

Master Ingénierie de Projets Culturels et Interculturels  
Université **Bordeaux Montaigne**

**UBIC**

Université Bordeaux  
Inter-Culture

# La Belle Saison

Restitution des 5 journées professionnelles en Aquitaine

Décembre 2015



# PRÉFACE

Forte de ses missions premières de formation et de recherche, l'université participe à la construction des citoyens et de la société de demain par la constitution et la transmission des savoirs. Mais dans un monde où les valeurs humanistes sont malmenées voire menacées, l'université doit assumer son rôle social, politique et culturel en étant au plus près des acteurs, par l'observation et l'accompagnement des projets et initiatives, avec le recul universitaire mais aussi le dynamisme de la jeunesse qui la compose. Ce « programme » s'impose d'autant plus à un master professionnel d'ingénierie de projets culturels et interculturels dont le devoir est bien de penser l'ingénierie comme un moyen de (re)mettre l'art et la culture dans la vie, c'est-à-dire de mobiliser des savoir-faire pratiques au service d'une interrogation sur le rôle de l'art et de la culture dans la société.

Construite au carrefour d'« enjeux artistiques, éducatifs et démocratiques », nourrie par une réflexion sur le rôle particulier que les langages artistiques peuvent jouer dans l'éveil d'une sensibilité artistique et d'une conscience politique chez l'enfant ou le jeune, la *Belle Saison* rejoint, on le comprend aisément, les préoccupations d'une université humaniste qui porte le nom de Montaigne. Aussi est-ce très naturellement que le master IPCI s'est associé à l'OARA, deux ans durant, pour accompagner les promesses de cette *Belle Saison*. Les textes qui suivent sont le fruit d'un minutieux travail d'écoute, d'écriture et de réflexion. S'ils ont beaucoup apporté aux futurs professionnels que sont les étudiants de la formation, ils valent aussi par l'énergie et la force de proposition dont ils sont porteurs, avec humilité et détermination. Que les acteurs de ce projet – au premier rang desquels les étudiants – les opérateurs culturels et partenaires institutionnels soient chaudement remerciés pour leurs contributions à ce travail collectif.

Alexandre Péraud  
Responsable du Master IPCI  
Vice-président délégué Culture et vie étudiante

## **Table des matières**

PRÉFACE.....	1
INTRODUCTION.....	5
CHAPITRE 1 : .....	7
REALITE(S) DE L'ENFANCE .....	7
Partie I. Enfance, infantilisme et infantilisation (volet 1) .....	8
1. Le concept d'enfance comme état depuis l'Antiquité : un passage vers la maturité puis vers la majorité .....	8
2. L'infantilisme, maladie de l'âge adulte .....	9
3. La fin de l'enfance : « penser par soi-même » .....	9
4. L'éternelle enfance : « désirer par soi-même » .....	10
5. La pensée balourde ou l'expérience de l'enfance .....	10
Partie II. Regards de psychanalystes et pédopsychiatres .....	13
1. Pascale Mignon, psychanalyste.....	13
2. Xavier Grassman, pédopsychiatre .....	14
a. La sexualité enfantine et l'assujettissement de l'enfant .....	14
b. La naissance d'un sentiment amoureux chez l'enfant.....	14
CHAPITRE 2 : ENJEUX ET LIMITES DE LA CRÉATION JEUNE PUBLIC .....	15
Partie I. Enjeux de l'écriture : Pourquoi écrire et raconter des histoires ? .....	16
1. Extraits de l'intervention de Nathalie Papin, auteure .....	16
2. Témoignage d'Anna Nozière, auteure et metteuse en scène .....	17
3. Intervention de Dominique Richard, auteur.....	18
4. Intervention de Pascale Daniel-Lacombe, metteuse en scène du Théâtre du Rivage.....	19
5. Intervention de Sandrine Weishaar, programmatrice et responsable du service Pessac En Scènes ...	21
Partie II. Enjeux du théâtre dans l'éducation et la construction de l'enfant.....	23
1. Les répertoires interdits pour le jeune public .....	23
2. Enfance, Infantilisme, Infantilisation (volet 2).....	23
a. L'infantilisation du spectateur ou du lecteur .....	23
b. Le paysage esthétique clivé : <i>l'homo festivus</i> ou <i>l'homo ludens</i> .....	25
c. Propositions esthétiques pour une « enfance sauvée » .....	26
d. Le spectateur et l'auteur comme coproducteurs .....	28
Partie III. Illustration des enjeux et du rôle du spectacle vivant jeune public par Pascale Mignon, psychanalyste .....	29
Partie IV. Les limites du théâtre jeune public.....	30
1. La notion d'interdit : définition et cadre juridique .....	30
a. Intervention de Xavier Gassmann, pédopsychiatre .....	30
b. Intervention de Maître Jonathan Hervé, avocat .....	32
2. Les limites du théâtre jeune public dans le cadre scolaire .....	34
a. Intervention de Didier Castéran, conseiller académique arts et culture en charge du théâtre .....	34
b. Témoignage de Nathalie Papin, auteure.....	35
CHAPITRE 3 : .....	38
LA MEDIATION CULTURELLE ET L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ENFANT .....	38
Partie I. Définitions de la médiation.....	39
1. François Lazujan, directeur des affaires culturelles de Tournefeuille .....	39
2. Contribution des étudiants du master Ingénierie de projets culturels de l'Université Bordeaux Montaigne .....	39
Partie II. L'accompagnement de l'enfant au spectacle .....	40
1. Pascale Mignon, psychanalyste : l'accompagnant.....	40
2. L'enfant, inscrit dans le processus de création, Brigitte Lallier-Maisonneuve directrice du théâtre Athénor de Saint-Nazaire .....	43

3. Le rôle et la place de l'artiste dans la préparation.....	44
a. Comment réinventer la rencontre entre l'artiste et son public ? .....	44
b. Du point de vue des artistes : Quelles difficultés rencontrées ? Quels manques perçus ? .....	45
c. Point de vue de Chloé Duvauchel, codirectrice interprète du collectif AOC .....	46
Partie III. Les médiateurs culturels, passerelles pour le jeune public .....	47
1. Du point de vue des médiateurs : Quelles difficultés rencontrées ? Quels manques perçus ? .....	47
2. Comment questionner le passeur et sa posture face au spectacle ? par Sandrine Weishaar, programmatrice du festival <i>Sur un petit nuage</i> , et responsable du service de Pessac En Scènes .....	47
3. Du point de vue de l'École .....	48
a. Intervention de Didier Castéran, conseiller académique arts et culture en charge du théâtre .....	48
b. Exemple d'une expérience en classe par Marianne Couranjou, responsable du pôle publics du Carré- Les Colonnes.....	49
c. Intervention d'Anne Hebraud, chef de projet en danse contemporaine et arts du cirque à l'Université Toulouse Jean Jaurès.....	50
4. Le point de vue de l'Education populaire .....	50
Partie IV. Les moyens de la médiation : florilège d'outils.....	52
1. Lucille Montadat, médiatrice culturelle à la Grainerie .....	52
2. Jean Bourbon, directeur des publics du CENTQUATRE à Paris .....	52
3. Un exemple d'outil pédagogique.....	52
CHAPITRE 4 : .....	55
LES LIENS ENTRE LES ACTEURS : .....	55
TRAVAILLER EN PARTENARIAT.....	55
Partie 1 : Les liens entre les acteurs dans le cadre de l'aménagement du territoire .....	56
1. Réformes de l'Education Nationale et dispositifs mis en place .....	56
a. La réforme des rythmes scolaires par François Lajuzan, directeur des affaires culturelles à Tournefeuille .....	56
b. La loi du 8 juillet 2013.....	58
c. Quelles difficultés rencontrées ? Quels manques perçus ? Etat des lieux, du point de vue de l'Education Nationale .....	59
d. Impact de l'extra-scolaire, point de vue d'une médiatrice .....	60
2. Réformes et aménagement du territoire .....	60
a. « Quelles difficultés rencontrées ? Quels manques perçus ? Point de vue des élus .....	60
b. « Réinventer » : le territoire.....	61
3. L'exemple de la Zinneke Parade de Bruxelles : « L'art de créer des espaces partagés » .....	62
4. Liens entre artistes, collectivités et associations.....	63
a. « Quelles difficultés rencontrées ? Quels manques perçus ? Dans le cadre des PEDT .....	63
b. Exemple de co-construction.....	63
c. Témoignage de Virginie Broustera, directrice du Centre d'animation Bastide Queyries (Bordeaux).....	64
d. Témoignage d'Anne Hebraud, chef de projet en danse contemporaine et arts du cirque à l'université Toulouse Jean Jaurès.....	64
e. Témoignage de Johanna Gallard, directrice de la compagnie Au fil du vent.....	65
f. Témoignage de Chloé Duvauchel, codirectrice interprète du collectif AOC .....	65
Partie 2 : Mise en œuvre d'une médiation partenariale : Quelques exemples .....	65
1. L'exemple de « La Gomme » .....	65
2. « Mauvais Sucre » : un exemple de co-design .....	68
3. Le Centre National de Danse : un regard élargi.....	69
ANNEXES .....	71
Annexe 1 : Regard sur l'étranger .....	72
1) L'intériorisation de la notion de médiation par des institutions des pays européens .....	72
2) La mise en place effective de la médiation culturelle à l'échelle internationale.....	73
Annexe 2 : Extrait de la conférence de Pascale Mignon, psychanalyste, donnée lors de la conférence à Billère : témoignage d'une expérience .....	78
Annexe 3 : Présentation de la E-mallette .....	80

Annexe 4 : Des éléments de définition et d'explicitation de la démarche Co-Design .....	83
Annexe 5 : Programme de la journée professionnelle de Pessac .....	85
Annexe 6 : Programme de la journée professionnelle de Bègles.....	86
Annexe 7 : Programme de la journée professionnelle d'Artigues.....	88
Annexe 8 : Programme de la journée professionnelle de Billère.....	89
Annexe 9 : Programme de la journée professionnelle de Blanquefort .....	90

# INTRODUCTION

En 2014 le ministère de la Culture et de la Communication a lancé La Belle Saison avec l'enfance et la jeunesse afin de faire découvrir, de l'été 2014 à la fin 2015, toutes les richesses de la création pour l'enfance et la jeunesse. Cet élan pour le spectacle vivant jeune public a donné lieu à nombre de projets mêlant spectacles, colloques, résidences... Riche en proposition, l'Aquitaine s'est distinguée par l'organisation d'un cycle de journées professionnelles coordonnées par l'Office Artistique de la Région Aquitaine (OARA) et organisées sur l'ensemble du territoire, en partenariat avec les principales structures du spectacle vivant jeune public :

- « Y a-t-il des répertoires interdits pour le spectacle jeune public ? », dans le cadre du festival Sur un petit nuage, co-organisé avec Pessac en scènes, Pessac, le 16 décembre 2014 ;
- « Le cirque à l'épreuve des nouveaux enjeux de la médiation culturelle », organisée par le CREAC Ville de Bègles, en partenariat avec l'Agora-Pôle national des arts du cirque de Bègles et Hors Les Murs-centre national des arts de rue et des arts du cirque, Bègles, le 28 janvier 2015 ;
- « En quoi la production des outils de médiation et de ressources pédagogiques favorise l'accompagnement et la diffusion des œuvres chorégraphiques pour la jeunesse ? », dans le cadre du festival Pouce !, journée co-organisée par le Cuvier – Centre de Développement Chorégraphique d'Aquitaine et le Centre National de la Danse, Artigues, le 4 février 2015 ;
- « Spectacle et littérature pour Grandir ! Quelles réalités ? Quelles aspirations ? », dans le cadre du temps fort « Grandir ! » à l'initiative de l'Agora, Billère, le 2 avril 2015 ;
- « Quand les enfants ne sont plus seulement spectateurs des projets artistiques : comment des formats singuliers les impliquent et renouvellent l'offre artistique tout en réinterrogeant leur accompagnement ? », rencontre dans le cadre du festival Échappée Belle, co-organisée par le Carré-Colonnes, la ville de Blanquefort, Blanquefort, le 5 juin 2015.

Les étudiants en Master d'Ingénierie de Projets Culturels et Interculturels (IPCI) de l'Université de Bordeaux Montaigne, sous la conduite d'Alexandre Péraud, directeur de la formation, ont pris en charge la retranscription des échanges de ces journées. Trop foisonnants pour être reproduits in extenso et dans l'ordre de leur déroulement, ces débats nous ont semblé mériter une véritable synthèse et quatre axes thématiques se sont naturellement dégagés.

Tout d'abord la question des réalités de l'enfance : comment l'enfant se construit ? Comment est-il défini dans notre société ? Comment se perçoit-il ? Autant d'interrogations d'ordre socio-psychologique qui permettent d'approcher une définition du « jeune public » et de mettre en avant l'importance du spectacle vivant qui constitue une véritable rencontre vers l'inconnu pour l'enfant, indispensable à sa construction en tant qu'être et à sa prise d'indépendance face au monde adulte. Loin de constituer un simple divertissement, le spectacle vivant jeune public est un réel enjeu pour l'épanouissement et l'éducation de l'enfant.

Vient ensuite la question des enjeux et des limites de la création jeune public. Différents intervenants ont tenté de répondre à la question du « pourquoi écrire ? », voire du « jusqu'où écrire ? ». Et là encore les positions se rejoignent pour dire que le spectacle vivant jeune public peut et doit aborder tous les thèmes de la vie en passant par le deuil, la religion et la sexualité et cela dans les limites posées par la liberté d'expression, sans incitation à la débauche, à la haine, à la discrimination ou à la violence.

Le troisième axe de lecture concerne la question de la médiation : comment se définit-elle ? Quels sont ses outils et sa méthodologie ? Car dans sa construction en tant que personne via le spectacle, l'enfant doit être accompagné selon des modalités sensibles bien particulières qui préservent désir et curiosité tout en éveillant à la diversité esthétique.

Or cette médiation culturelle n'est possible que par le biais de coopérations entre les différents acteurs du territoire. Ceci nous conduit au quatrième et dernier chapitre qui aborde le partenariat, ses échelles et modalités. Débats contradictoires, exemples et illustrations, ces journées professionnelles ont abordé une myriade de thèmes et d'enjeux et ont fait émerger un grand nombre de propositions dont nous espérons avoir retranscrit l'essentiel. Que le lecteur excuse l'effet de trop-plein de ces restitutions et que les intervenants ne nous tiennent pas rigueur des coupes et découpages qui ont pu affecter leur propos. Forcément lacunaires,

## Introduction

*ces « actes » sont une étape. Ils montrent la richesse des échanges suscités par La Belle saison. Ils appellent à coup sûr une suite et c'est à nous, futur(e)s professionnelles et professionnels de la culture, de la construire ensemble.*

*Marine Bordes, Charline Gasrel, Mathilde Hubert, Marion Karmann, Elsa Padilla, Lucile Patenotte, Elena Smirnova, Marine Simon et Ekaterina Svetozarova, étudiantes du Master IPCI*

*Ces actes sont le fruit du travail accompli par un groupe de 9 étudiantes issues du Master IPCI : Marine Bordes, Charline Gasrel, Mathilde Hubert, Marion Karmann, Elsa Padilla, Lucile Patenotte, Elena Smirnova, Marine Simon et Ekaterina Svetozarova, sous la tutelle de Camille Monmège, chargée des relations avec les publics du Théâtre national de Bordeaux en Aquitaine. Elles furent précédées, pour la préparation des rencontres, par Alissa Alifanova, Irène Aumailley, Paola Boulay, Valentin Capon, Lucie Chusseau, Claire Hodot, Céline Leca, Louise Mabon, Colombe Pigérias, Jabrane Safi, Josselin Tessier et Anastasia Zobnina.*

# CHAPITRE 1 :

## REALITE(S) DE L'ENFANCE



Festival Pouce ! 2015 © Frédéric Desmesure

*Ce chapitre regroupe l'ensemble des interventions ayant pour problématique la réalité de l'enfance. Derrière cet intitulé nous entendons la construction, la perception de l'enfant, la spécificité de ce que nous appelons « le jeune public ». A travers une approche principalement psychologique, ce chapitre porte un éclairage sur le rapport que l'enfant peut avoir au spectacle, à la représentation. De fait l'enfance, envisagée comme un temps de maturation vers l'âge adulte, est essentielle pour la construction d'un individu responsable de ses actes. Par ce biais, la naissance de la perception, du langage et de la sexualité doit être accompagnée d'une rencontre avec l'étrange et l'inconnu du spectacle pour se construire de façon plus autonome.*

## **Partie I. Enfance, infantilisme et infantilisation (volet 1)**

[Marie-Hélène Popelard, maître de conférence en esthétique (Poitiers), table ronde de Billière]

*Résumé : Marie-Hélène Popelard commence par présenter le concept de maturité, en différenciant les trois étapes de la vie (enfance, âge adulte, vieillesse). Cette évolution se réalise par l'éducation qui donne à l'enfant les moyens de s'émanciper de l'autorité. L'infantilisme est le refus de cette émancipation qui empêche l'adulte d'assumer ses responsabilités, d'où l'importance de l'enfance comme un espace-temps de maturation. Ensuite, elle analyse le stade de la maturation de l'enfant avec le concept du « penser par soi-même » en s'appuyant sur différents philosophes et penseurs tels que Kant et Adorno, ainsi que le cheminement vers un « désirer par soi-même » en s'appuyant sur Freud. En revanche, elle affirme que ces deux concepts sont le fruit d'une illusion humaine qui refuse l'insuffisance de l'être. Enfin, elle présente les mécanismes du développement de l'enfant, en faisant état du passage de bébé vers de nouvelles perceptions, connaissances et créations. <sup>1</sup>*

### 1. Le concept d'enfance comme état depuis l'Antiquité : un passage vers la maturité puis vers la majorité

Dans notre culture le concept d'enfance est aussi flou que celui d'adulte auquel il s'oppose. Car l'enfance est un état / passage vers un autre état, celui de la maturité. C'est donc un long moment de maturation. L'Antiquité avait transporté un concept biologique dans le champ de la morale et de la culture. *Adulescens*, qui est en train de croître, *adultus*, qui a fini de croître. Si Aristote reste prisonnier de la métaphore biologique, c'est que la maturité à laquelle prétend l'enfance est à la fois un âge et une valeur. La fin de la croissance, la fleur de l'âge (*akme*) est déjà le début de la décrépitude. Les enfants vivent avec un surplus de vie, ils sont dans l'attente, ont des désirs violents et des colères imprévisibles, ils sont naïfs et hardis, dans le déni de la réalité, ils ont le tort de croire tout savoir. Les vieux au contraire sont pessimistes, avares, craintifs, calculateurs, l'utile compte pour eux plus que le noble, ils tiennent d'autant plus à la vie qu'ils en ont moins. L'adulte est entre-deux : sorte de type idéal que personne n'atteint peut-être jamais mais qui vise un bel équilibre entre vertus contraires, idéal qui revient à disqualifier la jeunesse comme la vieillesse dont il devient légitime qu'elles soient toutes les deux soumises au pouvoir de l'adulte, père, maître, patron, prince. L'adulte c'est le chef, l'entrepreneur qui condamne ses employés à la servitude volontaire. On retrouve chez Aristote les traits essentiels que la psychologie moderne a assignés à la maturité et par voie de conséquence à l'enfance : ce que doit conquérir l'enfance c'est ce qu'elle ne possède pas encore, soit l'équilibre, l'adaptation, le sens du réel, le jugement et toutes ces qualités manquantes qui vont se conquérir grâce à l'éducation. Celle-ci aura bientôt pour mission essentielle de faire sortir l'enfant de sa minorité.

Car au modèle aristotélien de la maturité, les Lumières vont opposer avec Kant celui de la majorité. La majorité au sens moral est la décision personnelle d'exercer sa responsabilité, de penser et de décider « par soi-même ». Pour les Lumières, l'enfant doit apprendre à se débarrasser de ses préjugés comme pour l'humanité sortir de l'état de servitude et de superstition. Si Rousseau rédige *Emile* en même temps que le « Contrat social » c'est que la question politique par laquelle se constitue une volonté générale est solidaire de la formation d'un sujet capable d'exercer de nouvelles fonctions dans une société démocratique. Dans les deux cas l'éducation véritable fait sortir l'être humain de l'état de servitude de sorte que l'autorité légitime est celle qui s'exerce sur l'enfant pour l'aider à se passer un jour de toute autorité. Si la majorité est une valeur et non plus un âge, c'est pour mieux l'opposer à l'infantilisme.

---

<sup>1</sup> La suite de sa pensée se trouve dans le chapitre 2

## 2. L'infantilisme, maladie de l'âge adulte

L'infantilisme est une maladie de l'âge adulte. Être infantile, c'est continuer de singer l'enfance alors qu'on a passé l'âge, refuser de voir les choses telles qu'elles sont en prenant ses désirs pour des réalités, c'est confondre l'art, l'illusion et la vie ; c'est aussi être incapable de s'abstraire du présent pour envisager le passé comme l'avenir et c'est enfin renoncer à assumer ses propres jugements comme ses propres responsabilités puisque l'infantile vit dans un monde sans valeurs. Par là même, sans histoire et sans règle, il dépend des autres dont il attend tout. Cette représentation d'une enfance non pas sauvée mais enkystée dans l'adulte doit beaucoup aux différentes psychogénèses qui ont fait de l'enfance l'espace-temps d'une maturation, qu'il s'agisse d'un sujet épistémique pour Piaget, affectif, social pour Wallon ou Gesell, ou sexuel, pour Freud, dans tous les cas d'un être en devenir qui doit surmonter toutes ses ankyloses intellectuelles, affectives ou sociales en « se refusant ». L'autonomie est le maître mot de cet épanouissement de l'être : autonomie sociale, intellectuelle ou morale entendue comme intériorisation de la loi. Hétéronome, l'infantile fuit les conflits et choisit le consensus grégaire dans un monde où la communication fait la loi. Son rapport de soumission et de révolte à l'égard de l'autorité reste pathologique puisqu'il a besoin d'elle pour l'exéquer ou l'adorer mais toujours parce qu'il la considère comme sacrée et qu'il n'a plus d'autre issue que la soumission fanatique ou la révolte aveugle. Ajoutons pour terminer que tout en maniant l'ironie il manque d'humour, de cet humour qui sait être sérieux sans trop se prendre soi-même au sérieux. On accordera à Reboul qui visait par cette description toute une génération d'enfants gâtés que l'infantilisme n'est pas la survivance de l'enfance dans l'adulte, qu'il n'a rien à voir avec l'esprit d'enfance qui nous enchante chez Rilke ou Rimbaud, et qu'en singeant l'enfance, il tourne le dos aux charges trop lourdes de la maturité. Mais en dressant ainsi le portrait psychologique de la figure de l'infantile, Olivier Reboul, ne sait pas encore qu'il fait le portrait de toute une génération d'artistes contemporains qui choisiront l'esthétique pragmatiste de celui qui n'a de compte à rendre à personne et surtout pas à l'histoire. Il ne peut non plus imaginer qu'une décennie plus tard une société toute entière devenue « société des affects » se détournera du discernement pour lui préférer la compassion et que toute une génération d'intellectuels cessant de dire quoi que ce soit de politique fera de l'indécidabilité un concept prescriptif.

## 3. La fin de l'enfance : « penser par soi-même »

Mais face au désenchantement des philosophes et des sociologues qui s'entendent pour naturaliser un ordre social sans alternative, la foi dans l'autonomie de l'homme que défend le rationalisme d'Olivier Reboul ne nous semble pas de nature à faire le poids. L'âge de la maturité commencerait plutôt avec l'éradication de ce noyau dur de l'imaginaire néolibéral, un imaginaire de la suffisance individuelle qui plonge au plus profond de nos structures mentales. Le « penser par soi-même » avait trouvé sa formulation la plus pure dans le texte de Kant « Qu'est-ce que les lumières ? » : « *Les lumières, c'est la sortie de l'homme hors de l'état de tutelle dont il est lui-même responsable* » et qui n'est que « *l'incapacité de se servir de son entendement sans la conduite d'un autre. Aie le courage de te servir de ton propre entendement ! Voilà la devise des Lumières* »<sup>2</sup>. Alors que le sujet kantien (après Descartes) est celui qui se libère de ses influences et de ses préjugés, Freud fera lui aussi de la science le moyen de se libérer de la religion dont il fait la grande névrose obsessionnelle collective qui nous dispense des névroses privées. Sous sa forme la plus haute la religion monothéiste nous place sous la tutelle d'un père tout puissant et dans la mesure où elle prolonge la dépendance et la culpabilité envers le père, auquel elle substitue une divinité à la fois protectrice et terrifiante, elle maintient l'homme dans l'infantilisme dont il ne se libérera que par la science qui assure le triomphe du principe de réalité sur le principe de plaisir. Cette même science qui aura chez Althusser le privilège de faire passer l'homme à l'âge adulte en triomphant de l'idéologie. La foi dans l'autonomie de la pensée est la nouvelle illusion d'un rationalisme triomphant dont Adorno a su montrer les effets dévastateurs pendant la Seconde Guerre mondiale. Raison technocratique, ethnocentrique et suffisante qui s'aveugle sur ses propres déterminations ainsi que l'a souligné Frédéric Lordon : « Penser par soi » passe pour la maxime directrice de la « pensée

<sup>2</sup> E. Kant, *Qu'est-ce que les Lumières ?*, Flammarion GF, 1991, p. 43.

critique » alors que c'est « l'un des plus beaux exemples de la pensée a-critique »<sup>3</sup>.

#### 4. L'éternelle enfance : « désirer par soi-même »

Outre l'illusion de « l'autonomie de la pensée responsable », il est une illusion symétrique qu'on retrouve dans le credo des mouvements nés en mai/juin 68 : désirer sans entraves ou désirer par soi-même. Dans les premières œuvres de Freud, l'enfant devient adulte en refoulant progressivement les pulsions inconscientes du ça, pour faire place au moi conscient soumis au principe de réalité. Mais la seconde topique des « Essais de psychanalyse » introduit le surmoi comme nouvelle instance, celle d'un inconscient non plus refoulé mais refoulant, qui prescrit, interdit, condamne et châtie. Foncièrement réactionnaire il impose une morale archaïque échappant à toute réflexion et à tout progrès. Cette conscience morale, ni conscience, ni morale, serait une instance infantile qui empêche toute émancipation morale et intellectuelle.

La critique artistique du système capitaliste née d'une diffusion du lacanisme, réclamera le primat absolu du désir, l'imagination au pouvoir, la fête perpétuelle et en cherchant une enfance éternelle qui dénoncera le mythe de l'adulte, ce modèle d'autorité abusive, qui repose sur l'affirmation d'un pouvoir vertical dont on contestait la légitimité. L'adulte est « la grande personne » qui prive les enfants de leurs droits. Corollaire : on est d'autant plus adulte qu'on jouit de pouvoirs supérieurs : le patron plus que les ouvriers, le maître plus que ses étudiants, le mari plus que la femme, le colonel plus que son régiment. Le monde adulte est celui de l'establishment. Abolir l'autorité ne peut se faire que par une révolution pédagogique qui disqualifie l'esprit de sérieux.

#### 5. La pensée balourde ou l'expérience de l'enfance

Si le capitalisme artistique et l'esthétique relationnelle ne réussissent pas plus que l'esthétique de la forme résistante ou le théâtre politique à faire grandir le spectateur dans les deux sens du verbe, le sens axiologique et le sens numérique, nous nous accorderons sur le fait que les plus hautes exigences de l'esthétique de la forme résistante - qui sont les grandes vaincues de cette guerre de position aujourd'hui - devraient finir par rencontrer un jour plus ou moins lointain leur public – « un public aventureux » - pour peu qu'on se donne tous les moyens d'inverser le rapport de forces. « L'auteur comme producteur » dont parle Walter Benjamin est d'abord quelqu'un qui agit dans et par la langue, et il est vrai comme l'écrit Valéry que lorsqu'un poème se lit avec passion, le lecteur « se sent son auteur de l'instant ». De ce travail sur la langue pour l'auteur comme pour le lecteur, on retiendra l'importance brechtienne accordée au geste suspendu qui provoque l'étonnement du spectateur, et qui s'adresse donc à la pensée encore balourde de celui dont la naïveté à quelque chose à voir avec la nativité, un état de non savoir qui reprendrait tout par le début, un babil ou un parler animal à destination des enfants et des places publiques comme les premiers spectacles de marionnettes susceptibles d'une grande résistance au temps et d'une immense plasticité formelle à l'égard des matériaux, des lieux. C'est de la naïveté du geste primitif (du clown, du guignol, du manipulateur de marionnettes, des génies du cirque, de la grammaire joyeuse des bouffons du moyen-âge) qu'il faudra partir maintenant. Une naïveté qui ne signifie pas privation mais surgissement d'un gai savoir, d'un humour partagé, d'une explosion de rire devant les facéties où se retrouve toute la vigueur artistique de la commedia dell'Arte, du carnaval ou des œuvres de Swift, non pas simplification mais ouverture généreuse et syncrétique comme celle du très jeune enfant face à la complexité du monde. En déclinant chacun des postulats de la logique ternaire de notre esthétique « résistante », nous partirons du principe qu'ils doivent être transposés avec la modestie et l'exigence de qui s'adresse à des enfants comme s'il s'agissait aussi de renouer avec toute la saveur de la culture comique populaire du Moyen âge dont Mikhaïl Bakhtine sut si magistralement montrer le pouvoir régénérateur. C'est comme si la pensée balourde était la plus appropriée pour susciter son contraire, la pensée dialectique, comme si Guignol était le mieux placé pour évoquer par la distanciation, la pensée du sage. Enfance surtout à travers l'insatiable propension rimbaldienne aux jeux de mots et d'objets qui restitue aux réalités les plus insignifiantes leur part d'énigme et de magie. L'enfant que nous abritons et auquel nous

---

<sup>3</sup> Frédéric Lordon, *Op.cit*, p. 255.

adresses notre geste pédagogique n'est plus le destinataire terrorisé d'une pédagogie verticale de l'explication mais le véritable professeur des ivresses révolutionnaires, toujours « en avant », face au « maître ignorant ». De la conceptualisation de l'enfant comme « état » nous passons donc à « l'expérience » de l'enfance comme processus de subjectivation. L'expérience de l'enfance n'est pas un simple fait dont on pourrait isoler, avec les psychologues, le lieu chronologique. C'est d'abord selon Giorgio Agamben l'expérience de la limite transcendantale du langage. Ainsi de l'enfance comme expérience résulte la scission entre langue et parole, sémiotique (système de signes) et sémantique (discours). Les animaux ont un langage et sont déjà toujours dans leur langue. L'homme au contraire tant qu'il a une enfance, tant qu'il doit apprendre à parler, doit se constituer en sujet de langage et dire "je", devenir parole. « Ce transit, c'est l'histoire ». Le fait que les poètes et les philosophes en aient recherché l'expérience dans le silence des commencements, silence dont dérive le mot même de mystère, rejoint l'expérience mystique pour laquelle les jouets figuraient parmi les symboles sacrés de l'initiation. Parce que les bébés n'ont pas encore le langage, on a donc imaginé qu'ils disposaient d'un savoir que j'ai perdu, un savoir d'avant. Serait-ce, ainsi que le suggérait Adorno dans *La philosophie de la nouvelle musique*, parce qu'on leur attribue le pouvoir de mobiliser les souvenirs d'avant la naissance, sorte de retour à la puissance de nos origines perdues que la modernité artistique n'a cessé de chercher de plus en plus radicalement, depuis le début du XIX<sup>ème</sup> siècle. C'est à la fois du côté de la perception esthétique du tout-petit et de son geste créateur que nous devons chercher des modèles pour un avenir de l'art et de l'éducation artistique.

Du côté de la perception esthétique, il suffit au tout petit d'un indice à peine visible et cette vision indifférenciée est, au total, plus pénétrante pour traiter les structures complexes avec une impartialité improbable chez l'adulte dont l'attention est normalement attirée vers les caractéristiques qui sautent aux yeux ou aux oreilles. Les autres se perdent dans un fond insignifiant. La vision ou l'audition synchrétique ne font pas la différence entre figure et fond et ce pouvoir accru est nécessaire à tout artiste pour bâtir la structure complexe d'une œuvre d'art, dans cet état indécis proche du rêve diurne ou de l'hallucination d'où l'œuvre tire sa mystérieuse présence et sa respiration.

Du côté du geste créateur : le gribouillis, circulaire, ondulant, linéaire, ponctiforme, est à la fois exercice moteur, expérience gestuelle du pouvoir de marquage, d'empreinte, et jouissance de cette expérience. Les traces produites ne veulent rien dire au sens où elles ne représentent rien. La géométrie élémentaire qui commence à apparaître dans les paysages que Duborgel<sup>4</sup> appelle des paysages « de structure A » (cieux superposés ou élevé, etc.) n'est pas dissociable de l'espace symbolique, espace topologique et anthropomorphe fondé sur la dominante posturale de l'imagination, un espace où l'agencement des couleurs peut témoigner d'une particularisation des régions du ciel, chantée dans sa luxuriance, sa diversité, reconnu comme arc-en-ciel ; un espace qui n'est encore ni le banal objet atmosphérique de la perception ni un espace objectif isotrope, homogène et continu où toutes les dimensions s'équivalent. Il faut attendre que l'enfant ait 6 ans - dans nos cultures occidentales - pour assister à la genèse d'un stéréotype : espace homogène, couleur homogène à travers des processus de rationalisation et de conformisme optimiste où se lit la perméabilité de l'enfance aux injonctions de l'adulte : « qu'est-ce que ça représente ? ». Autrement dit, ce sont l'école et la famille qui contribuent à la déconstruction de la subjectivité première pour accroître les pouvoirs de l'esprit objectif sans vraiment compenser ce passage par une pédagogie de la rêverie et de la création. Les signes descriptifs l'emportent bientôt sur les symboles archétypaux. Couleur et espace sont mis au service d'une image raisonnable, réaliste, reconnaissable de l'objet dont on parle. Telle est la tradition profonde de l'art occidental qui privilégie la représentation sur la signification.

---

<sup>4</sup> Bruno Duborgel, *Imaginaire et pédagogie, de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, Privat, 1992.

**Encadré : Point de vue de Nathalie Papin**

Auteure de théâtre pour la jeunesse, journée d'étude à Pessac, qui illustre le propos tenu par Marie-Hélène Popelard

**Anne-Lise Vinciguerra** : *Pourquoi les auteurs écrivent-ils sur les « sujets interdits » comme le deuil, le genre, la religion, la politique et la sexualité ? Pourquoi est-ce qu'on les aborde ?*

**Nathalie Papin** : C'est une nécessité et pourquoi c'est une nécessité ? Si un auteur écrit pour la jeunesse, c'est bien parce qu'il a cette conscience aigüe, et parfois douloureuse, de tout impact sur l'enfant.

Quand, je dis impact, je dis dialogue qui se constitue entre l'enfant et son environnement par un livre, un film, un tableau, un spectacle, une rencontre avec un artiste, un philosophe, etc. Qui fait que les choses prennent sens.

J'en reviens toujours à cette phrase de Dolto que je brandis comme un mantra :

« *L'intelligence symbolique est étale de la conception à la mort* ».

Je suis toujours concentrée sur cette exigence : je tente de m'adresser à l'enfant à cet endroit-là et de partager avec lui cette intelligence. La phrase complète de Françoise Dolto est : « *Nous avons un mythe de la progression du fœtus de la naissance à l'âge adulte qui fait que nous identifions l'évolution du corps à celle de l'intelligence. Or, l'intelligence symbolique est étale de la conception à la mort. C'est-à-dire que la compréhension du sens des choses n'ont rien avoir avec l'intelligence calculatrice et rationnelle* ».

*Se référer au chapitre 2 pour approfondir son propos.*

## Partie II. Regards de psychanalystes et pédopsychiatres

### 1. Pascale Mignon, psychanalyste

[Extraits de son intervention à Billère]

Tout seul le petit enfant ne se connaît pas. Bébé, c'est dans le regard de l'autre qu'il apprend à se voir, à se lire. L'autre est représenté principalement par la mère ou la personne qui incarne cette fonction. Elle est un regard, un visage, mais aussi une parole qui donne sens à toutes ses émotions qui viennent de partout et de nulle part. Il prend connaissance de lui en regardant et entendant sa mère. « *Le monde de nos perceptions est lettre morte tant qu'il n'est pas animé par un regard* » (Pontalis). La façon de le toucher, de le porter, de répondre à ses besoins et de lui parler, trace les contours de l'enfant, des contours qui tiennent encore au corps et à la psyché de la mère, délimitent une enveloppe qui contient déjà les prémices d'une individuation. C'est une enveloppe qui abrite de l'intérieur et de l'extérieur. L'intérieur se construit avec les traces laissées par les nourritures offertes à l'enfant, nourritures de lait, de blé, enrobées d'imaginaire et de symbolique, nourriture d'images, de mots, d'histoires, de récits...

Si le visage de la mère est le premier miroir de l'enfant, le temps de sa propre reconnaissance dans le miroir l'invite à avoir une toute autre vision du monde. C'est le temps que Jacques Lacan décrit comme fondateur durant lequel l'enfant percevra son corps de façon globale, à peu près unifiée, le « stade du miroir »<sup>5</sup>. L'image que l'enfant reconnaît d'abord dans le miroir est celle de la personne qu'il connaît, qui l'accompagne à ce moment-là, le père, la mère. Il est dans ses bras, devant le miroir, il voit donc son visage tout près du sien, il en perçoit aussi l'image dans le miroir, il voit aussi les objets qui constituent l'environnement matériel, et puis il voit l'image d'un autre à côté de lui. Par déduction, en lâchant l'image du miroir, en se détournant de cette image, et en se retournant pour regarder la personne qui le porte, il pense que la seconde image est la sienne. La nomination que fait simultanément le père, la mère « oui, c'est bien ton image à toi, mon fils, ma fille », le lui confirme. Pour la première fois il perçoit globalement son corps unifié, différencié de l'autre. Il se voit, il devient visible à lui-même, il se voit dans un environnement. Il voit les contours de son corps, que son corps a des limites, il perçoit celles de l'autre. Il y a un espace entre lui et l'autre, un écart, à jamais irréductible. Inquiétude car il s'agit de perdre une demeure qui jusque-là l'avait abrité.

Désarroi déréalisateur, sur lequel Françoise Dolto<sup>6</sup> a beaucoup insisté, car le bébé se découvre un visage qu'il ne savait pas avoir, une image visuelle qu'il ne savait pas être la sienne, lui qui se voyait comme qui le regardait.

Jubilation, phénomène moteur pour Jacques Lacan, car ce tout petit se reconnaît humain, il se reconnaît dans cette image humaine idéale qui lui montre qu'il est « un » et indépendant d'un autre (même si ce n'est qu'une illusion). La reconnaissance de son image dans le miroir et la nomination qui l'accompagne, inscrivent conjointement une séparation et une unification.

