de constater aujourd'hui que la fréquentation des institutions programmant de la danse contemporaine a peu évolué et concerne toujours les mêmes publics provenant des mêmes catégories socioculturelles. En effet, si l'on s'intéresse à la politique culturelle

du ministère au moment de sa création, celle-ci se définit comme un désir de démocratisation de la culture. Le décret fondateur du 24 juillet 1959¹, rédigé par André Malraux, donne à ce ministère la « mission de rendre accessibles les œuvres capitales de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre possible de Français, d'assurer la plus vaste audience à notre patrimoine culturel et de favoriser la création de l'art et de l'esprit qui l'enrichisse ». Cette politique malrucienne indique pourtant dans le même temps son refus de dispositifs pédagogiques : l'action culturelle doit être fondée sur le « choc artistique », qui consiste à penser que l'œuvre se suffit à elle-même pour procurer une émotion au public et ne nécessite donc aucunement de médiation. L'éducation populaire est alors écartée du giron de la culture et c'est l'excellence artistique qui prime, d'où la mise en place d'un système fort de soutien à la professionnalisation des artistes. Malraux développe peu à peu son ministère, créant en 1961 la direction du Théâtre, de la Musique et des Spectacles. Il met également en place les « maisons de la culture » afin que « n'importe quel enfant de seize ans, si pauvre soit-il, puisse avoir un véritable contact avec son patrimoine national et avec la gloire de l'esprit de l'humanité ». Ce concept s'inscrit donc à la fois dans l'engagement d'une politique de décentralisation culturelle et dans la pensée malrucienne du choc esthétique. L'idée est de créer à travers la France, des structures d'accueil pour la diffusion sur tout le territoire, et non plus seulement à Paris, de la culture savante, auprès du public le plus large. On perçoit ainsi l'émergence de l'idée d'une culture savante qui s'érige parallèlement à une culture « populaire » : on peut ainsi imaginer que la danse contemporaine s'inscrit dans cette culture « savante », proposée dans les maisons de la culture, contrairement aux autres types de danses, jugées plus « populaires ». En comparaison avec les autres structures déjà existantes, les maisons de la culture ne sont pas spécialisées, elles doivent abriter aussi bien des représentations théâtrales que des ballets ou des expositions d'art. Fidèles à la conception de Malraux,

1 Décret n° 59-889 du 24 juillet 1959 portant organisation du ministère chargé des affaires culturelles. Art. 1er. — Le ministère chargé des affaires culturelles a pour mission de rendre accessibles les œuvres capitales de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre possible de Français ; d'assurer la plus vaste audience à notre patrimoine culturel, et de favoriser la création des œuvres de l'art et de l'esprit qui l'enrichissent. Art. 3. — Le transfert sous l'autorité du ministre chargé des affaires culturelles des services ayant pour mission dans les divers départements ministériels de promouvoir une action culturelle ou artistique pourra faire l'objet de décrets ultérieurs pris suivant la procédure fixée par le décret n° 59-178 du 22 janvier 1959 et sur le rapport des ministres intéressés. Fait à Paris, le 24 juillet 1959. C. DE CAULLB. Par le Président de la République : le Premier ministre, MICHEL DEBRÉ. Le ministre d'État, chargé des affaires culturelles, ANDRÉ MALRAUX. Le ministre des Finances et des Affaires économiques, ANTOINE PINAY. Le ministre de l'Éducation nationale ANDRÉ BOULLOCHE. Le ministre de l'Industrie et du Commerce, JEAN-MARCEL JEANNENEY.

elles excluent toute médiation culturelle, privilégiant la confrontation directe aux œuvres. Néanmoins, certains reproches à l'encontre des maisons de la culture, comme à l'ensemble de la politique malrucienne, émergent, notamment à propos de leur conception élitiste de l'art. Ainsi l'*Appel de Villeurbanne*, réunissant des directeurs de maisons de la culture et de théâtres publics, prône un théâtre engagé, avec une véritable politique de médiation.

Après le départ d'André Malraux, en 1969, suite à la démission du général de Gaulle, Georges Pompidou décide de pérenniser le ministère. Durant ces années post-gaulliennes, apparaît peu à peu l'idée d'une politique culturelle ayant pour idéal de conduire la société à se transformer. Les années 1970 voient donc apparaître un autre concept, celui du « développement culturel » et avec l'arrivée de la gauche au pouvoir (avec l'élection de Mitterrand comme Président de la République) en 1981, et du choix de Jack Lang comme ministre de la Culture, le champ culturel s'est élargi. L'idée d'un clivage entre les arts majeurs et mineurs s'est estompé, les pratiques amateurs sont autant mises en avant que la création et l'économie s'approprie le champ de l'art à travers l'expansion des industries culturelles : l'édition, le cinéma, la musique, la radio, la télévision ou encore les arts de la scène. Ainsi le décret du 10 mai 1982, relatif à l'organisation du ministère précise : « Le ministère chargé de la Culture a pour mission : de permettre à tous les Français de cultiver leur capacité d'inventer et de créer, d'exprimer librement leurs talents et de recevoir la formation artistique de leur choix ; de préserver le patrimoine culturel national, régional ou des divers groupes sociaux pour le profit commun de la collectivité tout entière ; de favoriser la création des œuvres de l'art et de l'esprit et de leur donner la plus vaste audience ; de contribuer au rayonnement de la culture et de l'art français dans le libre dialogue des cultures du monde ». Jack Lang associe donc art et apprentissage, en opposition à la pensée malrucienne, et on peut ainsi apercevoir la naissance d'une « éducation » à l'art et à la médiation culturelle.

Malgré de nombreuses recherches notamment sur le site du ministère de la Culture, je me suis confrontée à l'impossibilité de trouver des chiffres exacts et précis permettant de mettre en lumière la fréquentation des salles de spectacle en France concernant les œuvres de danse. Je fais donc l'hypothèse que, dans une administration qui met systématiquement en avant ses succès, si ces chiffres ne sont pas communiqués clairement, c'est qu'ils sont révélateurs d'un échec. De ce fait, je peux également affirmer, aujourd'hui à mon échelle, que malgré un idéal de démocratisation de la

culture perçue à travers l'histoire des politiques culturelles, le constat reste le même : les institutions programmant de l'art et des spectacles vivants sont toujours fréquentées en majorité par un même type de public ayant bénéficié d'une éducation à l'art et par conséquent, d'une instruction et d'une culture scolaire. Ainsi, c'est donc l'instruction d'un individu qui apparaît comme la condition de l'existence du besoin culturel. Bourdieu dans son ouvrage *L'amour de l'art*, l'indique de cette façon : « les relations observées entre la fréquentation du musée et des variables telles que la catégorie socio-professionnelle, l'âge ou l'habitat se réduisent presque totalement à la relation entre le niveau d'instruction et la fréquentation ».

C'est ce qui m'a amenée à me questionner sur les raisons de la situation actuelle et sur ses possibilités d'évolution. Pour que cette étude soit concrète et ait quelque valeur, je me suis d'abord interrogée sur le public à cibler : quelle tranche d'âge ? Quelle institution : des publics scolaires ? Maisons pour tous ? Centres médicaux sociaux ? J'ai finalement choisi d'orienter ma recherche auprès d'un public précis : des jeunes collégiens entre 11 et 14 ans, fréquentant un établissement scolaire classé REP+² : le collège Jean-Baptiste Lebas à Roubaix. Il semblait plus pertinent de travailler dans un collège, car l'adolescence me paraissait une période de la vie intéressante à plus d'un titre. Effectivement, c'est un âge de transition et de bascule, où l'on commence à remettre en question ce que l'institution nous propose et une culture qui nous est donnée. Malgré cela, il me semblait envisageable d'ouvrir un dialogue, de mettre en débat, d'échanger auprès d'eux et de modifier leurs représentations. Et pourquoi mener cette étude dans un établissement classé REP+ à Roubaix ? S'agissant d'un établissement d'éducation prioritaire, accueillant des élèves vivant dans des conditions économiques et sociales difficiles, j'ai pensé que l'accès à la danse contemporaine dans le cadre familial était sans doute plus problématique.

Ce qui a éveillé mon intérêt à la sensibilisation des publics scolaires autour d'un spectacle de danse contemporaine est avant tout mon entrée à l'université dans la licence Arts-parcours études en danse. Je crois alors que mon parcours en tant que danseuse : pendant quatre années à l'école du Ballet du nord de Roubaix puis pendant un an au sein du programme Art Factory international à Bologne en Italie y a également contribué. En effet, au cours de cette année passée en Italie à danser auprès de divers

²REP. Les Réseaux d'éducation prioritaire, ou REP, plus mixtes socialement que les REP+, regroupent les réseaux des collèges et écoles rencontrant des difficultés sociales plus significatives que celles des collèges et écoles situés hors éducation prioritaire.

chorégraphes : David Zambrano, Erion Kruja ou encore Brigel Gjoka, m'a permis de me questionner à propos d'une certaine idée de la danse qui y était véhiculée. Nous étions, dans cette promotion, une vingtaine de danseurs entre 23 et 28 ans, « triés sur le volet » et correspondant à une certaine image de la danse contemporaine, assez restreinte. Les chorégraphes et danseurs qui intervenaient au sein du programme étaient, eux aussi, choisis avec précaution et tenaient un discours à propos de la danse qui résonnait avec celui de la direction. Effectivement, j'avais le sentiment d'évoluer dans un microcosme de danseurs et de chorégraphes qui avaient une perception de la danse singulière, ne pouvant s'adapter à tous et pour tous, et avec laquelle il fallait être en accord. Il s'agissait pour nous, danseurs, d'assimiler les demandes des chorégraphes, sans qu'il ne nous soit demandé de réfléchir un seul instant à notre pratique : de quelle manière et pour quelle raison dansait-on telle ou telle chorégraphie ? Qu'est-ce que cela signifiait de se mettre en mouvement à propos d'une thématique particulière ? Qu'est-ce que cela faisait résonner en chacun de nous ? Finalement, j'ai eu la sensation que nous n'étions que des corps en mouvement, au service des demandes des chorégraphes, au service de l'art qu'ils souhaitaient promouvoir. J'ai eu le sentiment d'évoluer auprès de la direction et des chorégraphes invités, dans un milieu qui défendait un programme « sélectif », où la danse contemporaine était un concept accessible à une poignée de danseurs. C'est une perception de la danse qui me heurte et qui n'est pas en adéquation avec ma position et ce que je défends. Lorsque je danse, pour que cela ait un sens, je dois comprendre pourquoi je le fais et à quoi mon mouvement répond. Cette année vécue au sein de cette formation en Italie a été pour moi riche d'expériences, mais m'a également permis d'affirmer ma position et d'affiner une réflexion naissante sur l'univers de la danse contemporaine. Je n'avais plus envie de danser pour un microcosme d'experts, de personnalités triées sur le volet et correspondant à une idée précise de ce que voulait dire la danse contemporaine. Il s'agissait alors pour moi de reprendre les questionnements posés et cette recherche débutée en première année de master afin de la développer et d'en comprendre les enjeux, les tenants et les aboutissants.

Cette posture de danseuse ainsi que mon statut d'étudiante et de chercheuse, actuellement en seconde année de master « danse et pratiques critiques » à l'université de Lille, et enfin une pratique régulière en tant que spectatrice d'œuvres de danse contemporaine, m'ont particulièrement sensibilisée à ces questions. Qu'est-ce que j'ai pu remarquer, observer, notamment dans ma fréquentation des salles de spectacle ?

Qu'est-ce qui, dans mes études universitaires, m'a orientée vers ce sujet de mémoire ? Il me semble important, dans une recherche en danse et pratiques critiques, d'aborder l'expérience kinesthésique et du corps vécu : comment ma pratique de danseuse a-t-elle pu influencer mes choix, mes opinions à propos de mon objet de recherche ?

Je considère, pour ma part, que l'art de la danse est avant tout un art du ressenti, de l'émotion et de l'affect et, de ce fait, je ne pense pas qu'il soit constamment justifié de l'intellectualiser. Après cinq années d'études en danse, je connais maintenant les courants les plus importants de l'histoire de cette discipline ; j'ai appris à en analyser les gestes et j'ai pu perfectionner mon regard et devenir une spectatrice aguerrie.

Néanmoins, je reste convaincue que n'importe quel individu peut se trouver face à une pièce de danse contemporaine et ressentir une émotion - positive ou négative - qui l'autorise à prendre position, à échanger et à produire un discours sur une œuvre, sans pour autant s'appuyer sur une culture chorégraphique. Doit-on en effet posséder un diplôme, avoir une certification en règle pour exprimer les qualités de sa propre réception et la partager avec les autres ? L'enjeu de l'art n'est pas de « donner un avis » ou d'émettre des jugements - qui peuvent s'avérer discriminants - mais avant tout de pouvoir mettre des mots sur un ressenti, une émotion vécue. Faut-il avoir des clés de compréhension et est-il nécessaire d'avoir une formation pour se forger une opinion sur une œuvre de danse contemporaine ? Si en effet on part du constat suivant : les institutions culturelles sont encore majoritairement fréquentées par une population avertie, si une majorité du public est en effet initiée, alors quelle est l'efficacité des politiques de médiation qui sont tournées vers le recrutement d'un public plus mixte socialement ? Il est en effet primordial de rendre l'individu autonome et de lui donner confiance dans son potentiel de réception, indépendamment de l'assujettissement à l'explication, qui demeure le principe cardinal de L'École.

C'est pourquoi j'ai orienté ma recherche, au cours de mon master, en direction de la médiation culturelle. Je m'interroge en effet sur les manières dont le public scolaire est « sensibilisé » - au sens propre du terme ; « la manière de se rendre sensible à... » - aux œuvres de danse contemporaine, sur la préparation au spectacle en amont et sur la réception d'une pièce. Il me semble important d'apporter ici une précision afin de faire la distinction entre médiation et sensibilisation. Le premier terme désigne l'intervention d'un tiers - dont c'est le métier - pour faciliter, éclaircir ou établir des relations tandis que la sensibilisation illustre l'action qui consiste à déclencher une réaction, à susciter l'intérêt ou la curiosité de quelqu'un. C'est cette modification du

comportement, cette compréhension différente d'une situation qui éveille mon intérêt dans cette recherche auprès d'un public scolaire. En effet, les professeurs, par exemple, vont être amenés à être des passeurs auprès des élèves, à opérer des actions de sensibilisation auprès d'eux, car ils vont partir de ce qu'ils sont en temps qu'individus, de leurs ressentis, émotions et de leur analyse personnelle. Ils vont convoquer leurs connaissances propres afin de sensibiliser les élèves à un objet. Ce public est en effet souvent éloigné des institutions programmant de la danse contemporaine et de ce fait porteur de représentations stéréotypées. J'ai pu constater la nature de ces préjugés lorsque je me suis confrontée à une classe d'élèves de troisième : « c'est nul ! », rires, « ce n'est pas de la danse ça ! », « c'est ennuyant », « je ne comprends rien, ça n'a pas de sens »³.

Je me questionne notamment sur la nature des médiations imaginées pour un public scolaire autour d'une œuvre de danse contemporaine : en quoi des actions de sensibilisation auprès d'un public scolaire peuvent-elles être des vecteurs d'ouverture au monde de l'art et plus particulièrement au spectacle de danse ? L'analyse de ces actions menées actuellement permettra de dresser un constat et le développement de cette question centrale : peut-on aller au-delà de la sensibilisation et construire de véritables actions de médiation ? Je m'interrogerai donc sur l'efficacité et la pertinence de ces interventions à destination d'un public scolaire autour d'une œuvre de danse contemporaine : permettent-elles aux élèves d'effectuer une bascule de représentation ? Ont-elles un réel impact, une réelle influence ? Il s'agirait alors, non seulement, de transformer une vision de la danse, de combattre les stéréotypes, mais aussi, au-delà des années de collège et de lycée, de devenir un spectateur qui s'intéresse réellement à la danse contemporaine. Ainsi, et pour que cela puisse se faire, quelles sont les modalités d'organisation de ces actions ? Qu'est-ce qui permettrait aux élèves d'oser retourner dans ces institutions indépendamment de la volonté d'un personnel encadrant ? J'envisage donc au cours de mon développement, depuis mon enquête de terrain en milieu scolaire et ma posture, d'établir des propositions d'actions alternatives et de me confronter aux retours d'expériences d'autres artistes. En effet, sans remettre en cause la culture propre à chaque élève, les actions de médiation destinées à sensibiliser les élèves en milieu scolaire devraient avoir pour objectif de leur permettre de remettre en question l'unique modèle qui leur sert de référence afin de leur ouvrir une nouvelle

3 Voir annexes : Carnet de bord.

porte et de leur proposer autre chose. Afin de répondre au mieux à ces questions et d'organiser mon cheminement, j'envisage d'organiser ma recherche de la manière suivante.

Dans une première partie, que j'ai nommée « Qu'est-ce que la médiation culturelle ? », je définirai ce concept même en m'interrogeant sur la manière dont on emploie ce terme dans les textes, dans les institutions et dans le milieu scolaire. Que veut dire le mot « culture » ? Que signifie-t-il dans les expressions : « culture de masse », « culture chorégraphique » ? Peut-on faire abstraction du contexte dans lequel nous nous trouvons, et qui nous façonne d'un point de vue social, politique, économique, mais aussi physiologique et corporel ? Quel est le sens communément attribué au terme de « démocratisation culturelle » ? Comment peut-on le mettre en lien avec le terme de « démocratie » culturelle ? Des mots-clés tels qu'« élitiste », « néophyte », « démocratisation » ou encore « médiation » feront partie intégrante de mon discours et il me semble essentiel de m'interroger sur eux.

Je souhaiterais, dans une seconde partie intitulée « Sur le terrain ; enquête auprès du théâtre La rose des vents », relater une expérience vécue au sein d'une scène nationale à Villeneuve-d'Ascq. Comment cette institution fonctionne-t-elle ? Quelles actions de médiation propose-t-elle et en particulier auprès des publics scolaires ? Le théâtre de La rose des vents parvient-il à réaliser ses ambitions ?

Dans une troisième partie : « Plongée au cœur de l'univers scolaire », j'organiserai ma recherche autour d'un travail anthropologique de terrain : enquête et observation d'acteurs sociaux au collège Jean-Baptiste Lebas à Roubaix. Comment sensibilise-t-on les élèves à l'art, et plus particulièrement à la danse ? Y a-t-il des interventions effectuées, des sorties proposées ? Des ateliers ? J'exposerai également les actions que j'avais souhaité organiser avec des élèves afin de les sensibiliser à la danse et au monde du spectacle, en plus de mes fonctions d'assistante d'éducation au sein de l'établissement. À l'instar de milliers de gens, la crise sanitaire est venue bousculer ma recherche et j'expliquerai donc comment j'ai pu rebondir à travers des entretiens menés auprès d'artistes, fondés sur un partage d'expériences.

Dans une quatrième partie intitulée « Analyse des expériences », je reviendrai en détail sur les difficultés que j'ai rencontrées et les solutions que j'ai parfois trouvées. J'évoquerai, à travers l'analyse comparative des entretiens effectués, les projets dirigés par les artistes et ceux que j'avais imaginé mettre en place. Enfin j'envisagerai l'intérêt, mais aussi les limites d'un travail de longue durée en milieu scolaire.

I. Qu'est-ce que la médiation culturelle ?

I.1 Définitions

Avant de définir le concept de « médiation culturelle », il me semble important d'explorer d'autres mots-clés qui feront partie de mon discours dans le cadre de ma recherche et qui se réfèrent à celui-ci. En effet, comment définit-on le concept même de « médiation culturelle » ? Il s'agit d'une expression assez vaste que l'on retrouve à la fois dans les institutions artistiques, dans les établissements scolaires, dans les chartes administratives des structures telles que les opéras, les théâtres ou encore les musées. C'est également un terme, dans le métier de médiateur culturel, qui est employé à la place de celui de « chargé de relations avec les publics » et qui est par conséquent utilisé à grande échelle. C'est la raison pour laquelle je m'emploierai à définir certains termes qui y sont associés en y apposant des définitions trouvées dans le dictionnaire Universalis ou dans le Larousse, en y ajoutant ma propre lecture de ces termes et en explicitant de quelle manière je les utilise dans le cadre de ma recherche.

C'est dans un premier temps le mot « élitisme » qui apparaît, en référence à un art « élitiste » imaginé pour un type de public spécifique. Selon le dictionnaire du Larousse (Larousse en ligne, s. d.), l'élitisme serait une « attitude ou politique visant à former et à sélectionner les meilleurs éléments d'un groupe sur le plan des aptitudes intellectuelles ou physiques, aux dépens de la masse. »⁴ La définition du dictionnaire Universalis (Universalis en ligne, s. d.) présente le terme « élitisme » comme un : « système de valorisation des meilleurs, d'un groupe ou d'une société aux dépens des autres ; volonté de dégager une élite de la masse »⁵. Enfin, c'est cette dernière définition qui a retenu mon attention et qui me semble importante pour la compréhension de ce terme : « Le concept d'élitisme présente d'abord quelques difficultés terminologiques et sémantiques : il semble à la fois représenter un état d'esprit partagé par certains groupes d'individus, un système social, culturel et symbolique aux manifestations concrètes, un

4 Larousse. (s.d.). Élitisme. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 8 mars 2021 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%c3%a9litisme/28429>

5 Universalis. (s.d.). Élitisme. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 8 mars 2021 sur <https://www.universalis.fr/dictionnaire/elitisme/>

système organisé et efficace de valorisation des privilégiés et une volonté idéologique de dégager de la masse un ensemble particulier d'individus. »⁶

En effet, ce terme intervient dans mon discours et je l'emploie en référence à la fréquentation des institutions programmant de l'art vivant (théâtres, musées, opéras...). « Élite », ou « élite sociale » sont des termes qui regroupent un ensemble de personnes appartenant à une même catégorie socioculturelle, ayant bénéficié d'une certaine éducation à l'art et se retrouvant autour d'une même idée de ce que doit représenter la culture. Il s'agit d'un modèle de culture dominante qui est celui qui est inculqué dans les parcours scolaires, dans l'éducation nationale : une forme de culture destinée à un public spécifique. J'emploie ce terme afin de mettre en lumière l'idée commune d'une hiérarchisation entre « haute » et « basse » ou « sous » culture. La haute culture serait ainsi à destination d'une élite de la société et la sous-culture ferait référence aux formes de cultures existantes en dehors du contexte de la scolarité et du système éducatif. En somme cette idée d'« élitisme » apparaît dans mon discours afin d'exprimer le fait que, selon l'appartenance à une classe sociale, l'accès aux œuvres d'art, et plus particulièrement l'accessibilité à une œuvre de danse contemporaine, sera envisageable ou ne le sera pas.

Dans un second temps, j'aborde dans ma recherche une forme de médiation culturelle à destination d'un public spécifique : les publics scolaires. J'ai envisagé la médiation - au cours de mon enquête de terrain - précisément auprès d'un public scolaire. C'est pourquoi il m'a paru essentiel de l'explicitier. Selon Josiane Boutet, c'est en utilisant le terme « public » que la population scolaire désigne « l'élève appréhendé comme un consommateur de biens scolaires et pédagogiques et non plus comme un "apprenant" actif, autonome et coopératif. »⁷.

Par la suite, le terme de « culture » est également au cœur de ma recherche et il se définit dans le dictionnaire du Larousse comme : « Ensemble des phénomènes matériels et idéologiques qui caractérisent un groupe ethnique ou une nation, une civilisation, par opposition à un autre groupe ou à une autre nation : La culture occidentale. Dans un groupe social, ensemble de signes caractéristiques du comportement de quelqu'un (langage, gestes, vêtements, etc.) qui le différencie de

6 Robichaud Arianne, Crevier Jean-Philippe, « Élitisme et éducation : lecture critique des thèses de Bourdieu à l'aide de la pensée de Jürgen Habermas », *Le Philosophoire*, 2016/2 (n° 46), p. 37-58. DOI : 10,391 7/phoir.046.0037. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-le-philosophoire-2016-2-page-37.htm>

7 Josiane Boutet, « Des "élèves" ou des "publics scolaires" ? », *Silomag*, n° 8, hiver 2018. URL : <https://silogora.org/des-eleves-ou-des-publics-scolaires/>

quelqu'un appartenant à une autre couche sociale que lui : culture bourgeoise, ouvrière. » (Larousse en ligne, s.d.)⁸. Selon ma propre perception, la culture s'illustre comme un signifiant flottant, elle est par définition multiple, car multifactorielle. En sociologie, la culture est définie de façon plus étroite comme « ce qui est commun à un groupe d'individus » et comme « ce qui le soude », c'est-à-dire ce qui est appris, transmis, produit et créé. Je pars donc du postulat - au cours de mon mémoire - que nous possédons tous une culture qui nous est propre et qui diffère selon notre position géographique, notre catégorie socioculturelle et économique. Je souhaite également insister sur le fait qu'une culture ne serait pas en elle-même dominante par rapport à une autre, mais qu'il s'agit avant tout d'un concept politique. En ce sens, il n'apparaît pas cohérent d'instaurer une hiérarchisation des cultures fondée sur le principe d'une culture « bourgeoise » adressée à (pour et par) une élite sociale et d'autres formes de cultures - plus « populaires » - provenant d'autres catégories socioculturelles (n'ayant pas systématiquement bénéficié d'une certaine éducation à l'art). Le phénomène culturel est tout à la fois universel - car n'échappant à aucun groupe, qu'il soit humain, national, social - et singulier, car relatif et propre à chaque communauté. La distribution de leur prestige, dans la hiérarchie, est également le produit d'une culture donnée, donc variable. Il est donc important de noter que si par essence, et à travers un prisme relativiste, les cultures sont dépourvues de valeurs intrinsèques, elles sont sujettes aux représentations de leur temps.

En abordant la notion de culture, il me semblait essentiel de faire un point sur ce que peut être l'idée de « démocratisation ». Selon le dictionnaire du Larousse, il s'agit de « rendre quelque chose accessible à toutes les classes sociales, le mettre à la portée de tous. ». J'emploie le terme de « démocratisation » afin de nommer cette politique d'ouverture souhaitée auprès de certaines catégories socioculturelles pour qu'elles puissent fréquenter certaines institutions qui leur étaient jusqu'alors difficiles d'accès. La démocratisation illustre une volonté de voir apparaître une plus grande diversité des publics dans les musées, théâtres, opéras et par conséquent d'ouvrir les portes de secteurs réservés à un certain type de public. La « démocratisation » est un terme pour désigner cette action d'ouverture, pour répondre au cahier des charges de structures programmant de l'art vivant où la volonté d'y voir émerger en son sein une plus grande mixité des publics est omniprésente. Intrinsèquement lié à ces notions de

⁸ Larousse. (s.d.). Culture. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 8 mars 2021 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/culture/21072>

« démocratisation » et de « culture », le concept de « médiation culturelle » apparaît. Je m'attacherai à développer cette idée dans la seconde sous-partie, mais il me semble important de donner ici encore quelques autres définitions.

« L'animateur n'a pas à instruire, ni à éduquer, ni à diriger, mais à faire jaillir la demande et à faciliter les relations. »⁹, « L'animateur socioculturel conçoit, organise et encadre des activités d'animation ou de développement social pour répondre aux besoins d'un groupe ou d'une institution. »¹⁰, « Le projet d'animation a pour fin, non la seule mise en pratique de l'activité, mais la participation d'un groupe dans son ensemble à sa mise en œuvre. »¹¹. Quel rapport l'animateur entretient-il en effet avec l'art et la culture pour accompagner autrui dans son désir de découverte ? De quelle manière l'animateur travaille-t-il avec ceux qui ont intériorisé une logique d'auto-sélection, voire d'auto-élimination par rapport à la culture ? Et, avec ceux qui n'ont pas choisi librement de partager leur temps de loisir avec lui ?

Le terme de « médiation culturelle » est employé dans mon discours comme faisant référence au métier de médiateur ou de chargé de relation avec les publics. Ainsi, c'est l'action de médiation qui m'intéresse et les méthodes employées dans ce métier. Ce terme peut également s'associer à celui d'« animateur » ou « d'animations socioculturelles ». « L'animation joue un rôle de socialisation, d'intégration et d'adaptation des individus et des groupes face aux changements multiples dont ils sont l'objet, sans en être toujours les sujets. »¹². Ce terme de « médiation culturelle » est au centre de ma problématique, mais englobe également de nombreux acteurs issus de différentes structures et à différentes échelles : nationale, régionale. Ainsi, les différentes définitions de ce terme et ces variantes feront pour moi l'objet d'une sous-partie dans mon mémoire, car elles sont multiples. Cependant, il me semble important d'éclairer ma lecture de ce terme à partir de mon expérience propre. Je l'envisage donc comme une méthode et un outil de partage auprès d'un public néophyte. La médiation est pour moi une passerelle qui permettrait à des personnes non initiées de s'approprier une pièce, une œuvre. Il s'agirait aussi, me semble-t-il, de légitimer la place du spectateur, quelle qu'elle soit, par la médiation : lui permettre de se sentir autonome et d'affiner, d'éclairer

9 Geneviève Poujol, article « Animation » in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, 2000, p. 35

10 Ministère des Affaires sociales et de l'Emploi (CEREQ), *Les emplois types des activités sociales, socioculturelles et de conseil*, Répertoire français des emplois, 1978

11 Geneviève Poujol, *Guide de l'animateur socioculturel*, Dunod, 1996, p. 30

12 Pierre Besnard, article « Animation » in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, 2000, p. 77

son esprit critique en l'autorisant à se faire avant tout confiance quant à ses propres émotions et expériences personnelles. La médiation culturelle, telle que je l'entends, propose ainsi de briser les frontières présentes entre spectateur et artistes. Les actions mises en place doivent permettre au spectateur d'être actif, de revendiquer ses opinions et choix esthétiques afin d'abolir ce rapport unilatéral : scène/salle. Enfin, il me paraît important de souligner que celles-ci - à mon sens - ont également pour objectif de mobiliser les spectateurs intimidés par une prise de parole (bien souvent fantasmée comme une parole savante ou experte). Il s'agit donc d'autoriser le spectateur à parler de la danse, lui permettre de trouver en lui les ressources d'une autonomie de parole sans plus s'assujettir à une parole dite « savante ». La médiation culturelle, sous toutes ses formes, est donc avant tout - selon moi - un outil de partage qui offre une palette de possibilités auprès d'un public néophyte.

Enfin, et pour conclure cette première partie concernant les définitions des concepts employés dans ma recherche, je souhaiterais expliciter l'expression de « bascule de représentation » qui est pour moi un point central de mon discours. Effectivement, elle désigne un changement, une modification de la perception de la personne visée (ici, un public scolaire). Je me questionne ainsi sur l'impact des actions de médiation auprès des élèves, bien souvent porteuses d'opinions stéréotypées autour de la danse contemporaine, et comment ces actions peuvent amener ces derniers à se repositionner, à se questionner, à bousculer des convictions profondément ancrées. Ce terme de « bascule de représentation » ne peut intervenir dans mon propos sans celui de « réciprocité ». On peut se demander de quelle manière une bascule de représentation peut advenir si un rapport de réciprocité n'est pas engagé. En effet, s'intéresser à l'autre, au public auquel on s'adresse, à sa culture, partir d'un échange et d'un dialogue me semble plus cohérent que d'imaginer des actions de médiation fondées sur les présupposés des médiateurs eux-mêmes et non pas des publics scolaires autour des spectacles de danse contemporaine : une image globalement négative d'un spectacle opaque générant l'ennui et réservé à une élite sociale. Il s'agit donc ici de ne pas « passer à côté » de la représentation initiale de l'élève : de les interroger sur leurs véritables conceptions, loin de tout préjugé. La question de l'individuation est donc à mon sens primordiale, car elle propose d'être poreux à la présence de l'autre, au groupe auquel on s'adresse. Permettre au public d'« exp-oser » sa singularité, d'être un réel partenaire du spectacle et de s'engager corporellement ou par la prise de parole auprès de l'œuvre me semble essentiel. Le spectacle est donc à percevoir comme un prétexte au

dialogue et à l'échange avec l'autre et c'est spécifiquement de cette façon que la réciprocité est possible. Elle est primordiale ici lorsque je me questionne sur la manière dont ces actions sont menées ; part-on de la culture du public, de ses acquis, de ses opinions, ou considère-t-on que la seule culture envisageable - et donc à transmettre dans un sens unique et non d'échange - est la culture scolaire et un modèle de culture bourgeoise ?

I. 2. Historique et état des lieux actuel de la médiation culturelle

Après avoir défini les termes employés, il me paraît essentiel de faire un point sur l'historique de la médiation culturelle ; d'abord d'un point de vue chronologique, mais également à travers des lectures et des auteurs qui m'ont permis de contextualiser la situation actuelle. Je m'appuie en effet sur les recherches et ouvrages de Patrick Germain-Thomas et notamment son article, « La démocratisation culturelle, illusion ou utopie en devenir ? » afin de dresser un historique de la notion de « démocratisation culturelle » en France. En effet, il nous indique que dans le secteur chorégraphique, « on peut observer, depuis le milieu des années 1970, la construction et la mise en œuvre d'une politique volontariste de développement de la danse contemporaine, tout à fait emblématique de l'idéal de démocratisation culturelle. »¹³ Il cite Guy Saez : « Les arts se feront démocratiques quand ils seront disponibles pour chacun et, à cette condition, ils feront l'éducation du peuple. Ainsi l'idéal de démocratisation culturelle affirme dès ses origines révolutionnaires ses caractères de volontarisme, d'optimisme, de pédagogisme : le partage de la culture savante prend place parmi les piliers de la société et l'exercice de la citoyenneté est lié à l'effort pour développer tout ce qui peut faciliter l'identification à une communauté nationale »¹⁴.

Le principe d'une vocation de l'État à favoriser l'accès de l'ensemble de la population aux expériences esthétiques s'impose progressivement dans les esprits, dès la première moitié du XX^e siècle. La légitimité de cette intervention est clairement affirmée dans les années 1930, sous le Front populaire, et cette reconnaissance est un premier pas vers l'initiation de la décentralisation au lendemain de la Seconde Guerre

¹³ Patrick Germain-Thomas, « La démocratisation culturelle, illusion ou utopie en devenir ? », *Quaderni*, 99-100 | 2020, 81-95.

¹⁴ SAEZ Guy, « Démocratisation », in Emmanuel de Waresquiel, *Dictionnaire des politiques culturelles*, Paris, Larousse, 2001.

mondiale. La diffusion de la culture au plus grand nombre est au centre des missions du ministère des Affaires culturelles créé en 1959, puis de la mise en œuvre du programme des maisons de la culture dans les années 1960. Les discours prononcés par André Malraux, d'une tonalité caractéristique, traduisent indéniablement un tel idéal : « [...] mettre le plus grand nombre d'œuvres capitales au service du plus grand nombre d'hommes. La culture est le plus puissant protecteur du monde libre contre les démons de ses rêves ; son plus puissant allié pour mener l'humanité à un rêve digne de l'homme parce qu'elle est l'héritage de la noblesse du monde »¹⁵

L'ouvrage sociologique de Pierre-Michel Menger ; *le Travail créateur. S'accomplir dans l'incertain*, aborde la question de l'accès à la culture et son dernier chapitre intitulé « Art, politisation et action publique », a notamment retenu mon attention. Il y aborde en effet les différentes conceptions de l'action culturelle publique concernant l'art et la culture. Il évoque ainsi l'écart présent entre une dynamique de création et une dynamique de consommation de l'art : « Cet écart met en évidence l'un des paradoxes constants de l'identification de l'innovation avec l'émancipation socialement et politiquement progressiste : ce sont les classes supérieures qui fournissent les soutiens les plus constants à l'audace artistique, alors même que le mouvement en art a pour socle idéologique et politique l'opposition à la domination bourgeoise. ». Il ajoute également : « De quel constat exact part-on ? Toute une partie de l'offre culturelle a une audience réelle étroite, essentiellement recrutée dans les classes supérieures de la société : c'est précisément la partie de l'offre qui a la plus haute valeur artistique, selon les canons esthétiques dominants aujourd'hui (théâtre classique et contemporain, peinture, musique classique, opéra, ballet) et c'est aussi le secteur de la production et de la diffusion culturelles qui a un coût d'entretien si élevé que sa survie ne paraît pouvoir être assurée que moyennant un soutien massif par la collectivité publique. Face à la contradiction qui frappe de plein fouet le sentiment démocratique d'équité - beaucoup d'argent public consacré aux loisirs culturels d'une minorité sociale - il existe une critique amplificatrice, et deux lignes d'argumentation défensive. »¹⁶. Pierre-Michel Menger fait alors, avec cet ouvrage paru en 2009, le constat que les classes populaires ne profitent finalement pas d'un système pour lequel elles paient

15 MALRAUX André, « Allocution prononcée à New York le 15 mai 1962 », in *André Malraux. La politique, la culture* (textes réunis et présentés par Jeanine Mossuz-Lavau), Paris, Gallimard : Collection « Folio Essais », 1996, p. 294.

16 Pierre Michel Menger, *Le Travail créateur. S'accomplir dans l'incertain*, Paris, Gallimard-Seuil, « Hautes études », 2009.

puisqu'il s'agit des subventions de l'État, qui sont accordées à la culture. Le fait est donc qu'encore aujourd'hui, alors même que les artistes souhaitent ouvrir leur art au plus grand nombre, bien qu'une démocratisation de l'accès à la culture soit mise en place, malgré les efforts effectués, cela ne semble pas suffire, car les salles de spectacle sont encore fréquentées en majorité par une élite.

La médiation culturelle, et plus spécifiquement le métier de médiateur culturel, a pour vocation de gommer ce fossé mis en évidence par Pierre-Michel Menger. Ouvrir les portes des institutions, participer à la démocratisation d'une culture réservée à une « élite sociale », oui, mais comment ? Depuis quand le métier de médiateur existe-t-il ? Est-ce un concept récent ? Comment a-t-il évolué ? Quelle est l'histoire de ce terme et son étymologie ?

« C'est lorsque la négociation binaire a échoué qu'il y a médiation ternaire »¹⁷, cette citation à propos du rôle du médiateur dans la médiation culturelle nous incite à revenir à l'étymologie de ce mot. Effectivement, le terme « médiation » provient du latin « *mediare* » qui signifie « être au milieu », « s'interposer » ou encore « servir d'intermédiaire entre deux êtres, deux termes ». Pour Hegel, la médiation s'illustre dans la prise en compte des contraires. Cette vision de la médiation fait écho à ma recherche auprès du public scolaire, car il s'agit effectivement pour moi, d'interroger les élèves à propos de leur culture afin de les amener à un autre endroit, une culture qu'ils ne connaissent peut-être pas et ne savent pas appréhender.

La « médiation culturelle » reste un terme difficile à circonscrire, car « aucune théorisation unifiée n'a été accomplie à propos de ces fonctions particulières dans la culture (...) de fait, restituer la dimension historique, c'est montrer que toute action de médiation s'inscrit dans un contexte qui n'est jamais stabilisé, mais évolue en fonction d'intérêts sociaux. »¹⁸. Toutefois, nous pouvons noter que dans son ouvrage *L'Amour de l'art*, en 1966, le sociologue Pierre Bourdieu proposait, de mettre en évidence la sous-représentation des publics populaires et de cette façon, il incitait à considérer la place réelle du public dans les institutions. Néanmoins, « Il faut remonter aux années 1970 pour voir apparaître dans les propos de G. Pompidou l'idée de brassage des publics en

17 Albert Cécile, Boutinet Jean-Pierre, « Médiation », dans : Jean-Pierre Boutinet éd., *L'ABC de la VAE*. Toulouse, ERES, « Éducation - Formation », 2009, p. 163-164. DOI : 10,391 7/eres.bouti.2009.01.0163. URL : <https://www.cairn-int.info/l-abc-de-la-vae--9782749211091-page-163.htm>

18 Marie-Christine Bordeaux et Élisabeth Caillet, « La médiation culturelle : Pratiques et enjeux théoriques », *Culture & Musées* [en ligne], Hors-série | 2013, mis en ligne le 19 juin 2018, consulté le 26 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/culturemusees/749> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/culturemusees.749>

imaginant un lieu pluridisciplinaire dont les méthodes se sont diffusées à partir des années 1980. ».

La médiation culturelle s'affiche ainsi comme le résultat d'une spécificité française, d'une tradition culturelle de démocratisation de la culture. Il s'agit ainsi d'une notion très récente, formulée et mise en œuvre dans les années 1980 - 1990 pour désigner de nouvelles formes de relations entre publics et œuvres qui se développent alors principalement dans les musées. Ceux que l'on commence alors à désigner comme des médiateurs culturels inscrivent leurs actions dans le cadre des politiques culturelles publiques en pleine expansion en France après les « années Lang¹⁹ », par la création de formes de rencontres entre les œuvres ou propositions culturelles légitimées et valorisées dans les institutions culturelles publiques et les publics de ces institutions. De 2004 à 2007, une trentaine de professionnels de la médiation culturelle se retrouvent régulièrement pour rédiger une « charte déontologique de la médiation culturelle »²⁰ qui sera soumise à un collège d'universitaires partenaires avant d'être présentée le 11 janvier 2008 à l'occasion d'une journée de réflexion à la Grande Halle de la Villette à Paris. Elle propose sept principes éthiques :

1. – Respecter une éthique
2. – S'inscrire dans un contexte
3. – Investir le temps, perdurer
4. – Accueillir la compétence culturelle de chacun
5. – Composer par le truchement de l'objet
6. – Exprimer une dynamique transversale
7. – Des professionnels engagés

Cette charte sera le support de nombreux débats et échanges entre acteurs culturels entre 2008 et 2018. La médiation culturelle s'exerce ainsi dans les musées d'art, les lieux d'art contemporain, les institutions qui présentent les arts de la scène, les lieux du patrimoine, les bibliothèques et tout lieu qui propose la découverte d'objets culturels ou artistiques. Tissant des liens avec les partenaires éducatifs, sociaux, etc., les médiateurs culturels tendent à développer des actions dans les milieux scolaires ou périscolaires, les organismes communautaires, les structures d'éducation populaire et les services publics

¹⁹ Jack Lang, juriste et homme politique français. Ministre de la Culture de 1981 à 1986. Durant ses mandats, l'éducation artistique en milieu scolaire se modernise. De nouvelles disciplines sont enseignées (théâtre, cinéma, histoire des arts). Des opérations de sensibilisation se développent pour les enfants : classes culturelles, collège au cinéma, classes du patrimoine.

²⁰ Voir annexes

de toutes sortes autour de projets communs. Leurs manifestations varient selon les objectifs, les contextes et les moyens, mais elles sont principalement là afin de faciliter l'accès à des formes culturelles pour une population qui en est éloignée, favoriser l'appropriation d'un lieu culturel, d'une œuvre ou d'un projet artistique par des publics existants ou potentiels, développer la curiosité, la sensibilité et le sens critique face aux manifestations culturelles et encourager la participation citoyenne par la culture. Souvent pensée et financée comme stratégie dans des contextes de revitalisation de territoires en difficulté, la médiation culturelle construit avec quiconque veut entreprendre un projet incluant la participation et l'émancipation citoyenne à travers ou à partir d'une approche culturelle. En 2005, la politique de développement culturel de la ville de Montréal adopte la médiation culturelle comme action prioritaire afin de favoriser l'accès à la culture pour tous ses citoyens.

Quelles sont les fonctions précises d'un médiateur culturel ? Quelles sont les compétences requises ? Quelles sont les études à envisager ? S'agit-il d'un métier qui va s'inscrire et perdurer dans le temps ? Est-ce un concept existant uniquement dans les pays occidentaux ?

Les médiateurs culturels exercent leurs activités au sein d'institutions, de collectivités territoriales, d'associations et d'entreprises. Ils font parfois partie d'un service pédagogique, service culturel ou encore d'un service public. Le médiateur culturel utilise une technique de communication à part entière, il sert de pont entre le visiteur et l'œuvre d'art, favorisant ainsi les échanges entre les arts et les individus. Des diplômes de médiation culturelle et de communication sont délivrés dans différents cadres disciplinaires en particulier les Arts, les Sciences du Langage, les Sciences de l'Information et de la Communication ou l'Histoire de l'Art. Il existe également des diplômes de médiation du patrimoine. L'université de Poitiers propose, depuis 2012, un master « Livres et médiations » sur les médiations du littéraire sous toutes ses formes. La mission du médiateur culturel est donc de faire le lien entre le public et l'œuvre ; il peut s'agir de médiation orale (visites, ateliers...) ou de médiation écrite (écriture de journaux d'exposition, cartels détaillés, fiches de salles).

Il a un rôle particulier à jouer avec les publics dits « éloignés » ou « empêchés » pour des raisons culturelles, sociales ou économiques, ainsi qu'avec les publics handicapés où son rôle de passeur est précieux. Le rôle du médiateur culturel a été souligné dans la loi des musées²¹, intégrée aujourd'hui au « Code du patrimoine »²².

« Au service d'une collectivité territoriale, dans un service culturel, un musée, etc., la médiatrice ou le médiateur culturel (le) fait le lien entre les artistes, leurs œuvres et le grand public. Elle/il assure l'accès à la culture, au plus grand nombre. » Voici, selon le service de pôle emploi, la description qu'il propose du métier de médiateur culturel. « Il est en charge de la programmation culturelle d'une bibliothèque ou d'un musée, organise des événements culturels et en fait la promotion ». Ses tâches sont variées. On le remarque lorsque l'on prête attention aux activités qui sont liées à ce métier :

« - Organisation d'événements artistiques (théâtre, cinéma, peinture...)

- Échanges fréquents avec les artistes partenaires, les institutions (ministère de la Culture), etc.

- Montage d'expositions, de festivals

- Mise en œuvre et animations d'ateliers et de parcours pédagogiques

- Gestion de salles de spectacle

- Gestion et suivi de budget culturel

- Relations presse

- Veille sur les tendances artistiques

- Développement d'un carnet d'adresses auprès des associations, partenaires associatifs et culturels, bibliothèques, musées, galeries... ».

Ainsi, le médiateur n'a pas seulement pour fonction d'être l'intermédiaire, mais doit également se charger de la gestion du budget, de la programmation, des relations

²¹ Loi n° 2002-5 du 4 janvier 2002 relative aux musées de France. La loi n° 2002-5 du 4 janvier 2002 relative aux musées de France énonce dans son article 7 : « Chaque musée de France dispose d'un service ayant en charge les actions d'accueil des publics, de diffusion, d'animation et de médiation culturelles. Ces actions sont assurées par des personnels qualifiés. Le cas échéant, ce service peut être commun à plusieurs musées. »

²² Le code du patrimoine est un code français regroupant des dispositions de droit français concernant le patrimoine et certains services culturels.

avec la presse... . Veiller à la mixité sociale du public au sein d'une salle et organiser des actions de médiation à destination d'un public spécifique ne semble donc pas être les priorités du métier de médiateur culturel. Si l'on regarde plus précisément les compétences et savoir-faire demandés au médiateur culturel, on s'aperçoit qu'en plus d'une ouverture et une sensibilité artistique aux arts, il lui est demandé des compétences en management, en supports de communication, en utilisation de logiciels divers et variés. En s'informant sur le métier de médiateur culturel auprès des structures de recherche d'emploi ou des sites web à destination des étudiants post- bac, on s'aperçoit ainsi qu'avoir des compétences et des connaissances précises dans le domaine de l'art (danse, théâtre ou musique par exemple) ne semble pas être la condition sine qua non à l'accessibilité de ce métier. Le niveau d'études exigé est un bac+ 3 minimum : « DUT, licences pros, Master pro, filières spécialisées de grandes écoles et IEP ». À aucun endroit il n'est indiqué que le médiateur culturel doit être spécialisé dans un domaine particulier et acquérir des compétences spécifiques à propos de l'art qu'il va devoir partager et faire connaître à son public. De cette façon, un médiateur culturel exerçant dans un théâtre ayant une forte programmation de danse contemporaine peut obtenir son diplôme sans avoir aucune connaissance pratique ou théorique à propos de la danse contemporaine. Mais peut-on parler à propos de quelque chose que l'on ne connaît pas ? Comment peut-on donner envie, amener un public néophyte vers une pièce de danse contemporaine s'il nous manque les compétences pour l'aborder ?

Nous avons pu observer que le métier de « médiateur culturel » ou de « chargé de relations avec les publics » est récent. On peut alors se demander s'il bénéficie d'un ancrage solide et s'il s'agit d'un métier qui va perdurer dans le temps. Cependant, dans le contexte actuel d'une crise sanitaire où les actions de médiation sont multipliées (visites virtuelles des musées, spectacles de danse en ligne...) on peut imaginer que de nouveaux outils d'accès à la culture vont se déployer dans les prochaines années afin de pallier de nouvelles crises.

I. 3. Fonctionnement interne des institutions : comment la médiation fonctionne-t-elle dans les institutions culturelles ?

Afin de clore cette première grande partie, il me semble important de faire un point sur le fonctionnement de la médiation au sein des institutions culturelles. Diffère-t-il selon la structure ? Quels sont les différents acteurs d'un projet de médiation : le médiateur lui-même, sa hiérarchie, la structure de la délégation académique aux arts et à la culture (DAAC) ? De qui dépend telle ou telle structure ? Dans le cadre d'un projet de médiation de grande envergure en milieu scolaire (type PAC²³, PEPS²⁴, EAC²⁵), comment cela s'organise-t-il ? Quel est le calendrier à respecter ? Que fait le professeur, le proviseur dans le cadre d'actions de médiation culturelle au sein de l'Éducation nationale ? Quel est le rôle de chacun ?

« La médiation est devenue une évidence pour toute institution : théâtres, musées nationaux, bibliothèques municipales, opéras, services d'archives, salles de cinéma, centres d'art contemporain, monuments historiques, orchestres... proposent une large gamme d'actions dites de médiation, que certaines institutions déclarent comme le cœur de leur mission. »²⁶. En fonction des structures, le public vers lequel tend la médiation culturelle est varié : groupe ou individu, la médiation, pour être effective, doit être réactive et adaptée au public. Deux grandes formes de médiation peuvent ainsi être distinguées : la médiation directe où le médiateur est présent, il se met en scène et fait participer le public. Il observe et anticipe les réactions du public et décide de réajustements éventuels, de changements de rythme et de modifications de parcours. Il doit pouvoir appréhender les différentes dynamiques de groupe. La médiation indirecte quant à elle est l'ensemble des propositions dont les visiteurs pourront s'emparer ou non en parcours libres. Cette forme de médiation s'adresse à des publics potentiels qui utiliseront à leur guise et à leur rythme des informations sur support (fiche d'aide à la visite, jeu sur support papier, vidéo ou autre...). Elle doit savoir anticiper les réactions des différents publics pour adapter à la fois ses contenus, ses supports et ses démarches et ainsi rester la plus pertinente possible. Les actions de médiation proposées dans un musée, une scène nationale, un opéra diffèrent de celles que l'on peut trouver dans des MJC, maisons de quartier ou certains théâtres. En effet, elles s'adaptent non seulement

23 Projet artistique et culturel

24 Projet d'Éducation, de Pratique et de Sensibilisation

25 Éducation artistique et culturel

26 Aubouin, Nicolas, Frédéric Kletz, et Olivier Lenay. « Médiation culturelle : l'enjeu de la gestion des ressources humaines », *Culture études*, vol. 1, no. 1, 2010, pp. 1-12.

au type de public, mais également au cahier des charges de la structure. En fonction du positionnement des institutions, elles bénéficient également de différents financements qui leur permettent des actions à plus ou moins grande échelle. « Si les activités de médiation font l'objet d'un large consensus, elles demeurent aujourd'hui faiblement insérées au sein des organisations et institutions culturelles et elles sont généralement portées par des acteurs professionnels aux conditions d'emploi précaires, aux statuts et formes de reconnaissance incertaines. »²⁷ Cette citation provenant d'un article sur l'organisation du travail de médiation culturelle nous invite à nous concentrer sur le fonctionnement de ces activités au sein même des institutions culturelles. Je m'appuierai donc notamment sur cet article pour tenter d'éclaircir ce champ.

Les institutions culturelles fonctionnent en étroite collaboration avec les politiques des collectivités : elles s'insèrent dans un territoire en particulier et s'inscrivent dans un secteur précis. « La politique des collectivités s'est construite autour de deux logiques : le territoire et les publics. Les collectivités ont en effet cherché à concilier la valorisation par la culture de certaines zones géographiques (zones rurales, quartiers sensibles...) et les enjeux de démocratisation culturelle (augmentation et élargissement des publics). ». Les musées et théâtres doivent donc répondre à un certain cahier des charges en fonction de leur territoire : qu'ils soient inscrits dans une zone à la périphérie d'une grande ville ou dans son centre. Néanmoins, « contrairement à ce que soulignent certains acteurs, la médiation semble davantage structurée par des considérations spécifiques à chaque lieu (quel type de public, quel projet et quelles activités de médiation, quels partenariats, etc.) que par une quelconque spécificité sectorielle et il est difficile d'identifier un certain type de configuration à un secteur. En revanche, les configurations se retrouvent dans différents secteurs et différents lieux ».²⁸

Au sein d'une institution culturelle, les acteurs sont multiples et la répartition du travail s'effectue selon les compétences de chacun. Dans un premier temps, les dispositifs de médiation à destination du public peuvent ainsi être conçus par les « chargés d'action culturelle », les « chargés d'action territoriale », les « chargés de médiation », les « responsables des publics », etc. Généralement, ces acteurs doivent

27 Aubouin Nicolas, Kletz Frédéric, Lenay Olivier, « Médiation culturelle : l'enjeu de la gestion des ressources humaines », *Culture études*, 2010/1 (n° 1), p. 1-12. DOI : 10,391 7/cule.101.0001. URL : <https://www.cairn.info/revue-culture-etudes-2010-1-page-1.htm>

28 *Ibid.*

répondre à une certaine logistique : contact avec les artistes et les compagnies, mise en relation avec des partenaires extérieurs pour les activités hors les murs, rémunération des équipes artistiques et des techniciens... . Parallèlement, les médiateurs face au public peuvent, eux aussi, être chargés de la réalisation des activités de médiation, quels que soient le format ou le mode opératoire. Néanmoins, d'autres intervenants sont également amenés à interagir avec le public : les artistes notamment qui effectuent des ateliers de pratique, des démonstrations, des conférences ou des temps d'échange avec le public à l'issue d'une représentation. Ces actions peuvent se dérouler dans l'enceinte de la structure ou hors les murs (écoles, associations de quartier, hôpitaux...). Nous pouvons noter que dans les petites structures, les profils sont plus polyvalents et assurent à la fois la conception des actions de médiation et leur mise en œuvre face au public. En revanche, lorsque les structures accueillent un nombre important de visiteurs, il peut y avoir une spécialisation des activités en fonction du domaine artistique (musique, danse, théâtre).