Après l'expérience du miroir rien ne sera plus jamais comme avant. Cette image est un reflet. Un reflet changeant, un reflet troublant, qui trompe la clarté et l'agencement du monde, un reflet qui laisse apparaître ou voile les ombres de la vie, un reflet visible qui masque de l'infigurable, qui nous fait « étranger à nous-mêmes », un reflet qui pourrait nous engloutir, comme l'a été Narcisse, si on ne supporte pas l'écart. L'écart entre celui qui regarde et ce qu'il voit, un reflet que l'autre perçoit, mais dont on sait qu'il n'est pas exactement ce que nous sommes. Il y a comme erreur sur la personne... Alors suis-je aimé pour ce que je suis ou pour l'image que l'on a de moi ?

« *Il n'est rien de plus faux, ni rien de plus vrai que le théâtre. C'est très compliqué. Mais c'est la seule énigme bienfaisante dans la vie des hommes : la seule efficace. Tout, au théâtre est mêlé et emmêlé. Tout est en reflets.* » (Louis Jouvet)<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> Jacques Lacan, *Ecrits 1*, Seuil, 1966.

<sup>6</sup> Françoise Dolto, Juan David Nasio, *L'enfant du miroir*, Rivages, 1987.

<sup>7</sup> Louis Jouvet, *Ecoute, mon ami*, Librairie théâtrale, 1991.

«... *Et dans le reflet des mondes inconnus [il] continue à grandir et jamais se perd* » (Rainer Maria Rilke)<sup>8</sup>.

Pour tenter de résoudre les énigmes qui se présentent à lui, l'enfant joue, l'enfant parle. C'est ce qu'a décrit Freud dans le jeu dit « de la bobine » à propos de son petit fils qui la jetait loin en disant « ooo », « fort » en allemand, puis la faisait revenir en disant « aaa », « da ». Jeu interprété par Freud comme une grande performance culturelle de l'enfant, un jeu symbolique qui permettait à l'enfant un renoncement pulsionnel, lui permettait de supporter sans se rebeller de façon envahissante, le départ de sa mère. En mettant en scène le disparaître et le revenir, il devenait maître de la situation. Dans ce temps du jeu, l'enfant n'est plus soumis au bon vouloir de l'adulte, à l'arbitraire des décisions des adultes. « *Les enfants répètent dans le jeu tout ce qui dans la vie leur a fait une grande impression* » (Freud). Même si cette impression a un caractère de déplaisir, ils vont dans le jeu trouver une autre source de plaisir.

Un jeu qui crée un espace et un temps pour l'absence, Pierre Fedida disait « *un jeu pour permettre à l'absence d'avoir lieu* ».

## 2. Xavier Grassman, pédopsychiatre

[Extraits de son intervention à Pessac]<sup>9</sup>

### a. La sexualité infantine et l'assujettissement de l'enfant

Quand Freud parle d'un enfant pervers polymorphe<sup>10</sup>, il vient mettre en évidence la sexualité infantile. Je pense qu'aujourd'hui on serait censuré pour parler de cela. Freud a été radicalement rejeté de tous les congrès dans la « Vienne bien pensante » de l'époque pour mettre en évidence une abomination : la sexualité de l'enfant. Elle vient de sa relation à l'autre et notamment à celle du parent.

Il y a une nécessité pour l'enfant de s'affranchir radicalement des signifiants dans lequel il est inscrit dans le désir de l'autre. Le parent qui censure cherche à ce que son enfant reste assujéti à lui, et qu'il n'ait pas d'autre pensée que la sienne (exemple des enfants interdits de représentation) ; or il y a danger dans cette situation car l'enfant devient l'objet de la jouissance de l'autre. L'enfant doit avoir une autre pensée que celle de « l'être absolu » (le parent) pour sa santé psychique.

### b. La naissance d'un sentiment amoureux chez l'enfant

L'amour surgit une fois qu'il y a une pacification des enjeux pulsionnels/passionnels. Le meilleur censeur est l'enfant précoce. Le scénario œdipien confronte l'enfant au renoncement, à accepter certains interdits structuraux (inceste, meurtre). L'humanisation passe par le processus œdipien. En général l'amour s'épuise rapidement si ce n'est pas renouvelé. Il faut pour cela faire attention à l'autre, donner de la reconnaissance à l'autre.

---

<sup>8</sup> Rainer Maria Rilke, *Les fous*, Poésie, œuvres 2, Seuil, 1972

<sup>9</sup> Suite de sa pensée dans le chapitre 2

<sup>10</sup> *Trois essais sur la théorie sexuelle*, Sigmund Freud, 1905

## CHAPITRE 2 :

# ENJEUX ET LIMITES DE LA CRÉATION JEUNE PUBLIC



[spectacle] *Lapin* de la Cie Baba Sifon – Festival Echappée Belle 2015 © Pierre Planchenault

*Pourquoi écrire ? Jusqu'où écrire ? Tels sont les enjeux posés par la création de spectacle vivant pour le jeune public. Ce chapitre est dédié aux différentes réflexions d'auteurs, metteurs en scène, psychanalystes, juristes et médiateurs culturels sur la construction de l'enfant par cet autre médium qu'est le théâtre. Les enjeux de l'écriture, le spectacle vivant comme outil, la responsabilité éthique et morale, l'ouverture de l'enfant au monde qui l'entoure, la protection de l'enfant à travers le cadre légal des « sujets interdits », les tabous et limites de la liberté d'expression ou encore les difficultés rencontrées dans le cadre scolaire, sont autant de questions que se posent les professionnels du spectacle vivant et les spécialistes de la petite enfance, tant les auteurs que les médiateurs culturels ou les psychanalystes.*

## **Partie I. Enjeux de l'écriture : Pourquoi écrire et raconter des histoires ?**

### 1. Extraits de l'intervention de Nathalie Papin, auteure

[Conférence de Pessac, réflexion sur l'existence de répertoires interdits pour le jeune public]

Ma première préoccupation, il y a 15 ans, quand j'ai commencé à écrire pour la jeunesse, n'était pas le sujet, c'était l'excellence ! Ce n'est pas prétentieux, c'est au pire naïf. Donner à l'enfant ce qu'il y a de meilleur. Se décarcasser pour lui offrir ce que je peux écrire de mieux. Écrire une pièce de théâtre comme si c'était vital pour l'un d'entre eux.

Pourquoi ? Pour moi, il est vital que l'enfant ait cet outil là. Cette nourriture-là, qui est une nourriture autre, qui n'est pas l'éducation, l'apprentissage. C'est autre chose, c'est le symbolique, le sensible, le philosophique, aussi !

Ensuite, on peut aborder toutes questions existentielles dans les textes, avec cette boussole-là. Dans mes textes, il est question de la vie, de la mort, de l'amour... Ces trois grandes questions incluent les autres.

Alors, comment peut-on écrire, raconter une histoire sur des choses impossibles parce que taboues pour les enfants ? Par exemple, le désespoir d'un enfant qui veut mourir ? Ce qui est le cas dans « Debout ! » qui est dans la liste de l'Éducation Nationale. Il est passé par tellement de mains que je peux penser qu'il n'est pas « dangereux » pour les enfants ! Au contraire, bien évidemment, le pari que je fais, c'est le pari de la vie ! C'est une chose particulière quand on s'adresse à l'enfant, il ne faut pas démoraliser la jeunesse, bien sûr ! Faire agir la pulsion de vie plutôt que la pulsion de mort, c'est une évidence.

Et cette pulsion de vie peut commencer, s'ancrer dans la tragédie. Si on est dans le déni de la violence, de la tragédie, on ne peut pas aller dans la pulsion de vie. Et la question pour l'auteur est : quel ressort métaphorique, dramaturgique, créatif puis-je utiliser pour le faire ? Au bout du compte, c'est la vie qui l'emporte même si ça commence par un désastre. Ce qui est le cas dans un certain nombre de mes textes.

Je parlerais plus d'éthique que de morale. Ce qui m'importe, c'est la clarté du propos, c'est à dire de ne pas berner l'enfant. Si je parle d'un sujet, je l'aborde vraiment avec mes personnages. Ce qui m'importe, c'est ne pas d'aborder un sujet en le cachant. Introduire un sens caché serait pour moi dérangeant et même manipulateur. C'est très important pour moi d'avoir un langage clair, très clair. Même si cette clarté fait grincer les dents de certains adultes, j'ai parfois ces retours (rarement cependant) sur mes textes, à propos de certains sujets comme la cruauté ou la mort.

Je m'interdis de parler sur le désespoir même si je pars du désespoir. Ce n'est pas un paradoxe, c'est justement parler sur la vie. Oui, je m'interdis d'aller du côté du désespoir au bout du compte.

**Question d'Anne-Lise Vinciguerra :** *Finally, pourquoi est-ce que vous écrivez en vous adressant à la jeunesse ? Est-ce un choix depuis le début ? Est-ce que ça vient de cette première commande qu'on vous a passée (« Mange-moi » le premier texte écrit) ? Est-ce que c'est une nécessité intérieure ?*

Oui, c'est une nécessité d'abord. Et ensuite, j'ai découvert une inventivité, une créativité dans ce champ qui était libre. Il y avait à peine trois éditeurs jeunesse qui existaient quand j'ai écrit mon premier texte. L'école des loisirs n'en était qu'à sa deuxième saison. Il n'y avait pas d'histoire de l'écriture jeunesse, ça me convenait

parfaitement. Il y avait quelques textes qui avaient été fondateurs comme celui de Joël Jouanneau - « Mamie Ouate en Papoâsie » - mais assez peu. Cet espace d'écriture était tout à fait ouvert, vierge, sans référence, sans aucun « commandeur » et ça a été une aventure extraordinaire. Nous étions dans un champ d'expérimentation et de liberté totale.

Je me souviens que lors de cette première commande, les règles que nous nous étions fixées entre auteurs étaient : pas de tabou, justement, pas d'animaux parce que c'était ce qui caractérisait la littérature jeunesse. Par contre une qualité imparable de l'écriture. Et évidemment pas de bêtification. C'était les trois orientations.

J'ai été surprise de ce que je pouvais écrire dans cette intention paradoxale à la fois d'honnêteté face à l'enfant, d'exigence d'écriture pure et puis en même temps lâchant la bride de la créativité.

Et, je reçois des lettres étonnantes de la part d'enfants. On ne parle pas souvent du plaisir que les enfants ont à philosopher, à penser. On pense que ça n'intéresse pas l'enfant, qu'il faut le divertir, l'amuser ou lui apprendre des choses. Mais le plaisir de penser, de jouer avec la pensée est réel. Par exemple, une petite fille de 10 ans m'a écrit : « *Chère Nathalie Papin, votre livre « Le pays de Rien » m'intéresse, cette pièce pour la jeunesse, cet amour d'humour, joyeusement je la jouerais en détail, pour la première fois je réfléchis beaucoup* ». Ça m'a frappé, comme si elle avait conscience de cette possibilité, de ce plaisir de penser, d'avoir un questionnement. Quand j'écris, je questionne, j'emmène des personnages dans des aventures, pas forcément des aventures extérieures, ce sont des aventures plutôt de l'intérieur. Où est-ce qu'on trouve ça ?

On a bien besoin de héros métaphoriques qui vont se frayer un chemin dans cette forêt intérieure. On a aussi besoin de personnages qui tracent des chemins, sans pour autant dire c'est par là qu'il faut passer. C'est assez étonnant toutes les lettres que je peux recevoir des enfants et des adultes sur leur propre enfance, souvent bouleversantes. L'enfance est une chose que l'on partage tous.

Il y a bien sûr une raison personnelle dans mon parcours : le manque dans l'enfance de cette possibilité d'un dialogue symbolique sur les choses de l'existence. Les choses bougent, j'ai fait une résidence d'écriture avec sept autres auteurs récemment. J'ai été très surprise du thème dominant sans qu'il y ait concertation : l'amour. Qu'est-ce que c'est cette nécessité aujourd'hui ? Le sujet de l'amour, de l'attention à l'autre, c'était peut-être tabou pour nous les artistes, il y a 15 ans ou 10 ans. Maintenant, l'amour est dans nos stylos. Notre traque c'est l'amour. (...) Je n'étais pas intéressée d'abord par l'idée d'une différence entre une femme ou un homme qui écrit. Petit à petit, j'ai dû admettre que j'étais une écrivain femme. Parler du thème de la mère défaillante perturbe, on l'a vu, en tout cas, c'est encore plus perturbant si c'est une femme qui le fait. Pour conclure, j'ai envie de vous lire une petite phrase d'une enfant : « *Toi tu n'écris pas sur ce qui manque, tu écris sur ce qui reste* ». Aucun adulte, ne peut définir aussi bien mon écriture... Cette simplicité intelligente me foudroie d'émotion.

## 2. Témoignage d'Anna Nozière, auteure et metteuse en scène

[A Billère]

### **Protéger l'enfance, ce n'est pas la réduire**

Avant de construire le spectacle *Joséphine (les enfants punis)*, mon équipe et moi nous sommes longuement interrogés sur ce que nous allions montrer au public.

Nous ne voulions pas nous pencher vers les enfants, comme on se pencherait vers quelque chose de plus petit que nous. Nous souhaitions, comme toujours, porter haut l'exigence artistique, rien dans l'âge du public ne justifiant de présenter une œuvre au rabais. Enfin, comme metteuse en scène, je tenais à placer les enfants comme je place les adultes dans les spectacles qui les concernent : face à leur intelligence sensible, leur capacité à saisir un monde dont ils ne connaissent pas nécessairement les codes. C'est dans ce sens que nous avons travaillé. Depuis, plus de deux-mille enfants « à partir de 6 ans » se sont plongés avec effroi et jubilation dans le monde de *Joséphine*, avant de s'interroger avec nous sur ce qu'ils venaient de voir, au bord du plateau. Heureuses rencontres. De même, lorsqu'enfants et parents ont regardé ensemble le spectacle, ils nous ont exprimé leur gratitude. C'est bon de rire (et parfois de pleurer) en famille, de la même histoire.

Cependant, il est arrivé que *Joséphine (Les enfants punis)* pose une question aux adultes qui ont fréquenté le spectacle en l'absence d'enfants dans la salle : ce spectacle – qu'ils ont par ailleurs très bien accueilli – est-il bien adapté aux plus petits (6 ans) ? Derrière cette question se cache plusieurs autres questions. Ce spectacle

n'est-il pas trop complexe ? Triste par endroits ? Ne fait-il pas peur ? Comme si, de l'enfance, rien n'appartenait à la complexité, à la tristesse ou à la peur, ou qu'il faille l'en protéger. J'aimerais revenir sur ces interrogations, qui croisent de près ou de loin celles que j'ai eu moi-même pendant les répétitions, et donner mon point de vue, fort de l'expérience d'une tournée : Les aventures de Joséphine concernent et touchent les enfants, et pas seulement parce qu'ils s'amuse de ses bêtises, qu'ils aiment tant cette grande épée bleue ou rêvent eux-mêmes d'un bateau, d'une île où il ferait bon vivre. Mais aussi, m'a-t-il semblé, parce que le récit est traversé par un lot de sentiments complexes et contradictoires qui refusent de choisir leur camp et disent dans le même temps : être enfant est merveilleux, être enfant est violent. Les plus petits saisissent cela. En comparaison avec les adultes ou « les plus grands », ils ne comprennent pas moins bien le spectacle. Et, parfois, ils le comprennent mieux. Dans cette rencontre avec le jeune public, il ne m'est jamais apparu aussi clairement combien il doit être nécessaire d'accorder aux enfants l'occasion de se confronter à des œuvres qui n'ont pas pour fonction de simplifier le monde. Non pas seulement pour raconter une histoire qui les ferait grandir, mais parce que l'artiste qui craindrait d'aborder des sentiments profonds, complexes, contradictoires et chaotiques, nierait la réalité de l'enfance. Or, pourquoi s'adresser aux enfants, si ce n'est pour les reconnaître dans la complexité de leurs ressentis ? Voilà, si je devais le résumer en quelques mots, ce que m'a appris cette expérience : protéger l'enfance, ce n'est pas la réduire. A chaque adulte qui aurait peur d'un théâtre jeune public qui tente, comme nous l'avons souhaité, d'aborder au plus près cette enfance, je lance le pari de venir voir *Joséphine (Les enfants punis)* avec un enfant de six ans sur les genoux !

### 3. Intervention de Dominique Richard, auteur

[Table-ronde de Billère « témoignages d'artistes, de passeurs, de spectateurs »]

**Question du public :** *Quel chemin mène au travail d'écriture pour la jeunesse ? Qui écrit : l'adulte d'aujourd'hui ou l'enfant d'autrefois ?*

Comment je suis arrivé à écrire pour la jeunesse ? Comme beaucoup d'auteurs qui écrivent pour la jeunesse, j'ai l'impression que c'est le hasard. C'est à dire que ce sont des rencontres et puis c'est une commande par hasard en 1998, dont l'idée était d'écrire un texte pour la jeunesse. A l'époque les raisons étaient déjà économiques puisque faire des spectacles « pour les vieux » c'était déjà très cher et compliqué. Donc de plus en plus de compagnies se sont mises à faire du théâtre pour la jeunesse. Je caricature à peine, c'est vrai que cela se passait comme ça. Donc j'ai écrit le premier texte qui s'appelle « Le Journal de grosse patate ». Au départ ça devait être un monologue, pour vous dire les difficultés économiques rencontrées à l'époque, et puis finalement il y avait ce personnage - l'homme en noir – qui est arrivé et je me suis battu pour que finalement ce soit un dialogue. Ce texte a été écrit, il a été monté, présenté et ça s'est bien passé. Il a beaucoup tourné et des années plus tard il a été publié. Pour moi la question ne concerne donc pas les circonstances hasardeuses pour lesquelles je me suis mis à écrire pour le jeune public mais plutôt : une fois que je me suis mis à écrire ce texte pourquoi j'ai continué ? Parce qu'au départ j'étais plutôt attiré par les textes grand public, au sens « grande taille » donc « vieux public », mais finalement je n'ai jamais écrit un texte pour adultes, je suis resté dans ce lieu de l'écriture qui est l'enfance. Il y a donc deux choses : c'est d'abord une question de l'écriture, la place de l'écriture, du texte, c'est complexe, et pourquoi cette question d'enfance est devenue pour moi essentielle, vitale, ça a à voir avec mes études. La question qui me taraude depuis ce temps c'est la naissance de l'identité personnelle, de l'individualisation, de la subjectivation. Comment dans l'enfance et par l'enfance se jouent toutes les questions qui peuvent nous traverser aujourd'hui - sociétales, politiques, esthétiques. D'où écrire aujourd'hui, pourquoi écrire aujourd'hui ? Plein de philosophes vont expliquer à quel point c'était difficile d'écrire autre chose que la catastrophe qui s'est passée au moment du nazisme. D'un seul coup on ne pouvait plus écrire que de l'impossibilité d'écrire, il y avait une innocence de l'écriture qui était rendue impossible par ce qui s'était passé, et d'une certaine façon il fallait écrire par-delà le tragique. Peut-être que ce n'est pas partagé par tous mais j'ai le souvenir d'avoir été abreuvé d'une littérature de la catastrophe et de la morbidité et c'est en me posant cette question de l'enfance que je me suis mis à découvrir un territoire où l'écriture était possible. En ce qui concerne la question de la naissance de l'identité, de l'intime impersonnel et

de la subjectivation, on peut parler de Deleuze ; et la question qui s'était posée c'est pourquoi Deleuze avait pu être récupéré par le néolibéralisme. En quoi son système était suffisamment poreux, flou pour se prêter à une telle récupération. Ce que je crois depuis très longtemps, et ce que j'essaye d'une certaine façon de faire en écrivant par l'enfance c'est que ce qui fait complètement défaut chez Deleuze, c'est la question de sujet, c'est le refus obstiné de toutes considérations du sujet. Mais s'il n'y a pas de sujet alors tout ce qui va être rhizome et flux, tout ça conduit inexorablement à ce qu'on appelle une « pensée nomade » et les libéraux sont ravis de cette pensée nomade et de se mettre dedans. Donc voilà la question du sujet, pour moi c'est ça la question d'aujourd'hui. Cela ne veut pas dire qu'il faut revenir à Descartes, on est bien d'accord, on ne va pas se lancer dans une discussion sur ce que c'est que devenir sujet. Et un sujet évidemment cela veut dire un sujet politique aussi, un sujet citoyen, adulte. C'est vraiment drôle cette histoire de Deleuze parce que c'est quelqu'un que j'ai beaucoup lu et qui m'a marqué évidemment, j'étais très influencé par Deleuze, je suis passé par Deleuze. Mais ce qui est problématique quand on parle de Deleuze et qu'on le met en connexion avec le théâtre c'est que s'il n'y a pas de sujet, il n'y a pas de théâtre non plus. D'ailleurs Deleuze détestait le théâtre. Il y a eu, il n'y a pas très longtemps, une grande conférence IDEA à Paris, et il y a un livre d'ailleurs qui a été écrit ici, dans le bordelais, par des universitaires et des enseignants qui s'appelle « Pour un théâtre monde ». Ce livre se plaçait sous l'influence de Deleuze avec cette idée du théâtre monde et je m'étais dit que c'était quand même étonnant de convoquer Deleuze dans un éloge du théâtre alors que celui-ci détestait le théâtre, il était le premier à le dire et à redire que le théâtre n'était plus la question parce que justement le théâtre parlait du sujet, de la naissance du sujet, de sa constitution et de ses passions éventuelles, de son effondrement aussi ; enfin le théâtre parlait de ça, et s'il n'y a pas de sujet il n'y a pas de théâtre. Evidemment, quand on écrit sur l'enfance ou par l'enfance, par bouffées d'enfance, on essaye de retrouver cet endroit de l'enfance qui n'existe pas. Et c'est là peut-être que je nuancerais : la troisième voie qui nous était proposée, qui était pour moi une voie un peu romantique et un peu Rousseauiste ; ce lieu originel de la petite enfance dont on ne se souvient pas qui serait le moteur de l'écriture. J'ai un peu de difficulté à concrètement voir où c'est. C'est pour ça que pour moi ce ne sont ni les souvenirs de l'enfance, cette remontée un peu aléatoire vers une origine qui n'en est pas une, ni l'adulte. Bien évidemment que l'adulte est là et je ne vais pas faire comme si je n'étais pas un peu intello dans mon histoire et qu'évidemment j'essaye de réfléchir à pourquoi j'écris, d'où j'écris et comment j'écris. En ce qui concerne cet enfant hypothétique qu'on porte en soi et qu'on redevient, il faut le voir comme une question, comme un doute, comme un possible, comme une utopie peut-être. Et puis aussi cet effort pour le redevenir, pour se mettre en position d'enfance sachant que c'est probablement vain, c'est un jeu entre tout ça, c'est ni-ni et puis peut-être que petit à petit on essaye de trouver cet endroit de l'enfance, une enfance problématique qui n'existe plus pour nous.

#### 4. Intervention de Pascale Daniel-Lacombe, metteure en scène du Théâtre du Rivage

[Table-ronde de Billère « témoignages d'artistes, de passeurs, de spectateurs »]

Je travaille pour la compagnie du Théâtre du Rivage. Nous sommes installés administrativement à Saint-Jean-de-Luz. Pour des activités amateurs nous travaillons aussi sur l'ensemble du réseau national. En ce qui me concerne, mon parcours de créatrice est né d'une difficulté. Il y avait une metteure en scène ce matin [Anna Nozières] qui disait que, pour elle, son parcours s'était créé contre l'ennui. Moi, je trouvais que les adultes s'ennuyaient beaucoup, même s'ils ne s'en rendaient sans doute pas compte. Je ne voulais pas du tout leur ressembler. Je ne voulais pas que ma vie soit tous les jours la même chose. L'idée c'est que, en fait, j'étais peut-être trop absorbée par mes émotions, et je n'avais pas de réponses à des questions que je trouvais très très importantes. A partir de là, très vite, j'ai trouvé un endroit à l'école où tout à coup on pouvait projeter, objectiver, calmer des tempéraments. Je me souviens m'être sentie très bien lorsque j'ai joué un papillon à l'école dans un spectacle, ça a été un événement marquant pour moi. Comme j'ai toujours beaucoup manqué de mots, mais jamais d'inventions, je me suis progressivement dirigée vers des auteurs pour pouvoir travailler et devenir metteure en scène. Aujourd'hui, il y a beaucoup de metteurs en scène qui sont auteurs. Ce n'est pas encore mon cas. Mais je me suis vraiment appuyée sur des auteurs et notamment sur des auteurs contemporains que je pouvais rencontrer, avec qui je pouvais échanger, construire un processus de création et toucher au monde sensible, visible, invisible avec des histoires qui soient plus vraies que vraies ou plus

fausses que fausses, vraies et fausses en même temps. Tout ça est très mélangé. A partir de ce moment-là on construit une équipe, ce qui est très précieux, et on engage l'enfant à s'intéresser à l'histoire qu'on raconte. C'est ça, le plus important : s'intéresser à l'histoire qu'on raconte que ce soit pour les petits, les grands ou les très très grands. Nous, notre compagnie n'est pas complètement ciblée vers le jeune public, mais nous posons toujours la question de l'adresse à l'autre, puisque finalement tout consiste à dire, à échanger. Pour moi, la création doit être accompagnée de désir, parce que quand on se lance dans une création, on se lance peut-être pour deux ou trois ans, donc il faut que le désir soit là. Et pour moi grandir, c'est désirer. Il y a le désir qui vous élève et puis il y a le désir un peu plus compliqué, qui va aller vers quelque chose de plus pulsionnel et qui va amener certaines dérives. Vous avez très bien parlé de la consommation immédiate des choses. Moi, je pense qu'une œuvre d'art n'est pas consommable. On est plutôt dans l'idée d'amener du soin à un objet artistique. On est tellement balisé de partout dans le divertissement, que je pense que le rôle du créateur consiste à aller vers ce qui n'est pas connu. Une création telle que nous la construisons n'est jamais la même au départ et à l'arrivée. Tout se fait dans l'acheminement du projet, avec le réel, avec les échanges, avec les comédiens qu'on rencontre, avec les scénographes, toutes les équipes et bien évidemment avec l'auteur. L'enjeu, c'est d'ouvrir la bataille de l'imaginaire, d'essayer de suggérer, de s'ouvrir vers la singularité, de développer des capacités, puisque finalement on a tendance, dans notre société, à tout le temps nous rassurer avec des choses bien balisées et bien connues. Mes créations sont destinées au tout public y compris le jeune public. Mais il est vrai que mes premières créations jeune public étaient vraiment destinées aux enfants, les petits. J'ai fait trois créations comme ça et puis, peut-être que j'ai réparé quelque chose. Aujourd'hui je me tourne plus vers l'adolescence en fait. Peut-être que c'est normal, peut-être que c'est nécessaire, mais c'est là aussi qu'il y a un grand envoûtement de l'imaginaire. Je trouve qu'il y a énormément de choses qui sont faites pour la jeunesse, pour les petits, pour les enfants, de très belles choses et de très belles initiatives. Mais ensuite arrive un court moment, un petit creux avant de passer à l'âge adulte. Et ce petit creux fait peur, mais je pense que c'est intéressant d'y aller parce que dans ce creux, il n'y a pas d'accompagnants sur lesquels on peut se reposer, mais justement, si on veut que la littérature accompagne toute la vie, il faut peut-être aussi s'occuper de ce creux. Je dois aussi dire que la culture jeune public est très pertinente, très audacieuse et très attirante pour les metteurs en scène parce qu'elle porte beaucoup d'espoir. Il y a toujours des endroits du possible qui restent à explorer et je ne sais pas comment on peut créer ces liens. Mais en tout cas cet endroit m'intéresse bien. On a joué « A la renverse » de l'auteure Karin Serres au Théâtre National à Toulouse, il y a eu un débat avec un psychiatre qui disait que ce qu'il fallait apporter à l'adolescence, c'était une vue. L'adolescence veut être « vue et parlée ». Il faut vraiment essayer d'ouvrir des perspectives. Je partage ça et je trouve que dans notre spectacle on a une configuration scénique qui fait que les personnages ne sont pas du tout dans l'idée d'une drague ou quoi que ce soit. C'est vraiment une question dramaturgique basée sur la bi-frontalité. Les adolescents trouvent génial l'idée d'être en bi-frontalité. Je ne voulais pas du tout déplacer le public, même si je sais quand même que la question récurrente aujourd'hui consiste à savoir où on met le public. J'en ai parlé avec ce psychiatre et je lui disais : « *On a l'impression qu'on a tous besoin, et les grands aussi, d'expérience, de vivre l'expérience, de toucher la fausse réalité, d'être artiste. Ils vont se mettre dans de grandes fêtes, ils vont se jeter du bleu, du rouge, du jaune et avoir l'impression d'avoir vécu quelque chose de très intense, mais c'est pas tout à fait la question fondamentale* ». Et il me disait : « *En fait, aujourd'hui c'est compliqué parce que les adolescents sont suivis. Avant on allait à l'écran, au cinéma, etc. Aujourd'hui ce sont les écrans qui nous suivent. Pour être face à face, il faut espérer une relation amoureuse* ». Donc c'est toute la question de nos travaux : tenter d'installer une relation amoureuse ou du désir pour ceux qui viennent voir notre travail, installer une relation d'amour ou de partage avec notre public.

**Marie-Odile Rigaud** : *Vous abordiez Pascale-[Daniel-Lacombe], et aussi d'une autre façon Marie-Hélène [Popelard], la question de distance et de manque qui est un problème, nous aussi comme les adolescents, on est tous reliés les uns aux autres. Dans la mesure où on est reliés, on est dépendants et on veut posséder l'autre. La question de ne pas pouvoir arrêter le lien et de rester relié en permanence. Qu'est-ce qui est premier pour vous: les auteurs ou l'adresse à un public?*

**Pascale Daniel-Lacombe** : Pour moi, l'auteur est indispensable, car c'est lui qui va articuler toute la façon dont on doit emmener le processus de création autour de cette histoire qui se raconte. C'est l'enjeu de l'auteur, l'auteur dramatique confie son œuvre à quelqu'un, donc c'est lui qui a la responsabilité de la parole, et à nous de l'interpréter, en tout cas d'y rajouter notre invention. J'ai beaucoup travaillé avec des auteurs contemporains, il se trouve que dans ma prochaine création l'auteur est mort, je ne sais pas encore comment je vais faire... Je pense il faut d'abord qu'il y ait un auteur, car c'est lui qui s'adresse au public, et nous sommes ses serviteurs. Donc, ça peut donner des créations très différentes, même si c'est la même méthode de la mise en scène.

**Marie-Odile Rigaud** : *Donc, c'est la rencontre avec le texte d'abord ?*

**Pascale Daniel-Lacombe** : Oui, et c'est pour ça que je disais que, je ne me suis jamais déterminée à faire du théâtre pour la jeunesse, mais c'est en découvrant les textes des auteurs pour la jeunesse.

**Question d'Alexandre Péraud** : *Ce que vous avez dit sur le désir, à la fin, me paraît très intéressant. C'est aussi exactement à cet endroit que se situe l'enseignant qui sait que le « contenu » ne peut passer qu'à la condition qu'il y ait désir de la part de l'élève. L'acte d'enseignement réside avant tout dans la capacité à susciter le désir avec tout le travail de mise en scène des appétits que ça implique. Je me demande dans ce cadre – et vous avez presque répondu à cette seconde question – si la spécificité du théâtre ou du spectacle vivant jeune public ne réside pas dans le fait qu'il se définit en quelque sorte par son public. Je ne peux pas m'empêcher de faire la différence entre une esthétique théâtrale adulte, qui se cherche en ce moment, et une esthétique jeune public qui, parce qu'elle me semble adressée, est beaucoup plus sur la question du désir et joue beaucoup plus sur cette capacité d'émerveillement propre à l'enfant. Jusqu'à quel point, mais seuls les metteurs en scène peuvent répondre, cette quête pourrait-elle être poursuivie à l'égard d'autres publics ? Peut-on essayer de réveiller en nous, de susciter en nous, professionnel ou non professionnel, cette capacité d'émerveillement ?*

**Pascale Daniel-Lacombe** : Pour la petite enfance, il y a une esthétique, on prend soin de l'enfant qui est dans la salle. Cela amène quelque chose. Dans un repas, si des enfants participent, on ne va pas faire des plats trop épicés. Mais quand l'enfant grandit, il faut estomper les frontières. Dans le spectacle dont il est question, les deux enfants sont joués par deux jeunes comédiens adolescents, mais ce serait intéressant de le voir joué par des adultes, des comédiens âgés. Quand on organise des spectacles pour les adolescents, il y a beaucoup plus de spectacles en tout public. L'après-midi est scolaire, et le soir en tout public. Il y a parfois des réactions d'adultes très fortes au spectacle jeunesse. On y est tous ensemble, comme on vit tous ensemble. Mais je pense qu'il y a un endroit privilégié pour l'enfance où, même si on y touche l'adulte, l'enfance prévaut quand même. Il y a cette petite étincelle, ce pétilllement qui prévaut à tous les âges.

#### 5. Intervention de Sandrine Weishaar, programmatrice et responsable du service Pessac En Scènes

[Table-ronde de Billère « témoignages d'artistes, de passeurs, de spectateurs »]

**Question** : *Est-ce qu'on peut écrire sur tout ?*

Je me suis posée la question de « Peut-on tout montrer ? », surtout en tant que programmatrice de spectacle. J'ai longtemps pensé qu'il ne fallait pas hésiter à aborder des thématiques sophistiquées, parler de religion et de politique, se frotter et frotter les enfants à la complexité du monde. Mais je pense que ça doit se faire en lien avec la fonction du théâtre qu'on ne rappelle pas assez : la symbolisation, la distanciation, ce qui se passe sur le plateau, ce que cela veut dire, si c'est de la réalité ou de la fiction... Il y aurait moins de danger et de frayeur si on parvenait à séparer ce qu'on montre de la façon dont on le montre, et dont on accompagne ce que l'on montre. Ceux qui nous conseillent ne sont pas toujours éclairés, ils n'ont pas toujours suivi un

## Chap.2 / Enjeux et limites de la création jeune public

processus qui a pu les éclairer. Ce que je pense, c'est que même dans les pires dictatures, on ne peut pas nous empêcher de nous taire. J'ai assisté à la masterclass d'un violoncelliste qui faisait répéter son élève sur Chostakovitch, qui a travaillé sous une dictature. L'élève était à fond sur son violoncelle, mais le maître l'arrêtait et lui disait « *Non, non, non. Il faut que tu arrives à trouver ce qu'il a dit, écrit, composé sous la surface de ce qui était acceptable pour les non-éclairés* ». Tout à coup, forcément, on était complètement hallucinés dans la salle, il nous a fait découvrir les choses. C'est quelqu'un d'éclairé, qui a éclairé d'autres personnes, qui vont à leur tour éclairer d'autres personnes... Ainsi, je pense que c'est important d'essayer de se dire que pour ne pas se taire, on peut aborder des formes différentes. On peut être subversif, élitiste, on peut être tout ça, mais il faut toujours essayer d'être subtil. On a un art éphémère, il faut donc en profiter le temps de notre vie. Je n'ai pas de solutions, j'ai subi des cas de censure dans mon travail artistique et au sein de ma compagnie (ndlr : dans ses expériences professionnelles passées auprès d'une compagnie de danse), et je me suis toujours relevée. Mais je pense qu'il faut toujours lutter.

## Partie II. Enjeux du théâtre dans l'éducation et la construction de l'enfant

### 1. Les répertoires interdits pour le jeune public

[Xavier Gassmann, Pédopsychiatre à Pessac]

La sexualité infantile est fondamentale car elle est « pulsion d'apprentissage », pulsion essentielle chez l'enfant. Mais quand l'enfant grandit, il rencontre aussi l'interdit du dire des adultes. Or la scène de théâtre est fondamentale car elle lève l'interdit. Qu'en est-il entre une position créative du spectacle vivant et une position pédagogique ? Est-ce que les deux vont de paire ?

Pour Paul Audy, le chaos et l'angoisse sont inhérents au sujet. Les artistes savent à leur manière en toucher quelque chose. Devant certaines morales civilisées, on se retrouve devant l'empêchement de la pensée. L'autre scène doit ouvrir à la fantaisie, mais pour y être sensible, il faut être en capacité de penser qu'il s'agit d'une fiction. L'enfant découvre et accède alors à un sens nouveau : la métaphore. Les adultes en général sont névrosés, certains acceptent de s'y confronter d'autres non. Freud disait que « *certaines sociétés étaient organisées par le tabou* ». Le danger majeur du tabou est qu'il est contagieux. Il provoque l'incapacité de poser un dire sur ces propres refoulements.

Le théâtre permet de questionner ces faits. Il a pour fonction de montrer autre chose à l'enfant. Et l'aider à trouver une pensée pour penser. La puissance du théâtre est de nous inviter à un mouvement d'humanisation. D'après Lacan, l'artiste précède toujours le psychanalyste. L'artiste fraie la voie. Il donne quelque chose à voir qui est déjà là, mais il soulève le débat et nous interroge.

### 2. Enfance, Infantilisme, Infantilisation (volet 2)

[Marie-Hélène Popelard, maître de conférence en esthétique, journée de Billère]

#### a. L'infantilisation du spectateur ou du lecteur

Sortir de cette double injonction contradictoire du penser et du désirer par soi-même, suppose qu'on renouvelle le sens conféré à cette part d'enfance que l'homme doit préserver, cette part d'insuffisance et d'incomplétude ontologique auquel il ne peut échapper que par la conscience de ses limites et l'imagination des possibles. Dans le domaine du spectacle comme de la littérature, la lutte contre l'infantilisme passe par le renoncement à l'infantilisation du public ou du lecteur. Or, cette infantilisation a pris au cours du XX<sup>ème</sup> siècle deux formes : les politiques de démocratisation culturelle et le postulat rancérien de l'égalité des capacités des spectateurs. Toutes les deux au service d'une même cause, l'émancipation du sujet ; mais par des moyens opposés, l'une choisissant la logique de l'explication qui pour Rancière est l'autre nom de l'abrutissement, l'autre le postulat pragmatique et totalement indémontrable de l'égalité des intelligences.

Tout spectacle trahit en effet un présupposé politique et suppose une représentation plus ou moins figée soit d'un spectateur classique qui se tient face à des choses muettes pour leur donner un nom et un sens, soit au contraire d'un spectateur précipité malgré lui par l'art contemporain et le théâtre post dramatique, dans l'ère de l'interactivité ; de sorte que ce qui est identifiable sur la scène théâtrale politique contemporaine, comme l'a bien montré Olivier Neveux dans « Politiques du spectateur »<sup>11</sup>, s'organise autour de plusieurs ensembles bien distincts. D'un côté ceux qui escomptent des effets soit par un théâtre de la *transgression* susceptible de transformer le spectateur, soit par un théâtre de la *conscientisation* qui cherche à le mobiliser. Ce premier ensemble est l'héritier du théâtre politique tel qu'il s'est édifié tout au long du XX<sup>ème</sup> siècle. Le spectateur y est considéré comme ignorant et le théâtre s'adresse soit à sa sensibilité soit à son intelligence mais toujours dans la perspective d'un manque ou d'une défaillance à combler<sup>12</sup>. Face à ce théâtre de la *transgression* où le

<sup>11</sup> Olivier Neveux, *Politiques du spectateur*, Paris, La découverte, 2013.

<sup>12</sup> Dans *Les cités du théâtre politique en France depuis 1989* ( L'entretemps, 2013), Bérénice Hamidi-Kim distingue de son côté le théâtre post-politique et post-apocalyptique ( celui d'Edward Bond entre autres) ; le théâtre œcuménique qui garde sa foi dans la démocratie et l'engagement citoyen ( celui d'Ariane Mnouchkine) ; le théâtre de l'agit-prop ; et le théâtre de refondation qu'incarnent les ateliers d'Armand Gatti ou *Les passerelles du théâtre du Grabuge* qui se rapprocheraient le plus de ce théâtre de l'égalité des capacités

spectateur ne doit surtout pas être ménagé au nom des rapports intersubjectifs dominants dans le néolibéralisme, rapports autoritaires et évaluateurs, ou face à ce théâtre de la *mobilisation* où l'individu se fond dans un « collectif public » à qui il faut rendre sa puissance agissante, existe depuis une vingtaine d'années un autre théâtre qui suspend tout rapport entre la scène et le public. Son maître mot est *l'égale capacité*. Le concept rancérien de *spectateur émancipé* repose sur la valeur opératoire du postulat que le public est toujours au travail. Si les effets d'une œuvre peuvent être dits bons ou mauvais selon l'intention politique ou formelle de son auteur, comme s'en inquiétait Brecht, l'essentiel est toujours de se déprendre d'abord de l'ennui ou de la contemplation muette qui nous prive de toute pensée critique. Ce théâtre espère l'émancipation du spectateur en se faisant l'héritier de Jacotot, « le maître ignorant »<sup>13</sup> dont Rancière avait fait le portrait. Ce qui manque à l'autre ce n'est rien d'autre que la saisie de sa propre capacité et pour ceci il n'existe aucune recette, aucune école. Car le modèle que critiquait Jacotot peut s'apparenter à celui qui régit les politiques sociales et culturelles qui visait à réduire les inégalités. L'égalité apparaît comme une fin qui pourrait advenir si on rend accessibles les œuvres à des personnes considérées au départ comme incultes. Concevoir ainsi les pratiques éducatives ou culturelles induit des formes de relations hiérarchisées infantilissantes. Telle était la représentation de l'historien Gérard Noiriel qui voulait forcer les réflexes d'adhésion du public au nom des meilleures intentions du monde en plaçant ses spectacles « Chocolat » comme « Grand(s) ensemble(s) » sous le signe louable de la lutte contre les supposés préjugés racistes du spectateur. Car il y a là, dit Vinaver, comme une loi. Le lecteur (comme le spectateur) a un côté réfractaire. Il ne peut donner son assentiment à celui qui le lui demande expressément. La persuasion artistique ne peut être calquée sur la rhétorique du discours judiciaire ou scientifique. Elle vaut plutôt par la mise en avant de la liberté de création et même de sa gratuité.

Selon Rancière, les travailleurs émancipés mettent en œuvre des capacités de sentir et d'agir qui appartiennent à n'importe qui, et qui ne sont d'aucune classe ni d'aucun lieu spécifique. De sorte qu'au lieu du modèle classique de la pensée critique, qui suppose le réveil ou le sursaut du « *pauvre crétin d'individu consommateur, submergé par le flot des marchandises et des images et séduit par leurs promesses fallacieuses* », ainsi que nous l'avait présenté Baudrillard ou Debord, il faut imaginer des processus de subjectivation politique, qui concernent n'importe qui, soit une infinité d'hommes sans qualité. La perspective de Rancière limite son exigence à la réorganisation de la perception, à la reconfiguration du perceptible et du pensable sans qu'il soit nécessaire de nous montrer des choses révoltantes pour nous pousser à la révolte. Le renoncement à la vocation édifiante de l'art étant même une condition de l'émancipation du spectateur.

Mais si l'obligation de produire des messages explicitement politiques quand on est un artiste peut en effet être combattue, pourquoi faudrait-il l'interdire ? Toute une partie de l'Art s'est constituée sous la condition du politique. Si cet art de « l'abstinence politique » se contente aujourd'hui de postuler avec Rancière l'égalité des parties et des intelligences, il pourrait bien aussi prendre la forme de ces œuvres insipides et sans prétention qui peuplent le désert de la production contemporaine. Et qu'est-ce qui permettra alors au spectateur de faire la part des choses ou de sortir de l'impuissance, du sentiment de dépossession intellectuelle pour commencer à apprendre et à agir ? On peut s'inquiéter des conséquences redoutables que de telles déclarations pourraient avoir dans le champ de la création comme dans celui de la pédagogie. Que restera-t-il de la responsabilité de l'artiste, une fois actée la capacité du spectateur à construire son propre regard ? Dénoncer la logique infantilissante d'une raison décryptant les messages, ou déplacer l'intérêt vers le regard du spectateur, n'est-ce pas en même temps courir le risque de considérer que n'importe quel spectacle est émancipateur, pour peu que n'importe qui puisse en parler à sa façon ? Loin d'être audacieuse, cette idée qui exonère l'artiste de toute responsabilité vis-à-vis de l'exigence de l'écriture comme de l'histoire vient renforcer l'insignifiance de l'art et la paresse intellectuelle du spectateur que l'on assure de l'inutilité de tout effort puisque manqueront toujours les critères de l'objectivité artistique. L'ahistoricité du discours de Rancière qui postule que la liberté ne peut être qu'absolue (exigence qui rejoint l'imaginaire néolibéral à son corps défendant) puisqu'il ne peut y avoir de moyen terme entre liberté entière et déterminisme, est tout à fait paradoxale puisqu'il ne cesse de s'appuyer sur des exemples tirés de l'histoire. Aussi, faudrait-il entreprendre une réconciliation dialectique des travaux de Bourdieu et de Rancière, afin d'éviter de choisir entre un système

---

en refusant le grand partage entre acteurs et spectateurs.

<sup>13</sup> Jacques Rancière, *Le maître ignorant*, Paris Fayard, 1987.

où toute issue à la société en crise serait l'effet improbable d'un miracle dans un monde verrouillé par toutes sortes de déterminismes, et un autre selon lequel suffirait une déclaration d'égalité ou de liberté absolue liée à la condition d'une humanité intempestive, qu'on décréterait « émancipée » de droit pour qu'elle le devienne un jour de fait. Ainsi, se protégerait-on pour commencer des accusations simplistes que Rancière adresse au théâtre de Brecht, réduit à n'être qu'une sorte de mise en scène infantile d'un jeu de Cluedo, dans lequel le spectateur face à une énigme doit troquer sa position de spectateur passif pour celle de l'enquêteur ou de l'expérimentateur scientifique à l'affût des causes des phénomènes. Ce que Rancière appelle « la distance raisonneuse » demande à être examinée d'un peu plus près. Il nous apparaîtra alors tout ce que sa pensée doit à son insu et en dépit de tant de dénégations à celle de son aîné.

b. Le paysage esthétique clivé : l'homo festivus ou l'homo ludens

Une partie essentielle de l'art du présent n'est ainsi pas faite d'œuvres matérialisées, durables, voire commercialisables, mais d'actions, théâtres sans texte, concerts bruitistes ou renversés (Cage), happenings, installations, environnements etc., inclassables dans les catégories traditionnelles du permanent, autant pour illustrer une pensée que pour ouvrir les portes de la perception. La plupart de ces installations ou performances, placées sur le piédestal des musées, exige un supplément de discours exégétique pour transformer l'urinoir de Marcel Duchamp en scène primitive, la copie duchampisée devant être ramenée à chaque fois à son origine absolue pour se légitimer. Sans que pour autant ce discours, accomplissant le programme platonicien, ennoblisse l'art en lui substituant la philosophie, puisque la pensée se méfie de tout travail d'interprétation critique. « Pantin ou génies », ces personnages hors d'atteinte s'alimentent aux « polémiques enflammées » qui font totalement partie du jeu faisant du thème nihiliste de Duchamp qui radicalisait à l'extrême la question de la précarité des valeurs esthétiques, non pas une exigence du regard ou de l'oreille, mais une véritable idéologie du mineur sans esprit de sérieux, qui se caractérise par trois postulats : la revendication d'une totale liberté dans le choix des matériaux et des styles / le constat de la fin des avant-gardes et le soupçon porté sur l'ensemble de l'histoire de l'art / enfin le populisme ou le recours aux éléments de la culture populaire.

Ces artistes adhèrent à une logique de fonctionnement ternaire. Primo : les mélanges et métissages spectaculaires illustrent un nouveau rapport de l'œuvre aux autres genres : le collage et le brouillage des frontières étant mis au service d'une mise en scène ludique, mode dominant d'exposition des marchandises dans la publicité ; Deuzio : l'absolutisation du présent et le refus de l'histoire engagent un nouveau rapport de l'œuvre au legs : ne plus se situer par rapport à l'histoire de l'art a conféré à ces artistes une liberté sans précédent ; Tertio : la recherche d'une porosité identitaire par le brouillage des frontières entre le spectacle et la vie suppose un nouveau rapport à la définition aristotélicienne de l'œuvre. L'art aussi énigmatique et autistique soit-il, met l'accent sur sa lisibilité, confondant médiatisation et acculturation, information et mémoire, sur fond de nostalgie d'un âge d'or où toute altérité s'abolit. Cette logique ternaire qui manifeste le triomphe du consensus sur le dissensus, des « ivresses communielles » sur les affrontements dialectiques se revendique d'une même philosophie, le pragmatisme, qui s'épanouit dans une « esthétique exagérément accueillante » immunisée contre la critique, résistant à toute réelle contestation, la seule interprétation légitime étant constitutive, infinie et transfigurative, en jouant le rôle du levier qui confère aux objets leur statut d'œuvre d'art pour peu qu'ils y soient candidats. Ce qui est dénoncé par les théoriciens et les artistes de l'esthétique opposée à cette esthétique dite relationnelle, - Rancière l'appelle l'esthétique « de la forme résistante » - dans l'ouverture radicale de l'art consécutive à la dissolution des frontières et à la caducité des règles du jeu, c'est d'abord et avant tout ses effets : soit la collusion entre l'artiste, l'institution et la production marchande à seule fin de créer l'attente du public dans un contexte où le succès de la communication reste toujours aléatoire. L'esthétique de la forme résistante se reconnaît à une logique de fonctionnement symétrique de la précédente (celle de l'esthétique relationnelle) :

- La commune mesure

Depuis une cinquantaine d'années les artistes ont assimilé l'expérience délicate du partage. La recherche d'une « commune mesure » entre les registres d'expression (dans le livre d'artiste, l'opéra, la danse mais aussi l'échange des modèles formels) – et non du mélange pour le mélange - engendre un goût du risque chez les créateurs déportés en terre étrangère, pour y éprouver la même « distance disloquante », en

convoquant soit un genre de chimie qui expérimenterait l'action d'un corps sur un autre, soit une sorte d'empreinte réciproque, terme qui permet de penser l'imbrication sans duplication, en dessinant ainsi une nouvelle carte des territoires artistiques qui peut aussi prendre la forme du chiasme.

Le « chiasme » comme concept met en évidence un processus propre à tous les arts - et pas seulement à la peinture et à la musique - qui sont amenés dès le début du XX<sup>ème</sup> siècle à nier leur caractéristique propre pour en engendrer une nouvelle, inverse de la première.

- La responsabilité de la forme

L'esthétique de la forme résistante ne cesse de rappeler avec Hannah Arendt que l'œuvre d'art est toujours le lieu d'une singulière articulation au temps puisqu'en s'achevant, elle s'ouvre sur un futur tout en ramenant à elle tout le passé ; avec Mallarmé que « Nul n'est son propre contemporain » puisque aucun créateur ne peut avoir une perception d'ensemble d'un processus qu'il cherche à s'expliquer indéfiniment, chaque explication se trouvant remise en question par l'occurrence de nouvelles œuvres singulières ; avec Jacques Rancière que « L'éternité ne fait que passer » s'il est vrai que celui qui fait œuvre à son tour, surpassant le maître qu'il cherchait à égaler, c'est celui qui perçoit avec une plus grande acuité l'excès de ce qui reste à faire. Point d'héritage, donc, avant cette vision d'une destinée humaine structurée en passé, présent, futur, née à la Renaissance. Mais plus besoin d'héritage dès que s'efface cette scansion trinitaire au profit d'une accélération qui résorbe passé et futur dans un instant perpétuel.

- La traque au lieu commun

L'hésitation prolongée entre le matériau et le sens, entraînant une hésitation tout aussi prolongée entre l'haptique et l'optique, le perceptuel et le symbolique, engage chez ces artistes « de la forme résistante » une certaine manière de jouer la contamination du majeur par le mineur, qui tout en signifiant la fin de l'innocence, conduit à la recherche de langages « justes » ou « vrais » en pointant au cœur même de ce langage la part maudite (Bataille), le négatif (Kafka), l'innommable (Beckett), la maladie du sens, Le syndrome de Gramsci (Bernard Noël) ou l'échappement libre (Prigent). Ce refus du commun du lieu ne signifie pas l'absence de tout commun mais la recherche d'un lieu où partager la soustraction, où faire place pour un rythme qui prémunisse « de l'intellectuellement minable et du stylistiquement dégoûtant » qui peuple les gondoles « et avec lesquels la sphère culturelle, les médias et l'école identifient la littérature » (Prigent). La condamnation des compromissions vise ici surtout la littérature de consommation courante qui se caractérise par l'élimination méticuleuse de tous les pôles de l'écart et qui s'installe dans leur entre-deux « pour y développer des fictions ornementales qui sont toujours des formations de compromis avec le lieu commun des représentations ». Ainsi, le spectateur éclairé et aventureux est-il invité à chercher la fonction politique de l'art dans l'épaisseur d'un matériau abandonné à un déchiffrement interminable pour peu qu'il renonce à un divertissement de type kantien, le risque étant d'enfermer l'art dans le formalisme et le public dans une minorité d'élus constituée en collectifs monastiques. Comme le reconnaît Prigent, le poète peut ainsi s'enorgueillir de la seule reconnaissance du milieu et passer directement de la case underground à la case patrimoine sans passer par la case lectorat.

### c. Propositions esthétiques pour une « enfance sauvée »

Notre recherche, non pas d'une « culture élitaire pour tous » comme le souhaitait Vitez, mais d'une « esthétique pour un grand public » au sens où elle cherche à élargir le public et à en diversifier la composition mais aussi au sens où refusant toute simplification à l'œuvre dans les spectacles dont la visée pédagogique est la mieux intentionnée, elle s'adresse à un public que grandit une part d'« enfance sauvée » repose sur la déclinaison des principes de l'esthétique de la forme résistante adressés à la pensée balourde que nous avons mission de réveiller.

#### **Commune mesure et non mélange pour le mélange**

Pour que voir nous permette de savoir puis de prévoir quelque chose de l'état politique du monde, il faut que le banal devienne étrange, poussant le spectateur à « prendre position », en désarticulant sa perception habituelle des rapports entre les situations. Or l'un des moyens de cette désarticulation, c'est l'entrelacement des genres et des registres d'expression auquel Rancière attribue le monopole de « l'art pensif ». Pensif, l'art qui invite le spectateur qui renoue avec la perception synchrétique du jeune enfant qui s'épanouit aussi dans le réalisme grotesque médiéval où toutes les frontières étaient audacieusement violées, à confronter le cinéma, le roman, le reportage et le théâtre, la peinture, la musique et la poésie afin que de cette articulation

dialectique, de cette « fraternité des métaphores » selon le nom que lui donne Godard ou de ces « effrangements » multiples, selon celui d'Adorno, de cette « trace disloquante » comme préfère dire René Char, qui pousse le spectateur à imaginer une nouvelle cartographie des genres, de cette tension instituante entre les genres artistiques, naît une nouvelle méthode de vérité. Car redistribuer les rôles c'est faire la preuve qu'on peut changer de position soi-même, non seulement devenir un peu musicien, comédien ou photographe, manipulateur de théâtre d'ombres, d'objets et de marionnettes, quand on est simple spectateur mais aussi échapper à sa condition de prolétaire manipulé.

Ainsi cet état antérieur au poétique, au pictural, au chorégraphique ou au musical mais qui porte tout cela à la fois, ne s'offre ni à la pensée analytique, ni à la seule perception syncrétique mais à un entre-deux qui permet de restituer toute sa force aux contradictions assumées. Car si le spectacle ne raconte pas d'histoire, il ouvre en revanche un arrière-monde où entre l'insignifiant de l'anecdote et le sursignifiant du poème, se creuse pour le public un espace-temps de résistance à toutes les représentations obligatoires du monde. Que « Uccellini » de la compagnie Skappa doive son succès et sa longévité au fait que le spectacle assume dans la correspondance des genres, danse, chant, peinture, musique, cette articulation entre l'inconscient d'une langue toujours déjà là et le discours, en favorisant le passage de l'un à l'autre tout au long des cinquante minutes que dure la performance, s'explique par sa capacité à mettre en résonance les deux systèmes, reconduisant ainsi le mystère de la naissance du langage humain.

### **Responsabilité devant l'histoire**

Si parmi tous les possibles de l'art aujourd'hui, le document qui a le vent en poupe, est destiné à produire dans le texte théâtral, le cinéma d'auteur, la danse contemporaine, les installations ou le travail des plasticiens « un effet de réel » - qu'il procède de citations textuelles, d'entretiens ou d'images - « le réel augmenté » qu'il suscite devrait pouvoir jouer une influence décisive sur le pouvoir « incitatif » de l'art dont parle Proust et que rechercha toute sa vie Berthold Brecht. En inquiétant sa perception des choses et en assignant au spectateur une attitude moins soumise devant l'épreuve des faits, il l'engage à devenir le « coproducteur » de nouveaux rapports sociaux, de ces rapports sociaux d'où disparaîtraient le désordre social du haut et du bas (cf. Travail de la compagnie Les Grandes personnes – « La ligne jaune » et « La bascule »)

### **Créer un en commun le plus loin possible des lieux communs....**

L'insignifiant peut devenir sursignifiant pour peu que le théâtre d'objets ou de personnes mais aussi les jeux de langage comme ceux d'un Jacques Rebotier (cf. son dernier spectacle jeune public : « Mon saumon a de la chance »), plonge le spectateur dans une série de rébus qui réveillent en chacun d'entre nous l'alchimiste sous l'ingénieur, déclenche le rire retrouvé des spectacles et fêtes populaires comme de la littérature grotesque du moyen âge, ou encore nous confronte à l'insoutenable, s'il est vrai comme l'écrit Philippe Genty dans « Paysages intérieurs » que ce théâtre de la cruauté nous permet d'imaginer le pire tout en gardant la bonne distance qui nous permet d'en juger. Enigme métaphysique pour le théâtre de Philippe Genty qui en appelle aux zones troubles de l'inconscient comme dans « Stowayways », ou question scientifique pour Brecht qui veut donner à penser entre les lignes afin que l'art du spectateur s'affine au contact de l'étrangeté du spectacle comme s'il s'agissait de la méthode inductive du savant face à la complexité de la situation sociale.

Il faut comprendre dans ce contexte où nos trois postulats conditionnent ensemble l'exigence d'une création proposée à la coproduction d'un spectateur actif, le rôle crucial que joue le théâtre de marionnettes dont Kleist dit que ses personnages « ne font jamais de manières » et ne prétendent jamais être la chose entière, n'oubliant pas qu'elles ne peuvent mentir sur leur situation d'objets manipulés, et gardant ce privilège de s'adresser à tous comme si chacun pouvait être considéré en spécialiste. Théâtre qui au XIX<sup>ème</sup> siècle maintenait contre toutes les scènes sérieuses de la tradition littéraire la forme carnavalesque du spectacle populaire, théâtre de l'entrelacement des registres d'expression et de dialogue des genres, théâtre où se nouent les histoires multiples et où s'exaltent toutes les contradictions, théâtre surtout où se montrent le jeu et ses ficelles et où le manipulateur joue davantage le rôle du philosophe accoucheur que celui de l'acteur. Comme Jean l'évangéliste dans le retable de Grünewald qui montre du doigt la crucifixion, le marionnettiste montre ce qu'il manipule, nous invitant à nous affranchir de la mensongère vérité du monde, même si la tragédie de la marionnette, métaphore de l'homme instrumentalisé et du fou qui ne s'appartient plus n'est propre qu'au romantisme. Sujet et objet, agissante et agie, symbole incarné et signe, la marionnette est

souvent pensée comme une parabole de l'humaine condition dans toutes ses dimensions : métaphysique, sociale, politique, économique, psychologique.

Ainsi, elle nous renvoie à plusieurs aspects de notre société : elle est manipulée comme nous avons le sentiment de l'être, et nous rappelle dans le même temps notre état de sujet ontologiquement insuffisant car « *L'homme autosuffisant n'existe pas*, écrit Frédéric Lordon, (...) *il est étymologiquement un imbécile : imbacillum, sans bâton – sans béquille – incapable de se soutenir lui-même, il ne tient pas debout tout seul* ». La marionnette nous confronte à cet état d'hybridation de la liberté et de la contrainte qui la condamne « *irréremédiablement à vivre en couple, en concubinage avec son compagnon* » maître et esclave, consentant et attentif. Cette figure de résolution de toutes les contradictions nous donne donc la force nécessaire pour croire qu'une résistance aux maîtres est toujours possible même si elle consiste à assumer pleinement – « c'est-à-dire joyeusement » - (Lordon), une finitude qui nous engage nécessairement dans ce régime d'échanges généralisés qu'on appelle société et que le marionnettiste appelle théâtre.

#### d. Le spectateur et l'auteur comme coproducteurs<sup>14</sup>

La servitude volontaire de La Boétie se demandait comment il était possible de vouloir un état indésirable. C'est d'abord le rapport salarial - dit Marx dès les thèses sur Feuerbach - qui « expose dans sa nudité le principe réel de l'asservissement ». Car ce sont les rapports sociaux de production qui configurent nos désirs. Ce n'est pas la moindre des ruses du capitalisme que de capturer les désirs des salariés en créant de la sorte l'illusion du bonheur d'entreprendre. La question reste donc celle de savoir comment élargir le champ du désirable et changer les orientations de l'imaginaire afin de l'orienter vers d'autres objets que ceux qui sont étroitement liés au rapport salarial : désir d'avancement, reconnaissance, gains symboliques dans les limites fonctionnelles à la valorisation du capital et aux rapports de subordination. La violence symbolique analysée par Bourdieu relève de cette domination douce au moyen de laquelle les dominés consentent eux-mêmes à choisir un bonheur rivé aux désirs fixés par le maître qui s'en réserve d'autres. Car régler la distribution du désirable est désormais devenu la tâche des dominants pour lesquels le plus important est dans cette redistribution des aspirations, de faire renoncer aux « grandes joies » pour assigner les dominés aux petites. Les industries culturelles ont depuis longtemps compris comment produire du « bonheur » à bon marché dans le divertissement de séries télévisées qui assujettissent le spectateur au format de l'attente renouvelée au gré de la succession des épisodes. Pour penser l'ensemble des rapports sociaux il avait fallu que Marx commence à opérer un déplacement radical vers les concepts entièrement nouveaux, de mode de production, de forces de production, etc.

Il y va de notre survie. S'il est vrai que le peuple n'est pas dépossédé de culture ni privé de parole (« l'expression » étant même selon Foucault un acte prescrit par le pouvoir, il ne suffit plus de prendre la parole pour résister mais de parler autrement d'autre chose) ; mais relégué dans des lieux qui ne lui permettent pas l'exercice d'une faculté d'appropriation et de production artistique, la triple expérience simultanée (culturelle et créatrice), de la correspondance des genres, du théâtre documentaire et des jeux de langues, dans les crèches comme dans la rue ou dans tous ces lieux de proximité qui sont souvent des lieux de relégation sociale ou rurale, le jour pour retrouver le principe lumineux, printanier, matinal du grotesque populaire, est le premier moment d'un renversement possible.

Certes on peut se demander quels sont les vrais enjeux d'une mémoire populaire que reprend à son compte un certain type de théâtre ? Nuls ne surent mieux que Didier Eribon et Annie Ernaux éclairer cette profonde ambivalence de la restitution de la logique d'une culture populaire, qu'il ne convient surtout pas d'exalter pour mieux en dénoncer l'aliénation qui l'accompagne. Dans « Paroles de Betterave », mise en scène en 2005 par Sylvie Baillon dans l'ancienne forge de Crisol, les ouvriers et ouvrières des sucreries sont tous aussi dépossédés du commentaire, incapables d'expliquer à la caméra quels furent les enjeux et les bénéfices de cette expérience de transmission et de jeu partagés. Ces expériences de parole libérée qui doivent leur succès au génie et à la belle obstination d'un cinéaste, ou celles de collectes et de montages de paroles dominées au théâtre ou à la radio, donnent un sens à des expériences diffuses, difficiles à formuler, et confèrent une profondeur historique aux histoires minuscules tout en créant leur public à mesure qu'elles transforment la perception de soi et du monde. Le sentiment de parenté retrouvée qui en naît, si personnel

---

<sup>14</sup> L'allocution « L'auteur comme producteur » devait être donnée par Walter Benjamin devant l'Institut pour l'étude du fascisme à Paris le 27 avril 1934.

qu'il puisse être, constitue au sens fort un public soudé par une complicité affective, émotionnelle encore plus qu'intellectuelle. A l'inverse, lorsque ce public est fait, selon le mot de Brecht, de « gens d'en haut » qui écoutent des gens d'en haut parler de la misère des autres, cela reste toujours « une idée de la misère » qui n'aura jamais fait partie des « intimes coutumes de récits hérités et devenus substances ». De surcroît, « l'indocilité réfléchie » que le spectacle engagé doit susciter, surtout si elle prend appui sur une indocilité existentielle spontanée, est d'autant plus efficace qu'elle renonce à sa prétention universelle et prend en charge les mémoires croisées des colonisés, celles de Césaire, Fanon ou Glissant, des femmes ou des immigrés... de façon à mieux résister à toute histoire linéaire hiérarchisée, tout récit mémoriel unitaire restant en effet mutilant. La qualité des spectacles qui reposent sur de telles exigences nous montre qu'il est possible de réconcilier les mémoires individuelles avec la grande Histoire où elles puisent leur sens et qu'en conséquence, comme l'affirme Jacques Bidet dans son dernier livre, c'est ensemble et non l'un contre l'autre qu'il faut apprendre à penser le structuralisme marxiste et le nominalisme foucauldien.

Aussi, faudra-t-il ajouter au renouvellement de la cartographie des genres (condition d'un art pensif), au montage du théâtre d'objets ou théâtre documentaire (qui prend en charge les histoires minuscules autant que la grande Histoire en invitant à les reconsidérer), et au geste sur la langue comme au rire majuscule (qui sont les seuls moyens d'échapper à la violence idéologique), l'action dans les réseaux de distribution et de diffusion de l'art et la réflexion sur la place du spectateur. Car celui que Benjamin définit comme « le routinier » n'est autre que celui qui fait semblant de vouloir changer les rapports de production mais n'y touche jamais.

A l'opposé d'une logique programmatrice qui est une logique de l'addition éclectique et non du montage, de l'accumulation consensuelle et non de choix inspirés par des valeurs, il faut défendre à tout prix la culture comme dernier bastion d'une politique désormais désertée. Le travail dans les crèches est aussi un exemple de ce que pourrait donner une mise en culture démocratique qui prend sa source dans les tout débuts du processus d'humanisation. Quant à l'artiste, s'il cesse de vouloir être le représentant de l'universel, cette figure de l'orateur prononçant la vérité de ceux qui la taisent, il deviendra en synergie avec les autres, manipulateurs, plasticiens, musiciens, sculpteurs, éclairagistes...auteurs et spectateurs, le coproducteur non seulement d'un nouveau langage mais aussi et surtout, comme le souhaitait Walter Benjamin, de nouveaux rapports sociaux de production. Il s'agit donc bien d'en finir « avec cette conception qui consiste à faire assoir des personnages sur un certain nombre de chaises ou de fauteuils placés en rang, et à se raconter des histoires si merveilleuses soient-elles », ce qui selon Artaud n'est peut-être pas la négation absolue du théâtre mais sa perversion. A ce prix seulement l'art sous toutes ses formes retrouvera la fonction que lui assignait Proust dans Sésame et les lys, lorsqu'il écrivait du lecteur devenu cet admirable « auteur de l'instant » : « que sa sagesse commence là où celle de l'auteur finit ».

### **Partie III. Illustration des enjeux et du rôle du spectacle vivant jeune public par Pascale Mignon, psychanalyste**

[Conférence donnée à Billère (extraits)]

Comment penser la spécificité des propositions culturelles faites à de jeunes enfants et à leur famille ? Qu'est-ce que nous en attendons, qu'est-ce que nous espérons ? Qui sont-ils pour nous ? Qu'avons-nous à leur dire, à eux qui pour certains ne parlent pas encore ? S'agit-il de rencontres ? Entre qui et qui ? S'agit-il de partage ? De transmission ? De transmission de quoi ? De la culture ? De quelle culture ?

Le tout-petit éprouve un vrai plaisir, une véritable émotion à penser, à mettre au travail ses capacités de mémorisation, de catégorisation, d'association. Il recherche toute expérience sensorielle, sensible, toute prime de plaisir. Ainsi tout ce qui est de l'ordre de l'émotion se convertit, d'une façon ou d'une autre, en action, de même que toute action est affectée et orientée par l'émotion qu'elle suscite. L'enfant passe du penser concret au penser abstrait en expérimentant le monde, il passe de l'étonnement affectif à l'élaboration cognitive. Ce qui se fait sur la scène du théâtre, par exemple, participe intuitivement pour ce bébé d'une lecture du monde et de son organisation. Tout spectacle est à expérimenter et ce faisant permet la conquête du monde.

### Exemple du spectacle « Gong ! »

Dans le cadre d'un festival de théâtre jeune public *Petits bonheurs* à Montréal, j'ai eu l'occasion de voir le spectacle « Gong ! » de la compagnie Porte-Voix. Il avait la particularité d'être joué devant un groupe d'enfants que l'on nomme « handicapés », des enfants autistes ou ayant des problématiques psychiques et motrices importantes. Ces enfants sont accompagnés de leurs parents ou de leurs éducateurs. Ce jour-là, je me suis rendu compte que la nomination « tout public » était en fait très restrictive. Le spectacle était joué spécialement pour eux, le samedi après-midi, dernier temps du festival. Mais je trouvais vraiment intéressant que ces propositions culturelles soient aussi pensées comme étant adressées à tous les enfants, même si ce n'était pas tous en même temps. Il y a donc là, ce samedi après-midi, une quinzaine d'enfants spectateurs, d'âges très différents, entre 4 et 15 ans. Beaucoup d'émotion durant ce spectacle. Un grand moment de rencontre. D'ailleurs n'est-ce pas ce qu'a mis en mot cet autre enfant en demandant à son père à la fin du spectacle, parlant d'une des actrices : « C'est qui, ça ? » et son père de lui répondre : « Viens, je vais te présenter ! » Pour cet enfant-là, c'est sûr, c'était du grand bonheur que d'être présenté !

Le théâtre ne serait-il pas un autre lieu et un autre temps de présentation du monde, un autre lieu et un autre temps où l'on serait présent au monde, où les émotions font des échappées, où émerge de la curiosité, où la vie de la pensée qui habite en chacun, se crée de nouvelles percées pour se dire ?

Pourquoi, moi, adulte, professionnel de l'enfance, de la petite enfance, je souhaite proposer, accompagner cet enfant-là, ces enfants-là, à tel spectacle ? Qu'est ce qui me pousse, ou m'invite à le faire ? Est-ce que je peux affirmer qu'un spectacle permettrait ou même favoriserait, voire améliorerait son entrée dans le monde ? Est-ce que cela va améliorer son langage ? Réussira-t-il mieux à l'école parce qu'il aura été au théâtre ? Est-ce l'objectif ? Sera-t-il plus sociable, sera-t-il plus sensible parce que dès sa toute petite enfance il se sera assis sur des coussins rouges et jaunes dans une salle de théâtre ? Est-ce l'objectif ? S'agit-il d'améliorer des performances, de lui transmettre un savoir qu'il devrait ensuite nous restituer ? S'agit-il de saisir, comme l'écrit Rainer Maria Rilke que « *tout ce qui est vitesse ne sera que, déjà passé, car c'est ce qui séjourne, qui, seul, nous initie* » ?

## Partie IV. Les limites du théâtre jeune public

### 1. La notion d'interdit : définition et cadre juridique

#### a. Intervention de Xavier Gassmann, pédopsychiatre

[Journée d'étude de Pessac, répertoires interdits pour le jeune public]

#### **La dé-moralisation et la définition de l'interdit**

Concernant la question de la morale, j'interviens dans ma pratique dans un Diplôme Universitaire de protection de l'enfance. Nous constatons que lorsqu'on convoque la morale, on convoque quelque chose qui n'est pas nécessairement écrit. On convoque la morale singulière et subjective de chacun car il n'y a pas de texte écrit pour la définir. L'intérêt supérieur de l'enfant n'est pas non plus défini, c'est encore à l'appréciation de tout un chacun. Ne sommes-nous pas alors dans un déficit de la loi ? Pierre Legendre, psychanalyste et juriste, dit de l'interdit dans « Les enfants du texte » : « l'interdit est un dire d'interposition », « *s'assurer d'elle-même pour*

*une société humaine c'est se garantir contre l'anéantissement (...) sans mourir à l'opacité originelle, sans intégrer une représentation de l'abîme indicible (...) la perte, le vide, la négativité ».*

Quand Legendre dit que « *la psychanalyse a soulevé le voile de l'inconscient* », je pense qu'il veut exprimer que la scène de théâtre permet de transmuter quelque chose de l'inconscient. Tout dépend comment envisager cette autre scène du langage. Il s'agit d'envisager que l'enfant est face à un abîme indicible, quelque chose va constamment nous échapper. Le sujet humain est aux prises avec son inconscient et doit se débrouiller avec. Dans quelle mesure les adultes sont en capacité de recevoir les mouvements inconscients auxquels sont confrontés les enfants alors qu'ils en ont eux-mêmes refoulés la plupart ?

### **Des interdits structuraux défailants**

Legendre se réfère à trois interdits fondamentaux : le meurtre, l'inceste et le cannibalisme. L'interdit de l'inceste a depuis peu été introduit dans le code civil. Pourquoi a-t-on besoin d'inscrire aujourd'hui quelque chose qui a toujours été condamné par l'inconscient sans qu'il ait été nécessaire de convoquer la loi. Aujourd'hui ces interdits structuraux sont défailants, ils ne prennent pas corps dans notre champ social, d'où le fait qu'on convoque toujours plus la morale. Chacun cherche sa morale personnelle, « morale contre morale ». Comment les adultes pensent le monde et s'autorisent à s'interroger sur les non-dits ? Notre société a tendance à tout montrer et en même temps on enjoint les sujets à se taire. Par exemple : on montre les enfants comme des objets de séduction (les lolitas) et par ailleurs on dénie la sexualité enfantine. On évite d'y penser, il s'agit d'une stratégie d'évitement, de refoulement de l'humanisation.

### **Le règne de l'image**

A notre époque, nous avons affaire à un règne de l'image. Dès son plus jeune âge, l'enfant est confronté aux images. La fonction de l'image a un rôle particulier, les adultes se méfient moins des images que du spectacle qu'ils vont voir. Les images à répétition ont des effets de captation, de sidération. On distingue un changement dans notre société sur la place des images : problème de morale sur le théâtre alors que les enfants ont d'eux-mêmes à des images sur internet beaucoup plus crues. On est en mesure de se demander quelle est la place des images dans le champ social et les effets qu'elles ont sur les enfants ? On est passé d'une société patriarcale avec un père au pouvoir absolu sur l'enfant, en apparence plus d'actualité, à une société dans laquelle l'autorité est partagée entre le père et la mère. Paradoxalement, malgré ce changement de modèle de société, les enfants sont toujours confrontés aux mêmes questions, mais celles-ci ne se posent plus de la même façon. « Est ce que je vais devenir un homme ou une femme ? ». Avant la question était tabou. La société patriarcale avait du divin : il fallait se plier aux règles ou être rejeté et alors il existait plusieurs options pour se racheter de la société. Aujourd'hui, le rapport de l'humain à lui-même devient vacillant parce qu'il a le pouvoir sur tout. L'humain se trouve aujourd'hui dans une position très vertigineuse, il a la capacité de sa destruction et de son auto engendrement. Il y a une dimension de toute puissance. Par ailleurs, il y a 40/50 ans, les parents étaient assignés à être le père ou la mère. Aujourd'hui l'enfant sauveur, doit dédommager le développement narcissique des parents.

### **Le danger de la fascination**

La seule chose que je poserai comme limite c'est quelque chose qui ne serait pas de l'ordre de la métaphore mais de la fascination et de la sidération. C'est une expression brute mais qui sidère la pensée. Se pose la question du lieu. Comment est-ce que ces expériences trouvent un lieu pour la pensée de l'autre et son accompagnement sur ce qui vient d'être vu ? Il serait intéressant que les écoles s'interrogent sur la morale. Qu'est-ce que c'est que la morale à l'école ? A quelle morale se réfère-t-on ? L'inconscient où vous êtes potentiellement incestueux, cannibales etc. Comment composer avec cela ? La responsabilité éthique devrait être plus importante que la morale.

b. Intervention de Maître Jonathan Hervé, avocat

[Journée d'étude de Pessac, répertoires interdits pour le jeune public]

**Question d'Anne-Lise Vinciguerra :** *Nous avons choisi de nous intéresser aux « sujets interdits » dans le cadre du spectacle destiné à la jeunesse, adressé à l'enfant et plus particulièrement à la question de la réception des spectacles dans le cadre scolaire, on ne va pas parler uniquement du cadre scolaire mais il en sera essentiellement question puisque la notion d'interdit apparaît souvent pour nous professionnels de la diffusion lorsqu'on se confronte à des propositions dans le cadre scolaire. Ces propositions artistiques peuvent apporter des thématiques comme le deuil, le genre, la religion, la politique et la sexualité. L'ambition de traiter ces thèmes dans ce cadre scolaire n'est pas toujours acceptée de la même manière par l'ensemble des adultes. On va évoquer ce qui se joue dans ce débat et le sens que tout cela a, c'est-à-dire pourquoi on présente ces spectacles-là dans le cadre scolaire, pourquoi on les propose aux enfants, et de quels enfants parle-t-on ?*

**Jonathan Hervé :** Mon rôle est le moins « marrant », il s'agit d'évoquer les dispositions légales relatives au spectacle vivant et particulièrement les problématiques liées au jeune public.