La répartition du travail au sein d'une institution culturelle dépend donc principalement de sa taille : l'Opéra de Lille n'aura pas le même fonctionnement dans la mise en œuvre de ses actions de médiation que le théâtre du Prato, situé dans le quartier Lille-Sud ou encore le théâtre Massenet, positionné à Lille Fives. En outre, ces différentes structures n'étant pas implantées dans un même secteur géographique, elles n'accueillent pas le même nombre de visiteurs et n'ont pas les mêmes ambitions en termes d'actions culturelles. Cependant, afin de réduire le clivage entre les concepteurs d'actions et les médiateurs en face à face avec le public, « certaines structures souhaitant accentuer la professionnalisation des activités et estimant qu'elles relèvent de deux registres professionnels différents. »²⁹

Une large gamme de profils se cache donc derrière le métier de médiateur et ces profils agissent différemment en fonction des institutions dans lesquelles ils évoluent. Nous pouvons également constater que l'action pédagogique est au cœur des préoccupations des structures. Effectivement, une grande partie des actions est dédiée au public scolaire et cela s'explique, car ce type de public « constitue un levier pour la démocratisation culturelle, qu'il est captif, qu'on se représente ses attentes et enfin qu'il correspond à des effectifs importants. »³⁰ Cette orientation massive a des conséquences

29 Aubouin, Nicolas, Frédéric Kletz, et Olivier Lenay. « Médiation culturelle : l'enjeu de la gestion des ressources humaines », *Culture études*, vol. 1, no. 1, 2010, pp. 1-12.

30 *Ibid.*

sur la formation des médiateurs et leurs profils : bien que majoritaires, d'autres interventions sont également menées dans différentes structures (centres médico-sociaux par exemple) et doivent bénéficier de méthodes de sensibilisation autres que celles proposées dans une institution scolaire.

Afin de clore cette partie concernant le fonctionnement des actions de médiation culturelle en interne, il me semble important d'ouvrir un axe sur celles qui sont construites et pensées « hors les murs ». Qu'en est-il des actions de médiation qui s'organisent en dehors des institutions culturelles ? Dans le cadre d'un projet de grande envergure en collège ou lycée, type PAC, comment s'effectue la mise en œuvre de ces actions ? Quel est l'objectif de ces projets ? Quel est le calendrier à respecter ?

Les tableaux insérés ci-dessous permettent de poser, en amont, quelques repères chronologiques concernant l'éducation artistique et culturelle.

I – Repères historiques

MINISTÈRE DE LA CULTURE

1965-2018 : 12 REPÈRES SUR l'éducation artistique et culturelle



1965

Création de l'éducation socio-culturelle dans l'enseignement agricole

Des enseignants dédiés développent des actions d'éducation artistique et culturelle à destination des lycéens. Le protocole interministériel Culture/ Agriculture signé en 1984, renouvelé en 1990 et 2011, renforce ces actions dans les lycées agricoles



1968

Les principes de l'éducation artistique sont posés

En mars 1968, un colloque intitulé « Pour une école nouvelle » pose les principes de l'éducation artistique, qui doit commencer à l'école primaire, s'ouvrir au monde contemporain et privilégier le contact avec les artistes



1975

La loi Haby modifie le paradigme éducatif et insiste sur l'éducation artistique

Promulguée le 11 juillet 1975, la loi Haby sur l'éducation, qui réforme en profondeur l'enseignement, insiste sur la place de l'éducation artistique dans la formation primaire et secondaire



1982

Les premières « classes culturelles » sont créées

Mise en place des « Classes patrimoine ». Ce principe sera étendu en 1984 aux arts plastiques avec les « Classes arc-en-ciel » qui deviendront, en 1985, les « Classes culturelles », ouvertes aux domaines de la création et de la culture



1988

Les enseignements artistiques sont partie intégrante de la formation scolaire

Avec la loi n°88-20 du 6 janvier 1988, les enseignements artistiques sont désormais partie intégrante de la formation scolaire primaire et secondaire



1992

Les 1^{ers} jumelages entre équipements culturels et établissements scolaires sont formalisés

Pour la première fois, des jumelages entre des équipements culturels et les partenaires concernés par les activités des jeunes dans le temps scolaire et périscolaire sont fixés dans la circulaire n°92-239 du 30 mars 1992



Concevoir son projet d'éducation artistique et culturelle

www.artcena.fr / contact@artcena.fr

© Document établi par ARTCENA, pour toute utilisation de ce travail, merci de signaler votre source.

3



2000

Un plan Interministériel généralise les pratiques artistiques à l'école

Les ministres de l'Education nationale et de la Culture lancent un plan de cinq ans pour le développement des arts et de la culture à l'école (dit « plan Lang-Tasca »). Son objectif : généraliser les pratiques artistiques et étendre l'accès à la culture



2005

Le Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle voit le jour

Installation du Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle (HCEAC), dont l'organisation sera modifiée en 2013 et la composition enrichie en 2017. Sa mission principale est de proposer des orientations stratégiques en matière d'éducation artistique et culturelle



2006

Mobilisation Internationale à l'Unesco en faveur de l'éducation artistique

Première conférence internationale organisée par l'Unesco sur l'éducation artistique, cet événement, qui a rassemblé plus de 1200 participants venant de 97 pays, s'est tenu à Lisbonne en mars 2006 sur le thème suivant : « Développer les capacités créatrices pour le XXI^{ème} siècle »



2013

Un parcours d'éducation artistique et culturelle est créé pour chaque élève

Détaillé dans la circulaire n°2013-073 du 3 mai 2013, le parcours d'éducation artistique et culturelle, créé par la loi du 8 juillet 2013 sur la refondation de l'école, a pour objectif de relier les actions éducatives aux expériences culturelles personnelles de chaque élève



2016

Une Charte pose dix principes-clés de l'éducation artistique et culturelle

Présentée par le Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle en juillet 2016, une Charte pose dix principes-clés de l'éducation artistique et culturelle, dont la nécessité d'une approche globale intégrant tous les temps de l'enfant et tous les lieux de l'éducation artistique



2018

Initiatives en faveur de la pratique musicale par des Jeunes

Priorité de la ministre de la Culture, l'éducation artistique et culturelle touche aujourd'hui tous les sujets, comme l'éducation à l'image ou la pratique musicale. Dans ce dernier domaine, on relève plusieurs initiatives volontaristes, dont « la rentrée en musique », « le plan chorale » et le plan « Tous musiciens d'orchestre », qui visent à favoriser la pratique collective

Source : ministère de la Culture, Secrétariat général, délégation à l'information et à la communication 2018



Concevoir son projet d'éducation artistique et culturelle

www.artcena.fr / contact@artcena.fr

© Document établi par ARTCENA, pour toute utilisation de ce travail, merci de signaler votre source.

4

La classe à projet artistique et culturel (PAC) a été définie par la circulaire n° 2001-104 du 14 juin 2001 selon trois principes d'action :

- Établir des passerelles entre un domaine artistique et culturel et d'autres domaines de connaissances.
- Associer des enseignants et des praticiens d'un art ou d'un domaine culturel (conservateurs, chercheurs, etc.), dans une approche culturelle commune.
- Donner lieu, dans toute la mesure du possible, à une restitution, qui pourra prendre des formes diverses, devant les autres élèves, des experts, des parents d'élèves ou d'autres publics.

Ainsi, chaque début d'année scolaire, est diffusée une circulaire académique, à laquelle est associé un dossier de candidature. Un projet est à construire avec un partenaire artistique ou culturel et à transmettre dans les délais impartis, la DAAC (délégation académique aux arts et à la culture) peut également servir de relais, dans la recherche de partenaires habilités par le rectorat.

Le projet artistique doit répondre à certains critères : il doit s'appuyer sur les programmes, s'inscrire dans les horaires habituels de la classe, être placé sous la responsabilité d'un enseignant volontaire (ou d'une équipe d'enseignants dans le cadre d'une collaboration). Il se doit également d'être construit en fonction des compétences de chacun, avec un artiste, un professionnel de la culture, une personnalité scientifique, un lieu ressource, un établissement culturel de proximité, un théâtre, un musée, un centre d'art ou une association agréée. Ce type de projets s'élabore à partir des idées ou désirs des enseignants, mais devient ensuite un véritable travail de collaboration avec les élèves concernés : en effet, il s'agit d'une démarche ancrée dans la réalité d'une création et d'une production, inscrite dans un délai qui comprend le temps de la conception, le temps de l'échange, celui de la réalisation, de la présentation à un public et de l'évaluation. En outre, un projet PAC a une durée déterminée par la nature de l'action envisagée et le type de partenariat. Il peut ainsi donner lieu à une création collective ou à un travail de recherche et doit établir des passerelles claires entre le thème artistique retenu et les autres domaines de connaissance. Enfin, il doit faire partie du volet culturel du projet d'école et le directeur d'école (ou principal ou proviseur) est impliqué à tous les niveaux dans les actions conduites dans le cadre des classes à PAC. Il doit s'assurer de la bonne diffusion des dossiers et circulaires auprès des enseignants, et, en accord avec sa hiérarchie, non seulement aider à la mise en œuvre du partenariat, tant pour les personnes que pour les espaces, mais aussi s'assurer de la bonne marche

des actions conduites et faciliter, chaque fois que le besoin s'en fait ressentir, les présentations publiques, au moins dans l'établissement scolaire lui-même. Le rôle du directeur d'école (ou du principal ou du proviseur) est déterminant dans la mise en œuvre des paiements, car c'est à lui de remplir ou d'établir les documents nécessaires aux procédures de financement, avant de les transmettre à son I.C.C., qui lui-même les fait parvenir à la D.E.4.

Enfin, à partir d'un diagnostic de l'établissement portant sur le profil des élèves (acquis et lacunes), les ressources propres (ressources humaines, matérielles, projets existants, expérience acquise...), les ressources territoriales (patrimoine, structures éducatives, réseaux d'acteurs...), etc., le conseil pédagogique fait des propositions pour assurer la diversité et la progressivité du parcours des élèves. Il peut, par exemple, proposer un grand domaine des arts et de la culture qui fera l'objet d'actions spécifiques durant l'année scolaire. Il doit également tenir compte de la réflexion du nouveau conseil école-collège sur la continuité entre le premier et le second degré pour mettre en place un itinéraire de parcours. Ainsi donc, afin de mener à bien un projet culturel de grande envergure, l'équipe pédagogique et éducative doit élaborer une stratégie qui répond aux objectifs qu'elle s'est fixés, à partir d'une problématique fondée sur une analyse de la situation locale : identification des besoins des élèves, des contraintes et des ressources existantes). La stratégie arrêtée peut être formalisée dans un cahier des charges et faire l'objet d'un contrat avec les élèves. La mise en œuvre du projet nécessite donc d'en prévoir auparavant les principales étapes, les activités et les productions attendues.

À travers cette première grande partie : Qu'est-ce que la médiation culturelle ? je me suis employée à définir ce vaste terme à la terminologie complexe, car, bien souvent, le mot « médiateur » ou « médiation » est remplacé au profit d'expressions comme : action culturelle, action pédagogique, relation aux publics, etc. La médiation apparaît alors comme un terme qui nous renvoie à une hétérogénéité d'activités. Cependant, avant de me focaliser autour d'un type de médiation en milieu scolaire, il me semblait essentiel de cartographier les différents acteurs d'un projet de médiation et le fonctionnement de ce métier au sein d'une institution culturelle.

II. Sur le terrain : enquête auprès du théâtre La rose des vents

II. 1. La rose des vents : présentation générale



La rose des vents. Affiche de présentation de saison 2019-2020.

Afin d'entrer dans le cœur de mon questionnement, il me semble important de brosser un portrait général de la structure auprès de laquelle mon enquête a débuté. Pourquoi me suis-je dirigée vers ce théâtre en particulier comme point de départ de ma recherche ? Dans quel secteur géographique s'implante-t-il ?

Originnaire de la région Bretagne, les institutions culturelles du Nord m'étaient alors inconnues jusqu'à mon entrée en cursus universitaire à Lille. C'est donc à ce moment-là, au début de mon parcours en première année de licence, que j'ai entendu parler du théâtre de La rose des vents et que j'y ai débuté mon parcours en tant que spectatrice de danse contemporaine ; d'abord en m'y rendant pour voir des spectacles conseillés dans le cadre de ma licence, puis plus régulièrement, en tant que spectatrice autonome. Effectivement, il s'agit d'un théâtre classé scène nationale³¹, conçu en 1971 et inauguré en 1976. Il est implanté à Villeneuve-d'Ascq - dans le quartier de l'Hôtel de Ville - et fait ainsi partie de la métropole lilloise. La Rose des Vents perçoit des subventions du ministère de la Culture (Direction régionale des affaires culturelles du nord Pas-de-Calais), du Conseil régional du nord Pas-de-Calais, du Conseil général du nord de la ville de Villeneuve-d'Ascq. Dans le cadre de collaborations transfrontalières, le théâtre reçoit également le soutien de « Union européenne : Fonds européen de Développement régional » « INTERREG efface les frontières ».

³¹ Scène nationale est un label accordé par le ministère de la Culture à des théâtres publics français. Son objectif est d'être un lieu de production et de diffusion de la création contemporaine dans le domaine du spectacle vivant.

Chaque saison, d'octobre à juin, il propose plus de cinquante spectacles différents et plus de cent trente représentations (en majorité des pièces de théâtre et spectacles de danse contemporaine). La rose des vents est aussi coorganisateur avec quatre autres structures culturelles (françaises et belges) du *Festival NEXT* qui se déroule chaque année pendant deux semaines, de fin novembre à début décembre. La programmation du théâtre était donc particulièrement liée à mes études en danse à l'université, mais également à ma pratique à l'école du Ballet du Nord, car, avant chaque début de saison, un médiateur culturel intervenait en fin de classe afin de nous proposer le programme danse du théâtre avec les tarifs préférentiels dont on pouvait bénéficier. D'ores et déjà sensibilisée à la programmation et familière de cette structure en tant que spectatrice aguerrie depuis quelques années, je me suis tout naturellement intéressée aux actions de médiation culturelle qui étaient proposées en son sein.

II. 2. Découverte de la structure et de ses acteurs

Le théâtre de La rose des vents est une structure moyenne, disposant d'une entrée, avec un accueil et une billetterie et d'un bar avec un espace de restauration. Cet espace a pour objectif de créer un lieu social dans le théâtre - d'abolir la frontière scène/salle - où spectateurs et artistes peuvent se retrouver à l'issue d'une représentation afin de boire un verre et d'échanger autour de la pièce. L'espace de restauration sert également de lieu de vie et de médiation : certaines actions auprès des publics peuvent s'y dérouler.



Théâtre de La rose des vents à Villeneuve d'Ascq

La directrice de ce lieu depuis 2018 est Marie Didier et l'on retrouve une vingtaine d'acteurs qui œuvrent dans le théâtre : l'administratrice, Cécile Le Bomin, l'assistante de direction, Nathalie Kobierski, la chargée de production, Sarah Clément ou encore les comptables, Isabelle Tanfin et Julia Defait. Lors de mon arrivée dans la structure pour un premier entretien dans le cadre de ma recherche, j'ai été accueillie par Anne Pichard, responsable des relations publiques.

« Ici on est organisé dans un service de cinq personnes autour de la relation avec les publics. Moi, je suis la responsable du service, donc je m'occupe de toutes les stratégies d'élargissement des publics, de prospection, de fidélisation et d'autonomisation. L'idée, c'est que l'on puisse à nous cinq pouvoir toucher chaque catégorie de personnes : toute la société au sens large pour l'amener à favoriser la rencontre avec le domaine artistique. »³² Grâce à ma rencontre avec Anne Pichard, j'ai ainsi pu faire la connaissance de Mathieu Dauchy et d'Amandine Lesage, qui se chargent notamment de la création d'actions de médiation et des interventions menées dans divers lieux auprès des publics.

³² Voir annexes. Entretien avec Anne Pichard.



Théâtre de La rose des vents. Salle de spectacle.

Dans cette structure de La rose des vents - scène nationale Lille Métropole Villeneuve-d'Ascq - quels sont les objectifs visés par les actions de médiation habituelles ? À court, moyen et long terme ? Quelles en sont les règles économiques ? Comment se vectorise l'action : arrachement, enracinement, séduction, apprentissage... et quelle en est l'aura si elle a lieu dans un cadre contraint ?

L'entretien que j'ai pu mener avec Anne Pichard au cours de cette première rencontre m'a permis d'éclaircir certaines interrogations. Les premiers échanges font d'emblée état d'une situation compliquée et autour de la question de l'accessibilité aux lieux culturels : « *Moi ce que j'entends le plus depuis... - ça fait 10 ans que je fais ce métier - de la part de jeunes gens, c'est un manque de légitimité à franchir les portes d'un théâtre ; il y a même des jeunes qui me demandent comment ils doivent s'habiller pour sortir au théâtre. C'est hyper révélateur - je trouve - d'une conception très poussiéreuse du lieu théâtral.* ». Les jeunes gens dont elle parle seraient donc ainsi responsables de cet état de fait ? C'est leur vision poussiéreuse du lieu théâtral qui serait à remettre en question sans que personne ne s'interroge à propos des raisons qui expliquent leur approche du lieu culturel. Anne Pichard, dans sa fonction au sein du théâtre de La rose des vents, a comme principaux objectifs d'amenuiser ce fossé et de « détruire » ces présupposés présents autour des structures culturelles. Pour cela, elle ajoute : « *dans mes préoccupations en termes de public je fais hyper gaffe aux gens qui sont très éloignés de la culture : soit socialement parce que les tarifs sont élevés et que*

même un tarif à 5 euros c'est parfois trop pour certaines personnes, soit des gens qui n'ont pas les codes de représentation. ». Concrètement, de quelle manière la structure propose-t-elle de pallier cette problématique ? Effectivement, concernant l'organisation des projets de sensibilisation des publics, elle m'indique que dans un premier temps : « ce que l'on fait c'est que l'on divise les catégories de publics selon les catégories qui relèvent du champ social et médical (centres sociaux, maisons de quartier, associations de réinsertion, etc.), tous les publics qui relèvent de l'enseignement (de la maternelle au lycée puis les publics qui relèvent de l'enseignement supérieur), les groupes qui relèvent des collectivités : des associations, des comités d'entreprise, des médiathèques, des MJC, etc. Ce sont des dénominations propres à chaque théâtre, chaque service, chaque personne. Moi c'est vrai que c'est une typologie qui est la mienne et qui peut vraiment différer selon les personnes. À l'intérieur même de toutes ces structurations de la société, on a des terminologies autour de : non-public, public initié, public papillon (un terme utilisé dans la muséographie qui correspond à des analyses où le public vient papillonner entre les œuvres sans forcément s'arrêter, en étant dans une sorte de consommation, une sortie sociale). ». Les publics sont donc répartis dans différentes catégories afin de pouvoir adapter son discours au cours des interventions. En effet, il ne paraît pas envisageable de s'adresser à des personnes en EHPAD (établissement d'hébergement pour personnes âgées dépendantes) comme on pourrait le faire avec un public jeune d'une MJC ou encore un public d'adolescents au sein d'un établissement scolaire.

Ainsi, lorsque nous abordons la question des publics scolaires, elle rajoute : « Tous les lycées et collèges privés, c'est un fait que nous sommes confrontés à des publics qui sont beaucoup plus aisés... Mais justement ces chiffres-là me permettent à moi de classer selon les quartiers : comme les élèves sont souvent rattachés aux écoles de quartier de proximité, ça donne quand même un indicateur assez précis de la provenance et du milieu professionnel des élèves et de la famille. Les actions de médiation vont également s'adapter en fonction de l'établissement avec lequel on travaille. Il y a des actions de médiation qu'on ne va pas forcément modifier - on va adapter le discours et ça c'est une certitude - par contre là où ça va changer c'est que souvent pour les quartiers placés en politique de la ville (Pont de Bois notamment) il y a la municipalité, la région, qui peuvent débloquer des fonds pour lancer des projets. Le collège Simone de Beauvoir par exemple avec lequel on travaille, il est classé en zone prioritaire, et on travaille avec eux sur un projet PAC. » Enfin, elle ajoute également

lorsqu'elle évoque les actions de médiation qui sont dirigées par la structure, *« cela veut dire rencontrer aussi les publics qui vont être dans la salle et cela sous-entend une adhésion au projet, une adhésion à la personne qu'ils ont rencontrée et du coup peut-être une attention et une écoute un peu plus attentive et des clés de compréhension autour de l'œuvre qui va être présentée. »*.

Lorsqu'il s'agit d'interventions auprès des publics scolaires, le théâtre de La rose des vents choisit de s'organiser d'une certaine manière en défendant un principe s'opposant à celui de la « consommation » de spectacles : *« nous on rencontre systématiquement les enseignants, on priorise la notion de parcours : on s'oppose un peu à une notion de consommation qui consisterait à dire "je vais acheter un spectacle, emmener mes élèves voir un seul spectacle". C'est quelque chose - dépendant des fonds de l'école bien entendu - avec lequel on n'est pas forcément en accord. »*. L'idée d'un « itinéraire » de spectacles, d'un cheminement dans les représentations proposées induit ainsi une mixité dans la salle : *« pour nous c'est vraiment un positionnement qui est hyper assumé ici à La rose des vents. Toutes les représentations scolaires induisent automatiquement une action de médiation, un temps de présentation »*. Le théâtre de La rose des vents semble porter une attention toute particulière aux actions menées auprès des publics scolaires. Il ne s'agit pas simplement de remplir une salle et de « consommer » une pièce, mais de créer un itinéraire autour de l'œuvre, en collaboration avec le personnel encadrant.

Enfin, l'organisation des actions de sensibilisation qui sont mises en place dépend également de règles économiques propres à chaque structure, qu'elles soient privées ou publiques. Toutes les envies et idées ne sont pas accessibles en fonction de la structure dans laquelle on évolue et Anne Pichard m'informe sur cette réalité : *« Le milieu culturel en termes de budget c'est vraiment ridicule : la masse salariale dans le milieu du spectacle vivant est toujours très basse, le budget artistique et de fonctionnement d'un lieu c'est ce que va le plus absorber les subventions qu'on reçoit, mais de toute manière un lieu culturel public subventionné ne peut jamais vivre sur ses ressources propres. La part de billetterie que l'on a par rapport à notre budget total cela représente grand maximum 10 %. C'est pour ça que dans les structures privées il n'y a pas d'équipe de relation publique, pas de médiation culturelle, car il n'y a pas besoin d'aller chercher le public. »*. Selon les propos de la chargée de relations avec les publics, les structures privées n'ont donc pas la nécessité de devoir répondre à un cahier des charges qui demande à veiller à un brassage des publics au sein du théâtre : *« La*

question de la mixité des publics n'est pas du tout envisagée dans ces structures, car il n'y a pas de notion de service public dans les systèmes privés. Le lieu d'implantation de la structure a une grande place : ici nous sommes en zone prioritaire, on est forcément obligés de prendre conscience de notre territoire, de nos publics. Pour le théâtre Sébastopol qui se situe au centre de Lille, la question ne se pose pas, car la rentabilité est tout autre. Sur les scènes conventionnées, les scènes nationales, centres dramatiques, centres chorégraphiques ou Opéras, là oui on doit rendre compte des actions que l'on mène pour arriver à une mixité de publics. »

Afin de répondre à cette demande, au théâtre de La rose des vents, quel est le budget voté pour établir des projets de médiation, particulièrement auprès des publics scolaires ? *« On a 11 000 euros de fonds pour concevoir sur une année un projet de grande envergure. Et donc autour de ça on a conçu un projet qui interroge le lien entre l'architecture, le design et le spectacle vivant. Pas seulement à travers la danse, mais les élèves ont vu le spectacle de Gaëlle Bourge - qui est entre le théâtre d'objet et la danse - ils vont avoir des ateliers de danse dans leur parcours pour les amener à la fin de l'année à créer aussi leur propre spectacle de danse et leur propre scénographie à partir des notions de design et d'architecture qu'ils auront étudiée. Donc il y a des projets qui sont plus importants où l'on accompagne davantage les élèves et qui se font en fonction de la zone géographique et des caractéristiques socioprofessionnelles qui sont celles des élèves et des établissements. Il y a une sensibilité et une attention politiques qui est portée à ce territoire, nous on sait que l'on peut avoir davantage de budget, davantage de liberté et davantage de nécessité d'intervenir sur ces publics éloignés. »*

Ainsi, à travers mes premières expériences en tant que spectatrice, j'ai pu découvrir la structure et sa programmation, mais c'est grâce à l'entretien mené auprès d'Anne Pichard que j'ai pu en savoir plus sur le fonctionnement de la structure. Cet entretien a été pour moi riche et a permis d'affiner les questionnements de ma recherche. En effet, c'est en partant de son analyse que certaines contradictions ont pu jaillir.

II. 3. Analyse de l'entretien auprès d'Anne Pichard : chargée des relations auprès des publics.

Avant tout, il me semble important de faire un point sur la construction de mon entretien : comment l'ai-je pensé et rédigé et de quelle manière s'est-il finalement déroulé ?

Effectivement, comme point de départ à ma recherche et afin d'affiner ma réflexion autour des actions de médiation au sein d'une structure culturelle, j'ai souhaité organiser un questionnaire d'entretien concernant des actions prévues dans un cadre scolaire et en collaboration avec un enseignant, à destination de quelques institutions culturelles de la ville de Lille et de sa métropole. Les questions étaient donc principalement axées autour des établissements, de la formation des enseignants et de leurs propositions d'actions habituelles. Il me semblait en effet important de recueillir les avis et expériences de professionnels du métier, évoluant sur le terrain. Le service de médiation du théâtre de La rose des vents a ainsi répondu favorablement à ma demande et c'est de cette manière que je suis entrée en contact avec Anne Pichard. Après avoir rédigé et remanié à plusieurs reprises mon questionnaire, j'ai commis la maladresse de le lui transmettre directement par courriel, avant notre rencontre. Il s'agissait sans doute d'un faux pas dans mon cheminement, car, n'étant pas consciente de ce que cela allait produire, j'ai dans un premier temps pensé qu'elle aimerait connaître les sujets que l'on allait aborder et que cela constituait une manière plus respectueuse de procéder. Cependant, la réception de mon questionnaire détaillé lui a permis de contrôler et de préparer ses réponses avant notre entretien. Ainsi, lorsque nous nous sommes rencontrées, je n'avais plus qu'à l'écouter ; son ordinateur avec ses réponses inscrites et rédigées sous les yeux. Novice dans le déroulement d'un entretien et de sa mise en œuvre, je n'ai presque pas pu intervenir et rebondir sur ses propos, de peur de l'interrompre. Ce qui devait à l'origine être une discussion informelle s'est finalement transformé en une sorte de conférence qu'elle tenait sur la fonction de chargée de relation avec les publics au sein du théâtre de La rose des vents et autour des actions proposées. J'ai ainsi noté au cours de la retranscription de celui-ci que l'entretien manquait cruellement de spontanéité et j'ai nettement eu la sensation de me retrouver face à un discours bien préparé et pensé.

Néanmoins, cette rencontre avec Anne Pichard m'a permis d'avoir une vision plus éclairée de ce que peut être le fonctionnement d'un service de médiation au sein

d'un théâtre. J'ai petit à petit cherché à engager la discussion autour des actions de médiation spécifiquement pensées à destination d'un public scolaire : comment s'effectuent-elles ? Prennent-elles en compte les opinions des élèves, interrogent-elles ce qu'ils disent à propos de la danse ou les médiations se fondent-elles sur des présupposés : un art dénué d'intérêt, « qui ne leur parle pas » ? Existe-t-il, dans les principes de la médiation culturelle, un rapport de réciprocité avec le public appréhendé ?

Lorsqu'elle évoque ces rencontres avec les élèves, elle me dit : « *On effectue donc une préparation des élèves en classe avec une personne des relations publiques, des supports photos et vidéos, une approche sensible du spectacle si on a vu le spectacle de la compagnie. L'approche sensible permet de travailler sur le fait de formuler des expressions qui relèvent du sensible, verbaliser des ressentis et leur faire comprendre ce qu'est une scénographie : pourquoi la lumière sert, pourquoi le son est important, d'où vient la danse contemporaine, qu'est-ce qu'il y a à la base, remonter sur la question de la danse classique. La préparation porte également sur la venue en elle-même au spectacle : dans l'étude du comportement, le rapport aux spectateurs, aux comédiens, etc. C'est vrai que là aussi, des jeunes gens qui viennent pour la première fois au théâtre et qui n'ont pas les codes de représentation³³ ne sont pas forcément à l'aise en salle et ne comprennent pas pourquoi ils doivent à un moment être hyper silencieux ou dans le respect par rapport aux artistes.* ». Elle m'explique de cette manière le déroulement global d'une présentation en milieu scolaire, les différents outils sur lesquels l'équipe peut s'appuyer et les principaux questionnements qui jaillissent de ces interventions. « *Je travaille aussi sous forme de questionnaires avec les élèves : est-ce que tu es déjà sorti au théâtre ? Combien de livres tu lis par an/semaine ? Et on se rend bien souvent compte que la question culturelle est absente et même pas du tout nécessaire.* ». J'ai profité de ses propos pour rebondir sur ce qu'elle nomme la « question culturelle ». En effet, il s'agit ici implicitement d'une référence à la culture dominante, celle qui est transmise à l'école, mais qui n'englobe pas toutes les formes de cultures présentes. Dans ce type d'interventions au sein d'une classe, l'intervenant s'intéresse-t-il à ce que l'élève connaît ? À ses centres d'intérêts ? J'évoque ainsi avec elle la notion de rapport de réciprocité dans les actions de médiation et voici ce qu'elle

³³Le dossier pédagogique est surtout à usage des enseignants et RP. Il peut être source d'autres œuvres inspirantes pour le spectacle, en théâtre et danse, mais également en cinéma, littérature, expositions...

me répond : « *Il y a un rapport de réciprocité qui se met en place ici - et qui manque dans la médiation - dans le fait de porter de l'intérêt à l'autre et de créer un rapport de confiance avec le public que l'on côtoie. Si l'on souhaite que l'autre s'intéresse à nous, à ce que l'on veut lui proposer il est peut-être également nécessaire que l'on fasse un pas vers lui et que l'on s'intéresse à lui. On essaye pour ça de sortir du "one shot" : je viens voir le spectacle et ensuite c'est terminé, ce lieu, ce théâtre appartient à la cité et c'est un lieu dans lequel tu dois te sentir bien et être hyper naturel finalement. Même les réflexions sur le spectacle qui a été vu, des choses qui peuvent parfois être hyper spontanées dans la relation à l'œuvre doivent être à mon sens valorisées. Je trouve que là où on manque un peu de travail c'est sur la parole de l'enfant, de l'ado après le spectacle. C'est principalement dû à un manque de moyens mis en place : on ne favorise pas suffisamment les outils et les temps nécessaires à récolter les retours des élèves. La temporalité d'une scène nationale étant ce qu'elle est, on a des spectacles qui changent tous les jours : en ce moment on entre en temps de festival et nous sommes en tension permanente.* ». Je remarque avant tout dans ses paroles que la notion de « devoir » apparaît : le théâtre devrait être un lieu dans lequel on devrait se sentir bien et à l'aise. Ce terme employé est révélateur, à mon sens, de l'esprit dans lequel se constituent les actions de médiation au cours desquelles il s'agirait de contraindre les élèves à adhérer à une certaine culture. Je note ainsi dans les paroles d'Anne Pichard que l'importance d'un rapport de réciprocité avec le public appréhendé est conscient mais qu'il ne s'agit pas d'une priorité dans la mise en œuvre d'une sensibilisation de l'élève au spectacle. De ce fait, si le recueil de la parole de l'élève n'est pas au centre des problématiques, l'idée d'une « bascule des représentations » des publics visés fait-elle partie des objectifs des actions menées ? « *C'est un objectif difficile à quantifier et donc à évaluer. Seule possibilité : proposer un constat empirique et sensible, non chiffré : une première approche avec des élèves consiste souvent à faire face à des a priori, de la gêne ou même du mépris pour la représentation théâtrale ou dansée. Rares sont les élèves déjà conquis par le spectacle vivant. En lien avec l'enseignant, notre rôle consiste à développer une curiosité, une envie de découvrir un univers inconnu, mais aussi de considérer que le spectacle vivant peut être source d'information et de culture, au même titre qu'une œuvre littéraire, cinématographique ou musicale. Si bascule il y a, je la constate à moyen terme, sur une ou plusieurs saisons, avec un accompagnement soutenu de la part du RP (relation presse) et un attachement personnel pour le théâtre et l'équipe.* ». Je constate donc que le désir de légitimer l'élève dans sa place de

spectateur et de le former en tant que tel dans un futur proche est présent et conscientisé par l'équipe de médiation du théâtre. Ce désir répond également au cahier des charges auquel ils doivent répondre, demandant une plus grande mixité des publics dans la salle de spectacle. Néanmoins, cet aspect semble entrer en contradiction avec le manque de moyens mis en place pour y répondre. La chargée de relations avec les publics au théâtre de La rose des vents m'a ainsi brossé le portrait de ce que doit représenter une action de médiation au sein d'une classe, mais s'agit-il d'un reflet de la réalité ou d'une version idéale et édulcorée ? Sur le terrain, lors des interventions, comment cela se passe-t-il réellement ? Qu'est-ce qui se cache derrière un discours préparé ?

II. 4. Observation des interventions ponctuelles du théâtre

En effet, les interventions ponctuelles auxquelles j'ai pu assister jusqu'alors au sein du théâtre La rose des vents, ne semblent en aucun cas remplir le cahier des charges de la structure et ne correspondent pas aux critères d'une pratique de la médiation culturelle abordée au cours de l'entretien. De ce fait, qu'est-ce que peut faire émerger cette contradiction ? De la retranscription de cet entretien à son analyse, je vais tenter d'en dégager les principales problématiques et faire jaillir les questionnements fondamentaux de ma recherche. Ainsi, qu'est-ce qui a été annoncé au cours du discours de la chargée de relations auprès des publics et qui n'apparaît pas dans la pratique ?

C'est à la suite de mon entretien que j'ai pu demander à l'équipe en charge des actions de médiation du théâtre s'il était possible que j'assiste à quelques-unes de ces interventions. Il me semblait important, afin de pouvoir entreprendre une enquête plus approfondie du secteur, d'observer sur le terrain la mise en œuvre des présentations destinées à sensibiliser les publics. Je souhaite ainsi m'appuyer sur une grille d'analyse de ces interventions ponctuelles qui rend compte de ma collaboration avec le théâtre, auprès d'un public varié : scolaire, appartenant au champ social et médical, autour d'une œuvre de danse contemporaine.

Spectacle	<i>Traces – Wim Vandekeybus</i>	<i>Traces – Wim Vandekeybus</i>	<i>Marry me in Bassiani Collectif (LA) HORDE</i>	<i>Le Grand Bain 7e édition Le Gymnase CDCN</i>	<i>Marry me in Bassiani – collectif (LA) HORDE</i>
Lieu de l'intervention	Foyer Revivre – La madeleine Hall du foyer Autour d'une table, dans le passage	La rose des vents — Villeneuve d'Ascq Bar, espace très bruyant, non adapté, les élèves debout autour de la table	Collège Simone de Beauvoir — Villeneuve-d'Ascq Salle de classe, élèves assis derrière leur table	Université de Lille — salle de classe	CADA – Lille Fives Petite salle, Autour d'une table. Espace calme.
Type de public	Centre d'addictologie. Adultes (30 – 60 ans). Néophytes. Aucune ou très peu de connaissances autour du spectacle vivant.	Élèves de classe préparatoire et leur professeure. Faible fréquentation des théâtres, musées, opéras... mais première approche et préparation en amont par le professeur.	Élèves d'une classe de troisième et leur professeure.	Étudiants en master 1 et 2 danse et pratiques performatives	Demandeur d'asile (1 personne)
Supports	Feuille de salle, brochure du théâtre		Photos, carte géographique (situer la Géorgie), teaser	Livret de présentation des spectacles du festival	Brochure du théâtre, photos, teaser, carte géographique
Discours/mots-clés	Présentation du chorégraphe, la pièce, informations pratiques	Présentation : biographie chorégraphe, œuvre	Présentation : théâtre, des spectacles qui y sont proposés, de la danse, de l'œuvre puis du collectif Adaptation du discours à un public de non — initiés : rapport de réciprocité plus présent Interroge les élèves sur leurs pratiques, habitudes,	Présentation poussée du lieu, son historique, son lien avec les différentes structures aux alentours (CCN, autres salles de la métropole...) Présentation des spectacles de manière chronologique. Très détaillée, adaptée à un	Présentation du collectif, de l'œuvre Mise en relation avec les références personnelles du public Parallèle avec la culture et les traditions du pays d'origine Adaptation du discours

			ce qu'ils connaissent	public initié	
Durée de l'intervention	20 minutes	10 – 15 minutes	30 minutes	30 minutes	15 minutes
Réactions	Intérêt : questions relatives à la danse de manière générale. Étonnement, références aux expériences personnelles	Pas ou très peu de réactions : prise de notes. Atmosphère scolaire.	Quelques questions pratiques : manger, durée du spectacle, comment se comporter en salle...		Intérêt présentation Peu de questions dû à la barrière de la langue
Objectifs	Objectifs non énoncés : remplir un cahier des charges en diversifiant le public ? Places offertes grâce aux tickets loisirs de la CAF	Pour les élèves : un rendu autour de la pièce, de cette sortie au théâtre. Aspect très scolaire : avoir une bonne note.	Inclus dans la séquence du professeur Sortir les élèves dans une structure culturelle : billets prépayés par l'établissement	Présenter les spectacles au groupe d'étudiants qui vont intervenir au cours de l'atelier critique	Présenter le spectacle à la structure afin de mobiliser leur public Susciter l'intérêt Trouver une réponse, une proposition à « je m'ennuie » « je ne fais rien de mes journées »
Avant	Très courte présentation de la structure, du type de public que l'on va rencontrer		Présentation conséquente et adaptée au public. Un peu courte : peu de place pour les questions, etc.	Présentation développée, mais manque de dynamisme, d'accroche	Présentation des locaux, de l'équipe Intérêt de la personne, mais manque de mobilisation (groupe de 6 personnes prévues initialement)
Après	Temporalité très réduite, très peu d'échanges avec le public Problème de réciprocité : pas défini un angle d'attaque pour attirer leur attention autour de quelque chose qui leur parle	Aucun échange : les élèves sont repartis directement après le spectacle. Si ce n'est pas prévu en amont : on ne peut pas les retenir		Étudiants qui vont déjà régulièrement au théâtre, destinés à voir ces pièces donc pas d'enjeu particulier d'amener le public	Pas de retours sur expérience proposés entre le théâtre et le CADA Possibilités de discussion avec le public en dehors des temps aménagés pour Temporalité réduite : si ce n'est pas prévu, on ne peut pas retenir le public sollicité

On peut ainsi découvrir, grâce au tableau ci-dessus, les cinq interventions auxquelles j'ai pu assister en qualité d'observatrice. Quel est le constat à dresser de ces médiations ? Dans leur ensemble, permettent-elles ou non de modifier les représentations du public autour des danses contemporaines, scéniques et occidentales ? Quel impact les interventions ont-elles sur les images des élèves lorsque l'intervenant mène une action au sein d'une classe ?

Effectivement, dans un premier temps, j'ai pu observer de nombreux éléments essentiels tels que le lieu ou encore la temporalité, qui n'étaient pas pris en considération alors qu'ils représentent pour moi des clés de réussite d'une intervention. Il est vrai que très peu, voire aucune des interventions, auxquelles j'ai pu assister n'était menée dans un lieu dédié : de ce fait, l'atmosphère était bien souvent désordonnée, bruyante, non propice aux échanges et à la mise en confiance du public appréhendé. Par exemple, lors de l'action au foyer « Revivre » à La Madeleine, nous nous sommes installés dans le hall de l'établissement, des gens entraient et sortaient, il était impossible de se concentrer ni même d'entendre correctement les propos de l'intervenante. Une seconde fois, lorsque l'équipe du théâtre est intervenue auprès d'élèves d'une classe préparatoire, ceux-ci ont été accueillis en amont du spectacle, dans l'espace de restauration de La rose des vents qui n'avait absolument pas été vidé de sa clientèle. De ce fait, nous étions regroupés au fond de la salle, les élèves tentaient d'attraper au vol des bribes d'informations afin de pouvoir remplir leur cahier et obtenir une note correcte pour le devoir qu'ils devaient rendre à leur professeur à l'issue de la représentation. Ces lieux - non conçus pour la pratique d'actions de médiation - ont un effet contre-productif quant à la réception du discours. Effectivement, d'un côté j'ai pu observer un désengagement et un désintérêt de la part du public et, de l'autre, des étudiants bien plus concentrés sur la note qu'ils allaient pouvoir obtenir que sur l'action elle-même et ce qu'elle pouvait leur apporter. Dans les deux cas, j'ai pu remarquer l'idée d'un « décentrement » dans le sens où le public n'est plus centré sur ce que provoque l'action en lui en raison de perturbations extérieures.

La question de la temporalité a aussi pour moi été centrale au cours de mes observations et peut entraver - selon moi - le bon déroulement d'une présentation : effectivement, les interventions doivent durer entre 30 et 45 minutes maximum, mais durent bien souvent plutôt une vingtaine de minutes. N'importe quel individu - peu

importe le domaine dans lequel il a étudié - pourrait en déduire que cela n'est absolument pas suffisant afin de conquérir un public, d'obtenir son adhésion et surtout de tisser un lien pour pouvoir lui céder la parole. Un temps réduit pourrait cependant être profitable et des actions pourraient s'organiser en prenant en considération cet aspect. Il est en effet possible d'adapter son intervention, de proposer une action plus directe, ludique et pertinente lorsque le temps qui nous est imparti n'est pas suffisant. Cependant, ce que j'ai pu remarquer, c'est que malgré la diversité du public : collégiens, étudiants, individus dans des structures sociales ou médicales, la manière de procéder n'a jamais évolué et est toujours la même.

Le modèle d'intervention demeurait systématiquement le même. À quelques modifications près, cela se déroulait ainsi : présentation de la structure, présentation du chorégraphe, présentation de l'œuvre et de sa scénographie. J'avais la nette impression d'assister à un exposé, au mieux à une petite conférence. Les interactions étaient quasi inexistantes et le discours ne s'adaptait que très rarement au public concerné. L'intervention à laquelle j'ai pu assister dans un centre d'addictologie était semblable à celle qui a eu lieu auprès des élèves de classes préparatoires. Or, on peut très clairement s'imaginer comme les parcours, les connaissances et les cheminements peuvent s'avérer différents et comment les approches autour d'une même œuvre de danse contemporaine - à savoir le spectacle *Traces* de Wim Vandekeybus - sont diamétralement opposées. On peut se demander si ce manque d'ajustements n'est pas en lien étroit avec le temps imparti, mais, là encore, je me permets de penser que si les actions sont pensées et organisées bien en amont en considérant le public que l'on a en face de soi, elles peuvent se montrer pertinentes et impactantes. Dû au manque de temps et certainement à un manque de légitimité ressenti par le public, les réactions étaient presque inexistantes. Oser s'exprimer ou poser des questions lorsqu'on est néophyte dans la pratique de spectateur de danse et que l'on a assisté à un exposé sur le chorégraphe et l'œuvre me semble complexe. Il n'y avait effectivement que très peu de liens établis avec le public : on leur présentait le spectacle sans qu'ils aient eu le temps de parler d'eux - mêmes et de se présenter. Ce qui apparaît comme une manière de procéder presque grossière lorsqu'on y pense : s'intéresser à quelqu'un, à sa propre culture afin qu'il puisse s'intéresser à nous et à ce qu'on souhaite partager, me semble être une approche plus adaptée.

Enfin, Anne Pichard déplorait au cours de l'entretien le manque de retours effectués à l'issue d'une intervention. C'est effectivement ce que j'ai pu remarquer ;

aucun retour d'expériences n'est mené. Il est vrai que concernant les interventions ponctuelles auxquelles j'ai pu assister, on n'a jamais pris un temps à la suite d'une action pour poser les questions suivantes : qui est venu ? Pourquoi ? Quels sont les points positifs et négatifs ? Qu'est-ce qui semble avoir emporté l'adhésion du public et qu'est-ce qui, au contraire, n'a pas su fédérer l'auditoire ? Ces temps de retours et d'échanges me paraissent primordiaux afin de construire des actions de médiation pertinentes, en adéquation avec le public que l'on côtoie. Affiner ces retours permettrait d'être au plus proche de ses besoins en fonction des caractéristiques de ce public et, de cette manière, les médiateurs culturels pourraient déployer des outils plus précis pour chaque intervention. En assistant ponctuellement à ces actions, j'ai pu constater qu'elles étaient élaborées à partir d'un système intuitif d'« essais/erreurs » ; on peut s'apercevoir de ce qui ne fonctionne pas et on va ainsi tenter d'autres approches, mais on ne questionne pas les principaux intéressés et, de ce fait, c'est une organisation bien plus coûteuse en termes de temporalité.

Afin de clôturer cette seconde partie qui s'articule autour du fonctionnement du théâtre de La rose des vents, j'aimerais faire un dernier point autour de l'intervention que j'ai pu suivre auprès d'élèves de quatrième du collège Simone de Beauvoir à Villeneuve-d'Ascq. Nous sommes ainsi arrivées dans l'établissement avec Amandine Lesage, chargée de cette intervention. Nous avons rencontré les élèves dans leur salle de classe, accompagnés de leur professeur qui les encadrait, la sortie au spectacle s'intégrant dans le cadre d'une séquence. Ils étaient ainsi assis derrière leur table et nous étions debout, face au tableau. Notre posture dans l'organisation de la salle de classe n'était pas un choix réfléchi de notre part, cela n'avait pas été discuté entre nous, il s'agissait presque d'un point aveugle qui ne se contestait pas. De ce fait, les élèves conservaient une position d'individus contraints dans un cadre scolaire : eux assis et nous debout leur faisant face, cela induisait implicitement qu'ils écoutaient et qu'on leur apportait le « savoir ». Effectivement, nous aurions très bien pu réfléchir à cette question et organiser la salle de classe en table ronde par exemple, afin de créer une atmosphère de partage plus efficace, mais comme dit précédemment, il s'agit d'un point qui n'a même pas été évoqué. C'est donc suite à cette intervention, dans la salle de classe des quatrièmes du collège Simone de Beauvoir, que je me suis questionnée à propos de la posture de l'élève dans ce genre d'interventions qui semblait être sur le modèle : « on leur montre et ils ingurgitent ». Cet événement m'a permis de faire un parallèle avec les ouvrages de Jacques Rancière ; *Le Maître ignorant* et *Le Partage du*

sensible. En effet, la question qui se pose ici est celle de la manière de rendre les individus autonomes et comment leur donner confiance dans leur potentiel de réception, indépendamment de l'assujettissement à l'explication, qui reste le principe cardinal de l'École. *Le Maître ignorant* explique ainsi comment cette dépendance à l'explication a été construite à l'école et *Le Partage du sensible* nous montre comment a été partagée - au sens de séparée - la culture entre ceux qui en sont dépositaires et les autres. Je m'appuierai notamment sur l'article de la revue socio-économique *Quaderni*, « Les ateliers du spectateur, fabriques du sensible » qui articule ces deux ouvrages et permet d'éclairer certains points ainsi que sur l'article « Danser à l'école : légitimité, contributions et point aveugle », présent dans la revue en ligne *Recherches en danse* qui aborde l'ouvrage de Patrick Germain-Thomas, *Que fait la danse à l'École ?*.

« En devenant *on*, le *je* ne devient plus personne. Pour le philosophe (*Stiegler*), c'est l'industrie du mainstream, une réalité économique parfaitement décrite par Frédéric Martel, qui est responsable de cet état de fait. Cette culture censée plaire à tout le monde a une fonction politique ancienne : elle permet de nier sans honte la réalité des disparités qui désormais sont, au sens propre, à nos portes. ». Cet extrait, tiré de l'article mentionné précédemment : « Les ateliers du spectateur, fabriques du sensible »³⁴ permet de mettre en lumière l'idée d'une culture dominante, qu'il est de bon ton d'apprécier. Il me semble important de l'aborder ici, dans le parallèle que j'établis avec l'intervention menée auprès d'une classe de quatrième, pour souligner le fait qu'une problématique se présente lorsqu'on agit auprès de jeunes élèves. En effet, au cours de mon observation, j'ai pu noter que le rapport de réciprocité était inexistant lorsque l'intervenant agissait afin de présenter l'œuvre d'une culture qui leur était, pour la plupart, étrangère à ce qu'ils côtoient quotidiennement.

L'article de Philippe Guisgand évoque également : « le discours expert (critiques, artistes, acteurs du monde de l'art) provoque trop souvent une dépendance à ce qu'il faudrait comprendre, laissant le spectateur ordinaire désarmé et ne sachant plus que faire de ses sensations devenues inutiles. C'est pourquoi le sens doit se fabriquer ensemble. Mais cette fabrication n'est possible qu'en se démarquant des réflexes de la culture experte au profit d'une égalité de convention où les rôles sociaux (création, contemplation, interprétation, théorisation) peuvent être discutés ou redistribués dans une démarche de compréhension de l'œuvre. ». De cette manière, les élèves se

34 Philippe Guisgand, « Les ateliers du spectateur, fabriques du sensible », *Quaderni*, 83 | 2014, 59-72.

soumettent à cette hiérarchie du savoir ; en restant dans leur posture d'apprenant, assis et à l'écoute de ce qu'on leur donne, ils ne sont pas en capacité de donner leur avis et ne se sentent pas légitimes à livrer leurs impressions. « Pour Stiegler aussi, il faut réinstaurer un vivre ensemble où s'aimer est avant tout "aimer ensemble les choses (paysages, villes, objets, œuvres, langues, etc.)" ; où dialogue et partage s'appuieraient sur un fond esthétique commun. De ce fait, la hiérarchisation et la partition du sensible évoquées par Rancière doivent être réinterrogées. ». Ainsi, en référence aux analyses de Jacques Rancière à propos de l'assujettissement par l'explication, l'article aborde la notion de démarche dévolutive : un renoncement aux prérogatives du Maître qui vise à adapter les outils afin de permettre à l'Élève de les employer. Cette idée m'a immédiatement renvoyée à l'intervention menée dans la salle de classe : l'intervenante avait choisi de montrer aux élèves la bande-annonce de la pièce qu'ils allaient voir et ce support vidéo a aussitôt été coloré par ses explications à propos des envies du chorégraphe et de ce qu'il « fallait y voir ». Pourquoi ne donne-t-on pas, avant toute chose, la parole aux élèves afin de recueillir leurs ressentis et d'entendre leurs imaginaires ? Pourquoi ne se sert-on pas de ce qui leur appartient afin de construire du sens ?

Pour Jacques Rancière, « expliquer quelque chose à quelqu'un, c'est d'abord lui démontrer qu'il ne peut pas l'apprendre par lui-même » et ainsi, l'explication fait référence à la culture de l'expertise, à la parole savante et dominante qui ouvre les portes d'une hiérarchisation des savoirs et des cultures. Si l'on s'appuie sur ces clés de compréhension, l'explication devient un instrument de domination dans la compréhension d'une œuvre et assujettit l'élève à une posture inférieure. Cela vient contredire l'idée que la compréhension d'une œuvre est le fruit d'une approche sensible, propre à chaque individu et qui ne nécessite ni explication ni bagage chorégraphique antérieur. Il s'agit donc de convoquer le sentir et non les connaissances. Dans le même ordre, l'article souligne également : « Tout ce que l'enseignant propose pour induire les comportements attendus prive l'élève d'une véritable compréhension autonome de l'apprentissage visé ». Ainsi donc, il s'agirait d'organiser des actions de sensibilisation plus qu'une forme de médiation, qui amènerait l'élève à « se sensibiliser à... », révéler des sensations et déclencher une réaction plutôt qu'une volonté d'établir des relations par l'intervention d'un tiers dont c'est le métier. Il s'agit finalement de « promouvoir des modalités de relation aux œuvres permettant de transformer le consommateur en

amateur. », de modifier la posture de l'élève apprenant en lui montrant ses possibilités d'être autonome et d'user de ses sensations propres pour y apposer ses explications.

Cette référence aux ouvrages de Jacques Rancière aura permis d'éclaircir les actions proposées par le théâtre de La rose des vents en milieu scolaire. Ces interventions n'étant - à mon sens - pas effectives et n'ayant pas pour objectif de former des spectateurs de danse sur du long terme, je me questionne alors sur leur réelle nature ; s'agirait-il donc de répondre à un cahier des charges et de cocher la case de la mixité sociale au sein d'une salle de spectacle ?

En prenant en considération le paramètre central du temps qui agirait comme barrière aux objectifs fixés par ces actions, j'ai pris la décision d'entreprendre une année supplémentaire de master. Ainsi, je me suis mise dans les conditions temporelles nécessaires, en faisant le pari qu'en y ajoutant un temps plus conséquent, ces interventions pourraient être bien plus fructueuses et modifier les représentations initiales des élèves face à la danse contemporaine. J'ai ainsi souhaité organiser une éducation du spectateur par la pratique : en proposant aux élèves d'une classe de troisième du collège Jean-Baptiste Lebas à Roubaix des ateliers de danse dans le cadre d'une séquence en collaboration avec leur professeure de français. Cela a entraîné de nombreuses complications que j'ai détaillées dans mon carnet de bord et qui prendront place dans la troisième partie de ce mémoire, mais j'ai également été dans l'obligation de réadapter ma recherche et ces idées initiales en raison de la crise sanitaire qui a impacté ma recherche. Effectivement, l'idée d'une action de médiation menée sur une longue période et permettant d'engager les corps des participants est née des interventions ponctuelles auxquelles j'ai pu assister et dont j'ai parlé précédemment. Néanmoins, celles-ci ont eu lieu avant la période de pandémie que nous avons traversée et que nous vivons encore actuellement. Avec les restrictions sanitaires, les nouvelles mesures barrières et la fermeture des salles de spectacle, je m'interroge sur ce qui est maintenant proposé en milieu scolaire. En effet, que fait-on de l'accès à la culture en période de pandémie ? La mixité du public est-elle au cœur des préoccupations d'un théâtre ou l'urgence est-elle dans la fidélisation d'un public déjà conquis ? Ces questionnements prendront place dans la partie qui va suivre, au cœur de l'univers scolaire. Je proposerai un court développement sur cette situation particulière : comment envisager la médiation culturelle en temps de crise ? J'explicitai également les changements que j'ai dû opérer en raison du climat d'urgence sanitaire.

III. Plongée au cœur de l'univers scolaire

« Plongée au cœur de l'univers scolaire » est un intitulé de troisième partie qui m'importait particulièrement dans le cheminement de ma recherche. Effectivement, au cours de ma première année de master 2, j'ai fait le pari de prolonger cette période d'une année afin de pouvoir mettre en pratique certaines idées qui avaient émergé en moi. En effet, partant des questions et problématiques issues du constat d'une forme d'échec relatif aux actions de médiation auxquelles j'avais pu assister au théâtre de La rose des vents à Villeneuve-d'Ascq, je me suis questionnée à propos de la marche à suivre et de ce qu'il était peut-être nécessaire de mettre en place. J'ai pu observer que les interventions se déroulant en une fois, en « one shot » selon l'expression commune du service de médiation du théâtre, n'avaient que peu d'impact sur les publics et ne semblaient pas avoir pour objectif de légitimer la place du spectateur non-initié dans les salles de spectacle. Ces analyses ont été jusqu'alors majoritairement menées à échelle nationale. Alors, en quoi une enquête de terrain dans un lieu unique permettrait-elle d'envisager les problématiques sous un nouvel angle ? C'est pourquoi j'ai souhaité intégrer le collège Jean-Baptiste Lebas à Roubaix, en y postulant d'abord en tant qu'assistante d'éducation, avec comme idée sous-jacente d'y proposer des ateliers de danse ou de pouvoir collaborer avec un professeur autour d'une action de médiation en danse de plus grande envergure, permettant ainsi de récolter les retours des acteurs du projet ainsi que des participants.

Au cours de cette troisième partie, je présenterai donc l'établissement, ses acteurs et référents pédagogiques ainsi que ses élèves. J'exposerai les projets auxquels j'avais songé, ceux qui ont pu commencer à percer et ceux qui ont avorté en raison de la crise sanitaire qui m'a soudainement frappée, à l'instar de milliers de gens, au cœur de ma recherche et de cette enquête anthropologique de terrain.

III. 1. Présentation de l'établissement et de son projet artistique



Collège Jean-Baptiste Lebas

J'ai avant tout débuté ma recherche d'établissement en postulant dans des structures du secondaire classées REP+ afin d'exercer en tant qu'assistante d'éducation. On peut se demander pour quelles raisons j'ai souhaité solliciter des structures REP+ : situées à Roubaix ou Tourcoing tandis que j'habite moi-même à Lille. Effectivement, qu'est-ce qu'un établissement classé REP+ (Réseau d'Éducation prioritaire) ? Quelles sont ses spécificités ? Selon le site du gouvernement : « La politique d'éducation prioritaire a pour objectif de corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire par un renforcement de l'action pédagogique et éducative dans les écoles et établissements des territoires qui rencontrent les plus grandes difficultés sociales. »³⁵ De plus, toujours selon la même source : « Les Réseaux d'éducation prioritaire, ou REP, plus mixtes socialement que les REP+, regroupent les réseaux des collèges et écoles rencontrant des difficultés sociales plus significatives que celles des collèges et écoles situés hors éducation prioritaire. ». Dans le souhait de mettre en place une éducation contribuant à l'égalité des chances en luttant contre les inégalités sociales

³⁵ ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Septembre 2020. [En ligne] <https://www.education.gouv.fr/l-education-prioritaire-3140>

et territoriales, ces établissements bénéficient de plus grands moyens financiers et de plus de personnel. Qu'est-ce que cela signifie et quel impact cela a-t-il sur l'organisation et sur la mise en place de projets culturels ? Quelles sont les différences notoires en matière d'actions culturelles dans un établissement hors REP+ et un autre classé en REP+ ? Effectivement, les disparités d'offres de projets culturels fluctuent selon le profil des établissements : « Les collèges les plus favorisés socialement sont moins concernés par l'EAC : dans ces établissements, 50 % des élèves bénéficient d'au moins une action ou un projet contre 63 % en moyenne dans les autres collèges. En éducation prioritaire, 63 % des collégiens sont touchés par au moins une action ou un projet d'éducation artistique et culturelle, contre 58 % hors zone d'éducation prioritaire. Par rapport à l'année précédente, la proportion d'élèves touchés en éducation prioritaire a progressé de 8 points. »³⁶

En partant du constat que les établissements classés REP+ sont majoritairement fréquentés par des élèves issus de familles rencontrant des difficultés sociales, j'ai pensé qu'il serait plus intéressant pour moi et pour ma recherche de me confronter à une population qui n'accède sans doute pas de manière régulière et spontanée aux institutions culturelles telles que les théâtres ou les musées. Je me suis donc interrogée sur l'organisation et la mise en place de projets culturels dans ce type d'établissement depuis ma position au sein du collège Jean-Baptiste Lebas : celui-ci propose-t-il des parcours artistiques en particulier ? Bâtit-il des projets spécifiques sur l'année ? À destination de qui sont ces projets ? Quels sont les niveaux de classe concernés en priorité ?

C'est ainsi que je me suis présentée pour le premier entretien avec la CPE (conseillère principale d'éducation) accompagnée d'un professeur de français. Lorsqu'ils m'ont demandé de leur faire part de mes motivations pour intégrer ce poste, j'ai évoqué ma posture d'étudiante en master de danse ainsi que mon parcours de danseuse au sein de différentes structures, en lien avec mes questionnements dans le cadre de ma recherche universitaire. D'emblée, mon parcours a semblé les intriguer et mes interrogations au sujet des actions culturelles en milieu scolaire autour d'ateliers de danse ont suscité leur intérêt. Effectivement, ils ont souligné au cours de l'entretien

36 Thoumelin Claire, Touahir Mustapha, « L'éducation artistique et culturelle en école et au collège en 2018-2019. État des lieux », *Culture chiffres*, 2020/3 (n° 3), p. 1-20. DOI : 10,391 7/culc.203.0001. URL : <https://www.cairn.info/revue-culture-chiffres-2020-3-page-1.htm>

qu'il s'agissait pour l'établissement d'une plus-value qu'ils seraient heureux de pouvoir exploiter et d'une offre artistique supplémentaire à proposer aux élèves.



Extérieur du collège Jean-Baptiste Lebas

J'ai ainsi intégré l'équipe de la Vie scolaire au sein du collège Jean-Baptiste Lebas à Roubaix et mon objectif était de pouvoir conjuguer mes fonctions en tant qu'assistante d'éducation avec un statut d'intervenante artistique dans le but de leur proposer des ateliers de danse. Je me suis donc rapprochée de collègues enseignants afin de discuter de mon projet et de voir, dès le début de l'année, qui serait potentiellement intéressé pour une collaboration. Rapidement, j'ai éveillé l'intérêt d'une collègue professeure de français, qui a émis le souhait de travailler avec moi et une classe de 3^e autour d'un projet mêlant danse et une séquence portant sur l'autobiographie. En parallèle de cette collaboration naissante, j'ai également monté un dossier que j'ai présenté au bureau de la direction afin de pouvoir proposer un « club danse », le jeudi midi pendant la pause méridienne. En effet, les élèves restaient bien souvent plus d'une heure dans la cour de récréation à ce moment de la journée et beaucoup s'ennuyaient. Je me suis ainsi dit qu'il s'agissait d'un moment pertinent pour proposer d'ouvrir un club de danse. Deux projets différents ont ainsi commencé à émerger pour moi : les ateliers de danse « loisirs », à l'image d'un club de danse, menés les jeudis lors de la pause méridienne avec des élèves volontaires et des ateliers de danse organisés dans le cadre du cours de français d'une professeure, en relation avec la séquence autour de

l'autobiographie et en lien avec l'exposition de William Kentridge au LaM (Lille Métropole Musée d'art moderne, d'art contemporain et d'art brut) qu'ils allaient être amenés à voir.

C'est ainsi que dès les premiers mois de l'année scolaire, j'ai commencé à réfléchir à l'élaboration de deux projets différents, en construisant pour chacun d'eux des exercices, des calendriers prévisionnels et des thématiques différentes à explorer. Effectivement, concernant le club danse, les élèves étant volontaires et non contraints par une obligation scolaire, je devais les intéresser à travers des objectifs motivants. J'ai ainsi pensé à mettre en place des restitutions, avant les vacances de Noël et avant les vacances d'été, afin qu'ils puissent montrer aux autres classes et à l'équipe pédagogique leurs avancées et ce qu'ils produisaient en atelier. J'ai pensé le second projet en étroite collaboration avec la professeure de français - Madame L - et j'ai imaginé des explorations corporelles et des exercices liés à l'autobiographie et à l'histoire de chaque élève. Ces réflexions, qui figurent dans le carnet de bord³⁷ que j'ai tenu au cours de ces mois, m'ont notamment menée à demander aux élèves d'apporter un objet qu'ils pouvaient concevoir comme un totem et qui faisait référence à un souvenir d'enfance. Je développerai ces idées plus précisément dans la seconde sous-partie en débutant par ces questions à propos des conditions de présence de la danse à l'École, mais il me semblait important de l'évoquer ici afin de présenter le contexte dans lequel je suis arrivée au sein de l'établissement.

III. 2. Les classes et l'équipe pédagogique

Avant de présenter les classes et l'équipe pédagogique de l'établissement, il me paraît important de faire un point sur les conditions de présence de la danse à l'École. Je m'appuierai ici sur l'ouvrage de Patrick Germain-Thomas, *Que fait la danse à l'École ?*³⁸ et plus particulièrement sur l'article de Philippe Guisgand, « Danser à l'École : légitimité, contributions et point aveugle »³⁹, qui en fait le recensement.

37 Voir annexes. Carnet de bord.

38 Patrick Germain-Thomas, *Que fait la danse à l'école ? Enquête au cœur d'une utopie possible*, Toulouse, Éditions de L'Attribut, « Culture danse », 2016, 196 pages.

39 Philippe Guisgand, « Danser à l'école : légitimité, contributions et point aveugle », *Recherches en danse* [en ligne], Actualités de la recherche, mis en ligne le 10 octobre 2016, consulté le 09 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/danse/1428> ; DOI : <https://doi-org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.4000/danse.1428>

Dans son article, ce dernier propose en effet l'examen de l'ouvrage de Patrick Germain-Thomas et il indique ainsi que l'éducation musicale et les arts plastiques sont des matières considérées comme obligatoires tandis que les autres arts tels que le cinéma, la danse, le théâtre ou encore le cirque bénéficient d'un statut d'option et sont « confiées à des enseignants d'autres matières scolaires (lettres, philosophie, sciences et vie de la terre...) qui s'y sont investis hors de toute formation initiale »⁴⁰. La danse en tant que réel parcours artistique ne trouve donc pas sa place légitime à l'École et même si elle apparaît au sein des cours d'EPS, l'article de Philippe Guisgand nous informe : « On voit ainsi que, dans le secondaire, elles peinent à être distinguées des activités basées sur les morphocinèses (gymnastique, acrobatie) ou des activités esthétiques dites "artistiques" (telles que la gymnastique rythmique ou le patinage), et ce bien que leur structure sous-jacente trahisse un modèle labanien : corps, espace, temps et énergie »⁴¹. Les projets culturels existent malgré tout et se multiplient dans les établissements introduits par les institutions souhaitant elles-mêmes valider un cahier des charges plaçant pour une démocratisation culturelle et une mixité sociale au sein des salles. L'artiste Françoise Dupuy a eu un rôle déterminant pour l'inscription de la danse dans l'univers scolaire en France, en partenariat avec Marcelle Bonjour au niveau de l'Éducation nationale⁴², dans le dispositif, « danse à l'école ». Ces propos illustrent la nécessité d'une présence de la danse dans les institutions scolaires : « C'est sans doute l'une des actions dont je suis la plus fière : avoir réussi à mettre en place et à imposer une "Danse à l'école", libre de toute codification arbitraire, mais riche d'exigences fondamentales. Étant entendu qu'il ne s'agit pas de faire de tous les enfants des danseurs, mais de donner à tout enfant la possibilité d'aller au plus profond de son corps poétique, d'accueillir la richesse émanant de sa diversité et de la mettre directement en contact avec les œuvres chorégraphiques. L'enfant qui danse est celui qui invente sa danse. Il est celui qui regarde danser les autres. Il est celui qui entre dans la danse des autres. »⁴³

Néanmoins, dans l'actuel fonctionnement des établissements scolaires, les objectifs à valider ou à cocher par les différents lieux culturels « répondent à une

40 *Ibid.*

41 *Ibid.*

42 *Voir annexes.* « Danse à l'école. Questions à Marcelle Bonjour ».

43 DUPUY Françoise, DUPUY Dominique, *Une danse à l'œuvre*, Pantin, Centre national de la danse, 2001.

suspicion parfois formulée au sein de l'institution scolaire à l'encontre des structures culturelles d'utiliser le public scolaire comme une masse de spectateurs captifs, mais payants. »⁴⁴ Je relève, à travers ces derniers propos, l'utilisation du terme « captif » qui fait écho dans ma recherche au positionnement de l'élève contraint et obligé par des institutions détenant l'autorité. Le public scolaire serait donc envisagé par les structures culturelles comme étant une masse indissociable, un groupe d'individus déshumanisé qu'il s'agirait « d'appriivoiser » afin que cela puisse leur être financièrement profitable. L'ouvrage de Patrick Germain-Thomas souligne également, à travers ces projets artistiques et culturels proposés aux élèves dans les établissements, le manque de formation des enseignants. La motivation, l'engouement et l'enthousiasme demeurent certes présents chez les enseignants concernés, mais ne suffisent pas à la bonne mise en œuvre d'un projet artistique en danse. Enfin, « le livre spécifie, ou redéfinit, la présence de l'Art à l'école. Une nécessité bienvenue dans une institution qui - prise dans l'urgence quotidienne - en oublie parfois qu'elle ne peut se passer de finalités, fussent-elles inatteignables. »⁴⁵ Ainsi, cette parenthèse consacrée à la place de la danse à l'École apporte un éclairage supplémentaire sur cette question et me permet maintenant de revenir à l'étude des caractéristiques spécifiques de mon lieu de travail.

Début septembre, premier jour de la prérentrée, on se retrouve avec l'équipe de la vie scolaire, l'ensemble des professeurs, l'équipe pédagogique ainsi que la direction. Le proviseur et la proviseure adjointe de l'établissement nous présentent ce début d'année afin de définir les postes et fonctions de chacun et de nous souhaiter la bienvenue au sein de l'équipe. Dans l'après-midi, nous nous retrouvons dans un bureau avec les deux CPE, le proviseur et son adjointe ainsi que les 15 assistants d'éducation. On nous présente les différents postes auxquels nous serons assignés et nos fonctions au sein de l'établissement. La direction et les CPE profitent de ce temps d'échange en petit comité pour nous donner de plus amples informations sur le type de public, d'élèves auxquels nous serons confrontés. Effectivement, on nous indique que les élèves sont au nombre de 470 et sont à 90 % issus de familles provenant de catégories socioprofessionnelles défavorisées. À noter donc que beaucoup de parents sont au chômage ou n'ont jamais travaillé. Les élèves évoluent pour la majorité dans de grandes fratries avec plus de quatre enfants et bon nombre de parents, dont le français n'est pas la langue maternelle, ne peuvent pas les aider à faire leurs devoirs. Certains élèves

44 *Ibid.*

45 *Ibid.*

vivent avec leur famille dans des logements sociaux, au CADA (centre d'accueil pour demandeurs d'asile) et sont fréquemment relogés en urgence au cours de l'année. L'établissement accueille également des élèves réfugiés, venant de Syrie notamment, qui intègrent des parcours FLE (français langue étrangère) et dont les familles ne parlent pas ou très peu le français. Cette présentation des caractéristiques du collège me permet d'avoir une idée globale de l'endroit où je vais exercer. Je m'aperçois alors que le discours est assez anxiogène et que l'on cherche à nous préparer à la difficulté de la tâche. Je note également qu'il n'y a qu'une seule collègue, parmi les surveillants, présente depuis plus de deux ans et elle m'informe que beaucoup sont partis en cours d'année. Je réalise que mettre en œuvre mes projets ne va pas être simple et j'ai peur de ne pas y parvenir. Effectivement, je ne suis pas sans savoir que les situations professionnelles et sociales des familles influent nécessairement sur leur rapport à l'art - j'entends ici l'art contemporain présent dans les institutions culturelles en France - et par conséquent sur leur fréquentation des salles de spectacles. À ma demande, le directeur de l'établissement m'a fourni un document complet qui recense les caractéristiques du collège : sa taille, les marqueurs scolaires des élèves dans différentes matières : leur niveau de français à l'entrée en 6^e par exemple, l'indice de position sociale, l'hétérogénéité sociale des élèves ou encore la répartition des élèves selon leur taux de bourse. Ces informations me semblent importantes afin de mieux appréhender la situation des élèves et de leur famille. Cependant, je comprendrai plus tard au cours de l'année que c'est véritablement en évoluant à leurs côtés que je pourrai percevoir leur position face à la danse contemporaine et plus largement, envers l'art contemporain.

C'est ainsi que j'ai pu plonger au cœur de l'univers scolaire et faire la rencontre des élèves. Les premiers jours ont été de l'ordre de l'observation : je devais prendre mes marques, me faire connaître des élèves et comprendre ma posture d'assistante d'éducation : de quelle manière je devais m'adresser à eux et quel était mon rôle. C'est par le biais de mes échanges avec certains professeurs que j'ai pu entamer mes projets d'ateliers de danse. À la fin du premier mois, lors d'un entretien avec les CPE et la direction afin d'évaluer la fin de ma période d'essai, j'ai pu leur faire part de mes projets. Ceux-ci ont été bien perçus et encouragés par l'ensemble de l'équipe. Néanmoins, la CPE m'a tout de suite avertie : « je trouve ça bien de proposer des choses nouvelles aux élèves, mais il ne faut pas que cela soit trop chronophage ». L'ensemble de l'équipe s'accordait à dire qu'un club de danse, en guise de distraction pendant la pause méridienne afin de désencombrer la cour de récréation, était une excellente idée,

mais qu'il fallait que je m'organise seule et en dehors de mes temps de poste, si je souhaitais mettre en place une collaboration de longue durée. Concernant le club de danse du jeudi, j'ai également insisté afin d'avoir accès à une salle correcte et non à un sas ou un couloir qui étaient les premiers lieux proposés. J'ai ainsi compris, dès le début, que la mise en place d'actions culturelles autour de la danse pour les élèves de l'établissement ne figurait pas au centre des priorités, allait être complexe et n'allait reposer que sur ma persévérance. Bien que la direction semble valoriser ces interventions artistiques proposées aux élèves, lorsqu'elle est aux prises avec des problématiques de plus grande envergure, j'ai rapidement réalisé que celles-ci passeraient au second plan.



Intérieur du collège Jean-Baptiste Lebas

J'ai aussi remarqué que la communication avec les autres professeurs n'était pas nécessairement chose aisée. Effectivement, ils ont pour la plupart des emplois du temps très serrés, ce qui ne leur permet pas de rester dans l'enceinte de l'établissement plus longtemps à la suite de leurs cours. Ils se retrouvent néanmoins pendant la pause méridienne, mais nous ne nous croisons que rarement, car l'équipe des surveillants gère à ce même moment le réfectoire et nous n'avons donc presque jamais de pauses

communes. De ce fait, il a été plutôt compliqué pour moi de nouer des liens avec les professeurs afin de parler de mon projet et j'ai noté que lorsque des propositions d'actions extra scolaires s'organisaient, elles s'effectuaient par binômes ou par petits groupes, mais n'étaient pas communiquées à l'ensemble de l'équipe. Ainsi, je n'étais pas tenue au courant des projets d'actions des uns et des autres, et, de ce fait, il a été très difficile de mettre en place des actions en collaboration avec les professeurs. J'ai néanmoins pu entrer en contact avec une professeure de SVT, férue de danse, et pratiquant les danses de salon avec son conjoint. Elle souhaitait mettre en place avec moi le club du jeudi, afin d'apprendre aux élèves des danses telles que le « kuduro » ou encore leur proposer de découvrir une « flashmob » ayant connu un succès mondial sur internet durant la période estivale : il s'agissait de « Jerusalema ». C'est en montant le dossier avec elle que j'ai pu lui faire part de mes envies ; en effet, je souhaitais pouvoir extraire les élèves de ce qu'ils connaissaient déjà ou de ce à quoi ils pouvaient avoir accès sur internet afin de leur proposer de se mettre en mouvement à partir de leurs propres idées. Il s'agissait pour moi de pouvoir organiser un « laboratoire d'expérimentations » afin qu'ils puissent faire des propositions corporelles et appréhender la danse sous un autre prisme. Nous avons pu en discuter et trouver un mode de fonctionnement : en débutant les premières semaines par l'apprentissage de danses en ligne et accessibles à tous pour glisser, petit à petit, vers des ateliers d'improvisations et de créations personnelles.

Concernant ma collaboration avec Madame L, nous avons décidé qu'il serait judicieux de m'insérer dans une séquence qu'elle allait monter au cours de l'année. J'ai ainsi proposé d'établir les ateliers de danse au moment où les élèves aborderaient la thématique de l'autobiographie, car il me semblait que si je souhaitais partir d'eux, de leur propre histoire et de ce qu'ils avaient envie de montrer, c'était une séquence pertinente. Plusieurs réunions et discussions ont eu lieu avec Madame L afin de ficeler le projet et de monter le dossier pour obtenir la validation de la direction. J'étais plutôt libre dans l'organisation de mes séances et elle n'interférait que très peu dans mes propositions artistiques. Au cours du premier trimestre, mes objectifs de recherche étaient donc plutôt bien respectés : j'avais deux projets en cours, dont un qui me paraissait en réelle adéquation avec mon sujet de recherche universitaire. La situation sanitaire se dégradant et le deuxième confinement ayant été annoncé au cours du mois d'octobre, les choses ont rapidement évolué en ma défaveur. J'ai tenu un carnet de bord où j'ai pu relater plus précisément ces projets et les difficultés rencontrées au fil du

temps. Effectivement, je me suis aperçue de la complexité d'asseoir un projet artistique en danse en le considérant comme étant une action prioritaire - ou sur un même pied d'égalité - que d'autres projets. De ce fait, la mise en place des nouveaux protocoles sanitaires exigés par le gouvernement, la gestion des élèves dans les salles de classe et dans l'enceinte de l'établissement, les tensions palpables entre l'ensemble de l'équipe pédagogique et les élèves ont très nettement impacté mes projets. Le club de danse du jeudi midi a dû être interrompu : il a pu reprendre quelques semaines plus tard, mais de nombreux élèves s'étaient démobilisés et la poignée de ceux qui étaient restés motivés n'a pas pu continuer ce projet dans la mesure où le club s'est définitivement arrêté lorsque les cours d'EPS ont dû être interrompus à leur tour. Concernant la collaboration avec Madame L et une classe de 3^e, elle s'est au même titre dégradée et je reviendrai sur cette relation dans les parties qui suivront.

III.3. Observation des pratiques d'une classe

Effectivement, afin de mieux comprendre les enjeux et problématiques auxquels j'ai dû faire face, il me semble important de s'interroger sur les questions suivantes : qu'est-ce que cela signifie que d'être élève au quotidien dans un établissement classé REP+ ? Comment se déroule l'ensemble de l'année scolaire et quel est le fonctionnement quotidien d'une classe ?

Au cours de l'année vécue dans l'enceinte de l'établissement du collège Jean-Baptiste Lebas à Roubaix, j'ai pu observer les élèves leur comportement dans les salles de classe ainsi que dans les lieux de récréation. La réputation de cet établissement, jugé « difficile » s'explique lorsque l'on évolue en son sein. Effectivement, la majorité de ces élèves ne se reconnaît pas dans le microcosme qu'est le système scolaire : une institution pensée à la manière d'un entonnoir dans lequel tous les élèves devraient entrer et suivre le même itinéraire. Ce modèle ne m'a en effet pas semblé correspondre à bon nombre d'entre eux. Il s'agissait pour l'équipe de la vie scolaire de gérer les absences répétées, les violences verbales et physiques entre les élèves et envers l'équipe pédagogique, le rapport difficile qu'ils entretiennent avec l'autorité et les notions de « comptes à rendre ». Mon cursus scolaire et l'expérience que j'ai pu avoir en tant qu'élève au collège ne m'avaient en aucune façon préparée à affronter ce type d'environnement. J'ai dû ici trouver une manière de m'adapter et cela m'a demandé

également d'élever à la fois mon seuil de tolérance et d'exigence. À la suite d'une conversation avec un professeur qui exerce dans deux établissements, dont un collège hors REP+, ce dernier m'a informée que ce qu'il pouvait faire avec les élèves sur une période de 3 semaines dans un établissement « classique » ne pouvait être réalisé ici qu'en 3 mois. Les attentes ne sont pas les mêmes et j'ai pu constater que bon nombre d'élèves ne rendaient jamais leurs devoirs, ne se présentaient pas aux examens ou avaient un taux d'absentéisme très élevé. Il me semble important de le noter ici, car dans la mise en place de mon projet d'ateliers de danse - celui-ci n'étant pas considéré comme une matière scolaire et par conséquent obligatoire - les élèves se sentent d'autant moins contraints par un cadre d'autorité et sont plus enclins à ne pas participer. En effet lorsque j'ai échangé avec Madame L, elle m'a dit : « d'expérience, je sais qu'il est très difficile de mobiliser des élèves déjà peu engagés dans un travail scolaire. Il est très difficile de mener un projet artistique en classe entière dans de bonnes conditions. Il faudrait songer à demander un engagement écrit de la part des élèves de manière à éviter le « ah, aujourd'hui j'ai envie de bouger, je vais en projet/ah j'ai la flemme je reste en classe ». J'ai pu remarquer que cela se révèle aussi très fastidieux d'engager les élèves autour de propositions scolaires : très peu aiment lire et la quasi-majorité n'apprécie pas la manière dont les enseignements sont délivrés. J'ai pu noter, dans le cadre de mes fonctions en tant qu'assistante d'éducation, qu'il est très difficile pour les professeurs de respecter un programme. Les élèves arrivant au compte-goutte dans les salles de classe, les cours se déroulent en tentant de les contenir et en essayant d'exercer une autorité. Après certains échanges avec des professeurs, j'ai pu constater qu'ils sont nombreux à se sentir dépassés et submergés par une fonction disciplinaire à laquelle ils n'ont pas été préparés. Plus préoccupés par la façon dont ils vont pouvoir clôturer les programmes, ils sont ainsi très peu à être enclins à proposer de nouveaux formats aux élèves. Certains m'ont ainsi confié qu'ayant déjà du mal à « rester dans les clous », ils n'envisageaient pas d'aborder un projet artistique où ils pourraient se sentir en danger, car ils sortiraient ainsi de leur zone de confort. La majorité des professeurs tentent ainsi de conserver un statut d'autorité et la mise en place d'actions culturelles en danse les obligerait à se montrer sous un autre angle devant des élèves qui se montrent difficiles à encadrer dans une salle de classe. Il s'agit donc d'appréhender par un autre prisme l'apprentissage scolaire et la place du professeur : les ateliers artistiques en danse sont pour cette raison perçus comme des projets non identifiables, pouvant les discréditer ou mettre à mal leur posture face aux élèves.

Toutefois, le collège dans lequel j'ai exercé, étant classé REP+, bénéficie de financements supérieurs et d'accompagnements pour la mise en place de projets artistiques et culturels en partenariat avec une structure extérieure par exemple. Ainsi, lorsque des projets artistiques sont proposés dans les établissements, le professeur doit travailler en collaboration avec l'intervenant. Ces actions sont le plus souvent incluses dans une séquence afin que les élèves puissent établir des connexions entre l'atelier et ce qui est étudié en classe. Dans un projet idéalement mené, l'enseignant peut proposer une thématique à l'intervenant artistique et prépare en amont les élèves à ce qu'ils vont expérimenter en les projetant dans un travail qui s'effectuera en corrélation avec la séquence étudiée. L'objectif des ateliers est explicité en amont entre les deux parties et le mode de fonctionnement est également réfléchi. Ainsi, un véritable échange s'effectue entre l'enseignant et l'artiste intervenant afin que les actions proposées puissent être les plus pertinentes et les plus efficaces possibles. Malheureusement, je constaterai au cours de ma recherche - et plus particulièrement lors des entretiens menés auprès d'artistes - que la mise en place d'actions culturelles ne se déroule pas systématiquement de cette manière.

Enfin, dans le cadre de mes observations des pratiques d'une classe et du quotidien des élèves au sein de l'établissement, j'aimerais faire un point sur le vécu des élèves en confinement, semi-confinement et couvre-feu. Effectivement, quelles conséquences les restrictions sanitaires ont-elles sur les élèves ? De quelle manière est-ce que cela influe sur leur rapport au corps et à la danse ? Il s'agit en effet de questionnements qui m'ont interpellée lorsque j'ai pu observer les relations qui existaient entre les élèves, notamment dans la cour de récréation ou dans la salle de permanence, des lieux considérés comme étant plus libres de contraintes. Les protocoles sanitaires en vigueur ne nous permettent plus de nous toucher, nous ne voyons plus les visages ni les expressions des uns et des autres et cela impacte nettement les relations et le rapport au corps des adolescents et des pré-adolescents. En effet, à un âge et à une période charnière où l'on se construit en lien avec ses pairs, où l'on a besoin d'expérimenter, de tester et où le rapport à son propre corps est bien souvent complexe, la situation sanitaire et les protocoles mis en place ont dégradé ces liens déjà difficiles. J'ai notamment pu observer que les élèves ne souhaitent plus retirer leurs masques et lorsqu'ils doivent le faire, ils ont l'impression de se mettre à nu ou qu'on leur demande d'enlever leurs vêtements. Le masque et la distanciation sociale étant imposés aux élèves, ils se cachent derrière ces mesures et osent encore moins exprimer leurs

émotions et partager avec leurs camarades. Exposer ses émotions et ses ressentis sont vécus comme un acte impudique. J'ai parfois l'impression d'avoir un geste déplacé lorsque je pose ma main sur l'épaule d'un enfant de 6^e pour le consoler. La distanciation des corps a été intégrée par cette jeune génération et entrave en quelque sorte leur développement, modifie également la manière dont ils vont pouvoir appréhender le corps, la danse et l'autre. C'est le rapport au corps dans sa globalité qui est modifié et mis à mal et j'ai pu le constater dès mon arrivée dans l'établissement. C'est pourquoi l'extrait suivant fait immédiatement écho en moi lorsque j'évoque cet aspect émotionnel, affectif et intime du geste dans la danse : "Les disciplines artistiques s'adressent à ce qu'il y a de plus profond et mystérieux en l'être humain [...] et la danse plus profondément encore, car elle en est l'expression la plus intime et immédiate. Dans la formation, à qui que ce soit qu'elle s'adresse, il ne s'agit pas seulement de la transmission de savoirs et de savoir-faire. Il s'agit de toucher, de solliciter ou de développer l'esprit, considéré comme lieu et moteur des capacités intellectuelles et spirituelles, puis l'affectivité et, étroitement lié l'imaginaire."⁴⁶

Il m'a également semblé important d'échanger avec les élèves sur leur vécu hors du collège pendant cette période compliquée, de manière informelle, afin de recueillir leurs ressentis et émotions. C'est ainsi que je les ai interrogés à propos des activités qui avaient pu être proposées lors de cette période au sein de leur famille, à propos des vidéos de danse qu'ils avaient peut-être reçues ou regardées. Avaient-ils pu observer de la danse depuis leur balcon, leur fenêtre ? Comment est-ce que cela avait-il pu modifier leur rapport au corps alors qu'ils ne se trouvaient pas dans une salle de classe ? Je pense notamment à différentes initiatives mises en place au sujet de la danse : « une minute de danse par jour »⁴⁷ de Nadia Vadori-Gauthier, « Animal Kingdom »⁴⁸ d'Akram Khan ou en « Re : Rosas ! »⁴⁹ d'Anne Teresa de Keersmaecker. Il s'avère qu'à partir de ce que j'ai pu observer ou entendre de la part des élèves, aucun n'a en réalité changé ses habitudes. Les nouvelles activités expérimentées au sein des familles ont été rares, voire inexistantes, et la situation a accru la sédentarité des corps. Le confinement et la mise en place du couvre-feu ont également augmenté le temps passé devant les écrans et les réseaux sociaux : ils étaient nombreux à passer leurs soirées devant des plateformes

46 ROBINSON Jacqueline, *Danse, chemin d'éducation*, Paris, autoédition, 1993.

47 <http://www.uneminutededanseparjour.com/>

48 <https://www.numeridanse.tv/projet-participatif/animal-kingdom>

49 <https://www.rosasdanstrosas.be/accueil/>

telles que Netflix, à user et abuser des réseaux sociaux et des jeux en ligne. On ne se faisait plus la bise, on ne se prenait plus dans les bras, alors les échanges via écrans interposés sont devenus les modes d'interaction privilégiés, où les corps sont coupés et les visages camouflés derrière des filtres destinés à les embellir et à modifier leurs expressions. Lorsque je leur ai demandé s'ils avaient pu voir autre chose, regarder des documentaires ou accéder à des visites virtuelles d'expositions ou de spectacles, aucun élève n'a réagi positivement et j'avais presque la sensation d'évoquer un univers non identifiable, complètement obscur. Ils sont en effet très peu nombreux à s'être déjà rendu dans une institution culturelle, en dehors des cinémas que fréquentent certains élèves occasionnellement.

Il est vrai qu'en mars 2020, de nombreuses structures telles que les opéras, les théâtres ou encore les musées, ont effectivement dû fermer leurs portes afin d'éviter la propagation du Covid 19. C'est ainsi que j'ai pu remarquer l'émergence de nouvelles actions de médiation qui ont été mises en place afin que, d'une part, les musées puissent conserver leur activité et que, d'autre part, leurs portes soient ouvertes et que l'institution reste accessible au plus grand nombre. Effectivement, l'ensemble des lieux culturels est à ce jour - et pour une durée indéterminée - fermé au public. De ce fait, certaines structures ont commencé à développer de nouvelles stratégies afin de maintenir leurs activités, en ligne cette fois-ci, de manière à ce que chacun puisse profiter de visites immersives sans avoir à se déplacer. Dans ce cadre, de nombreuses expositions sont mises à disposition gratuitement à partir de vidéos immersives mises en ligne. L'idée initiale apparaît donc de prime abord comme particulièrement attractive et intéressante : profiter de cette situation de confinement, d'un temps où toutes les catégories de personnes confondues se retrouvent logées à la même enseigne, afin de sensibiliser le plus grand nombre et d'ouvrir les portes de ces institutions. Se servir du numérique, des réseaux sociaux et des plateformes dédiées aux jeunes générations semble alors être une bonne initiative et on ne peut que saluer cette proposition, mais on peut malgré tout soulever un certain nombre de questions face à cette nouvelle forme de médiation. En effet, on peut se demander pour qui, à qui s'adresse finalement ces visites, ces expositions immersives ? Cela peut-il fonctionner et diversifier le public de manière pérenne ? Une personne ne se rendant pas habituellement au musée, au théâtre, va-t-elle se donner la peine d'aller suivre une visite en ligne ? Existe-t-il un pouvoir attractif lié à cette nouvelle pratique de médiation culturelle ?

Effectivement, on pourrait penser que les conditions géographiques et économiques, qui peuvent se révéler être un frein à la fréquentation de ces institutions en temps « normal », sont maintenant gommées. Cependant, il faut se poser la question de la fracture numérique et des disparités d'accès aux technologies informatiques et notamment à internet. Lors de l'annonce du premier confinement, c'est en discutant avec certains collègues que j'ai pu apprendre que beaucoup d'élèves se retrouvaient dans des situations très compliquées, n'ayant pas d'ordinateur ou disposant d'un unique appareil pour toute la famille. Il était presque impossible pour de nombreux élèves de continuer de travailler leurs cours et d'accéder aux ressources pédagogiques mises en place par les professeurs. La question de la fracture sociale se pose donc réellement et crée un fossé entre ceux qui ont un accès internet et ceux qui se trouvent dans une situation plus complexe en raison de leur précarité financière et qui doivent par conséquent établir un ordre de priorités autre. Ces nouvelles pratiques de médiation vont peut-être donc exclure une partie de la population : les publics ayant reçu une certaine éducation à l'art, faisant partie d'une certaine catégorie socioculturelle et ayant été sensibilisés à l'art de manière générale, vont certainement poursuivre leurs activités et être séduits par ces visites proposées en ligne. Mais, les publics les plus éloignés du monde de l'art et de cette forme de culture dominante n'y trouveront sans doute pas aisément leur place. Suite à mes échanges avec certains élèves du collège, je me suis demandée comment il était possible de s'intéresser soudainement aux expositions d'art proposées par les galeries et les musées si nous n'y sommes d'ores et déjà pas familiers. Ainsi, ces pratiques de médiation se sont-elles questionnées sur le rôle, la place du spectateur ? Comment peut-il se sentir investi, important, s'il n'y a aucune pratique, aucun éducateur culturel visant à l'intégrer ?

III. 4. Ma posture au sein du projet et son inflexion

Afin de clôturer cette troisième partie axée sur ma plongée dans l'univers scolaire, je souhaite aborder maintenant la question de ma posture au sein du projet des ateliers de danse et de quelle manière j'ai dû la concevoir. De plus, à l'instar de milliers de gens, cette crise sanitaire est venue contrarier ma recherche et mes hypothèses de travail. Il m'a donc fallu réfléchir à une refonte de mon projet initial et je m'emploierai à exposer le cheminement de ma pensée dans cette partie.

Effectivement, ayant choisi, dans un premier temps, de combiner mon statut d'assistante d'éducation à celui d'intervenante artistique dans le cadre de la collaboration initiée avec Madame L, il me paraissait intéressant de revenir sur certains points : de quelle manière le projet avait-il été accueilli par la classe ? Quels liens avais-je pu établir avec la professeure ? Comment m'avait-elle présentée à la classe ? Quelles étaient nos relations face aux élèves ?

Nous avons ainsi décidé avec Madame L d'organiser la mise en place d'un partenariat artistique avec une classe de 3^e. les 3 U. Lorsque nous avons validé la séquence dans laquelle je m'inclurais, j'avais proposé à Madame L d'intervenir en amont dans la salle de classe, afin que l'on puisse présenter le projet aux élèves, et qu'ils puissent me rencontrer en tant qu'intervenante artistique et non plus dans ma fonction d'assistante d'éducation, celle qu'ils connaissaient depuis quelques mois maintenant. Bien que Madame L m'ait présentée ainsi face aux élèves, il n'a pas été aisé de me faire reconnaître auprès de ces derniers et d'obtenir une attention différente de leur part. Il est vrai que l'objectif n'était pas pour moi de conjuguer ces deux statuts, mais plutôt de leur proposer autre chose et d'intervenir auprès d'eux d'une nouvelle manière. La première séance d'introduction a été laborieuse ; nous avons dans un premier temps convenu avec Madame L que nous nous appellerions par nos prénoms respectifs et non par nos noms, car cela permettait aussi pour les élèves de faire la distinction : nous étions ici collaboratrices sur un même projet et non collègues dans le même établissement. De plus, le rapport hiérarchique n'existait plus. Les élèves ont mis un certain temps à comprendre mon itinéraire d'études et ma formation en tant que danseuse, car cette idée de parcours irrégulier, conjuguant pratique et théorique, demeurait un peu confus pour eux et j'ai pu constater qu'il nous faudrait plusieurs séances avant de pouvoir tisser d'autres liens que ceux imposés par la hiérarchie scolaire. Néanmoins, lorsque nous avons effectué la première présentation, le projet n'a pas suscité un rejet absolu de la part de la classe. En effet, des remarques ont fusé, des rires ont percé, notamment car j'avais proposé d'écrire le mot « danse » au tableau, afin de récolter toutes les réactions, les expressions et le champ sémantique que l'on pouvait construire autour du mot.

Parmi les nombreuses réactions que cet exercice a suscitées, j'ai pu noter quelques manifestations de leur part que j'ai notées dans mon carnet de bord. Lorsque j'ai posé la question : « le mot "danse", qu'est-ce que cela vous évoque ? », voici les quelques retours que j'ai pu récolter : « exprime des émotions », « exprimer par la

gestuelle », « distraire et raconter sur la personne », « des mouvements bizarres et désordonnés », « c'est ennuyant », « je ne comprends rien, ça n'a pas de sens », « je n'aime pas », « je ne suis jamais allé voir de la danse parce que ça ne m'intéresse pas », « c'est pour les filles », « je ne vois pas l'intérêt », « c'est nul », « je ne sais pas faire », « ça ne sert à rien ». À la suite de cette première séance de présentation, nous n'avons pas effectué de retours avec la professeure, par manque de temps de sa part. Nous avons donc poursuivi la prochaine session qui avait lieu en salle culturelle, salle qui nous avait été attribuée par la direction, car elle était plus propice à une mise en mouvement des élèves. Effectivement, cette séance d'atelier était pour eux l'occasion d'un premier engagement des corps. La professeure m'avait confié en amont qu'à cette heure-ci, les élèves revenaient de leur cours d'EPS et étaient, par conséquent, très fatigués et énervés. J'avais donc construit cette séance en débutant par quelques minutes de relaxation afin qu'ils puissent se reconnecter à leurs corps, à eux-mêmes et au groupe. La mise en place de l'exercice a été fastidieuse ; effectivement, Madame L s'est retirée dans un coin de la salle et n'a pas prêté attention à ce qui se passait, elle regardait son agenda et son téléphone. Ce que j'ai considéré par la suite comme une erreur et que j'ai regretté est le fait que nous n'avions pas échangé avant la séance à propos de l'attitude que nous allions chacune adopter. De ce fait, elle ne s'est absolument pas investie dans les exercices que je proposais aux élèves et n'a pas non plus endossé la casquette de celle qui était chargée de faire la discipline auprès des élèves et de conserver un cadre. Je me suis donc retrouvée seule face à eux et, n'ayant eu qu'une séance de 45 minutes avec eux auparavant afin de présenter le projet, ils ont été déconcertés et désorientés par les propositions, aussi basiques me semblaient elles être. Certains se sont cependant prêtés au jeu et ont été attentifs aux consignes, tandis que d'autres ont préféré grimper sur les tables, bavarder entre eux et ignorer totalement mes demandes. Par manque de temps et par souci de ne pas freiner les élèves volontaires, j'ai fait le choix de ne pas prendre en considération les élèves qui n'étaient pas intéressés en leur demandant de se mettre sur le côté, en qualité d'observateurs, ou de simplement quitter la salle s'ils ne se sentaient pas concernés. Ce premier engagement des corps et la décision que j'ai dû prendre pour les élèves les plus turbulents m'a ensuite interrogée à propos de ce que je souhaitais mettre en place et pourquoi je le faisais. Effectivement, mon idée de départ était de pouvoir fédérer la totalité des élèves autour d'une forme d'art qui n'est que trop peu étudiée et explorée dans le cadre scolaire. Néanmoins, j'ai fait le choix, dès les premières minutes, d'écarter les élèves perturbateurs et il s'agissait pour moi d'une

contradiction dans ma recherche. Effectivement, ne s'agissait-il pas initialement de commencer à s'intéresser à leur culture plutôt que de chercher à leur imposer un modèle de culture qui n'est pas le leur ? S'est alors posée la question de ma place au sein du projet et de celle que j'aurais dû affirmer plus clairement. Dans un projet de collaboration avec Madame L, il aurait fallu que les rôles soient définis auparavant et que je défende ma place en tant qu'intervenante artistique et non en tant que surveillante ou enseignante. J'ai malgré tout eu l'occasion de mener une autre session et je reviendrai dans la prochaine partie plus en détail sur les protocoles de mise en place que j'avais imaginés pour ce projet artistique.

Toutefois, dans la mesure où la crise sanitaire a complètement détruit mes projets, j'ai dû proposer une refonte ou un remaniement des actions initialement prévues. En effet, après de nombreux échanges avec Madame L et un total désengagement de sa part, j'ai dû repenser ma recherche que j'avais planifiée autour d'actions concrètes. La crise sanitaire ne s'améliorait pas et les protocoles d'urgence mis en place au sein de l'établissement prenaient de plus en plus d'ampleur. Suite au second confinement annoncé, Madame L m'avait alors informée qu'il serait plus sage de reporter notre collaboration après les vacances de Noël, début janvier. Cependant, la rentrée arrivant et n'ayant aucune nouvelle de sa part, je l'ai recontactée afin de savoir ce qu'il en était et ce que l'on pouvait mettre en place. Elle m'a ainsi indiqué que, spontanément, elle souhaiterait maintenir le projet et l'organiser de manière à ce qu'il soit envisageable malgré cette crise sanitaire. J'ai donc rédigé une note d'intention ainsi qu'un calendrier prévisionnel à destination de la direction, afin qu'elle puisse monter un dossier qui soit validé par le chef d'établissement. N'ayant eu par la suite plus aucun retour de sa part concernant ce dossier et m'apercevant que nous étions d'ores et déjà en février, j'ai pensé qu'il était urgent pour moi de reconsidérer mes questionnements dans le but de pouvoir soutenir ma recherche en juin. Je me suis ainsi retrouvée dans la position suivante : j'avais dû consacrer un an de recherche supplémentaire avec l'objectif de mener à bien un projet d'action culturelle en milieu scolaire, mais, me trouvant dans une situation d'urgence, il fallait désormais que je déplace l'axe de ma recherche en direction d'une analyse concernant le travail de personnes tierces. Cette nouvelle orientation m'a profondément déstabilisée et j'ai tout d'abord pensé que l'intérêt de mon travail serait moindre. Malgré tout, j'ai souhaité proposer un compte rendu de ce que j'avais prévu, en revenant sur les protocoles de mise en place que j'avais imaginés et qui resteraient à l'état d'hypothèses. Dans la prochaine partie de ma

recherche, j'aimerais donc évoquer les actions que j'aurais aimé mettre en place, celles auxquelles j'avais pensé et comment j'avais imaginé le déroulé des séances avec la classe de 3^e U. Lors de la refonte de mes objectifs de recherche, l'idée de construire un projet hypothétique en appui sur le calendrier prévisionnel que j'avais dressé m'a traversé l'esprit, mais je n'ai pas souhaité l'approfondir, car cela ne me paraissait pas très pertinent de développer mon propos à partir d'une action qui ne serait pas réalisable dans l'immédiat. De ce fait, dans la mesure où je n'ai pas pu valider mes hypothèses de départ par le biais d'ateliers de danse, car je n'avais plus de possibilités d'action, j'ai décidé de me tourner vers des artistes afin d'organiser des entretiens avec eux. Ainsi, l'idée a été de réaliser ces entretiens sous forme de partages d'expériences dans le but de les décrypter et d'en faire une analyse comparative. Effectivement, il me semblait plus juste de m'orienter vers des artistes ayant déjà travaillé avec un public scolaire afin de recueillir leurs témoignages sur leurs interventions et sur la mise en place de leurs actions. Je proposerai donc dans cette prochaine partie l'analyse des entretiens effectués auprès d'artistes, chorégraphes, danseurs, mais aussi auprès de médiateurs culturels et d'enseignants. J'ai ainsi fait le choix de m'orienter vers des personnes qui étaient en mesure de me dire ce qu'elles avaient mis en place, pour quels types de projets, pour quels objectifs et de dresser un bilan de ces expériences.

IV. Analyse des expériences

L'objectif d'entamer une année de recherche supplémentaire constituait donc pour moi l'opportunité de pouvoir mener à bien un projet de plus grande envergure auprès d'un public scolaire. Effectivement, j'avais imaginé le suivi d'une classe au cours d'un projet organisé sur du long terme afin de démontrer quels en seraient les bénéfices et ce qui pouvait être valorisé dans ce type de projet : qu'est-ce qui les aurait différenciées des interventions ponctuelles auxquelles j'avais pu assister à La Rose des Vents ? Le travail mené sur une année scolaire s'avèrerait-il être plus efficace ?

En effet, lorsque j'ai assisté à une intervention dirigée par une médiatrice du théâtre de La rose des vents au sein d'une classe de 4^e, je me suis interrogée sur sa pertinence. La disposition de la salle maintenait un rapport classique « face à face » de professeur à élèves. Ces derniers étaient assis derrière leur table et écoutaient l'exposé que la médiatrice avait préparé à propos du spectacle qu'ils allaient être amenés à voir : *Mary me in Bassiani* de la compagnie « (La) Horde ». Ils n'avaient que très peu de réactions et rien n'avait été prévu afin qu'ils puissent interagir ou poser des questions. Le temps était effectivement restreint et nous ne disposions que de 30 minutes. Malgré cette contrainte, je pense qu'il aurait été plus bénéfique d'effectuer une brève présentation du spectacle et du contexte dans lequel il s'inscrivait puis de disposer différemment les élèves, par petits groupes de 3 ou de 4, en leur attribuant à chacun une consigne. Ce dispositif aurait été, à mon sens, plus ludique et pertinent et aurait engagé les élèves dans une réflexion et une prise de parole. Nous aurions pu, par exemple, confier à chacun des groupes un mot-clé en rapport avec le spectacle ou les inviter, en amont, à regarder l'extrait à travers différentes jumelles. Un groupe aurait ainsi pu ne regarder que le décor du plateau, l'autre aurait pu se concentrer sur les pieds des danseurs et un dernier aurait pu s'attarder sur les relations entre les danseurs : les duos ou les trios qui se formaient. Une mise en commun aurait pu être proposée à la suite de ces quelques minutes en groupe, afin de donner la parole à chacun sur ce qui avait été vu et sur les émotions que chaque élève avait ressenties. Il me semble ainsi qu'il aurait été plus judicieux de réfléchir plus en profondeur autour de la construction de l'action de médiation. C'est en me replongeant dans cette expérience qu'il me semble important d'insister sur la prégnance du modèle descendant auquel j'ai assisté et que je souhaite questionner en proposant une alternative visant à instaurer une horizontalité. Il s'agit

effectivement d'un modèle d'enseignement qui me paraît poussiéreux et qui ne semble pas être remis en cause.

En effet, il ne s'agissait pas d'une classe de 4^e inscrite dans un établissement classé REP+. De ce fait, il aurait peut-être été plus évident de leur proposer autre chose et de les inviter à s'exprimer autour d'une forme d'art qu'ils avaient éventuellement plus l'habitude de côtoyer. Ce qui m'a déconcertée est que j'ai eu la sensation qu'il y avait ici une zone grise autour de la manière de concevoir une action. La médiatrice est intervenue dans la salle de classe et a effectué son discours comme s'il s'agissait d'une pratique qui ne nécessitait plus d'être remise en question. Les élèves sont donc systématiquement confrontés aux mêmes habitudes d'enseignement : on leur propose des exposés ou des petites conférences, auxquels ils assistent presque impuissants sans que leur place n'ait été envisagée. On ne leur demande jamais leur avis, on ne les questionne pas, on ne les bouscule pas. Ainsi, si l'on souhaite obtenir des réactions de leur part et un réel intérêt, peut-être faudrait-il envisager de moduler les actions de médiation en fonction du public qui se trouve en face de nous ? Cette intervention à laquelle j'ai assisté aurait pu être pensée en collaboration avec la professeure qui accompagnait ces élèves. Il ne s'agissait effectivement pas d'une intervention unique et bien que je n'ai pas assisté à l'ensemble des actions effectuées par la structure dans des établissements scolaires, je fais l'hypothèse que celles-ci se déroulent systématiquement de la même manière, n'ayant pas observé de retours ou d'échanges à son propos par la suite. Ainsi, je pense qu'une introduction aurait pu être menée par l'enseignante auprès des élèves et nous aurions pu nous insérer dans leur classe en leur proposant des activités, liées au spectacle, dans la continuité de leur séquence. Nous aurions pu clôturer l'intervention par un petit débat ou une table ronde afin qu'ils puissent partager ce qu'ils avaient pensé et les éventuelles interrogations qu'ils avaient autour de l'œuvre. Il m'apparaît effectivement plus juste de consacrer du temps aux élèves qui souhaitent exprimer leurs émotions, leurs sensations plutôt que sur l'historique de la compagnie et du chorégraphe ou sur des aspects plus techniques de mise en scène.

Suite à cette expérience un peu frustrante, il m'est venu l'idée de mettre en place un protocole d'expérimentation sous forme d'ateliers de danse engagés en collaboration avec un professeur autour d'une thématique particulière s'inscrivant dans une séquence étudiée en classe. Ainsi, que pouvais-je envisager afin de contrer la passivité des élèves ? De les rendre acteurs ? De faire de ces moments d'interventions des événements marquants pendant lesquels ils ne s'ennuieraient plus ? Comment pouvais-je mobiliser mes connaissances, mes études en danse afin de proposer autre chose ?

L'objectif de cette dernière partie était de pouvoir faire le bilan des interventions ponctuelles de médiation menées au théâtre de La rose des vents afin de poser en parallèle mes protocoles d'action et mes propositions. Je ne souhaitais pas me borner à dresser le constat d'un échec observé, mais je visais à chercher, en pratique, des solutions. Comme annoncé précédemment, la crise sanitaire est venue bousculer mes théories et idées de départ. Il me paraissait donc important de consacrer une partie de ma recherche dédiée à l'annonce de mes hypothèses de départ et au retournement de situation que j'ai dû opérer par la suite.

IV. 1. Annonce des hypothèses de départ et organisation des entretiens

Je souhaite avant tout aborder la question des hypothèses que j'ai émises avant d'approfondir cette recherche. En effet, à partir de quelles idées préconçues avais-je débuté mon master ? À quel type de projet avais-je réfléchi avant même de plonger dans l'expérience d'une immersion en milieu scolaire ? Il me semble important de partir de mes idées initiales, construites à partir de mes propres représentations et enrichies par la suite des observations d'actions ponctuelles autour de cette envie d'éveiller un public néophyte au spectacle de danse contemporaine et de rendre accessible à tous l'univers du spectacle vivant.

Effectivement, je suis entrée dans le parcours des études supérieures en danse à l'université en me retrouvant d'emblée confrontée à des incompréhensions évoquées dans mon introduction. Au fur et à mesure de mon évolution en tant qu'étudiante et danseuse, et plus particulièrement lors de mon entrée en master, je me suis questionnée à propos des actions à mener auprès d'un public néophyte. Je me suis concentrée sur le public scolaire, car il me semble que c'est encore à l'école, et particulièrement à l'adolescence, que peuvent s'opérer certaines bascules. Étant encore vierge de toute expérience en milieu scolaire, je m'étais néanmoins interrogée sur quelques points : avec quel type d'élèves un projet de grande envergure pourrait-il fonctionner ? Sous quelles conditions ? Faudrait-il engager des élèves adhérant au projet, sur la base d'un volontariat, en choisissant une classe au hasard, ou proposer le projet uniquement aux élèves intéressés ? Qu'est-ce que cela modifierait ? En effet, si je prenais le parti d'intégrer au projet les seuls élèves volontaires, alors je ne pourrais plus explorer les possibles bascules de représentation, le principal critère étant véritablement celui de la contrainte. Également, existe-t-il un « âge idéal » ? Les filles seraient-elles plus

susceptibles d'adhérer à ce type de projet que les garçons ? Quels types d'établissements (collèges, lycées, lycées professionnels) faudrait-il viser ? Serait-il possible d'envisager le même type d'action pour tous les établissements ?