Le spectacle vivant est une des manifestations de la liberté d'expression, principe fondamental de nos démocraties, garanti constitutionnellement et qui est également protégé par des normes au niveau de la communauté européenne. On peut promouvoir, garantir et sauvegarder cette liberté dans un certain contexte. La censure a été pendant très longtemps une limite à la liberté d'expression. Cette limite était faite pour défendre ou protéger le pouvoir qui se maintenait par la force. Il a existé pendant des siècles une censure royale. Certaines cours de justice de l'ancien régime prenaient des arrêtés pour censurer des ouvrages qui pouvaient contredire certaines doctrines étatiques ou choquer l'opinion publique de l'époque. Certains ouvrages ont ainsi été fouettés publiquement parce que l'on considérait qu'il s'agissait là d'un des moyens permettant de restaurer l'ordre public. De la même manière il existe au sein de la Bibliothèque Nationale de France un département original, le « département de l'enfer » qui contient de nombreux ouvrages considérés comme choquant la morale publique et interdits sur ce fondement. Sous la III<sup>ème</sup> République certains auteurs ont pu se heurter à la censure étatique et certains ont même fait l'objet de procès, ce qui a notamment été le cas de Flaubert. Dans le spectacle vivant et notamment le théâtre, il n'existe plus d'organisme qui réalise un contrôle préalable et dispose du pouvoir d'interdire les représentations théâtrales. C'est une ordonnance de 1945 qui a supprimé la censure préalable pour les représentations théâtrales. Depuis cette date, le théâtre bénéficie du même régime que la presse écrite, à savoir une absence de contrôle mais uniquement a posteriori dans l'hypothèse où certains contenus seraient considérés comme choquants. Cependant, cette ordonnance avait donné aux maires la possibilité de pouvoir autoriser les représentations des spectacles dits de curiosité. Cette particularité n'a été supprimée qu'en 1999. Les principes en matière de spectacle vivant, que ce soit à destination du jeune public ou du tout public, est celui de la liberté d'expression, de la liberté de création et seuls certains dérapages peuvent être sanctionnés par la suite.

Ainsi, il n'existe pas d'organisme chargé d'apprécier *a priori* le contenu des spectacles jeune public, alors même que les divertissements orientés vers le jeune public sont très fortement contrôlés par différentes institutions. Dans l'audiovisuel, une loi de 1986 a créé le Conseil Supérieur de l'audiovisuel, qui veille à ce que des programmes, susceptibles de nuire à l'épanouissement physique et mental des mineurs, ne soient pas mis à disposition de certains jeunes publics. Il y a un contrôle strict réalisé avec des classements en fonction du type de programme, avec des contenus déconseillés au moins de 10 ans, interdits au moins de 12 ans, etc. En cas de non-respect de ces dispositions par les diffuseurs, des sanctions peuvent être appliquées. Les règles concernant le cinéma imposent qu'un film obtienne un visa pour être diffusé, lequel peut, en théorie, être refusé dans l'hypothèse où des motifs relatifs à la protection de l'enfance pourraient être invoqués. Dans les faits, aucun film n'a été interdit depuis l'adoption du code du cinéma et de l'image animée. Comme dans l'audiovisuel, on classe les films d'après des critères qui vont permettre ou non une diffusion tout public. Ces programmes cinématographiques pourront être diffusés de manière analogue sur les différentes chaînes de télévision.

S'agissant de la littérature jeunesse, différentes dispositions tirées d'une loi de 1949 précisent que les publications destinées à l'enfance et à la jeunesse ne peuvent représenter favorablement des principes tels que le banditisme, le mensonge, le vol, la paresse ou la lâcheté. La publication d'un livre peut rencontrer des difficultés si ces thèmes sont abordés sous un jour favorable. Cette loi institue une Commission spécifique au sein du ministère de l'intérieur, laquelle est chargée de la surveillance et du contrôle des publications destinées à l'enfance et à la jeunesse. Elle existe depuis plus de 60 ans. En plus des dispositions du dépôt légal, il est nécessaire de déposer différents ouvrages au sein de cette commission, qui a, par exemple, interdit la publication de certains comics américains comme « Les 4 fantastiques » qui étaient à l'époque considérés comme licencieux et attentatoires aux bonnes mœurs et qui, aujourd'hui, sont des succès mondiaux. Le ministre de l'intérieur a la possibilité d'interdire la vente aux mineurs de certains ouvrages qui véhiculent des messages à caractère pornographique, donnent une place importante au crime, à la violence, à la discrimination, à la haine raciale ou qui glorifieraient le trafic de stupéfiants.

Certains ouvrages peuvent ainsi être publiés sans difficultés et faire, pourtant, l'objet de critiques, comme par exemple les livres « Tous à poils » ou « Mehdi met du rouge à lèvres », qui d'un point de vue strictement légal ne posent aucun problème. Ce sont des principes qui vont structurer les créations artistiques destinées à la jeunesse s'agissant donc de l'audiovisuel, du cinéma ou de la littérature, qui ne sont pas présents en ce qui concerne le spectacle vivant jeune public. Pour savoir ce qu'il est possible de faire, il faut se référer à des textes plus généraux comme notamment l'incitation à la débauche qui est réprimée par le code pénal, qui serait en matière de spectacle vivant la représentation de scènes de sexe. Si un mineur a la possibilité d'y assister, il pourrait y avoir incrimination sur le fondement d'incitation à la débauche et par conséquent, être réprimé pénalement. Il est également possible qu'un spectacle fasse l'objet de sanctions pénales si celui-ci contient des provocations à la discrimination, à la haine ou à la violence fondées notamment sur le sexe ou le handicap. Ce sont des principes généraux qui sont transposables au spectacle vivant et qui donnent un certain cadre dans lequel il est possible de trouver une censure qui serait réalisée *a posteriori*.

Autre limite, celle exercée par le maire et le préfet. Le maire, au titre de la police administrative dont il est investi, et au niveau départemental le préfet, peuvent avoir recours à la force publique pour maintenir l'ordre, à l'extérieur ou à l'intérieur de l'établissement, si la représentation est susceptible de créer un trouble à l'ordre public. Si la force publique est insuffisante pour permettre le maintien de l'ordre, le maire et le préfet ont la possibilité d'interdire la représentation de manière préventive. On pourrait donc considérer que la censure renaîtrait sous une nouvelle forme via l'intervention du maire et du préfet. Si un groupe de personnes suffisamment nombreux manifeste et que les forces de l'ordre ne sont pas à même de restaurer l'ordre public, cela contraindrait le maire à mettre un terme à la représentation. C'est une forme de censure qui peut être un frein à la représentation artistique. On peut faire état de décisions qui n'ont pas concerné de spectacle jeune public parce que le problème ne s'y est pas posé d'un point de vue strictement légal ou jurisprudentiel. Par exemple le spectacle de Dieudonné, « Le Mur », a fait l'objet d'un arrêté visant à interdire sa représentation à Nantes. Le Conseil d'État a considéré qu'il était impossible pour les forces de l'ordre de maintenir l'ordre public et que, par conséquent, il était nécessaire, de manière préventive, de suspendre la représentation. Ce type d'intervention pourrait survenir dans le spectacle jeune public.

**Anne-Lise Vinciguerra :** *Vous avez parlé de liberté d'expression et de liberté de création, est-ce que la liberté de création est inscrite dans la loi ?*

Non, la liberté de création n'est pas textuellement inscrite dans la loi. C'est une liberté générale qui découle du principe de la liberté d'expression.

**Anne-Lise Vinciguerra :** *Commençons par souligner que, concernant le spectacle vivant jeune public, un équilibre existe entre la liberté d'expression des créateurs et la protection de l'enfance. On compte peu de cas d'interdiction. Cela n'empêche certes pas les cas « douteux » où des artistes et des programmeurs furent mis en difficulté. Ces cas-là, comme « Oh Boy », qui avait été non pas interdit mais déplacé par un inspecteur d'académie, ces limites, on les a trouvées dans le cadre spécifique de l'école. En cas d'interdiction de représentation d'un spectacle, quels recours a le programmeur ou l'artiste ?*

Il faut tout d'abord savoir qui la prononce. S'il s'agit du maire on aura recours aux tribunaux administratifs et on fera appel pour maintenir le spectacle. Cela dépend également des fondements de l'interdiction. S'il s'agit de motifs intrinsèques au texte, il sera plus difficile de maintenir la représentation que s'il s'agit d'un problème de maintien de l'ordre public. Si les motifs sont liés au thème, on heurte la création et donc la liberté d'expression : on ne peut pas la censurer, on peut juste annuler le spectacle. On ne peut non plus forcer l'auteur à changer sa création.

**Xavier Gassmann** : *Y-a-t-il une définition de la morale dans les textes ?*

Non, pas de définition de la morale dans les textes.

## 2. Les limites du théâtre jeune public dans le cadre scolaire

### a. Intervention de Didier Castéran, conseiller académique arts et culture en charge du théâtre

[Journée d'étude de Pessac]

**Anne-Lise Vinciguerra** : *Pour reprendre l'exemple de « Oh Boy » qui avait été non pas interdit mais déplacé par un inspecteur d'Académie. Il est évident que, pour un programmateur, la situation n'est pas la même selon que des parents amènent volontairement leur enfant au spectacle ou qu'un professeur encadre un groupe. Didier, peux-tu nous parler des missions fondamentales de l'école et des règles qui s'y appliquent aujourd'hui ?*

**Didier Castéran** : Je me permettrai de préciser que, bien que j'ai connaissance de ce qui se passe dans le premier degré, je parle essentiellement pour le second degré, sur lequel je suis centré. Quand on évoque la question du spectacle vivant, en temps scolaire, une première remarque peut être faite : il n'y a aucun caractère obligatoire à ce que les élèves se rendent au spectacle.

Chaque année, le Ministère publie, grâce à son outil Canopée, une liste de textes qui sont recommandés pour accompagner le programme d'enseignement de lecture des différents cycles -1 à 4-. En revanche il n'existe pas de liste de spectacles recommandés pour les élèves dans le cadre de ces mêmes cycles. La raison c'est que nous sommes jusqu'à présent dans cette découverte des élèves par rapport au spectacle vivant, on est dans un champ qui n'est justement pas le champ obligatoire des enseignements, qui est le champ de l'éducation artistique. La distinction mérite d'être notée.

Les choses seront peut-être amenées à changer au vu de l'actualité, puisque la loi de refondation pour l'école, votée par les parlementaires en 2013, fait de l'éducation artistique un caractère désormais obligatoire. C'est-à-dire que tous les élèves depuis 2013, et c'est en train de se mettre en œuvre, en temps de scolarité obligatoire, devront avoir accès aux arts et à la culture et ainsi construire un parcours d'éducation artistique et culturelle qui évidemment intéressera la question du spectacle et la fréquentation des lieux de spectacle. Une autre remarque : les choses se posent très différemment pour le spectacle théâtral et pour les autres spectacles, qu'il s'agisse de spectacles de danse ou de spectacles circassiens; très souvent les enjeux y sont beaucoup plus violents. De fait, chaque fois que des problèmes se posent, c'est toujours dans le domaine du théâtre qu'on les voit apparaître. Le Ministère de l'Éducation Nationale dispose d'un Code de l'éducation qui reprend la loi de 1949 sur la liberté d'accès aux textes mais il n'y a aucun texte réglementaire qui précise ou encadre la question de la venue au spectacle pour les élèves. La seule chose c'est qu'il y a la reprise de l'article de 1949 qui précise qu'il ne faut pas « démoraliser la jeunesse ». Démoraliser la jeunesse, c'est-à-dire en fait lui faire perdre la morale. Ce texte, qui s'applique *a priori* sur la question de la lecture, peut s'appliquer évidemment sur la question du spectacle théâtral. Mais il n'y a rien de réglementaire pour ce qui est du spectacle vivant. La complexité vient du flou considérable sur tout ce qui peut toucher à la fréquentation des lieux de spectacle et à l'accompagnement au spectacle dans le cadre d'un projet de classe.

Le seul responsable *in fine* sera en fait le chef d'établissement, puisqu'il relève de la liberté pédagogique du professeur de décider de construire un projet d'accompagnement au spectacle (anciennement appelé « projet

d'école du spectateur »), avec une ou plusieurs classes, de même pour le choix des structures partenaires et du médiateur si la structure en est dotée. Néanmoins, s'il y a un problème, ce sera le chef d'établissement qui portera la responsabilité d'expliquer et de justifier envers ceux qui seront les premiers à se manifester ; et souvent ce sont en effet les parents. Dans le cas des difficultés, celles-ci surgissent à 90% du côté des parents d'élèves. La question de « censurer » *a posteriori* du spectacle théâtral vient pratiquement toujours des parents. A propos des inspecteurs qui représentent l'autorité pédagogique au sein de l'Éducation Nationale, on a pu effectivement citer le cas d'IEN (Inspecteur de l'Éducation Nationale 1<sup>er</sup> degré) ou de CPD (Conseiller Pédagogique 1<sup>er</sup> Degré) qui sont intervenus en donnant certaines recommandations du point de vue de textes ou de spectacles à déconseiller. Le cas le plus récent étant celui d'un inspecteur pédagogique régional, Vie scolaire de l'Académie de Limoges qui a envoyé une lettre à tous les professeurs documentalistes des établissements de l'Académie, leur demandant d'être particulièrement vigilants sur l'accès à « L'Histoire de la BD » qui est sorti récemment chez Mazenod, considérant qu'il pouvait y avoir dans cet ouvrage là des risques de heurter et choquer les enfants d'un âge de collège.

Mais cet exemple reste de l'ordre des exceptions. D'abord, parce que la plupart des enseignants sont particulièrement sensibilisés au mot «censure», c'est une chose qui fait immédiatement réagir. Et les organisations syndicales y sont également particulièrement attentives : ces inspecteurs ont été ramenés à un cadre plus habituel d'intervention après avoir clairement été sur des terrains qui pouvaient poser problème.

Pour les spectacles, en treize ans d'exercice sur cette mission d'éducation artistique, je n'ai jamais eu connaissance d'un inspecteur qui ait pu dire « vous n'irez pas voir ce spectacle, ce n'est pas possible », cela vient toujours d'ailleurs. On peut bien sûr se poser la question de la manière dont se construit la programmation autour des projets de fréquentation de spectacle théâtral en collège ou en lycée, mais jamais l'autorité pédagogique ne va intervenir en amont pour s'opposer. Il arrive bien évidemment que les choses se passent plus sournoisement : par exemple, des chefs d'établissement ont eu des retours négatifs autour d'un spectacle, et décident donc de remettre en question le choix de l'enseignant ou des enseignants qui prévoyaient d'y amener leurs classes...

Mais, pour résumer aujourd'hui sur la question réglementaire concernant le spectacle vivant, contrairement aux textes, il n'y a pas de liste recommandée de spectacles à aller voir. Il y a évidemment un encouragement dans le cadre de l'enseignement du français et des lettres à emmener les élèves au spectacle, mais il n'y a aucun caractère obligatoire.

#### b. Témoignage de Nathalie Papin, auteure

[Journée d'étude de Pessac]

Évidemment, depuis plus de 15 ans, que j'écris pour la jeunesse, je n'ai cessé de me poser la question de l'adresse à l'enfant avec d'autres. Qui est-il ? Qu'est-ce que je vais lui raconter ? Et même est-ce que j'ai le droit de la faire ? Et, l'interdit commence dans la tête : quelles sont mes limites, à moi ? Je ferais une différence entre le tabou et l'interdit. L'interdit suppose une sanction s'il y a transgression, il y a quelque chose de clair, on franchit ou pas l'interdit. Le tabou est plus subtil : c'est une installation dans les consciences de ce qui peut se dire ou ne pas se dire, se faire ou ne pas se faire. Je parlerais donc plutôt de tabou. Ce qui colore plus ou moins les consciences, les oriente. Et, moi-même je dois lever des tabous pour franchir certaines limites intérieures qui se posent à moi quand j'écris. Est-ce que j'ai le droit de faire ça ? J'essaie de trouver dans l'écriture sa force intrinsèque : celle qui est plus forte que moi, qui me dépasse. Qu'est-ce que ça veut dire être dépassée par l'écriture ? Se laisser entraîner par elle, aller plus loin que sa propre vision des choses, ses limites. Et puis, l'écriture parfois est maligne, quand on perçoit le tabou, qu'il est net, il y a comme une revanche de l'écriture et ça c'est très intéressant ! Une espèce d'espièglerie qui fait que l'écriture passe par-dessus le mur, pour aller voir ce qui s'y passe !

Enfin, ce que le créateur tente de vivre et de proposer est de traquer une certaine liberté intérieure. Mais cela ne suffit pas.

Parlons de l'homosexualité comme sujet. L'homosexualité masculine a fait beaucoup de chemin dans l'acceptation générale (même si des réactions opposées demeurent). Par contre, l'homosexualité féminine, dans la littérature jeunesse n'existe pas, ou si peu. Malgré la polémique et plusieurs déprogrammations, « Oh

Boy », est un succès. L'œuvre circule et tant mieux. Émilie Le Roux, mettant en scène actuellement, « Mon frère, ma princesse » de Catherine Zambon se heurte, à Grenoble, à des producteurs qui hésitent. C'est l'histoire d'un petit garçon qui se sent fille, sa sœur va prendre sa défense. C'est un très beau texte mais il fait partie des textes épineux. « Qui rira verra » est un texte qui ne sort pas car il aborde plusieurs sujets épineux à la fois. Il met en scène quatre enfants. C'est plutôt rares plusieurs enfants-personnages ! Ces enfants sont enfermés dans un laboratoire par un chercheur fou qui imagine un monde idéal fondé sur le chiffre 4. Le chercheur fou demande aux enfants de raconter leurs histoires, et ils racontent des histoires très différentes mais avec leurs façons de dire et comme règle : une seule phrase à chaque fois. Il y a une sorte d'ellipse qui fait partie de l'énergie poétique. Les enfants sont nommés 1, 2, 3, 4. Les sujets épineux : le genre, Dieu, les petites filles non désirées, etc.

Voici un petit exemple de ces réactions contre le tabou : Une enseignante, un jour, me fait venir dans sa classe, il y a eu toutes sortes de démarches faites par plusieurs partenaires pour que j'arrive dans sa classe, et une volonté de sa part pour me faire venir. Elle me fait faire un questionnaire de Proust assez naïf. Je réponds, je joue le jeu, puis, elle me dit maintenant :

- « C'est fini !

- C'est bizarre, je réponds, je n'ai pas pu parler du texte ! »

Et elle me dit :

- « Ah non ! Moi je ne mets pas votre texte [*« Le pays de Rien »*] dans les mains de mes enfants ».

« Mes enfants ». Je lui réponds qu'elle n'était pas obligée de m'inviter. Elle rétorque :

- « Je préfère Susie Morgenstern.

- *Moi aussi, j'aime cette auteure. C'est très bien mais pourquoi je suis là ? »*

Je me suis rendue compte ensuite, qu'elle voulait me dire certaines choses.

- « *Écoutez, vos personnages-parents dans vos livres sont défailants, moi je ne peux pas lire ça aux enfants ! Ça n'existe pas, il n'y a pas de parents défailants, il ne faut pas le dire aux enfants.*

- *Supprimez alors « Le petit Chaperon Rouge ». Sa mère lui fait prendre des risques. Elle met son enfant en danger. »*

Très bien vous voulez les protéger, voire les surprotéger, ce n'est pas mon rôle ! Alors j'ai été un peu excessive dans ma réponse :

*« Je ne les protège pas, je ne les console pas, je ne suis pas un père, une mère, un enseignant, un éducateur. Alors, qu'est-ce que je fais avec eux ? Je ris sous la table avec eux, je mange beaucoup de gâteaux, je les pousse très haut sur les balançoires, je leur raconte des histoires qui disent le contraire de ce qu'il faut dire parfois. Je mets un de mes personnages dans un cimetière magique, au-dessus des escaliers qui parlent, dans des arbres généalogiques sans branche, dans des nombrils où l'on revient à soi. Je m'amuse avec la vie parce que je la traque partout où elle se trouve même dans les endroits les moins probables... voilà, c'est un peu ça ! Quand la vie montre sa face cruelle c'est-à-dire les parents défailants et bien j'ouvre des espaces imaginaires où le personnage peut se déployer à sa guise et ensuite revenir dans ce réel d'une autre façon ».*

**Anne-Lise Vinciguerra** : *Je vous ai déjà entendue parler par rapport à votre écriture, quand vous la définissiez, d'une pédagogie noire ?*

Ce que l'on appelle la pédagogie noire c'est un terme qu'Alice Muller a utilisé, c'est la pédagogie inversée, celle de la maltraitance, c'est la pédagogie qui malmène, maltraite l'enfant, la pédagogie qui dresse.

Je ne défends évidemment pas du tout cette pédagogie mais certains personnages adultes sont dans ce rapport à l'enfant. J'imagine ce que l'enfant peut développer comme fantaisie, comme imagination... qu'est-ce qu'il peut attraper dans l'univers pour sortir de cette pédagogie noire. Je suis du côté de l'enfant.

Dans « Debout ! », Victor n'est pas du tout sentimental mais il a un dialogue très cru, très vrai avec Debout et les enfants adorent ça. C'est assez étonnant, parfois je suis étonnée moi-même de la réaction des enfants. C'est quand même l'enfant qui est au cœur de la question aujourd'hui. Et eux me confirment mon écriture.

**Exemple de « Debout ! »**

Dans « Debout ! » ce qui a pu m'être reproché c'est que Debout est un enfant battu par sa mère. La pièce commence comme ça :

*« Un cimetière, une tombe, un tas de terre près de la tombe, un fossoyeur, un enfant. Le fossoyeur, Victor, découvre l'enfant allongé dans le fond du trou.*

*Victor : Qu'est-ce que tu fais là?*

*Debout : J'essaye de mourir.*

*Victor : Tu n'as pas l'air de bien y arriver.*

*Debout : Je pensais que c'était plus facile. Tu dois savoir comment on fait toi pour mourir rapidement.*

*Victor : Moi, je m'occupe des morts quand ils sont dans la boîte. Je les enterre. C'est tout.*

*Debout : Elle n'est pas drôle ta vie !*

*Victor : Elle m'a l'air plus drôle que la tienne ! »*

Cet enfant est battu par sa mère et vient se réfugier dans ce trou. L'enfant demande s'il peut changer de mère et Victor va lui proposer d'aller dans la tombe des mères où il pourra en rencontrer 21 et il pourra en choisir une. Finalement il n'en choisit pas, mais il ressort grandi par son aventure avec les mères imaginaires. Il est grand et il va se lancer dans la vie. Mais, ce qui a dérangé cette enseignante et quelques autres est qu'il ne retrouve pas sa mère. J'ai écrit cependant une toute petite phrase, quand il rencontre la mère des mères qui disparaît quand on a plus besoin de mère et qui lui dit :

*« Mère des mères : Je suis celle de toutes.*

*Debout : De la mienne aussi ?*

*Mère des mères : De la tienne aussi ! »*

Il y a un espace où Debout peut imaginer sa mère mais pas plus que ça ! Il y a même des enfants qui me disent : « Mais pendant que lui il rencontre toutes ces mères, sa mère elle pourrait changer aussi ! ». Et, ça crée des dialogues dans la classe.

## CHAPITRE 3 :

# LA MEDIATION CULTURELLE ET L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ENFANT



[escapade] - *Bol d'Ire* avec Agnès et Jo Doherty : une excursion en plein cœur de la mythologie irlandaise, ateliers de découvertes – Festival Echappée Belle 2015 © Art Image

*La notion de médiation culturelle ne peut se réduire à une simple définition. Les différentes journées d'étude en ont montré en effet toute la complexité. C'est aujourd'hui un aspect incontournable au cœur de la question du jeune public. Il ne s'agit pas seulement de donner à voir un spectacle, mais d'accompagner le public et d'effectuer une action. Ce chapitre propose donc différents points de vue de cette notion, de réflexions sur la place de l'enfant à la mise en place d'outils pédagogiques, ou d'exemples concrets de professionnels sur la question. Tout d'abord, il est essentiel de poser un cadre concernant la notion de médiation. Nous nous attarderons ensuite sur l'accompagnement de l'enfant, sur sa rencontre avec l'artiste et sur le format du spectacle réinterrogé. Enfin, différents points de vue seront développés, de l'Education Nationale en passant par les médiateurs et les acteurs culturels sur le terrain.*

## **Partie I. Définitions de la médiation**

### 1. François Lazujan, directeur des affaires culturelles de Tournefeuille

[Extrait, Réflexion « Le cirque dans les parcours d'éducation artistique et culturelle : une nouvelle donne pour la médiation culturelle », Bègles]

Les études du ministère ont montré que le public d'une offre artistique en particulier est très restreint, qu'il ne bouge pas trop, il ne se diversifie pas. On a donc inventé la médiation avec les services culturels des musées, avec des animateurs etc. Ils vont faire accéder la population à l'offre artistique. Mais aujourd'hui, nous sommes nombreux à penser que ce schéma n'est plus opérationnel. Nous pensons que les populations qui n'ont pas de culture, ça n'existe pas. Ils ont accès à la culture. Tout le monde a accès à la culture ne serait-ce qu'au supermarché en écoutant de la musique, ou en regardant la télé. Sauf que ces populations ont un accès très limité, très compartimenté à la culture, et sans doute que le sens donné à la médiation artistique et culturelle ça pourrait être ça : faire sortir les gens de leur consommation, de leur pratique habituelle, pour leur faire découvrir d'autres cultures, d'autres pratiques, des cultures d'autres civilisations, de manière à lutter contre les dérives identitaires, le renfermement sur sa culture, sur son groupe culturel, sur sa tribu, en particulier au niveau des jeunes.

### 2. Contribution des étudiants du master Ingénierie de projets culturels de l'Université Bordeaux Montaigne

[Journée d'étude d'Artigues]

Si la question de la médiation dans le champ de la danse constitue, en soi, une problématique très particulière, elle devient encore plus complexe dès lors qu'on l'aborde sous l'angle de la comparaison internationale. Le terme de « médiation » n'est en effet pas facile à traduire et ne repose pas forcément – même en Europe – sur des référents communs. D'un pays à l'autre, d'une langue à une autre, il recoupe les concepts de « formation culturelle », de « pédagogie de la culture » ou navigue ailleurs entre le « marketing culturel » ou le plus traditionnel « socioculturel ». Ainsi, fera-t-on en français une distinction entre « sensibilisation », « médiation » et « promotion », là où l'anglais traite distinctement « audience development, educational et community work », alors que l'allemand peut réunir ces concepts sous le terme unique de « Kulturvermittlung ».

Ces différences se retrouvent logiquement dans la définition du rôle du médiateur culturel. En langue anglaise, par exemple, on ne parle pas de « médiation » mais « d'interprétation », le médiateur culturel ayant pour rôle de recevoir et d'interpréter ce qui émane à la fois du public et de l'offre culturelle, afin de concilier les deux.

PAYS	VOCABULAIRE
Espagne	On ne parle pas de « médiation culturelle » mais d'action de sensibilisation en utilisant les termes sensibilización, diseminación, divulgación
Allemagne	Distinction entre « médiation culturelle » => Kulturvermittlung et « éducation artistique et culturelle » => kultureller Bildung
France	Distinction entre « sensibilisation », « médiation » et « promotion »
Royaume-Uni	Distinction entre « audience development », « educational » et « community work »
Russie	On ne parle pas de « médiation culturelle » mais d' « éducation »
Québec	Usage quasi exclusif du terme « médiation culturelle »

Parce que la diversité sémantique n'est pas arbitraire mais résulte de la diversité des pratiques et des conceptions de la médiation, il nous a paru préférable de ne pas opter pour une logique de catalogue pour considérer la manière dont se déploient d'autres pratiques. À rebours d'une « simple » logique de recensement, ce tableau est destiné à poser les bases d'une comparaison méthodologique à partir de laquelle seraient susceptibles de se développer des échanges ou des collaborations européennes<sup>15</sup>.

## Partie II. L'accompagnement de l'enfant au spectacle

### 1. Pascale Mignon, psychanalyste : l'accompagnant

[Extrait de sa conférence à Billère]

*Les accompagner, alors, permettrait, peut-être, à ces jeunes spectateurs, si bon leur semble, de se saisir de l'aventure qui leur est proposée en suffisante intranquillité pour laisser séjourner en eux l'imaginaire d'un autre et vivre d'une autre manière les émotions, les conflits, les incertitudes, les questionnements et les joies qui jalonnent sa vie, ce serait oser une autre forme de rencontre et d'échange, ce serait être un adulte, une femme, un homme qui marche qui parle, un adulte présent sur le chemin de leur humanisation.*

Accompagner de jeunes enfants au spectacle, au théâtre, serait-ce les accompagner vers ce qui les regarde, vers ce qui nous regarde, nous, les adultes avec les enfants ?

Dans son livre « Homo spectator », Marie-José Mondzain, philosophe, prend appui sur la trace qu'un homme a inscrit sur la paroi d'une grotte, la trace d'une main dans la grotte Chauvet, pour déployer toute une réflexion sur le « spectateur ». « *Si le spectateur naissant est l'homme même, écrit-elle, la mort du spectateur est la mort de l'humanité. C'est la barbarie qui menace un monde sans spectateur* ». S'appuyer sur cet acte, faire une trace de sa main sur une paroi, est un superbe étayage, car nous avons tous fait cela, nous l'avons tous vu faire, (nous l'avons peut-être aussi fait faire, mais il s'agit alors d'autre chose, car le faire en réponse à une demande est différent que d'être poussé soi-même à agir) : dessiner le contour de sa main sur un papier et retirer la main pour voir cette trace, cette marque, une trace hors de nous, voir l'image de notre main hors de nous. La trace est la marque d'une absence. « *Faire une image c'est donner à voir à un autre la trace d'un retrait* ». « *Sans séparation il n'y a pas d'image et l'homme est sans regard. Le spectateur est l'œuvre de nos*

<sup>15</sup> Pour aller plus loin concernant la question de la médiation dans ces différents pays, cf l'annexe 1 et le chapitre 4 sur les partenariats.

*mains* », écrit-elle. Une transmission d'une lointaine humanité. Avant de pouvoir se mettre dans cette posture de spectateur au milieu et avec les autres qui sont aussi spectateurs, il faudra que le tout petit enfant trace son chemin avec l'aide de ceux qui l'entourent et l'accompagnent.

Aller dans un théâtre, dans un lieu inconnu, regarder et écouter des personnes jamais rencontrées, un lieu où les lumières, le décor, l'environnement sont si peu ordinaires, c'est s'avancer vers un monde où de l'étranger entre en scène.

La première fois ce cadre est un espace encore inexploré, mais, si cette expérience se renouvelle, il est très vite reconnu dans son objectif, même s'il garde toujours une part de mystère parce qu'on ne sait jamais tout à fait ce que l'on va y trouver, parce que le décor d'une pièce à l'autre n'est jamais le même, parce que les voix ne se jouent pas à l'identique, parce que l'ambiance est différente ; l'expérience d'être un spectateur prend vite ses marques même pour un très jeune enfant. Des traces s'inscrivent dans la mémoire. Entrer une deuxième fois, une troisième fois dans un théâtre, les dévoile. Du connu, même exceptionnel, se met en lumière.

En se déplaçant vers le théâtre, les enfants et les adultes qui les accompagnent quittent leur environnement familial et ce qui le caractérise. Ils se tournent alors vers d'autres références : les références culturelles. Ceux qui vont faire office de point d'ancrage, pour ces jeunes enfants, ce sont les personnes accompagnatrices. Ce sont elles, adultes et enfants, qui vont mettre du familier dans un lieu étranger. Ce sont elles par leur présence physique, leur regard, leur parole, leur désir qui vont soutenir le jeune enfant dans sa rencontre avec l'espace théâtral, qui vont faire qu'il ne se sente pas perdu dans ce nouveau lieu où tout peut paraître étrange, parce que si peu commun à ce qu'il connaît, qui vont le rendre magique et non effrayant, malgré les lumières qui s'éteignent alors que dehors le jour ne s'est pas encore couché.

Dans la vie du petit enfant bâtie sur le quotidien, les gestes, les paroles énoncées par une personne qui fait référence pour lui, ce qui constitue son environnement habituel, sont comme la frise qui borde les pages d'un livre : il peut y prendre appui pour se lancer avec plaisir vers de nouvelles découvertes et l'aventure. Tant qu'une forme de sécurité intérieure, base du narcissisme, n'est pas suffisamment construite pour lui assurer sa continuité d'existence lors de changements dans le cours de sa vie, ces points d'appui extérieurs lui sont nécessaires pour investir le monde qui l'entoure. Le tout petit, si curieux de l'existence, si dépendant de l'autre, aime les surprises accompagnées ! S'il est bordé par du familier, il peut avancer, confiant, vers l'univers.

Alors, il a besoin de préambules non pas pour lui expliquer tout ce qu'il va voir, tout ce qui va se passer devant ses yeux, ce qu'il va entendre, mais tout simplement pour lui dire que l'on va regarder ensemble un spectacle de théâtre. Des acteurs vont jouer devant lui sur la scène, lui, il est un spectateur, comme tous ceux qui sont assis à côté de lui. La lumière éclairera la scène, celle qui l'éclaire lui et les autres dans la salle va s'éteindre, mais elle se rallumera un peu plus tard. Celui qui l'accompagne sera toujours là, il ne sera pas tout seul à regarder, il y aura tous les autres autour de lui qui assisteront aussi au même spectacle.

La scène lui est d'abord étrangère. Il lui faut un peu de temps pour la faire sienne, pour se l'approprier, pour en faire quelque chose à l'intérieur de lui. Il va regarder, montrer, parler, s'asseoir, se lever, se tourner, s'accrocher au cou de l'accompagnateur, se décrocher... Il lui est nécessaire de savoir où il est, avec qui il est pour être disponible et regarder un spectacle. Il lui est nécessaire de savoir où il est, avec qui il est pour que tout à l'heure quand le noir apparaîtra les autres ne disparaissent pas avec la lumière, pour que lui-même ne risque pas d'être absorbé dans l'ombre du noir. C'est un temps d'installation. Un temps marqué par de l'attente, suffisante mais pas trop longue, juste le temps d'apprécier la multiplicité des possibles, d'imaginer ce qui n'est pas encore vu, se préparer sans trop d'inquiétude à la surprise qui arrive... Un jeune enfant s'installe dans la demeure du théâtre pour regarder la scène et ce qui va s'y déployer.

Que l'on soit adulte ou enfant, au théâtre, on est séparé de quelqu'un qui est présent, qui joue devant nous, pour nous, et non pas avec nous. Le comédien est là avec son corps, sa voix, ses gestes, ses mots. Il est hors de mon atteinte et pourtant il m'atteint. Il est loin et il est proche. Je suis séparé de lui et il me touche ! Il évolue sur la scène et, pourtant, il est là, si près de moi. Les frontières s'estompent et me voilà dans un espace propice à des rencontres parfois menaçantes, parfois pleines de plaisir ou les deux à la fois... Et me voilà dans un moment, dans un espace où le dedans et le dehors se mêlent, s'emmêlent, où ce que je vois sur la scène me regarde. Le théâtre, en instaurant la séparation de la scène et de la salle, en assombrissant la salle et éclairant la scène, jongle avec la proximité et la distance, avec l'intime et le public.

Il y a là un espace d'illusion qui ressemble profondément à celui que Winnicott décrivait. Cette aire d'illusion qui est « *un champ médiateur nécessaire pour l'établissement d'une relation qui ne soit pas de soumission*

entre l'individu et le monde qui l'entoure ». Un champ d'expérience dont les frontières ne sont pas définies. Il introduit un certain jeu entre l'espace du dedans et l'espace du dehors, un écart entre deux réalités. Pour Winnicott, c'est une transition de l'état de « dépendance absolue » vers celui de « dépendance relative », transition potentiellement douloureuse. L'aire de l'illusion, c'est l'illusion de l'omnipotence, expérimentée par le tout petit. C'est le temps où il se croit créateur de son environnement, de ces bras qui le portent et le bercent, de cette nourriture qu'il trouve à point nommé de jour comme de nuit, créateur des ombres et des lumières, créateur de son monde qui lui nomme les mouvements, les couleurs, les musiques, les parfums de ce qu'il ressent. Conjointement opère la désillusion. Ni la mère, ni le père, ni même un ou une professionnelle, ni même les artistes qui proposent du théâtre, ne peuvent satisfaire complètement le tout petit. Il y a un écart à jamais irréductible entre l'un et l'autre. Un écart vital. La désillusion permet une figuration de l'absence. La désillusion maintien de l'impossible. Winnicott expliquait que ce qui était vital dans la démarche de l'individu vers la dépendance relative, ce n'était pas tant « *une prolongation de l'expérience de toute puissance, qu'une prolongation de la capacité de créer* ». Puisque l'enfant, au théâtre, ne peut ni toucher, ni manipuler, il va devoir inventer sa manière d'être spectateur... Le théâtre va suggérer à l'enfant spectateur une autre façon de faire, une autre façon de créer. Trouver des appuis, soufflés par les mots, la mise en scène, l'imaginaire et la création d'un autre pour continuer d'élaborer des réponses qui lui conviennent face à ce qu'il vit, ce qu'il éprouve qui n'a pas encore de représentations, ou qui demande des transformations, des modifications. Repérer, là, maintenant, parce que l'éclairage est sur une autre scène, parce que la lumière éclaire d'autres que lui, repérer qu'il n'est pas seul avec les tracés de sa vie, avec les plaisirs de sa vie. Les mots, le décor, la mise en scène, par les images qu'ils suscitent, qu'ils évoquent, l'invitent au rêve, au voyage, mais aussi à la pensée et offrent d'autres couleurs à ce qui le touche dans la vie de tous les jours. Le quotidien se teinte de l'éphémère. Une autre façon d'habiter son champ d'expérience et d'écrire le récit de sa vie. Le monde se transforme et se poursuit. C'est sur ces sentiers de la création que les enfants doivent trouver les adultes qui les accompagnent.

Au théâtre, les spectateurs adultes et enfants sont assis à proximité les uns des autres, ils regardent dans la même direction, ils voient ensemble. Pourtant les uns et les autres suivent les méandres de leur part intime, suivent ces tours, ces détours, ces contours suggérés par la création d'un artiste, mis en lumière et en mots, devant eux, pour eux, et, chemin faisant, ces spectateurs s'éloignent psychiquement de ceux qui sont assis à proximité... Seuls au milieu des autres..., seuls, mais comme le dit Joëlle Rouland, auteure de théâtre, « seuls en compagnie », pour éphémère qu'elle soit.

Furtivement cette création fait résonner des notes inscrites en nous, que l'on voudrait déchiffrer, traduire, écrire sur la portée de nos mots mais qui toujours souffrent d'un écart irrémédiable dès la mise en mots, dès qu'ils sont pensés, dès qu'ils sont dits, dès qu'ils sont écrits.