De nombreuses questions bouillonnaient dans mon esprit et mon expérience en tant qu'observatrice à La rose des vents m'a permis d'éclaircir un point. Effectivement, le public étant là aussi captif et obligé, qu'est-ce qui serait à modifier pour que les actions menées ne soient plus à considérer comme des échecs ? La question de la temporalité est alors apparue comme évidente : on ne donne pas suffisamment de temps au public pour qu'il puisse adhérer à un projet. Si l'on part du constat que l'on s'adresse à un public éloigné de la danse contemporaine, qu'il s'agit d'une forme de culture qui n'est pas la leur, il est nécessaire de prendre le temps de poser les fondations et de tisser des liens afin d'obtenir une forme de confiance et d'adhésion de leur part. C'est ainsi que j'avais imaginé mettre en place un projet sur une année scolaire complète, avec des élèves des grandes classes de collège : 4^e ou 3^e car il s'agit, selon moi, d'un âge où les élèves commencent à s'affirmer dans leur personnalité et sont en capacité d'ouvrir leurs regards et de mettre en perspective des propositions nouvelles. La question de la réciprocité avec le public appréhendé était aussi pour moi quelque chose de central. J'avais en effet remarqué suite à mes observations que, bien souvent, par manque de temps, on cherchait à persuader le public de se joindre au spectacle, de rencontrer quelque chose de nouveau, alors que nous n'avions même pas cherché à savoir si cela pouvait faire écho à des choses qu'ils connaissaient et, qu'inversement, nous ne semblions pas être intéressés par ce qu'ils pouvaient nous apporter. C'est pourquoi j'avais imaginé collaborer avec Madame L autour de la séquence portant sur l'autobiographie. L'objectif était d'amener les élèves à la danse contemporaine par le biais de souvenirs d'enfance, de moments vécus qui leur étaient propres et dont ils voulaient parler autrement. « S'écrire en mouvement » était le titre que j'avais choisi pour cet atelier, car il me semblait sonner juste dans la manière dont je souhaitais le mettre en œuvre. À partir de photos de famille, d'objets ou de musiques évoquant un souvenir d'enfance précis, j'avais imaginé les mettre en mouvement en passant par des exercices qui leur permettaient d'exprimer leurs émotions par le geste. Se présenter à l'aide d'un geste, exprimer une émotion comme la colère, la peur, la joie, la surprise ou encore la tristesse, sont des choses qui semblent parfois être à la portée de tous, mais qui ne sont pas évidentes pour grand nombre d'adolescents. Le faire par le corps est alors parfois d'autant plus compliqué, mais cela me semble être une porte d'entrée cohérente pour parler de soi et de ce que l'on souhaite partager. Ainsi, j'aurais également souhaité

pouvoir mettre en parallèle le club de danse mené le jeudi sur la pause méridienne avec des élèves volontaires et le projet collaboratif créé avec Madame L, comprenant tous les élèves d'une classe, dans un cadre scolaire. Cette comparaison aurait pu faire émerger les modifications nécessaires à envisager pour diriger un projet avec un groupe d'élèves, selon qu'ils soient volontaires ou non, et donner un sens à la notion de bascule des représentations.

Mes hypothèses de départ, pensées au début de mes études universitaires et concrétisées depuis mon arrivée en master, étaient fondées sur le fait que les actions de médiation demeuraient majoritairement un échec, car le temps qui y était consacré n'était pas suffisant. De ce fait, je voulais m'investir en m'inscrivant dans le paysage scolaire, au sein d'un établissement, pour pouvoir moi-même diriger une action culturelle et valider cette hypothèse en faisant le pari d'y accorder suffisamment de temps pour que cela puisse fonctionner.

À la suite du premier confinement de mars 2020, j'ai donc pris mon poste au sein du collège Jean-Baptiste Lebas à Roubaix. Le second confinement de novembre a suspendu mes projets en cours et les restrictions sanitaires qui ont suivi ne m'ont pas permis de les reprendre. Suite au désengagement de Madame L, qui n'a plus donné suite à mes nombreuses relances, j'ai dû réfléchir à la mise en place d'un nouveau protocole qui me permettrait de maintenir ma soutenance prévue en juin 2021. C'est ainsi que j'ai réorienté mes hypothèses de recherche autour d'entretiens. L'objectif était de pouvoir échanger dans un premier temps avec des artistes afin qu'ils puissent partager avec moi leurs récits d'expériences. Par la suite, j'ai donc contacté de nombreux danseurs et chorégraphes actifs dans la région du Nord afin de recueillir leurs témoignages. Je ne souhaitais pas organiser de questionnaire d'entretien, car je ne voulais pas que cela puisse altérer la spontanéité du dialogue et produire un effet similaire à celui que j'avais rencontré lors de mon premier entretien avec la chargée de relations auprès des publics à La rose des vents. C'est pourquoi je leur ai proposé d'évoquer le souvenir d'une action culturelle qui avait été vécue pour eux de manière très positive : comment l'avaient-ils évaluée ? Qu'est-ce qui, dans leurs propositions artistiques, avait emporté l'adhésion des élèves, avait fait naître la petite étincelle ? Y avait-il eu un déclic ? Avaient-ils pu observer une bascule des représentations initiales chez l'élève ? Dans un second temps, je leur ai demandé de me raconter une action qui avait été perçue comme un échec du point de vue des objectifs qu'ils s'étaient fixés : de quelle manière cela s'était-il concrétisé ? Qu'est-ce qui n'avait pas fonctionné et pourquoi ? J'ai également souhaité aborder la question du rôle et de la place de chacun dans une action culturelle : la

collaboration avec un médiateur, des référents pédagogiques ou des enseignants, s'était-elle parfois mal déroulée ? Avaient-ils été gênés ou contraints dans leur pratique ? Pourquoi ? Était-il nécessaire de définir sa place en amont ? D'autre part, il me semblait important d'engager la discussion autour de la commande du professeur ou de l'établissement : autour de quel type de pratiques du spectateur leurs actions étaient-elles articulées ?

Ces différents entretiens menés dans un climat d'urgence m'ont permis de recueillir la parole de nombreux artistes ainsi que de trois enseignants ayant mené des actions culturelles au sein de leur établissement, avec une classe en particulier. De cette façon, j'analyserai dans la partie qui va suivre les entretiens en les comparant afin de mettre en lumière les différentes propositions, ce qui fonctionne, ce qui est apparu comme plus problématique et pourquoi. Il me semblait également important d'avoir le regard d'enseignants sur ces entretiens, car ce sont des acteurs fondamentaux pour qu'une action culturelle puisse avoir lieu en milieu scolaire.

IV. 2. Analyse comparative des entretiens

J'ai ainsi débuté cette récolte d'expériences vécues en milieu scolaire en interrogeant des artistes ; danseurs et chorégraphes, à propos de souvenirs positifs et négatifs, en leur demandant de développer leur réflexion à ce sujet. Je suis arrivée chez ces artistes, en m'asseyant avec eux et en posant mon téléphone afin d'enregistrer ces conversations, qui finissaient bien souvent par dévier sur d'autres sujets et c'est précisément dans ces instants qu'ils me livraient les anecdotes les plus riches pour ma recherche. De ce fait, je pense que de ne pas avoir rédigé de questionnaire d'entretien précis en amont a aidé à instaurer un partage plus intime et ils ont été nombreux à m'avoir confié que cela était plus libérateur que s'ils avaient été confrontés à une pratique plus académique. Il y avait donc peu de préparation en amont, mais ces échanges ont nécessité une réelle implication et une forte concentration de ma part afin de rebondir sur certains mots, des expressions ou des anecdotes partagées qui pouvaient se mêler au discours, mais qui étaient, bien souvent, révélatrices d'une pensée plus profonde. Quelle trace leur restait-il de ces actions plus ou moins récentes ? Quels souvenirs en gardaient-ils ? La retranscription de ces entretiens et l'enchaînement de ces rencontres m'a permis de me questionner à propos de ce que j'avais pu remarquer :

qu'est-ce qui semble commun à toutes ces actions ? Qu'est-ce qui les différencie ? Comment cela peut-il avoir des résonances chez les élèves ?

À travers ces récits, j'ai pu collecter quelques mots-clés communs à chaque entretien : adaptabilité, collaboration, temps, soutien, équipe, écoute, lâcher-prise, qui sont ainsi apparus dans les discours de chacun et que je m'attacherai à exploiter au cours de cette analyse.

L'entretien avec A, chorégraphe, chercheuse en danse et médiatrice culturelle, est celui qui m'a le plus désarçonnée, car elle a, d'entrée de jeu, voulu clarifier sa démarche vis-à-vis d'une action culturelle : *« Je ne l'aborde pas dans le but de faire des ateliers pour que les jeunes accèdent à l'art et deviennent des spectateurs. Je me dis que s'ils ne reviennent pas voir de la danse après, ce n'est pas grave, car mes objectifs ne sont pas de l'ordre de "créer un spectateur", ou quelqu'un qui va fréquenter les musées ou les salles de spectacle. Il ne s'agit pas de créer du spectateur dans le sens de permettre aux théâtres de remplir leurs jauges. »*⁵⁰. Lorsqu'elle a perçu mon étonnement face à ces propos, elle a immédiatement ajouté : *« je le vois plutôt comme pouvoir créer des fenêtres poétiques sur le réel et nourrir sa manière de vivre le réel, le quotidien. Je l'aperçois plutôt comme une inspiration ou quelque chose qui laisse en l'autre des pétilles qui vont s'ancrer. »*. C'est ainsi que je me suis aperçue que la notion d'objectifs fixés ou à atteindre était dépendante de l'expérience cumulée des acteurs du secteur culturel et de la fonction de chacun. Effectivement, selon leur statut : qu'ils soient danseur, médiateur ou enseignant, ils n'abordent pas cette notion de la même manière. De cette façon, la danseuse et chorégraphe B débute son récit en m'annonçant : *« J'étais hyper jeune, il y avait pas mal d'expériences négatives (rires) étant donné que je n'avais pas de formation et j'arrivais un peu comme un cheveu sur la soupe. Je ne savais pas forcément où j'allais - même si j'avais une structure - les objectifs n'étaient pas toujours hyper clairs. Maintenant, c'est vrai que je me sens beaucoup plus à l'aise. »*⁵¹. Identifier ses envies lorsque l'on manque d'expérience est complexe. Cela me permet de me questionner à propos de la formation des acteurs d'actions culturelles. Il s'agit bien souvent de danseurs qui interviennent auprès des publics, car cela semble faire partie de leur métier. Cependant, ils ne sont, pour la plupart, pas préparés à cela et Y l'exprime très nettement : *« c'est vrai que moi au début je me suis laissée marcher dessus, je sortais des interventions et je n'étais pas bien. Ce n'était déjà pas spécialement quelque chose que je voulais faire et je ne savais pas que ça faisait partie*

50 Voir annexes. Entretien avec A.

51 Voir annexes. Entretien avec B.

du métier en fait. Quand on m'a dit : "tu vas aller faire des ateliers" j'ai dit : "non... !" (rires). Mais si en fait, pour sensibiliser, c'est hyper important. Mais on ne t'apprend pas à défendre un projet, il n'y a pas de formation pour ça et tu apprends sur le tas. La chorégraphe avec qui je travaillais m'avait dit : "tu appelles la danseuse qui fait ça habituellement et elle te donnera des infos". Mais entre trois choses que tu as écrites sur un papier et ce qui se passe réellement sur le terrain, il y a un fossé. »⁵². Le cumul d'expériences fait donc office de formation lorsque l'on est artiste-interprète et pas médiateur. Cependant, dans la plupart des cas, les danseurs se retrouvent seuls à gérer le groupe et construisent eux-mêmes leurs propositions artistiques. De ce fait, ce manque de formation crée quelques confusions dans les débuts, car si l'on est soi-même en difficulté et dans un flou face aux intentions que l'on souhaite poser, il semble évident que le public en face le soit également. La danseuse et chorégraphe D évoque également ce brouillard dans lequel elle s'est retrouvée au cours de ses premières interventions face à un groupe de scolaires : « En fait, je ne savais pas tellement comment amener les choses donc au départ je me suis mise devant ma télé et j'ai appris comme ça un petit enchaînement de hip-hop que j'ai voulu leur transmettre et ça a été un bordel monstre. Ils se tapaient dessus, ils rigolaient, les filles se faisaient moquer, etc. »⁵³ Les objectifs n'étaient ici encore pas définis ni identifiés, ce qui a conduit à la confusion du groupe. Pourtant, D relate une expérience où elle a bénéficié d'une grande liberté dans ses propositions artistiques. Elle avait choisi de sortir de sa zone de confort en répondant à la demande du public qui souhaitait aborder la danse hip-hop alors qu'il ne s'agissait pas de son domaine de compétence premier. Par ailleurs, elle reconnaît plus loin dans son discours que c'est cette écoute du groupe qui lui avait permis d'engager cette action culturelle de manière positive. L'adaptabilité et l'écoute du groupe sont donc des qualités primordiales qui seront citées presque systématiquement au cours de mes entretiens et je m'attacherai à développer ces idées plus loin. Avant cela, il me semble intéressant d'aborder les objectifs des acteurs d'actions culturelles d'un autre point de vue : celui des enseignants. Effectivement, ils se trouvent bien souvent à l'initiative de ce type d'actions et j'ai pu les interroger à propos de leurs intentions de départ. Voici ce que m'a répondu R, enseignante de français dans un lycée : « Moi, j'aime la danse, je danse aussi et c'est ça qui m'a donné envie - dans un premier temps - de travailler avec mes élèves sur cet art que l'on étudie très rarement donc ça me paraissait intéressant de

52 Voir annexes. Entretien avec Y.

53 Voir annexes. Entretien avec D.

l'aborder. »⁵⁴ Je me suis aperçue en m'entretenant avec deux autres enseignants que l'envie première était bien souvent la volonté de partager une passion. Effectivement, les enseignants sont eux-mêmes majoritairement des spectateurs initiés, férus de danse et fréquentant les institutions culturelles. D'autre part, j'ai pu remarquer que les actions menées dans le secondaire répondent aussi au programme scolaire abordé au cours de l'année. Afin d'inscrire la danse dans le paysage scolaire, il est ainsi nécessaire que l'action s'articule avec le programme étudié, en répondant à une contrainte académique.

C'est lors de mon tout premier entretien, et celui qui a duré le plus longtemps, que la question du temps est venue s'imposer. Effectivement, c'est une notion à laquelle j'avais pensé et qui me semblait importante, mais elle est devenue fondamentale au cours de mes entretiens, et revenait comme le fil rouge qui expliquait l'échec actuel des actions de médiation. Ainsi, je me suis rendue chez X et Y, qui ont choisi de centrer la conversation autour d'une expérience qu'ils avaient partagée en commun. Effectivement, étant tous les deux danseurs et chorégraphes, ils s'étaient associés sur une action de médiation de longue durée. Vécue comme très positive, ils ont tous les deux d'emblée évoqué la question du temps en annonçant : *« Au départ, comme on est restés deux semaines à les observer et à essayer de comprendre "ce qui faisait eux", c'est vrai que ça nous a mis dans une dynamique différente de quelqu'un qui arrive en imposant des objectifs, un projet... On a commencé humainement à établir une relation avec eux, mais sans parler d'art ou quoi que ce soit, juste en devenant proche d'eux, de ce qu'ils faisaient et en essayant de les comprendre »*⁵⁵. Ils avaient en effet pu effectuer une action culturelle de 10 semaines au sein d'un IME ⁵⁶et d'un SESSAD⁵⁷. Ils avaient donc pu observer les élèves évoluer dans leur environnement, échanger avec l'équipe encadrante et tisser des liens avec les élèves : *« le groupe avec lequel on a passé le plus de temps c'est de fait le groupe avec lequel on a pu faire le plus de choses. Il n'y a pas de secrets finalement, c'est vraiment ça, on allait surtout passer du temps avec eux pour le goûter, pour plein de choses du quotidien et c'est ça qui a permis d'avoir leur confiance. »*, *« X — Les élèves se sont moqués un temps et ensuite ils ont accepté et ils ont voulu essayer et c'était finalement impressionnant de voir cette évolution. Mais c'est vrai que c'est une évolution possible à constater quand on a un temps prévu pour : il*

54 Voir annexes. Entretien avec R.

55 Voir annexes. Entretien avec X et Y.

56 Institut médico-éducatifs. Ce sont des établissements d'accueil français qui accueillent les enfants et adolescents atteints de handicap mental présentant une déficience intellectuelle liée à des troubles neuropsychiatriques : troubles moteurs et sensoriels, troubles de la communication.

57 Service d'Éducation spéciale et de Soins à Domicile. Ce service existe en France afin d'intervenir « à domicile » auprès de personnes en situation de handicap.

faut pouvoir obtenir la confiance des élèves et qu'ils puissent se dire qu'on n'est pas là pour se "foutre de leur gueule".

Y – Parce que c'est vrai qu'à partir du moment où tu as leur confiance, tu fais ce que tu veux, ils suivent toutes tes propositions ou presque, mais alors tu n'as pas le droit à l'erreur. C'est un lien que tu établis avec les élèves et tu ne peux pas le briser. ». La question de la relation de confiance à construire avec le public est quelque chose qui leur semblait primordial et qui ne pouvait s'effectuer que si on lui accordait le temps nécessaire. Comme l'a raconté X, un élève réticent à l'idée de se mettre en mouvement et mal à l'aise face aux propositions artistiques a besoin d'un temps afin de s'apercevoir qu'il ne va pas y avoir de jugement. L'adolescent se construit également avec le regard de ses pairs et il s'agit d'une période où l'on guette l'approbation et la validation de l'autre pour s'affirmer. De ce fait, un intervenant extérieur se doit d'appivoiser, petit à petit, un groupe d'élèves non-initiés à la pratique de la danse et n'ayant pas pour habitude, dans le cadre scolaire, de se mettre en mouvement. Ainsi, il est vrai que la question de la temporalité à envisager comme une manière de tisser un lien avec son public m'est alors apparue comme essentielle. Néanmoins, je me questionne à propos d'une temporalité « type » : les actions de sensibilisation nécessitent-elles un minimum de temps requis ? En interrogeant une autre danseuse à propos de cette question de temporalité, elle me répond : « Pour moi, l'idéal finalement, c'est une dizaine d'heures à minima pour pouvoir observer une bascule chez l'élève. Dix ou quinze heures autour d'un projet avec une restitution finale, c'est vraiment plus intéressant. Il y a aussi la restitution d'un projet final qui reste une source de motivation pour l'élève et moi ça me laisse aussi le temps de passer par différentes phases d'expérimentation, d'exploration. Pour établir un lien de confiance avec le public, le temps c'est primordial. »⁵⁸ Une durée minimum semble donc être de mise afin d'observer une bascule chez l'élève. Un déclic peut être noté après plusieurs séances démontrant que l'élève s'est assoupli. La notion d'expérimentation est aussi présente, car un temps plus conséquent permet à l'artiste d'effectuer différentes propositions et ainsi il a plus de possibilités de toucher l'élève. Par ailleurs, j'ai également remarqué que l'idée d'une restitution finale comme source de motivation pour les élèves était souvent abordée. Celle-ci apparaît comme un objectif à atteindre et une finalisation du travail effectué qui permet de légitimer le travail des élèves au regard des autres ; famille, financeurs, etc. Dans le cadre de ses fonctions en tant que chorégraphe et médiatrice culturelle, A m'a ainsi parlé d'une

58 Voir annexes. Entretien avec C.

action de médiation qu'elle avait coordonnée en partenariat avec la structure dans laquelle elle travaillait. Elle affirme à ce sujet qu'il y a eu un réel bénéfice pour les élèves d'accéder à une restitution finale, sur scène et dans un théâtre : *« Une fois qu'ils étaient sur place - bien qu'ils aient déjà décidé de venir - ils se sont rendu compte qu'il s'agissait d'un vrai plateau, d'un vrai théâtre, avec d'autres groupes qu'ils ne connaissaient pas et de tous les moyens techniques qui avaient été déployés pour eux. Ils ont ainsi pu voir et ils ont pu contribuer à créer leur spectacle et c'est quelque chose qui a été très valorisant pour eux. Ils se sont aperçus que ce n'était pas anodin ce qu'ils avaient produit et que ce n'était pas fait avec trois bouts de ficelles. Je pense que, in fine, c'est ce "tout" qui a fait qu'à la fin ils ont légitimé la pratique chorégraphique qu'ils avaient pu traverser pendant un an. »*⁵⁹ J'ai pu récolter de nombreux retours d'expériences qui relatent de ce type d'itinéraire et qui promeuvent la mise en place systématique d'une représentation à la suite d'ateliers de danse. Néanmoins, cette notion peut aussi être vécue comme problématique et source de pression. L'absence de restitution peut ainsi être libératrice comme me l'ont indiqué X et Y dans leur entretien : *« Il n'y a eu aucune obligation de résultat... ! C'était vraiment 10 semaines "free", sans nécessité d'une restitution finale, dont 2 premières semaines de simple observation. Donc on ne proposait pas de performance, ni d'actions artistiques. »*⁶⁰ *« À l'issue de ces deux semaines, on s'est dit qu'on allait improviser, se laisser porter, car il n'y avait pas d'obligation de résultats donc on avait envie de tester tout ce qu'on pouvait tester en fait. »*⁶¹ Une restitution perçue comme une finalité ou comme une pression imposée qui devrait relater de l'expérience vécue ? Ces difficultés, P, ancienne professeure des écoles, m'en a également parlé lorsqu'elle a évoqué un projet mené il y a quelques années avec des enfants de primaire : *« La municipalité a voulu faire un étalage de ces projets et a imposé un spectacle de fin d'année. Et là, ça a été une catastrophe. De mon côté, ça ne me plaisait pas, il y avait des attentes au niveau des enfants, une pression qui était instaurée et tout était codifié, il n'y avait absolument plus aucune marge de spontanéité. Le jour de la représentation, il y avait la moitié des élèves qui pleuraient. On ne faisait que répéter, répéter et répéter et c'était finalement du bourrage de crâne pour les enfants quoi. Ça m'a réellement insupporté, mais je ne voulais pas laisser tomber parce que si je le faisais, c'était la fermeture au budget et plus aucune possibilité pour les années suivantes d'avoir éventuellement des projets. C'est vrai que*

59 Voir annexes. Entretien avec A.

60 Voir annexes. Entretien avec X et Y.

61 *Ibid.*

je me suis aussi mis la pression toute seule parce qu'à la limite, j'aurai aussi pu présenter quelque chose de moins structuré, moins rigide au niveau de la chorégraphie. Ça a été très fatigant et stressant pour les enfants, car il ne faut pas oublier que c'était vraiment des tout petits et donc c'était un format qui n'était pas du tout adapté pour eux. »⁶² Cette pression est aussi nommée par I, enseignante au collège, notamment vis-à-vis des parents d'élèves : « Il y avait beaucoup d'enthousiasme, mais c'est vrai que c'était aussi du stress parce qu'il fallait que je fasse la discipline quand même. Les parents allaient être présents aussi, et certains avaient déjà tiqué auparavant sur le fait qu'à la place de la grammaire on fasse de la danse et que ça avait pris beaucoup d'heures dans l'année. D'autres trouvaient ça aussi génial parce qu'ils avaient vu au fur et à mesure que ça avait donné une confiance pas possible à leurs enfants et que c'était un beau projet. Mais bon, il y avait une grande partie des parents d'élèves qui pensaient que ça prenait trop de place sur les cours "sérieux", de grammaire et d'orthographe, etc. Donc, oui, ça a mis une pression supplémentaire. Il fallait que la représentation soit convaincante, soit réussie quoi »⁶³.

Les actions culturelles seraient donc à percevoir comme des offres répondant à des demandes qui diffèrent en fonction de l'âge du public, du contexte, du temps mis à disposition, etc. Restitution finale ou non, ceci ne semble pas constituer la condition sine qua non pour qu'une action soit efficace et laisse une trace chez l'élève. Les modalités pour cela sont multifactorielles et ces entretiens me permettent de constater que de nombreux éléments sont à prendre en considération. Ainsi, la question de l'adaptabilité rentre en compte une nouvelle fois. Les objectifs que se fixent les intervenants évoluent en fonction de leurs expériences singulières, de leur formation, de leur vécu, mais surtout du public qu'ils ont en face d'eux. La question de prévoir de manière systémique une temporalité minimum, voire plus étendue pour certaines actions de sensibilisation, m'apparaît comme une potentielle solution. Cependant, la danseuse et chorégraphe D, qui a mené de nombreuses actions culturelles en milieu scolaire durant de nombreuses années m'a révélé au cours de notre entretien : « je trouve que les "one shot" sont aussi intéressants. C'est des objectifs qui sont bien sûr différents, mais disons que si je refuse maintenant certaines actions, ce n'est pas tant parce qu'elles sont courtes, mais plutôt parce que je suis plus emballée par des projets qui sont plus ambitieux. Je trouve qu'un "one shot" c'est bien aussi parce que les gamins sont curieux la première fois. C'est peut-être la première fois qu'ils sont le plus saisis. C'est

62 Voir annexes. Entretien avec P.

63 Voir annexes. Entretien avec I.

vrai qu'il faut quand même se dire que ce n'est pas la même chose qui va être apportée. »⁶⁴ Ici encore, on peut faire un parallèle avec la notion d'objectifs que l'on se fixe en tant qu'intervenant artistique. On ne peut pas attendre une même chose des élèves en fonction de l'action que l'on propose. A rebondit également sur ce sujet de la temporalité, qui n'apparaît pas comme un problème pour elle : « j'ai moi-même été sensible à cette question dès le départ. De ce fait, dans la collaboration avec les structures et au moment de concevoir le projet, c'était quelque chose que je posais comme une condition. Si le budget était limité et ne permettait que 4 séances, je m'interrogeais réellement sur la manière de concevoir le processus pour qu'il ait un impact. Même avec une heure et demie, il y a une manière de construire la séance qui fait qu'un curseur va être posé entre le : zéro impact ou un peu ou beaucoup d'impact. C'est ce que j'appelle la dramaturgie, c'est comme écrire une pièce ou un film finalement, peu importe la durée : tu peux avoir un film qui dure 30 minutes et qui va être très impactant, car il va être écrit de telle manière qu'il va pouvoir saisir le public. Concrètement, je n'ai jamais rencontré de problématique sur la question du temps, car je l'ai toujours intégrée dans la conception de mes projets pour que cela ne soit pas un impensé. »⁶⁵ Ses propos illustrent nettement l'importance de réfléchir à la construction de son action afin que rien ne demeure impensé. De ce fait, j'en viens à me demander si l'échec des actions de médiation en milieu scolaire serait réellement le résultat du manque de temps qu'on leur accorde ou si le problème n'est pas de l'ordre d'une négligence plus vaste ? Ces deux axes se croisent et sont certainement liés. Malgré tout, il me semble essentiel de prendre en considération tous les facteurs dont on dispose : le temps et le public que l'on va côtoyer, afin d'envisager une action.

Le temps est effectivement un élément central autour duquel gravitent de nombreux autres facteurs tels que les objectifs ou encore la notion de collaboration. C'est au cours d'un entretien avec une danseuse et chorégraphe, B, que l'on a abordé cette question. En effet, elle me confie dans une expérience passée que la notion de relai avec l'enseignant ou le personnel encadrant est primordiale : « Je suis venue douze heures avec chaque groupe, étalées sur l'année, et donc lorsque je revenais ils avaient retravaillé des choses et je les ai vu beaucoup changer. Il y a eu ces fameux garçons qui ont évolué, des filles et des garçons également qui se sont vraiment ouverts et qui au fur et à mesure de l'année étaient vraiment plus à l'aise. Je ne sais pas si c'est tant le nombre d'heures qui compte que la relation établit avec le prof. La collaboration est

64 Voir annexes. Entretien avec D.

65 Voir annexes. Entretien avec A.

*très importante et il faut avoir les moyens de le faire : avoir des salles, un relai, etc. Un projet où des artistes interviennent trois fois, mais où il y en a plusieurs qui viennent sur l'année, c'est aussi super »⁶⁶. La collaboration afin de fédérer le groupe et de rassembler les élèves autour d'un projet commun est un élément qu'il me semble important de prendre en compte. Effectivement, tous les intervenants artistiques que j'ai interrogés à ce sujet ont été unanimes : mener une action de médiation en milieu scolaire ne peut s'effectuer positivement que si l'enseignant est impliqué. Il permet de faire le lien entre les interventions et de mobiliser les élèves autour de choses connues. C'est ainsi que I évoque les ateliers de danse qu'elle a organisés au sein de son établissement, en lien avec l'étude du film *Princesse Mononoké* d'Hayao Miyazaki : « C'est sûr que si on avait monté cette pièce chorégraphique - je ne sais pas trop comment l'appeler - sans avoir vraiment fait cette étude et juste en regardant le film, ça n'aurait pas marché. Parce que du coup il y avait des choses dans le film qui étaient très très fortes - par exemple l'histoire d'un sanglier démon qui donnait sa malédiction au héros - qu'on retrouvait dans la pièce chorégraphique et qui parlait du coup aux élèves parce qu'ils l'avaient étudié. Il y avait un lien très étroit entre ce qu'on avait abordé et creusé en classe et ce qu'il se passait pour eux corporellement. »⁶⁷ Ce lien qui se tisse est un élément de ces retours d'expériences que j'ai retrouvé non seulement en évoquant la relation entre l'artiste et les élèves, mais également entre l'artiste et l'enseignant ou l'équipe pédagogique. Ainsi, quel est le rôle de chacun ? Comment définit-on sa place ? I aborde cette question plus loin dans son discours lorsqu'elle parle de sa collaboration avec le chorégraphe et son équipe de danseurs : « J'ai beaucoup parlé de ma séquence et de ce que je travaillais avec les élèves et il y avait un véritable échange, donc au début c'était vraiment très bien. En revanche, après, quand les vendredis de danse se sont mis en place, je n'intervenais plus du tout et maintenant je le regrette. J'aurais voulu proposer plus de choses qui venaient de moi, ne serait-ce même qu'au niveau des costumes, des décors, tout ça. »⁶⁸ Il m'a semblé intéressant d'interroger, dans cette collaboration triangulaire entre les artistes, les élèves et les enseignants, les ressentis de chacun. Les frontières entre les rôles de chacun sont parfois poreuses et il ne semble pas aisé de trouver sa juste place au sein de ces projets : « Ça m'a remise en question sur mon rôle parce que je faisais avec eux et donc je n'étais pas totalement extérieure, ce qui ne facilitait pas les choses pour les cadrer. J'étais la*

66 Voir annexes. Entretien avec B.

67 Voir annexes. Entretien avec I.

68 *Ibid.*

professeure, d'accord, mais je n'avais pas tellement envie de faire la police avec les élèves. Je pense qu'on aurait dû en discuter plus entre nous avant de commencer et c'est aussi de ma faute, mais j'aurais dû m'imposer plus clairement. »⁶⁹ « Finalement, j'étais très enthousiaste et à l'initiative du projet, de la thématique abordée, etc., mais après je me suis sentie une exécutante et une accompagnatrice, je n'avais plus la main. »⁷⁰ C'est un aspect qui a coloré, pour I, le projet de façon plus négative. Afin d'éviter cet écueil, comment peut-on discuter de cela avant d'investir un projet artistique ? Voici le témoignage de A à ce sujet : « On discute de sa place, et j'essaie d'appuyer sur des notions telles que : s'agissant d'un atelier de danse, l'espace n'est pas à envisager de la même manière que s'ils étaient en classe ou encore que le rapport au bruit ou à la parole doit aussi être plus souple. J'essaie ainsi d'introduire l'espace de l'atelier et comment je le conçois et j'ouvre le dialogue pour qu'ils puissent aussi me présenter leurs visions des choses à ce sujet. Le premier espace de médiation se construit avec eux finalement et je trouve que c'est une clé pour que le parcours artistique ait un impact. Bien souvent, si une relation solide ne s'est pas créée en amont entre l'artiste et l'enseignant, cela sera plus compliqué d'avoir une action pertinente. »⁷¹ Les référents pédagogiques seraient à envisager comme des alliés dans ce type de projets et leur place ne doit pas être occultée. Toutefois, B et C, deux artistes danseuses et chorégraphes m'ont raconté des épisodes durant lesquels elles ont rencontré des difficultés face à une équipe peu investie : « Dans cette équipe, il y en avait certains qui réagissaient vraiment pires que les élèves. C'est-à-dire que l'on essayait de dire aux élèves : "il faut tout faire, s'il y a quelque chose que vraiment vous n'arrivez pas à faire on peut en discuter, si vous n'avez pas envie il faut peut-être se forcer un peu parce qu'on est là tous ensemble et que les autres font aussi des choses qui les mettent mal à l'aise parfois". Mais en fin de compte, il y avait des encadrants qui disaient : "non, ça moi je ne veux pas le faire, mais par contre le truc plus 'fun', je vais le faire". Et en fait ça ce n'est pas possible parce que, soit ils s'assoient sur le côté et ils acceptent d'être observateurs, car c'est également une place qui est possible, mais ce n'est pas "à la carte", surtout si c'est quelque chose que tu demandes de faire aux élèves. Il faut vraiment que ça soit cohérent, quand ça ne l'est pas ça me pose véritablement problème. Ça détruit tout ce que tu essayes de mettre en place. »⁷² D'autre part, C relate une expérience vécue avec des enfants en grande difficulté sociale

69 *Ibid.*

70 Voir annexes. Entretien avec I.

71 Voir annexes. Entretien avec A.

72 Voir annexes. Entretien avec B.

et m'indique qu'elle a dû poser ses limites à la suite de ses expérimentations : « *Je pense qu'il y a un moment où en tant qu'artiste, c'est aussi important d'affirmer sa place et de savoir où est-ce qu'on se positionne. L'assistance sociale je ne peux pas faire ça et ce n'est pas mon métier donc je dois le poser. Il faut qu'il y ait une équipe encadrante et compétente avec moi pour que je puisse m'insérer et proposer mes actions, mais je ne peux pas prendre un rôle qui n'est pas le mien. C'est là où il y a eu des échecs ; lorsque c'était trop dur pour moi dans des situations trop violentes ou trop ingérables pour lesquelles je n'ai pas les outils.* »⁷³ Des limites sont à poser, un cadre est à constituer, main dans la main avec l'équipe pédagogique et les référents. Ces personnes de confiance, connues des élèves, constituent des piliers essentiels à la réalisation d'actions de médiation. Ce sont également des rencontres qui peuvent s'avérer décisives comme me l'a confié P, professeure des écoles, qui se souvient de son premier contact avec une danseuse et chorégraphe avec qui elle mènera de nombreux projets : « *J'ai vu deux de ses pièces, on a discuté et puis tout a tout de suite très très bien fonctionné. On se retrouve dans les mêmes courants, on a les mêmes idéologies et la même manière de penser l'enseignement de la danse. J'ai pu travailler avec d'autres intervenants, avec qui ça s'est bien passé aussi, mais c'était très différent et c'était beaucoup plus dans une transmission, avec un désir de produit fini, ce qui n'était pas du tout le cas avec N. Elle avait ses matériaux, mais finalement, on improvisait beaucoup. Je pense que c'est essentiellement la relation que nous avons pu tisser entre nous qui a permis la mise en place de ce projet qui a été magnifique et dont je garde un excellent souvenir. Il y a eu un grand travail d'écoute, de relation aussi bien entre nous qu'avec les enfants.* »⁷⁴. Le discours des artistes interrogés ainsi que celui des enseignants recèle des similitudes quant à la place de la collaboration dans un dispositif de médiation. L'importance de clarifier la posture de chacun, le lien à entretenir entre l'artiste et l'enseignant et la poursuite de ce lien à envisager entre l'enseignant et les élèves sont des clés de réussite pour qu'une action de médiation soit fructueuse et laisse une trace chez l'élève.

Enfin, et pour clôturer cette partie à propos des entretiens menés auprès des artistes et des enseignants, j'aimerais m'attarder sur deux mots-clés qui sont revenus de manière récurrente dans chaque récit d'expérience : adaptabilité et écoute. Ces termes sont intervenus dans le discours de tous, indépendamment des fonctions de chacun, ils s'accordaient tous en affirmant qu'il s'agit d'éléments essentiels. Ces mots résonnent

73 Voir annexes. Entretien avec C.

74 Voir annexes. Entretien avec P.

particulièrement en moi et dans ma recherche, car je les mets en relation directe avec la mise en place d'un rapport de réciprocité entre les élèves et l'intervenant qui serait un élément favorisant l'accès des jeunes à un univers qui ne leur est pas familier. En ce sens, savoir faire des compromis, mettre son égo de côté pour écouter le public et sa demande est quelque chose qu'Y a dû apprendre : *« J'ai du mal de mon côté à lâcher prise et à travailler sur l'impro, etc., j'ai toujours besoin d'amener des choses assez carrées pour me sécuriser en fait. Mais finalement, en proposant aux élèves - et particulièrement à une jeune fille qui venait me solliciter régulièrement - de créer des choses eux-mêmes avec un matériel qui leur est propre, ça a ouvert aussi chez moi une porte »*⁷⁵. La danseuse et chorégraphe D aborde également ce point qu'elle décrit dans son cheminement personnel lorsqu'elle parle des ateliers qu'elle anime : *« Les premières années, quand je donnais des ateliers, j'avais préparé mes trucs, je savais que ça marchait et je restais un peu dans ce que j'avais prévu. Je me suis rendue compte au bout d'un moment que parfois c'est quand tu n'as pas trop préparé finalement que tu es plus en position d'ouverture. C'est un peu comme quand tu es en improvisation en danse en fait, tu es dans un état d'attention, d'écoute, et c'est là que ça fonctionne. C'est vrai que par contre c'est beaucoup plus anxiogène. Si tu ne prends pas une part de risque, c'est un peu triste »*⁷⁶. Le parallèle qu'elle effectue avec l'improvisation que l'on expérimente en tant que danseur est pertinent : il s'agit en effet de disposer de matériel, de ressources sur lesquelles on peut s'appuyer tout en se laissant une marge d'ouverture afin de rester connecté à son public. Le rapprochement avec l'improvisation, la danseuse C l'explicite très clairement dans son discours : *« Ce qu'il est nécessaire de savoir dans les actions culturelles c'est que c'est de l'adaptabilité permanente, il faut être très réactif. C'est un peu comme une grille d'improvisation : il faut avoir des outils, être très bien formé et ensuite il faut avoir la capacité de s'adapter et piocher dans ses outils. Parce qu'à l'inverse, si on est trop rigides, ça ne va pas, il faut toujours conserver une marge d'imprévu et de spontanéité. Il faut écouter son groupe - qui n'est jamais le même - et réagir à ce qu'il se produit. »*⁷⁷ Réagir à son groupe, le connaître, être à l'écoute sont des éléments qui permettent de tisser des liens et d'être ensemble. De mon point de vue et selon ma propre définition, la médiation regroupe des actions culturelles qui permettent de réfléchir ensemble, d'ouvrir des portes, de convoquer les imaginaires de chacun et de proposer quelque chose de

75 Voir annexes. Entretien avec Y.

76 Voir annexes. Entretien avec D.

77 Voir annexes. Entretien avec C.

nouveau. Cela ne peut s'effectuer que dans un rapport de dialogue et d'échange qui passe également par un lâcher-prise des projections et attentes que l'on peut avoir en tant qu'artiste, ce qu'exprime très bien la danseuse B qui relate son évolution depuis ses premières expériences sur le terrain : *« J'étais interprète et donc on m'a demandé de faire des interventions en milieu scolaire et les premières ont été vraiment très dures, car j'avais vingt ans et donc zéro expérience. C'était la catastrophe... ! Mais parce que c'était les premières fois et donc les élèves n'écoutaient pas, j'avais des idées en tête que je ne parvenais pas à mettre en place et j'essayais de faire tout correctement. Je me souviens que je me disais : "ah purée on a fait 30 secondes ils en peuvent déjà plus, qu'est-ce que je fais maintenant... ?". En fait, je préparais vraiment plus mes interventions que maintenant. Franchement, aujourd'hui, je les prépare, mais la spontanéité prend une part plus importante même si j'ai toujours un fil conducteur selon l'objectif pour lequel j'y vais, l'âge qu'ils ont, combien de fois je vais les voir, etc. J'essayais trop de "faire" pour cocher mes cases et donc je n'ai pas du tout respecté les réponses des élèves, je n'ai pas réussi à être à l'écoute pour que ça soit fluide. J'étais vraiment sur mon programme. Maintenant, ces dernières années ça va beaucoup mieux. Je m'affranchis de tout ça et puis j'essaye de me demander ce qui est pertinent pour l'élève à l'instant T. Je ne dis pas que je réussis systématiquement, mais je me dis que même si je ne réussis pas, ce n'est pas "si" grave. »*⁷⁸ L'ordre des priorités semble se modifier avec le temps et l'expérience cumulée. Offrir un espace d'expérimentation aux élèves et laisser jaillir en eux des étincelles de nouveautés qui se développeront - ou non - plus tard, apparaît comme fondamental et prend le dessus sur un type de danse à enseigner, une technique à inculquer ou sur une grille d'exercices à respecter. Bien que pour la majorité des artistes avec qui j'ai pu m'entretenir, la relation à la temporalité est centrale et que le désir de prolonger un temps parfois trop court demeure présent, que cela s'effectue sur du court, moyen ou long terme, des liens peuvent malgré tout se tisser et des fenêtres sur d'autres possibles peuvent s'ouvrir chez les élèves. Différents critères sont à prendre en considération tels que l'âge des élèves, le climat dans le groupe, la relation avec les référents pédagogiques, le temps qui est accordé à l'action, etc. Ainsi, il s'agit avant tout d'adapter ses propositions et d'écouter les demandes en partant d'une relation verticale pour évoluer vers une horizontalité des échanges.

78 Voir annexes. Entretien avec B.

IV. 3. Re-médiation : vers un projet idéal ?

C'est à la suite de ces entretiens et de leur analyse que je me suis interrogée à propos de la possibilité de mise en place d'un « projet idéal ». Existerait-il un modèle parfait d'action de médiation ou serait-ce le fruit d'une utopie que de l'envisager ? Ainsi, et de façon plus pragmatique, de quelle manière pourrais-je penser une action de médiation de grande envergure auprès d'un public scolaire si j'avais « carte blanche » ? Ma brève expérience d'ateliers de danse au collège Jean-Baptiste Lebas m'a-t-elle permis d'entrevoir ce qu'il était possible de mettre en place et de modifier pour que les élèves puissent bénéficier d'une action de médiation qui soit juste et pertinente ? Cette dernière partie se chargera, au-delà du constat et de l'analyse, de proposer des hypothèses concrètes et applicables, le plus possible en accord avec la réalité du terrain.

Effectivement, la prise en considération de cette réalité est un aspect qui m'a frappée de plein fouet lorsque je suis arrivée au collège Jean-Baptiste Lebas et que j'ai côtoyé l'équipe pédagogique ainsi que les élèves. Il s'est alors agi pour moi de renoncer aux représentations que je nourrissais à l'université afin de m'adapter au contexte scolaire. Par exemple, l'idée même de « se mettre en mouvement » ou de proposer un geste pour se présenter est quelque chose qui pouvait me sembler, à moi, comme allant de soi, mais il s'est avéré que ce n'était absolument pas le cas pour des jeunes qui ne disposent que des cours d'EPS pour prendre conscience de leurs corps. En effet, la plupart n'ayant pas accès à des loisirs extérieurs comme par exemple la gymnastique, la danse, les sports collectifs ou tout autre forme de mise en mouvement, s'exprimer par le corps est quelque chose qui s'avère abstrait et qui ne fait pas sens pour eux. Ainsi, si j'avais eu carte blanche avec ces élèves : les 3^eU que j'avais commencé à suivre lors de ma collaboration avec Madame L, comment aurais-je construit l'atelier ? Après avoir récolté de nombreux entretiens, quelles sont les leçons que j'en aurais tirées ? Aurais-je modifié certaines choses et pourquoi ?

Après réflexion et ayant eu le temps de prendre de la hauteur vis-à-vis de ce que j'avais pensé en amont, de ce que j'avais pu vivre au sein de l'établissement puis de mes échanges avec les différents acteurs d'actions culturelles, il me semble que j'aurais conservé la même trame au sein de laquelle j'aurais toutefois accordé une place plus grande à la discussion. En effet, les mots-clés qui ont émergé dans les discours d'artistes et d'enseignants tels que « sortir du cadre », « lâcher prise », « s'adapter » ou encore « écouter » sont des termes qui ont résonné en moi, car je dirais, rétrospectivement, que j'ai connu des difficultés en rapport avec ces notions. Je n'ai que très peu donné

d'ateliers et j'ai une expérience plus grande en tant qu'interprète que dans la mise en place de projets de danse auprès de publics non-initiés. Il est donc vrai que j'avais parfois tendance à vouloir suivre de trop près une trame que je m'étais imposée, un calendrier que j'avais conçu auparavant, sans réellement connaître la classe. Je prendrais un temps plus conséquent autour de discussions et de simples observations pour les appréhender et adapter mes propositions en fonction des élèves. Je garde aussi en mémoire cette idée de toujours « partir d'eux » ; effectivement, je me souviens avoir été prisonnière d'un imaginaire, de projections sur les élèves et avoir formulé des idées que j'avais concernant ma vision singulière de la danse contemporaine. Il s'agissait finalement davantage d'objectifs et d'envies qui m'appartenaient et parlaient de moi que d'une prise en considération du groupe. En effet, je crois que j'avais dans l'esprit une idée de ce qui allait « rendre bien », de ce qui pouvait fonctionner et j'imaginai déjà les élèves avec cette fameuse petite étincelle dans le regard suite aux propositions artistiques que j'allais leur faire. Mais tout cela n'était que le fruit de projections et de fantasmes que je nourrissais, car la vérité est que l'on ne peut pas savoir comment cela va se passer avant de rencontrer son public. En ce sens, je pense que je conserverais plus l'idée de me greffer au groupe, d'effectuer des propositions afin qu'ils puissent s'autonomiser le plus rapidement possible et montrer ce qu'ils souhaitent réaliser. Aussi, laisser la place et offrir un espace d'expérimentation sont pour moi des aspects essentiels. Dans un second temps, il m'apparaît important de souligner le fait que les ateliers de danse ne s'inscrivent pas dans ce que les élèves connaissent du cadre scolaire. Ils ne sont pas assis derrière une table à écouter le professeur, mais sont de véritables acteurs de l'action. En ce sens, je pense qu'il est primordial de le faire comprendre aux élèves, de lâcher de la pression, en tant qu'intervenant artistique, à propos de ce que pourrait penser le reste de l'équipe pédagogique des ateliers que je mène. Auprès des élèves, il me semble essentiel d'insister sur le fait que les ateliers, allant presque à l'encontre de l'institution scolaire dans leur démarche, ceux-ci vont peut-être être décontenancés par les premières propositions. Les enseignants rencontrent les mêmes difficultés lorsque, par exemple, dans un cours de français ils abordent le théâtre ou encore la poésie. Ils demandent aux élèves de « se lâcher », tandis qu'en temps ordinaire on leur impose exactement l'inverse. La contrainte du port du masque ajoute une difficulté supplémentaire dans l'expression des émotions et fige le corps.

Concernant la question du temps qui a pris une grande place au cœur des entretiens, je ferais le choix, dans le cadre d'un projet idéal, de mener une action sur une année complète avec un même groupe d'élèves, à raison au minimum d'une séance

d'une heure par semaine. Je me suis aperçue qu'une action de grande envergure menée sur du long terme était réellement bénéfique et permettait de laisser une trace chez les élèves. En ce sens, un temps plus long laisse également l'opportunité de proposer une restitution finale, ce qui semble être une source de motivation supplémentaire. Je pourrais aussi filmer les élèves dans les temps de répétitions, d'exploration et d'apprentissage, organiser de brefs entretiens avec ceux qui seraient volontaires pour cet exercice afin d'alimenter un « making off » de cette action culturelle. Il s'agirait d'un petit film que chacun pourrait conserver et partager avec son entourage et qui aurait également pour objectif de les valoriser dans leurs travaux et dans les efforts qu'ils ont fournis au cours de l'année. Effectivement, autoriser les élèves à investir la scène, les filmer, créer un véritable spectacle permet une fois de plus de légitimer leur place en tant que danseur et spectateur de danse. Ils pourraient ainsi se sentir actifs dans leurs rôles et je pense que de les autonomiser en instaurant un dispositif de représentation pourrait ouvrir des fenêtres sur le monde du spectacle vivant et leur donner une légitimité.

Enfin, je dirais, qu'à travers ces expérimentations sur le terrain et ces entretiens, je me suis rendue compte de la valeur du temps et de la nécessité à prendre ce temps. Il ne faut pas avoir peur de décortiquer les choses, petit à petit, et il me semble indispensable de ne pas céder à la pression. J'ai en effet pu me dire à de nombreuses reprises que je ne faisais rien de concret avec le groupe, que les choses n'allaient pas aussi vite que je me l'étais imaginée. Néanmoins, chaque individu étant différent et chaque individu d'un même groupe l'étant également il est indispensable de prendre le temps de les connaître. Je me souviens notamment d'une remarque de Madame L qui m'avait dit qu'elle ne souhaitait pas faire participer à l'atelier les quelques élèves les plus « perturbateurs », de manière à ce qu'ils ne gênent pas le reste du groupe intéressé. Je me positionnerais aujourd'hui à l'encontre de cette observation, car j'estime que les actions culturelles sont, de fait, indispensables afin de permettre aux élèves les plus éloignés de la danse, les moins concernés par ce type de pratiques de s'y intéresser malgré tout. Si l'on cède à l'idée de ne pas intégrer les plus récalcitrants, alors on se retrouve perpétuellement enfermé dans cette même boucle qui exclut des salles de spectacles ceux qui considèrent que « ce n'est pas pour eux ».

Ma prise en considération de la réalité du terrain m'a permis d'adapter mes fantasmes à la réalité et la crise sanitaire a fait émerger d'autres questionnements. Même si des actions culturelles ont toujours lieu, certaines structures ont fait le choix de maintenir les représentations uniquement ouvertes à un « public professionnel ». Que

signifie être professionnel ? Est-ce que cela inclut les étudiants, tous les acteurs du secteur culturel ? À partir de quel niveau de pratique est-ce que l'on peut se considérer un « professionnel » de la danse ? Je me suis interrogée à ce sujet et sur l'impact de la crise auprès des publics les plus éloignés des institutions culturelles. La crise sanitaire et les spectacles réservés aux « professionnels » alimentent les stéréotypes et favorisent « l'entre soi » que l'on observe déjà énormément en temps « normal ». Quelles sont les actions que l'on peut alors déployer ? Il s'agirait peut-être, et surtout en ces temps de crise, de multiplier les projets artistiques menés en milieu scolaire, le seul lieu où des jeunes gens non-initiés à la danse contemporaine et au spectacle vivant pourraient y avoir accès. La notion de contrainte scolaire serait ici à exploiter : les élèves se retrouvant dans une même structure, soumis à une obligation, éloignés des schémas habituels familiaux dans lesquels ils évoluent. Mais alors il s'agirait d'accorder une plus grande priorité à ces enseignements dits « non essentiels », pour reprendre une expression au goût du jour, qui permettrait aux élèves de développer leur esprit critique et de se définir en tant qu'individu en les bousculant et en leur proposant des choses différentes. Finalement, l'objectif n'est pas d'obtenir une adhésion de tous ou d'en faire des spectateurs aguerris de danse, mais plutôt d'ouvrir les portes de possibles qui sont, parfois, inenvisageables au premier abord. Les élèves que j'ai pu côtoyer dans l'établissement classé REP+, souffrent d'ores et déjà d'être issus d'une même catégorie socioculturelle et d'y être sans cesse renvoyés. Cela alimente chez eux une façon de se penser en tant qu'individus perpétuellement exclus d'une culture dominante. En ce sens, partir d'eux, de ce qu'ils sont et de ce qu'ils connaissent en abordant la pluralité des formes de cultures me semble pertinent. La majorité des élèves présents au sein de l'établissement sont, en effet, issus de l'immigration et portent en eux des formes de cultures et d'éducatrices qui divergent de celles que l'on retrouve de manière dominante en France. Ainsi, comment pourrait-on composer avec ces éléments sans les juger à l'aune d'une culture officielle ? Comment pourrait-on organiser des actions qui soient en adéquation avec ce qui leur parle le plus ? Ainsi, ils intégreraient l'idée que la danse contemporaine n'est pas exclusivement réservée à un type d'individus dépositaires d'une forme de culture, mais s'alimenterait et se nourrirait de ce qui l'entoure. Il est effectivement impossible de formuler une « re-médiation » qui serait l'illustration d'un projet idéal : tous les publics sont différents et par conséquent il n'y a donc pas de modèle type à imaginer. Cependant, des concepts seraient à appréhender différemment, des réalités de terrain seraient à prendre en considération et une place plus grande serait à accorder à l'individuation et à l'autonomisation de chacun.

Conclusion

Je souhaite tout d'abord souligner le fait que les réponses que j'ai obtenues au cours de mon cheminement sont nécessairement multifactorielles, car elles dépendent de nombreuses causes. Ainsi, chaque retour d'expérience – positif ou négatif – a été pour moi une occasion de faire évoluer mon questionnement, de le nuancer et de l'affiner, concernant la médiation culturelle et de m'interroger sur les échecs rencontrés dans les actions proposées à destination d'un public néophyte de danse contemporaine. Effectivement, les interventions ponctuelles auxquelles j'ai pu assister auprès de l'équipe du théâtre La rose des vents, m'ont amenée à construire une grille d'analyse qui m'a permis de me rendre compte de la fragilité de celles-ci en termes d'impact et d'efficacité auprès des publics sur le long terme. Le discours n'était pas adapté, la temporalité était restreinte et les lieux n'étaient bien souvent pas prévus ou pensés afin d'accueillir un public. Par conséquent, il me semblait pertinent d'observer - à l'aide des récits d'expériences d'artistes et d'enseignants - en quoi les actions menées sur de plus longues périodes, en quoi un suivi régulier et plus approfondi des élèves, pouvait rendre les choses différentes et s'avérer plus efficace.

L'itinéraire de ma recherche a dévié et m'a conduit à modifier mes axes de réflexion. Ainsi, les réponses que j'ai obtenues sont différentes de celles que j'avais imaginées au départ, mais me permettent aujourd'hui de prendre de la distance à propos des actions de médiation en milieu scolaire, ayant confronté mes hypothèses avec divers projets menés sur le terrain. Malheureusement, je n'ai pas eu l'occasion de suivre moi-même un groupe d'élèves et j'ai dû axer mon étude sur le travail d'autres intervenants. Je n'ai également pas pu observer qui, parmi ceux qui auraient participé aux ateliers que j'aurais souhaité mener, auraient continué à se rendre au théâtre ou dans diverses institutions culturelles, indépendamment de la volonté de l'enseignant, hors du cadre contraint de la structure scolaire. Il s'agirait en effet d'une enquête sociologique de terrain qui serait très intéressante à mener et permettrait d'envisager les actions culturelles différemment en prenant en considération les impacts que cela engendre sur les élèves. Néanmoins, cette recherche et les entretiens que j'ai menés ont été pour moi des ressources essentielles autour de ma réflexion des actions de sensibilisation. Je souhaite en effet me diriger, à la suite de ce master, vers un poste de médiation dans une structure culturelle, et le travail que j'ai effectué me permet aujourd'hui d'en comprendre les enjeux et de mieux cerner le public auprès duquel j'ai travaillé.