Ces notes sont une langue, la langue que le tout petit enfant qui ne parle pas encore, entend. Il entend des mots, sans pour autant les comprendre, des mots qui pourtant le nourrissent, rythment sa vie faite d'événements ordinaires et moins ordinaires, faite d'événements heureux et moins heureux ; des mots qui glissent et le caressent, des mots qui parfois claquent et le saisissent. Ces mots dont Jacques Hassoun, psychanalyste, disait qu'ils constituaient « la langue de l'oubli », celle qui soutient nos émotions, celle dont nous, adultes, nous ne nous souvenons plus, mais qui peut ressurgir sans que l'on s'y attende, au spectacle avec des enfants par exemple, qui nous apparaît alors comme étrangère. Jacques Hassoun la nommait aussi « *la langue de contrebande, ce contrebandier étant rarement conscient de ce qu'il porte en lui* ». Cette langue véhiculée par la mère, dont le sens, dans les premiers temps de sa vie, échappe à l'enfant, lui permet paradoxalement de se séparer de sa mère. Lorsque l'enfant comprend et parle cette langue, l'oubli de la langue première est déjà actif, l'enfant accède à sa parole. Ces premières notes, toujours insaisissables, elles sont une « langue » sensible dit Julia Kristeva, une langue, poursuit-elle, « *qui n'est pas une langue de signes, une langue, un chaos et un ordre de battements, d'impressions, de douleurs et d'extase* ». Que d'imagination, d'invention, de création surgissent du comportement d'un enfant lorsqu'un spectacle fait rencontre avec lui. Que de trouble, parfois d'inquiétude, que de plaisir et d'étonnement lorsqu'un père, une mère découvre leur enfant qui regarde un spectacle. Mais pourtant qu'elle est compliquée cette place qui leur est réservée ! Que de critiques peuvent parfois entendre les parents lors de spectacle de la part des professionnels, à la fin de la

représentation : ils laissent faire, ne posent pas de limites à leur enfant. Critiques ou encore culpabilisation d'avoir un enfant qui « aurait gâché » une représentation, l'aurait rendue désagréable pour les autres

spectateurs, sans oublier les comédiens ! Mais il faut imaginer que les parents, un père, une mère peuvent aussi être démunis, dans ce lieu public, devant les réactions de leur enfant. Ne pas savoir s'ils doivent réagir, laisser faire. Ne pas savoir comment réagir, car ils se sentent si vite sous le regard et l'oreille des autres parents, des autres adultes. Ils peuvent se sentir mis en question dans leur fonction parentale. Ce lieu théâtre, inhabituel, extra-ordinaire, s'il est un lieu de rencontre avec d'autres et de partage de plaisir, il peut aussi être un lieu d'inquiétude et d'intranquillité, pour qui n'en a pas encore fait un lieu, aussi, de rencontre avec soi-même ; quelquefois d'ailleurs il reste toujours un lieu d'intranquillité parce que, justement, il peut être question de rencontre avec soi-même... Mais si les spectacles ça fait sourire, quelquefois ça fait pleurer et un enfant qui pleure ça trouble, ça dérange. Que faire des frissons et des larmes des enfants ? « *Un enfant, ça entend dans le silence et ça pleure des diamants* », chantait Jacques Brel, mais les pleurs des enfants, ça fait peur aux adultes. L'enfant devient mystérieux et l'adulte est démuni parce que les mots peuvent lui manquer.

Quelque fois le mythe de l'enfance heureuse et insouciante se rappelle à nous, comme le signe d'un impossible renoncement. Un enfant, un bébé, ça ne peut pas souffrir. Pourtant la souffrance n'est-elle pas aussi une marque de notre humanité ? Comment éprouver le plaisir des retrouvailles, sans avoir éprouvé le chagrin de la séparation, la « douleur du partir » ? Comment éprouver le plaisir de sa propre existence, sans avoir éprouvé l'angoisse de la perdre ? L'émotion est la langue natale de l'enfance. Le corps et le psychisme sont marqués de toutes ces impressions originaires. Il ne s'agit donc pas de protéger les enfants de leurs émotions, il s'agit de leurs donner les moyens de ne pas être absorbés par elles, submergés par elles.

Le tout petit enfant lit le spectacle avec ce qu'il connaît déjà de sa vie. Les liens qu'il fait, il les fait principalement en fonction de la mémoire qu'il a de sa vie.

Il en est de même pour l'adulte, qui, lui, est passé par bien d'autres étapes, qui, lui, a vécu bien d'autres expériences de vie. Certes son lien à l'enfant n'est pas le même qu'il s'agisse, d'un père, d'une mère, d'un animateur, d'une auxiliaire de puériculture, d'un enseignant, d'une assistante maternelle ou familiale... Mais chacun est engagé dans son être, son désir, sa parole, chacun avec sa fonction dans l'accompagnement au devenir grand de l'enfant, chacun dans sa façon de penser, d'expérimenter l'aire culturelle et artistique.

Peut-être s'agirait-il pour l'adulte de transmettre à l'enfant quel que soit son âge, non pas que pour grandir il lui faudrait perdre ses illusions, mais au contraire que l'illusion, au sens de Winnicott, soit maintenue, pour, tout au long de sa vie, continuer à inventer, créer, faire des « expériences satisfaisantes », des expériences partagées pour que sa vie se teinte de sa subjectivité et de son désir<sup>16</sup>.

## 2. L'enfant, inscrit dans le processus de création, Brigitte Lallier-Maisonneuve directrice du théâtre Athénor de Saint-Nazaire

[Intervention lors de la journée de Blanquefort]

Les projets qu'on peut mener avec le jeune public sont vraiment intéressants, car ils placent la rencontre de l'enfant et de l'artiste au cœur de la problématique. En même temps, quand j'entends des intervenants dire que l'enfant n'est plus spectateur mais mis au centre de l'action, je ne peux m'empêcher de m'interroger sur ce que ça veut dire, être spectateur. À vouloir systématiquement construire le projet autour de l'enfant, qu'est-ce que ça veut dire ? Qu'être spectateur est moins intéressant ? C'est tout le format du spectacle qui change alors, et est-on encore dans le spectacle ? Puisque la définition du spectacle est justement donnée à voir. Je pense que c'est bien aussi d'être spectateur, dans un premier temps. La question, autant valable pour un comédien que pour un médiateur, pour un enseignant ou pour une structure d'ailleurs, n'est pas tant de savoir quoi proposer à l'enfant, que de se demander pourquoi on se place à cet endroit-là. Qu'est-ce qui nous anime, qu'est-ce qui fait qu'on a envie d'être là et de proposer une forme artistique aux enfants ? On a chacun notre propre lien avec l'enfance, quelque chose de personnel qui influence notre action. Mais pendant l'échange (c'est aussi le but même de cet échange), l'adulte est décadré. Chaque rencontre est une expérimentation, une aventure, une prise de liberté. C'est quelque chose de fragile, d'éphémère, d'imprévisible et de vivant, qui

nous envoûte totalement. Pendant la rencontre, les codes sont renversés par l'enfant, spécialement les tout-petits, avec qui travaille le théâtre Athénor. L'adulte laisse s'exprimer l'enfant, et n'a plus qu'un rôle

<sup>16</sup> Pascale Mignon raconte la venue au théâtre de deux enfants, que vous pouvez retrouver en annexes (annexe 2).

d'observation. C'est toujours intéressant d'aller s'asseoir dans un coin, et de voir comment les enfants réagissent. Autrement dit, nous on apprend aux enfants à regarder autrement, mais les enfants aussi nous apprennent, en bousculant nos habitudes. Je pense à un atelier où les artistes ont dit que ce moment leur a ouvert les oreilles, c'est-à-dire que tout à coup, on ne pense plus pareil. Quand on parle de l'enfant acteur, c'est finalement lorsqu'on laisse l'enfant s'exprimer au même titre que l'adulte, sur un pied d'égalité qui s'inscrit concrètement dans la création artistique. L'enfant spectateur regarde une création finie, l'enfant acteur devient, par un échange avec l'artiste, un moteur de nouvelle création. L'enfant et l'adulte se placent ensemble dans un même projet, et comme l'enfant a toujours cette innocence, cette part de naturel qui bouscule les codes, c'est à l'adulte de se déplacer en oubliant ce qu'il s'imaginait. C'est à ça que sert l'enfant dans notre quotidien aussi, quand il vient nous poser des questions et qu'on ne sait pas quoi lui répondre, on oublie nos certitudes à ce moment-là, on se met à entrevoir autre chose.

L'adulte a beaucoup de préjugés. Il se fait une représentation de l'enfant qui est parfois fautive. Or, quand il commence à se mettre à l'écoute et à ne plus rien faire d'autre, il élargit véritablement son regard. L'erreur, souvent facile, qu'on peut faire lorsqu'on monte des ateliers avec les enfants, est de se demander ce qu'on peut leur apporter, comment on peut les intéresser, quelles limites ils vont nous opposer. Il ne faut pas penser à tout cela, mais plutôt penser à eux, ce qu'ils peuvent nous apprendre. Qu'est-ce qu'ils ont à nous dire et comment ils viennent nous remettre en question ? Simplement laisser faire l'enfant. La relation espace-temps me paraît aussi importante. En ce moment, une de nos équipes travaille justement sur cette question. Comment entrer dans un autre temps, et jouer sur d'autres espaces que ceux auxquels on est habitués ? Effectuer ce travail à l'écoute des enfants, spécialement des tout-petits. Interroger précisément ce format du spectacle, en essayant de percevoir la relation de celui qui agit à celui qui écoute, en oubliant tout le reste et en se concentrant sur l'essentiel de cette relation, sur ce qu'il se passe dans le moment présent. J'ai un exemple d'expérience que nous avons eu entre les artistes, les enfants et même leurs parents. On a voulu marquer la rencontre avec des petites sections de maternelle, le premier jour de la rentrée scolaire. On peut considérer de fait, que la rentrée des classes est un moment artistique en soi. Chacun fait connaissance, les enfants découvrent leur nouvel environnement, tout le monde parle, en somme, on prend le temps de prendre le temps, et c'est là que nous arrivons avec les artistes. En général, nous aimons faire des rencontres et mener des projets comme des instants de recherche. On se met au même niveau avec les enfants, il y a un pied d'égalité comme je l'ai déjà dit. Tout peut arriver dans ce vide-là, nous sommes ensemble en pleine création. L'adulte écoute et découvre aussi la possibilité qu'a l'enfant d'écouter. Mais tout ça prend du temps évidemment. On ne peut pas tabler sur une demi-heure, mais au moins sur une journée voire plusieurs jours, plusieurs rencontres (déjà rien que le temps de faire connaissance, ce qui est extrêmement important). À la fin, on continue à échanger en discutant. Cet instant du « ne pas savoir » est enrichissant pour tout le monde. Ce sont des moments passerelles, mais aussi tout simplement des moments de vie.

### 3. Le rôle et la place de l'artiste dans la préparation

[Didier Mugica de la Compagnie La Famille Morallès]

[Pascale Lejeune, artiste de cirque, restitué par Charles Jacquelin, conseiller du Recteur de l'Académie de Bordeaux pour les arts du cirque]

[Atelier n°2 « Le rôle et la place de l'artiste », deuxième série d'atelier « Réinventer » à Bègles]

#### a. Comment réinventer la rencontre entre l'artiste et son public ?

Dire que la rencontre humaine entre l'artiste et son public est primordiale, implique aussitôt de poser avec force la question de l'espace où elle peut avoir lieu. En effet, l'acte de médiation ne doit pas se limiter à un simple atelier de pratique mais doit se concevoir comme une aventure à partager au cœur de la dynamique même de création.

Concernant ces stratégies de réinvention de la rencontre, les artistes ont évoqué leur histoire, l'histoire de leur discipline, leurs parcours et celui de leur compagnie. Et ils se sont interrogés sur la meilleure façon d'amener les spectateurs à se questionner avant même le début du spectacle. Doit-on créer une exposition avant le

spectacle pour susciter un état d'éveil, rédiger une feuille de salle, etc. ? Les artistes ont exprimé cette nécessité pour eux de constamment se questionner et chercher de nouvelles manières de mettre les

spectateurs en état d'éveil. C'est par exemple le cas de la compagnie Morallès qui prépare un accueil aux spectateurs dans le but de les détendre, leur donner des clés de compréhension et les immerger dans l'univers qui sera celui du spectacle. L'autre idée principale qui a émergé de la discussion est que pour faire connaître une pratique ou une esthétique, il faut aller chercher les gens et aller à l'encontre de leurs *a priori*.

Les artistes doivent aussi se confronter aux représentations de leur public. Ils doivent expliquer que le cirque moderne peut être très différent du cirque traditionnel et essayer de trouver des manières d'aider le public à entrer dans ces nouveaux codes qu'il ne maîtrise pas ou ne connaît pas.

L'atelier a néanmoins insisté sur le fait que la dynamique de projet ne s'improvise pas et doit s'anticiper. La médiation peut se construire en fonction de la dynamique de création envisagée par l'artiste, sa démarche, son processus. Ainsi, les enseignants peuvent questionner plus utilement le processus de création, ce qui représente une véritable richesse et crée du lien avec les contenus scolaires. On ne s'intéresse pas seulement au spectacle mais à tout ce qui a été mis en œuvre en amont pour atteindre ce résultat. Ce type de rencontres dans les écoles avec les artistes circassiens se fait de moins en moins, bien qu'elles apparaissent tout à fait nécessaires.

### **Un artiste à qui on en demande toujours plus**

L'artiste souhaite rencontrer les publics, mais aujourd'hui sa place semble avoir évolué vers des rôles qui dépassent son champ d'action. En effet, l'artiste est aussi parfois considéré comme un professeur, un pédagogue, or cela ne fait pas partie de ses attributions. L'idée qu'on en demande trop à l'artiste est apparue à plusieurs reprises au cours du débat avec la revendication corollaire de devoir le repositionner dans sa singularité. Pascale Lejeune explique avoir vécu des situations déstabilisantes, en tant qu'artiste, car elle sentait qu'on attendait d'elle autre chose que ce qu'elle venait offrir.

### b. Du point de vue des artistes : Quelles difficultés rencontrées ? Quels manques perçus ?

[Chloé Duvauchel, codirectrice interprète du collectif AOC et François Alaitru, coordinateur et médiateur culturel pour l'association Galapiat Cirque, restitué par Julien Rosemberg, directeur de Hors les murs]

[Atelier n°4 de la journée d'étude de Bègles]

Des premiers éléments émanant de l'atelier, surgit rapidement l'idée que l'expression de « médiation culturelle » ne convient pas. La « médiation » suppose un objet à transmettre, or celui-ci n'existe pas toujours en tant qu'objet. Le second piège à relever réside dans le mot « culturel » car, pour les artistes, la question n'est pas tant d'expliquer leur domaine de pratique mais bien plutôt de faire éprouver aux publics les processus d'une démarche artistique. Pour écarter la confusion, on pourrait, pour commencer, substituer le terme d'« artistique » à celui de « culturel », qui n'est pas entendu de la même manière selon les acteurs.

Est ensuite apparue la nécessité de revenir sur les différentes limites de la notion de « trajet à faire ensemble », notion de « trajet » qui soulève plusieurs questions : à commencer par la question du temps et du rythme des projets. Les temps de préparation sont trop souvent sacrifiés alors qu'ils permettraient d'opérer plus efficacement la triangulation nécessaire aux démarches d'enseignement et de médiation artistique. Ceci renvoie à la problématique du budget, qui se pose quel que soit le réseau dans lequel la compagnie s'inscrit. Dans le domaine du cirque, la question des moyens à mettre en place n'est pas simple et il est fondamental de s'interroger sur le modèle économique et les mutualisations possibles entre les partenaires autour du projet. Quel que soit l'endroit où naissent les projets, surgit la même problématique de la fragilité des acteurs : l'action repose avant tout sur la conviction et la disponibilité des personnes et sur l'expérience singulière de chacun de ces acteurs. Par ailleurs, on est confronté à la pluralité des objectifs ciblés. On comprend donc que la mise en œuvre des projets suscite trop d'attentes diverses. Les objectifs sont de deux ordres : quantitatifs (combien de personnes ont été touchées par l'action ? durant combien de temps ? quelles étaient ces personnes ?...) et des attentes formelles en termes de résultats et de restitutions (impact de l'action). On a particulièrement insisté durant l'atelier sur un danger majeur : à trop « cibler » l'objectif, on tue la notion même de trajet à faire ensemble et de parcours. De ce point de vue, il peut-être essentiel de sortir de la notion de prescription : très souvent, les personnes amenées à travailler avec les artistes ne l'ont pas forcément choisi. Il s'agit donc de

trouver le moyen de les libérer de l'assignation à être à cet endroit.

Ceci soulève la question des *a priori* autour du cirque : il est important d'explicitier la spécificité du travail

d'artiste de cirque et de ne pas mêler les représentations liées au cirque (notamment dans le cirque sous chapiteau). De même, il faut déjouer les attentes courantes. L'artiste de cirque n'a pas fonction à être une sous-école de cirque, il n'est pas là pour assurer une pratique occupationnelle (qu'il ne peut assurer du fait de ses moyens). S'illustre alors à nouveau la question de la justesse de la place des artistes par rapport à l'enseignant et à l'animateur. Pour les artistes, il ne s'agit surtout pas d'intervenir en tant que pédagogues. D'où la place paradoxale qu'occupe la médiation culturelle dans le parcours des artistes : on leur demande d'assumer un rôle d'ordre social ou pédagogique, avec un système d'indemnisation chômage qui ne considère pas le nombre d'heures effectuées dans le cadre du travail de transmission dans le décompte des heures d'intermittence...

c. Point de vue de Chloé Duvauchel, codirectrice interprète du collectif AOC

[Intervention à Blanquefort (exemple concret)]

Tout d'abord pour expliquer ce qu'est le collectif AOC, nous existons depuis quinze ans et proposons des créations de cirque contemporain. Nous travaillons sur le cirque et son format, en nous questionnant toujours sur le rapport au spectateur, en chapiteau ou à l'extérieur. J'ai déjà de par mon parcours, une expérience avec le jeune public, en particulier sur la question de comment amener les plus jeunes au cirque. Le collectif s'inscrit dans des enjeux de désir et de plaisir de créer, mais pas forcément en résonance avec le contexte actuel. C'est dans tout ça que se place le projet « Quel Cirque? ». Ce projet fait beaucoup écho à « En classe », de la compagnie A.I.M.E<sup>17</sup>, puisqu'il se centre sur l'accompagnement de l'enfant pendant le temps scolaire. Notre projet n'est pas aussi stabilisé que « En classe », il est plus récent, évolue sans arrêt et se remet constamment en question.

Ce n'est pas évident du tout de produire une médiation à court terme. Notre projet s'inscrit donc sur la durée, en s'intéressant aux enfants en plusieurs endroits, à l'école, au cirque, en plein air ou sous un chapiteau. On opère une réelle confrontation entre l'idée que se fait l'enfant du cirque - qui est généralement une idée traditionaliste - et les apports que l'on peut lui procurer, comme le rôle d'un artiste. Ce qui est intéressant est de jouer sur ces frontières. Quand l'enfant parle avec l'artiste, on fait s'entrechoquer deux univers, on engage un dialogue, on est dans l'échange ; cela est très important car plus que le rendu final, c'est la discussion dans un processus de création qui est passionnante. Je ne qualifierais pas ce que nous faisons de forme de cirque, mais plutôt d'une forme qui parle du cirque, quelque chose de plus théâtral peut-être. Concrètement dans nos rencontres, on part de ce que l'enfant connaît déjà, et on essaye d'en jouer. On essaye de s'appuyer sur un imaginaire collectif établi, pour tendre vers une matière plus liée au cirque actuel. Dans un deuxième temps, on démonte les préjugés liés au cirque traditionnel, au moyen de petits jeux de rôle avec des Playmobil que j'apporte. On passe beaucoup de temps à discuter, mais si je vois que les enfants bloquent sur un terme un peu spécifique, je ne force pas et remet ce point à plus tard. Parfois, le concept passe plus naturellement en jouant qu'en en parlant, comme par exemple l'idée du trac : les enfants ont beaucoup mieux perçu la complexité du trac en se mettant eux-mêmes en situation. Petit à petit, on glisse d'une étape où je suis la comédienne et eux les spectateurs - je leur parle de ce qui me tient à cœur, de mon métier, de pourquoi ce choix de parcours - vers une autre étape où je deviens médiatrice à l'écoute et eux non plus des spectateurs mais des spect'acteurs. De mon côté j'apprends des choses aux enfants mais eux aussi m'apportent énormément. J'apprends par exemple que l'adulte a des préjugés sur ce que les enfants savent, sur leur imaginaire, et qu'il ne faut pas sous-estimer les plus jeunes, car ils posent des questions souvent très pertinentes, si bien qu'à leur niveau, ils contribuent à faire évoluer la compagnie. Avec ce projet, j'espère pouvoir pousser les enfants hors des murs de l'école. J'espère que nos échanges feront leur petit bonhomme de chemin chez eux. Nous avons déjà un projet de blog avec l'enseignant, mais nous aimerions inscrire ce projet dans un parcours culturel global, que les enfants aillent voir d'autres spectacles et qu'ils continuent à échanger.

---

<sup>17</sup> Le projet est présenté au chapitre 3 (Partie III.3.b).

## Partie III. Les médiateurs culturels, passerelles pour le jeune public

### 1. Du point de vue des médiateurs : Quelles difficultés rencontrées ? Quels manques perçus ?

[Anaïs Longièras, chargée de l'action culturelle au Pôle national des arts du cirque de Nexon et Pascale Lejeune, artiste de cirque et co-fondatrice de la Smart Cie, restitué par Eva Bouteiller, chargée de l'action culturelle du Champ de foire à Saint-André-de-Cubzac, Bègles]

[Atelier numéro 3 à Bègles]

Les cinq principales idées de l'atelier sont les suivantes :

**L'imaginaire lié au cirque** : Le public et les partenaires viennent au cirque avec des idées toutes faites. Les enfants et les enseignants ont souvent des représentations très fortes, considérant le cirque comme un art à destination d'un public jeune et très traditionnel avec nécessairement la présence d'animaux sur scène, ou bien comme une discipline sportive... Bien qu'il ne s'agisse pas d'opposer le cirque traditionnel au cirque contemporain, la solution consiste à leur apporter des connaissances historiques et à leur faire découvrir de nouvelles créations. Il faut cheminer avec eux pour les aider à comprendre l'évolution des esthétiques du cirque. La position du médiateur est de témoigner de l'actualité de la création contemporaine.

**La co-construction et le partenariat**<sup>18</sup> : La limite principale au travail de médiation est l'appropriation du projet par le partenaire, public ou parapublic à l'origine de la « commande ». Pour que celui-ci ne soit pas un simple consommateur, il faut donc rappeler le sens et la motivation de l'action. Il faut prendre le temps de connaître les enjeux de ses partenaires pour mieux les convaincre de l'intérêt de notre action, ce qui est difficile dans un milieu où on demande de faire vite. Monter une formation pour sensibiliser le personnel éducatif (animateurs, éducateurs) à l'art du cirque, est un travail long et compliqué car il y a très peu de financement pour les formations, mais peut se révéler essentiel.

**Les ressources** : Se méfier des outils clé en main. Préférer les rencontres directes. Malgré le manque de temps, il faut toujours privilégier la rencontre directe aux outils clé en main. Ils empêchent d'avoir une attention particulière au public à qui on s'adresse et peuvent bloquer la discussion. Un dossier de médiation est un outil mais pas la solution.

**La permanence artistique** : Elle est minoritaire alors qu'elle peut être une réponse aux problèmes de territoire et de rencontre avec l'esthétique. Les temps du festival et de la saison ne sont pas forcément les temps de la médiation.

**La co-construction avec l'artiste** : Il faut faire confiance à l'artiste qui devient conseiller de l'action de médiation et participe à sa mise en œuvre. On ne demande pas aux artistes d'être pédagogues mais de transmettre leur esthétique. Le médiateur fait le lien et crée du sens entre l'artiste et le public : il permet la bonne rencontre. Le médiateur doit mettre en phase une esthétique portée par un artiste avec un groupe donné.

La fonction de médiateur est une compétence mais pas un métier. Faire une action de médiation, c'est déployer une capacité à créer du sens ; il s'agit de susciter une rencontre avec les esthétiques et, par-là, avec les autres acteurs du territoire, de créer du dérangement et de « déplacer » les individus.

### 2. Comment questionner le passeur et sa posture face au spectacle ? par Sandrine Weishaar, programmatrice du festival *Sur un petit nuage*, et responsable du service de Pessac En Scènes

[Intervention lors de la journée de Billère]

Je gère à la fois une programmation tout public et jeune public, j'ai donc une vision transversale de la programmation. Mais je ne me sens pas programmatrice, je trouve que c'est un vieux mot. Je suis responsable d'un projet au sein d'un service de la culture. La programmation représente 30% de mon travail,

---

<sup>18</sup> Pour prolonger cette réflexion, se référer au Chapitre 4

guère plus. Ce n'est pas la part principale de mon activité. « Programmatrice » n'est pas une réalité aujourd'hui. Je n'utilise pas le mot « passeur » non plus, ça ne fait pas partie de mon champ lexical. Je me sens médiatrice culturelle, je viens de la médiation, mon parcours a commencé comme ça. J'ai été médiatrice dans une compagnie de danse contemporaine qui faisait du tout public et du jeune public, puis médiatrice culturelle à Biscarosse dans un centre culturel, pour enfin arriver à Pessac. J'ai toujours considéré d'un côté les œuvres, l'offre artistique proposée par le centre artistique dans lequel je travaillais, et le public de l'autre. Comment nourrit-on cet espace entre les deux entités ? C'est la question que je me pose dans mon rôle de médiatrice.

### 3. Du point de vue de l'École

#### a. Intervention de Didier Castéran, conseiller académique arts et culture en charge du théâtre

[Extraits de sa prise de parole lors de la journée d'étude de Pessac]

J'aimerais partager une inquiétude sur la place du théâtre à la fois dans l'éducation artistique et aussi dans l'école de manière plus générale. Il existe du mépris vis à vis de cette question, et il faut beaucoup de militants au sein de l'école pour faire vivre aujourd'hui le rapport à la scène, que ce soit en tant que spectateur ou dans le rôle de l'acteur. On tente, par exemple, ces derniers temps de limiter la pratique théâtrale aux « matchs d'improvisations », qui laissent de moins en moins de place à ce que le théâtre peut apporter, dans le processus d'humanisation, de conscientisation des enfants... C'est une vraie source d'inquiétude pour toute l'institution car le théâtre est un important lieu de questionnement pour ces jeunes adultes.

**Question du public :** *Il ne faudrait pas séparer les arts au sein de l'éducation artistique, au détriment de certains...*

Non, je ne les sépare pas. Mais ce sont les inquiétudes au sein de l'institution scolaire, car aucune priorité n'est aujourd'hui donnée au théâtre. D'autres champs artistiques sont privilégiés, il n'existe pas de grands dispositifs nationaux d'école du spectateur pour le théâtre, contrairement à ce qui est fait en cinéma ou en musique. Le théâtre pâtit clairement d'un manque d'attention notamment donc cette menace concernant la pratique théâtrale à l'école. Comme l'a décrit Xavier Gassmann, nous vivons dans une société nouvelle, la place du théâtre à l'école n'est plus aussi importante qu'il y a 20 ou 30 ans. Il faut qu'il puisse continuer de vivre grâce à des militants qui le fassent vivre, aussi bien des enseignants que des médiateurs, que des opérateurs en structures, etc... C'est un combat permanent. (...) C'est une de nos préoccupations permanentes, dans le but que les élèves puissent profiter d'une ouverture plus grande à la création contemporaine et au langage artistique actuel. Il est également de notre ressort de former nos collègues professeurs aux « écritures contemporaines », qu'elles soient scéniques, textuelles ou chorégraphiques. Par exemple dans le domaine du théâtre, les professeurs sont plutôt attirés par le répertoire : « Andromaque », qui se joue au TnBA à partir de la semaine prochaine, va certainement être très demandé par les groupes scolaires, au détriment de spectacles adaptant des textes contemporains. Pour favoriser cette ouverture aux écritures contemporaines, nous travaillons également avec les médiateurs des structures culturelles, notamment via une action que nous avons initié en partenariat avec ces lieux de diffusion, intitulée « La découverte des écritures contemporaines pour le théâtre ». Nous publions des listes de textes, à destination des équipes pédagogiques, que l'on assortit de formations dans le but d'expliquer ces textes et de les mettre en lien avec des mises en scène qui les adaptent, toujours dans le but de donner au professeur la capacité de cadrer et de faire comprendre son projet, que ce soit à ses collègues, ses supérieurs ou aux parents d'élèves. Nous tentons donc de faire en sorte que nos collègues se sentent aptes à justifier leurs projets face à des réactions telles que celles des parents.

b. Exemple d'une expérience en classe par Marianne Couranjou, responsable du pôle publics du Carré-Les Colonnes

[Représentante de Julie Nioche pour la compagnie A.I.M.E. lors du festival *Échappée Belle*, rencontre de Blanquefort]

L'aventure « En classe » a commencé au printemps 2013, dans un cadre de dynamisation culturelle du territoire. Le projet s'est concrétisé en janvier 2014, avec toute la part d'excitation et d'incertitudes qu'on peut avoir pour chaque nouvelle création. Notre action se déroule donc en classe, avec les élèves, l'enseignant, et toujours un invité, qui peut-être un médiateur culturel ou une autre personne. Julie Nioche, directrice de la compagnie A.I.M.E, a sa propre spécialité qui touche à la danse et au corps, en travaillant sur le ressenti, le bien-être et la manière de se percevoir soi-même, mais les techniciens de la compagnie sont aussi accueillis à l'école. Toute la question en fait, est de savoir comment passer de l'enfant comme simple spectateur à l'enfant au cœur de la pièce. Cela se fait par une rencontre. Lorsque la compagnie arrive à l'école, il leur faut peu de temps pour installer le matériel. Pendant une petite demi-heure où les enfants sont absents, on installe un mat au milieu de la salle, puis on change la disposition des bureaux autour en plaçant un casque sur chaque table. Enfin, on délimite l'espace à l'aide d'une rubalise - ces rubans de signalisation rouge et blanc. Au retour, les élèves et l'enseignant sont étonnés de découvrir une scénographie métamorphosée. Ils prennent place où ils le souhaitent - pas à leur place habituelle puisque les bureaux ont été déplacés - et la rencontre peut avoir lieu. Précisons quand même que la rencontre est le fruit d'un travail préparatoire. Tout ne se fait pas d'un coup, et il faut prendre le temps qu'il faut pour travailler avec les enfants : la médiation ne peut se faire que dans la temporalité. Tout d'abord, la compagnie se présente et présente le projet au conseil pédagogique de l'école. Il s'agit d'un projet réalisable du CP au CM2, donc très accessible à l'ensemble du cours élémentaire. Ensuite vient la première correspondance avec la classe, par courrier. On demande en premier à l'enseignant de constituer quatre groupes d'élèves et, pour chaque groupe, de produire un dessin. Les groupes s'expriment sur leur conception de la classe idéale dans une création plastique. Un moyen original de briser la glace puisque cela surprend autant les élèves que l'enseignant. C'est d'ailleurs drôle de constater que certains enseignants oublient parfois les consignes, et nous rendent une vingtaine de dessins au lieu de quatre ! Dans un deuxième courrier, on demande aux enfants un dessin, cette fois individuel : un portrait chinois, pour saisir la manière dont chacun se verrait s'il était un animal, ou s'il était un objet. En parallèle, la compagnie effectue un repérage photographique technique, en fonction de la taille de la salle, de l'éclairage et de l'accueil prévu par l'école, puisqu'il est question que l'ensemble des intervenants déjeunent dans les locaux directement. Même les élèves qui ne participent pas au projet voient les artistes, se demandent ce qu'il se passe, sont intrigués... Enfin, une fois que toute cette correspondance a eu lieu, la rencontre peut se dérouler. La compagnie vient à l'école et organise la classe comme expliqué précédemment.

Revenons à la rencontre. Les élèves prennent donc place à un bureau et mettent le casque sur les oreilles, de même que l'enseignant et l'invité. Ceux-ci sont assis au pied du mat. Sur un côté du mur, des petites jumelles sont disposées, et au tableau, il y a des objets collés. On n'explique rien au début. Pas de consignes, on laisse la classe découvrir son nouvel environnement. Petit à petit, les consignes se multiplient pour les élèves. On leur demande de lever le doigt, de se lever, de s'asseoir... De reproduire les gestes qu'ils font quotidiennement à l'école, mais différemment, en leur donnant une dimension plus corporelle. On demande aux élèves de s'exprimer librement. C'est une véritable création, par exemple en formant des vagues vers le ciel avec le doigt. L'adulte assis au milieu n'a qu'une consigne lui, c'est d'observer, de s'attacher à chaque détail : à la position des pieds ou au comportement du corps, au moindre mouvement. L'adulte n'intervient pratiquement pas et de ce fait, l'enfant est placé dans une autre position de celle qu'il occupe habituellement. À ce moment-là, on réalise qu'on perçoit l'élève autrement. Les enfants eux-mêmes ne se voient pas comme d'habitude, et trois groupes finissent par se former presque naturellement. De ces trois groupes, on fait trois ateliers. Le premier utilise les jumelles, du côté du mur. C'est l'observation d'éléments en mouvement ou statiques, l'attachement aux détails, l'apprentissage de l'attention. Le deuxième, au tableau, joue sur la perception avec les objets collés. Cet atelier véhicule des sensations, un circuit de touché particulier. Le troisième enfin prend place autour du mat. Armés de rubalises et aidés au besoin par les adultes, les enfants

### Chap.3 / La médiation culturelle et l'accompagnement de l'enfant

décorent le mat à la manière d'un arbre de mai. On leur laisse le champ libre, c'est leur création. Je ne dirais pas vraiment que c'est un spectacle, mais plutôt une expérience. Une césure dans l'habituel quotidien, qui permet de développer des sensations nouvelles, voire de changer la perception que les enfants avaient jusqu'ici des choses et des autres. À la fin, les élèves sortent généralement transformés par ce qu'ils ont vécu. Pendant un temps, la classe s'est transformée en doux ballet, car une douceur émane des enfants lorsqu'ils créent ainsi, une quiétude presque relaxante qu'eux-mêmes ressentent. Avant de quitter les lieux, on propose de ranger la classe, mais les élèves veulent garder un moment encore l'installation, souvenir de ce qu'ils ont vécu. Plus tard, dans une troisième correspondance, on transmet aux élèves des morceaux de rubalise, avec lesquels on leur demande de faire comme avec le mat de leur classe, mais sur les arbres de la cour de récréation. Ils créent, et nous envoient la photo de ce qu'ils ont fait. « En classe » est un projet toujours émouvant, et unique à chaque fois. Les créations des enfants avec les rubalises sont d'ailleurs visibles sur le blog de la compagnie.

#### c. Intervention d'Anne Hebraud, chef de projet en danse contemporaine et arts du cirque à l'Université Toulouse Jean Jaurès

[Journée d'étude de Bègles]

Lorsqu'il est question d'Éducation Artistique et Culturelle, on se limite bien souvent au primaire et au secondaire alors que les questionnements demeurent les mêmes à l'université. Ainsi, à l'Université de Toulouse Jean Jaurès - le Mirail, nous connaissons une réelle difficulté à amener le public étudiant (environ 25 000 personnes) dans les salles, en dépit des dispositifs de gratuité déployés. Et c'est la même chose pour le personnel de l'établissement, tant et si bien que sur une jauge de 175 places, la salle est rarement remplie. À partir de ce constat, il apparaît nécessaire de mettre en place une médiation particulière dans les universités, pour tous les âges. Il ne faut pas hésiter à aller chercher les spectateurs un à un, et ce chaque année, étant donné le fort renouvellement des étudiants. N'oublions pas que l'université de Toulouse est au cœur d'un quartier sensible populaire : Le Mirail. Les spectacles proposés sont ouverts à tous mais les étudiants et les habitants du quartier ne se mélangent pas, si ce n'est dans le métro. Il existe une frontière invisible. Pour sa programmation en cirque et en danse, l'université réalise une médiation plutôt classique avec des bords de scène et des rencontres régulières. Nous souhaitons surtout aller chercher plusieurs sens ; cela passe notamment par le visuel mais aussi la compréhension. Un des points importants que nous développons est cette idée de la rencontre en corps : notre volonté est de permettre au spectateur de rentrer dans la matière artistique « à la manière de », au travers par exemple de stages à destination des étudiants. Proposer une entrée multiforme est indispensable, c'est pourquoi il est aussi donné aux étudiants la possibilité d'entrer par l'envers du décor. Ici les différents groupes sont invités à participer à la communication, l'accueil des artistes, ou bien les captations vidéo, ce qui leur permet un autre rapport à la création.

#### 4. Le point de vue de l'Éducation populaire

[Annie Ghysbers, présidente de la Fédération française des écoles de cirque, et Thierry Truffaut, co-fondateur de l'Association française de cirque adapté, et restitué par Laurène Balossa, directrice de l'École de Cirque de Bordeaux].

[Atelier n°2 de Bègles]

#### **Qu'est-ce que l'éducation populaire d'hier et d'aujourd'hui ?**

L'atelier est introduit par une réflexion sur l'obsolescence supposée des termes d'éducation populaire, Annie Ghysbers rappelant qu'on parlait, voici quelques années, des « dinosaures de l'éduc pop ». Jean-Marc Héliès du CRABB (Biscarrosse) ajoute que la présence de l'éducation populaire retrouve actualité et pertinence, résurgence qui implique sans doute qu'on en reprenne la définition. Associée à l'éducation politique, l'éducation populaire se confond parfois avec l'éducation non formelle mais il est important pour Annie Ghysbers de dissocier les trois formes. L'éducation populaire, seule, travaille à l'émancipation de la personne, suppose des convictions, des valeurs et un idéal de société en projection. Alain Taillard, directeur du Pôle

Régional des Arts du Cirque dans les Pays de la Loire témoigne : « *L'éducation populaire m'a formé et m'a ré-interpellé en tant que citoyen et individu dans une société* ». Aujourd'hui, les élus font une place à l'éducation populaire, au vivre ensemble et au collectif, ce qui n'a pas été le cas pendant pas mal d'années. Cependant, il faut réfléchir à ce que sera l'éducation populaire de demain et veiller à ne pas ré-instrumentaliser ce terme.

Le point de vue de la nouvelle génération : « je fais de l'éducation populaire sans le savoir ».

Aurélien Malphettes, directeur de l'école de cirque Alex Galaprini à Cap Breton et président de la Fédération régionale des Écoles de Cirque (FREC) d'Aquitaine, a l'impression d'avoir découvert l'éducation populaire il y a peu, et essaye encore maintenant de comprendre ses mécanismes et ses fondements. Marie, étudiante en M1 IPCI témoigne : « *l'éducation populaire est un mouvement qui a porté une génération, pour nous ce n'est pas un outil d'émancipation, mais une démarche de référence qu'on connaît, qui fait partie de l'histoire* ». Pour elle, confondre éducation populaire et éducation non formelle n'est pas une erreur, ce sont les valeurs qui se sont étendues. L'éducation populaire reste une entité, un manuel de référence dont la nouvelle génération se ré-empare aujourd'hui sans avoir cet attachement « sentimental ».

### **L'éducation populaire : une lutte contre l'enfermement**

L'éducation populaire est un outil qui permet aux jeunes de faire reconnaître leurs propres potentialités ; elle offre un discours d'ouverture au monde et à soi. L'enfermement contre lequel lutte l'éducation populaire répond à la mise en échec du système scolaire, de la vie familiale et l'intégration sociale des jeunes et des enfants. Elle permet aussi de déconstruire les clichés. Les actions liées à l'éducation populaire auraient ainsi pour objectif de lutter contre l'enfermement que le système est en train de produire. L'éducation populaire a apporté une certaine liberté, et une émancipation pour reprendre sa place dans la cité et s'affirmer en tant que citoyen avec ses propres origines.