D'autre part, j'aimerais parler de l'idée et de la volonté que j'ai eues de maintenir la rédaction de mon mémoire de recherche portant sur la médiation culturelle dans cette époque de crise de la culture, jugée comme « non essentielle ». Il me semble en effet que cela n'est pas anodin et ma recherche aurait pris une tout autre tournure si elle n'avait pas eu lieu en ces temps. Le souhait d'orienter mon mémoire sur la médiation culturelle est le résultat d'une réelle envie en moi et je n'avais pas anticipé cette crise sanitaire en le débutant. Cela m'a amenée à me requestionner à propos de notions qui me semblaient évidentes. Cela m'a aussi permis de bousculer mes préjugés et idées reçues à propos des actions de médiation et surtout, à propos des terrains dans lesquels elles s'inscrivent. Je me suis également interrogée sur la pertinence de mon discours, car, effectivement, qu'est-ce que cela signifie de faire de la médiation à propos du spectacle vivant et de la danse contemporaine alors même que les théâtres demeurent fermés et que l'ensemble de la population doit faire face à une situation inédite ? Où doit-on placer les priorités ? Que va-t-il advenir de ces métiers de la culture, du métier de médiateur culturel, dans une société qui permet de fermer les institutions culturelles durant des mois consécutifs sans que cela ne semble être problématique ? Les intermittents du spectacle ainsi que tous les acteurs du secteur culturel sont en effet à ce jour dans des situations précaires. On peut se poser la question de ce que veut dire le métier de médiateur culturel dans une société où l'on perçoit une hiérarchisation et un cloisonnement entre « l'essentiel » et le « non essentiel ». Comme évoqué au cours de ce mémoire, un réel clivage est déjà présent entre les publics fréquentant les spectacles de danse. En effet, il s'agit majoritairement d'une population issue d'une catégorie socioculturelle, ayant bénéficié d'une certaine éducation à l'art et dépositaire d'une culture dite « élitaire ». Mais alors, cette fracture va-t-elle s'accroître lors de la réouverture des lieux culturels ? Si l'on prend en considération la précarité qui s'est installée des mois durant parmi les populations les plus éloignées de cette culture dominante - à entendre non pas comme « majoritaire » mais comme « dominante » car étant présentée comme la seule souhaitable pour tous - ces dernières ne vont certainement pas considérer qu'aller au théâtre soit une priorité. La fréquentation des salles de spectacle pourrait alors reprendre avec le même type de public, d'ores et déjà fidélisé. Les financements vont-ils être suffisamment conséquents afin de créer de nouveaux postes en médiation ? Va-t-on en ouvrir d'autres ? De nombreuses questions émergent et sont ainsi venues bousculer certaines de mes idées de départ et certaines de mes aspirations pour l'avenir. Ayant débuté cette recherche il y a maintenant trois années, les interrogations quant aux actions proposées face à la crise et sa conséquence sur ce fossé grandissant entre les publics n'existaient pas. Je me demande donc quelle sera la médiation de demain et

comment va s'organiser le secteur culturel pour pallier ces problématiques renforcées par la crise sanitaire. Inversement, on peut se demander si, de manière générale, ces fermetures auront permis à la population de prendre conscience de l'importance des lieux culturels. Effectivement, ces endroits sont non seulement des lieux privilégiés pour côtoyer l'art et le spectacle vivant, mais sont aussi des lieux de vie où les gens se retrouvent, échangent et récréent du lien social. Pendant cette période de dépression chronique chez l'ensemble de la population, et particulièrement chez la jeune génération d'étudiants, on peut se demander si la fréquentation de ces lieux sociaux et de vie ne va pas augmenter et si la demande ne va pas être plus importante. Effectivement, on note déjà depuis plusieurs semaines des structures culturelles qui décident d'organiser des actions et des événements « hors les murs ». Comment peut-on faire perdurer la danse et le spectacle vivant malgré tout ? Que faut-il mettre en place ? De nombreux théâtres sont occupés et organisent ainsi des débats, discussions et événements en plein air - le « marathon de la danse » au Colisée à Roubaix par exemple - menés notamment par des intermittents du spectacle. Ces actions viennent se greffer aux multiples visites virtuelles et réunions « zoom » relayées sur les réseaux sociaux visant à perpétuer le monde de la danse et inventer celui de demain. Cela permet d'apporter un peu d'espoir dans ces moments d'incertitude et les manifestations en dehors des structures permettent peut-être de mobiliser un public moins averti. Il est vrai que les événements proposés jusqu'à présent, virtuellement et par écrans interposés, amenaient à se poser la question de l'adhésion du public et celui qui était réellement intéressé et investi dans ce genre de pratiques. Comment fédérer le groupe ? Comment solliciter à nouveau une partie de la population exclue de ces interventions depuis plusieurs mois maintenant ? En effet, lorsque je pense aux élèves que j'ai pu côtoyer au sein du collège Jean-Baptiste Lebas, je m'interroge à propos de ceux qui seraient susceptibles de venir voir ces manifestations. Lesquels sortiraient de leur confinement, de leurs habitudes, de leurs séries Netflix et de leurs ordinateurs pour « voir autre chose » ? Quelles sont les actions de sensibilisation à mettre en place afin de leur donner envie de s'ouvrir à d'autres choses, particulièrement en cette période de crise ?

Cette année a été pour moi riche en questionnements et en doutes. Cela a été une remise en question constante de la valeur de mes actions et de l'importance de celles-ci. Les objectifs que je m'étais fixés sont restés les mêmes, mais les moyens dont j'ai disposé ont été moindres et m'ont obligée à organiser les choses différemment. Rétrospectivement, je pense que l'état d'urgence dans lequel j'ai bien souvent été plongée au cours de l'écriture de mon mémoire, m'a forcée à sortir de ma zone de confort et m'a conduite à réfléchir à une multiplicité de moyens de bascule. À l'instar des actions de médiation qui

doivent, comme dit précédemment au cours des entretiens, s'adapter continuellement, ma recherche a été également le récit d'un ajustement permanent.

Bibliographie

En l'absence de statistiques et de chiffres concrets provenant du ministère de la Culture, ma question de recherche s'appuie essentiellement sur un constat que je dresse personnellement, en m'appuyant sur des lectures et références suivantes :

Sur l'esthétique de la danse contemporaine

Ouvrages

IZRINE Agnès, *La danse dans tous ses états*, Paris, éditions Broche, novembre 2002.

MICHAUD Yves, *L'Art à l'état gazeux : essai sur le triomphe de l'esthétique*, Paris, éditions Stock, 2003.

Sur la médiation culturelle

Ouvrages

MARTIN Hélène, *Les Médiations autonomes. Vers la construction d'un espace commun sur les réseaux sociaux*, 2015, sld. Philippe Guisgand (Arts - Danse/Pratiques performatives, mention bien).

MENGER Pierre-Michel, *Le travail créateur. S'accomplir dans l'incertain*, Paris, Folio, coll.« Essais », 2009.

MONTOYA Nathalie, *Médiateurs et dispositifs de médiation culturelle : contribution à l'établissement d'une grammaire d'action de la démocratisation de la culture*. Thèse de doctorat, Sociologie, sous la direction de Bruno Péquignot, Université Paris III – Sorbonne Nouvelle, 2009.

SAADA Serge, *Et si on partageait la culture ? Essai sur la médiation culturelle et le potentiel du spectateur*, Paris, éditions de l'Attribut Toulouse, 2011.

Articles

AUBOUIN Nicolas, KLETZ Frédéric, LENAY Olivier, « Médiation culturelle : l'enjeu de la gestion des ressources humaines », *Culture études*, 2010/1 (n° 1), p. 1-12. DOI : 10.3917/cule.101.0001. URL : <https://www.cairn.info/revue-culture-etudes-2010-1-page-1.htm>

MAYEN Gérard, « S'accepter spectateur », *TDC* n° 988, 2010, 18-19

BORDEAUX Marie-Christine et CAILLET Élisabeth, « La médiation culturelle : Pratiques et enjeux théoriques », *Culture & Musées* [en ligne], Hors-série | 2013, mis en ligne le 19 juin 2018, consulté le 25 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/culturemusees/749> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/culturemusees.749>

DUFRENE Bernadette et GELLEREAU Michèle, « La médiation culturelle. Enjeux professionnels et politiques », *Hermès, La Revue*, 2004/1 (n° 38), p. 199-206. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-hermes-la-revue-2004-1-page-199.htm>

PEQUIGNOT Bruno, « De la performance dans les arts. Limites et réussites d'une contestation », *Performance, Le corps exposé*, numéro thématique dirigé par Christian Biet et Sylvie Roques, n° 92, 2013, pp. 9-20.

PEYRIN Aurélie, « Focus-Les paradoxes de la médiation culturelle dans les musées », *Informations sociales*, 2012/2 (n° 170), p. 62-65. DOI : 10.3917/inso.170.0062. URL : <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2012-2-page-62.htm>

MENGER Pierre-Michel, « Art, politisation et action publique », *Sociétés & Représentations*, 2001/1 (n° 11), p. 167-204. DOI : 10.3917/sr.011.0167. URL : <https://www.cairn.info/revue-societes-et-representations-2001-1-page-167.htm>

GELLEREAU Michèle, « Processus dynamique, pratiques hybrides et engagement de la recherche : les médiations culturelles en débat », *Études de communication*, 2018/1 (n° 50), p. 57-74. URL : <https://www.cairn.info/revue-etudes-de-communication-2018-1-page-57.htm>

Sur les pratiques des publics

Ouvrages

GUY Jean Michel, *Les publics de la danse*, Paris, la Documentation française, 1991.

PASSERON Jean-Claude et GRIGNON Claude, *Le Savant et le Populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Seuil, 1989

Articles

DONNAT Olivier, « Pratiques culturelles, 1973-2008. Dynamiques générationnelles et pesanteurs sociales », *Culture études*, 2011/7 (n° 7), p. 1-36. DOI : 10.3917/cule.117.0001. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-culture-etudes-2011-7-page-1.htm>

DJAKOUANE Aurélien, « La carrière du spectateur », *Temporalités* [en ligne], 14 | 2011, mis en ligne le 09 décembre 2011, consulté le 15 mai 2017. URL : <http://temporalites.revues.org/1939> ; DOI : 10.4000/temporalites.1939

GERMAIN-THOMAS Patrick, PAGES Dominique, « Médiation et médiatisation en danse contemporaine : quand la profusion opacifie le sens d'un art sans texte », *Quaderni*, 2014/1 (n° 83), p. 41-58. DOI : 10.4000/quaderni.766. URL : <https://www.cairn.info/revue-quaderni-2014-1-page-41.htm>

GUISGAND Philippe, « Les ateliers du spectateur, fabriques du sensible », *Quaderni* [en ligne], 83 | Hiver 2013-2014, mis en ligne le 01 janvier 2016, consulté le 27 décembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/quaderni/764> ; DOI : 10.4000/quaderni.764

- « Danse : Importance des représentations en milieu scolaire », EP. S, 259, mai - juin 1996, pp. 25-29.

PASSERON Jean-Claude, « Consommation et réception de la culture. La démocratisation des publics », dans : Olivier Donnat éd., *Le(s) public(s) de la culture. Politiques publiques et équipements culturels*. Paris, Presses de Sciences Po, « Académique », 2003, p.361-390.

URRUTIAGUER Daniel, « Les représentations des publics dans le monde de la danse contemporaine », *Quaderni* [en ligne], 83 | Hiver 2013-2014, mis en ligne le 01 janvier 2016, consulté le 27 décembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/quaderni/762> ; DOI : 10.4000/quaderni.762

Vidéos

« Les représentations du corps hip-hop à l'école. » Une coédition CCN de La Rochelle et CN D. Documentaire. 1 h 9. 2017.<https://vimeo.com/202201323>

Sur la culture des arts vivants et son état des lieux actuel

Ouvrages

BARICCO Alessandro, *Les barbares. Essai sur la mutation*, Paris, éditions Gallimard, 2014.

BOURDIEU Pierre et DARBEL Alain, *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*, Paris, les éditions de Minuit, 1966.

GERMAIN - THOMAS Patrick, *La danse contemporaine, une révolution réussie ? Manifeste pour une danse du présent et de l'avenir*, Paris, éditions de l'Attribut, juin 2012.

- *Que fait la danse à l'école ? Enquête au cœur d'une utopie possible*, Paris, éditions de l'Attribut, 2016.

Articles

CLERC Adeline, « Jean Caune, La démocratisation culturelle, une médiation à bout de souffle », *Questions de communication* [en ligne], 15 | 2009, mis en ligne le 13 janvier 2012, consulté le 21 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/769> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.769>

GERMAIN – THOMAS Patrick, « La démocratisation culturelle, illusion ou utopie en devenir ? », *Quaderni*, 2020/1 (n° 99-100), p. 81-95. DOI : [10.4000/quaderni.1557](https://doi.org/10.4000/quaderni.1557). URL : <https://www.cairn-int.info/revue-quaderni-2020-1-page-81.htm>

GUISGAND Philippe, « Danser à l'école : légitimité, contributions et point aveugle », *Recherches en danse* [en ligne], *Actualités de la recherche*, mis en ligne le 10 octobre 2016, consulté le 02 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/danse/1428> ; DOI : <https://doi-org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.4000/danse.1428>

Sources web

Charte de l'association « Décoloniser les arts ».
https://issuu.com/la1ere/docs/decoloniser_les_arts_final__1_

À propos de la dernière production des *Indes Galantes* à l'Opéra de Paris (2019), par Clément Cogitore et Bintou Dembélé.
<http://www.rfi.fr/fr/culture/20191004-indes-galantes-bintou-dembele-relecture-hip-hop>.

Émissions de radio et podcasts

DIALLO Rokhaya, LY Grace. Kiffe ta race. *Décoloniser les arts de la scène*.
<https://soundcloud.com/kiffe-ta-race>

LISSNER Stéphane, ERNER Guillaume. L'invité(e) des matins. *350 ans de l'Opéra national de Paris : les nouvelles voies de l'Opéra*. France Culture, 11 janvier 2019. 41 min.

IMBAULT Charlotte, *What you see*, novembre 2018.

Vidéos

MARTIN François - René, Telmondis, Arte et l'Opéra de Paris sur operadeparis.fr et ARTE concert, 2019. Captation de la dernière production des *Indes*

Galantes à l'Opéra de Paris. Clément Cogitore et Bintou Dembélé.
<https://www.operadeparis.fr/magazine/a-revoir>

Sur la méthodologie de l'entretien

Ouvrages

GHIGLIONE Rodolphe et MATALON Benjamin, *Les enquêtes sociologiques : théories et pratique*, Paris, Armand Colin, 1998.

Articles

GLON Marie, « S'entre-tenir. Douze ans d'entretiens pour repères, cahier de danse », *Repères, cahier de danse*, 2014/2 (n° 34), p. 27-31.
DOI 10.3917/reper.034.0027

VERMERSCH Pierre, « Subjectivité agissante et entretien d'explicitation », *Recherche et formation* [en ligne], 80 | 2015, mis en ligne le 31 décembre 2015, consulté le 27 janvier 2017. URL : <http://rechercheformation.revues.org/251>

À propos de la méthodologie de la recherche en danse

Ouvrages

HOWARD Becker, *Les Ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, trad. fr. J. Mailhos, Paris, La Découverte, 2002.

Articles

Recherches en danse [en ligne], n° 1, « Être chercheur en danse », numéro monographique dirigé par GUILBERT Laure, GUISGAND Philippe, HARBONNIER - TOPIN Nicole, NORDERA Marina, VELLETT Joelle, 2014, mis en ligne le 01 janvier 2014.

Annexes

J'ai souhaité organiser ces annexes de manière chronologique afin de suivre mon itinéraire de recherche et les différents éléments qui ont pu la nourrir. Concernant les entretiens effectués auprès des artistes et des enseignants, j'ai pris la décision de les rendre anonyme afin qu'ils se sentent libres d'évoquer leurs souvenirs sans retenue.

Charte déontologique de la médiation culturelle -

<http://montreal.mediationculturelle.org/wp-content/uploads/2010/04/CharteM%C3%A9diation-culturelle-2007.pdf>

Retranscription – Entretien Anne Pichard – chargée des publics à La rose des vents

Entretien mené le 15 novembre 2019 à la Rose des Vents auprès d'Anne Pichard : chargée des publics dans cette structure.

Le questionnaire avait été transmis en amont, Anne Pichard avait donc répondu aux questions au préalable. Le guide d'entretien est disponible en fin de document.

Ici on est organisé dans un service de cinq personnes autour de la relation avec les publics. Moi je suis la responsable du service donc je m'occupe de toutes les stratégies d'élargissement des publics, de prospection, de fidélisation et d'autonomisation. L'idée c'est que l'on puisse à nous cinq pouvoir toucher chaque catégorie de personnes : toute la société au sens large pour l'amener à favoriser la rencontre avec le domaine artistique.

Donc, ce que l'on fait c'est que l'on divise les catégories de publics selon les catégories qui relèvent du champ social et médical (centres sociaux, maisons de quartier, associations de réinsertion, etc.), tous les publics qui relèvent de l'enseignement (de la maternelle au lycée puis les publics qui relèvent de l'enseignement supérieur), les groupes qui relèvent des collectivités : des associations, des comités d'entreprise, des médiathèques, des MJC, etc.

Ce sont des dénominations propres à chaque théâtre, chaque service, chaque personne. Moi c'est vrai que c'est une typologie qui est la mienne et qui peut vraiment différer

selon les personnes. À l'intérieur même de toutes ces structurations de la société, on a des terminologies autour de : non-public, public initié, public papillon (un terme utilisé dans la muséographie qui correspond à des analyses où le public vient papillonner entre les œuvres sans forcément s'arrêter, en étant dans une sorte de consommation, une sortie sociale).

Dans mes préoccupations en termes de public je fais hyper gaffe aux gens qui sont très éloignés de la culture : soit socialement parce que les tarifs sont élevés et que même un tarif à 5 euros c'est parfois trop pour certaines personnes, soit des gens qui n'ont pas les codes de représentation.

C'est vrai que sur des spectacles de théâtre où on a un fil narratif qui est parfois clair c'est plus facile d'avoir cette porte d'entrée là pour faire de premières rencontres avec le milieu du spectacle vivant et avec les esthétiques contemporaines. Tandis que lorsque l'on parle de danse contemporaine à des gens qui ne connaissent rien et qui n'ont pas les codes, souvent on entend ricaner, on dit : « ah oui c'est des mecs tout nus, c'est le truc Arte » et surtout « ce n'est pas pour moi ». Moi ce que j'entends le plus depuis... - ça fait 10 ans que je fais ce métier – de la part de jeunes gens c'est un manque de légitimité à franchir les portes d'un théâtre ; il y a même des jeunes qui me demandent comment ils doivent s'habiller pour sortir au théâtre. C'est hyper révélateur - je trouve - d'une conception très poussiéreuse du lieu théâtral.

Autour des publics scolaires, c'est vrai que l'on essaye de plus en plus de travailler le plus tôt possible avec le jeune public. Depuis que la nouvelle directrice de la Rose des Vents : Marie Didier est arrivée, il y a déjà eu un petit travail de fait dans le sens où on ne va plus parler de spectacles jeunes publics et de spectacles tout publics, mais on va parler de spectacles jeunesse, de sorties intergénérationnelles et sur la plaquette de saison on ne met plus « spectacle jeune public », mais « accessible à partir de... ». On vraiment eu un changement de positionnement qui s'est fait à ce niveau - là ce qui aide déjà pas mal.

Sur la question des établissements scolaires, on favorise beaucoup les sorties scolaires, mais la structuration même et la conception du public que l'on a me pousse en amont de la saison – quand j'ai ma programmation – à concevoir ma jauge. C'est-à-dire que sur un spectacle de Wim Vandekeybus par exemple, je sais que dans la salle, la scénographie et l'ouverture de plateau me permettent d'ouvrir à 420 personnes. Sur cette jauge-là je vais mettre 25 % pour le public scolaire, 20 % pour le public de l'enseignement supérieur, 5 % pour le social et je laisse à mon public abonné, habitué,

individuel, mettons 50 % de la salle parce que Vandekeybus tout le monde connaît donc tout le monde se jette un peu sur les places. Comme ça moi j'ai une part de public accompagné, de gens qui ne connaissent pas et que je vais aller démarcher, vers lequel je vais aller prospecter pour leur dire « vous ne connaissez pas Win Vandekeybus ? Venez vous prendre une claque ». Et puis du coup dans ma salle j'ai un public initié et j'ai des gens qui viennent peut-être pour la première fois, ou qui sont là dans le cadre d'un parcours.

La notion de parcours est aussi hyper importante, mais du coup j'ai une belle mixité des publics dans ma salle. Pour nous c'est vraiment un positionnement qui est hyper assumé ici à la Rose des Vents. Toutes les représentations scolaires induisent automatiquement une action de médiation, un temps de présentation. C'est quelque chose de très présent dans le milieu des scènes nationales ; moi j'ai travaillé pendant 6 ans au Tandem à Arras et à Douai qui a aussi une forte programmation danse et la plupart des scènes nationales ont cet intérêt porté au public et à la préparation au spectacle.

Cela veut dire rencontrer aussi les publics qui vont être dans la salle et cela sous-entend une adhésion au projet, une adhésion à la personne qu'ils ont rencontré et du coup peut-être une attention et une écoute un peu plus attentive et des clés de compréhension autour de l'œuvre qui va être présentée.

Moi je pense que surtout les compagnies maintenant différencient encore trop le jeune public – et non pas les spectacles accessibles à partir de tel âge – et que donc pour eux faire des spectacles qui s'adresse à la jeunesse c'est aussi un parti-pris artistique qui est complètement différent que ce qu'ils proposent sur des spectacles dits tout publics. Pour autant, je sais que Wim Vandekeybus on le propose ici à la Rose des Vents à partir de 14 ans parce que, pour la compagnie et pour nous ça correspond à l'âge où on peut avoir les codes et l'attention aussi suffisante portée à ce qui est présenté au plateau. La question de la physicalité, des corps dénudés elle n'est pas anodine aussi et je trouve que ça joue là-dedans.

Donc voilà, nous on rencontre systématiquement les enseignants, on priorise la notion de parcours : on s'oppose un peu à une notion de consommation qui consisterait à dire « je vais acheter un spectacle, emmener mes élèves voir un seul spectacle ». C'est quelque chose – dépendant des fonds de l'école bien entendu – avec lequel on n'est pas forcément en accord. L'idée c'est donc de faire sortir les groupes scolaires sur quatre spectacles, mais dans les faits ça peut être un peu moins.

Sur les établissements avec lesquels on collabore, on a des collègues, des lycées, toutes les écoles primaires de Villeneuve d'Ascq⁷⁹ (sur des séances en journée) et donc la majorité des enseignants relais ont une sensibilité au spectacle vivant. Ils sont spectateurs, ils sont référents culture – et c'est souvent le cas des documentalistes qui se proposent pour éclairer le référent sur les sorties -.

On est le plus souvent en relation avec des profs de langues, profs de français, mais aussi de plus en plus de profs d'EPS qui parviennent à faire le lien avec leur programme : le travail corporel et ce qui est vu sur le plateau. C'est vrai que j'ai très peu d'enseignants qui ont des formations en danse. Il s'agit plus d'une appétence pour la culture qu'une réelle formation aux métiers de la médiation et de la danse.

À propos des caractéristiques sociologiques que l'on a pu observer au sein d'une classe : là on n'a pas d'études encore de faite mais c'est quelque chose moi qui m'intéresserait de développer, qu'on peut éventuellement mettre en place pour les prochaines convocations que l'on va avoir. Les représentations que l'on a de ce public spécifique en fait ça dépend en premier lieu de l'implantation de la classe : une classe qui est implantée sur le quartier Pont de Bois (quartier classé en zone prioritaire de la ville de Villeneuve-d'Ascq) forcément les sociologies vont être complètement différentes. Pour ça, moi je travaille sur des chiffres de l'INSEE avec des analyses de bassin de population où on arrive à avoir des analyses selon les lieux de résidence des élèves.

- Taux de retard à l'entrée en seconde pour les filles

- Taux de retard à l'entrée en terminale (pourcentages)

Moi je travaille beaucoup avec ces chiffres-là parce que le travail de relation publique et de médiation sous-entend quand même d'avoir quelques connaissances en sociologie ou en tout cas une certaine sensibilité à ces choses-là. C'est aussi un peu un travail anthropologique : même si les formations pour les métiers de relation publique sont de moins en moins portées là-dessus, j'incite mon équipe à rester en alerte sur ce sujet.

Ça me permet donc d'avoir une idée peut-être préconçue du public que je vais toucher. C'est certain que dans un établissement privé de Lille ; un lycée Pasteur ou un lycée

79 Collège Rabelais, Mons-en-Barœul (documentaliste) – Collège Arthur Rimbaud, Villeneuve d'Ascq (professeurs de français et d'EPS) – Collège Paul Eluard, Cysoing (professeur de français) – Collège Saint Exupéry, Hellemmes (documentaliste, professeurs d'espagnol et de français) – Collège Simone de Beauvoir, Villeneuve d'Ascq (professeur de français) – Collège Triolo, Villeneuve d'Ascq (professeurs de français, EPS, anglais, documentaliste) – Ecole Jeannine Manuel, Marcq-en-Barœul (chargée des sorties culturelles pour l'internat) – Lycée Faidherbe, Lille (professeur de français) – Lycée Jean Perrin, Lambersart (professeur de français) – Lycée Le Corbusier, Tourcoing (professeur de français) – Lycée Dinah Derycke, Villeneuve d'Ascq (documentaliste et professeur de français)

Fenelon je sais et ça se voit : dans les tenues, dans le positionnement des élèves, etc. cela ressort de manière évidente que les catégories socioculturelles ne sont pas les mêmes.

Tous les lycées et collèges privés, c'est un fait que nous sommes confrontés à des publics qui sont beaucoup plus aisés... Mais justement ces chiffres-là me permettent à moi de classer selon les quartiers : comme les élèves sont souvent rattachés aux écoles de quartier de proximité, ça donne quand même un indicateur assez précis de la provenance et du milieu professionnel des élèves et de la famille.

Les actions de médiation vont également s'adapter en fonction de l'établissement avec lequel on travaille. Il y a des actions de médiation qu'on ne va pas forcément modifier – on va adapter le discours et ça, c'est une certitude – par contre là où ça va changer c'est que souvent pour les quartiers placés en politique de la ville (Pont de Bois notamment) il y a la municipalité, la région, qui peuvent débloquer des fonds pour lancer des projets. Le collège Simone de Beauvoir par exemple avec lequel on travaille, il est classé en zone prioritaire, et on travaille avec eux sur un projet PAC. On a 11 000 euros de fonds pour concevoir sur une année un projet de grande envergure. Et donc autour de ça on a conçu un projet qui interroge le lien entre l'architecture, le design et le spectacle vivant. Pas seulement à travers la danse, mais les élèves ont vu le spectacle de Gaëlle Bourge – qui est entre le théâtre d'objet et la danse – ils vont avoir des ateliers de danse dans leur parcours pour les amener à la fin de l'année à créer aussi leur propre spectacle de danse et leur propre scénographie à partir des notions de design et d'architecture qu'ils auront étudiée.

Donc il y a des projets qui sont plus importants où l'on accompagne davantage les élèves et qui se font en fonction de la zone géographique et des caractéristiques socioprofessionnelles qui sont celles des élèves et des établissements.

Il y a une sensibilité et une attention politiques qui est portée à ce territoire nous on sait que l'on peut avoir davantage de budget, davantage de liberté et davantage de nécessité d'intervenir sur ces publics éloignés. Je travaille aussi sous forme de questionnaires avec les élèves : est - ce que tu es déjà sorti au théâtre ? Combien de livres tu lis par an/semaine ? Et on se rend bien souvent compte que la question culturelle est absente et même pas du tout nécessaire. Ça permet d'avoir un avis, un a priori positif pour les élèves là-dessus.

Les questionnaires c'est aussi quelque chose que l'on valorise dans les bilans, mais étant arrivée ici au mois de mai dernier, je mets aussi doucement en place cette stratégie pour les projets d'action culturelle de grande envergure que l'on mène.

En ce qui concerne les propositions d'actions autour d'un spectacle, cela peut aller de l'accompagnement sur du long terme : une saison, à des rencontres en classe en amont du spectacle – ce que l'on fait systématiquement quelle que soit la classe -. On effectue donc une préparation des élèves en classe avec une personne de relations publiques, des supports photos et vidéos, une approche sensible du spectacle si on a vu le spectacle de la compagnie⁸⁰. L'approche sensible permet de travailler sur le fait de formuler des expressions qui relèvent du sensible, verbaliser des ressentis et leur faire comprendre ce qu'est une scénographie : pourquoi la lumière sert, pourquoi le son est important, d'où vient la danse contemporaine, qu'est - ce qu'il y a à la base, remonter sur la question de la danse classique. La préparation porte également sur la venue en elle - même au spectacle : dans l'étude du comportement, le rapport aux spectateurs, aux comédiens, etc. C'est vrai que là aussi, de jeunes gens qui viennent pour la première fois au théâtre et qui n'ont pas les codes de représentation ne sont pas forcément à l'aise en salle et ne comprennent pas pourquoi ils doivent à un moment être hyper silencieux ou dans le respect par rapport aux artistes.

Ils voient systématiquement - pour le secteur scolaire, de la maternelle au CM2 – Mathieu (attaché à l'accueil) qui lui travaille sur toutes les réservations scolaires et rencontre donc les classes et les enseignants. Ce qui est génial c'est que lorsque les élèves viennent voir un spectacle, ils arrivent dans le hall du théâtre et tout de suite on entend « bonjour Mathieu ! », ils reconnaissent la personne qui est intervenue dans la classe et il y a une notion d'empathie, d'entente qui naît, une mise en confiance et ils se disent « ah bah oui il est venu nous voir en classe, c'est vrai qu'il nous a dit ça, je m'en rappelle, j'ai envie de lui faire plaisir, de bien me tenir, etc. ». Ils rentrent à partir de là dans le « mood ». Il y a un rapport de réciprocité qui se met en place ici - et qui manque dans la médiation - dans le fait de porter de l'intérêt à l'autre et de créer un rapport de confiance avec le public que l'on côtoie. Si l'on souhaite que l'autre s'intéresse à nous, à ce que l'on veut lui proposer il est peut-être également nécessaire que l'on fasse un pas vers lui et que l'on s'intéresse à lui.

⁸⁰ Le dossier pédagogique est surtout à usage des enseignants et RP. Il peut être source d'autres œuvres inspirantes pour le spectacle, en théâtre et danse, mais également en cinéma, littérature, expositions...

On essaye pour ça de sortir du « one shot » : je viens voir le spectacle et ensuite c'est terminé, ce lieu ce théâtre appartient à la cité et c'est un lieu dans lequel tu dois te sentir bien et être hyper naturel finalement. Même les réflexions sur le spectacle qui a été vu, des choses qui peuvent parfois être hyper spontanées dans la relation à l'œuvre doivent être à mon sens valorisées. Je trouve que là où on manque un peu de travail c'est sur la parole de l'enfant, de l'ado après le spectacle. C'est principalement dû à un manque de moyens mis en place : on ne favorise pas suffisamment les outils et les temps nécessaires à récolter les retours des élèves. La temporalité d'une scène nationale étant ce qu'elle est, on a des spectacles qui changent tous les jours, en ce moment on entre en temps de festival et nous sommes en tension permanente.

Le moment des retours post spectacle n'est justement pas systématisé parce que souvent on a fait la préparation, le jour du spectacle est arrivé, tout le monde est content et voilà on passe à l'étape suivante. Il y a des temps de rencontres qui sont organisés pour les spectacles jeunesse - sur accord des compagnies - mais il n'y a pas assez de temps pour moi où on va récolter la parole de l'enfant. Ce qui est développé par la métropole de Lille ce sont des petits carnets du spectateur qui permettent à l'enfant de partir avec un petit livret où il peut coller son billet et annoter des ressentis, mots, phrases à propos de l'œuvre. Ce qui est dommage c'est que c'est quelque chose qu'il garde pour lui ou pour le cercle familial, mais qui n'est pas partagé au niveau des équipes artistiques et de médiation.

Dans le cadre des actions de grande envergure comme le projet PAC, il y a des temps de restitution, des temps de valorisation de l'action qui sont prévus, mais parce qu'il s'agit d'un projet de grande envergure et qu'on a des comptes à rendre, qu'un budget est prévu à cet effet.

De cette manière, plusieurs outils sont proposés pour l'appréhension d'un spectacle : un dossier pédagogique (souvent rédigé par notre professeur missionné) et qui sert aux enseignants à préparer en amont le discours qu'ils pourront tenir s'ils veulent inclure le spectacle dans leur séquence par exemple, possibilité de rencontre avec l'équipe artistique, retours sensibles possibles avec le RP également, visites guidées du théâtre et de ses coulisses proposées à chacun des groupes, mais là aussi en fonction du temps qu'a l'enseignant et la place qu'il laisse dans son projet à la découverte de la danse.

En tant que « RP », on a une charge de travail monumentale : on travaille avec une cinquantaine d'établissements scolaires ainsi qu'une cinquantaine d'établissements sociaux et tout autant de contacts. Sur cinq personnes dans une structure on doit donc

pouvoir se rendre disponible en amont, pendant le spectacle, après... En plus du travail administratif, de gestion, de mail, etc. C'est vraiment un manque de temps principalement à ce niveau-là, on essaye de réfléchir à des façons de favoriser ces temps - là, mais on est vraiment rattrapé par l'ampleur de la tâche qui est la nôtre.

L'appellation dans le secteur du spectacle vivant ce n'est pas « médiateur culturel », mais vraiment « chargé de relation avec les publics » dans une dimension qui dépasse la dimension de la médiation culturelle à proprement parler. La médiation pour moi c'est un tiers du puzzle de relation publique et à ce titre, le temps qui est dédié à cette tâche c'est un tiers de notre temps.

Le milieu culturel en termes de budget c'est vraiment ridicule : la masse salariale dans le milieu du spectacle vivant est toujours très basse, le budget artistique et de fonctionnement d'un lieu c'est ce qui va le plus absorber les subventions qu'on reçoit, mais de toute manière un lieu culturel public subventionné ne peut jamais vivre sur ses ressources propres. La part de billetterie que l'on a par rapport à notre budget total cela représente grand maximum 10 %. C'est pour ça que dans les structures privées il n'y a pas d'équipe de relation publique, pas de médiation culturelle, car il n'y a pas besoin d'aller chercher le public.

La question de la mixité des publics n'est pas du tout envisagée dans ces structures, car il n'y a pas de notion de service public dans les systèmes privés. Le lieu d'implantation de la structure a une grande place : ici nous sommes en zone prioritaire, on est forcément obligés de prendre conscience de notre territoire, de nos publics. Pour le théâtre Sébastopol qui se situe au centre de Lille, la question ne se pose pas, car la rentabilité est tout autre. Sur les scènes conventionnées, les scènes nationales, centres dramatiques, centres chorégraphiques ou Opéras, là oui on doit rendre compte des actions que l'on mène pour arriver à une mixité de publics.

En tant que spectatrice lorsque je suis dans une salle où je vois des têtes blanches, des gamins, des jeunes un peu lookés et que je me rends compte que la mixité est vraiment forte, je me dis que c'est génial.

La venue en classe avec les artistes permet également de dédramatiser l'approche du spectacle dans une institution. On programme *Marry Me in Bassiani* et lorsque je l'ai vu, dans la salle c'était hyper mixé et on sentait qu'il y avait des gens qui n'avaient pas les codes ni la physicalité attendue d'un spectateur, y compris dans les applaudissements qui étaient hyper spontanés, épidermiques, hyper chaleureux. Des gens debout qui hurlent enfin... C'est génial, c'est génial d'avoir ça !

On essaye de renouveler les publics, mais c'est clair qu'il y a de vieux abonnés/habitués qui font parti d'une base de public qu'on est aussi bien content de trouver. C'est primordial d'avoir un fond de salle : lorsque l'on a des salles à moitié pleines, enfin à moitié vide, on est mal par rapport aux artistes. Moi quand mon taux de fréquentation n'est pas à 100 % je ne suis pas tranquille parce que pour les artistes qui sont sur scène c'est hyper important de sentir une salle qui est là, une adhésion aussi dans la fréquentation qui est faite.

Pour revenir aux questions concernant les actions de médiation chez les publics scolaires, cela dépend aussi beaucoup des envies de l'enseignant : du cadre dans lequel il emmène ses élèves au théâtre, mais c'est principalement une envie de faire découvrir un lieu de culture, faire le lien avec des thématiques du programme scolaire : poésie, situation sud - Américaine en cours d'Espagnole.

Sur la question de la bascule de représentation chez les élèves : comment est - ce qu'on l'identifie et si on l'identifie⁸¹, nous ça nous arrive par exemple de voir un gamin qui est là avec sa classe en journée et qui revient ou le soir même ou le week-end suivant avec ses parents pour revoir le même spectacle. On sait donc que l'enfant a transmis une parole au sein du foyer, mais ça veut dire qu'au sein du foyer il y a aussi une attention, une écoute et une disponibilité pour se dire « ah bah oui effectivement, on vient avec toi c'est toi qui devient prescripteur et qui nous emmène au théâtre ». Après, je me dis que si on s'amuse dans la médiation à dire aux enfants « vous portez aussi une responsabilité et vous pouvez vous amuser à emmener vos parents, les prendre par la main pour les emmener au spectacle » alors peut - être que ça se ferait un peu plus.

On a peu d'éléments pour quantifier cette démarche, elle reste anecdotique, mais malgré tout ça arrive et c'est peut-être une porte à pousser.

Ce que l'on essaye de faire au maximum quand on a de gros projets qui incluent des restitutions où l'élève est en situation de pratique c'est d'accueillir les parents, de leur présenter le projet, de proposer une brochure en expliquant ce que l'on fait, qu'ils sont les bienvenus au théâtre... enfin on essaye de maintenir le lien avec eux par le biais de

81 C'est un objectif difficile à quantifier et donc à évaluer. Seule possibilité : proposer un constat empirique et sensible, non chiffré : une première approche avec des élèves consiste souvent à faire face à des à - priori, de la gêne ou même du mépris pour la représentation théâtrale ou dansée. Rares sont les élèves déjà conquis par le spectacle vivant. En lien avec l'enseignant, notre rôle consiste à développer une curiosité, une envie de découvrir un univers inconnu, mais aussi de considérer que le spectacle vivant peut être source d'information et de culture, au même titre qu'une œuvre littéraire, cinématographique ou musicale. Si bascule il y a, je la constate à moyen terme, sur une ou plusieurs saisons, avec un accompagnement soutenu de la part du RP et un attachement personnel pour le théâtre et l'équipe.

coups de fils, de mails, d'invitations aux représentations de saisons, etc. On fait également pas mal de liens avec les enseignants, on communique, on demande à mettre des mots dans les cahiers de textes, agendas des enfants afin de communiquer sur un prochain spectacle. On essaye de le faire à ce niveau-là, mais là aussi on manque d'éléments quantifiables pour juger de ce que ça donne.⁸² Il faudrait déclencher des études sur des années pour cela. Je croise beaucoup de jeunes adultes ici à la Rose des Vents qui me disent « moi je suis venu avec mon école quand j'étais tout petit et du coup ça m'évoque pleins de souvenirs », mais là aussi il faudrait pouvoir analyser très finement d'où viennent ces personnes, quelle est leur histoire, quel est le positionnement familial. À ce titre c'est vraiment une étude sociologique qui doit être menée.

Concernant des actions de médiation comme les ateliers de mise en pratique : qui s'en charge et comment ça fonctionne ?

On part en effet du principe que les artistes lorsqu'on leur propose un stage pour un public défini c'est tacite, mais on se dit que s'ils acceptent c'est qu'ils ont l'habitude de bosser avec ce public-là. Pourtant c'est vrai qu'on devrait partir sur des questionnaires types « est - ce que vous êtes à l'aise avec tel ou tel public ». Un danseur est danseur avant tout, il n'est pas médiateur et c'est vrai qu'on a un peu tendance à le zapper parce que là aussi on est dans notre organisation, nos démarches et nos réflexes de métier qui consistent à dire : spectacle un peu compliqué où on a besoin ou envie de clés de compréhensions donc proposition aux danseurs d'organiser un atelier de mise en pratique. On ne se pose effectivement pas assez la question de « est - ce qu'il est réellement armé pour ça ».

Est-ce que ça serait donc au médiateur d'organiser un atelier de mise en pratique ? Alors, sur cette question je trouve moi que c'est bien et important que le médiateur puisse être là, mais se pose aussi la question du temps disponible. Peut être plus qu'une présence d'un médiateur systématique je pense qu'il faudrait travailler davantage sur la communication entre les équipes des lieux et les artistes.

82 Sur les stratégies mises en place pour atteindre cet objectif de bascule de représentation : deux cas de figure sont possibles. Si les élèves sont spectateurs non - initiés, le RP fera des propositions de spectacles progressives : les premiers spectacles vus seront accessibles par le plus grand nombre, l'idée étant de proposer des spectacles plus pointus dans un second temps, lorsque le public sera un peu plus aguerri.
Si les élèves bénéficient d'un projet d'action culturelle à l'année (APAC) : les spectacles proposés font partie d'un ensemble d'actions mis en place par le théâtre et l'établissement scolaire : visite du théâtre, rencontre avec des professionnels, pratique artistique, restitution devant public... Les élèves s'approprient le théâtre, identifient plusieurs membres de l'équipe, jouent au plateau, deviennent spectateurs à part entière.

Sur un tout autre plan, je me suis posée la question sur l'accessibilité pour les sourds et les aveugles : j'avais fait pas mal de journées de formation à ce niveau-là où une professionnelle m'avait raconté que quand elle préparait sa saison elle envoyait systématiquement à toutes les compagnies un questionnaire sur l'accessibilité du spectacle. C'est vrai que ce n'est pas bête comme idée à envisager : est-ce que le spectacle est extrêmement visuel ? Est-ce que la musique est vraiment la clé de voûte d'une compréhension du spectacle ? Sur un spectacle de danse on a tendance à se dire « super, spectacle de danse j'emmène mes publics sourds » ben... ce n'est pas forcément évident. Donc à partir de là mettre en place des questionnaires et prendre connaissance de choses sur lesquelles on peut communiquer en amont et je pense qu'on pourrait complètement mettre en place et adapter cet outil sur la question de la médiation. Il s'agirait de demander aux compagnies si elles ont éventuellement besoin que l'on intervienne à des endroits particuliers, s'ils font des ateliers : qui dans la compagnie est le plus apte à les diriger, pour quelle tranche d'âge ou pour quelle catégorie de public, avec quel apport pédagogique de notre part ?

C'est tout bête à mettre en place, mais je pense que ça pourrait clairement faire avancer les choses ou cela rendrait en tout cas plus confortable la position de l'intervenant artistique.

Marry me in Bassiani : double niveau de lecture, pose également la question de la situation politique en Géorgie, du traitement des populations LGBT... Un spectacle assez fort sur lequel on gagnerait à travailler plus en profondeur sur les actions de médiations.

Guide d'entretien

- Qu'est - ce que cela veut dire pour vous être chargée de médiation culturelle ? Qu'est - ce que cela vous évoque ?

- Avec quels établissements collaborez-vous ? Auprès de quels enseignants ? Dans le cadre de quels cours ? L'enseignant a - t- il une formation particulière (une certification complémentaire en danse) ?

- Quelles caractéristiques sociologiques avez - vous pu observer au sein d'une classe ? Quelles représentations avez - vous vous même de ce public spécifique ?

- Quelles sont vos propositions d'actions (autour d'un spectacle de danse) ? Quel est le dossier pédagogique mis en place ? En quoi vous appuyez vous sur l'expérience de l'enseignant concerné ?

- Quel est l'usage de ce dossier ? Y a-t-il d'autres dispositifs mis en place ? Dans quelles disciplines ?

- Quels sont les objectifs de l'enseignant (comment l'analyse et l'étude d'une œuvre spécifique impactent-elles son travail ? L'inclut-il dans ses séquences) ?

- Parmi les objectifs annoncés – ceux du médiateur et ceux de l'enseignant – celui d'une bascule de représentations des élèves est - il identifié ? Si oui, à quel terme ? À court, moyen ou long terme ?

- Y a-t-il une stratégie mise en place pour atteindre cet objectif ?

Mise en pratique de l'« Application à danser » - Notes sur l'observation de la matinée.

Gymnase – CDCN, Roubaix

Date : 13 février 2020

Lieu : Le Gymnase CDCN - Roubaix

Type de public : 16 élèves – 2^d Lycée Montebello, Lille

Temporalité : atelier suivi sur 1 semaine intensive

Personnel : 1 médiatrice en alternance (Milena Mouchenik) + 1 enseignant encadrant

Supports : photos, Ipods, casques, ordinateur

Objectif : test de l'application nouvellement créée

Présentation de la structure, du lieu + Test du dispositif « Application à danser »

Qu'est - ce que le dispositif ?

AAD est un projet initié par Le Gymnase | CDCN pour l'Association des Centres de Développement chorégraphique Nationaux. Il est porté par Orbe et l'A-CDCN. Il a été réalisé avec l'aide du ministère de la Culture/Direction générale de la Création artistique.

AAD a été développée en partenariat avec l'IRCAM, dans le cadre de Rapid-Mix H2020.

AAD a été construite sous le regard de Mylène Benoit - Compagnie Contour Progressif, Sandrine Becquet, Sarah Kruszka et Marie Glon.

Accompagné par un médiateur culturel ou un artiste, cet outil invite les publics à se mettre en mouvement et à leur faire vivre une expérience dansée, tout en leur apportant un savoir et des connaissances sur la danse par la pratique. Déclinée autour de la thématique des gestes du quotidien, Application à Danser (AAD) s'inspire des mouvements liés à nos usages habituels ou familiers pour les décaler de leur contexte d'origine, les détourner, les transformer et permettre à chacun d'explorer et de construire sa propre danse. AAD propose pour cela une pratique audioguidée et individuelle, passant par une mise en jeu collective.

Déroulement de la journée et des actions mises en place

Installation en cercle : présentation du programme de la matinée et échanges à propos des retours sur l'expérience des deux derniers jours :

- Qu'est-ce qu'on en fait ? Qu'est-ce que j'ai pensé, ressenti, aimé ? Qu'est-ce qui m'a déplu, pourquoi ?

Les élèves prennent des notes, répondent aux questions, donnent leur opinion sur leurs expériences.

Les réponses restent néanmoins assez brèves et le dialogue instauré par la médiatrice n'amène pas à développer ou rebondir sur les retours des élèves. Sont-ils contraints par le cadre scolaire ? Quels sont les impacts, les influences que peut avoir cette expérience sur le long terme ?

Présentation de la structure par la médiatrice et visite des lieux (changements, rénovations) : Que fait-on dans ce lieu ? Qui ? Comment ? Pourquoi ? Références historiques, présentation de la programmation, questions autour de la diffusion des œuvres, festivals...

Qu'est-ce que la médiation ? Quelles sont les actions mises en place (ateliers, visites, rencontres) Pourquoi ? Comment ?

Le discours mené autour de la médiation est rapide et reste global : bien qu'il soit directement question d'une expérience que vivent les élèves, ils ne sont pas invités à se questionner, à émettre un avis, à critiquer cette idée de médiation à laquelle ils sont exposés durant cette semaine intensive.

Présentation de l'atelier pratique « Application à danser » : quel est le dispositif (nouvelles technologies), qu'est-ce qui va être proposé aux élèves, sur quelle temporalité ?

Danser à partir de courtes consignes :

4 protocoles de mise en mouvement qui tendent à répondre à cette question : comment vient-on au mouvement ?

L'« Application à danser » propose de mener un atelier de danse qui n'est pas dirigé par un danseur ou un professionnel. Il s'apparente aux ateliers d'improvisation que l'on peut rencontrer dans un cours de danse contemporaine pour débutant en insistant sur le fait qu'il n'est pas nécessaire d'être expert dans la technique.

À l'issue de cette mise en pratique, qu'est-ce que cela implique et fait émerger autour de l'idée une médiation remaniée ? D'une « re-médiation » ?

Quelles sont les problématiques que cela implique ?

« L'application à danser » peut-elle être utilisée comme nouvelle méthode de médiation ? Le dispositif est-il applicable pour chaque spectacle ? Doit-on imaginer un protocole différent pour chaque spectacle ?

Le dispositif à mettre en place en termes de temporalité (installation), de matériel nécessaire, de groupe d'élèves restreint et encadré, d'un enseignant et d'un établissement volontaire et motivé. La mise en place de ce protocole nécessite un réel investissement (financier) et un engagement au niveau de la temporalité qu'il semble compliqué à envisager de manière systématique et pour tous les établissements du secondaire.

Il m'apparaît également à l'issue de cette matinée d'observation que les retours sur expérience des élèves, qu'un suivi approfondi auprès d'eux afin de récolter leurs sensations, ressentis, souhaits... doit être considéré afin de faire évoluer le dispositif vers une méthode de médiation pérenne et imaginable pour des classes de scolaires suivant un parcours artistique avec leur établissement.

La question du suivi des élèves après une expérimentation est primordiale afin d'ajuster l'action mise en place et d'envisager un nouvel atelier avec ce dispositif, cette fois-ci autour d'une pièce en particulier qu'ils pourraient appréhender, approcher par le corps.

CARNET DE BORD

« Plongée dans l'univers scolaire : autour d'une écriture en mouvement »

Ateliers danse avec les élèves de 3^eU du collège Jean-Baptiste Lebas autour de la séquence de l'autobiographie et en lien avec l'exposition de William Kentridge au LaM. Projet en collaboration avec Madame L, professeure de français au sein de l'établissement.

Objectifs de cette collaboration

- Proposer de nouveaux outils d'expression aux élèves : comment peuvent-ils s'exprimer, se raconter, se représenter à travers le corps et non pas à travers un médium déjà connu (la parole ou l'écriture) ?
- Introduire les élèves à la danse contemporaine : qu'est-ce que cette forme d'art ? Partir de leurs représentations initiales et les élargir : qu'est-ce que « la » danse ? Comment peut-on la pratiquer et l'observer en tant que spectateur ? Qu'est-ce que cela modifie ?
- Organiser une mise en mouvement autour de la représentation de soi, d'un souvenir d'enfance : comment agir en tant qu'individu en livrant au groupe un souvenir qui nous raconte ?
- Aboutir à une restitution/représentation finale.

Déroulement prévu

- Planning prévisionnel jusqu'à Noël : deux séances d'une heure tous les vendredis/périodicité hebdomadaire.
- Point de départ : à l'aide d'un « totem » personnel : une musique (comptine...), un objet qui représente un moment précis de leur enfance : raconter ce souvenir et le mettre en corps. Le totem permettra pour chaque élève d'enclencher une brève mise en mouvement à partir d'une émotion, d'un vécu et d'un ressenti singulier.
- Pouvoir partager cette phrase chorégraphique au reste du groupe (et ainsi prendre la place du spectateur), puis former des petits groupes de 3 ou 4 afin de partager et de créer ensemble des petites séquences chorégraphiques.

La représentation de soi par le corps : comment peut-on « s'écrire » en mouvement ? Comment j'agis en tant qu'individu afin de livrer au groupe un souvenir personnel ? Qu'est-ce que cela témoigne de mon engagement artistique ? Comment est-ce que je prends ma place au sein d'un groupe ?

I. Naissance du projet et première séance

J'ai débuté au sein de l'établissement Jean Baptiste Lebas en tant qu'assistante d'éducation (AED). Lors de la journée de prérentrée, j'ai présenté mon cursus universitaire à l'ensemble de l'équipe pédagogique. C'est ainsi que j'ai pu rencontrer Madame L, professeure de français, à qui j'ai pu parler plus amplement de mon sujet de recherche et de l'intérêt que j'avais de pouvoir collaborer avec un enseignant autour d'un projet artistique.

Il y a eu d'emblée un réel intérêt de sa part et c'est elle qui m'a proposé une collaboration autour de l'exposition de William Kentridge au LaM. Il me semblait pour ma part plus intéressant de collaborer avec une classe de 3^e, car il peut y avoir, à mon sens, une réflexion plus poussée sur les thématiques explorées. Suite à de nombreux échanges, je lui ai proposé de m'inclure dans la séquence autour de l'autobiographie afin d'aborder le projet autour de l'« écriture en mouvement », car cela m'apparaissait comme une réelle porte d'entrée afin d'aborder des explorations personnelles de la part des élèves et qu'ils se sentent pleinement investis et engagés au sein de l'atelier. Le rapport de réciprocité étant pour moi primordial, cette séquence me semble appropriée afin de pouvoir partir d'eux en tant qu'individus pour leur proposer d'autres ouvertures.

Première séance : introduction du projet :

Nous avons imaginé la première heure comme un cercle de parole : il s'agissait avant tout de donner la parole aux élèves en leur expliquant le projet puis en recueillant les premiers questionnements, les appréhensions, les attentes, les souhaits de leur part. J'ai donc projeté au tableau un « nuage de mots » que nous allions retrouver tout au long de l'atelier :

Danse, mouvement, engagement, représentation, contact, ensemble, présence, unité, associer, geste, cri, murmure, esquisse, ébauche, trait.

Les mots servaient à illustrer à la fois le travail de l'artiste William Kentridge, mais également d'autres artistes de différents domaines ayant travaillé sur ce rapport à soi, sur la représentation de soi-même dans diverses œuvres. À l'aide d'un bâton de parole, les échanges ont pu jaillir autour de ces mots : beaucoup de jugements de valeur ont émergé autour de la danse afin de souligner un art dont ils ne se sentent pas familiers.

Le mot « danse » qu'est-ce que cela vous évoque ?

« exprime des émotions », « exprimer par la gestuelle », « distraire et raconter sur la personne », « des mouvements bizarres et désordonnés », « c'est ennuyant », « je ne comprends rien, ça n'a pas de sens », « je n'aime pas », « je ne suis jamais allé voir de la danse parce que ça ne m'intéresse pas », « c'est pour les filles », « je ne vois pas l'intérêt », « c'est nul », « je ne sais pas faire », « ça ne sert à rien ».

Nous avons ensuite présenté un corpus d'extraits vidéos autour des différentes approches de la question autobiographique dans la danse contemporaine et le théâtre :

What the body does not remember, Wim Vandekeybus.

<https://vimeo.com/86520380> (de 0 min 51 s à 1 min 43 s)

Veronique Doisneau – Jérôme Bel

https://www.youtube.com/watch?v=OIuWY5PInFs&ab_channel=tatsumi14 (de 2 min 40 s à 5 min 15 s)

He's still a maniac – Cyril Viallon

<https://vimeo.com/394192173>

– le final de *May B* de Maguy Marin

<https://m.youtube.com/watch?v=c1vFfOtZ3sk>

– *Café Müller* de Pina Bausch

<https://www.dailymotion.com/video/xl42oi>

– ce montage d'extrait de *Les Corbeaux* de Jozef Nadj (13' à 15' minutes notamment)

<https://www.numeridanse.tv/index.php/videotheque-danse/les-corbeaux-0>

L'objectif était de leur montrer que de nombreux artistes - dans divers domaines - abordaient cette question de « parler de soi » dans leurs œuvres. Proposer un panel de possibilités.

+ Retour sur les extraits et démontage, déconstruction des préjugés sur ce qu'est « la » danse.

Les élèves sont restés perplexes et gênés face à la plupart de ces extraits. Ils se sentaient pour beaucoup étrangers face à ce type de représentations. Le temps de la séance (environ 45 min), ne nous permettait pas de prolonger le dialogue, d'arriver à de réels échanges qui se sont finalement cantonnés à de vives réactions : « c'est nul ! », rires, « ce n'est pas de la danse ça ! », « non, mais on ne va pas faire ça nous ! ».

Les retours de la professeure n'ont pas aidé les élèves à se sentir à l'aise afin de développer leurs sensations premières. Face à des remarques négatives quant à leurs propos, ils se sentent attaqués et se braquent, n'osant plus parler ou le faisant simplement pour faire rire la classe. L'objectif est de conserver l'idée du cercle de parole à la fin de chaque séance afin que, petit à petit, ils se sentent plus à l'aise pour échanger autour de ce qu'ils ont traversé, leurs sensations, retours, etc. Il est important de laisser aux élèves une place centrale tant dans leurs créations chorégraphiques que dans leur prise de parole afin qu'ils sentent qu'il n'y a justement pas de bonnes ou de mauvaises réponses, mais simplement des échanges constructifs.

Premier engagement des corps en salle culturelle :

La deuxième heure de l'après-midi sonnait pour les élèves la fin de journée, le début des vacances scolaires. Dans cette agitation, j'ai proposé aux élèves un temps de relaxation, concentration afin qu'ils puissent se sentir plus connectés. Malgré quelques réticences, la plupart des élèves ont joué le jeu et nous avons pu, à la suite de ce moment de respiration commune, nous installer en cercle afin de leur expliquer plus précisément le projet qui allait se mettre en place jusqu'aux vacances de Noël.

Quelques élèves, notamment les filles, semblaient attentifs et réceptifs quant à l'idée d'apporter le « totem » après les vacances de la Toussaint. Quelques questions et

remarques ont fusé : « devant qui allons-nous nous représenter ? », « on ne veut pas danser », « on est obligés de le faire ? », « doit-on livrer un souvenir intime ? ». Un groupe de garçons ne semblaient pas du tout adhérer au projet : comparaison avec le foot qui a par exemple beaucoup plus de sens que la danse qui « n'apporte rien ». Les garçons s'excluent eux-mêmes du projet en s'installant à l'écart du cercle, en ne respectant pas les consignes. J'ai pu remarquer beaucoup d'appréhensions et de gêne face à un univers qu'ils ne connaissent pas toujours, mais quelques élèves semblent malgré tout plus enclins à découvrir.

Après les vacances de la Toussaint...

– Établir un planning précis séance après séance : contrainte temporelle.

– Exercices de mise en mouvement ciblé :

- écrire son prénom à l'aide d'une partie du corps différente pour chaque lettre
- associer un mouvement particulier à son prénom : en ronde, l'élève tente d'appeler un camarade en reproduisant son geste. Si le geste est bien celui qui avait été montré par le camarade, c'est lui qui prend le relais.
- Marcher dans l'espace avec différents rythmes (niveau 1 : marche lente, niveau 2 : marche rapide, niveau 3 : course). Lorsque la musique s'arrête : niveau 0 : arrêt total.
- Traverser des émotions et les faire lire aux autres par le corps : distribuer un papier par élève (chaque papier comporte une émotion [joie, tristesse, colère, peur, surprise, dégoût]. À tour de rôle, l'élève se place sur le plateau et tente de faire deviner son émotion en mettant le corps en jeu SANS paroles ni sons.

Présentation du « totem » de chaque élève : comment choisissent-ils de le présenter aux autres ? Peut-être, choisir d'abord d'en dire quelques mots pendant le cercle de parole, puis proposer aux élèves d'y associer un geste issu du souvenir lui-même ou de l'émotion que ce souvenir peut procurer. [cf. : travail préalable en échauffement autour de la mise en corps des émotions].

Playlist pour relaxation/respiration de début de séance :

- Ludovico einaudi – Intouchables
- Chopin – Nocturnes op.9 no.2
- Nisi Dominus – Cum Dederit

– Armand Amar – Inanna

Playlist pour échauffement/marches dans l'espace

– René Aubry – Salento

– René Aubry – La Grande Cascade

– Bonobo – Black Sands

Musiques pour créations personnelles

– Max Richter – November

– Henri Torgue et Serge Houppin — Terra

Premières complications...

À propos de ma posture par rapport aux élèves : complexité de gérer les deux casquettes au niveau de ma relation avec les élèves. Ils me perçoivent avant tout en tant que surveillante car c'est dans ce rôle qu'ils me voient évoluer au sein de l'établissement. Il est donc compliqué pour moi de modifier la relation qu'ils entretiennent avec moi, en leur faisant comprendre que j'interviens dans ces ateliers en tant qu'artiste et étudiante en danse afin de leur proposer quelque chose qu'ils ne connaissent peut-être pas encore. Néanmoins, j'ai été présentée par Madame L comme étant présente pour mes compétences en tant qu'étudiante en danse et artiste et non pas en tant que surveillante.

Rentrée scolaire : confinement annoncé...

Malgré une présentation de l'atelier faite aux membres de l'équipe pédagogique et à la direction en amont, quelques tensions ont commencé à naître dès la première semaine de la mise en place. En effet, il avait été convenu - entre Madame L et la CPE de l'établissement - que je pouvais intervenir tous les vendredis (1 h en fin de matinée ainsi qu'une heure dans l'après-midi). Malentendu ou oubli, lorsque j'ai dû quitter mon poste de surveillante le premier vendredi, cela a causé de nombreux problèmes, car nous avions une charge de travail importante dans l'équipe des assistants d'éducation. Je me suis donc retrouvée dans une situation délicate à devoir m'investir et rendre des comptes

dans le cadre de mon statut d'AED et voulant à la fois me montrer présente et disponible au niveau des ateliers danse qui débutaient à peine.

Suite à cet épisode, il a été convenu par la CPE que je pouvais intervenir à raison de 30 min en matinée suivie de 30 min dans l'après-midi, ce qui n'a bien entendu, pas été validé par Madame L. En effet, dans ces nouvelles conditions, nous nous interrogeons sur la viabilité du projet : n'était-ce pas un peu absurde de s'engager sur un travail qui ne pourra pas aboutir ? Cela ne risquait-il pas d'être contre-productif par rapport aux élèves ? J'ai alors proposé à L d'organiser ces ateliers en début de semaine, hors de mon temps d'assistante d'éducation au sein de l'établissement, en lui précisant que mon objectif n'était pas d'être rémunérée sur ces heures, mais bien de maintenir un projet qui me semble essentiel notamment en cette période particulière de confinement où les élèves n'ont aucun accès aux institutions culturelles.

Malgré mes multiples relances auprès de la professeure, voici ce qu'elle a fini par me répondre : « Je sais bien que ta démarche est désintéressée, et en lien étroit avec ton objet de recherche ; cependant, le projet implique la prise en charge partagée des élèves, avec toutes les responsabilités que cela implique ; c'est pourquoi je tiens à ce que tu sois rémunérée si tu viens en plus. Ce n'est pas de l'observation, tu apportes des choses aux élèves et contribues à leur développement, il faut que ce soit reconnu et rémunéré ».

De ces problématiques et échanges sont nés des questionnements par rapport à l'institution de l'éducation nationale : les projets artistiques sont systématiquement valorisés et appréciés comme faire-valoir d'un établissement, mais rarement considérés comme un réel processus nécessitant des moyens humains et financiers. Le projet est pour l'instant suspendu, peut-être pourra-t-il reprendre après les vacances de Noël, mais je n'ai aucune information supplémentaire pour le moment.

Enfin, j'ai proposé de mettre en place des dispositifs « à distance », sous forme de tutoriels : proposer aux élèves une consigne qui les amènerait à se filmer sous forme de courtes séquences dansées, à l'aide de leurs smartphones. L'idée était d'imaginer une forme de médiation à distance, à l'image de ce que les institutions culturelles organisent déjà : visites virtuelles, spectacles de danse en ligne... . Face à ma proposition, ma collaboratrice m'a répondu que d'expériences, mobiliser des élèves à distance lorsqu'ils sont déjà peu engagés en présentiel était très complexe voire impossible.

Effectivement, la question du public captif émerge alors : s'ils sont d'ores et déjà réticents en milieu scolaire, le contexte dégradé de la situation sanitaire amplifie cette

tendance absentéiste. De ce fait, malgré mes propositions pour garder le contact avec une poignée d'élèves intéressés par le projet, j'ai pu noter un frein dans l'engagement du professeur. Le contexte actuel soulève ainsi une contradiction : effectivement, nous pouvons percevoir l'essor et la mise en évidence de moyens de médiations à distance qui semblent devenir un enjeu central afin d'ouvrir les portes des institutions culturelles (ou de conserver un public déjà fidélisé ?), mais lorsque je propose une manière possible de maintenir l'action amorcée, je note un réel désengagement, car cela ne semble pas être prioritaire. Ce n'est clairement pas l'enjeu principal des établissements scolaires en ces temps de crise ; les actions de médiation proposées aux élèves sont alors un plus lorsque tout va bien. Comment procéder dans ces conditions ? De quelle manière faire face à l'institution éducative ?

Janvier 2021

Nouveaux échanges avec Madame L : au vu de la situation actuelle et des nouvelles restrictions sanitaires annoncées, mettons-nous un terme à ce projet de collaboration ?

Réponse : « Spontanément, j'aurais tendance à maintenir le projet, qui pourra trouver sa place dans le prochain chapitre sur les dynamiques d'émancipation [...] Je ne sais vraiment pas quoi te dire, pas faute d'envie, mais de visibilité. Peut-être faudrait-il redéfinir des objectifs plus modestes - puisque certains garçons refuseront de s'y investir et que les gérer parasitera une partie du temps de travail ? ».

Rédaction d'une note d'intention et d'un calendrier prévisionnel à l'intention du chef d'établissement pour valider le projet.

« Actuellement en dernière année d'études universitaires au sein du master danse — pratiques critiques, j'ai axé ma recherche autour de l'accessibilité à la danse contemporaine chez les publics non — initiés à la pratique de spectateur. Après cinq années d'études en danse et de multiples années de pratique [notamment au sein du Ballet du nord à Roubaix], je connais maintenant les courants les plus importants de l'histoire de cette discipline ; j'ai appris à en analyser les gestes et j'ai pu perfectionner mon regard et devenir une spectatrice aguerrie. Néanmoins, je reste convaincue que

n'importe quel individu peut se trouver face à une pièce de danse contemporaine et ressentir une émotion — positive ou négative — qui l'autorise à prendre position, à échanger et à produire un discours sur une œuvre, sans pour autant s'appuyer sur une culture chorégraphique. Doit — on en effet posséder un diplôme, avoir une certification en règle pour exprimer les qualités de sa propre réception et la partager avec les autres ? L'enjeu de l'art n'est pas de "donner un avis" ou d'émettre des jugements — qui peuvent s'avérer discriminants — mais avant tout de pouvoir mettre des mots sur un ressenti, une émotion vécue. Je m'interroge en effet sur les manières dont le public scolaire est "sensibilisé" — au sens propre du terme ; "la manière de se rendre sensible à..." - aux œuvres de danse contemporaine, sur la préparation au spectacle en amont et sur la réception d'une pièce. Ce public est en effet souvent éloigné des institutions programmant de la danse contemporaine et de ce fait porteur de représentations stéréotypées. Ainsi, en quoi des actions de sensibilisation auprès d'un public scolaire peuvent — elles être des vecteurs d'ouverture au monde de l'art et plus particulièrement au spectacle de danse ?

Afin de déconstruire les stéréotypes et préjugés autour de la danse, je pense qu'il est primordial pour les élèves de pouvoir expérimenter à travers le corps ce qu'ils pourront être amenés à voir dans une salle de spectacle. Ainsi, en passant par l'expérimentation et l'appropriation, un rapport de réciprocité peut se créer et cela peut permettre aux élèves d'appréhender différemment la danse contemporaine.

C'est de cette manière que je souhaiterais ici ouvrir un espace d'ateliers de danse que je propose de nommer "écriture en mouvement". Dans cet atelier, j'inviterai les élèves à s'"écrire" eux — mêmes : d'abord à partir d'exercices simples de prise d'espace, de conscience du corps et d'improvisations, puis en partant d'un souvenir d'enfance : une émotion, une musique, une odeur, une image, je proposerais aux élèves de le mettre en corps et en mouvement. À travers ces ateliers, l'objectif n'est pas d'organiser une restitution finale, mais plutôt de proposer aux élèves une nouvelle entrée au monde de l'art et de la danse contemporaine, qu'ils jugent bien souvent comme "pas pour eux". »

Calendrier prévisionnel

Début des ateliers le lundi 8 mars, après les vacances de février. Je proposerai aux élèves de tenir un carnet ou journal de bord au cours de ce mois

d'ateliers, afin qu'ils puissent garder une trace de ce qu'ils ont vécu et, s'ils le souhaitent, en partager quelques extraits aux autres élèves.

<p>08/03</p>	<p>Introduction à l'atelier :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Échauffement en groupe : exercices pour se présenter aux autres : <ul style="list-style-type: none"> — associer un mouvement particulier à son prénom : en ronde, l'élève tente d'appeler un camarade en reproduisant son geste. Si le geste est bien celui qui avait été montré par le camarade, c'est lui qui prend le relais. - marcher dans l'espace avec différents rythmes (niveau 1 : marche lente, niveau 2 : marche rapide, niveau 3 : course). Lorsque la musique s'arrête : niveau 0 : arrêt total. - écrire son prénom à l'aide d'une partie du corps différente pour chaque lettre <p>Présentation du dernier exercice : les élèves regardent en tant que spectateurs chaque camarade qui se représentera devant le public afin de montrer aux autres une étape de son travail.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temps de relaxation et de respiration.
<p>15/03</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Échauffement : reprise des exercices énoncés précédemment. - Traverser des émotions et les faire lire aux autres par le corps : distribuer un papier par élève (chaque papier comporte une émotion [joie, tristesse, colère, peur, surprise, dégoût]. À tour de rôle, l'élève se place sur le plateau et tente de faire deviner son émotion en mettant le corps en jeu SANS paroles ni sons. - Écrire son prénom à l'aide de son corps : finaliser et fixer son improvisation puis, à nouveau, se mettre en représentation un à un devant les autres : quels retours les spectateurs peuvent-ils donner ? Temps d'échanges. - Présentation de la prochaine session : apporter un totem correspondant à un souvenir d'enfance. - Temps de relaxation et de respiration.
<p>22/03</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Échauffement : reprises des différents exercices traversés au cours des deux dernières séances. - Présentation du totem : comment choisissent-ils de le présenter aux autres ? En dire quelques mots pendant le cercle de parole, puis proposer aux élèves d'y associer un geste issu du souvenir lui-même ou de l'émotion que ce souvenir peut procurer. (cf. : travail préalable en échauffement autour de la mise en corps des émotions).

	<ul style="list-style-type: none"> - Improvisation : les élèves auront 5 min, chacun pour eux, afin de réfléchir à une mise en mouvement autour de ce geste donné et du souvenir convoqué. Ils se représenteront ensuite, par petits groupes, face aux autres élèves, afin de montrer leur étape de travail. - Temps de relaxation et de respiration.
<p>29/03</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Échauffement - Reprise des improvisations : qu'est-ce qui leur reste corporellement de ce qui a été créé la semaine dernière ? Temps d'échange autour de ces créations. - Avec ce qui leur reste, construire une petite phrase chorégraphique : décider d'un début et d'une fin. <p>Présentation de ces phrases, par petits groupes, les élèves étant à tour de rôle spectateurs et danseurs.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retours sur les créations de chacun. - Échange autour de ce mois vécu : est-ce que quelque chose a changé ? Pourquoi ? Comment ? Qu'est-ce qu'ils gardent comme trace de cet atelier ? Est-ce que cela a pu modifier certaines représentations initiales de la danse ?

Entretiens menés auprès d'artistes et d'enseignants

Ces entretiens ont été menés sur une période d'un mois entre mars et avril 2021. Ils ont été effectués auprès d'artistes ; danseurs et chorégraphes ainsi qu'auprès d'enseignants au collège et lycée et une professeure des écoles. Ces entretiens ont été mis en page afin de préserver l'anonymat de chacun.

Entretien avec C

Danseuse, chorégraphe et diplômée d'État en tant que professeure de danse contemporaine. Animée d'une volonté de transmettre et de sensibiliser aux pratiques artistiques, C a mené pendant plusieurs mois un Contrat local d'Éducation artistique et intervient régulièrement pour des actions dansées au sein d'une association dans le domaine médical.

C – Alors déjà pour moi il y a réellement plusieurs actions ou interventions dont je garde un très bon souvenir et qui se sont bien déroulées. C'est vrai qu'en général on a quand même des retours super positifs. Pour donner concrètement quelques exemples, j'ai mené une action culturelle d'une quinzaine d'heures dans le collège (*nom de l'établissement*) à (*nom de la ville*), avec des élèves mélangés de la sixième à la troisième. Certains étaient en CHAM ou CHAD (classe à horaires aménagés musique ou danse), mais d'autres ne l'étaient pas du tout, donc c'était vraiment un groupe très hétérogène. Dans ce groupe, il y avait quelques adolescents qui étaient dans des situations un peu plus précaires ; issus de quartiers un peu plus défavorisés, qui sont basculés sur un collège de centre - ville afin de les sortir de leur environnement en fait. En définitive, il y avait vraiment des profils très variés. On a construit un projet d'une quinzaine d'heures sur la thématique de « faire corps », le « corps collectif » et j'ai voulu travailler avec eux sur la question de « comment on fait groupe », la notion de masse et d'être ensemble. On avait travaillé sur l'écoute, avoir un rythme commun, sur un tempo commun, aborder la notion d'espace proximal, car c'est vrai que c'est des tranches d'âges où ce n'est pas forcément évident, surtout entre filles et garçons. On a finalement restitué ce projet sur le plateau d'un théâtre à (*nom de la ville*), devant tous les parents qui étaient présents, la jauge était pleine. C'était l'occasion de faire

représentation. C'était pour beaucoup – pas pour tous parce qu'il y avait quand même des élèves issus des cursus CHAM/CHAD – la première fois qu'ils montaient sur scène. Et donc il y avait un garçon qui était en quatrième, qui avait une histoire compliquée ; il avait été retiré de son premier collège, car il avait été victime de harcèlement. C'est un enfant qui était aussi placé en foyer et qui n'avait que très peu - ou pas du tout - de suivi parental. Au début, il était un peu bloqué dans ses idées reçues, ces stéréotypes de : « la danse c'est pour les filles », pour lui c'était une expérience un peu « OVNI » en fait. Mais finalement il est très vite entré dans le jeu des ateliers avec tout le groupe et à la fin de la représentation, à mon insu, il a demandé à sa professeure d'avoir le micro pour prendre la parole, seul, devant 150 personnes. Il m'a remercié et c'était super touchant parce qu'avant le spectacle, il s'était attardé sur le plateau et il m'avait demandé s'il pouvait y rester pour répéter, etc. J'ai vraiment senti quelque chose de l'ordre d'une expérience qui restera marquante dans sa vie en fait. J'ai eu la sensation que c'est un moment qui lui restera et dont il se souviendra.

Félicité – Cette bascule que tu as pu percevoir chez cet élève, est-ce qu'il s'agit de quelque chose que tu as pu noter à un moment en particulier ? Est-ce qu'une de tes propositions artistiques lui a permis d'avoir ce « dé clic » ?

C – Ben... moi en fait je commence à avoir beaucoup d'expérience en transmission et dans les actions culturelles auprès des publics non-initiés et sur des territoires très variés donc j'ai un peu l'habitude que les à priori à propos de la danse soit assez présents. En général, c'est vrai que j'aborde beaucoup les séances autour de la notion de rythme, de sport et je mets en place des choses très ludiques et sportives. J'essaye de faire une entrée en matière qui détend tout le monde où il n'y a aucun rapport au genre. Après, petit à petit, j'amène mon public à l'endroit où j'ai envie de l'amener, mais c'est très progressif. Lors de ma première approche, je suis toujours très soigneuse de ne rien proposer qui puisse mettre à mal leur timidité où leurs inhibitions. Je ne vais certainement pas leur demander directement de proposer une improvisation autour des mouvements de la colonne vertébrale quand je sais qu'il s'agit d'un public où le rapport à la danse est complexe. Il m'arrive aussi parfois d'aborder les danses de salon – que je transforme – ou les danses traditionnelles avec des rondes, etc. Ma méthode pédagogique c'est clairement de leur faire des propositions artistiques en partant de ce qu'ils connaissent et de là où ils se trouvent. J'ai des outils et je propose des choses qui

restent exigeantes, mais je sais qu'il s'agit d'outils qui fonctionnent à peu près avec tous les publics. J'apprivoise leurs réactions et j'adapte mes propositions, mais j'essaye systématiquement d'accorder une attention particulière au groupe, de prendre soin de lui. Je ne veux surtout pas les brusquer et en général, en une séance, c'est déjà détendu et ça va très vite. Comme je ne les brusque pas et que je les respecte dès le départ, ils ne se sentent pas impressionnés ou intimidés.

Félicité – Dans l'idée de ne pas souhaiter les brusquer ou d'aller trop vite à des endroits qui ne leur sont pas familiers, la notion de temporalité dans les actions de médiation est-elle importante pour toi ?

C – C'est possible de faire des choses sur un laps de temps très réduit et qui soient pertinentes et percutantes, mais après, selon moi, une séance clairement ce n'est pas suffisant et ça restera complètement anecdotique pour l'élève. J'ai déjà mené des actions courtes, sur deux ou trois séances, mais finalement c'est presque dommage parce que oui on peut faire des choses, mais je trouve que la différence est flagrante avec des interventions organisées sur du long terme. Pour moi, l'idéal finalement, c'est une dizaine d'heures à minima pour pouvoir observer une bascule chez l'élève. Dix ou quinze heures autour d'un projet avec une restitution finale, c'est vraiment plus intéressant. Il y a aussi la restitution d'un projet final qui reste une source de motivation pour l'élève et moi ça me laisse aussi le temps de passer par différentes phases d'expérimentation, d'exploration. Pour établir un lien de confiance avec le public, le temps c'est primordial.

Félicité – Pour revenir à ces retours d'expériences – que tu as pu observer chez cet élève qui a pris la parole à la fin d'une restitution – est-ce que tu as eu aussi des retours de la part du personnel encadrant, des référents pédagogiques à la suite d'une action culturelle ?

C – Oui, c'est vrai que je fais ça assez régulièrement et donc j'ai souvent des retours. L'action culturelle elle passe par faire venir des élèves au spectacle ; là par exemple, j'ai une petite forme de vingt minutes que je peux venir jouer dans les écoles, avec un dispositif complètement autonome. On est allés la jouer et à la suite de ce spectacle on a mis en place des propositions pédagogiques autour. Surtout, quand je travaille avec des

enfants, je soigne systématiquement le fait qu'il y ait un « bord plateau », un moment de discussion. Récemment on est allés dans une école pour les CM1 – CM2 et les professeurs m'ont envoyé la feuille avec les retours des enfants inscrits dessus. C'est essentiel parce que ça génère du dialogue pour eux, ça permet de stimuler une pensée critique, d'aller chercher les émotions aussi ; ça paraît basique sauf qu'en fait pour beaucoup ce n'est pas si évident de les exprimer. Mettre des mots sur ce qu'on ressent et pouvoir avoir des outils de lecture c'est important. De mon côté aussi, avant les spectacles, je vais toujours distiller des outils aux enfants. Par exemple, je leur dis que je vais leur donner des petits secrets de fabrication, qu'il y a des secrets dans le spectacle et qu'il s'agit d'essayer de les repérer. J'essaie de leur donner comme ça quelques pistes de réflexion et de regard pour qu'ils soient plus actifs dans leur rôle de spectateur.

Félicité – Est- ce que tu t'es déjà retrouvée confrontée à un personnel encadrant qui a pu être contraignant ou face à qui tu t'es sentie empêchée et gênée dans tes propositions en tant qu'intervenante artistique ?

C – Avec les enseignants, ce n'est jamais arrivé, je trouve qu'en général les choses sont plutôt bien amenées. Ceux qui génèrent des propositions artistiques ce sont quand même des instituteurs ou des professeurs qui sont extrêmement motivés. Parfois, ce qui peut arriver, c'est qu'un enseignant soit un petit peu trop dirigiste dans une séance, car il a peut - être peur que les élèves ne soient pas concentrés et que nous en tant qu'artistes on se sentent blessés ou stressés. Si cela se produit, j'en discute avec eux, mais franchement, les seuls moments où ça s'est moins bien passé, où ça a été vraiment plus dur c'est quand il s'agissait de centres de loisirs. Il y avait des animateurs qui n'étaient peut-être pas suffisamment formés à la pratique artistique en danse et c'est là où j'ai parfois senti qu'il y avait moins de préparation avec également un groupe d'élèves plus disparate. Dans certains quartiers très compliqués où j'ai pu intervenir, les enfants étaient très violents et dans un stade de l'adolescence très très avancé en fait... .

Félicité – Tu as déjà pu intervenir dans des milieux qui étaient très compliqués à gérer pour toi et où tu as senti que tu n'avais pas atteint les objectifs que tu t'étais fixés ?

C – Je suis quand même souvent intervenue dans des milieux assez difficiles, notamment dans le bassin minier, dans des zones en réelles difficultés économiques où

il y a énormément de souffrance et de précarité. C'est vrai que ça se ressent forcément sur les enfants et j'ai pu avoir face à moi un public très dur, mais, dans un cadre scolaire, j'arrive toujours à fédérer le groupe et je pense que l'idée d'une restitution finale aide beaucoup à ce niveau-là. Il y avait des élèves qui n'ont pas du tout été réceptifs pendant plusieurs séances, mais le jour de la restitution, ils étaient très impliqués et motivés. À force d'expérience, je me rends compte que la plupart des enfants « compliqués » ce sont des enfants qui cherchent l'attention finalement. Du coup, ma technique c'est de les valoriser : dès que je vois qu'ils font quelque chose de positif en lien avec la séance, j'exagère, je les donne en exemple et jusqu'à présent c'est une méthode qui fonctionne plutôt bien. J'essaie de rester zen et de les valoriser, mais c'est une équation qui reste difficile à gérer parce qu'il ne faut pas non plus être injuste vis-à-vis des autres. Avec les primaires, comme ils sont encore jeunes, j'y arrive assez facilement, mais au collège c'est des fois plus complexe. En fin de compte, il faut vraiment travailler main dans la main avec l'enseignant et que ça soit une vraie collaboration. Je me suis rendue dans un lycée avec des adolescents pas simples à encadrer, un peu survoltés par la période, mais à force de patience, j'ai malgré tout réussi à les amener quelque part. Avec des astuces pédagogiques trouvées grâce à mes expériences, je parviens à mener à bien ces actions culturelles, mais ça ne peut pas se faire sans le soutien des enseignants. Les échecs pour moi sont réellement survenus dans un cadre où c'était un animateur. trice qui encadrerait la séance et qui n'était pas formé et sensibilisé à cette pratique et qui se trouvait désemparé dans un contexte hors scolaires et un quartier très difficile. Mais, in fine, les enfants finissaient quand même par accepter les propositions, donc parler d'échecs, je ne sais pas. Malgré tout, je donnais une heure d'atelier et c'était comme si j'avais fait une journée complète, c'était très coûteux en termes d'énergie. Suite à ce genre d'expériences, j'ai aussi posé des limites avec certains groupes ; lorsqu'on est sur des cas de problèmes sociaux trop forts, je dis que ce n'est pas ma compétence et que je ne suis pas assistante sociale. Je pense qu'il y a un moment où en tant qu'artiste, c'est aussi important d'affirmer sa place et de savoir où est - ce qu'on se positionne. L'assistance sociale je ne peux pas faire ça et ce n'est pas mon métier donc je dois le poser. Il faut qu'il y ait une équipe encadrante et compétente avec moi pour que je puisse m'insérer et proposer mes actions, mais je ne peux pas prendre un rôle qui n'est pas le mien. C'est là où il y a eu des échecs ; lorsque c'était trop dur pour moi dans des situations trop violentes ou trop ingérables pour lesquelles je n'ai pas les outils. Ce qui est nécessaire de savoir dans les actions

culturelles c'est que c'est de l'adaptabilité permanente, il faut être très réactif. C'est un peu comme une grille d'improvisation : il faut avoir des outils, être très bien formé et ensuite il faut avoir la capacité de s'adapter et piocher dans ses outils. Parce qu'à l'inverse, si on est trop rigides, ça ne va pas, il faut toujours conserver une marge d'imprévu et de spontanéité. Il faut écouter son groupe – qui n'est jamais le même – et réagir à ce qu'il se produit.

Félicité – Sur l'idée d'avoir pu noter une bascule des représentations initiales de l'élève quant à la danse, il t'est déjà arrivé de pouvoir l'observer sur du plus long terme ? De revenir effectuer une seconde intervention auprès d'une classe que tu avais déjà rencontrée auparavant ?

C – Alors j'ai eu souvent des retours de la part des professeurs, mais de la part des élèves c'est difficile à percevoir sur du plus long terme... . En revanche, ça m'est déjà arrivé plusieurs fois que des adolescents viennent me voir à l'issue d'une intervention pour me dire : « ben moi maintenant je vais m'inscrire à la danse ». C'est vrai que ça a un réel impact, surtout lorsqu'il s'agit de projets sur du long terme, mais ce qui fait que c'est encore plus pertinent c'est lorsque les enseignants font venir régulièrement des intervenants artistiques au sein de l'établissement. C'est l'addition des projets de divers artistes intervenants qui va creuser quelque chose chez l'élève finalement. Par exemple, lorsque je vais dans des classes qui ont déjà travaillé avec d'autres artistes, je peux sentir très clairement une différence. Je vois qu'ils ont déjà certaines dispositions, une volonté, une curiosité et surtout, ils ont moins peur. Des élèves qui ont déjà vécu des choses avant, qui ont pu traverser des projets artistiques, ça se sent vraiment et l'impact est très très net. Ces actions menées au sein des classes amènent les enfants à s'exprimer, ça créer du lien et ça apaise les relations entre les élèves, car on apprend à se connaître différemment, ça ouvre des enfants. Je ne les revois évidemment pas deux ans plus tard, mais je peux déjà remarquer qu'à la fin d'une session je vois des enfants métamorphosés et en ce sens, je pense que ça laissera forcément quelque chose en eux. J'ai déjà eu l'occasion de suivre une classe sur une année entière avec des représentations entrecoupées d'actions culturelles et je peux dire qu'à la fin de l'année les enfants savaient comment se comporter dans une salle de spectacle et c'était quelque chose d'ancré en eux. Ils avaient compris que derrière tout ce milieu de la danse et du spectacle, il y avait avant tout des humains et je leur dis encore régulièrement

aujourd'hui : « quand vous êtes chaleureux, à l'écoute pendant le spectacle, si vous restez respectueux même dans les moments qui vous plaisent moins, ça nous renvoie de la chaleur sur scène ». C'est l'idée de valoriser le respect, le rapport à l'autre et à l'humain.

Entretien avec X et Y

Y est danseuse, chanteuse et chorégraphe.

X est danseur, jongleur et chorégraphe.

X – Alors du coup moi d'emblée pour parler d'un dispositif de médiation qui a très bien fonctionné et qui me reste en tête, j'ai envie d'évoquer l'action qu'on a effectuée en commun avec Y au MIAA. C'est une mission d'appui artistique et c'est un dispositif en lien avec « culture santé ». On intervenait dans un IME et un SESSAD. L'IME ce sont des enfants qui sont déclarés par la MDPH pour être dans un établissement spécialisé et le SESSAD ce sont des enfants qui ne sont pas à l'IME et par conséquent ce sont les éducateurs qui se déplacent dans les écoles, les enfants étant encore dans le cursus scolaire. Nous étions en résidence là-bas pendant 10 semaines et ce qui était hyper bien c'est qu'on a eu le temps de se faire connaître dans les lieux.

Y – Il n'y a eu aucune obligation de résultat... ! C'était vraiment 10 semaines « free », sans nécessité d'une restitution finale, dont 2 premières semaines de simple observation. Donc on ne proposait pas de performance ni d'actions artistiques. On observait les élèves dans cet immense établissement et on réfléchissait à ce qu'on allait pouvoir faire de ces observations. La structure accueillait des élèves allant de 5 à 20 ans, donc c'était une amplitude énorme où tout le monde peut se côtoyer finalement.

X - Du coup c'était 2 semaines où on nous avait fait un planning un peu en mode « vous suivrez tel groupe à ce moment-là, tel groupe à ce moment », etc. C'est comme ça qu'on a eu l'occasion de voir toutes les différentes branches présentes dans l'établissement et le but était d'insuffler de l'artistique dans leur quotidien. L'objectif était de les sensibiliser...

Y – Mais sans leur imposer quoi que ce soit aussi, on voulait que ça vienne naturellement, que ça vienne d'eux. Au départ, comme on est restés 2 semaines à les observer et à essayer de comprendre « ce qui faisait eux », c'est vrai que ça nous a mis dans une dynamique différente de quelqu'un qui arrive en imposant des objectifs, un projet... . On a commencé humainement à établir une relation avec eux, mais sans parler d'art ou quoi que ce soit, juste en devenant proche d'eux, de ce qu'ils faisaient et

en essayant de les comprendre. Sans parler de pratique au départ. Parce qu'en fait on a essayé de faire ça une fois, de mettre en place une performance au bout des deux semaines : on s'était mis dans la cour et on avait proposé une performance, mais c'était trop tôt.

X – Oui, ça n'avait pas du tout matché parce que je pense qu'ils n'étaient pas habitués à ce genre de performances et aussi ça faisait trop « spectacle » d'un coup. Ce qu'on a fait donc par la suite c'est qu'on s'est dit qu'on allait utiliser vraiment leur quotidien en tentant d'y trouver des choses qui pourraient devenir artistiques. L'idée est que ça parte vraiment d'eux.

Y – On n'avait pas non plus envie de les impressionner parce que c'est vrai qu'ils sont éloignés de ce milieu et ils ne se sentent pas légitimes à y avoir accès et du coup il y a une forme de...

X –... Comme une confiance à avoir déjà de leur part parce qu'ils sont méfiants lorsqu'ils ne connaissent pas...

Y –... Mais le pire c'était justement les encadrants qui se demandaient ce qu'on venait faire là en fait, si on venait observer pour les juger ou pour critiquer ce qu'ils faisaient. C'était une collaboration avec la direction et deux éducateurs qui avaient monté le dossier, mais finalement il y avait en tout 15 éducateurs et malheureusement, tous n'étaient pas au courant de ce qu'on venait faire au sein de leur établissement.

X – Au début, on a senti une grande méfiance de leur part et donc on leur disait « mais faites comme vous avez l'habitude de faire, si vous voulez qu'on sorte parce que vous n'êtes pas à l'aise il n'y a pas de problèmes ». Je crois qu'ils avaient l'impression qu'on était comme des inspecteurs en fait. Donc notre position initiale était un peu particulière... .

Y – À l'issue de ces deux semaines, on s'est dit qu'on allait improviser, se laisser porter, car il n'y avait pas d'obligation de résultat donc on avait envie de tester tout ce qu'on pouvait tester en fait. L'intervention qui a le plus fonctionné ça a été X qui a eu envie de coller des formes sur le sol dans un endroit de passage. Ils se réunissaient toujours à un

endroit particulier : après, avant les récrés, le matin, le soir, etc. C'était une immense pièce vide... .

X – Oui, à l'aide de scotchs j'ai créé comme des formes sur le sol un soir (comme ils étaient à l'internat sur place) et donc le lendemain matin ils ont pu découvrir cette installation. Certains ont été choqués, étonnés, il y a eu énormément de ressentis différents. On a donc récolté toutes ces impressions dans une petite boîte où ils pouvaient déposer leurs ressentis.

Y – En partant de ces formes, on a pu faire une sorte de « boum » où ils géraient la fête. Il y a eu du beat - box et beaucoup d'improvisations, de rencontres par deux où ils lançaient des idées de danse. Ça a démarré comme ça et ça a été hyper riche en fin de compte.

X – À chaque fois qu'on les prenait, on les mettait en mouvement : d'abord de manière très simple avec un échauffement de type « EPS », sans partir réellement dans le mouvement dansé et ensuite on a testé un truc de « questions- réponses » : lorsque tu parles, tu parles en mouvement et lorsque tu décides de t'arrêter alors c'est l'autre qui parle. On a essayé cette pratique avec tous les groupes et ça a fonctionné à chaque fois, il y avait beaucoup de volonté et d'enthousiasme dans cet exercice. Au départ, on se mettait chacun devant chaque groupe et donc ils nous suivaient de derrière et ensuite on disait « OK, maintenant qui veut avoir la parole ? », ils y allaient et c'était parti en fait.

Y – C'est vrai que ça marche partout ce type d'exercice et avec tous les âges en plus.

X – Souvent on le présente dans un premier temps sans explication en se mettant en mouvement Y et moi pendant 1mn30 environ et ensuite ils se l'approprient et ça semble très clair et très logique dans leurs esprits.

Y – J'ai du mal de mon côté à lâcher prise et à travailler sur l'impro, etc., j'ai toujours besoin d'amener des choses assez carrées pour me sécuriser en fait. Mais finalement, en proposant aux élèves – et particulièrement à une jeune fille qui venait me solliciter régulièrement – de créer des choses eux - mêmes avec un matériel qui leur est propre, ça a ouvert aussi chez moi une porte. Cette fille notamment a réussi de cette manière à construire, quelques mouvements par quelques mouvements, une phrase dansée

entièrement seule et c'était super. Oui, à voir c'était vraiment super en fait ! Quand on faisait ces questions - réponses ils s'observaient mutuellement, mais aussi de temps en temps ils observaient d'autres duos, ils nous observaient aussi et ils ont réussi à développer une façon de danser qui était... ben qui était contemporaine, pas forcément similaire à ce qu'ils imaginent de la danse ou ce qu'ils peuvent voir à la télé, mais ils avaient une gestuelle hyper intéressante.

X – Et ça a fonctionné jusqu'aux plus grands adolescents garçons, qui ne voulaient pas forcément le faire au départ, qui étaient bourrus et un peu braqués. Je pense que le temps a vraiment permis ça en fait, il n'y a pas eu de déclic face à une proposition ou quoi, mais on a réellement eu le temps de tester des choses pour nous et de les faire tester aux autres groupes. C'est vrai que le groupe, avec ces adolescents un peu récalcitrants, on l'a presque eu dans les derniers et donc ils ont eu l'occasion de voir les autres groupes travailler et essayer des choses. Les élèves se sont moqués un temps et ensuite ils ont accepté et ils ont voulu essayer et c'était finalement impressionnant de voir cette évolution. Mais c'est vrai que c'est une évolution possible à constater quand on a un temps prévu pour : il faut pouvoir obtenir la confiance des élèves et qu'ils puissent se dire qu'on n'est pas là pour se « foutre de leur gueule ».

Y – Parce que c'est vrai qu'à partir du moment où tu as leur confiance, tu fais ce que tu veux, ils suivent toutes tes propositions ou presque, mais alors tu n'as pas le droit à l'erreur. C'est un lien que tu établis avec les élèves et tu ne peux pas le briser.

X – À partir du moment où tu as la confiance, il faut en profiter, mais il ne faut pas l'user.

Y – Le groupe avec lequel on a passé le plus de temps c'est de fait le groupe avec lequel on a pu faire le plus de choses. Il n'y a pas de secrets finalement, c'est vraiment ça, on allait surtout passer du temps avec eux pour le goûter, pour plein de choses du quotidien et c'est ça qui a permis d'avoir leur confiance et après de leur faire faire...

X – Tout !

Y – Oui, c’est eux qui ont fait le beat - box, c’est eux qui ont fait les impros dansées, des choses en extérieurs... Tout au long de cette résidence, on a essayé au maximum de partir d’eux : ce qu’ils savent faire en fait et ce truc de beat - box, ça venait vraiment d’eux parce que nous finalement ce n’est pas du tout notre pratique.

X – À chaque fois qu’on les rencontrait pour le goûter ils nous faisaient comme une démonstration : « oh regarde-moi je sais faire du beat- box ! » et on répondait : « vas - y montre-nous, ça te dirait qu’on l’enregistre et on fait une boucle avec ? ». Et donc c’était parti en fait !

Y – Au début, avec les instrus, les micros, etc. ça les a vachement impressionnés et puis il a fallu qu’il y en ait un qui se lance et voilà.

X – Ça me fait penser à autre chose parce que le bâtiment était construit de telle sorte que tout au bout, à 40 mètres, il y avait les adolescents garçons et puis à 40 mètres, de l’autre côté encore, il y avait les adolescentes filles. Il y avait donc cet immense couloir entre les deux. Et le soir à l’internat ils s’observaient à distance. Et les filles de leur côté, tous les soirs, elles mettaient de la musique à fond et elles dansaient dans leur petit espace.

Y – Elles faisaient comme un spectacle pour les garçons en fait !

X – On s’est dit « OK, bah on y va, on part de vous » et on a créé un jingle avec le nom de leur groupe et une musique de A à Z. À l’entrée de ce couloir, on a délimité une zone avec un détecteur de mouvements qui lançait une musique et si tu ne dansais pas pendant 20 secondes, la musique ne s’arrêtait jamais. Donc finalement, tu étais obligé de danser.

Y – C’est vrai qu’après tout ça, les adieux pour nous ont été vraiment déchirants, ça a été compliqué de les quitter, mais le but c’est qu’ils se souviennent un peu de ces moments et qu’après ça ils se sentent un peu plus à l’aise et légitimes d’aller voir un spectacle de danse. On cherche à ce qu’ils conservent cette image de simplicité et d’accessibilité dans la danse. Une possibilité d’en faire partie même si tu ne viens pas

d'un certain milieu où si tu ne détiens pas des connaissances chorégraphiques au préalable.

X – C'est ça, et l'objectif c'est de partir d'eux à chaque fois : quelles sont tes références, d'où tu viens ?

Y – Je crois que si l'on vient en pensant détenir un savoir à transmettre, alors tout de suite ça met une barrière et ça impressionne donc je ne sais pas quels effets c'est censé produire, mais j'ai la sensation que ça bloque un peu la créativité parce que ça induit un stress qui empêche de dire qui tu es. Si en face de toi, on te balance toute ton expérience et ton savoir-faire, tu te sens immédiatement plus fragile et vulnérable.

X – Je pense que ce qui nous a surtout aidés avec cette résidence, dont on garde un souvenir très positif, c'est qu'il n'y avait aucune obligation de résultat. C'était libérateur d'avoir ça, car il n'y avait vraiment pas de but précis, on savait que dans tous les cas on faisait un chemin avec eux et peu importe où on s'arrêtait, c'était déjà quelque chose, un itinéraire construit.

Y – Il n'y avait pas de stress, ni pour eux ni pour nous. Produire quelque chose, ça peut être un point de motivation, mais en même temps ça peut aussi être stressant. Particulièrement dans un milieu comme dans l'IME où on est allés, un coin perdu où on sentait très bien que les familles n'étaient pas du tout habituées à ce genre de pratiques. Ce n'était vraiment pas dans leur quotidien donc ça aurait été moins naturel quelque part.

X – On n'avait pas pour mission de bousculer quelque chose de particulier chez eux, mais plutôt d'insuffler quelque chose de nouveau à leur quotidien. Et je pense qu'on a réussi à toucher tout le monde : ce n'était pas simplement basé sur les enfants, mais également sur tout le personnel. Les éducateurs, le personnel d'entretien, etc. qui se sont beaucoup confiés à nous et avec qui on a aussi réussi à créer quelque chose. Il y avait cinq îlots, cinq unités dans l'IME et il y en avait une supplémentaire pour les ateliers prévus pour les adolescents plus âgés. Et ce lieu était très à l'écart et donc le personnel nous avait dit : « nous de toute manière on est dans un coin, personne ne sait qu'on est là ». On a donc fait quelque chose de très simple : en prenant mon téléphone, on a fait

une vidéo en passant dans toutes les unités et en filmant toutes les personnes de ces îlots en action. Cette vidéo on l'a mise dans les unités où ils ne se voyaient pas entre eux au quotidien et donc ils sont venus nous remercier à la suite de ça en nous disant qu'au moins, il y avait eu un lien de créer avec les autres. Ce sont finalement des toutes petites choses, mais qui étaient très intéressantes.

Y – Sur cette question aussi du personnel encadrant, c'est vrai que si tu ne parviens pas à avoir l'adhésion des éducateurs ou du personnel encadrant, tu ne pourras pas obtenir celle des élèves. C'est vrai que lorsqu'on sent qu'on n'a pas le soutien du personnel c'est compliqué. Alors on essaye de les investir, de mettre en valeur ce qu'ils font au quotidien, parce qu'effectivement c'est des choses que nous on ne sait pas faire, on essaye de leur donner des responsabilités dans l'action qu'on va mener. Pour la vidéo par exemple, on a tenté de valoriser les éducateurs et partants de cette problématique de manque de reconnaissance.

X – Ce qui est bien c'est que sur 10 semaines, on a vraiment eu le temps de rentrer dans ces sujets, ces problématiques du quotidien. C'est vrai que si on n'avait pas eu ce temps-là, on n'aurait pas su tout ça et on n'aurait pas pu composer avec des choses qui sont importantes pour eux.

Y – Et puis c'est vrai que dans ce genre d'endroits on est obligés de prendre le temps et d'obtenir leur confiance. Il y avait notamment un groupe d'enfants atteints d'autisme présents dans l'établissement. Nous n'avons pas pu aller les voir tout de suite, car au départ, il a fallu qu'ils nous voient de loin et au fur et à mesure, au bout de cinq semaines, les éducateurs nous ont autorisés à rentrer dans ce qu'ils appellent « la bulle ». Les enfants étaient toute la journée dans cette pièce, ensemble, et le moins souvent possible en contact avec les autres. Le plus gros échec qu'on a eu c'était avec une jeune fille. Je pense que c'était encore trop tôt pour elle ; on est entrés dans la voiture avec eux, mais on ne la connaissait pas en fait et ça a finalement donné lieu à une crise de panique, c'était assez impressionnant.

X – En fait, c'était la première fois qu'on les voyait, on avait un peu insisté pour passer du temps avec eux et finalement ce n'était pas encore le moment.

Y – Toutes les actions culturelles que tu peux mener, c'est avant tout des actions humaines. Peu importe ce que tu leur amènes, le principal est de pouvoir établir un contact humain. Si aucun lien n'est créé, ça peut conduire à un blocage ou même un rejet, c'est totalement contre-productif. Ce genre d'expériences très négatives arrivent malgré tout régulièrement et surtout pour moi, au début, quand je n'avais pas fait beaucoup d'actions culturelles.

X – Je pense que ça arrive souvent quand tu te rends compte que tu ne vas pas avoir beaucoup de séances avec le public. Tu sais que tu vas devoir trouver un moyen pour qu'ils accrochent vite et donc tu ne rentres pas vraiment dans les détails. Quand tu n'as pas le temps de rentrer dans les détails, tu montres ce que tu sais faire tout simplement. C'est comme si tu faisais une reprise d'un spectacle : « voilà moi j'ai ça, vous le faites, peu importe si vous aimez ou non, vous le faites ». Pour moi, ça ne devient pas intéressant.

Y – Ça me rappelle une action que j'ai dû mener, au tout début lorsque je n'en avais pratiquement jamais fait. Je suis allée dans une école maternelle, à Roubaix, aux 3 ponts. Ça a été un échec total, car j'étais tellement stressée de ce que je devais représenter, ce que je devais faire, l'image que je devais renvoyer, que je suis restée dans ce que je savais faire. Il n'y a jamais eu de contact, ni avec les instituteurs ni avec les élèves. Je n'ai jamais senti que j'avais réussi à établir un contact avec eux. Ils ne participaient pas vraiment, ils restaient dans un esprit de contradiction sans m'écouter, comme s'ils étaient en cours de récréation. J'ai proposé des choses, ils l'ont plus ou moins fait, mais ça n'a été enrichissant pour personne en fin de compte. Maintenant, j'en tire quand même des conclusions de ces expériences compliquées : ce n'est pas ce que tu fais qui est important c'est comment tu le fais et comment tu l'amènes. Il faut vraiment prendre le temps de te dire que la personne en face de toi ne sait pas ce que tu vas lui demander de faire. Il faut prendre le temps de rencontrer son public ; d'abord, simplement humainement, savoir qui ils sont, à qui tu parles, leurs expériences, d'où ils viennent, etc. Je crois que c'est important de prendre le temps d'écouter ce qu'ils ont envie de nous dire ou tout du moins, d'observer leurs réactions corporelles. Établir un contact et prendre le temps de faire émerger des choses qui semblent peut-être très simples, mais qui ne le sont pas forcément. J'anime justement au CRFPE (centre de formation petite enfance) un atelier, auprès de futurs assistants maternels qui vont

donner des ateliers d'éveil à des enfants et des adultes jusqu'à 20 ans, et je fais avec eux comme je pourrais procéder avec un groupe. Je vais le plus doucement possible ; j'aborde des thèmes évidents au départ que je dépiaute et je leur dis « vous voulez arriver à ce résultat-là, et bien il va falloir tout dépiauter comme si vous n'aviez jamais entendu parler de danse ou de mouvements ». Il faut y aller petit à petit, même si tu ne fais pas grand-chose.

X – Il ne faut pas sauter d'étapes en fait, il s'agit de se rendre compte qu'en face de nous ce sont des gens qui n'ont pour la plupart jamais entendu parler de certains termes ou qui de toute façon ne sont pas dans notre tête. Je trouve que dans tous les cas, dans toutes les actions qu'on a pu mener, à 60 % de l'action, ce sont des choses qu'on avait prévues, mais il y a quand même toujours une marge de spontanéité, d'imprévu.

Y – Ce n'est pas facile par contre parce que tu peux facilement te dire : « mince, j'avais prévu de faire ça et ça ne se passe pas comme prévu ». Il faut être capable d'écouter son public, car il te donne beaucoup finalement.

X – Moi, c'est vrai que souvent je ne prépare pas grand-chose, j'ai beaucoup de zones d'ombres, mais par contre j'ai un fil conducteur.

Y – Tandis que moi c'est hyper carré, j'ai des pages et des pages d'exercices, de choses que j'ai envie d'expérimenter. Mon objectif cette année c'est vraiment de pouvoir laisser une part plus grande à l'improvisation, mais c'est un travail de longue haleine.

X – Je pense que ce qu'il faut accepter c'est de se laisser du temps, parce que lorsqu'on prévoit beaucoup de choses, on a envie de les faire malgré tout. Des fois, on a besoin de se dire soi-même que le temps est long, parce que si ça se trouve ça ne l'est pas pour le public qui est en train d'expérimenter.

Y – C'est vrai que finalement c'est souvent cette phase « d'ennui » qui génère la créativité et qui donne des idées pour la suite, il faut gérer cette espèce de frustration.

X – Oui, il s'agit de gérer avant tout sa propre frustration, car on ne fait pas l'atelier pour soi on le fait surtout pour faire vivre des choses à son public.

Y – En parlant de frustration, ça arrive aussi qu'on se sente contraint ou bloqué par un médiateur ou un enseignant avec qui on collabore. Ils ont parfois des idées à propos de ce qu'ils veulent faire, de ce qu'ils veulent voir et de ce qu'ils veulent qu'on fasse. Souvent, il y a des professeurs qui viennent te voir en te disant ce qu'ils aimeraient voir et il s'agit donc de jongler entre leurs envies tout en gardant confiance en ce que l'on fait.

X – Sur cette question de la contrainte et de la gêne, on a fait un CLEA en 2017. Ce n'est pas pour nous une très bonne expérience, car c'est de l'abattage finalement. Les artistes sont présents pendant 4 mois et donc il y a cette idée de : « il faut les utiliser ». On a eu 53 projets en 4 mois, ce qui est énorme. Tu peux aller dans une classe seulement 3 fois environ, et c'est très peu, car il y a en plus une demande de restitution ou de résultat qui est exigée. Il y a un cahier des charges à remplir, des horaires à respecter... . C'est vrai que lorsque tu reçois 53 projets tu ne peux pas dire « ben lui je ne le veux pas », et lorsqu'on a rencontré les référents pédagogiques de certaines classes pour la première fois, il y a des instituteurs très peu formés qui nous formulaient des demandes comme : « je voudrais qu'on travaille sur les différents pays du monde ». Les professeurs ou les instituteurs qui avaient un projet bien ficelé, qui étaient très impliqués, c'était les plus complexes à gérer, car ils avaient des attentes bien précises. Finalement on se retrouve à faire la police, en freinant les référents pédagogiques...

Y – C'est comme au collège là, avec le professeur d'EPS, il a une idée très claire de ce qu'il souhaite. Il pratique lui-même la danse contemporaine et donc il a une bonne culture chorégraphique. C'est compliqué parce qu'il sait très bien où il veut aller, mais toi aussi de ton côté tu as une idée de là où tu voudrais emmener les élèves. Dans ces moments-là, il faut réussir à faire comprendre que tu sais ce que tu fais tout en restant ouvert à ses propositions, car c'est son projet à la base et il s'agit d'une collaboration. C'est vrai que tu n'es pas tout le temps crédible en fait en tant qu'artiste intervenant dans une institution et il faut parvenir à s'affirmer et à asseoir son projet, mais c'est encore du travail supplémentaire. C'est une remise en question constante...

X – Une remise en question qui ne devrait pas être nécessaire finalement, car si on fait appel à un artiste c'est qu'on a besoin de lui quelque part pour tester de nouvelles choses, une nouvelle approche.

Y – Lorsque c’est justifié, c’est gérable je trouve et moi ça m’a fait grandir, je me suis obligée à me questionner sur ma manière de travailler et à trouver des choses nouvelles. Je me suis demandé comment je pouvais aller vers les objectifs du professeur finalement.

X – C’est bien pour chercher de nouveaux outils, mais après c’est important que le professeur laisse aussi la place.

Y – Bon, mais c’est vrai que moi au début je me suis laissée marcher dessus, je sortais des interventions et je n’étais pas bien. Ce n’était déjà pas spécialement quelque chose que je voulais faire et je ne savais pas que ça faisait partie du métier en fait. Quand on m’a dit : « tu vas aller faire des ateliers » j’ai dit : « non... ! » (*rires*). Mais si en fait, pour sensibiliser, c’est hyper important. Mais on ne t’apprend pas à défendre un projet, il n’y a pas de formation pour ça et tu apprends sur le tas. La chorégraphe avec qui je travaillais m’avait dit : « tu appelles la danseuse qui fait ça habituellement et elle te donnera des infos ». Mais entre trois choses que tu as écrites sur un papier et ce qui se passe réellement sur le terrain, il y a un fossé.

X – Lorsqu’on était au (*structure de danse*) pour reprendre et danser XXX (*nom de la pièce*) on savait d’où la création était partie et le chorégraphe nous a immédiatement lancé sur les ateliers. Et on était perdus en fait. Il a une manière bien particulière de s’adresser aux amateurs et une approche bien à lui, qui n’est pas la nôtre.

Y – La première fois que j’ai dû mener une action de médiation pour cette pièce, je me suis retrouvée seule avec un groupe d’amateurs et je ne savais pas si ce que je proposais allait plaire au chorégraphe, car je n’avais jamais travaillé avec lui.