## Partie IV. Les moyens de la médiation : florilège d'outils

### 1. Lucille Montadat, médiatrice culturelle à la Grainerie

[Atelier de Bégles : « Les parcours proposés » ; restitué par Joël Brouch, directeur de l'OARA]

La Grainerie est une « fabrique des arts du Cirque et de l'itinérance » à Balma, dans l'agglomération toulousaine. La Grainerie offre un espace de création, d'entraînement et de contact pour les compagnies, les créateurs et les techniciens. La médiation culturelle est donc intrinsèquement liée au projet depuis sa création, puisque la Grainerie est une pépinière d'artistes portée vers l'action sociale et culturelle. Elle développe ainsi des actions de sensibilisation au sein des écoles, mais s'adresse aussi à d'autres publics moins intégrés comme la Protection Judiciaire de la Jeunesse, le milieu carcéral ou bien des jeunes suivis par des éducateurs, les hôpitaux de jour ou encore le Gérontopôle de Toulouse ...

Cette diversité et cette multiplicité des publics imposent une réinvention permanente des actions au quotidien. La notion de « parcours » évoque alors quelque chose en construction, qui évolue au fil des étapes. Cependant, la construction d'un parcours se fait aussi par des actions plus ponctuelles : le but premier du spectacle vivant est de toucher, d'émouvoir, peu importe la visée et la durée.

Pourquoi « réinventer », alors que tout n'a pas encore été inventé ? L'invention doit demeurer le mot d'ordre, il faut tisser des liens entre les idées pour construire une histoire, faire surgir l'invention. Il est nécessaire de se poser la question du public, de la « co-construction » avec ce dernier, en particulier lorsqu'on découvre de nouveaux milieux. Chaque action a ses propres objectifs et finalités. Dès lors, les créateurs peuvent adopter deux attitudes face au public dans l'optique d'une « co-construction » : soit ils partent de leurs connaissances, de leurs inventions, pour les installer dans un espace et les apporter aux spectateurs, soit ils vont à la rencontre d'un milieu, d'un public, pour ensuite chercher à construire avec lui quelque chose de cohérent. Cette deuxième approche est souvent privilégiée pour la Grainerie, lorsque la « co-construction » prime sur l'invention de l'artiste.

### 2. Jean Bourbon, directeur des publics du CENTQUATRE à Paris

[Atelier de Bégles : « Les parcours proposés » ; restitué par Joël Brouch, directeur de l'OARA]

C'est un espace de résidences et de création contemporain – Jean Bourdon estime que « le projet fait le lieu et le lieu fait le lien ». Dans le cas du CENTQUATRE, des espaces « publics » sont laissés à disposition pour tous les créateurs, aussi bien amateurs que professionnels. Il n'existe aucune direction artistique précise, ce sont des espaces partagés sans règles, vouant le lieu à changer en permanence, ouvert aux réappropriations des différents publics. « Réinventer les parcours proposés » revient alors à se demander comment les artistes créent un dérangement, comment ils détournent le quotidien. Le but est d'empêcher le public de s'enfermer dans son espace quotidien. La notion même de parcours se confronte au risque d'une catégorisation trop radicale, qui empêcherait une véritable connexion entre les différents acteurs de la vie culturelle au quotidien et prendrait le risque d'une sectorisation plutôt que d'un rapprochement.

### 3. Un exemple d'outil pédagogique

[Lise Saladain, responsable pédagogique du Cuvier CDC et Grégory Baroin, chef de projet, C2 Studios, lors de leur intervention à Artigues]

**Lise Saladain** : Je vais laisser bien sûr la parole à Camille et Grégory. Je souhaite juste retracer la genèse de ce projet et exposer le cadre de sa conception. Suite à l'invitation à la réflexion de la Délégation à la Danse, Direction Générale de la Création Artistique, et en projection de La Belle Saison consacrée au jeune public entre juillet 2014 et décembre 2015, le Gymnase ICDC Roubaix et le Cuvier – Centre de Développement

Chorégraphique d'Aquitaine, initient et mettent en œuvre un dispositif autour de la création et de la médiation artistique en danse contemporaine à l'adresse du jeune public. Le projet « Au pied de la lettre » a pour ambition de produire, concevoir et diffuser une proposition artistique innovante dans le domaine chorégraphique, destinée à des programmations dites « jeune public », en sollicitant des écritures et esthétiques variées. Pour cela, la constitution d'un réseau de partenaires culturels déjà impliqués dans les actions danse en direction du jeune public et intéressés à co-construire un projet de création et de médiation novateur autour de la question de la danse jeune public est le socle de ce projet. A donc été pensée dans cet état d'esprit une e-mallette. Cet outil de médiation est composé de quatre modules intitulés : Le monde de la danse, Jeux, Films et Au pied de la lettre. Ont travaillé sur la rédaction des textes Matthias Herrmann et Guillaume Guittet (C2 Studios). Ce studio se compose d'une équipe de trois personnes réellement impliquées dans la réflexion, notamment en proposant une organisation neuve des contenus. Cette e-mallette sera finalisée dans quelques jours<sup>19</sup>.

**Grégory Baroin** : Bonjour à tous. Effectivement, ce que vous allez voir, c'est un premier état d'avancement. La e-mallette est en cours de développement. Je vais vraiment faire un survol rapide des différentes parties et vous présenter surtout l'interface graphique, et la façon dont seront organisés les contenus. Si on revient sur la disposition : on a essayé de ne pas créer un univers enfantin, mais disons qui s'adresse effectivement à ce jeune public. On a des grosses zones cliquables. On a essayé de faire quelque chose d'assez ludique. Lorsqu'on rentre dans une partie, la partie principale qui est le monde de la danse, on a la décomposition du mouvement. On a essayé d'illustrer un maximum, mais il y a encore pas mal de travail à faire dans ce sens, l'univers de la danse sans s'appuyer sur une danse en particulier.

Cette partie se décompose en six sous-parties. La première concerne les lieux. On a une action, dans une ville symbolisée, où on retrouve tous les lieux de la danse. On a des petites informations qui nous invitent à cliquer sur les différents lieux. On aura une petite feuille surgissante qui nous informera sur ce lieu, sur les différentes pratiques que l'on peut retrouver, que ce soit au niveau du théâtre (disons que le bâtiment « institutionnel » représente aussi bien le théâtre) ou de l'opéra. On a une partie qui est la place du village où on peut avoir le bal mais également un Centre National Chorégraphique, le Centre National de la Danse. On a une partie aussi évidemment qui est plus excentrée du centre-ville. Ce sont des choses que vous retrouverez à partir du 11 février, lorsque tout sera terminé. On a une application intuitive, le module qui est vraiment présent sur l'ensemble de la mallette. Sur la question du corps, on arrive à une partie introductive, et on a un survol de toutes les différentes représentations du corps dans la danse. On a différents niveaux de contenus et différents niveaux de lecture. La question des métiers est traitée un peu de la même manière. On l'a représentée en fait à la manière d'un parcours. Le danseur peut avoir plusieurs noms : danseurs chorégraphiques, interprètes. De la même manière, on a des informations cliquables où on peut vraiment aller plus loin dans le contenu. On les fait défiler au fur et à mesure du cheminement sur la Compagnie de danse ou sur le théâtre. Ensuite, on a une partie lexicale qui est assez importante sur cette partie du monde de la danse, et qui va fonctionner de deux manières : la partie lexicale avec des définitions, où on parcourt un lexique et on a la définition qui est proposée. On a aussi intégré ce lexique sur l'ensemble des contenus de la mallette. C'est-à-dire qu'à chaque fois, je reprends par exemple la partie sur les métiers, ça fonctionne. On a la possibilité d'accéder au lexique à tout moment. Dès qu'on a un mot qui est différencié, on peut avoir sa définition. Ce qui nous évite de revenir dans le lexique pour chercher la définition.

Je termine avec la partie du spectateur, qui est une partie un petit peu complexe, sur le regard et la place du spectateur, et sur ses différentes actions, de regarder, lire, imaginer ou raconter. Sur chacune de ces thématiques, Mathias Herrmann a proposé différents exemples, afin d'aller un peu plus loin dans ces grandes notions ; avec des exemples sur la présentation d'une œuvre, comme sur un tableau de Velázquez, de manière interactive. On aura différentes petites bulles d'informations qui seront proposées et qui nous permettront d'aller sur un contenu plus détaillé, vers où se dirige le regard. Quels sont les axes du miroir ? Un deuxième exemple sur la perspective. Ensuite, sur une photographie d'une pièce. Puis, on revient sur le sommaire pour accéder à la partie Films. On a la présentation des œuvres filmées par Camille. Cette présentation se décompose en trois parties. Une première vidéo qui présente Gassama et Rotha. Ensuite,

---

<sup>19</sup> Elle a été finalisée le 11 février 2015

dans chacune des créations de Michel [Schweizer], on retrouve trois autres vidéos thématiques<sup>20</sup>.

*Ce chapitre n'apporte pas, en conclusion, de réponse à ce qu'est la médiation ni la méthode qu'il conviendrait d'appliquer. Il semble ne pas exister de recette parfaite. Cependant des pistes de réflexion sont développées, montrant effectivement comment est abordée la médiation culturelle et l'accompagnement de l'enfant par les professionnels de la culture. Des échanges entre différentes structures et institutions y sont développés. La notion de médiation culturelle est ainsi indéniablement liée à celle du partenariat au sens large, développée dans le chapitre suivant.*

---

<sup>20</sup> Une présentation détaillée de cet outil est disponible en annexe 3.

# CHAPITRE 4 :

## LES LIENS ENTRE LES ACTEURS :

### TRAVAILLER EN PARTENARIAT



Rassemblement d'artistes, acteurs de l'éducation nationale et populaire, de médiateurs et d'élus lors de la journée nationale de réflexion : Le cirque à l'épreuve des nouveaux enjeux de la médiation culturelle © Le CREAC

*Pour que la création jeune public puisse pleinement remplir ses objectifs, tels qu'ils ont été décrits dans le chapitre 2, les artistes, les médiateurs culturels, les collectivités et leurs élus, ainsi que les établissements scolaires et leurs enseignants doivent œuvrer ensemble pour créer une véritable dynamique.*

*Ce chapitre aborde alors, dans un premier temps, les liens qui existent entre les acteurs culturels et développe leur réflexion sur les actions menées dans le cadre de réformes et dispositifs nationaux. Pour cette partie, la majorité des interventions ont été recueillies lors de la journée d'étude à Bègles qui avait pour principal objet le cirque et son implantation dans le territoire. Dans un second temps, seront présentés des exemples plus concrets d'outils pédagogiques, qui s'appuient sur un travail de partenariats et de co-design.*

*De quelle manière les actions de médiation auprès du jeune public et les parcours d'éducation artistique et culturelle s'inscrivent-ils dans les réformes de l'Éducation Nationale et celles du territoire ? Mais également quels outils les opérateurs et partenaires mettent-ils en place pour faciliter et rendre plus efficaces ces actions en milieu scolaire ?*

## **Partie 1 : Les liens entre les acteurs dans le cadre de l'aménagement du territoire**

*Dans cette partie nous verrons comment les acteurs du secteur culturel mettent en place avec l'Éducation Nationale, les services éducatifs, et les ALAE (Accueil de Loisirs Associés à l'École) des actions servant des enjeux éducatifs, culturels, sociaux et territoriaux. Par l'exemple du cirque, nous verrons à travers différents points de vue, comment cette pratique réussie à s'implanter dans les communes et les établissements scolaires.*

### 1. Réformes de l'Éducation Nationale et dispositifs mis en place

#### a. La réforme des rythmes scolaires par François Lajuzan, directeur des affaires culturelles à Tournefeuille

[Journée de Bègles, autour de la question « Le cirque dans les parcours d'éducation artistique et culturelle »]

Comment peut-on inclure le cirque dans les nouveaux dispositifs qui sont présentés par le ministère de la culture, par le ministère de l'Éducation nationale, par celui de la Jeunesse et Sport ? Les parcours artistiques, les fameux rythmes scolaires avec les nouvelles activités périscolaires (NAP), les Projets Éducatifs de Territoire (PEDT), ...et est-ce que tous ces nouveaux dispositifs représentent des nouvelles pistes de développement ?

On va reprendre depuis le début la question du sens de cette réforme en voyant quelques exemples et les conditions pour que de nouvelles actions fonctionnent en cohérence avec les objectifs. Ce qu'il faut savoir d'abord, c'est qu'on vous a beaucoup parlé de la réforme des rythmes scolaires, alors qu'en fait cette nouvelle organisation des rythmes n'est qu'un petit fragment de la loi d'orientation et de programmation pour la refonte de l'école de la République et ce qui nous concerne directement du point de vue de la culture et de la médiation artistique, c'est qu'il y a affirmation de nouveaux défis pour l'école.

Si on parle d'aménagement de temps scolaire, l'idée est la suivante :

#### **Comment articuler le temps scolaire et le temps social ?**

Il y a le temps scolaire qui relève de l'Éducation Nationale et dans lequel nous pouvons intervenir par le biais de différents dispositifs. Il y a le temps périscolaire, c'est-à-dire les activités périscolaires : dans le pire des cas c'est de la garderie et dans le meilleur ce sont les ALAE qui prennent place avant que la classe commence, entre midi et deux et le soir après la classe. Ensuite, il y a le temps extrascolaire dans lequel Jeunesse et Sport place les centres de loisirs du mercredi, les petites vacances scolaires, les grandes vacances. Je passe sur les autres temps sur lesquels on intervient beaucoup moins.

Il faut savoir que si on prend le temps de l'enfant et qu'on le découpe, on voit qu'en moyenne finalement le temps passé à l'école n'est pas si conséquent, et que le temps passé face aux médias est presque équivalent. Quand je montre cela à la directrice de la médiathèque ces chiffres l'interpellent.

Ensuite, vous avez le fameux rythme circadien de la vigilance dans lequel on vous dit que l'enfant est attentif de telle heure à telle heure puis que sa vigilance baisse l'après-midi et qu'elle remonte après. Cela a eu une implication très directe qui nous concerne puisque dans la réforme, l'Éducation Nationale prévoit que la pause méridienne soit allongée et devienne donc un temps durant lequel on peut donner des activités culturelles très importantes. En effet, dans certaines écoles, la pause méridienne dure plus de 2 heures ce qui laisse largement le temps de manger et de faire plein de choses. Je passe rapidement sur les objectifs qui sont : une meilleure articulation du scolaire et du périscolaire, le dialogue avec les collectivités territoriales et la possibilité pour les élèves d'accéder à des activités sportives, culturelles et éducatives. Pour finir sur cette partie, concrètement on a conservé les 24 heures d'enseignement hebdomadaire sauf qu'elles sont réparties sur 5 jours, d'où ces débats sur l'école le mercredi matin. Dans certaines collectivités, l'école a lieu le samedi matin et les enfants n'ont pas cours le mercredi matin. La pause méridienne doit être de minimum 1 heure 30. Et on a également l'institution des fameuses NAP qui nous intéressent particulièrement. En théorie, il y a obligation de mettre en place 3 heures par semaine des activités éducatives, artistiques, sportives, environnementales et citoyennes, etc. Et c'est ça qui pose problème car dans les communes les moins organisées du point de vue du périscolaire il y a eu beaucoup de difficultés à mettre cela en place et à trouver de l'encadrement.

Il me semble que ces NAP représentent une formidable opportunité pour l'éducation artistique. C'est-à-dire qu'on nous donne 3 heures par semaine et cela concerne tous les enfants ou presque. Dans la majorité des villes que j'ai étudiées, entre 82% et 95% des enfants restent à l'école entre midi et deux sur une pause méridienne qui est approximativement de 2 heures, 2 heures 15 ou même 2 heures 30 et la loi fait obligation qu'il y ait des activités culturelles sur ces temps-là. C'est-à-dire que pour la première fois en France, on a une loi qui dit que les enfants ont droit d'avoir accès à la culture, au sport, à des activités éducatives, de manière systématique, dans toutes les communes. Bien sûr, beaucoup de problèmes se posent : où placer ces trois heures ? Quelles activités ? Comment payer les activités ?

### **Le Projet Éducatif de Développement de Territoire**

Passons maintenant au Projet Éducatif de Développement de Territoire car il fait partie également de la mise en place de tous ces dispositifs. En théorie, il doit être concerté entre tout le monde et donc concerner aussi bien le secteur culturel que l'Éducation Nationale, les services éducatifs, les ALAE, etc... Il consiste à définir quelle est la politique éducative de la ville avec tous ces acteurs. En pratique, c'est un peu compliqué. Il existe plusieurs types de PEDT. Il ne concerne pas seulement l'école, et le service enfance ou le service éducatif de la ville. Le PEDT peut aller beaucoup plus loin, il peut comprendre effectivement les 3 heures hebdomadaires de NAP, il peut comprendre les autres temps, l'accueil de loisirs avant l'école, pendant l'école, entre midi et deux. Il peut comprendre également les activités du mercredi après-midi, des petites vacances, des grandes vacances et on peut aller plus loin et dire que le projet éducatif de territoire peut aller jusqu'au lycée voire au-delà. Je vous conseille de lire le *Rapport du Conseil économique, social et environnemental* qui a fait une étude intitulée : « Pour une politique de développement du spectacle vivant : l'éducation artistique tout au long de la vie » et qui préconise donc l'éducation artistique tout au long de la vie. Même si cela reste de l'ordre de l'utopie, à Tournefeuille on avance bien, à Perpignan aussi, à Angers, à Annecy où on est vraiment dans des dispositifs de plan d'éducation culturelle de la crèche jusqu'au lycée par exemple.

Le troisième dispositif, ce sont les parcours artistiques. Ce n'est pas vraiment une nouveauté puisqu'à Annecy justement cela fait 20 ans qu'ils ont mis en place des parcours artistiques dans les écoles. Il y a une circulaire pour la mise en place, qui prévoit tout sauf les financements ! Alors à quoi servent tous ces dispositifs ? On pourrait se dire que c'est seulement de l'occupationnel, mais non. Cela fait 50 ans que nous, que vous, que beaucoup de gens mettent en place des expériences. Simplement ce qui change aujourd'hui, comme je disais tout à l'heure, c'est que théoriquement la loi devrait amener à ce que ces expériences isolées, volontaires, deviennent générales. Alors il y a des objectifs, des enjeux éducatifs. Les directeurs de centres de loisirs, de services enfance, parlent de l'autonomie de l'enfant, de la prise de responsabilité, de la culture qui permet de développer la personnalité, de l'apprentissage de la vie collective etc. Si on aborde les enjeux culturels, on va parler de la découverte des différents mondes de l'art, de développement de l'imaginaire, de la connaissance de lieux culturels également car il y a beaucoup d'enfants qui ne connaissent pas les lieux culturels de leur ville. Et on va même parler de débouchés économiques pour les artistes puisque toutes ces activités peuvent effectivement apporter une manne qui n'est pas négligeable pour les artistes. Mais il ne faut pas oublier

également les objectifs sociaux. En effet, ces dispositifs permettent de garantir l'égalité d'accès à la culture, de créer du lien social entre les enfants, entre les catégories, entre les générations, de développer le vivre ensemble. Et souvent on oublie qu'il y a des objectifs territoriaux. Toutes ces d'idées d'éducation artistique ne doivent pas rester enfermées dans les couvents culturels, sous le chapiteau ou en école, elles doivent permettre de donner une cohérence à l'action publique. Que peut-on mettre en place sur une ville entre l'école, le service enfance, les centres de loisirs, la médiathèque, le théâtre, le festival de cirque, pour participer du développement urbain, du renouvellement des quartiers, de l'identité du territoire ?

#### b. La loi du 8 juillet 2013

[Marc Fouilland, directeur de CIRCA]

Au terme de la journée d'aujourd'hui nous pouvons-nous demander ce qui a changé du côté de l'école à l'occasion d'un projet, d'une sortie, dans le cadre ou non d'un dispositif (une classe à PAC, un atelier artistique, une résidence artistique). Il peut aussi avoir suivi un enseignement dans le cadre du cours d'éducation physique et sportive, dans le cadre de l'histoire des arts, ou bien encore en préparant l'épreuve d'arts du cirque du baccalauréat général – série littéraire. Il convient d'ailleurs de souligner ici que cette épreuve sera passée cette année, pour la première fois, par des élèves de 5 lycées de 5 académies différentes.

Le développement du cirque à l'école, espéré en 2007, est aujourd'hui facilité par la « **Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République** » du 8 juillet 2013 qui dispose dans son Article 10 que :

*« L'éducation artistique et culturelle contribue à l'épanouissement des aptitudes individuelles et à l'égalité d'accès à la culture. Elle favorise la connaissance du patrimoine culturel et de la création contemporaine et participe au développement de la créativité et des pratiques artistiques. L'éducation artistique et culturelle est principalement fondée sur les enseignements artistiques. Elle comprend également un parcours pour tous les élèves tout au long de leur scolarité (...). Ce parcours est mis en œuvre localement ; des acteurs du monde culturel et artistique et du monde associatif peuvent y être associés.*

*Les enseignements artistiques portent sur l'histoire de l'art et sur la théorie et la pratique des disciplines artistiques, en particulier de la musique instrumentale et vocale, des arts plastiques et visuels, de l'architecture, du théâtre, du cinéma, de l'expression audiovisuelle, des arts du cirque, des arts du spectacle, de la danse et des arts appliqués.*

*Les enseignements artistiques font partie intégrante de la formation scolaire primaire et secondaire. Ils font également l'objet d'enseignements spécialisés et d'un enseignement supérieur.*

C'est dans le cadre des parcours d'éducation artistique et culturelle que doit être pensée la présence du cirque au sein de l'Education Nationale. Une éducation à l'art et par l'art construite sur trois piliers : des rencontres, de la pratique, et des connaissances. En articulant les différents temps éducatifs, elle permet un enrichissement progressif et continu, en diversifiant les domaines artistiques. Si l'enjeu est d'abord pédagogique, fondé sur des enseignements et des projets, le parcours articule aussi le temps scolaire et le temps périscolaire. Aux côtés des enseignants le rôle des partenaires est essentiel. Le parcours doit être pensé comme un véritable projet de territoire, articulé et piloté aux différentes échelles.

La qualité de ce parcours dépend aussi de la formation des enseignants et de la mise à disposition de

ressources numériques adaptées. Pour rendre le parcours de chaque élève lisible, il convient de mettre en place un outil de suivi, à l'image de l'expérimentation actuelle avec l'outil numérique.

Parmi les questions posées au cours de cette journée du 28 janvier, je souhaite en envisager deux en particulier : **Quelles solutions inventer ? Quels acteurs mettre en synergie sur un territoire ?**

Pour reprendre la loi du 8 juillet 2013, c'est d'abord à l'échelle locale qu'il convient de penser les parcours artistiques et culturels. C'est d'abord entre les établissements scolaires, les enseignants, les collectivités, les structures culturelles, les artistes, le tissu associatif que se construisent des parcours communs propres à faire émerger un mode de vie culturel partagé de territoire. Un pilotage régional doit permettre la mise en cohérence des projets et garantir l'équité territoriale. Avec les artistes et les compagnies, de nouvelles solutions de médiation peuvent être trouvées, en reconsidérant notamment le processus de création. C'est encore une fois dans le partenariat que seront conçus les stratégies et les outils les plus adaptés.

### c. Quelles difficultés rencontrées ? Quels manques perçus ? Etat des lieux, du point de vue de l'Education Nationale

[Ludovic Argelies, conseiller pédagogique 1<sup>er</sup> degré (Académie de Bordeaux)]

[Clément Dumeste, conseiller académique arts et culture en charge des arts du cirque (Académie de Bordeaux)]

Chaque année, le cirque explore de nouveaux espaces et de nouvelles esthétiques, tout en s'installant de plus en plus dans le milieu scolaire et sur le temps périscolaire, notamment lors de rencontres entre les artistes et les élèves. En 2013, la circulaire sur « le parcours d'éducation artistique et culturelle » de l'Education Nationale pose de nouvelles questions.

#### **Comment généraliser le fait culturel circassien pour tous les élèves, en créant une cohérence à chaque niveau scolaire ?**

La rencontre en cirque, et la même logique s'adapte pour tous les arts vivants, doit être anticipée. En ce qui concerne les écoles, par exemple, le plan de formation pour l'année suivante est décidé au mois de juin, il faut donc préparer l'intervention en amont de cette date. Ce travail doit se faire avec des interlocuteurs du département et de la circonscription et pas seulement entre la compagnie et l'école, il faut en effet que le projet s'ouvre au territoire.

Ce projet doit être contractualisé pour être performant. Cette contractualisation peut se faire au niveau du temps scolaire et dans ce cas-là elle aura lieu entre l'intervenant et l'école, ou au niveau du temps périscolaire et dans ce deuxième cas elle se fera avec la mairie. Cette notion de contractualisation pose la question de la qualification. Or la nécessité d'un diplôme, que ce soit le B.I.A.C (Brevet d'Initiateur aux Arts du Cirque), ou le BPJEPS (Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport), peut constituer un frein au partenariat. En effet, bon nombre d'artistes ont l'envie et les compétences, de par leur parcours, d'entourer des ateliers de cirque, mais sous prétexte qu'ils ne présentent pas le BIAC sur leur CV, on ne leur en donne pas l'opportunité. C'est d'ailleurs pour cette raison que, dernièrement, la réglementation concernant les qualifications a évolué avec la « Charte entre l'Education Nationale et la Fédération des écoles du cirque ». Cette charte accorde plus d'importance à l'envie et à la capacité de l'artiste à transmettre son art, qu'à sa qualification. Cependant, il faut distinguer les intervenants dans le cadre de l'EPS qui, eux, ont besoin d'une qualification, des intervenants au sein de l'éducation artistique et culturelle, où c'est la valeur artistique de la personne qui va compter.

En plus de la contractualisation et de la qualification, le partenariat pose la question de la démarche de l'intervenant. L'artiste qui vient s'intégrer dans un projet doit avoir le même objectif artistique que l'enseignant, ils doivent bâtir ensemble, avoir une construction commune.

#### **Mais où, quand et comment organiser ces rencontres ?**

L'enseignant a besoin de temps et d'aide pour établir ces partenariats qu'il développe la plupart du temps seul, sur son temps personnel, sans être rétribué. Il a aussi besoin d'être sensibilisé à cet univers qu'est le cirque,

par le biais des médiateurs culturels. Sans doute faudrait-il que le Rectorat organise des formations à destination des enseignants intéressés. Il faut former non pas une personne mais bien une équipe.

*Ci-dessous, une autre limite des PEDT :*

[Jean Bourbon – directeur des publics du CENTQUATRE à Paris]

Cependant, le « parcours », comme peut l'entendre par exemple l'Education Nationale, n'a pas pour but de catégoriser, mais au contraire d'objectiver une égalité entre tous. C'est un dispositif, qui peut être jugé bancal, mais qui permet à chaque enfant d'être intégré dans une logique, dans une perspective. Il ne faut pas confondre le « parcours » en tant que dispositif, pensé par l'enseignant qui se construit à travers les étapes de la scolarité, et le « parcours de vie » de l'enfant, qui n'est pas maîtrisable.

Le public est trop souvent pensé en termes de catégories, Jean Bourbon souhaite se détacher de cette logique souvent pénalisante.

#### d. Impact de l'extra-scolaire, point de vue d'une médiatrice

[Marianne Couranjou, responsable du pôle publics du Carré – Les Colonnes, représentante de Julie Nioche pour la compagnie A.I.M.E dans le cadre du festival *Echappée Belle*]

Le travail avec les familles est une bonne piste de réflexion. Même si c'est moins évident de suivre les enfants avec leurs familles, car le temps hors de l'école ne peut pas rassembler tout le monde, le parcours de l'enfant ne se calque pas que sur une année scolaire, mais touche aussi à toute sa scolarité dans la diversité de ses aspects. Faire venir les enfants au spectacle avec leurs parents hors du temps scolaire est par exemple un bon moyen de continuer l'expérience qu'ils ont eu en classe. D'autant que le temps à l'école s'est réduit, avec la réforme des nouveaux rythmes scolaires, on ne peut plus, en tant qu'acteurs culturels et en tant qu'artistes intervenants, agir aussi librement qu'on l'aurait certainement souhaité. La problématique des heures de classe réduites est là, et on ne peut prendre que deux heures, voire une petite demi-journée pour la médiation avec les élèves. Ces temps hors des cours, par exemple dans des après-midi consacrées au temps extra-scolaire, sont donc très importants et à envisager pour aller plus loin.

## 2. Réformes et aménagement du territoire

### a. « Quelles difficultés rencontrées ? Quels manques perçus ? Point de vue des élus

[Mohamed Hallali, chargé de mission culture pour la communauté de communes de Montesquieu]

[Philippe Sanchez, directeur de la culture à Bègles]

[Edwige Lucbernet-Garcia, élue à la culture de la ville de Bègles]

[Nadia Benjelloun Macalli, élue à la médiation culturelle et campus solidaire de la ville de Bègles]

[Atelier à Bègles]

Le cirque pourrait aller à peu près partout, et permettrait de contrecarrer un rapport centre-périphérie dans une représentation d'un aménagement du territoire un peu datée mais qui demeure vivace. Il ferait partie d'un catalogue d'actions publiques pour aller au plus près des habitants « excentrés » grâce notamment au chapiteau, qui peut se déployer dans des territoires ne disposant pas d'équipement, notamment en ruralité. D'autant que le chapiteau pourrait alors être utilisé à d'autres moments, comme cela a été souligné par certains participants, pour accueillir d'autres propositions spectaculaires ou non. Il présenterait également l'avantage d'être « mobile » et de produire du « hors les murs » pour des structures culturelles disposant déjà d'un équipement.

La deuxième déconstruction concerne la relation au territoire. Au-delà de ses qualités de mobilité et d'équipements temporaires – qui se heurtent souvent à des questions de coût, de transports, d'implantation –

la présence artistique de cirques dans un territoire permet d'engager une véritable coopération publique entre collectivités et acteurs. La Ville de Bègles, dans sa relation aux communes voisines et à la métropole, mais également la Communauté de Communes de Montesquieu dans son intercommunalité, ont pu mutualiser des financements, se sont mises en capacité de construire ensemble, et de répartir le poids des enjeux et responsabilités sur les épaules de chacun. Le cirque dans un territoire est alors un vecteur d'échange, de coopération voire de participation. Il peut s'inscrire dans un projet de territoire, dans des politiques de la ville ou dans des politiques de développement rural.

Une vision du cirque comme un objet artistique et culturel accessible et populaire aide souvent élus et techniciens à convaincre, à condition qu'ils n'aient pas à lutter contre une représentation « de voleurs de poules » encore existante chez certains. Pour autant, il est important de mettre en œuvre un processus d'apprentissage, par (et pour) les élus et les techniciens, ce qui pourrait être un rôle dévolu à la médiation dans le domaine du cirque.

#### b. « Réinventer » : le territoire

[Serge Borrás, directeur de la Grainerie]

[Ludovic Ritter, chargé du développement des actions culturelles de la Brèche]

[Atelier à Bègles]

Serge Borrás propose d'examiner le territoire à travers le regard du chercheur italien Giovanni Manani, qui le décrit comme un espace qui repose sur une méthode de travail comprenant des « interventions de requalification urbaine, des actions sociales et culturelles et la participation des citoyens ». Il rappelle que la fondation Daniel et Nina Carasso a lancé un appel à projet « Art et territoire » pour encourager les acteurs culturels à réfléchir à la question suivante : « comment une démarche artistique exigeante peut-elle contribuer au vivre ensemble sur un même territoire ? ».

Il y a tout d'abord le territoire métropolitain avec lequel La Grainerie est liée par convention. Travailler sur le territoire métropolitain, c'est pour Serge Borrás se poser la question de l'identité de ce territoire, qui est à la fois la métropole de Toulouse, et toutes les communes qui la composent. Ensuite, le territoire local, à l'échelle d'un quartier, qui est un territoire de projet. Pour travailler dans le quartier défavorisé Bellefontaine, l'équipe de la Grainerie a choisi d'aller à la rencontre des opérateurs culturels et associatifs du territoire pour tisser un réel partenariat avec des structures aux identités diverses. Réinventer le territoire, c'est réussir à co-construire avec les acteurs qui le font vivre. Il y a quelques années, La Brèche organisait un festival de cirque à l'échelle locale, dont l'enjeu était d'encourager les habitants de différents quartiers de Cherbourg à découvrir les quartiers voisins. Réinventer le territoire, c'est également inviter les habitants à repousser les limites de leur territoire vécu au quotidien. La Grainerie a aussi travaillé à l'échelle d'un bassin de vie dans le Tarn. Pour ce faire, l'équipe s'est appuyée sur l'équipe pédagogique d'un lycée agricole. Une équipe artistique a planté son chapiteau dans l'enceinte de l'établissement pendant deux mois, permettant aux habitants de découvrir le lieu à travers un nouvel usage.

Le territoire peut également être considéré à l'échelle régionale. Ainsi, chaque année, La Brèche organise le festival « Spring » qui propose des manifestations au-delà des frontières locales. Tout au long de l'année, La Brèche propose aux habitants d'assister aux résidences de création d'un certain nombre d'artistes, et c'est tout naturellement que ce public se déplace dans la région pour assister à des représentations lors du festival. L'équipe de La Brèche s'est demandée comment mettre en place une médiation à l'échelle régionale. Ludovic Ritter a proposé aux enfants des quartiers alentour d'assister aux temps de création et d'utiliser une caméra pour en témoigner. Le « Journal de la Création » propose donc des entretiens avec les artistes, réalisés par les enfants, ce qui pousse les professionnels à clarifier leurs propos. Le journal est disponible en ligne, et est donc accessible en tout point du territoire régional. Ce projet a été développé dans le cadre d'un échange artistique franco-anglais. Le dispositif va donc être adapté pour pouvoir être utilisé de l'autre côté de la Manche.

Réinventer le territoire, pour Serge Borrás, c'est aussi questionner l'articulation entre différentes échelles. De ce point de vue, la Grainerie travaille également sur un territoire transfrontalier. Il s'agit pour l'équipe de faire travailler ensemble de toutes petites structures locales et de grands acteurs culturels du territoire, comme le

service culturel de la ville de Bilbao par exemple. L'enjeu est de permettre à des numéros de cirque d'être diffusés sur le territoire. Pour mener des actions de médiation à cette échelle, les acteurs culturels ne peuvent pas toujours s'appuyer sur la présence des artistes, et les outils numériques se révèlent d'excellents moyens de réinventer la médiation sur le territoire.

La question de la réinvention du territoire est posée dans un cadre bien précis, celui de la réforme territoriale. L'intitulé de l'atelier met en avant pour certains participants le dictat de la réinvention, née du constat de l'échec de la démocratisation culturelle émis sous la présidence de Nicolas Sarkozy. Le dialogue s'engage alors autour de cet échec. Selon Serge Borras, cet échec doit être relativisé. En effet, depuis la seconde moitié du XXème siècle, le nombre d'équipements culturels a considérablement augmenté. L'échec repose sur le fait que les acteurs culturels n'auraient pas réussi à amener la population sur les terrains culturels chers à la politique culturelle française. La médiation descendante n'a donc pas fonctionné. Cependant pour Serge Borras, un grand nombre d'individus ont des pratiques culturelles que les acteurs culturels ignorent, et il pourrait être intéressant d'inverser ce processus de médiation pour le réinventer. D'autres participants le rejoignent sur cette idée, et soulignent l'importance de questionner les mécanismes d'exclusion mis en place dans la pratique de la médiation.

Enfin, les réformes territoriales pourraient apparaître comme une opportunité pour les acteurs culturels de rediscuter les logiques d'actions et de rapport aux politiques avec les élus. Cependant, les acteurs partagent des expériences « décevantes » : Ludovic Ritter évoque son expérience avec Saint-Brieuc métropole. Alors qu'il souhaitait établir un dialogue et conduire une réflexion conjointe autour d'une action, la métropole ne s'est pas montrée enthousiaste. Selon lui, l'évolution du territoire, et donc sa réinvention, repose sur les actions des acteurs culturels, et non dans les dialogues avec les collectivités.

*Enfin nous pouvons mettre en relation la problématique de l'aménagement du territoire avec un exemple de structure belge qui se base sur la notion du « faire ensemble ».*

### 3. L'exemple de la Zinneke Parade de Bruxelles : « L'art de créer des espaces partagés »

[Myriam Stoffen, directrice de l'association]

L'association Zinneke, est implantée à Bruxelles depuis 2005 où elle coordonne et organise la Zinneke Parade, qui a lieu tous les deux ans depuis 2000. Chaque biennale regroupe environ 2000 paradeurs. L'ambition de cet événement est de permettre à des Bruxellois originaires d'horizons différents de collaborer, de travailler sur la question « comment faire ensemble ? », de réfléchir à l'environnement urbain qui leur est quotidien et d'inventer des espaces partagés avec les Bruxellois.

Le projet de la Zinneke Parade est fortement ancré dans le paysage socio-économique de la région bruxelloise, paysage qui a beaucoup changé ces 15 dernières années. A ce titre, les actions répondent certes à un projet social, mais avant tout à un projet de ville. La Biennale accompagne les mutations urbaines et démographiques. Bruxelles accueille en son sein une population très mixte.

Un tiers des Bruxellois est en situation de précarité, tandis que l'installation des institutions européennes et des ONG attire des travailleurs étrangers qui ont un bon niveau de vie. Certains s'installent à Bruxelles, d'autres quittent la région après y avoir passé quelques années. Un cinquième de la population est âgée de moins de 18 ans, ce qui donne à la ville un important potentiel. Plus de la moitié des jeunes de moins de 25 ans de la région ont grandi dans des familles où l'on parlait au moins deux langues, ce qui crée également une diversité linguistique intéressante.

La Zinneke Parade a pour objectif de permettre à tous les habitants de travailler ensemble autour d'un projet commun, en dépassant les barrières sociales. A la fin de chaque biennale, l'équipe choisit des priorités sur lesquelles elle veut orienter son travail pour les deux années suivantes. Les projets de la Zinneke Parade sont portés par des équipes composées d'acteurs institutionnels, d'artistes ou des habitants du quartier. La démarche de création doit leur permettre de travailler en respectant la diversité de leurs origines, de leurs opinions, de leurs âges... L'équipe associative doit alors tisser des liens entre ces différents partenaires. Pour cela, elle les réunit dès le début du projet et leur propose de définir communément l'objectif du projet, ses enjeux et la méthode qu'ils souhaitent mettre en place pour le mener à bien. Certains partenaires choisissent

alors d'avoir un regard sur tout le processus, ou seulement sur un point précis. L'équipe de la Zinneke est attentive à ce que chacun reste à sa place, notamment en préservant le rôle spécifique de l'artiste. La co-définition du projet est primordiale pour définir un cadre de référence et des méthodes de travail communs. Chaque biennale voit naître 25 projets qui font l'objet d'ateliers pendant un an et demi. Ces projets sont montés sur mesure en fonction des idées développées et des partenaires qui y prennent part. D'une manière générale, l'association s'attache à travailler avec différentes institutions pour créer des échanges qui enrichissent le travail réalisé. Après un certain nombre de répétitions, les équipes doivent être prêtes à monter les spectacles dans la rue dans le cadre de la Parade.