X – Et là on doit aussi se poser d’autres questions, ce n’est plus la question de savoir si les amateurs vont adhérer, mais c’est de savoir si le chorégraphe va être satisfait de ce que tu proposes comme médiation pour sa création. Les techniques d’apprentissage ; comment est - ce que tu parles à différents types de public, de quelle manière tu peux les toucher ou pas, etc. Ce sont des choses qu’on ne nous apprend pas en tant qu’artiste.

Y – C’est vrai que tu ne parles pas de la même façon à des enfants, à des ados, ou à des personnes plus âgées...

X – Et il y a aussi ta sensibilité, des publics avec qui tu te sens plus à l'aise. Je sais que personnellement que je suis plus à l'aise avec les ados tandis qu'Y se sent mieux avec les jeunes enfants, aussi parce qu'elle l'a beaucoup fait.

Y – Et moi ça me fait penser à une expérience pas très agréable que j'ai eue avec un groupe de personnes âgées en fauteuil roulant dans un EHPAD. Forcément, il y avait une impossibilité de se déplacer, les personnes étaient sourdes et avaient des problèmes de mémoire alors qu'il s'agissait d'explorer avec eux un travail axé sur la mémoire. Je n'étais pas du tout formée à ça et ça a été très compliqué et je ne l'ai pas du tout bien senti. Je suis entrée dans la chambre d'un patient, donc dans ce qu'il reste finalement d'intimité d'une personne dans un EHPAD, et c'était très abrupt donc ça a provoqué des colères, des pleurs, des angoisses... .

X – C'est vrai que c'est quelque chose que l'on n'a pas très bien vécu et après coup, on aurait pu être plus préparés et guidés, car ils ne comprenaient pas pourquoi on était là et il n'y avait pas de notion de consentement de leur part. Il y avait un problème de transmission à ce niveau-là de la part du chorégraphe qui aurait dû nous en dire plus sur la façon de procéder dans ce genre d'établissements avec de type de public.

Y – Il ne nous a pas tout de suite transmis sa façon de faire avec ce public, car ça doit être quelque chose de très naturel pour lui, alors que la façon d'appréhender les publics c'est quelque chose de très personnel qui est propre à chacun. C'est de la pédagogie finalement ; si c'est quelque chose que tu dois transmettre à tes danseurs, alors tu dois te remettre en question et dans la tête de quelqu'un de « neutre » qui n'a jamais fait ça et qui n'a pas ta personnalité non plus. C'est quelque chose qui devrait être transmis aux danseurs, ce qu'il a fait ensuite d'ailleurs. Dans XXX la partie du milieu devait être construite et dansée par un groupe mélangé de publics provenant de différentes structures, il s'agissait d'un spectacle participatif. On essayait donc de retrouver des mouvements en rapport avec le souvenir, la mémoire, etc. On avait commencé à construire des choses le premier jour, à se remémorer des choses et à en parler, mais en fait tu reviens le lendemain et ils ne s'en souviennent plus. Et donc tu essayes de le leur rappeler, mais ils sont sourds donc tu vas voir chaque personne en essayant de

reconstruire, de discuter à nouveau et de reconvoquer les souvenirs, mais c'est très très dur.

X – Et tu te dis dans ta tête que ça va se présenter en spectacle donc tu ressens une grande pression et ce n'est pas évident à gérer avec les conditions dans lesquelles on évoluait. Pour moi cette action elle aurait dû se faire en recherche par le mouvement, mais la restitution aurait dû être proposée sous forme de vidéo.

Y – Ce qui est compliqué aussi c'est qu'avec le confinement, cette action s'est arrêtée et donc on ne sait pas ce que ça aurait pu donner. Je me sens très frustrée et donc cette intervention-là je la considère vraiment comme un échec.

X – Il y a des choses qu'on a pu expérimenter avec les enfants et les adolescents qui marchent très très bien, car ils sont curieux, vifs, etc. Mais avec les personnes âgées, qui sont empêchées dans leur liberté de mouvement, il faut déployer autre chose et c'est une forme d'action tout autre finalement. C'est vraiment la question d'adapter les actions de médiation en fonction du type de public qu'on va rencontrer en fait et très clairement on ne peut pas faire la même chose avec tout le monde.

Y – Mais en même temps, avec les personnes de l'EHPAD, lorsque l'on s'arrêtait pour discuter avec eux et essayer de comprendre ce qui n'allait pas, etc., moi je pleurais à chaque fois en fait et rien que d'y penser ça m'émeut parce que tu comprends pourquoi ils réagissent de cette façon, pourquoi ils ne sont pas bien. Et de cette façon, en essayant encore une fois de créer un lien d'humain à humain, tu sens que ça leur fait du bien, de les écouter, de parler avec eux. Je me souviens, on avait essayé de danser sur « la java bleue » et ça convoquait en eux des souvenirs et donc ça commençait à être déjà plus intéressant de leur côté parce qu'ils chantaient, ils étaient plus éveillés et on avait moins l'impression de mener la barque. On était là pour marquer un peu ce moment joyeux et quand ça avance dans ce sens-là, ça fonctionne vraiment mieux finalement.

X – Je pense qu'il y a aussi d'autres danseurs ou chorégraphes qui ont certainement d'autres manières de faire et d'agir, qui s'affirment peut-être plus et pour qui ça fonctionne très bien, mais je crois que ce n'est pas notre mode de fonctionnement à nous.

Y – Mais finalement, c’est vrai que pour réussir à toucher le plus de monde, je crois que c’est super important de s’implanter dans leur réalité. Ça me fait penser à une performance qu’on a faite et qu’on peut faire dans n’importe quel lieu. On arrive, on pose une table et on fait notre performance sur place. Et comme ça, on voit les gens qui arrivent et qui se permettent de venir voir parce qu’ils sont chez eux. Ils s’interrogent et ils viennent. Mais alors ça implique que de notre côté, il faut aussi qu’on propose quelque chose d’accessible parce qu’il y a des moments où, si ça ne l’est pas, alors les gens jugent plus qu’ils n’apprécient. Du coup, ça peut être bien parce qu’ils l’ont vu, mais est-ce que cela leur donne réellement envie d’aller plus loin, d’aller voir ? Je ne sais pas. Je crois qu’il faut savoir s’adapter et puis surtout parler d’eux avant de parler de soi.

X – Oui, il faut vraiment sortir de son cadre, de sa zone de confort, pour s’intéresser à l’autre. Déplacer la danse considérée comme un peu « sacrée » pour l’offrir à voir à tous en fait, sortir des studios et des espaces prévus pour, se mettre en danger en tant que danseur et chorégraphe pour partager à tous.

Y – Mais c’est aussi compliqué comme question parce qu’il ne faut pas non plus imposer une danse à voir, il faut trouver un équilibre, une manière de s’appréhender entre ce qu’ils connaissent et ce que tu veux partager. Il n’y a pas de « bonnes » manières de faire, sinon on aurait tous la même, mais ça marche toujours sur un système d’essais/erreurs qui permet une remise en question et un ajustement de tes propositions.

X – Je pense qu’en ce sens il n’y a pas forcément d’« échecs », parce que pour moi c’est un peu fort comme mot, mais c’est plutôt un sentiment de ne pas être allé « au bout », de ne pas être allé à l’endroit où tu aurais aimé les amener.

Y – Mais moi malgré tout, il y a des fois où je suis rentrée d’interventions et j’avais senti que je n’avais pas réussi à établir un contact et pour moi c’était véritablement un échec. Mais ça me permet en tout cas de trouver d’autres choses qui vont sans doute être plus parlantes. Il faut toujours s’adapter, et redémarrer à zéro. On n’emporte que très rarement une adhésion totale, mais on fait au mieux pour être au plus près. Pour évaluer si l’action est positive, c’est vraiment à l’écoute que ça se fait, je crois ; tu le sens à

l'investissement du public, aux propositions qu'ils te font. Une fois on a fait une intervention avec R, on avait préparé quelque chose de très dynamique, de très pêchu, mais c'était le dernier jour de collège pour les troisièmes, ils quittaient l'établissement et du coup ils étaient hyper tristes. Et donc finalement on a rien pu faire, on a fini par dire : « ben, allez - y, dites-vous au revoir, pleurez, prenez-vous dans les bras ». Il faut écouter son groupe et être avec lui.

Entretien avec A

A a d'abord évolué dans le milieu de la recherche en rédigeant une thèse et en étant Maître de conférences. Dans un même temps, elle a commencé à enseigner à l'université, mais également dans des écoles d'art, des formations en Médiation sociale et en effectuant un remplacement en tant qu'enseignante de français dans un collège. Pendant un temps, elle a développé ses propres projets de création : scénique et installation. Enfin, en tant que chorégraphe, elle est intervenue sur des projets de médiation auprès de patients et soignants d'un hôpital psychiatrique et d'établissements scolaires. Dans son itinéraire professionnel, elle a été à la fois sur de la conception de parcours de médiation, la conception et l'animation d'ateliers de médiation.

A – Pour commencer, j'aimerais préciser un peu ma démarche, la manière dont j'approche les projets et par conséquent quels types d'objectifs il y a pour moi derrière les actions de médiation que je mène. Je ne l'aborde pas dans le but faire des ateliers pour que les jeunes accèdent à l'art et deviennent des spectateurs. Je me dis que s'ils ne reviennent pas voir de la danse après, ce n'est pas grave, car mes objectifs ne sont pas de l'ordre de « créer un spectateur », ou quelqu'un qui va fréquenter les musées ou les salles de spectacle. Il ne s'agit pas de créer du spectateur dans le sens de permettre aux théâtres de remplir leurs jauges. Je le vois plutôt comme pouvoir créer des fenêtres poétiques sur le réel et nourrir sa manière de vivre le réel, le quotidien. Je l'aperçois plutôt comme une inspiration ou quelque chose qui laisse en l'autre des pétilles qui vont s'ancrer. Cela fait écho à mon approche personnelle, car je ne vais pas voir des spectacles de danse pour voir des spectacles de danse. Dans la démarche des ateliers et des projets menés en milieu scolaire, j'utilise donc la pratique artistique comme un médium pour quelque chose qui revient vers les élèves : les aider à se poser des questions, à se valoriser, à se rendre compte de leur créativité, de la valeur de leur regard sur les choses, etc. Justement, il s'agit pour moi de les sortir de l'idée qu'il y a un « bon » regard et un « mauvais » regard, une « bonne » et une « mauvaise » culture et qu'il faudrait qu'ils accèdent à tel type de connaissance parce que c'est la bonne. J'organise ces actions vraiment dans l'idée de faire tomber les barrières finalement et déconstruire les idées que l'on a tous qu'il y a des barrières et que par conséquent nous sommes tous assignés à des cases particulières. Pour moi ce qui importe réellement c'est qu'à travers l'atelier, cette action va légitimer leur propre regard sur les choses et sur

eux-mêmes. J'ai vraiment dans mes intentions le souhait de créer un espace d'échange qui soit réciproque et si cela commence par la question de : « mais ce n'est pas pour moi parce que je suis un garçon et la danse c'est pour les filles », je vais essayer d'amener un espace d'échange. Non dans l'objectif de dire : « non tu as tort », mais pour créer un espace de dialogue critique qui fera que, petit à petit, on va argumenter et peut-être qu'il continuera à penser que c'est pour les filles, mais au moins il y aura eu un processus et un regard critique sur ce que l'on est en train de dire et pourquoi on le dit.

Félicité – Au niveau de ces représentations initiales qui peuvent être ancrées chez les élèves, est-ce que tu te souviens d'une action menée qui a été vécue, pour toi, comme étant très positive du point de vue d'un basculement des idées que tu aurais pu observer ?

A – Avec les adolescents, j'ai surtout organisé des ateliers de médiation en partenariat avec un chorégraphe. Mais même si je me trouvais à la place de la médiatrice, il me vient un projet en tête. C'était une intervention auprès d'un collège du 19^e arrondissement à Paris, avec une classe de 6^e. J'étais en collaboration avec une chorégraphe qui avait déjà fait un projet avec le collège l'année précédente et donc le professeur d'histoire, qui était très volontaire, lui avait demandé de revenir. À l'époque je travaillais au XX (*nom de la structure*) et nous étions là pour accompagner le projet et j'intervenais donc en tant que médiatrice et accompagnatrice du projet. Cette chorégraphe souhaitait travailler avec ces élèves à partir de danses traditionnelles d'Afrique du Sud, sur la notion de rencontres, d'hybridité, de croisements entre les traditions et le contemporain. Les enfants se trouvaient dans un collège qui était un établissement REP +, il s'agissait d'une trentaine d'élèves dans une classe assez difficile. Il y avait énormément de problèmes de discipline et de violence et donc c'était un groupe compliqué avant même de débiter l'atelier artistique. Toute l'année s'est révélée plutôt difficile concernant les ateliers chorégraphiques avec la danseuse ; il y avait plusieurs raisons qui s'ajoutaient à cela dans la mesure où le lieu n'était pas adapté : il s'agissait d'un grand gymnase, très bruyant et résonnant. De nombreux petits éléments qui ne sont pas venus aider lorsque tu te retrouves face à des enfants qui ont beaucoup de difficultés de concentration, d'accroche et d'intérêt. La chorégraphe n'a pas non plus - à mon sens - réussi à trouver la juste approche dans la construction de ses séances et la manière de leur parler et donc assez rapidement ils ont pris le dessus sur

elle. Mais bon... les professeurs y compris et l'ensemble de l'équipe pédagogique avait beaucoup de problèmes avec ces élèves et personne ne parvenait réellement à les amener quelque part. Durant l'année, les ateliers et les différentes séances se déroulent et elle crée avec eux une phrase chorégraphique pour la présentation finale. Effectivement, à la fin de l'année, le XX faisait ce que l'on appelle « (*nom de l'événement*) », où tous les groupes scolaires - ayant participé à des actions artistiques avec le XX durant l'année - présentent leurs projets sur une semaine. Ce moment-là est arrivé et la plupart des élèves ont décidé de ne pas y participer et s'agissant d'un temps hors horaires scolaire et en soirée, on ne pouvait pas les y contraindre. On s'est donc retrouvé face à cette désertion du groupe et il n'y avait plus qu'une dizaine d'élèves qui ont pris la décision de s'impliquer dans la restitution finale. Mais, en tant que médiatrice, j'avais décidé d'en discuter avec les enfants en amont, car il s'agissait d'une partie du processus. Il ne fallait pas que ça soit laissé de côté, car cela faisait partie de cet espace de prise de conscience. Le fait d'en avoir parlé en amont a provoqué un premier déclic chez certains élèves qui étaient allés voir les autres pour leur dire : « c'est irrespectueux de ne pas y participer, c'est un manque d'engagement, vous ne vous rendez pas compte de la chance que vous avez de vous présenter sur scène dans un lieu comme le XX ». Deux ou trois autres élèves avaient rejoint le groupe, motivés par les paroles de leurs camarades. D'ailleurs, je fais une parenthèse, mais s'était aussi posée la question des parents : qui sont ceux qui vont venir ? En rapport avec le milieu social de ces enfants, on s'était demandé s'il n'y allait pas y avoir un blocage dans les familles dans le fait de se dire « on vient au XX, lieu d'art, ce n'est pas pour nous ». Finalement, la journée et la soirée de présentation se sont déroulées, quelques parents s'étaient déplacés et beaucoup en nombre avec la famille ; les frères, sœurs, etc. À cette échelle c'était donc déjà une réussite, même si ce n'était que pour une dizaine d'élèves, ça avait suscité suffisamment d'enthousiasme pour venir, aller sur le plateau et convaincre la famille de venir également. Je pense que le déclic ici il est venu majoritairement du temps d'échange que l'on a eu en amont face à la problématique. On a vraiment pu aborder les choses de telle manière qu'on a pu dire : « voilà, ça a été une année compliquée, ça n'a pas été évident ni pour nous ni pour vous, il y a eu beaucoup d'émotions des deux côtés, mais il y a eu aussi énormément de belles choses, dans la pratique chorégraphique ». Ce temps de discussion où on a pu tout mettre à plat, je pense que ça a vraiment joué à faire le déclic chez les élèves. Ceux qui ont participé à la restitution ont même finalement dit : « je n'avais pas mesuré à quel point ça allait être

génial », « heureusement qu'on est venus », « les autres ont été tellement bêtes de ne pas s'engager ». Une fois qu'ils étaient sur place - bien qu'ils aient déjà décidé de venir - ils se sont rendu compte qu'il s'agissait d'un vrai plateau d'un vrai théâtre avec d'autres groupes qu'ils ne connaissaient pas et de tous les moyens techniques qui avaient été déployés pour eux. Ils ont ainsi pu voir et ils ont pu contribuer à créer leur spectacle et c'est quelque chose qui a été très valorisant pour eux. Ils se sont aperçus que ce n'était pas anodin ce qu'ils avaient produit et que ce n'était pas fait avec trois bouts de ficelles. Je pense que, in fine, c'est ce « tout » qui a fait qu'à la fin ils ont légitimé la pratique chorégraphique qu'ils avaient pu traverser pendant un an. Malheureusement - sur la question de retours et échanges - on a pu avoir un temps avec les professeurs, la chorégraphe et moi afin de pouvoir nommer tout le processus et les problématiques rencontrées, mais nous n'avons pas eu de temps de réunion ou de table ronde avec les élèves. Après la restitution nous ne les avons pas revus. Le projet s'est conclu autour de la réunion de bilan des adultes après la restitution, mais nous n'avons pas eu de temps « verbaux », de conclusion avec les élèves. Les projets sont construits de telle manière qu'une fois que c'est fini, c'est fini. Dans le temps de travail allouer à un projet, contacter les élèves l'année suivante est rarement pris en considération. Un gros problème du milieu de la médiation en général c'est que majoritairement, les actions culturelles deviennent pensées pour créer du public au sens économique. C'est-à-dire que le besoin de créer des spectateurs pour remplir les salles de spectacle prévaut sur les autres questions. C'est pour cela également que les postes de médiation se nomment généralement « chargé des relations avec les publics » et « chargé de communication ». Il y a plein de postes, dans les niveaux peut-être moins hiérarchiques, qui font fusionner ces deux appellations parce que l'objectif reste de vendre des places et cela prend le pas sur ce qu'on veut faire et les moyens que l'on peut mettre en place pour y accéder. Les actions de médiation sont organiques et nécessitent du temps pour se faire rencontrer des choses entre elles. L'art, la danse ou un spectacle, lorsque l'on va vers des gens qui ne sont pas habitués à ces rencontres, cela demande un investissement temporel énorme.

Félicité – En tant qu'intervenante artistique dans une structure, as-tu parfois eu la sensation de manquer de temps ? Les actions ont-elles été parfois élaborées de telle manière que tu ne les as pas considérées comme étant pertinentes ?

A – En termes de temps non parce qu'il y a deux aspects. Peut-être que d'une part, j'ai eu la chance de fonctionner avec des structures qui étaient sensibles à l'organisation du temps dans une action pour qu'elle fasse sens, mais par ailleurs, j'ai moi-même été sensible à cette question dès le départ. De ce fait, dans la collaboration avec les structures et au moment de concevoir le projet, c'était quelque chose que je posais comme une condition. Si le budget était limité et ne permettait que 4 séances, je m'interrogeais réellement sur la manière de concevoir le processus pour qu'il ait un impact. Même avec une heure et demie, il y a une manière de construire la séance qui fait qu'un curseur va être posé entre le : zéro impact ou un peu ou beaucoup d'impact. C'est ce que j'appelle la dramaturgie, c'est comme écrire une pièce ou un film finalement, peu importe la durée : tu peux avoir un film qui dure 30 minutes et qui va être très impactant, car il va être écrit de telle manière qu'il va pouvoir saisir le public. Concrètement, je n'ai jamais rencontré de problématique sur la question du temps, car je l'ai toujours intégrée dans la conception de mes projets pour que cela ne soit pas un impensé. La seule fois où j'ai ressenti que quelque chose ne s'était pas fait, c'était lorsque je vivais à (*nom de la ville*), je suis intervenue dans un collège, car une professeure avait vu la performance que j'avais présentée au (*nom du théâtre*) à (*nom de la ville*). Elle m'avait sollicité pour intervenir l'année suivante auprès d'une de ses classes. Deux choses sont entrées en compte : à ce moment-là, j'étais déjà moi moins mobilisée, j'avais moins de temps et donc dans la manière de concevoir le projet j'étais moins impliquée. Mes déroulés étaient moins solides et par ailleurs, j'étais seule et le théâtre n'a pas vraiment intégré au projet une personne ayant suffisamment de temps pour être présente avec moi et pouvoir échanger à l'issue d'une séance et par conséquent, je n'avais pas soutien solide. Je n'étais qu'en dialogue avec la professeure qui elle-même se trouvait dans une logique un peu stressante et débordée dans la gestion des élèves. C'était à nouveau une classe d'un collège REP + et donc le tout cumulé a fait que sur ce parcours-là, je ne pense pas que mon intervention ait laissé une grande trace chez les élèves.

Félicité — justement, à propos de ces relations avec les enseignants ou les référents pédagogiques, cela t'est-il déjà arrivé de te sentir contrainte ou bloquée par leur présence, dans certaines conditions ?

A – Alors, moi dans l'organisation de mes parcours, je rencontre systématiquement les enseignants ou les référents qui seront présents lors des ateliers et donc c'est quelque chose dont je parle dès le début. On discute de sa place, et j'essaie d'appuyer sur des notions telles que : s'agissant d'un atelier de danse, l'espace n'est pas à envisager de la même manière que s'ils étaient en classe ou encore que le rapport au bruit ou à la parole doit aussi être plus souple. J'essaie ainsi d'introduire l'espace de l'atelier et comment je le conçois et j'ouvre le dialogue pour qu'ils puissent aussi me présenter leurs visions des choses à ce sujet. Le premier espace de médiation se construit avec eux finalement et je trouve que c'est une clé pour que le parcours artistique ait un impact. Bien souvent, si une relation solide ne s'est pas créée en amont entre l'artiste et l'enseignant, cela sera plus compliqué d'avoir une action pertinente. Le professeur doit être un allié pendant l'atelier, mais aussi en amont et en dehors, notamment dans la manière dont il propose des liens à ses élèves en rapport avec la séquence qu'ils étudient en classe par exemple. L'atelier doit être une manière de rebondir sur la littérature, la poésie, sur le vivant, l'organisme, etc. Je mène par exemple cette année une résidence en milieu scolaire dans une école du 19^e arrondissement de Paris, et nous avons inclus au cœur de ce projet des heures de formation auprès des enseignants. Ce n'est pas des formations de danse, mais il s'agit d'un aspect plus global autour de la chorégraphie et de la médiation et c'est une manière pour eux de s'approprier le projet.

Entretien avec B

B est danseuse et chorégraphe. En tant qu'intervenante artistique, elle mène de nombreuses actions culturelles, notamment en milieu scolaire, depuis plus de dix ans.

B – Dans mes souvenirs il y a bien évidemment des choses qui me reviennent, mais c'est vrai que ça commence à s'étaler sur le temps. Les premiers ateliers que j'ai donnés ça devait être en 2007 ou 2008. J'étais hyper jeune, il y avait pas mal d'expériences négatives (*rires*) étant donné que je n'avais pas de formation et j'arrivais un peu comme un cheveu sur la soupe. Je ne savais pas forcément où j'allais - même si j'avais une structure - les objectifs n'étaient pas toujours hyper clairs. Maintenant, c'est vrai que je me sens beaucoup plus à l'aise. À la fois d'un point de vue artistique, mais aussi sur un plan pédagogique et bêtement, d'avoir un enfant qui a maintenant six ans je me sens plus à l'aise avec eux. Là en ce moment, la situation du Covid est assez particulière, mais avec R et ma compagnie, je donne des ateliers qui font partie d'un programme plus large : (*nom du programme*). On intervient 55 heures sur l'année, ce qui est quand même un gros volume horaire et, avant de débiter, j'appréhendais énormément, car c'était des collégiens. Malgré tout, ils sont volontaires, car ce sont des options danse et c'est aussi un collège rural, un petit collège avec une bonne ambiance donc c'est allé assez vite. Surtout, le professeur, les élèves l'adorent. C'est un professeur d'EPS et tu vois, il est là à l'année et il prend les options danse lorsque nous ne pouvons pas y aller. Il y a un bon relais et ce n'est pas négligeable, car ça aide beaucoup lorsqu'il y a quelqu'un de confiance dans l'équipe qui donne envie aux élèves de participer. Aussi, lorsque les objectifs sont clairs pour eux, c'est réellement un plus. J'ai déjà donné des ateliers où les élèves étaient volontaires, mais j'avais l'impression qu'ils ne savaient pas forcément pourquoi ils étaient là. Il n'y avait pas un objectif précis... et c'est aussi un peu horrible en un sens parce que moi ça m'embête de devoir forcément présenter un spectacle ou répondre à une demande précise, mais je me rends compte que ça aide énormément les élèves de savoir qu'il y a quelque chose à la fin. De mon côté, j'essaye toujours de préparer mes ateliers en me disant : « bon, OK ça va peut être apporter quelque chose pour le spectacle, mais je voudrais avant tout leur donner le plus d'expérience possible et ensuite on peut voir où est — ce que ça peut aller dans une forme ». La restitution, ça peut être une vraie motivation pour les élèves. Le collège avec qui on travaille, ils sont donc sur un projet avec une restitution à la fin de l'année

et en février il y a également une rencontre avec deux autres collègues. Ils sont sur un projet similaire, mais avec d'autres formes. Se rencontrer, savoir que d'autres collégiens font ça aussi, mine de rien, ça les motive pas mal. Après, là c'est vraiment particulier parce que du coup j'ai l'impression que lorsqu'on y va, ça change de leur quotidien même si on a l'autorisation de le faire seulement sous certaines conditions (avec les masques, pas dans le gymnase, etc.). C'est vrai que ça reste pour eux comme une bouffée d'oxygène et en fait moi maintenant ma « posture » je dirais, avec les collégiens surtout, c'est que j'assume le côté que peut être je serai ridicule, qu'ils vont me trouver bizarre, qu'ils vont me trouver à l'ouest. Mais j'assume véritablement et je vais plus loin là-dedans, car je me dis que si je suis là ce n'est pas pour être leur prof en fait. Si je suis là, c'est pour apporter autre chose. Je pense à une autre expérience que j'avais eu il y a sept ans où j'ai compris un truc. Les professeurs sont venus me voir - car souvent ils assistent aux ateliers et j'aime bien qu'ils le fassent, car ils connaissent les élèves - en me disant : « mais X il perturbe le groupe et puis Y c'est compliqué avec elle, etc. ». En fait, moi je n'ai pas besoin de savoir ces choses-là parce que j'ai aussi envie de les découvrir comme ils ont envie de se montrer à moi, peut-être différemment, car les choses que je leur demande ce n'est pas les choses auxquelles ils sont habitués. En classe ils ne sont peut-être pas scolaires ou ils sont perturbateurs, mais moi je ne suis pas là pour être prof. J'assume donc ce côté d'être un peu bizarre, étrange, à côté de la plaque, je suis moi-même, mais je sais qu'avec des ados ça peut parfois être perçu comme : « oh... elle a dit ça, elle a fait ça, elle a fait une tête bizarre... ». Je sais que j'ai des voix particulières par exemple, mais je pousse cet aspect-là, car je me dis que c'est tellement un âge où tu as tellement peur de ça, d'aller là-dedans, que j'aime bien leur montrer qu'en fait c'est possible aussi et ce n'est pas grave. J'essaye aussi du coup de ne pas les juger sur un livret scolaire ou sur un comportement qu'ils pourraient avoir avec les profs en général. Moi j'ai eu de superbes surprises comme ça - et les profs aussi - parce que d'un coup un élève, qu'ils avaient toujours vu comme problématique, était bien sûr au début dans l'envie de tester, mais ensuite quand il s'est pris au jeu c'est tellement beau, et de le voir aussi c'est magnifique. Lorsque ça arrive chez des élèves, ils surprennent leurs profs, leurs autres camarades et je dirais que ça pour moi c'est les fois où ça fonctionne.

Félicité — As-tu le souvenir d'une fois où justement tu as pu constater une surprise en particulier ? Est-ce que tu pourrais nommer ce moment où tu as pu l'apercevoir ? Est-ce que c'est dû à une proposition que tu as pu faire ?

B – Alors j'ai une chose qui me revient en tête où là j'ai pu constater un changement, mais sur le long terme. L'année dernière justement, avec le Covid, un projet s'est arrêté et avec le prof, dans le collège où je vais, j'ai dit : « bon OK, on va faire un cadavre exquis en vidéo ». Sur trente-deux élèves il y a trente qui l'ont fait donc c'est énorme. Je sais que ce n'est pas seulement moi et que le prof y est également pour beaucoup parce qu'il a une très bonne relation avec eux, mais je me suis dit : « trente élèves m'ont envoyé une vidéo sur une période d'un mois, c'est incroyable ». Moi ça m'a demandé un travail énorme : on avait fait un planning et tous les jours je contactais un élève avec un numéro de téléphone pour qu'il m'envoie sa vidéo d'une dizaine de secondes et le soir j'envoyais les deux dernières secondes pour qu'ils aient leur premier mouvement. Donc c'était une logistique, mais en même temps du coup ils se voyaient un peu, ils étaient un peu ensemble tout ça et ça a super bien marché. L'intérêt ce n'était pas le mouvement qu'ils faisaient, franchement ce n'était pas l'objectif, mais je me suis dit qu'ils l'avaient fait quoi et ça m'a énormément touché parce qu'ils se filmaient chez eux, dans leurs jardins, ils étaient motivés. Je sentais que certains étaient un peu plus timides parce qu'ils avaient posé leurs téléphones tout seul, d'autres avaient demandé à leur frère et sœur ou à leurs parents de les filmer et il y avait tout ce truc où j'ai été réellement touché de leur engagement et du fait qu'ils l'aient fait. Sinon je pense aussi à quelque chose avec des ados, toujours un peu le même profil : un garçon, ado ou jeune ado, qui ne voulait pas trop faire et tous les profs me disaient : « lui il est vraiment chiant, ça va être compliqué ». Finalement, je propose un truc, un peu dur techniquement, mais qui ne l'est pas trop non plus, et là d'un coup dans la mobilité ça part parce qu'il y a un challenge. Quelque chose d'un peu sportif je ne sais pas, je ne sais pas exactement ce que c'est, mais il n'a plus peur de l'image qu'il renvoie ou artistiquement de ce que ça peut donner. Ça devient quelque chose d'un peu physique et je crois que dans le hip-hop ça marche aussi beaucoup comme ça, parce qu'il y a cette notion de challenge. En danse contemporaine - moi j'ai l'impression en tout cas lorsque je donne des ateliers - j'ai du mal à aller là-dedans et je vais valoriser d'autres choses. Avec certains publics, je sais que ça peut très bien marcher de proposer quelque chose de technique, un peu difficile : une roulade en arrière, rouler d'une certaine manière, se

déplacer avec une contrainte, etc. Du coup, ils sont un peu impressionnés par moi parce que je sais le faire et donc je sens que ça marche vraiment bien lorsqu'ils me voient danser, car ça me légitime par rapport à eux. Ils se disent : « ah oui en fait elle sait faire des choses, c'est une bonne danseuse », ils s'en fichent en réalité de l'expérience que tu as, si tu as une super formation pédagogique, mais si tu es une bonne danseuse qui « sait faire des trucs », tu peux un peu les impressionner et leur transmettre quelque chose. Majoritairement auprès des garçons. J'ai l'impression qu'autour de la danse il y a toutes ces représentations qu'ils peuvent en avoir : « qu'est-ce que c'est que la danse, qu'est-ce qu'ils en connaissent », dépendamment d'où ils ont grandi : est-ce que c'est un milieu rural où il n'y en a pas ou alors c'est le club du coin ou c'est une personne qui mène et donc tu as une vision de la danse. S'ils sont en milieu urbain, les représentations autour de la danse vont aussi changer... donc oui, je pense que le côté un peu « challenge sportif » ça leur parle. Après moi je fais toujours aussi très attention à ce qu'il n'y ait pas de compétition, j'essaie que ça ne soit jamais en compétition même si on fait un petit jeu. Je pense que l'enjeu physique est présent. Ce qui est compliqué c'est que parfois, s'ils n'ont pas beaucoup dansé ou s'ils connaissent très peu la danse, aller vers eux en leur demandant des choses qui viennent d'eux, c'est très dur. Ils ne vont pas « produire du mouvement ». Je propose donc systématiquement, je propose qu'ils me suivent, je fais des échauffements en proposant plein de mouvements différents qu'ils vont pouvoir réutiliser après et des fois j'ai même une petite variation. Ça va leur indiquer une qualité de geste, car parfois ils n'ont tellement pas d'imaginaire du geste (je ne sais pas si je peux dire ça comme ça) donc il faut un petit peu les alimenter avec ça. Alors, bien évidemment, ça va être partial parce que c'est moi qui vais leur amener, mais au fur et à mesure ils vont un peu plus se lâcher.

Félicité – Pour qu'ils puissent se lâcher, explorer par eux-mêmes depuis tes propositions, la question du temps est-elle importante pour toi ?

B – Ça dépend vraiment pour quoi en fait. Là j'ai ma compagnie, mais je suis également interprète et donc quand j'interviens dans le but de présenter un spectacle, ça arrive de n'avoir qu'une heure. Je ne vais forcément pas faire les mêmes choses, car s'il s'agit d'une heure avec un groupe pour présenter un spectacle, on va plus véritablement parler du spectacle et des éléments qui sont dedans. Une heure ça ne suffit pas, mais il peut se passer des choses dépendamment de comment tu construis l'action. Je sais que je vais

moins leur en demander, on va moins développer de choses ensemble, car en une heure il faut aller droit au but et il faut que ça soit impactant. Je vais parler du spectacle ou du projet et leur donner des clés pour comprendre ce qu'ils vont voir ou ce qu'ils ont vu. J'essaie que ça passe toujours un peu par le corps, mais ça m'est arrivé de donner des ateliers juste de médiation pour présenter un spectacle, mais plutôt avec des tout petits. Pour les ados, une heure c'est vraiment peu... mais après c'est toujours la même chose finalement : est-ce que c'est vraiment pour préparer à aller voir un spectacle ou est-ce que c'est pour apporter autre chose ?

Félicite — Finalement, pour qu'une bascule s'effectue chez l'élève et que tu puisses la noter, il faut pouvoir les connaître, passer du temps avec eux ?

B – Pour moi c'est ça la différence, lorsque je te parlais de relais. Par exemple il y a sept ou huit ans, j'ai fait un projet dans le Cantal. Je n'y suis pas allée beaucoup de fois, j'y suis allée quatre fois, je crois. Je les ai eus deux ou trois semaines, mais c'était des horaires condensés sur une semaine et je les ai vraiment beaucoup vu changer. Pas forcément grâce à moi en fait, parce que je ne suis pas intervenue énormément, mais ils étaient accompagnés de leur prof qui était très motivé et qui, tout au long de l'année, leur ont proposé des choses à travailler fondée sur ce que moi j'avais pu faire avec eux. Je suis venue douze heures avec chaque groupe, étalées sur l'année, et donc lorsque je revenais ils avaient retravaillé des choses et je les ai vu beaucoup changer. Il y a eu ces fameux garçons qui ont évolué, des filles et des garçons également qui se sont vraiment ouverts et qui au fur et à mesure de l'année étaient vraiment plus à l'aise. Je ne sais pas si c'est tant le nombre d'heures qui compte que la relation établit avec le prof. La collaboration est très importante et il faut avoir les moyens de le faire : avoir des salles, un relai, etc. Un projet où des artistes interviennent trois fois, mais où il y en a plusieurs qui viennent sur l'année, c'est aussi super. Je le vois bien, au collège où je vais avec R et où on a proposé le « Cadavre exquis », je ne peux pas dire que c'était simplement grâce à mon intervention. C'est aussi parce que le prof était là qu'il a su motiver les élèves et le faire avec eux.

Félicité – Dans cette relation que tu évoques avec ce professeur où il a été un réel relai, est-il déjà arrivé qu'un enseignant ou un référent pédagogique freine un peu le travail que tu voulais faire avec les élèves ? Ou que sa posture soit contraignante pour toi ?

B – Oui, ça m’est déjà arrivé. Après, ça ne m’est jamais arrivé quand il s’agissait de longs projets. Je vais avoir tendance à faire : « oui, oui », et finalement faire autre chose (*rires*). C’est un peu ma stratégie d’écouter tout en continuant à faire ce que j’avais pensé faire. Mais oui c’est certain que ça arrive et il faut parfois accepter de lâcher prise. L’épisode le plus compliqué que j’ai eu à gérer c’était des encadrants qui ne savaient pas quelle place prendre. J’étais plus jeune et j’avais aussi moins d’expériences. Il s’agissait notamment d’éducateurs spécialisés auprès de jeunes en difficultés, des ados déscolarisés, etc. Dans cette équipe, il y en avait certains qui réagissaient vraiment pires que les élèves. C’est-à-dire que l’on essayait de dire aux élèves : « il faut tout faire, s’il y a quelque chose que vraiment vous n’arrivez pas à faire on peut en discuter, si vous n’avez pas envie il faut peut-être se forcer un peu parce qu’on est là tous ensemble et que les autres font aussi des choses qui les mettent mal à l’aise parfois ». Mais en fin de compte, il y avait des encadrants qui disaient : « non, ça moi je ne veux pas le faire, mais par contre le truc plus “fun”, je vais le faire ». Et en fait ça ce n’est pas possible parce que, soit ils s’assoient sur le côté et ils acceptent d’être observateurs, car c’est également une place qui est possible, mais ce n’est pas « à la carte », surtout si c’est quelque chose que tu demandes de faire aux élèves. Il faut vraiment que ça soit cohérent, quand ça ne l’est pas ça me pose véritablement problème. Ça détruit tout ce que tu essayes de mettre en place.

Félicité – Tu disais qu’il s’agissait de problématiques qui t’étaient arrivées plutôt à tes débuts, est-ce que maintenant tu demandes à ce qu’il y ait un temps d’échange en amont afin de préparer les encadrants ?

B – Ça dépend toujours, car si c’est moi qui mène les projets avec ma compagnie, forcément je vais rencontrer les gens plus facilement avant, par contre, si c’est une demande, là je vais avoir moins la chance de rencontrer les personnes avec qui je vais travailler. Des fois, dépendamment des projets, ça arrive de débarquer un peu comme ça et de découvrir le groupe en même temps. Après, je pense que de mon côté il y a plus d’observations : je sens un peu les dynamiques, en général les dix premières minutes d’un atelier, je vois un petit peu ce qu’il se passe sans intervenir. Et, oui, je suis plus âgée donc je me sens plus expérimentée et plus affirmée dans ce que je demande et donc j’ose plus le dire. Je dis aussi plus facilement que je ne suis pas là pour faire l’école, je

suis là pour autre chose et je n'interviens pas en tant que prof. Donc, j'essaye d'affirmer aussi quelle est ma posture ; qu'est-ce que j'ai envie de défendre en venant intervenir en tant qu'artiste et ce sont des choses qui m'ont beaucoup aidé dans ma relation avec les encadrants. Je te dirais que, moi, je suis partisane de : « un écosystème, ça se fait tout seul », j'essaye toujours que ça se fasse tout seul. Si ça ne se fait pas alors j'interviens, mais, en fait, c'est vrai que des fois il y a des profs qui ont peur tout simplement. Certains ne comprennent pas bien ce qu'il se passe, car l'atelier, ça les fait sortir de leur zone de confort. À ce moment-là, je les rassure, je leur dis comment je procède, etc. Mais la relation qu'il y a entre les élèves et l'encadrant, ça joue énormément.

Félicité – À ce sujet, tu te souviens d'une action qui s'est mal déroulée pour toi ? Où tu n'as pas senti l'adhésion du public ? Où les objectifs fixés n'étaient pas remplis ?

B – Oui ça m'est arrivé, plutôt à mes débuts. Notamment lorsque je suis intervenue sur des spectacles et que j'avais un peu une grille de choses à cocher. Soit je n'ai pas réussi à m'en emparer, soit j'essayais trop de « faire » pour cocher mes cases et donc je n'ai pas du tout respecté les réponses des élèves, je n'ai pas réussi à être à l'écoute pour que ça soit fluide. J'étais vraiment sur mon programme. Maintenant, ces dernières années ça va beaucoup mieux. Je m'affranchis de tout ça et puis j'essaye de me demander ce qui est pertinent pour l'élève à l'instant T. Je ne dis pas que je réussis systématiquement, mais je me dis que même si je ne réussis pas, ce n'est pas « si » grave.

Félicité – Tu as pu développer comme une boîte à outils à travers ces années d'expérience ?

B – Ah oui bien sûr ! J'ai une boîte à outils vraiment multiple où je vais piocher à la fois des exercices et même des attitudes que j'ai développées pour chaque situation. Ces temps d'observations par exemple qui sont très importants pour moi, de voir un peu quelles sont les dynamiques entre les référents et dans le groupe : est-ce qu'ils se connaissent ou pas ? Est-ce qu'ils sont réunis seulement autour de ce projet ou est-ce qu'ils en ont d'autres ? Je ne peux pas dire qu'il s'agit d'une boîte à outils à la manière d'un manuel, car je n'ai pas reçu de réelle formation pour ça. J'étais interprète et donc on m'a demandé de faire des interventions en milieu scolaire et les premières ont été vraiment très dures, car j'avais vingt ans et donc zéro expérience. C'était la

catastrophe... ! Mais parce que c'était les premières fois et donc les élèves n'écoutaient pas, j'avais des idées en tête que je ne parvenais pas à mettre en place et j'essayais de faire tout correctement. Je me souviens que je me disais : « ah purée on a fait 30 secondes ils en peuvent déjà plus, qu'est-ce que je fais maintenant... ? ». En fait, je préparais vraiment plus mes interventions que maintenant. Franchement, aujourd'hui, je les prépare, mais la spontanéité prend une part plus importante même si j'ai toujours un fil conducteur selon l'objectif pour lequel j'y vais, l'âge qu'ils ont, combien de fois je vais les voir, etc. Il y a aussi parfois des demandes spécifiques de la part du prof, par exemple, en décembre je suis allée voir des collégiens et la prof m'a dit : « ah ben écoute ce groupe-là, c'est leur cycle danse, ils ont fait de la danse en 6e, mais voilà, tu feras partie de leur cycle danse ». Donc je savais qu'elle était très disponible pour que j'expérimente des choses avec le groupe, car c'était leur cycle danse et que ça complétait la séquence qu'elle travaillait avec eux. Elle était très curieuse aussi et donc j'ai pu partir très loin avec eux. Franchement, les fois où ça s'est mal passé, c'est aussi qu'on m'avait donné une grille - et ça partait vraiment d'une bonne intention, je pense - et donc le chorégraphe voulait que je travaille sur des points très précis avec les élèves, mais moi je n'avais pas les outils en fait. Mais je pense que maintenant, si je le fais, le fait d'avoir plus éprouvé les outils moi-même, j'ai l'impression que je suis plus à même de les analyser et de voir ce qu'ils apportent. Du coup, avec les enfants, même si j'ai toujours une petite grille d'objectifs, je suis beaucoup plus libre de naviguer dedans. Là on parle plutôt du public scolaire, mais il m'arrive aussi parfois de travailler avec un public de personnes handicapées, qui ont toutes des handicaps différents, donc ce n'est vraiment pas facile, car il faut pouvoir connaître les particularités de chacun et s'adapter constamment. Mais même les enfants ou les adolescents entre eux sont très différents donc c'est un réajustement permanent. Vraiment pour moi ce que je souhaite lorsque je fais des actions culturelles, c'est de pouvoir ouvrir un peu les imaginaires, et en médiation, faire de la danse je crois que ce n'est pas la seule chose à faire. On peut aussi parfois, sur des médiations très courtes notamment, proposer d'autres choses : présenter le spectacle à travers des images, des croquis des costumes, faire écouter des extraits de la musique, etc. Ils peuvent aussi de cette manière développer un imaginaire autour du spectacle. La question, lorsque l'on intervient en tant que médiateur et qu'on n'a pas vécu le spectacle par le corps, c'est de savoir de quelle manière on peut s'en emparer. Je n'ai de mon côté pas trop cette expérience-là, mais c'est vrai que c'est une question que je me pose.

Entretien avec I

I est enseignante de français au collège. Passionnée de danse et spectatrice de danse contemporaine, elle a mené de nombreuses actions de médiation avec ses classes et en partenariat avec des artistes, danseurs et chorégraphes.

I — Alors, j'ai envie de parler d'un projet qui a été établi dans mon collège pendant 3 ans. Un chorégraphe nous a proposé de travailler avec deux classes pendant un an sur une action qui devait durer en tout 3 années. J'y ai participé, ainsi qu'une de mes collègues, pendant un an. À partir de notre programme, nous devions proposer quelque chose en relation avec une séquence. J'ai donc travaillé avec une classe de 6e, dans une séquence sur le merveilleux, autour du film « Princesse Mononoké » de Hayao Miyazaki. À l'intérieur de cette séquence, tous les quinze jours, pendant deux heures le vendredi après-midi, le chorégraphe avait fait intervenir une danseuse de formation classique pour animer des ateliers avec les élèves. La danseuse n'appartenait pas à la compagnie du chorégraphe, mais avait accepté de participer au projet, car c'était quelque chose qui l'intéressait beaucoup. À partir de là, une semaine sur deux, le vendredi donc, au lieu de faire cours de français, on se réunissait dans le hall d'accueil du collège - parce que c'était le seul endroit disponible où il n'y avait ni chaise ni table - pour danser. Pendant plusieurs séances, la danseuse nous a fait travailler le corps, des choses que je trouvais assez rigides et classiques, pour instaurer une certaine discipline, et ensuite les élèves devaient donner un geste en relation avec l'histoire du film qu'on avait étudié en classe.

Félicité – Tu dis que la mise en mouvement a débuté de manière assez rigide, comment ça a été reçu par les élèves ? Est-ce qu'il y a eu des réticences de leur part ?

I — Oui, car bien qu'ils aient été très enthousiastes au début, ils trouvaient par la suite que c'était un peu répétitif et ennuyeux. Et, pour être honnête, je trouvais moi aussi que ça avait un côté comme ça. Surtout, on ne voyait pas où ça pouvait mener et ce que ça allait donner et je crois que ça, pour les élèves, ça a été une frustration qui a été compliquée à gérer. Les élèves ont donc répété pendant pas mal de temps, ils donnaient des gestes, ils répétaient et c'était assez fastidieux. Finalement, le chorégraphe est intervenu à un moment pour annoncer qu'on allait mettre tout ça ensemble. Et là on a

vu. On a vu ce que ça pouvait donner. C'est-à-dire qu'il a pris un geste, plus un autre geste et un autre encore et donc on a vu que ça commençait à faire comme une histoire qui faisait écho à « Princesse Mononoké ». Ça a été un peu magique en fait pour les élèves de voir comment les choses s'agençaient et que finalement ça donnait quelque chose à voir. Quelque chose de plus concret. Je pense que ce qui a aussi aidé dans ce projet et dans le fait que ça ait emporté l'adhésion des élèves, c'est qu'avant tout ils avaient beaucoup aimé le film et l'étude qu'on en avait faite en classe. Le fait aussi qu'ils savaient qu'il y avait une restitution finale au (*nom du théâtre*) et donc un enjeu au bout de ce projet, ça a été très motivant pour eux. Bien sûr, pour beaucoup de garçons majoritairement, faire de la danse ça a été compliqué, mais le chorégraphe n'a jamais employé le mot « danse » dans son vocabulaire. On parlait toujours « d'écriture en mouvement » et donc je pense que ça a pu gommer quelques réticences face à des à priori. Chacun a pu trouver une place dans ce projet et c'est quelque chose que j'ai pu remarquer assez fortement. Je me souviens particulièrement d'une élève qui pendant longtemps est restée sur le côté et ne voulait pas du tout participer et puis qui, finalement, s'est jointe à nous.

Félicité – On ne l'a jamais obligée à prendre part à l'atelier ?

I — Non, on ne l'a pas obligé. Elle ne voulait vraiment pas, elle ne se sentait pas capable en fait. Je ne me rappelle plus vraiment comment est-ce qu'elle s'est finalement décidée à nous rejoindre, mais je crois que quand elle a vu que les autres commençaient à y prendre du plaisir et que tout ce qu'on faisait commençait à prendre forme, elle a voulu y participer.

Félicité — Est-ce que tu penses que le travail que vous aviez fait en classe en amont avec les élèves, ça les a aidés à trouver du sens à ce qu'ils faisaient ?

I — Ah ben ça c'est sûr. C'est sûr que si on avait monté cette pièce chorégraphique - je ne sais pas trop comment l'appeler - sans avoir vraiment fait cette étude et juste en regardant le film, ça n'aurait pas marché. Parce que du coup il y avait des choses dans le film qui étaient très très fortes - par exemple l'histoire d'un sanglier démon qui donnait sa malédiction au héros - qu'on retrouvait dans la pièce chorégraphique et qui parlait du coup aux élèves parce qu'ils l'avaient étudié. Il y avait un lien très étroit entre ce qu'on

avait abordé et creusé en classe et ce qu'il se passait pour eux corporellement. La chose que je regrette un peu malgré tout c'est que moi, en tant que professeure, je n'osais pas dire grand-chose, parce que je n'y connais rien en danse, et je ne me sentais pas légitime. Le chorégraphe qui menait le projet me l'a reproché à la fin en me disant que j'aurai pu finalement proposer des choses, mais ce n'était vraiment pas clair pour moi. Donc, rétrospectivement, je l'ai un peu regretté.

Félicité — Justement, sur cette question, penses-tu que les rôles de chacun n'ont pas été assez définis dans le projet ?

I — Oui, pour le coup dans ce projet j'ai pu lancer la thématique de départ qui a été très bien reçue par les intervenants artistiques, car ils ont beaucoup aimé ce choix. J'ai beaucoup parlé de ma séquence et de ce que je travaillais avec les élèves et il y avait un véritable échange, donc au début c'était vraiment très bien. En revanche, après, quand les vendredis de danse se sont mis en place, je n'intervenais plus du tout et maintenant je le regrette. J'aurais voulu proposer plus de choses qui venaient de moi, ne serait-ce même qu'au niveau des costumes, des décors, tout ça.

Félicité — Corporellement, tu ne participais pas aux ateliers ?

I — Si, je faisais avec les élèves et je trouvais ça super. Ça permet vraiment de créer une nouvelle relation avec eux et de les voir autrement, c'est vraiment génial. Ils étaient même un peu étonnés d'ailleurs que je fasse avec eux parce que je sortais du cadre scolaire, je n'étais plus là comme la professeure de français qui leur donne cours en salle de classe. Ça a créé quelque chose de fort entre nous, mais au fur et à mesure qu'approchait le spectacle, ça a aussi créé pas mal de stress. Il y avait des élèves qui étaient quand même un petit peu énervés, même si c'était un collègue vraiment pas difficile, mais voilà, il a fallu gérer tout ça. Ce n'était pas simple non plus parce que la représentation ne se passait plus dans le cadre de la classe et il fallait les maintenir un peu et l'équipe du chorégraphe m'avait reproché quelque part de ne pas suffisamment « les tenir ». C'est quelque chose que je n'ai pas très bien compris non plus parce que c'était important pour les élèves de sentir qu'ils sortaient du cadre purement scolaire et que c'était un endroit d'expérimentation aussi. Ça m'a remise en question sur mon rôle parce que je faisais avec eux et donc je n'étais pas totalement extérieure, ce qui ne

facilitait pas les choses pour les cadrer. J'étais la professeure, d'accord, mais je n'avais pas tellement envie de faire la police avec les élèves. Je pense qu'on aurait dû en discuter plus entre nous avant de commencer et c'est aussi de ma faute, mais j'aurais dû m'imposer plus clairement. Pour moi, ce n'était pas assez clair que je participais également à ces ateliers et qu'il fallait donc que je fasse des propositions. Je me suis sentie trop en retrait finalement.

Félicité – Tu évoques que la restitution finale a été à la fois source de grande motivation pour les élèves, mais aussi un facteur de stress. Comment te positionnes-tu face à ça ?

I — C'est vrai qu'on était tous énervés avec ça, c'était un sacré truc hein. Il y avait beaucoup d'enthousiasme, mais c'est vrai que c'était aussi du stress parce qu'il fallait que je fasse la discipline quand même. Les parents allaient être présents aussi, et certains avaient déjà tiqué auparavant sur le fait qu'à la place de la grammaire on fasse de la danse et que ça avait pris beaucoup d'heures dans l'année. D'autres trouvaient ça aussi génial parce qu'ils avaient vu au fur et à mesure que ça avait donné une confiance pas possible à leurs enfants et que c'était un beau projet. Mais bon, il y avait une grande partie des parents d'élèves qui pensaient que ça prenait trop de place sur les cours « sérieux », de grammaire et d'orthographe, etc. Donc, oui, ça a mis une pression supplémentaire. Il fallait que la représentation soit convaincante, soit réussie quoi. Un gros dossier avait été monté en amont par la directrice de l'établissement avec une autre collègue associée au projet, donc on était deux classes à avoir monté un spectacle. Ça aussi, ça leur donnait quelque chose à part aux élèves concernés, parce que les autres classes étaient parfois un peu jalouses, ils disaient, par exemple, qu'ils avaient trop de chance de ne pas être en classe.

Félicité – Tu as eu des retours des élèves suite à ce projet ? Vous avez fait un bilan avec l'équipe artistique ?

I — J'ai fait un bilan avec les élèves oui. Ils étaient très contents pour la plupart, ils trouvaient que ça avait été une expérience incroyable, ils étaient très fiers de s'être produits sur scène. Beaucoup d'entre eux ne voyaient pas la danse comme ça et pensaient qu'ils n'en étaient pas capables. Ça leur a bien plu de constater que, même s'ils n'étaient pas des danseurs professionnels, ils pouvaient faire quelque chose dont ils étaient fiers. Ils étaient quand même petits, c'était des 6^e, donc je ne pense pas que ça ait

fondamentalement changé leur regard sur la danse. Je pense que pour que ça puisse modifier quelque chose de réel en eux, il faut que ça soit un projet d'encore plus grande envergure. Je pense aussi qu'il faut l'addition de plusieurs projets artistiques sur plusieurs années. C'est marrant parce que malgré tout c'était quand même long quelque part, pour des élèves de 6^e, une année entière comme ça à travailler sur un même projet. Peut-être que quelque chose à envisager serait un trimestre de danse par exemple, de la 6^e à la 3^e, sur une classe. Là, le projet a été reconduit l'année suivante, mais avec une autre classe et l'année d'après, encore une autre classe et donc il n'y a pas eu de continuité sur toute la scolarité. Mais par contre, ces élèves-là que j'ai retrouvés ensuite en classe de 4^e se souvenaient toujours très bien de cette expérience et ça les avait vraiment marqués.

Félicité – Tu te souviens d'un souvenir plus négatif de ce projet, en lien avec un objectif que tu t'étais fixé et qui n'a pas été rempli par exemple ?

I — Surtout sur ce que j'ai évoqué avant. Finalement, j'étais très enthousiaste et à l'initiative du projet, de la thématique abordée, etc., mais après je me suis senti une exécutante et une accompagnatrice, je n'avais plus la main. Par exemple, au dernier moment, le chorégraphe a posé la musique de « Princesse Mononoké » pour accompagner la danse, mais il ne m'a jamais consulté pour savoir ce que j'en pensais. Je ne me suis pas sentie investie dans le projet au même titre que l'était l'équipe artistique alors que je l'envisageais comme une réelle collaboration entre eux et moi et j'ai trouvé que c'était un peu dommage quand même. Mais, en réalité, pour les élèves je crois que ça n'a pas eu d'impact négatif, je n'y ai trouvé que du positif. C'est vrai que ça a débloqué pas mal d'élèves qui étaient timides ou un peu à l'écart et chacun a réussi à trouver sa place dans le projet. Certains garçons aussi au début rigolaient un peu et se moquaient, mais au fur et à mesure de moins en moins. Je sentais qu'ils s'investissaient réellement dans l'action. Je pense que le fait que le projet s'inscrivait sur une année complète, ça leur a permis de prendre le temps de constater que finalement, ça allait être sérieux. Ce n'était pas un petit truc, les parents allaient venir les voir, des articles allaient sortir dans les journaux et puis tout le monde parlait de ça dans le collège. Ce que j'ai oublié de dire, c'est que le chorégraphe a fait ça avec deux classes, mais a aussi effectué des interventions, à raison d'une heure, dans toutes les classes, sur l'écriture en mouvement. Donc il était connu de l'ensemble des élèves, et quand il venait manger à la

cantine avec nous, les élèves disaient « ah ! c'est lui... ! ». Il y avait une certaine reconnaissance de la part des élèves et une certaine envie de la part de ceux qui n'étaient pas inscrits dans le projet sur l'année. Ma collègue, qui travaillait sur la thématique des portraits de famille, avait demandé aux familles de donner des photos et elles ont été très émues de ce que ça avait donné comme spectacle. Ils avaient mis en scène des photos de famille et du coup il y a eu comme une sorte de reconnaissance et, là pour le coup, il y avait quelque chose de plus personnel et d'intime et il y a eu une grande émotion. Mais, même de mon côté sur « Princesse Mononoké », j'ai été très émue. Il y a un message très fort dans ce film au niveau de la transformation, c'est un récit d'apprentissage sur le sens de la vie et j'ai trouvé que les élèves avaient véritablement senti tout ça. On ne l'a jamais exprimé avec des mots, par manque de temps, et je le regrette parce que ça aurait été chouette de dire par les mots ce qui avait été senti et vécu. Mais alors bon, combien d'heures de français il aurait fallu avoir quoi ? (*rires*). On a aussi très peu échangé avec le chorégraphe et ça m'a un peu déçu. J'ai eu l'impression qu'il était venu faire une action et qu'après, débordé par tous ses projets, on n'a pratiquement pas eu de retours. J'ai trouvé ça dommage parce que ça m'a donné un peu l'impression que c'était comme une vitrine pour lui ce qui avait été mené dans l'établissement. Mais bon, c'est qu'à la fin que j'ai eu cette sensation. C'est quand même le plus gros projet que je n'ai jamais fait de ma carrière d'enseignante et c'était vraiment fort, je m'en souviendrai toujours.

Félicité – Et donc, à le refaire, qu'est-ce que tu modifierais ?

I — Je m'impliquerais plus. J'oserais plus proposer de choses même si je ne suis pas danseuse. J'ai quand même des connaissances de la danse et donc je mettrais plus mon grain de sel en fait. Finalement, une chorégraphie c'est comme un scénario et en tant que professeure de français je pourrais dire des choses aussi.

Entretien avec R

R est professeure de français et enseigne également l'histoire de l'art dans un lycée. Féru de danse et soucieuse de proposer à ses élèves une ouverture vers un art encore peu étudié dans le cadre scolaire, elle a proposé durant deux années consécutives des projets culturels en partenariat avec une danseuse – chorégraphe et deux classes de 1^{re} littéraire.

R – Alors, j'aimerais aborder ici deux projets qui ont été conduits dans une 1^{re} littéraire. Il s'agissait de deux projets assez différents et le premier s'est bien mieux passé que le deuxième. Le premier était lié à une partie du programme de français. Moi, j'aime la danse, je danse aussi et c'est ça qui m'a donné envie - dans un premier temps - de travailler avec mes élèves sur cet art que l'on étudie très rarement donc ça me paraissait intéressant de l'aborder. Ça correspondait aussi dans mon esprit à une partie du programme qui s'intitulait à l'époque : « Jeunes gens face au monde », sur le roman de l'initiation. J'ai donc travaillé avec une intervenante danseuse et chorégraphe et j'ai également étudié à partir du film de Pina Bausch, *Les rêves dansants*. Il y avait trois axes dans le projet, qui étaient liés les uns aux autres. On retrouvait donc le film, qu'on a regardé par extraits, des textes littéraires, un spectacle que nous étions allés voir au TNB de Gisèle Vienne qui s'intitulait *Crowd* et qui mettait en scène une sorte de « rave party » et puis nous avons proposé aux élèves d'exprimer leurs émotions à partir de cette matière. Je peux peut-être vous lire la note d'intention que nous avons établi si vous voulez.

Félicité — Oui, bien sûr !

R – Donc l'idée de départ était d'utiliser des éléments de la chorégraphie de Pina Bausch pour des adolescents qui n'avaient jamais dansé. C'est vrai que dans cette classe de 1^{re} littéraire il y avait certains élèves qui faisaient du chant ou de la musique, mais aucun n'avait pratiqué la danse. Donc nous étions partis de ça en commençant par une pratique scolaire convenue à laquelle les élèves sont soumis chaque année, à savoir la photo de classe. Donc nous avons un cadre avec des élèves indifférenciés assis sur des chaises - on retrouvait déjà les chaises de Pina Bausch qui réapparaissent - passifs et immobiles, en rang serré, formant un groupe ordonné. Dès lors, la question qu'on se

posait c'était : comment sortir du cadre ? Comment sortir de son corps et de cette position statique ? Comment se redresser et s'approprier l'espace ? Comment sortir du cadre scolaire, devenir soi, seul, mais aussi dans sa relation avec les autres ? Les élèves ont donc travaillé sur ces propositions et ont également travaillé par groupes de deux en face à face. Nous avons des ateliers d'une heure par semaine pendant une dizaine de séances.

Félicité – Et donc, quelle a été la réaction des élèves en amont lorsque vous avez annoncé le projet ?

R – Alors il y a eu plutôt des réticences au départ et particulièrement lorsque j'ai annoncé qu'on allait produire quelque chose, un spectacle. C'est vrai que c'est quelque chose qui a été problématique et nous avons fini par filmer le projet et ceux qui le souhaitaient se sont produits. C'était, in fine, la grosse réticence de se produire dans le gymnase face à d'autres élèves. La chorégraphe avec qui j'avais collaboré avait aussi l'habitude de faire de la photo, donc les élèves ont accepté qu'elle les prenne en photo et on a tourné une vidéo pour conserver une trace d'un élément de travail. C'est vrai que parce qu'on avait eu un financement de la région, c'était pour nous aussi l'idée de faire une petite restitution de ce qu'on avait pu mettre en œuvre, aussi imparfaite, ou plutôt pas finie, que cela puisse être. Même si le projet était toujours en gestation finalement, il fallait aussi que l'on puisse montrer le travail réalisé ou la démarche suivie. Donc tout ce processus s'est finalement plutôt bien passé, malgré les réticences de départ, ça a été vraiment intéressant.

Félicité – Vous avez pu avoir certains retours de la part des élèves à l'issue de ce projet ?

R – Oui tout à fait, alors ça a été globalement plutôt bien reçu par les élèves et ils ont trouvé que ça leur avait de l'assurance pour l'oral du bac de français par exemple. Ça paraît anecdotique, mais ça leur a donné une certaine confiance. Certains ont aussi témoigné du fait qu'ils se jugeaient au départ incapables de répondre aux propositions. Finalement, en regardant les autres et en le faisant à leur tour, ils se sont aperçus qu'ils n'étaient d'une part pas les seuls à être ridicules et d'autre part, lorsqu'ils voyaient leurs travaux filmés, ils ont pu remarquer que les choses prenaient corps et que cela avait du

sens quelque part. Lorsqu'ils travaillaient en duo, ils abordaient la notion de combat ; des gestes très très lents au ralenti qui manifestaient une relation à deux qui était conflictuelle. Certains donnaient puis ils recevaient, ils intervertissaient comme ça et c'était toujours très lent sur des musiques que la chorégraphe avait sélectionnées. Et donc passé la consigne un peu déroutante, une fois qu'elle les avaient filmés pour leur montrer qu'ils n'étaient pas aussi nuls qu'ils le pensaient, ça existait réellement pour eux. On s'en est rendu compte également à la qualité du silence. À chaque fois qu'on faisait une petite performance, un petit débriefing était organisé à la suite. On avait un espace réduit et donc tout le monde ne pouvait pas danser en même temps. Ils étaient à tour de rôle spectateurs puis danseurs et donc ça leur permettait d'avoir un retour. C'est une chose qui était vraiment bien, car ça a permis à chacun, même les plus septiques, de constater que tout le monde était logé à la même enseigne et qu'ils avaient tous un rôle à jouer. Ils ont compris également que pour une fois, on n'attendait pas d'eux quelque chose de très précis ou de très élaboré, il s'agissait juste de produire quelque chose qui vienne d'eux. La chorégraphe les a évidemment poussés à chercher des gestes qui soient le plus justes possible, elle essayait à l'aide de métaphores de leur montrer ce qui était un geste abouti, un geste auquel on croyait. Finalement, ça leur a vraiment plu, ils ont trouvé que c'était une démarche intéressante, ils ne pensaient pas que cela demandait autant de travail, etc. C'est vrai qu'on a beaucoup répété sur peu de matière et on a produit quelque chose qui faisait une dizaine de minutes donc ce n'était pas totalement anecdotique, mais c'est vrai que c'était un processus lent.

Félicité – Justement, ce processus plutôt lent, pensez-vous qu'il a permis aux élèves de se sentir à l'aise et de tisser un lien de confiance avec la chorégraphe ?

R – Oui, tout à fait. Nous avons fait cet atelier en milieu d'année, en février, pendant douze semaines et c'est vrai que de cette expérience là j'en conserve un souvenir vraiment enrichissant. Du point de vue des élèves, j'ai remarqué que ça les avait ouverts à un art dont ils ne connaissaient rien. De mon côté, j'avais bien évidemment ficelé le projet en débutant par le film de Pina Bausch auquel ils avaient bien accroché et c'est vrai qu'on avait aussi travaillé en amont sur des œuvres un peu plus littéraires. Je leur avais demandé, par exemple, de dresser leur portrait chinois : si j'étais un objet, je serais quoi ? Nous étions partis de tout ça, autour de la question de « se sentir objet », et lorsque la chorégraphe est intervenue et qu'elle leur a demandé de se présenter, elle leur

a demandé de le faire en choisissant un geste pour les définir. Les gestes qu'ils avaient choisis lors de cette première prise de contact ont été réutilisés par la suite dans la chorégraphie. C'est vrai qu'en amont, en classe, on avait déjà réfléchi à la problématique de « jeunes gens face au monde », à ce que c'est que d'être adolescent, de ne pas se sentir forcément bien dans son corps, d'avoir des difficultés à nouer des relations avec les autres par exemple. L'importance du groupe aussi et son côté parfois un peu néfaste également. Effectivement, on avait réfléchi un peu sur ces questions en amont, mais finalement, on avait commencé de manière très indirecte par les textes qu'on avait étudiés.

Félicité — Peut-être que justement, ce travail de questionnements et de recherche qui a été fait en amont avec les élèves a permis d'effectuer une entrée en matière pertinente pour eux.

R – Oui, je pense que ça avait du sens en effet parce qu'on a réfléchi avant et l'idée c'était vraiment de trouver comment faire écho par rapport à leur situation de manière plus intime. On a traversé différentes œuvres comme le film de Pina Bausch ; j'avais sélectionné certains extraits qui leur permettaient de s'identifier, on a également abordé d'autres choses plus classiques comme *La princesse de Clèves* mais malgré tout, on a toujours réfléchi sur le rapport aux autres et à la société. Ce qui m'avait donné envie de traiter ce sujet c'était aussi parce que j'avais pensé aller voir en amont le spectacle *Crowd* de Gisèle Vienne qui met en scène de jeunes gens lors d'une « rave party ».

Félicité – Et donc, à l'issue de ce projet et de cette collaboration avec cette chorégraphe, vous aviez décidé d'organiser une nouvelle rencontre ?

R - Alors oui, la chorégraphe était revenue l'année suivante pour un second projet et là ça s'est moins bien passé. C'était donc l'année d'après, j'étais tellement contente du premier que j'ai souhaité réitérer l'expérience. Effectivement, le projet s'était très bien déroulé même si certains élèves n'avaient pas souhaité se produire dans le gymnase. J'avais moi-même été assez flou sur cette condition, car je ne voulais pas braquer les élèves et donc j'avais laissé ouverte la possibilité de le faire ou non. Certains avaient quand même voulu se produire, donc ce n'était finalement pas totalement négatif, mais c'est vrai que j'ai compris que ça touchait quand même une limite, qui est de se mettre en scène soi, et je leur en demandais beaucoup. Un petit atelier artistique d'une heure

par semaine c'était possible, mais pour certains se produire ça a été trop compliqué à envisager. Toutefois, je n'ai pas regretté d'avoir laissé cette porte ouverte, car je trouvais dommage pour ceux qui voulaient bien le faire de les en priver et de l'autre côté, je n'avais aucune raison de contraindre d'autres élèves à le faire. Donc, l'année suivante, la chorégraphe est revenue, mais cette fois-ci avec un intervenant extérieur en plus qui était musicien. La fois précédente elle avait fait une bande-son qu'elle m'avait soumise, on en avait discuté, il y avait de la musique plutôt contemporaine, des choses très classiques, mais aussi des musiques que les élèves connaissaient. La deuxième année, on a décidé de travailler sur la poésie, à partir de textes à dire. On a travaillé sur la notion de rythme, avec un musicien percussionniste qui est venu lors des séances et donc c'était de la musique « live ». Ce que moi je présentais comme un atout, les élèves s'en sont rapidement lassés, ils trouvaient ça assez répétitif, ils n'étaient pas forcément très à l'écoute non plus et ça demandait beaucoup de concentration. C'était finalement une difficulté supplémentaire et, à le refaire, je ne prendrais pas les choses comme ça, car ça a été plutôt décevant. Il y avait aussi deux interlocuteurs ; eux avaient l'habitude de travailler ensemble, mais pour moi, en termes de posture, ce n'était pas toujours évident de m'inclure dans ce duo. Ma demande était fondée sur du texte, et c'était peut-être aussi maladroit de ma part de penser que la notion de rythme allait aller de soi et qu'il suffisait d'associer de la poésie, de la danse et de la musique pour que des choses émergent. Ça a été beaucoup plus compliqué que prévu. Je pense que mon projet de départ n'était pas assez construit. Aussi séduisant qu'il me semblait être sur le papier, je me rends compte maintenant qu'il n'a pas été assez abouti. Au bout d'un moment, les élèves avaient l'impression que c'était assez répétitif, que ça tournait un peu à vide, qu'ils ne voyaient pas forcément bien où on voulait en venir et ça se sentait. Il a donc fallu râler un peu, ça tournait un peu au bazar, il a fallu recadrer un peu les choses et c'était assez embêtant. On avait travaillé en amont sur la poésie, sur la manière de dire les vers que j'avais sélectionnés, on avait abordé la question du souffle et je leur avais demandé de choisir une posture pour dire, émettre un souhait, une intention à travers les vers choisis. On était également allés voir un spectacle de Sidi Larbi Cherkaoui, mais qui a moins plu aux élèves que celui de Gisèle Vienne, ce que je peux comprendre, car c'était peut-être moins accessible et le fait qu'ils ne soient que deux danseurs, ça a eu moins d'effets sur eux. J'ai tenté de rebondir en disant que c'était important aussi d'aller voir des choses qui ne nous plaisent pas forcément et de pouvoir dire pourquoi, etc., mais c'est vrai que c'est quelque chose qui demande un peu de maturité. Je pense

finalement que ce deuxième projet était plus abstrait, j'étais parti sur cette notion de rythme et la chorégraphie a rebondi là-dessus en disant que tout était rythme finalement ; respirer, parler, marcher. Ce n'était pas si évident que ça pour les élèves, c'était à la fois un peu trop ambitieux, pas assez cadré et vu le rythme assez serré qu'on avait : deux heures hebdomadaires, c'était moins digeste. Maintenant que j'en parle là, je me rends compte que peut-être, la notion de temporalité, différente sur les deux projets, entre en jeu. Le premier projet a été plus progressif, je pense, même si on avait parfois l'impression qu'en une heure on ne faisait pas grand-chose, c'était une lente imprégnation et la semaine suivante ils se souvenaient de ce que l'on avait fait, il y avait de l'appétence. Tandis que pour le second projet, le groupe était bien sûr différent et ils semblaient moins intéressés et moins engagés. C'est aussi une thématique qui leur parlait moins finalement que cette histoire d'adolescence.

Félicité – C'est vrai que peut-être partir de questionnements dans lesquels ils peuvent se reconnaître, c'est un point de départ important pour que les élèves s'investissent dans le projet.

R – Oui, et je pense aussi que c'est très important que ça soit quelque chose de concret. Finalement, je me suis rendu compte que cette histoire de rythme c'était quelque chose qui leur était très très étranger. On n'avait pas le temps nécessaire pour arriver à leur faire prendre conscience de ça et il aurait fallu prendre les choses autrement et décortiquer plusieurs petites couches avant d'y arriver. La notion de rythme en poésie me semblait transversale et fédératrice, mais en fin de compte il s'est avéré qu'elle n'était pas du tout évidente et que ce n'était pas une approche assez concrète. C'est vrai que lors du premier projet, on avait commencé à travailler avec les chaises, avec des choses qui mettaient le corps en jeu beaucoup plus rapidement. Plutôt que des longs discours, ça s'est fait plus naturellement parce que ça avait été prévu de manière plus progressive, avec des petits exercices qui engageaient directement le corps. Finalement c'était deux projets, deux expériences différentes et ça m'a permis de constater aussi ce qui pouvait fonctionner auprès des élèves et les choses qui étaient peut-être moins accessibles et qui nécessitaient un temps de travail et de réflexion plus approfondi.

Entretien avec D

D est danseuse et chorégraphe. En plus de sa formation d'interprète, elle détient une licence et un master de sociologie et a également été institutrice pendant quelques années. Elle a suivi les formations « Danse à l'école » cordonnées par Marcelle Bonjour et Bernard Glandier, les formations « Danse et enfance » et « Danse et musique » au CEFEDM de Lyon. Depuis maintenant plus de 20 ans, elle transmet, partage et échange dans le cadre d'ateliers et d'actions culturelles.

D — En me remémorant mes souvenirs, je crois que je peux te parler de deux actions qui ont été vécues pour moi comme très positives. Un projet que j'ai monté en collaboration avec S et les 6^e du collège (*nom de l'établissement*) où elle travaille, et un tout petit projet sur lequel j'avais travaillé à l'époque où j'étais semi-professionnelle. J'ai été institutrice à une époque et en fait, à cette période, j'étais beaucoup à mi-temps et donc la deuxième moitié du temps je faisais déjà danser des gamins. Je crois que ce qui a déclenché chez moi l'envie d'intervenir en milieu scolaire, c'est une expérience que j'ai faite en tant qu'institutrice. Je travaillais en Bretagne, un endroit vraiment perdu en campagne autour de Rennes, et j'étais en SEGPA, donc j'enseignais le français et le sport. En sport, les gamins au début de l'année voulaient faire du foot et aussi du hip-hop. C'était il y a 25 ans environ, et le hip-hop, au fin fond de la Bretagne, ce n'était pas du tout connu. Moi je connaissais un peu, je commençais à m'y intéresser, mais je connaissais très peu finalement. Donc j'ai dit « OK, vous voulez faire du hip-hop, on va essayer ». Je suis partie de leur envie à eux pour voir ce qu'il était possible de faire. En fait, je ne savais pas tellement comment amener les choses donc au départ je me suis mise devant ma télé et j'ai appris comme ça un petit enchaînement de hip-hop que j'ai voulu leur transmettre et ça a été un bordel monstre. Ils se tapaient dessus, ils rigolaient, les filles se faisaient moquer, etc. Des choses finalement assez classiques de 6^e, en SEGPA. Je n'ai rien pu maîtriser et j'en ai parlé avec les gamins après en classe en leur disant « mais voilà, vous voulez danser et finalement ça ne fonctionne pas, je ne comprends pas » et ils me répondaient « ouais, mais le hip-hop ce n'est pas ça, le hip-hop c'est faire des trucs quand tu tournes sur la tête, des trucs compliqués avec les jambes ». Finalement j'ai dit « OK, allons-y, on va faire ça, on va faire des trucs compliqués ». Il y avait vraiment une tension entre eux et moi, un truc de volonté, mais en même temps ils étaient très tendus aussi entre eux, il y avait une mauvaise ambiance,

quelque chose de pas très sain. Et donc la fois d'après, j'ai proposé à tout le monde de se mettre par terre et de faire ce qu'ils avaient envie de faire : passer les jambes sous les bras, etc. Ça a été le bordel complet parce qu'ils tombaient les uns sur les autres, ça a fini en baston, mais j'ai tenu le truc même s'ils me disaient « mais madame vous n'y connaissez rien, vous ne savez pas ce que c'est que le hip-hop ». On a continué, et de séquence en séquence, j'ai eu plus d'attention de leur part. De choses au sol un peu compliquées, où ils se sont rendu compte que c'était très difficile, je leur ai demandé de revenir à la position verticale, debout, pour ensuite redescendre au sol. Déjà de se mettre debout ça a été énorme pour eux, car c'est rassurant finalement d'être au sol, on s'accroche, on a l'impression de ne pas être vus, etc. Donc il y a eu comme ça des petits passages debout et puis il y a eu une séance après où la salle avait été nettoyée et ça glissait énormément. C'est à nouveau parti en vrille dans un bordel total, mais j'ai réussi à récupérer le groupe en leur proposant de faire des glissades. Il fallait faire de grandes glissades et s'arrêter net pour faire leur petite partie au sol. Il y a eu un cycle 10 séances et à chaque fois je me disais « mais comment je vais m'en sortir ? » et en fait bon voilà, ils ont réussi à construire quelque chose. Là où je me suis dit « mais oui, il faut passer toutes ces barrières qui sont difficiles ; l'adolescence, la méconnaissance, le corps », c'est un moment où on s'est retrouvés un jour en classe de français et ils m'ont dit « mais madame, les profs n'ont même pas vu ce qu'on a fait, ils ne sont même pas venus voir, ils ne viennent qu'à chaque fois pour nous engueuler ». J'ai donc proposé de les appeler et donc on a arrêté le cours de français, on a poussé toutes les tables et on a appelé les autres profs. Ils sont venus voir et les gamins sont passés les uns après les autres, avec une fierté et un bonheur total, pour montrer leurs petites danses aux profs. Après ils m'ont dit « mais allez-y vous aussi, faites une impro ! », c'était franchement magnifique, c'était magique parce qu'en 10 séances on avait parcouru un chemin énorme. Je me suis dit à ce moment-là qu'il y avait un truc à faire, quelque chose d'important dans le fait de pouvoir les emmener un peu ailleurs à partir de ce qu'ils connaissaient et de leurs envies. C'était un petit pas de côté, mais c'était fabuleux. Je pense que ce qui s'est joué vraiment là, c'est le plaisir qu'ils ont trouvé à bouger et à faire des choses qu'ils n'avaient jamais faites. Cette découverte était importante et aussi le fait que moi-même je suis allée à un endroit qui ne m'était pas familier. Quand j'interviens comme ça en action culturelle, il faut que moi je sois dans un état d'esprit de me dire que la danse à l'école, ce n'est pas l'école de danse. On ne vient pas pour apprendre une technique, c'est vraiment différent. Les écoles de danse permettent aux

gamins qui ont envie de danser d'apprendre une technique, tout un tas de choses, mais je trouve que lorsque tu intervies dans les écoles, c'est vraiment différent. Il y a des gamins qui n'ont pas envie, ils sont là en cours de sport, on leur propose de la danse et ils n'ont pas envie donc, la question à se poser c'est comment tu les amènes quelque part. Et il y a cette chose-là d'apporter le plaisir de découvrir autre chose. Même si tu ne bouges pas ou que tu restes assis et que tu regardes, mais que tu trouves du plaisir et un intérêt à ce qu'il se passe. Je pense que c'est très important de partir de ce qu'ils sont ou qu'il y ait un ancrage dans quelque chose de connu.

Félicité – Pour partir d'eux et de ce qu'ils connaissent, ça demande donc de les connaître en amont ? Lorsque tu intervies pour certaines actions et que tu ne connais pas forcément les élèves avant, comment ça peut se passer ?

D — C'est beaucoup plus facile en fait. Le fait d'avoir vécu les deux : d'avoir beaucoup fait danser mes élèves en primaire lorsque j'étais institutrice et d'être intervenue dans des établissements scolaires où je ne connaissais pas les élèves, je me suis aperçue que lorsque tu les connais presque trop bien, c'est plus compliqué. Parce qu'en fait, ils ont un regard sur toi déjà. Je pense que ça a été ma difficulté au début, parce que, lorsque j'ai proposé à mes élèves de se mettre à danser, c'était finalement leur prof de français qui se mettait à danser. Tandis que lorsque tu arrives de l'extérieur, il y a quelque chose de plus mystérieux, les élèves se disent « oh, il y a un danseur ou une danseuse qui vient » et donc ça évoque des métiers qu'ils ne connaissent pas vraiment. Le fait de ne pas les connaître, ça gomme aussi les a priori. C'est-à-dire qu'il y a plein de fois où je me suis retrouvée à embarquer des gamins dans un duo, dans l'énergie, et les instituteurs me disaient « waouh, mais je n'aurais pas pensé ». Et parce que je ne les connais pas, je me suis permis de faire des choses avec eux que je n'aurais sûrement pas faites si j'avais su certaines choses sur eux ou à propos de leur histoire. Il y a des intérêts des deux côtés, lorsque tu les connais et quand tu ne les connais pas, mais je trouve que c'est presque plus facile de ne pas les connaître. Tu es au moins à peu près sûr que les deux premières séances, même dans une classe très indisciplinée, tu as une attention, car c'est nouveau et qu'ils ne connaissent pas.

Félicité – Tu as déjà pu rencontrer des élèves qui étaient très réticents, presque bloqués au départ et qui ont eu comme un déclic au cours des ateliers ?

D — Toujours. En milieu scolaire, sur une classe de 35, tu as toujours au moins cinq gamins qui n'ont vraiment pas envie, qui ne savent pas ce qu'ils font là. Mais moi je n'oblige jamais. Je ne suis pas prof, je n'oblige donc pas, mais je sollicite, j'essaie de trouver des moyens pour les faire entrer dans l'action. Parfois aussi, notamment dans le projet que l'on a monté avec S, on a fait le choix de ne pas parler de danse. On a un peu triché (*rires*). On montait un projet avec tous les 6^e, il y avait les profs de français, les profs de sport, d'art plastique, la documentaliste aussi et c'était un projet autour de l'objet livre. Je travaille beaucoup autour de la notion de danse et objet. Ça aussi, en fait je pense que c'est une chose qui pour moi est importante ; de toujours partir de l'objet pour rentrer en mouvement et pour moi il agit comme un intermédiaire. C'est-à-dire qu'à un moment tu fais des choses très basiques en rapport avec l'objet et puis, petit à petit, tu bascules dans quelque chose qui se rapproche de la danse, car tu es dans une autre musicalité, tu transformes le mouvement et un imaginaire se met en route. Le fait d'avoir, dans un premier temps, juste des objets, parfois assez insolites, ou un univers plastique que je mets en place dans la salle, ça permet de rentrer là-dedans, de visiter, de jouer de façon très simple et naturel. Ce sont de bonnes portes d'entrée pour moi. Là, avec S, la porte d'entrée c'était le livre. Au collège il y a de grandes difficultés autour de la lecture et de l'accès au livre dans les familles et le projet s'inscrivait dans le cadre du festival (*nom du festival*) au (*nom du lieu*). Il y avait donc un spectacle de programmé et il y avait des gamins volontaires pour l'atelier de manipulation de livre (on n'avait pas dit que c'était de la danse), des gamins pour écrire des textes, etc. Les quatre ou cinq 6^e étaient répartis en plusieurs groupes et on a travaillé sur plusieurs fronts en collaboration avec les profs. Les élèves étaient plutôt volontaires et moi j'ai ramené une tonne de livres, le plateau était recouvert de livres. On est vraiment parti d'actions très simples autour des postures de lecture qu'on a ensuite développées à plusieurs, en contact, vraiment dans des choses qu'ils connaissaient en fait. On a travaillé sur le poids, le transport, des choses vraiment très concrètes. Petit à petit ça nous a amenés dans un univers poétique et finalement, sans vouloir raconter quelque chose, le sens se créer de lui-même. C'est vrai qu'à la fin de ce projet, qui a été compliqué parfois même si S gère les enfants avec un calme qui est assez incroyable, on a pu observer ce plaisir d'être là et d'avoir réalisé quelque chose. À la fin les enfants sont repartis avec les livres sous le bras et il est arrivé aussi quelque chose pendant la représentation que j'ai trouvé absolument fabuleux. Il y avait un tas de livres qu'on avait rassemblé en fond de scène,

quelque chose se passait sur le plateau puis les gamins devaient sortir. Et en fait, il y avait un élève qui n'est pas sorti. Il était assis sur le tas de livres, en train de lire. Cette image était très très belle et elle n'était pas prévue sauf qu'il avait trouvé un bouquin et il était plongé dedans et il a oublié de sortir. Alors ce n'est pas spécifiquement en lien avec la danse, mais en tout cas il s'est passé quelque chose pour lui. Au niveau de la concentration, de l'attention, il s'est produit quelque chose et on a pu voir du plaisir, le fait d'être bien là où il était. Mais en fait, des expériences positives où je vois les gamins avec des yeux qui pétillent ça arrive presque tout le temps.

Félicité – Tu as aussi évoqué la collaboration avec les professeurs sur cette expérience. C'est quelque chose d'important selon toi ? Qu'est-ce que tu penses de ce lien qu'il doit y avoir entre l'intervenant artistique et le médiateur ou l'enseignant ?

D — La collaboration avec les enseignants dans le cadre d'une intervention en milieu scolaire elle est indispensable. Le fait d'avoir été moi même enseignante ça m'aide parce que je sais comment ça fonctionne, particulièrement dans les écoles primaires, et je sais que le dialogue c'est fondamental. On arrive quand même dans leur espace, avec leurs élèves, ça doit être un partage. J'arrive toujours avec une proposition, une thématique, mais elle se réadapte toujours en fonction de ce que fait l'enseignant dans sa classe et son projet dans l'année. Sinon c'est aussi possible que l'enseignant ait un projet pour l'année et moi j'arrive là parce que j'ai des projets qui correspondent. C'est vraiment important de trouver la collaboration. Après, je pense aussi que tous les enseignants n'ont pas la même attitude dans les ateliers. Il y a une réalité qui est qu'ils sont épuisés et que donc, quand il y a des ateliers avec des intervenants extérieurs, ça ne m'étonne pas que certains décident de se mettre en retrait pour souffler une heure. Mais bon, finalement ce n'est pas bien parce que ce n'est pas normal. J'ai eu des moments où je me suis retrouvée avec des enseignants qui se mettaient à corriger des copies dans un coin et je trouvais ça dommage, car il se passe des choses, il faut être présent et profiter de ce moment pour trouver une autre relation avec ses élèves et les voir autrement. Ça arrive aussi d'être confronté à des enseignants tellement engagés qu'ils font l'atelier à ta place et ce n'est pas bien non plus, car, en tant que danseuse, lorsque tu mènes un atelier, tu choisis tes mots, tu essayes de trouver des mots qui vont ouvrir les imaginaires et susciter des choses. Lorsque, par exemple, tu parles de tourbillon et que les gamins se mettent à courir en ronde, et que l'instituteur se met à hurler « mais arrêtez de courir ! », tu te retrouves assez déconcerté en fait, et c'est des situations qui

me sont arrivées plein de fois. Dans ces cas-là, je prends un temps pour en parler avec l'enseignant, parler des élèves, etc. Il y a des profs qui savent très bien aussi reprendre les mots que j'utilise et les redire à un ou deux gamins qui sont un peu dans un coin par exemple. Donc l'échange avec l'enseignant est vraiment indispensable. Je valorise vraiment les temps de retours et de bilans auprès des profs, mais aussi avec les élèves. Je trouve que même si on manque parfois de temps, il faut le prendre parce que c'est important que les gamins aussi puissent poser des mots sur ce qui s'est passé. Parfois c'est simplement le dernier atelier en fait, ou on s'arrête un peu plus tôt et puis on dessine par exemple avec les plus petits. Ce n'est pas toujours nécessaire de passer par les mots, mais je trouve ça important malgré tout.

Félicité – Tu aurais, au contraire, le souvenir d'une expérience vécue comme une déception du point de vue des objectifs que tu t'étais fixés ?

D — Oui, des ratés il y en a eu hein parce qu'aussi il n'y a pas de recettes. Il y a des formations qui existent, moi j'ai suivi les formations « Danse à l'école » qui étaient mises en place par le CEFEDM à l'époque, coordonnées par Marcelle Bonjour et Bernard Glandier. C'est une formation que j'ai faite en tant que danseuse, où on échangeait vraiment sur ce que c'est que la danse à l'école par rapport à l'école de danse, qu'est-ce qu'on cherche à apporter finalement aux gamins par rapport à une pratique de corps. Ce n'est pas ce qu'on pourrait trouver dans une école de danse, mais il s'agit quand même de créer une ouverture sur des possibles. Je me suis construite aussi avec l'expérience et oui, au début, il y a eu des ratés. Quand tu as une classe de 35 - moi je n'aime pas travailler en demi-classe parce que quand c'est le cas, l'instituteur reste avec l'autre partie de la classe et ne voit donc pas ce qu'il se passe - ça peut vite partir n'importe comment. Parfois aussi, la proposition n'est pas adaptée où il arrive aussi que je sois fatiguée et que je n'arrive pas à capter l'attention des gamins, il y a plein de facteurs qui jouent. Dans ces moments-là, je le vois parce que la sauce n'a pas pris, c'est resté plat. Il y a quelque chose de l'ordre de la magie dans les ateliers de danse. Il faut que ça soit presque comme quand tu vas au spectacle, il faut qu'il se passe quelque chose, que ça vive en fait. Mais parfois ça ne prend pas et il faut aussi l'accepter parce que c'est dépendant de plein de choses et il faut prendre en compte tous ces facteurs.

Félicité — Malgré tout, penses-tu qu'avec l'expérience, tu as réussi à créer une boîte à outils que tu peux utiliser pour les ateliers ?

D — Oui quand même. Une boîte à outils qui me permet d'accepter de changer. Je prépare évidemment mes contenus, j'ai toujours un fil conducteur, mais je sais aussi maintenant comment abandonner ce fil conducteur si je sens que ce n'est pas le moment. Je pense qu'il est important de pouvoir le faire en tranquillité. Les premières années, quand je donnais des ateliers, j'avais préparé mes trucs, je savais que ça marchait et je restais un peu dans ce que j'avais prévu. Je me suis rendu compte au bout d'un moment que parfois c'est quand tu n'as pas trop préparé finalement que tu es plus en position d'ouverture. C'est un peu comme quand tu es en improvisation en danse en fait, tu es dans un état d'attention, d'écoute, et c'est là que ça fonctionne. C'est vrai que par contre c'est beaucoup plus anxiogène. Si tu ne prends pas une part de risque, c'est un peu triste. C'est important pour moi de conserver quelque chose qui me rassure et puis de naviguer ensuite en fonction de ce qu'il se passe. Maintenant, quand j'arrive devant un groupe de gamins, si je les sens énervés je dis « OK, on y va, on met une musique qui pulse et pendant 15 min et on danse à fond ». À force, j'ai développé des outils c'est vrai, des exercices ou des jeux qui fonctionnent.

Félicité — Est-ce qui t'arrive aussi parfois de refuser des actions culturelles que tu juges trop courtes ? Qui sont organisées sur un temps trop restreint pour pouvoir établir un lien avec élèves ?

D — Non parce que je trouve que les « one shot » sont aussi intéressants. C'est des objectifs qui sont bien sûr différents, mais disons que si je refuse maintenant certaines actions, ce n'est pas tant parce qu'elles sont courtes, mais plutôt parce que je suis plus emballée par des projets qui sont plus ambitieux. Je trouve qu'un « one shot » c'est bien aussi parce que les gamins sont curieux la première fois. C'est peut-être la première fois qu'ils sont le plus saisis. C'est vrai qu'il faut quand même se dire que ce n'est pas la même chose qui va être apportée. Je pense que tout est intéressant et que des choses très courtes peuvent te marquer à vie. Moi je sais qu'au départ j'ai eu envie de faire du théâtre parce qu'au lycée je suis allée voir le film *Molière*, ça a duré 1 h 30 et pourtant ça a été décisif pour moi. C'est intéressant parce que dans ces actions-là, tu donnes tout en une fois. J'aime bien malgré tous les projets de plus grandes envergures parce que je

peux voir les gamins au moins une dizaine de fois et donc je peux créer un lien avec eux. J'essaye quand même d'avoir des moments un peu regroupés, sur deux jours où je vais pouvoir les voir deux heures tous les jours par exemple. J'aime moins avoir une heure hebdomadaire parce que j'ai envie de pouvoir sortir de la temporalité de l'école, être hors du temps scolaire et ça me permet d'avoir des moments forts qui s'inscrivent plus. Souvent aussi, avant d'aller les rencontrer je leur envoie un courrier en me présentant et dans le but de titiller un peu leur curiosité. J'ai envie de leur proposer d'autres choses, des choses parfois un peu folles auxquelles ils ne sont pas confrontés dans le cadre scolaire. La présentation de ma posture en tant que danseuse chorégraphe, me permet aussi de bien définir mon rôle. Je suis déjà intervenue dans des centres pour les enfants handicapés et dans ce cadre-là, c'est la même chose, je ne suis pas thérapeute. Moi ce qui m'intéresse c'est l'énergie des corps, la justesse des gestes et je ne veux pas en faire une interprétation comme peut le faire une infirmière par exemple. Il me vient en tête aussi le souvenir d'une intervention que j'avais effectué avec des adolescents qui étaient très réticents, qui n'avaient pas envie. Les filles du groupe n'arrêtaient pas de sortir leur élastique et de jouer avec, elles n'en avaient rien à faire de l'atelier de danse. Au bout d'un moment, je me suis mise à jouer à l'élastique avec elles. Et puis finalement, on a construit quelque chose et on a travaillé, à partir de ce jeu à l'élastique que l'on a complètement transformé. Mais je me rends compte que je pars très souvent de l'objet et de leurs propositions. Je danse très peu aussi dans les ateliers que je donne. Des fois je m'y mets sur la fin, quand on commence à faire des improvisations en groupe, mais sinon je laisse vraiment la place et je ne montre jamais. Sauf quand on est autour d'un spectacle et qu'il est question de leur transmettre un petit bout de la chorégraphie du spectacle. Mais j'aime bien quand on fait des petits groupes me mettre en duo ou en trio avec eux. D'emblée, je me place en tant qu'observatrice parce que j'ai aussi besoin de voir ce qui se passe. Si je me mets en mouvement je ne peux pas voir ce qu'il se passe et observer c'est très important pour qu'ils aient un regard aussi. Si le danseur qui mène l'atelier ne regarde pas et danse avec le groupe, ce n'est pas la même chose que s'il apporte un regard.

Félicité – Tu les incites, eux aussi, à avoir un regard en tant qu'observateur ?

D — Oui, toujours. On travaille souvent en demi-groupe et donc le groupe de spectateurs a aussi des consignes. Soit il choisit quelqu'un à regarder, soit il regarde le

dessin que ça fait au sol soit il ne regarde que les pieds soit il se couche par terre et regarde de ce point de vue là, etc. Si l'idée est qu'ils osent se rendre au spectacle après, c'est aussi une manière de former l'œil du spectateur. Après, dans des propositions d'improvisations ou de travail à deux, j'aime bien qu'il y ait toujours un observateur pour qu'ils se fassent des retours entre eux et pour qu'ils puissent ensuite changer de rôle. Finalement, dans les actions culturelles que je mène, je me dis que rien que le fait que ça a peut-être apporté un peu de magie dans un quotidien un peu difficile, c'est déjà énorme. L'enjeu pour moi c'est aussi de désacraliser l'univers de la danse et du théâtre.

Entretien avec P

P était institutrice et est depuis de nombreuses années spectatrice aguerrie de danse, théâtre et performance. Dans le cadre de ses fonctions en tant que professeure des écoles, elle a mené - en collaboration avec des chorégraphes danseurs - de nombreuses actions culturelles.

P – Alors, moi je suis à la retraite depuis quelques années, mais tous les ans je m'organisais pour aller voir des spectacles avec ma classe ou faire venir des spectacles à l'école lorsque c'était possible. J'enseignais donc en maternelle, avec des tout petits et je menais beaucoup d'actions qui les faisait sortir du cadre scolaire. C'était quelque chose de tout à fait possible dans les années 90 – 2000 et qui est, malheureusement, moins envisageable aujourd'hui, car il y a beaucoup de réformes qui ne permettent plus tellement de faire sortir les enfants des écoles. J'ai vécu des choses extraordinaires en emmenant mes élèves voir des spectacles de danse contemporaine. Justement, les tout petits n'ont pas forcément les barrières que se mettent ensuite les plus grands face à quelque chose qu'ils ne connaissent pas. Ils ne vont pas toujours chercher du sens, une signification particulière ou une narration à ce qu'ils vont voir. Ils sont beaucoup plus dans le sensoriel en fait. Des expériences positives j'en ai plein, en particulier avec N, ça a été la plus belle rencontre de ma carrière, je crois. En tant qu'intervenante elle est extraordinaire et elle a fait beaucoup de jeune public et donc elle est très expérimentée dans son adresse aux jeunes enfants. Au (*nom de la structure culturelle*) et au (*nom de la structure culturelle*), j'ai souvent accompagné les classes dans l'accueil et la préparation au spectacle. Alors, pour évoquer mon projet avec N, c'était il y a quelques années maintenant, mais à l'époque il y avait les classes à projet artistique et culturel qui bénéficiaient d'un financement de l'éducation nationale. J'étais quasiment la seule à l'époque à avoir rempli le dossier pour accéder à ce projet et j'ai pu accéder à un budget assez conséquent qui m'a permis de faire intervenir N dans ma classe à raison d'une séance par semaine pendant plusieurs mois. On a pu monter le spectacle dans l'école et l'école s'est ouverte aux écoles environnantes et pendant une semaine on a reçu comme ça les classes d'établissements de proximité pour présenter le spectacle. Tout ça était couvert par (*nom de la structure culturelle*) qui a organisé la billetterie et toute la logistique autour de l'événement. Avec N, on a beaucoup travaillé sur le sensoriel, les matériaux, en relation avec les spectacles qu'elle présentait : quatre pièces autour des

quatre saisons, à l'adresse d'un très jeune public. Je pense que ce qui a aussi joué dans le bon fonctionnement de ce projet, c'est que moi-même j'avais mis en place une pratique corporelle avec mes élèves qui étaient des enfants de 2 à 4 ans. À cet âge-là, ils sont dans une globalité et dans une forte demande de mouvement. J'avais aussi eu la chance d'avoir une formation à l'époque avec un enseignant qui était lui-même chorégraphe et qui m'avait ouvert à beaucoup de choses. J'ai également fait pas mal de stages encadrés par des chorégraphes, toujours dans un cadre professionnel, et puis j'avais moi-même une pratique amateur. Avec tout ça, mes élèves étaient déjà familiarisés au fait d'évoluer sur des supports musicaux, à jouer avec différents matériaux. C'est vrai que donc, avec N, je n'ai pas souvenir de réticences de leur part. Il y a une grande tolérance aussi parce qu'on a le droit de ne pas vouloir entrer dans l'action et l'objectif n'est pas de contraindre les élèves. On jouait beaucoup sur le statut de spectateur et danseur, il y avait des duos, des trios et même des solos, ce qui est assez remarquable avec des petits. C'est un travail qui s'est fait sur plusieurs séances et je dirais que les réticences que l'on peut observer arrivent plus tard, dans les grandes classes de primaire, à partir du CM1/CM2. À cette période-là, ils commencent à se différencier au niveau du genre, on aperçoit des jeux de « filles » et des jeux de « garçons » par exemple dans la cour de récréation. Ils commencent à s'identifier à des modèles et c'est vrai que le modèle du garçon danseur n'est pas toujours accepté. C'est vrai que les enseignants ne sont pas non plus toujours formés et ne sont pas tous non plus très ouverts, il ne faut pas idéaliser le milieu.

Félicité — Pouvez-vous m'en dire plus concernant la relation qui se crée entre l'enseignant et l'intervenant artistique sur un projet comme celui-là ? Comment est-ce qu'on définit les places de chacun ?

P – Alors, dans le cadre scolaire, de toute façon, il faut obligatoirement rédiger un projet. Dans un premier temps pour obtenir un financement. De par la rédaction de ce projet, il y a déjà les intentions de l'enseignant, qui rentrent dans un projet d'école, voire de circonscription selon les modalités de l'équipe enseignante. À l'époque où je travaillais avec N, j'ai eu la chance d'avoir une équipe très ouverte et une directrice qui me laissait une grande liberté sur ce que je souhaitais mettre en place. Ce n'a pas toujours été le cas par la suite donc je pense que c'est un élément important à souligner. Par l'intermédiaire de (*nom de la structure*), que j'ai pu contacter et solliciter pour

trouver un intervenant qui soit agréé, qui ait les compétences et un diplôme d'État, j'ai rencontré N qu'ils m'avaient recommandé. J'ai vu deux de ses pièces, on a discuté et puis tout a tout de suite très très bien fonctionné. On se retrouve dans les mêmes courants, on a les mêmes idéologies et la même manière de penser l'enseignement de la danse. J'ai pu travailler avec d'autres intervenants, avec qui ça s'est bien passé aussi, mais c'était très différent et c'était beaucoup plus dans une transmission, avec un désir de produit fini, ce qui n'était pas du tout le cas avec N. Elle avait ses matériaux, mais finalement, on improvisait beaucoup. Je pense que c'est essentiellement la relation que nous avons pu tisser entre nous qui a permis la mise en place de ce projet qui a été magnifique et dont je garde un excellent souvenir. Il y a eu un grand travail d'écoute, de relation aussi bien entre nous qu'avec les enfants. La sensorialité a été un élément clé de notre travail : on a expérimenté des choses avec du sel, de la farine, du papier, du scotch, etc.

Félicité — Est-ce qu'il y a eu d'autres collaborations qui se sont moins bien déroulées ?
Des actions qui n'ont pas su emporter l'adhésion des élèves ?

P – Oui, j'ai le souvenir d'une action qui a moins bien fonctionné et la raison était très simple. Ce n'est pas du tout les enseignants ou les artistes avec qui je travaillais qui sont à remettre en question, mais c'est le système qui a changé. Avec N, on était vraiment libres de nos actions et donc on avait pu exprimer le fait qu'on ne souhaitait pas qu'il y ait de spectacle de fin d'année à la fête de l'école. Il n'y avait donc pas d'obligation de restitution sous forme spectaculaire. Pour ce projet donc, j'avais sollicité une enseignante qui, à l'époque, donnait pas mal de cours au (*nom de l'établissement*). J'avais réussi à avoir un budget par la mairie de Lille et on était associées à un projet qui s'effectuait en REP (réseau d'éducation prioritaire), au collègue J. Il y avait donc un jeune enseignant en EPS qui faisait des choses avec sa classe et on s'est rencontrés comme ça, en sachant qu'on faisait chacun un travail de notre côté avec nos élèves. Les collégiens sont venus une fois dans l'école pour voir les enfants évoluer et eux nous ont aussi montré des choses pendant ces temps de rencontre. La municipalité a voulu faire un étalage de ces projets et a imposé un spectacle de fin d'année. Et là, ça a été une catastrophe. De mon côté, ça ne me plaisait pas, il y avait des attentes au niveau des enfants, une pression qui était instaurée et tout était codifié, il n'y avait absolument plus aucune marge de spontanéité. Le jour de la représentation, il y avait la moitié des élèves

qui pleuraient. On ne faisait que répéter, répéter et répéter et c'était finalement du bourrage de crâne pour les enfants quoi. Ça m'a réellement insupporté, mais je ne voulais pas laisser tomber parce que si je le faisais, c'était la fermeture au budget et plus aucune possibilité pour les années suivantes d'avoir éventuellement des projets. C'est vrai que je me suis aussi mis la pression toute seule parce qu'à la limite, j'aurai aussi pu présenter quelque chose de moins structuré, moins rigide au niveau de la chorégraphie. Ça a été très fatigant et stressant pour les enfants, car il ne faut pas oublier que c'était vraiment des tout petits et donc c'était un format qui n'était pas du tout adapté pour eux. On avait malgré tout créé un décor avec des matériaux qui permettaient aux enfants de retrouver un environnement connu et rassurant, mais bon, j'en garde vraiment un souvenir pas très agréable à cause de ce manque de liberté et cette représentation qui nous avait été imposée. Plus tard, j'ai changé d'école et j'ai mené un autre projet avec une autre chorégraphe. J'avais à l'époque une classe très très difficile : plusieurs enfants avec des troubles de la relation et du comportement qui n'étaient pas faciles à gérer. Il y avait notamment un petit garçon, lourdement handicapé avec un appareillage, et ce n'était vraiment pas évident. Pour autant, ça a été extraordinaire de voir ces enfants se métamorphoser dans les ateliers de danse qui leur étaient proposés. Ils étaient totalement investis dans l'activité. Je travaillais avec une chorégraphe qui était beaucoup dans la physicalité, et ils étaient très concentrés, ça leur correspondait tout à fait finalement. Ils avaient besoin de s'exprimer autrement que par des supports classiques, scolaires et ils avaient ici un espace pour eux en fait. Donc c'était aussi une très belle expérience. En revanche, j'avais partagé ce projet avec une collègue et avec elle, ça s'est très mal passé, car il y a eu de mauvais rapports entre elle et l'intervenante. J'étais moi à l'origine du projet et on était plusieurs classes à être avec cette intervenante il y a eu certains collègues avec qui ça ne s'est pas bien passé. Je trouve que ça rejoint vraiment la question de la relation à établir avec l'intervenant en fait, il faut construire main dans la main avec l'artiste et être véritablement engagé dans le projet. Quand je parle d'engagement, je pense qu'il s'agit aussi d'engagement physique. L'enseignant ne doit pas être assis dans un coin à regarder ce qu'il se passe, il faut être dans l'activité avec les enfants en fait. C'est vrai que ce n'est pas forcément quelque chose que je discutais avec les intervenants parce que c'était presque toujours des danseuses que je connaissais, avec qui j'avais eu une pratique auparavant. Donc, même si l'adresse aux tout petits est différente, je connaissais déjà leur fonctionnement et la manière qu'elles avaient de travailler. C'est vrai qu'aussi, au fur et à mesure des

expériences j'ai pu développer une sorte de boîte à outils qui permet de faciliter le travail. J'avais créé des outils que j'ai transmis par la suite et ce qui était important pour moi était de rebondir en classe sur ce qui se passait en atelier. Il y avait toujours des retours avec des activités d'expressions plastiques par exemple et des choses qu'on pouvait lier entre elles. À cet âge-là, ils découvrent beaucoup et ils apprennent par l'expérimentation et par le jeu. C'est donc important de faire avancer les choses de manière très ludique, avec beaucoup de manipulations de matériaux. Avec N, on n'est jamais partis les mains vides, il y avait toujours des supports physiques en relation avec son spectacle qu'on avait vu précédemment, et donc moi j'exploitais ces matériaux en classe avec des pratiques artistiques. J'ai une formation pédagogique des années 80 – 90 et à l'époque il était beaucoup question de la pédagogie du projet. C'est-à-dire que tu ne colles pas des gommettes sur un trait en ligne droite pour dire de coller des gommettes en ligne droite. En fait, si tu décides de le faire, c'est pour décorer un masque de carnaval ou le cadeau de Noël par exemple. Il y a bien sûr les objectifs pédagogiques et didactiques d'apprentissage, mais ce qu'on fait, ce n'est jamais gratuit. Tout était prétexte à investir les enfants de manière à ce qu'ils soient motivés pour aller au bout d'une activité. Je pense aussi finalement que c'est l'addition des projets artistiques, d'année en année qui permet d'effectuer une bascule chez les élèves. Si par exemple, les enfants que j'ai eu tout petit en classe de maternelle, avaient eu par la suite des enseignants qui avaient engagé avec eux une pratique théâtrale ou chorégraphique, ça aurait certainement amené beaucoup plus d'émancipation et de désinhibition par rapport à leur corps et à la manière dont ils gèrent leur physicalité. J'ai beaucoup évolué dans les milieux plus populaires, où les enfants étaient parfois très inhibés, où il y a une méconnaissance du corps et parfois presque un déni dans certaines familles, je faisais souvent intervenir les familles aussi, et je leur demandais par exemple d'amener une musique sur laquelle ils aimaient bien danser. Je me souviens qu'il y avait une grande mixité au niveau du public, tant au niveau des origines ethniques que des origines sociales, et c'était vraiment super, car il y avait une maman pakistanaise qui avait apporté des vidéos de Bollywood. En fait, les projets artistiques comme ça, c'est vraiment synonyme de beaucoup d'ouverture et d'acceptation des cultures et des références de chacun. Ce qu'il faut c'est donner les clés pour pouvoir s'exprimer de manière corporelle et pour ça, ce qu'il faut surtout, c'est les mettre en confiance. Il faut commencer tout petit, décortiquer tout doucement et parfois, un événement se produit et hop, ça part. Et comme ça, on finit dans un truc incroyable auquel même nous, adultes,

on ne s'attendait pas. Il faut rester dans l'instant, dans l'observation des enfants et rebondir sur leurs propositions. C'est vraiment similaire à l'état d'écoute que tu peux avoir dans les improvisations de groupe en fait. Je pense que s'il y a un mot-clé à retenir c'est l'écoute. Les enfants s'adaptent très vite, ils ont une grande capacité d'adaptation et donc c'est vraiment à l'enseignant de s'ajuster et d'adapter très rapidement.

C'est vraiment similaire à l'état d'écoute que tu peux avoir dans les improvisations de groupe en fait. Je pense que s'il y a un mot-clé à retenir c'est l'écoute. Les enfants s'adaptent très vite, ils ont une grande capacité d'adaptation et donc c'est vraiment à l'enseignant de s'ajuster et d'adapter très rapidement.