La démarche artistique est au centre du projet. Elle offre la possibilité d'un langage universel qui permet de questionner et de réinventer un agir en commun. Tous les projets de la Zinneke Parade reposent sur le challenge de créer un espace de partage et de redéfinir un cadre de référence co-écrit par tous les participants. Il est essentiel d'offrir à chacun la possibilité de s'exprimer par le biais du projet. Pour Myriam Stoffen, travailler sur des espaces partagés c'est travailler à la fois en « Do It Yourself », c'est-à-dire en utilisant les ressources dont dispose le territoire pour inventer un projet, et en « Do It Together », en invitant les acteurs institutionnels, les habitants et les artistes à travailler conjointement le temps d'un projet.

### 4. Liens entre artistes, collectivités et associations

*Cette partie présente les liens qui unissent les artistes avec les structures, les associations et les écoles. qui contribuent au développement culturel et artistique du territoire, et donnent la possibilité de faire fonctionner des initiatives éducatives, artistiques et culturelles.*

#### a. « Quelles difficultés rencontrées ? Quels manques perçus ? Dans le cadre des PEDT

[Annie Ghysbers, présidente de la Fédération française des écoles de cirque]

[Thierry Truffaut, co-fondateur de l'Association française de cirque adapté]

[Atelier à Bègles]

Le cirque permet de sortir du système très hiérarchisé qu'est l'école, et l'animateur est un passeur entre le monde artistique et l'Éducation Nationale. Cependant, Aurélien Malphettes rappelle que le cirque nécessite une certaine magie de l'espace et pose donc un problème d'aménagement. Les ateliers se déroulent souvent sur une durée de  $\frac{3}{4}$  d'heure au moment où les enfants sont les moins productifs, la question des coûts et de la responsabilité pour les transports, en plus des temps de trajet, complexifient toute la mise en place d'un atelier. Loin d'être de simples prestataires, les associations de cirque doivent être conçues comme de véritables partenaires, avec un réel projet artistique et une volonté de créer des rencontres entre le public et les œuvres, le patrimoine.

Une représentante du Service Culture de la ville de Floirac évoque la manière dont s'est élaboré le partenariat entre les institutions et les associations via différentes formes de mutualisation. Concernant l'écriture du PEDT, la ville de Floirac a rassemblé au cours de réunions régulières les parties prenantes du projet (enseignants, parents et associations) pour que chaque intervenant puisse apporter sa contribution. Aujourd'hui, Floirac réfléchit aux parcours culturels, avec comme nouvel interlocuteur les associations spécialisées dans le péri-scolaire. Thierry Truffaut rappelle que les grandes villes possèdent plus de moyens pour la mise en place des PEDT que les communes du milieu rural, communes où la concertation avec les associations est également plus rare.

#### b. Exemple de co-construction

[Carole Carlux, conseillère pédagogique EPS à la DSDEN 24, coordinatrice du projet départemental éducation artistique et culturelle sur les arts du cirque à Bègles]

Dans le département de la Dordogne, nous avons la chance d'avoir l'Agora de Boulazac qui accueille des

artistes du cirque contemporain. Un des objectifs de l'Agora est de rechercher d'autres sens, d'autres lieux d'accueil des artistes du cirque contemporain pour permettre aux écoles d'avoir accès au spectacle vivant en Dordogne. Grâce aux partenariats mis en œuvre, nous pouvons constater une évolution de la part des partenaires en Dordogne depuis 3-4 ans, évolution des représentations, mais aussi des pratiques puisque les programmes mettant en lien artistes du cirque contemporain et école se sont considérablement développés. Nous disposons aujourd'hui d'un Conseil pédagogique qui travaille sur ces questions de co-construction. Notre objectif est de donner confiance aux enseignants, de les informer et de les aider à créer des partenariats durables. Pour atteindre ces objectifs il faut se donner du temps et nous avons choisi – avec la conseillère pédagogique qui suit les projets artistiques arts visuels – de monter les projets sur deux ans. Les classes qui ont fait de la danse ont ainsi été conduites à travailler sur le projet cirque. Ce fut facteur de richesse car les élèves ont pu opérer une liaison entre les trois arts : danse, arts visuels et cirque. Cette créativité repose sur un travail de recherche qui nécessite du temps. Une année, c'est très court pour faire évoluer la pratique !

c. Témoignage de Virginie Broustera, directrice du Centre d'animation Bastide Queyries (Bordeaux)

[Journée de Bègles]

Le cirque s'est imposé de façon assez évidente au sein du Centre d'animation, que ce soit par son histoire et son intégration au sein du quartier. En effet, le cirque était déjà un élément fédérateur au sein du quartier (présence d'artistes et de compagnies) et il était tout à fait logique que le Centre se saisisse de cette forme artistique. Plusieurs actions sont mises en place au sein du Centre d'animation. Soulignons d'abord que, depuis 8 ans, le centre accueille les ateliers d'aérien au sein de la maison de quartier. Le fait de s'être doté d'une structure adaptée est important – notamment pour les spectacles amateurs – puisqu'une centaine de jeunes pratiquent désormais l'art du cirque grâce à cet équipement. Par ailleurs, à chaque saison scolaire, le centre offre environ 400 places pour 10 spectacles proposés par les opérateurs culturels du territoire bordelais et la Communauté Urbaine de Bordeaux. Dans ce cadre, le Centre a souhaité prendre une longueur d'avance quant à la question de la rencontre avec les artistes et s'est associé à des enseignants de lycées professionnels présents sur le quartier. Le but était de ne pas s'en tenir à l'action de médiation classique avec un public déjà captif car si l'on constate que les citoyens ne sont pas égaux devant l'art, on constate aussi que tous les élèves ne sont pas égaux concernant la question de l'éducation artistique. Pour ce faire, le Centre a choisi de s'inscrire au sein des dispositifs d'aménagement des rythmes scolaires. Ainsi, le Centre a permis la mise en œuvre d'un projet de réalisation de structures métalliques avec une classe de lycée professionnel pendant deux ans (première et bac pro). Il s'agissait de valoriser l'apprentissage technique via l'apprentissage artistique. De nombreuses rencontres ont eu lieu entre les professeurs de disciplines comme le sport, la technologie... permettant de croiser les perspectives et de donner du sens aux enseignements tout en conférant une légitimité aux activités artistiques. En effet, la question de la rencontre avec l'œuvre faisait aussi partie du projet puisqu'un partenariat avec le TnBA a permis de mettre sur scène ces structures métalliques dans le cadre d'un spectacle.

d. Témoignage d'Anne Hebraud, chef de projet en danse contemporaine et arts du cirque à l'université Toulouse Jean Jaurès

[Journée de Bègles]

Les nouveaux diplômes du Ministère arrivent dès 2016 et l'université de Toulouse devra choisir entre deux intitulés pour sa licence : « développement de projet » ou « médiation », tandis qu'actuellement les deux volets sont traités. Pour une bonne médiation, il faut en amont une connaissance approfondie du champ artistique, du développement de projet et des publics. C'est pourquoi nous avons choisi de ne pas garder le terme de médiation mais de continuer à l'enseigner par l'exemple des structures partenaires. Les liens tissés avec ces dernières sont d'ailleurs très importants et profitables.

e. Témoignage de Johanna Gallard, directrice de la compagnie Au fil du vent

[Journée de Bègles]

Créé en 2011, « Airs de Jeux » s'est organisé autour d'une collaboration entre le Pôle International des Arts du Cirque de Boulazac et Carole Carlux, conseillère pédagogique danse et cirque pour l'Inspection académique de la Dordogne. Johanna Gallard a participé à la mise en place d'ateliers dans le cadre des Projets Départementaux d'Actions Culturelles, ce qui a permis d'avoir un certain nombre d'heures avec plusieurs classes tout au long de l'année, et de partager un processus de création avec chacune d'entre elles. L'important pour Johanna Gallard est de faire prendre conscience, au gré des ateliers, du fait que les arts du cirque comportent tout un aspect technique. Les élèves, qui ne voient pas forcément le processus d'élaboration d'un spectacle, sont informés à propos de tout ce qu'implique la création d'une œuvre circassienne. Ainsi, les élèves, à partir d'un thème, peuvent se réapproprier le processus, et trouver des moyens d'expressions différents. Durant ces ateliers, Johanna prépare le regard de créateur des élèves en insistant sur la relation du cirque avec d'autres disciplines comme les arts plastiques ou la littérature. En s'appuyant sur les créations de sa compagnie, elle ouvre les jeunes à la multiplicité des formes d'art du cirque sachant que les enfants ne connaissent la plupart du temps que la forme traditionnelle. Enfin, après chaque spectacle, des « baptêmes » de fil sont proposés pour qui le souhaite. Ces « baptêmes » ont été expérimentés pour la première fois par la compagnie dans les cités d'Aubervilliers dans les années 2000. Il s'agissait pour la compagnie, en relation avec les acteurs, associations et maisons de quartier, d'aller au pied des cités. La formule avait remarquablement bien fonctionné et une belle émulation s'était créée autour d'une expérience que chacun voulait tenter. Installés dans les quartiers, ces « baptêmes de fil » ont été de réels vecteurs de lien social, d'où leur pérennité.

f. Témoignage de Chloé Duvauchel, codirectrice interprète du collectif AOC

[Lors de la journée de Blanquefort]

Le travail de préparation est long, car rien ne pourrait exister sans les partenaires, dont les premiers sont bien sûr les écoles. Nous sommes de plus en contact avec des associations, des structures, qui nous mettent en relation avec leur réseau - à nous de contacter ensuite les classes susceptibles de travailler avec nous sur le projet. Nous essayons même d'entrer en résidence artistique dans l'école. C'est très intéressant de voir comment un travail commencé avec une classe finit par impacter l'établissement entier. Nous nous tournons également vers les structures pour avoir leur avis sur la manière d'envisager la médiation. Je ne peux rien faire sans tout ce réseau de structures, d'associations, d'écoles, d'enseignants et d'élèves ; alors comment mettre tout ça ensemble pour faire fonctionner l'initiative que je porte ?

## **Partie 2 : Mise en œuvre d'une médiation partenariale : Quelques exemples**

*Il semble intéressant d'analyser la manière dont les compagnies peuvent accompagner les acteurs de terrain dans la mise en œuvre du projet.*

### 1. L'exemple de « La Gommelette »

[Sandrine Weishaar, Responsable du Service Pessac en Scènes, service municipal de la Direction de la Culture de la Ville de Pessac, en charge du spectacle vivant]

[Journée d'Artigues]

« La Gommelette » ou « La Gommelette chorégraphique » comme vous le souhaitez, comme le souhaitera la Compagnie. On a voulu vous la présenter en deux temps, avec un temps plutôt de genèse de cette Gommelette, de ce projet-là et puis après sur son déploiement, sa mise en œuvre logistique. Pour démarrer, la

construction de cette Gomette, sa genèse, je dois rappeler qu'il y a deux ans, dans le contexte d'une collectivité territoriale, c'est-à-dire la Ville de Pessac, nous nous sommes engagés – Pessac En Scènes – auprès de la Ville de manière très volontariste dans le projet de réforme des rythmes scolaires. Lui-même étant, à Pessac, intégré dans le PEDT de la Ville (Projet Educatif de Territoire). Ce sont des grands mots, des grands chantiers, mais ce PEDT était affiché de manière obligatoire, très volontariste à Pessac. Et en ce qui nous concerne au niveau des services, on est tout à fait de l'ordre du cadre légal de l'injonction. C'est-à-dire que nous avons vraiment été obligés de participer à cette réforme des rythmes scolaires. Il y a deux ans, à l'occasion d'une journée professionnelle « L'action culturelle à l'épreuve de la réforme des rythmes scolaires » dans le cadre du Festival *Sur un petit nuage*, la Directrice de l'Education de la Ville était venue présenter la démarche et le projet de cette réforme, et son architecture vraiment très bétonnée. En tout cas, c'est ce qui était ressorti à cette occasion-là, c'est-à-dire la méthode, l'aspect vraiment volontariste de cette démarche. On s'inscrivait déjà là-dedans. Et nous, avec notre intitulé, on a essayé de montrer aussi qu'on ne savait pas encore, il y a deux ans, si Pessac En Scènes, en tout cas les services de la Ville, allaient être ou bien des acteurs de cette démarche, ou peut-être les victimes, en tout cas les dommages collatéraux. On ne savait pas encore deux ans avant. Un chantier d'envergure. Une volonté politique très affirmée, tous les services de l'Education de la Ville mobilisés, la DGA, et puis tous les services autour, c'est-à-dire les services périscolaires qui ont une importance majeure dans l'élaboration de ce projet. La démarche a été un peu comptable : lister les besoins en considérant tous les élèves du primaire et les mettre en phase, les mettre en relation avec les ressources potentielles de la Ville. En l'occurrence, les services municipaux, les associations de la Ville, et puis après aussi le bénévolat. C'est-à-dire que la Ville s'est appuyée dans le cadre de la réforme sur ces trois ressources-là. On a donc naturellement été sollicités pour participer. On s'est interrogé sur la façon de le faire bien évidemment.

Pour nous, la première certitude, était de dire : on va y aller, mais on ne va pas se mettre dans une posture de prestation. C'est-à-dire quels sont pour nous les critères de référence dans le cadre de cette intervention obligatoire ? S'il est public, en l'occurrence maternelles et écoles élémentaires. Ensuite, affirmer quels champs de compétences ? Le spectacle vivant, c'est-à-dire la mission de Pessac en Scènes, cette spécialisation-là des spectacles vivants. Et puis enfin, quelles ressources a-t-on à notre disposition ? Des ressources de diffusion, des ressources de médiation, et des ressources de communication qu'en l'occurrence nous n'avons pas utilisées. Quand on a mis tout ça un petit peu dans notre réflexion, on s'est dit que pour éviter l'écueil de l'animation - l'animation étant quelque chose de tout à fait intéressant, mais ne relevant néanmoins pas de notre compétence - on s'est dit qu'on allait se concentrer sur le spectacle et sur la production de spectacles. Dans le cadre de cette commande de la Ville, on va faire une commande de spectacles à une compagnie, et on va essayer de tirer le fil jusqu'au bout, c'est-à-dire : commander un spectacle, le produire, penser sa production, penser sa création et sa diffusion. Ça a été la ligne maîtresse de cette démarche-là.

On a affiché dès le départ dans cette réflexion une ambition artistique, qui est centrale dans ce travail. Dire qu'on allait s'adosser au travail d'une compagnie, d'un artiste, que le monde artistique serait en présence dans ce projet, que l'artiste serait au cœur et en proximité avec l'enfant. On voulait effectivement créer la surprise, s'inscrire dans une démarche de qualité. Puis, on a décidé de bouleverser et d'interroger la présence de l'art à l'école. Ce qu'on fait tous à travers la démarche de l'EAC. Une commande s'est envisagée dans la commande. A qui fait-on cette commande ? Notre sélection par rapport aux compagnies qu'on a souhaité solliciter était axée autour de deux critères : le premier, c'était travailler avec une compagnie locale, une ressource de proximité. Parce qu'on est quand même dans des logiques de contraintes budgétaires, puisqu'on pensait déjà à l'époque à la fréquence des interventions. On savait qu'il y aurait une permanence très soutenue, voire une permanence artistique dans ce projet-là. Et puis l'autre idée, l'autre axe de travail, c'était de développer quelque chose plutôt sur le mouvement. C'est-à-dire qu'on pensait que le mouvement était capable d'être mis en partage de manière plus facile entre maternelles et élémentaires que le texte, que cette ressource théâtrale. Et puis, on se disait aussi que la ressource littérature jeunesse (le texte) était déjà quantitativement plus représentée que des projets autour du mouvement. Notre choix s'est fixé après sur une compagnie : la compagnie Jeanne Simone dont la direction artistique est portée par Laure Terrier. C'est une compagnie qui vient d'arriver en Gironde, en région Aquitaine. On l'a repérée et identifiée dans ses qualités pour plusieurs raisons. D'abord, c'est que c'est une compagnie qui travaille dans l'espace public. On savait

que le fait de ne pas être dans des lieux dédiés, sur des plateaux, allait intéresser la compagnie. J'avais vu « Mademoiselle » de la compagnie, qui était présenté à Mérignac, j'avais vu que son travail portait une attention presque « chirurgicale » aux personnes, aux attitudes, aux singularités des gens, des personnalités, des lieux. Je trouvais ça vraiment très intéressant. Et puis aussi après, tout simplement parce que ces projets sont souvent des projets d'affinités, parce que je percevais chez Laure quelque chose de l'ordre de la malice, de l'humour, de la facétie. Je me disais que ce tempérament qu'elle avait, allait être vraiment très connecté au monde de l'enfance. Ça s'est imposé naturellement, et ça s'est vérifié.

Enfin, on pressentait aussi qu'on allait essuyer les plâtres, que ça allait être chaotique. En tout cas, un projet qui allait s'inscrire dans une expérimentation et qu'il nous fallait quelqu'un de solide, une compagnie solide, une chorégraphe solide, un tempérament solide. Parce que c'est très important d'avoir quelqu'un comme Laure, capable de se jeter dans le tambour de la machine à laver. C'était vraiment un peu ça, l'idée de ce projet, de l'envergure de la réforme, des aspects expérimentaux de cette démarche. Il nous fallait vraiment des qualités intrinsèques, artistiques et humaines. Et puis dernière chose avant de passer la parole à Adeline, quand on s'est engagés là-dedans, on a dû penser économiquement à la faisabilité de ce projet. C'est-à-dire que c'est un projet qui n'est pas comme les autres, puisque pour la première fois, on s'est invité dans la production. On a dû penser le financement de cet objet. On en a parlé avec Laure, avec Joël [Brouch], et puis avec d'autres personnes avec qui on partageait sur la façon de participer, de porter des projets de formes courtes dans de nouveaux espaces de programmation, comme ceux des vacances, comme ceux de la réforme des rythmes scolaires ; ces projets qui doivent s'inscrire impérativement dans une durée. Comment financer ça ? Comment penser ce financement-là ? On est entrés en production, sur des temps de résidence, nécessaires à l'élaboration de ce projet. Quinze jours de résidence en milieu scolaire à Pessac pour Laure Terrier. Pessac En Scènes a pris en charge la diffusion de cette « Gommelette », diffusion répartie sur deux exercices budgétaires, puisque c'est une diffusion à l'année qui est assez lourde. Et puis enfin, un troisième temps de financement qui est celui des ateliers, puisque le projet a trois phases de réalisation. Adeline vous les expliquera. En tout cas, j'annonce des chiffres, mais ils sont à considérer à chaque fois dans chaque contexte. C'est un projet qui a coûté 18 000 euros et qu'en face on a dû âprement travailler avec la compagnie sur le coût de « La Gommelette ». C'est-à-dire qu'on a annoncé à la compagnie qu'on allait se positionner sur 26 Gommelettes, 26 spectacles, 26 objets à diffuser. Donc, quand on annonce ça à une compagnie, on ne pense pas le prix de cession de la même façon que quand on est sur une diffusion de 3 ou 4 spectacles. C'est vraiment un projet financièrement qui pense sa permanence, sa durabilité et c'est ça qui nous permet de travailler sur sa faisabilité économique. Il y a d'autres façons de le faire. C'est une première année d'expérimentation. On est plusieurs encore à réfléchir aux questions de financement. La Gommelette, dans ce contexte-là, coûte 420 euros. Ce sont 420 euros, parce qu'il y en a 26, et parce qu'il y a tout un parcours qui se déploie autour de ce projet.

[Adeline Eymard, Médiatrice Culturelle de Pessac En Scènes]  
[Journée d'Artigues]

Peut-être pour commencer, éclaircir justement toutes les déclinaisons du spectacle « La Gommelette » cette année. Initialement, le projet de « La Gommelette » a vu le jour dans le cadre des TAP (Temps d'Activités Périscolaires). Il s'agissait effectivement de toucher aussi bien les enfants des écoles élémentaires que des écoles maternelles, avec quand même déjà une différence essentielle. C'est-à-dire que dans les écoles élémentaires, dans le cadre des TAP, « La Gommelette » s'inscrit vraiment dans un projet qui englobe d'une part un temps de médiation avant le spectacle, puis le temps du spectacle de « La Gommelette » qui joue dans la cantine scolaire. Et ensuite, des temps d'atelier danse. Le projet est mené sur approximativement un mois et demi entre deux périodes de vacances scolaires. C'est très cadré.

« La Gommelette » circule aussi dans les 16 écoles maternelles de Pessac. Mais cette fois-ci avec des modalités différentes, puisqu'on est vraiment sur exclusivement la diffusion de « La Gommelette » toujours dans la cantine. Et puis, on a élargi encore le périmètre, puisque « La Gommelette » est introduite en fait dans le temps scolaire, dans les parcours culturels de la Ville de Pessac, dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle. Et cette année, elle aura rencontré deux classes maternelles et trois classes élémentaires, et à

nouveau avec un modèle vraiment de projets autour de « La Gomme ».

Juste quelques indications chiffrées pour l'année scolaire en cours : « La Gomme », c'est 625 enfants concernés en temps scolaire ou en temps périscolaire, et 42 adultes, 42 professionnels qui sont enseignants ou animateurs.

Concernant plus précisément la question de la médiation sur ce projet, vous dire qu'à cet endroit de la médiation, ce que je retiens aujourd'hui du travail mis en œuvre, c'est justement deux niveaux de médiation importants : un travail de médiation avec les partenaires, que ce soit dans la phase de développement du projet, que dans sa mise en œuvre actuellement. C'est-à-dire un travail avec les différents acteurs de « La Gomme », évidemment Laure Terrier et la compagnie Jeanne Simone, mais aussi Céline Kerrec dont on parlera un petit peu après, qui elle, intervient sur la partie atelier danse. Mais aussi les relations entre Jeanne Simone et la Direction de l'Éducation de la Ville de Pessac, et de sa circonscription. Là, dans la phase vraiment de développement du projet, plutôt la saison passée finalement, le travail de médiation a été posé pour aider ces différents acteurs à appréhender aussi bien les territoires, les objectifs, que les contraintes des uns et des autres, pour que le projet puisse voir le jour.

Et puis, un travail de médiation aussi pour venir nourrir la réflexion autour des contenus culturels à lui apporter. Ensuite, en ce qui concerne vraiment la saison actuelle, c'est-à-dire la mise en œuvre du projet, on n'est plus dans le développement, dans la mise en œuvre concrète sur le terrain. Ce travail de médiation partenariale va concerner plus précisément les relations entre la compagnie d'un côté et les acteurs adultes de terrain. Je pense plus précisément aux animateurs et aux enseignants. Cela pour aider vraiment ces acteurs-là à appréhender l'univers de Jeanne Simone, l'univers de « La Gomme », ses objectifs, en tout cas ce qu'elle génère artistiquement et culturellement parlant.

Accompagner ces animateurs et ces enseignants dans la mise en œuvre du projet d'un point de vue global, cela passe évidemment à nouveau par l'échange, la rencontre, mais aussi la formalisation de certains outils. Et puis aussi une présence, un suivi sur le terrain très régulièrement cette année pour les projets « Gomme ». La médiation auprès des partenaires, c'est une chose, mais il y a aussi tout un travail de médiation qui a été fait auprès des enfants, surtout quand « La Gomme » s'inscrit dans un projet. Les enfants, ce sont des jeunes filles et des jeunes garçons âgés entre 5 et 10 ans d'écoles maternelles et d'écoles élémentaires. La rencontre avec les enfants se faisait sur une séance avant la venue de « La Gomme » à l'école.

Très clairement, sur la Ville de Pessac, on est en attente des directives politiques concernant l'année prochaine. Puisqu'il y a quand même eu au printemps dernier, suite aux élections municipales, une grosse remise en question de tout le schéma pensé pour l'aménagement des nouveaux rythmes, qui finalement s'est maintenu comme l'avait pensé la précédente équipe. Mais il y a une grosse phase de détermination qui est en cours, avec des résultats qui devraient nous être annoncés sous peu, et les décisions politiques qui devraient découler sur le maintien ou pas des schémas actuels, le maintien aussi des budgets alloués à cela. On ne sait vraiment pas aujourd'hui ce qu'il en sera de l'aménagement des rythmes scolaires sur la cantine de Pessac.

**Sandrine Weishaar** : Pour compléter, si on maintient cette réforme-là à Pessac, j'aimerais beaucoup qu'on puisse capitaliser sur cette expérience d'une année ; pourquoi pas passer une autre commande à une autre compagnie et essayer de rendre ce projet de « La Gomme » modélisable, c'est-à-dire pouvoir non pas le dupliquer, mais en tout cas dupliquer la méthodologie, avec une autre ressource artistique. C'est-à-dire une autre compagnie. Oui, pourquoi pas, ça serait l'ambition. De la même façon qu'on a envie que « La Gomme » aille ailleurs et aussi frotter son expérience dans d'autres contextes territoriaux.

### 2. « Mauvais Sucre » : un exemple de co-design

[Isabelle Depaire, Directrice de Canopé Gironde, Intervention d'Artigues]

Le réseau Canopé a effectivement été plusieurs fois mentionné. Quelques éléments d'information afin que tout le monde ait bien les mêmes appellations : vous connaissiez peut-être auparavant notre désignation précédente qui était le réseau SCEREN avec ses déclinaisons CNDP-CRDP-CDDP. Tout ça est désormais

caduc, et depuis le 3 février 2014, sous le ministère de Vincent Peillon, nous nous appelons maintenant « Réseau Canopé, le réseau de création et d'accompagnement pédagogique ». Création de quoi ? Création de ressources et de services pour le monde éducatif. Et puis accompagnement de quoi ? Accompagnement de projets dans le milieu éducatif. Je suis donc Directrice de l'Atelier Canopé de la Gironde, situé à Mérignac, qui a fait peau neuve il y a un an et qui est l'implantation de proximité du réseau Canopé. On nous a proposé de collaborer au projet « Mauvais Sucre » dès l'été dernier (ndlr : 2014).

C'est donc Véronique Baris, conseillère pédagogique départementale et chargée de mission Action Culturelle à la DSDEN 33, qui était venue nous solliciter pour voir si on voulait faire partie de l'aventure. Nous nous y étions engagés au moins en tant que co-financeur, au titre des crédits Arts et Culture de l'ex CRDP d'Aquitaine. Et puis plus récemment, même très récemment, on va dire – puisque depuis le 6 janvier 2015 - on nous a passé une commande très concrète, à savoir réaliser une ressource, donner une existence à un produit, un support, qui donnerait un vecteur à la transmission du projet « Mauvais Sucre » tel qu'il avait été conçu à l'origine. En plus, avec peut-être l'idée que cet objet de médiation aurait une matérialité intermédiaire, qu'il serait certainement appelé à muter vers autre chose. On vient donc vous parler aujourd'hui de quelque chose d'inachevé ; et ça m'amène à dire que l'inachevé, ça va bien avec une existence intermédiaire, des contours éphémères, une ébauche, des esquisses ... qui sont des termes propres au dessin, au design, au co-design (se référer à l'annexe 4).

Le co-design, c'est aussi savoir mettre ensemble les bonnes personnes au bon moment. En toute humilité, il me semble que c'est ce que j'ai fait ponctuellement dans le projet. C'est-à-dire que j'ai fait se rencontrer Gilles Baron (danseur/chorégraphe) et Christophe Bedou (animateur numérique à Canopé 33), qui sont ces deux hommes ici présents, mais fondamentalement différents. Il y en a un qui n'a pas beaucoup de notions de la chose artistique, à qui le monde de l'art et de la création est assez étranger, et que cela intimide vite. Je le dis d'autant plus facilement qu'il le déclare souvent lui-même. Et puis, il y en a un autre, la création c'est son carburant, c'est sa vie, c'est son œuvre. Ces deux personnes ont travaillé ensemble, de façon à la fois perlée et intense, pendant trois semaines ; et elles ont commencé à produire quelque chose : l'ébauche de ce que sera l'abécédaire numérique du projet et dont nous allons vous montrer un extrait (cf. annexe 4). Il y avait nécessité de s'écouter et de se comprendre, en venant d'univers totalement différents. Heureusement, il y avait l'interface bienveillante de Frédérique Andrivet de l'IDDAC, qui servait souvent de déclic. Parfois, il y a des incompréhensions en cours de co-design. Et puis, il y a des déclics !

### 3. Le Centre National de Danse : un regard élargi

[Brigitte Hyon, Directrice au département Formation Pédagogie / EAC / CND de Pantin, journée d'étude d'Artigues]

Je voulais revenir sur les missions qui nous incombent sur le plan de l'éducation artistique. Elles sont locales bien sûr, régionales, nationales, et internationales.

D'une façon générale, le choix pour l'éducation artistique au CND, est de travailler sur une longue période avec des groupes. On ne reçoit plus de groupes qui viennent pour une unique fois au CND. Pour la saison qui vient, de janvier à juin, on reçoit à peu près 63 groupes en parcours d'éducation artistique. Ce qui représente quand même beaucoup d'accueil. Les parcours d'éducation artistique sont conçus en partenariat avec les artistes, qui sont soit en résidence dans la maison, soit en création au CND ou dans la région parisienne pour ce qui est du local. Pour la majorité des parcours, il y a un travail artistique avec un artiste en création. Ensuite, sur le plan de la maison, l'équipe d'éducation artistique fait de la médiation à travers des ateliers liés au regard, ouvrir l'œil à la culture chorégraphique, des ateliers de recherche en médiathèque, à partir de chaque thématique spécifique des parcours des groupes. Les parcours impliquent également une dimension de spectateur, des spectacles sont proposés soit le soir au CND, soit dans l'après-midi pour des spectacles dans le temps scolaire. Il y a aussi parfois des partenariats avec d'autres établissements publics de la région parisienne. On a un partenariat en ce moment sur une exposition qui se passe au Jeu de Paume, permettant des parcours croisés entre les deux maisons. Sur le plan international, nous recevons un groupe en partenariat avec la Colombie par exemple. Il y a des danseurs franco-colombiens formés au CND, qui font

des allers et retours France-Colombie, et qui ont développé un travail avec le lycée Pierre et Marie Curie à Bogotá. Ce même lycée est en relation avec l'Institut Curie France. Donc, cet établissement est reçu tous les deux ans au CND, pour une période d'une semaine. Ils sont en co-animation avec un lycée ou un collège français de la région parisienne qui, pour l'instant, n'est pas parti malheureusement. Les autorisations ne sont pas les mêmes, et sont plus faciles dans le sens Colombie-Paris que dans le sens Paris-Colombie.

L'autre dimension que l'on a sur le plan national, c'est aussi toute la partie formation. Depuis la disparition de danse au cœur, le Ministère nous a transféré certaines missions nationales et nous avons gardé les missions nationales de formation que nous assurons de façon délocalisée. On s'appuie sur nos partenaires en région. Cette année, nous venons de finir la formation à KLAP-Maison de la Danse de Marseille. L'année d'avant, nous étions à La Rochelle, et l'année d'avant à Biarritz. On s'appuie sur les CCN. Peut-être que dans un prochain temps, on s'appuiera sur les CDC pour faire aussi ces formations. Au cours de ces formations, on essaye justement de produire des ressources et notamment sur La Rochelle : il y a des ressources qui doivent sortir entre mars et juin, qui seront autour du corps hip-hop à l'école. Cette ressource se composera d'un livret écrit et d'images captées.

En 2010, la Fédération Arts Vivants et départements a exprimé une demande claire au CND : proposer un outil qui pourrait circuler facilement sur les territoires et dans les établissements, en proposant une vision de l'histoire des arts à travers l'histoire de la danse, avec une thématique « entre narration et abstraction ». Cet outil, intitulé « A chaque danse ses histoires. Le spectacle chorégraphique entre narration et abstraction » composé de 10 panneaux, d'un livret pédagogique et d'un DVD a été produit après un an et demi de travail entre la Fédération, les équipes de la médiathèque, de l'édition et le service éducation artistique et culturelle. Cet outil circule aujourd'hui sur les territoires couverts par les associations départementales engagés dans la coproduction initiale du projet, et le CND a en assure sa diffusion sur les autres départements.

# ANNEXES



Spectacle et littérature pour Grandir ! – Colloque 2015 © L'agora

## Annexe 1 : Regard sur l'étranger

### 1) L'intériorisation de la notion de médiation par des institutions des pays européens

[Étudiants du master Ingénierie de projets culturels de l'Université Bordeaux Montaigne lors de la journée d'étude d'Artigues]

Il importe de dresser un rapide panorama de la manière dont l'enjeu de médiation est « intériorisé » par chacune des institutions des pays de notre panel.

**En Suède**, la médiation est une injonction politique du gouvernement. Elle est donc mise en place par l'État, mais également au niveau local. La médiation prend place dans des dispositifs institutionnels, pilotés par l'État ou les régions dans le cadre de dispositifs nationaux équivalents à notre EAC. En 2014, 67% des enfants scolarisés entre 0 et 9 ans en ont bénéficié. L'action de médiation peut être initiée par des artistes, des « consultants régionaux » en danse, des opérateurs culturels ou des enseignants. La profession de médiateur existe dans certaines régions. Celui-ci est chargé de venir parler du spectacle aux enfants, de le leur présenter et de leur donner des clés pour le comprendre.

**En Suisse**, avant 2010, la médiation était très peu développée et souffrait d'un manque de légitimité. Faute de connaissances nécessaires, de coordination et d'absence d'un projet global, quelques actions de médiation étaient mises en place mais de manière diffuse ce qui limitait leur impact. Aujourd'hui, des efforts en faveur de la médiation se développent au niveau local et régional. La coopération entre le département de l'éducation et le département de la culture s'est considérablement améliorée ce qui a permis de mieux répartir les compétences. Ce mouvement se traduit par une reconnaissance institutionnelle : insertion de la danse au sein des programmes scolaires et création, en 2010, d'une plateforme vaudoise de médiation culturelle danse en collaboration avec RESEO (Réseau Européen pour la sensibilisation à l'Opéra et à la Danse) et de la Fondation suisse pour la culture.

**Au Québec**, si l'appropriation du concept de médiation résulte d'une impulsion centrale, elle fut rapidement relayée par les collectivités locales et notamment par les villes qui ont pu contractualiser avec l'État. Cette situation tient au fait que l'enjeu de démocratie culturelle est primordial au Québec. En 2007, le Secrétariat des Journées de la culture change sa dénomination pour celle de « Culture pour tous ». Cet organisme va œuvrer pour la promotion de la démocratisation des arts et de la culture au Québec en misant sur la médiation culturelle.

**En Allemagne**, la mission transversale d'éducation culturelle est considérée comme une priorité. Aussi, bien que les instances fédérales et les instances locales ne puissent collaborer directement pour éviter l'imposition d'une « culture d'État », la médiation se met en place au triple niveau central, régional (principe de subsidiarité des Länder) et à l'échelle locale, celle des acteurs de terrain. L'enjeu de la médiation réside dans l'attention portée au développement des capacités esthétiques de l'individu : l'encouragement de la médiation culturelle, notamment appréhendée du point de vue socio-éducatif, apparaît motivé par l'espoir que celle-ci induise des effets non liés à l'art, en termes de renforcement de la cohésion sociale par exemple. Enfin, on observe chez les acteurs de terrain un grand nombre d'organisations non gouvernementales, de fondations, d'associations d'artistes et d'organisations intermédiaires en tous genres, qui mettent en œuvre de leur propre chef des mesures de coopération culturelle.

**Au Royaume-Uni**, et plus particulièrement en Angleterre, la médiation prend place au niveau local avec la présence de cinq Maisons de la danse et également d'Agences Régionales pour le Développement de la Danse qui travaillent directement avec les écoles pour capter le jeune public. La mobilisation des acteurs de terrain est également palpable. Les lieux de diffusion et les agences pour le développement de la danse essaient de travailler en corrélation avec un programme scolaire, le curriculum national (équivalent du cursus national). La médiation prend alors la forme de programmes de master class et d'ateliers autour des spectacles. On peut cependant noter, problème majeur en Angleterre, que la danse ne fait plus partie du cursus traditionnel de l'éducation pour les jeunes de 11 à 18 ans. Beaucoup d'écoles n'enseignent donc plus la danse aux jeunes.

**En Espagne**, l'appropriation du concept de médiation se fait principalement au niveau local. Elle résulte des acteurs de terrain tout d'abord au plus près des acteurs artistiques et des œuvres. Elle est souvent développée par des associations, par les compagnies elles-mêmes ou par les structures qui diffusent les œuvres. Les pouvoirs locaux s'impliquent ponctuellement, c'est-à-dire diversement, à l'instar du gouvernement basque qui réalise des campagnes de sensibilisation des publics en accordant des subventions notamment à l'association « Adde Dantza » basée à Bilbao. Cependant, en période de crise, face à la difficulté de remplir les salles, l'État encourage le développement de ces outils de médiation. Il est par exemple intéressant de constater que la Fondation « Donostia Capitale Européenne de la culture 2016 » lance un appel à projets « Mugalarriak »<sup>21</sup> associant création et médiation artistique.

**Enfin, en Russie**, la médiation existe assez peu sauf dans les grandes villes comme Moscou ou Saint-Petersbourg et dans les villes disposant d'une large offre culturelle. Les enjeux de la médiation restent d'ailleurs assez restreints et se cantonnent à la promotion de l'institution culturelle ou de la compagnie. Si la médiation joue un rôle essentiel en matière de transmission du capital culturel, elle reste un sujet de méfiance pour les pouvoirs publics. Parce qu'on redoute, peut-être, qu'elle éveille trop les consciences, on en limite les développements au motif de ne pas troubler l'ordre de l'institution culturelle et de ne pas menacer la sécurité, notamment quand on parle d'enfant (conditions d'âge pour les visites dans les coulisses...).

## 2) La mise en place effective de la médiation culturelle à l'échelle internationale

[Étude des étudiants du master IPCI de Bordeaux Montaigne]

Ce panorama du niveau d'intériorisation de la notion de médiation dans chacun des pays de notre panel, permet d'évoquer les différentes formes que peut prendre la médiation culturelle en fonction du pays où elle est mise en place. Afin d'éviter le nombrilisme français, nous avons décidé de prendre pour référence le Québec, pays où la médiation revêt des formes plurielles et répond à diverses exigences. C'est donc en nous appuyant sur cet exemple, que nous nous proposons d'étudier les actions de médiation menées dans les différents pays du panel, en les plaçant sur un axe allant de la formation théorique à l'appropriation en passant par la pratique.

### Espagne

#### *1. Des actions qui reposent avant tout sur la bonne volonté des acteurs de terrain*

En Espagne, l'éducation artistique et culturelle ne bénéficie pas de créneaux horaires établis par la loi. C'est sur la bonne volonté des acteurs de terrain (professeurs, programmeurs, compagnies) que repose la décision de mettre en place des activités de sensibilisation à la danse et à l'art et la culture en général. On note qu'il existe une différence entre les programmations scolaires et les programmations familiales. Les actions de sensibilisation ne concernent pas que les séances scolaires mais se réalisent en fonction du degré d'implication de la structure qui accueille le spectacle et du professeur.

#### *2. Des formes de médiation plus théoriques que pratiques... dans un secteur en crise*

Il est important de noter que, si la danse n'a jamais été très présente dans les programmes scolaires, on constate, avec la crise, qu'elle représente le domaine qui souffre le plus des baisses de subventions et où la chute de la programmation scolaire est la plus importante.

En matière de médiation, on relève ici ou là des actions diffuses qui prennent souvent la forme d'un guide didactique réalisé par la compagnie de danse et qui est travaillé en classe par le professeur. Elles peuvent également donner lieu à des charlas, rencontres entre les artistes et la classe après la représentation du spectacle.

#### *3. L'exemple du Teatro Real de Madrid*

Le Teatro Real (qui fait partie du réseau RESEO) met en place des actions à destination du jeune public notamment

<sup>21</sup>On peut consulter cet appel à l'adresse suivante : [http://www.donostiasansebastian2016.eu/c/document\\_library/get\\_file?uuid=829d739e--c924--439f--a8fe--3999668c890a&groupId=10128](http://www.donostiasansebastian2016.eu/c/document_library/get_file?uuid=829d739e--c924--439f--a8fe--3999668c890a&groupId=10128)

avec la création d'un programme social destiné à l'enfance. Ce programme vise à sensibiliser les enfants défavorisés au spectacle (danse et musique). Pour cela, ils mettent en place des actions spéciales : retransmission en direct ou différée des représentations dans les collèges ou les hôpitaux, visites guidées spéciales, accès aux coulisses, etc. Ces actions sont menées conjointement par la structure mais également par différentes associations et fédérations en faveur de l'aide à l'enfance.

### **Suisse**

La plupart des moyens financiers sont réservés à la collaboration entre les institutions culturelles et les écoles. Les activités extra-scolaires des médiateurs culturels indépendants ne trouvent pas d'encouragement comparable.

#### *1. Logique de réseau*

Activité récente, la médiation dans le domaine de la danse repose sur la mise en relation des acteurs et des collectivités. Cette logique de réseau concerne aussi bien l'élaboration de politiques publiques et la définition de stratégies d'actions en faveur de la participation active du public que des commandes d'études sur le développement des publics.

« Reso – Réseau Danse » Suisse développe trois pôles : la mise en place de plateformes régionales de médiation, la mise en réseau des médiateurs en danse, et la mise à disposition de ressources sur la médiation. Leur site est associé à la plateforme internet nationale pour la médiation en danse et aborde des thèmes ayant un rapport spécifique au milieu de la danse et à ses besoins.

#### *2. Des outils conçus sur le mode du « prêt-à-porter »*

Ces réseaux nationaux, et locaux, regroupant l'ensemble des acteurs culturels spécialisés dans la danse se chargent de concevoir, répertorier et diffuser différents outils de médiation. Le cas suisse est de ce point de vue très intéressant car ces outils sont, à rebours des logiques « sur-mesure », censés s'adapter à n'importe quelle production artistique. Sans doute nous situons-nous ici au plus près de ce que les anglo-saxons appellent le « marketing culturel » avec la mise au point de toolbox ou mallettes, principalement destinées aux écoles, qui servent à attirer les enfants vers la danse sous toutes ces formes mais facilitent peu la rencontre avec les artistes.

#### *3. Exemple de l'Association Vaudoise de danse contemporaine*

L'Association Vaudoise de Danse Contemporaine développe ce genre d'outils ludiques et produit des jeux qui invitent les enfants au mouvement :

- « STOP MOTION » est un atelier de mouvement et de photographie qui permet aux participants de créer un flip book vidéo
- « Les Thaumatrope surprises » : toujours dans rapprochement entre vidéo et danse, il s'agit d'animer un personnage dessiné
- Les Fanzines, réalisés par Ibn aL Rabin, dessinateur genevois, en association avec Raphaëlle Renken, est expliquent comment on crée une chorégraphie et ce qu'est la danse contemporaine en ayant recours à deux personnages, ici deux petits garçons qui tombent amoureux de deux danseuses et qui découvrent et racontent l'univers de la danse.
- Digitales Kunstspiel: des images animées pour les tout-petits qui invitent à la danse.

### **Russie**

#### *1. L'éducation artistique, entre tradition et innovation*

Aujourd'hui la plupart des plus grands théâtres russes disposent d'un répertoire pour enfants, ce qui est compréhensible puisque le premier ballet à destination des jeunes fut une adaptation du « Petit Poucet » de Charles Perrault donnée dans les années 1930 sur la scène du Bolchoï. Aussi la pratique artistique précoce est-elle un élément important de la tradition culturelle russe, avec les ballets des élèves des écoles chorégraphiques qui remonte au ballet Aistenok (1937). La médiation culturelle dans le domaine de la danse se base donc souvent sur le fait que les spectateurs sont des amateurs pratiquants.

L'État valorise la pratique artistique chez les enfants, avec notamment la danse rythmique qui est prévue, une fois par

## Annexes

semaine, dans le programme des jardins d'enfants et de l'école primaire. En dehors de ce cadre, l'enseignement artistique est facultatif, mais favorise généralement l'interdisciplinarité. Des écoles de danse côtoient le milieu professionnel pour motiver l'intégration des enfants, comme par exemple l'école de danse auprès du Ballet « Todes », qui organise deux fois par an un festival regroupant adultes et enfants durant des concerts et des ballets. Notons également que des pratiques interdisciplinaires se développent dans des cadres extra-scolaires, à l'instar des colonies de vacances spécialisées danse qui combinent des styles musicaux avec des pratiques artistiques (l'école "Danse House" propose une formation de Hip-Hop Liga dans la région d'Oural, combinée à du graffiti, de la photographie...). De manière générale, la médiation prend la forme traditionnelle de visites guidées organisées dans les bâtiments artistiques, de rencontres entre public, artistes et metteurs en scène (comme au Théâtre pour le jeune public de Saint-Petersbourg où les enfants rencontrent les artistes et les spécialistes du théâtre avant la représentation), de cycles de conférence sur la danse, de concours de création...

### *2. L'exemple de la compagnie TIEN'*

La compagnie artistique TIEN' à Moscou tente de mettre en place de nouvelles formes de médiation culturelle, en proposant un Café Culinaire « Chez Shakespeare », durant lequel les spectateurs peuvent choisir une carte de spécialités culinaires, et une carte de spectacles de marionnettes. Le projet « La mort de Polifem » est un classique du ballet russe, ici joué avec des marionnettes. Les spectateurs voient sur grand écran la projection de la performance tout en voyant l'artiste – en coulisses – manipulant les marionnettes.

## **Allemagne**

### *1. La pratique avant tout*

En Allemagne, la meilleure des médiations semble passer par la pratique : on encourage avant tout l'expérience des biens socioculturels et le fait d'avoir une approche active et productive, conception qui renvoie à une image humaniste où l'art est vecteur d'autonomie et d'épanouissement. Aussi l'aménagement du temps éducatif favorise-t-il depuis longtemps la pratique culturelle et sportive chez l'enfant en concentrant les cours en matinée pour que se déploient d'autres activités l'après-midi.

### *2. Le rôle prépondérant de l'école*

Cela n'empêche pas les établissements scolaires de s'impliquer fortement dans la mise en œuvre de ces expériences. On rencontre donc un large choix de parcours liés de façon plus ou moins directe avec l'école et les établissements d'apprentissage. Il existe des partenariats entre les institutions qui semblent décliner des offres singulières

- « Tanz und Schule » assure la promotion des processus artistiques dans le cadre du programme d'accès à la danse ;
- « Bundesvereinigung kulturelle Kinder und Jugendbildung » (BKJ) est un regroupement de 57 organisations scolaires, associations professionnelles, du domaine culturel pour l'enfance et la jeunesse qui vise à éveiller les jeunes à l'art sur 4 ans. Tributaire d'une véritable dimension participative, ce dispositif permet à 46 agents culturels d'intervenir dans les écoles (réseau local, choix en amont des écoles participantes) autour de la création d'un programme d'éducation culturelle conçu en lien avec les élèves, professeurs et parents

### *3. La réflexion scientifique*

Ce n'est que depuis quelques années, face à la diversité des réponses apportées par les acteurs, que l'on commence à mener une réflexion scientifique et que l'on demande à la recherche de structurer la pratique, assurer la qualité des actions menées et tendre à des dispositifs interrégionaux. En 2010 est créé le « Netzwerk Forschung kulturelle Bildung », réseau d'échange sur la théorie, les enjeux et de bonnes pratiques en éducation artistique et médiation culturelle, financé en 2014 par le Ministère Fédéral de l'Education et de la Recherche. Des plateformes sont créées à l'intention des personnes et des institutions actives dans ce domaine de recherche à l'image de l'Atlas de la danse en ligne (mis en œuvre par « Tanzplan Deutschland »). Cela résulte d'une attente des artistes, scientifiques et du public de la danse et constitue un premier pas pour l'élaboration d'une base d'informations dans le domaine.

## Suède

### 1. De la pratique à l'appropriation

Dès le début des années 1990, des ateliers sont proposés au jeune public à la fin des représentations sous forme d'interventions à visée pédagogique. Cette pratique s'est étendue à l'amont du spectacle. Aujourd'hui, de nombreux spectacles proposent une interactivité directe avec le jeune spectateur, de manière à ce qu'il soit actif en même temps que les danseurs. En dehors de ces ateliers, des dispositifs sont mis en place par les institutions nationales, régionales et les artistes. Le ministère donne à ces actions de médiation plusieurs objectifs. Il s'agit de permettre aux enfants de développer leur créativité et de renforcer la collaboration entre milieu scolaire et milieu culturel professionnel. À long terme, l'ambition du ministère est d'intégrer les actions de médiation dans les programmes scolaires.

Au niveau national, le ministère de la culture a mis en place le dispositif « Skapande Skola Projekt » (« Ecole créative ») pour les enfants de 6 à 15 ans. Ce dispositif, piloté par le Conseil des Arts suédois, finance sous forme de bourses la venue d'un acteur culturel professionnel (leur site présente un grand nombre d'actions déjà réalisées). Dans ce cadre, les artistes peuvent proposer un atelier-performance : ils dansent une partie de leur création, font intervenir les enfants, reprennent la représentation, etc. Ainsi, à Stockholm, la structure spécialisée en danse, « Zebradans », met en place ces ateliers dans le cadre du dispositif « Ecole Créative » en proposant des interventions permettant d'évoquer des thèmes comme la démocratie, l'amitié ou l'égalité à partir de textes et d'extraits de chorégraphies.

### 2. Quelques exemples d'actions de médiation

Dans les régions, les consultants en danse mettent en place des dispositifs qui peuvent prendre la forme de formation ou de mallettes pédagogiques.

Par exemple, Asa Fagerlund, consultante en danse à Stockholm, propose des formations pour les enseignants : après le visionnage d'un spectacle, elle propose une méthode d'analyse du spectacle et ouvre le débat. Elle propose également de faire intervenir des danseurs auprès des enfants, de la crèche au primaire. Ces ateliers sont proposés par des groupes de danseurs dont certains ont un handicap physique. En les faisant travailler avec ces danseurs, il s'agit de faire prendre conscience aux enfants de leurs corps.

Dans d'autres cas, ce sont des artistes eux-mêmes qui proposent des outils pédagogiques et sont soutenus par les régions. Sophia Färlin, chorégraphe, a créé le sac de danse *Dansa, lyssna, läsa - Knacka pa !* (« Danser, écouter, apprendre - appuyer sur ! »). Ce sac contient un livre, un CD, un guide méthodologique et du matériel. Il est mis à disposition des enseignants dans les bibliothèques municipales. Ce dispositif, financé par le comté de Gävleborg, au nord de Stockholm, est le résultat d'un travail collaboratif entre la chorégraphe, des enfants de maternelle et leurs enseignants. Les consultants en danse de la région de Varmland ont également élaboré un sac de danse *Dansväskan*, sac-spectacle qui, en plus du matériel, CD et textes, propose un atelier avec des artistes ainsi qu'une rencontre entre les artistes et les enseignants.

## Royaume-Uni

### 1. Les liens entre la médiation et l'éducation artistique

Les lieux de diffusion et les agences pour le développement de la danse essaient de travailler en corrélation avec le programme scolaire, curriculum national. Souvent, la première expérience que vont avoir les enfants avec la danse (et souvent la seule) se crée au sein de l'école. Les écoles ont des difficultés à justifier le lien direct entre les activités de danse et les programmes scolaires. Les lieux de diffusion et les agences essaient donc souvent de programmer des spectacles de danse qui peuvent entrer en résonance avec ces programmes.

On cherche à la fois à faciliter l'accès en proposant des spectacles en corrélation avec le cursus scolaire mais aussi à favoriser l'appropriation par l'organisation d'ateliers, de master class ou encore en faisant en sorte que les enfants deviennent eux même danseurs lors d'un spectacle.

## 2. Deux exemples d'actions menées en faveur de l'appropriation

- « Youth Arts collective du Nord-Est »

Un pôle des arts et de la jeunesse a été créé en partenariat avec 20 organisations afin d'aider les jeunes du Nord-Est de l'Ecosse à accéder à différentes formes artistiques dont la danse. Dans ce cadre, on met en place des programmes de master class et des ateliers autour des spectacles, le but étant qu'un enfant intéressé par la danse puisse voir le spectacle, rencontrer les artistes, et prendre part à un atelier avec ces mêmes artistes afin de comprendre comment le spectacle est créé. Par ailleurs, le pôle des arts essaie aussi d'aider les jeunes qui souhaitent se professionnaliser et s'établir dans le milieu artistique professionnel.

- Le Pavillon de la Danse de Bournemouth

Les acteurs culturels du Pavillon ont lancé une démarche innovante appelée « extended cast projects ». Le but est de faire participer des enfants à un spectacle de danse, comme s'ils étaient de nouveaux membres de la troupe. Entraînés par des danseurs professionnels au cours d'une série d'ateliers, ils se produisent ensuite sur certaines scènes. Le projet repose sur l'espoir que, via la pratique, les enfants s'intéresseront plus à la danse et assisteront, accompagnés de leurs proches ou non, à des spectacles.

### Québec

Le cas du Québec concernant la médiation s'inscrit pleinement dans un cadre de « transmission » et de « passage ». En effet, l'Etat canadien a compris que l'outil de médiation était indispensable et s'accordait directement avec les villes pour agir de manière localisée. Dans un cas comme dans l'autre, la médiation culturelle est génératrice de liens et de sens qui nourrissent le concept de vivre ensemble.

La médiation de la danse au Québec se traduit à la fois par des actions théoriques réunissant les acteurs culturels, les artistes et les enseignants, et des actions « pratiques », sous formes d'ateliers chorégraphiques, mêlant plusieurs disciplines à destination du jeune public.

Aussi n'est-ce pas un hasard si le premier Colloque sur la Danse dédiée aux jeunes publics fut organisé au Québec les 25 et 26 septembre 2014. Pilotées par les compagnies « Bouge de là », « PPS Danse » et par le Département de danse de l'UQAM, ces rencontres étaient destinées à renforcer la place et la légitimité des créations jeunes publics au Québec, et ont donné lieu à plusieurs conférences, tables-rondes et ateliers autour de la création, l'écriture chorégraphique et la médiation culturelle pour jeunes publics.

De son côté, la compagnie « PPS Danse », organisatrice du colloque, s'investit dans les champs de l'action culturelle et du développement disciplinaire en consolidant son action pour le jeune public. En effet, présentés sous forme de jeu, les ateliers d'initiations chorégraphiques « Contes pour enfant pas sages » utilisent la gestuelle des animaux de l'œuvre de Jacques Prévert comme matière chorégraphique. Assistés par des artistes professionnels, les élèves développent une sensibilité à la gestuelle de la danse mais aussi au jeu théâtral. Dans le cadre d'une démarche pluridisciplinaire, là encore, l'atelier favorise l'accès à la danse contemporaine par le biais de la littérature, du théâtre, de la musique et du chant.

## Annexe 2 : Extrait de la conférence de Pascale Mignon, psychanalyste, donnée lors de la conférence à Billère : témoignage d'une expérience

Julie a tout juste un an. Dans la journée, ses deux parents travaillent, et ils ont choisi pour elle la crèche comme mode d'accueil et de garde. Elle a un grand frère, Octave, lui, il a un peu plus de 2 ans, et va aussi à la crèche. Ces deux enfants vont aujourd'hui se rendre au théâtre accompagnés par les professionnels. C'est la première fois. Leurs parents n'ont pu se libérer pour assurer cet accompagnement.

Julie est sur les genoux d'une auxiliaire de puériculture, assise sur des coussins, placés au pied des sièges à bascule. Octave n'a pas voulu rester avec ses copains, il est venu s'asseoir à côté de sa sœur, tout près de l'auxiliaire. La salle est éclairée, mais pas la scène, pourtant on remarque déjà sur la scène, une femme habillée en bleu, bleu Matisse, bleu de Staël, un homme aussi vêtu tout de bleu, bleu de travail, et autour d'eux que du blanc. Bleu. Blanc. Blanc. Bleu. D'un côté il y a la salle, de l'autre la scène. La salle où il y a du bruit, des adultes qui s'installent, des enfants qui parlent, bougent et la scène où des personnes sont presque immobiles et se taisent. Deux espaces dans un même lieu.

Julie est assise, bien droite, l'auxiliaire la soutient à peine de ses bras et de ses mains, mais elle est là, bien présente. Julie regarde autour d'elle, et régulièrement son regard se pose sur son frère. Octave tourne le visage vers ses copains placés un peu plus loin, il semble hésiter. Va-t-il les rejoindre ? Non, il préfère rester là. Il a, dans sa main, son ours bleu, sa maman, sur les conseils des professionnels, lui a recommandé de ne pas l'oublier, il lui serait peut-être nécessaire au spectacle...

La scène s'éclaire, la salle s'assombrit. Deux espaces dans un même lieu. Julie recule son buste vers l'arrière et trouve la poitrine de l'auxiliaire comme appui. L'auxiliaire ne l'entoure pas plus de ses bras, mais elle est là, elle est un soutien. « *Il fait tout noir* », dit Octave. « *Je suis là, à côté de toi, dans le noir. La lumière reviendra tout à l'heure* », répond l'auxiliaire. L'environnement de ces deux enfants est troublé. Leurs repères ne sont plus les mêmes. Et en plus il fait noir. C'est étrange l'obscurité, elle est immense et efface l'horizon, c'est comme si j'étais seul avec moi-même. Où sont les autres que je ne vois plus ? Ont-ils disparu ? Est-ce que je continue d'exister si les autres ne sont plus là ?

L'environnement, c'est ce qui est proche, ce qui entoure, ce qui est aux alentours. Pour le tout petit enfant cet environnement est essentiellement incarné par des personnes qui font référence. C'est ce que le psychanalyste anglais Winnicott nomme le « holding » : c'est l'environnement stable, ferme et capable de porter psychiquement et physiquement l'enfant.

Devant les enfants et les adultes qui sont dans le théâtre, une dame en bleu émet des sons et chante, un homme joue sur une machine, il joue avec ses sons à elle et les lui réadresse, il est l'écho, elle joue avec sa voix et avec l'écho. Ils jouent à « Plis/sons », spectacle de Laurent Dupont. Ils jouent avec l'écho et avec des ombres qui ondulent sur des voiles blanches. Ils jouent avec l'insaisissable. Elle chiffonne du blanc, le froisse, le déplie, le caresse, le déchire, le déploie. Tout est à écrire, tout est à peindre. Tout peut s'effacer... Elle a des pieds qui font les marionnettes, elle a des pieds qui se parlent, Octave ne comprend pas cette langue mais pourtant ce qu'ils disent ne lui est pas inconnu : il semble acquiescer leur discussion en hochant la tête. Julie prend un peu d'assurance, elle se décolle de la poitrine de l'auxiliaire, elle montre du doigt vers la scène et se retourne comme pour s'assurer que celle qui l'accompagne, non seulement est bien là mais qu'elle regarde aussi ce qu'elle voit. En pointant du doigt, Julie montre bien qu'elle perçoit que, là-bas, sur la scène, il y a quelque chose à voir, et elle le montre à la personne qui est près d'elle. Quelque chose l'intéresse là-bas où il y a la lumière et elle attire le regard de l'auxiliaire. Elle le montre pour qu'elles voient ensemble. Julie est une enfant spectatrice qui regarde une scène qui se joue devant elle, scène qu'il lui est nécessaire de montrer à quelqu'un. Il y a là-bas sur la scène une dame en bleu qui chante, qui joue avec du blanc, ça fait du bruit quand elle prend le blanc dans les mains, quelque fois le bruit est là et pourtant le blanc n'est plus dans les mains de la dame en bleu. Julie regarde ses mains... Il y a de l'insaisissable aussi dans les mains de Julie. Quand la belle dame en bleu chante plus fort ou se met en colère contre le blanc qui ne veut pas faire ce qu'elle veut, que des sons étranges sortent de sa bouche, que ses bras et ses mains, en remuant en tous sens comme s'ils étaient désarticulés, cherchent au milieu des boules de blanc chiffonnées quelque chose qu'ils ne trouvent pas, Julie se cale à nouveau sur le buste de l'auxiliaire. Il est là comme un dossier, qui la rassure qui lui permet de se tenir, qui lui fait sentir une certaine existence d'elle-même en percevant corporellement la présence de l'autre. Elle regarde son frère qui regarde là-bas sur la scène, là où il y a la lumière. Julie ne pleure pas mais l'auxiliaire repère une forme de tension dans son corps. La force de la voix, les mouvements saccadés de la dame en bleu l'ont peut-être surprise. A moins que ce ne soit encore une histoire d'insaisissable... Julie a-t-elle eu peur ? Elle ne sait. Pendant quelques minutes Julie ne

regarde plus le spectacle. Elle regarde autour d'elle : dans le noir, des autres sont là ; elle les voit parfois éclairés par la lumière de la scène, parfois ce sont des silhouettes, à l'ombre de la lumière ; elle les entend ; au théâtre il y a du noir mais pas toujours du silence... On est un peu moins seul quand quelqu'un parle... Puis, quelques instants plus tard, elle retourne vers le spectacle, et se risque à regarder vers la lumière, sur la scène des blanc-bleu. Julie a été troublée par ce qu'elle a vu, entendu, perçu, senti, éprouvé, et en s'appuyant sur son environnement a réussi à ne pas se laisser envahir par ce trouble. En s'appuyant sur les autres, elle a trouvé en elle suffisamment de ressource pour sentir sa continuité d'existence, elle a fait face à ce qui pouvait la menacer. Octave a renoncé à la station assise tout près de sa sœur et de son auxiliaire, il a aussi lâché son ours bleu... Lui, quelque chose l'a poussé à se mettre debout. Quoi ? Difficile à dire ! Il ne l'a pas fait exprès, c'est bien malgré lui que la station verticale s'est imposée. Sur le plan strictement visuel, il voyait très bien en étant assis sur les coussins, il aurait pu y rester. Mais une force venue de l'intérieur l'a mis debout, sur ses deux pieds ! C'est comme si cette force le poussait aussi à avancer vers la scène, vers la lumière, mais, malgré lui aussi, une autre force le retient ! Octave a intégré la différence des espaces, la scène et la salle. Octave écoute, Octave regarde. Il regarde ces papiers plissés, froissés qui résistent, ou qui se déploient en immenses feuilles blanches d'où s'échappe un tout petit papillon, il regarde ces immenses feuilles blanches déployées frissonner. Ont-elles froid ? Ont-elles peur ? Y a-t-il du vent, celui qui fait bouger les ombres, celui qui dévoile non seulement les plis de la vie mais aussi « la vie dans les plis » ? Octave debout sur ses deux jambes suit le rythme de la musique : son corps est en mouvement, ses pieds battent la mesure. « *Elle fait quoi la dame ? Oh, elle est tombée ! Non, maman ! Oh, la lune ! Par terre ! Cassé. C'est fini.* » Octave, dans la salle de spectacle est au milieu des autres. Il fait ses commentaires. Il crée ses propres associations qui traduisent ses préoccupations. Il est seul au milieu des autres. Il vit sa vie, seul au milieu des autres. Il n'a plus besoin de s'assurer de la présence de l'auxiliaire qui l'accompagne dans ce temps du spectacle. Il sait qu'elle est là. Elle est là, pas très loin, d'ailleurs, c'est lui qui s'est éloigné d'elle, c'est lui qui a mis un écart entre elle et lui, qui a mis un écart aussi entre lui et sa sœur. Mais surtout, à l'intérieur de lui, il y a quelqu'un de présent, quelqu'un d'inconsciemment assimilé à la mère, dirait Winnicott. L'enfant a intériorisé la présence tutélaire de la mère, ce qui lui permet d'être séparé de l'adulte en sa présence, de ne pas s'accrocher à lui ou de le solliciter en permanence. Il a la capacité d'être seul en présence des autres. Cette solitude n'est pas un inépuisable vide, elle est signe d'absence, elle est signe de manque, elle ouvre sur le monde. Elle invite au partage, elle invite à l'accueil.

Octave en arrivant au théâtre ne s'était pas éloigné de sa sœur et de l'adulte qui l'accompagnait, quitte à ne pas être avec ses copains. Il avait un peu peur, mais il ne savait pas trop de quoi. Il savait qu'il allait voir un spectacle, il aime bien les spectacles, mais on lui avait demandé de faire attention à ne pas oublier son ours bleu, comme s'il y avait un risque possible pour lui...

## Annexe 3 : Présentation de la E-mallette

[Camille Auburtin, Vidéaste et directrice artistique de l'Association Camillau]

### 1) 7 VIGNETTES FILMIQUES

À l'origine, nous avons imaginé ces films comme un abécédaire des différentes étapes du processus de création pour le Jeune Public entre le chorégraphe et les danseurs. L'idée était aussi d'utiliser le langage cinématographique pour dévoiler certaines facettes des deux créations chorégraphiques d'Au Pied de la Lettre.

Que l'objet filmique puisse être à la fois un moteur de réflexion, d'analyse ou de recherche pour l'utilisateur (enfant ou adulte) de cette e-mallette mais aussi la combinaison artistique des ressources de deux disciplines, permettant d'entrelacer les relations mouvement, temps, espace et corps.

Lors de chaque présence en résidence avec Michel Schweizer et Anne Nguyen, des mots choisis comme : rencontre, exploration, construction, transmission, appropriation, interprétation... ont stimulé le regard filmique porté sur la danse en création.

Consciente d'arriver un peu comme une intruse sur ces temps de travail à trois et en huit clos, j'ai cherché à orienter les images sur ces sensations de proximité et d'intimité pour que l'utilisateur de l'e-mallette puisse se sentir aussi dans la confiance de ces instants artistiques partagés.

Cependant, ces moments où j'étais présente, étaient souvent aménagés par les artistes. On m'accueillait en préparant quelque chose. De mon côté, je venais plutôt avec mes mots en tête et l'envie de saisir le travail et les artistes là où ils en étaient... La difficulté était d'être assez discrète pour que ma présence ne soit pas une gêne. Ce type de prise de vue peut être compliquée et inconfortable pour les artistes. Une caméra est là alors que le travail n'est pas terminé, elle enregistre tout, les mots, la fragilité de certains moments... Et pour celui qui filme, la discrétion n'est pas facile. Pour le son notamment, la caméra et le micro n'étaient pas forcément aux bons endroits lorsqu'il y avait une prise de parole ou de son intéressantes. Les films ont bénéficié après le montage d'un gros travail de mixage pour homogénéiser tout cela. D'autre part, il est important de noter que ces 7 films ne sont pas des extraits des deux spectacles.

Chacun des 7 films a une intention différente, et s'efforce de ne jamais vraiment dévoiler le secret ou la surprise des créations.

Deux sujets de films concernent les deux artistes :

- la construction de la danse
- le rôle du danseur

Deux autres sont spécifiquement reliés à leur pratique respective :

- le travail du mouvement chez Anne : l'importance de la technique hip hop et de l'écriture précise du mouvement.
- Les mots de Michel : l'importance des personnalités des danseurs, de la prise de parole et d'une expérience à vivre pour le spectateur.

Un dernier film se focalise sur les danseurs et la façon dont ils se sont adaptés à chaque univers artistique : Gassama et Rotha. Ces films sont très courts (entre 1 et 3 minutes maximum), proposés et pensés dans le cadre d'un outil global de ressources pour le jeune public. Ces vignettes filmiques sont des fenêtres ouvertes sur des instants partagés, parfois ponctués de paroles des chorégraphes et des danseurs, ils peuvent refléter un instant de vie, de réflexion, de fatigue, de recherche, d'écriture...

### 2) ATELIER - JEU

Cet atelier est un outil dérivé des 7 vignettes filmiques de l'e-mallette pédagogique de la création « Au pied de la lettre ». Dans un premier temps, il s'agit de découvrir les 7 films, de les commenter, de réfléchir à ce qui s'y reflète : ce qui unit les artistes et ce qui les différencie dans leur danse, leur relation aux danseurs et leur façon de construire leur création. Nous allons les regarder du point de vue de la danse mais aussi du point de vue de l'image. Comment le danseur est filmé (échelle, composition, mouvement de caméra ...) et pourquoi a-t-on choisi de le filmer de cette façon-là ? Qu'est-ce que cela peut signifier ? Qu'est-ce qu'on ressent ? « Ces films sont des fenêtres qui s'ouvrent sur des instants partagés de la création avec les deux chorégraphes et les deux danseurs. Parfois ponctués de paroles des

chorégraphes et des danseurs, ils peuvent refléter un instant de vie, de réflexion, d'exploration dansée, de fatigue,

*d'échauffement, de recherche, d'écriture...».*

Dans un deuxième temps, les participants sont invités à jouer avec des images fixes, extraites des films. Il y a d'abord le jeu de mémoire pour retrouver à qui peut appartenir cette image. Il ne s'agit pas de reconnaître juste le visuel de l'image mais de reconnaître, une scénographie, un mouvement, un geste, une mise en scène. Il faut donc le reconnaître et le justifier ! Bien sûr, il y aura quelques pièges. Pour accentuer la difficulté, on peut aussi mettre les images en noir et blanc. La troisième étape de cet atelier est un jeu de passe-passe : nous mélangerons toutes les images (de Michel et d'Anne) et les participants seront invités à se mettre par deux. Chaque binôme choisira 7 images (celles qui nous plaisent, celles qui nous parlent, celles qu'on s'imagine associer), ensuite nous les mettrons l'une après l'autre pour recréer une séquence chorégraphique. Il faut assembler les actions dansées et chorégraphier l'entre-deux. Ce passage fait aussi référence au story-board (on peut se servir aussi des différentes échelles et compositions de plans pour imaginer une nouvelle séquence filmée). Selon le nombre de personnes participants à l'atelier et l'âge, nous pouvons adapter le niveau de cette proposition.

Chaque binôme va donc fabriquer une nouvelle phrase chorégraphique et de nouvelles images.

La nouvelle séquence chorégraphique de chaque binôme sera filmée (phase plus ou moins développée selon le temps de l'intervention). Selon les possibilités, il y aura le temps de chercher et choisir un point de vue, développer un regard particulier pour s'exprimer aussi par l'image et réaliser ainsi une mini vidéo-danse.

L'atelier se termine en regardant et en commentant les films de tout le monde. Possibilité pour le public de repartir avec sa mini vidéo-danse sur clef USB. Les participants sont donc invités à prendre avec eux une clef USB.

**Lise Saladain** : *Peut-on rentrer dans le jeu ?*

**Grégory** : En fait, avant de rentrer dans le jeu, il est nécessaire d'avoir vu les pièces au théâtre et les films réalisés par Camille Auburtin qui se trouvent dans la e-mallette. Par exemple, cet espace correspond à Michel, et on demande à l'enfant qui a vu la pièce : « Quelle phrase a été utilisée par les danseurs ? Est-ce que c'est dans la pièce de Michel ou d'Anne ? ».

Si nous revenons à la commande initiale faite aux chorégraphes, nous sommes partis de contraintes très précises : créer deux courtes pièces, en s'appuyant sur un écrit choisi par chaque chorégraphe et avec deux interprètes communs. Michel Schweizer a fait le choix de s'appuyer sur le texte « Être jeune » du Général MacArthur, Anne Nguyen quant à elle, a choisi un court extrait du livre Robert Musil, « L'Homme sans Qualités ». Bien sûr, ce sont des textes qui ne sont pas simples pour des enfants de 8 ans. Les chorégraphes les ont réinjectés à leur manière dans leur travail de création. Ils traversent les corps des interprètes. Au-delà de la question de l'économie de la création (qu'il ne faut toutefois pas ignorer), l'intérêt que ces deux interprètes traversent les processus chorégraphiques de ces deux chorégraphes est majeur. Trouver les deux interprètes, Rotha et Gassama, n'a pas été chose facile. Il a fallu tout d'abord convaincre les chorégraphes. Une audition a ensuite eu lieu. Là encore cela n'a pas été simple et c'est bien normal, Anne Nguyen est en effet plutôt à la recherche de danseurs très techniques. Michel Schweizer, quant à lui travaille à partir de « gueules », de personnalités affirmées.

Vous dire, pour finir que cet outil suit vraiment la question de la création. C'est difficile de finaliser un outil avant la création, et en même temps il n'y aura pas d'image de la création à l'intérieur. Ce n'est pas du tout l'enjeu. Nous avons commencé à travailler dessus en octobre, en même temps que le début de la création. Le dernier temps de résidence a eu lieu la semaine dernière. C'est dans ce laps de temps qu'on a dû suivre

et développer l'outil, ce qui est très complexe sur la question de la coordination où effectivement les textes sont écrits au fur et à mesure, et sont ensuite à retravailler en fonction de développement.

**Frédérique Andrivet** : *J'ai une petite question par rapport à l'outil qui va suivre la diffusion de cette production. Allons-nous pouvoir nous accaparer cet outil de façon tout à fait autonome, sans avoir suivi ce processus ?*

**Lise Saladain** : Deux précisions. Camille l'a déjà évoqué. Cet outil sera donné sur clé aux enseignants, aux animateurs, aux professionnels de santé. La e-mallette sera également à la disposition des spectateurs et des parents

le soir des représentations. La semaine prochaine, vendredi 13 février, il y a une RIDA jeune public à Roubaix qui traite

## Annexes

notamment de cette pièce-là. Nous y ferons une présentation de l'E-mallette. Mais vous avez vu qu'elle est tout à fait

utilisable sans accompagnement de l'enfant. Et ils savent très bien circuler dans ce type d'outil-là certainement mieux que nous. Toutes les fonctionnalités sont très intuitives, qu'ils maîtrisent parfaitement. Il y a beaucoup de codes en fait qu'ils maîtrisent plus que nous.

**Question de la salle :** *Juste un renseignement technique : l'e-mallette comporte deux parties : une partie très généraliste et une partie appliquée. Est-ce qu'il est prévu qu'elle puisse évoluer et être refondue pour s'adapter à d'autres créations ?*

**Lise Saladain :** Tout à fait. C'est même l'objectif. Puisque l'année prochaine, je ne vous les présente pas maintenant, mais il y a deux autres artistes qui vont travailler sur le deuxième volet. Cette e-mallette va effectivement être évolutive. Par exemple, il y a une entrée où on peut rajouter des mots. Dans cet onglet-là, si on clique dessus, il y a une entrée où on va proposer un nouveau mot. Celui-ci nous est envoyé, nous le retirons et l'intégrons ensuite dans l'outil. En l'occurrence, le monde de la danse va être développé un peu plus sur le mode du jeu. De plus, les films que nous n'avons pas tous eu le temps de découvrir, nous immerge réellement dans la fabrication de l'œuvre.

Et puis, un travail de médiation aussi pour venir nourrir la réflexion autour des contenus culturels à lui apporter. Ensuite, en ce qui concerne vraiment la saison actuelle, c'est-à-dire la mise en œuvre du projet, on n'est plus dans le développement, mais dans la mise en œuvre concrète sur le terrain. Ce travail de médiation partenariale va concerner plus précisément les relations entre la Compagnie d'un côté et les acteurs adultes de terrain. Je pense plus précisément aux animateurs et aux enseignants. Cela pour aider vraiment ces acteurs-là à appréhender l'univers de Jeanne Simone, l'univers de « La Gomme », ses objectifs, en tout cas ce qu'elle génère artistiquement et culturellement parlant. Accompagner ces animateurs et ces enseignants dans la mise en œuvre du projet d'un point de vue global. Ça passe évidemment à nouveau par l'échange, la rencontre, mais aussi la formalisation de certains outils. Et puis aussi une présence, un suivi sur le terrain très régulièrement cette année pour les projets « La Gomme ». La médiation auprès des partenaires, c'est une chose. Mais il y a aussi tout un travail de médiation qui a été fait auprès des enfants. Un travail de médiation fait auprès des enfants, surtout quand « La Gomme » s'inscrit dans un projet. Les enfants, ce sont des jeunes filles et des jeunes garçons âgés entre 5 et 10 ans d'écoles maternelles et d'écoles élémentaires. La rencontre avec les enfants se faisait sur une séance avant la venue de « La Gomme » à l'école.

## Annexe 4 : Des éléments de définition et d'explicitation de la démarche Co-Design

[Isabelle Depaire, Directrice de Canopé Gironde, lors de la journée d'étude d'Artigues]

Dans le co-design de ressources, d'une manière ou d'une autre, il faut que ça débouche sur une production concrète. On nous a passé une commande le 6 janvier ; on est le 4 février. Et en un mois, on a déjà quelques débouchés. On n'en est pas peu fiers ! La position de Canopé là-dedans, c'est d'être force de proposition. Par exemple, sur le projet, on se demande tous assez vite quelle va être la nature des livrables. En fait, le message que je voudrais vous délivrer c'est que le co-design, on nous demande dans nos différentes institutions d'y penser vraiment et de le mettre en œuvre. Je vous dis cela parce qu'à Canopé, tout simplement, ça fait partie de notre nouvelle offre de services. On a une brique qui s'appelle « co-design », et il nous appartient de la mettre en œuvre, d'en référer à notre tutelle et de dire comment on la vit et comment on la pratique. C'est pour ça qu'on se regarde faire en ce moment. Tout ce que je peux vous dire autour de ça, c'est que dans le co-design, il y a toutes ces dimensions, tous ces concepts que j'ai essayé de regrouper sous ce nuage de mots (ndlr : voir ci-dessous). J'ai mis des mots en plus gros, parce qu'ils me semblent importants dans le processus. C'est avant tout une démarche de laboratoire vivant.

Comment la convergence des points de vue et parfois d'abord la divergence des points de vue vont nous faire avancer ? Il y a des mots, qui figurent en plus petit. Il y a un tout petit mot qui s'appelle « assumer » ou bien celui-ci « se rassurer ». Par exemple quand on a préparé cette intervention par téléphone avec Gilles Baron, je lui ai dit : « Je voudrais te demander, Gilles, pourquoi faire du co-design plutôt que de faire tout seul ? Cela me semble être une vraie question. » C'est vrai : à quoi bon ? C'est ce que je voulais lui demander. En effet, il y a un moment où le co-design va nous servir tout simplement à assumer une ressource produite. Parce que s'il l'avait fait tout seul, ou si « Le Cuvier » l'avait fait tout seul, alors qu'ils sont en capacité de le faire en tant que Centre de Développement Chorégraphique et qu'ils ont des opérateurs pour ça (le CND), et peut-être des subventions pour ça, cela aurait sûrement débouché. Mais est-ce que ça aurait été aussi bien assumé, aussi bien porté que s'ils embarquent dans l'aventure l'Education Nationale, la DRAC, les Agences Culturelles Locales ? Est-ce que s'ils l'avaient fait sans Canopé, ils ne se seraient pas privés aussi du réseau de diffusion que nous avons sur le créneau qui est le nôtre, c'est-à-dire la diffusion d'un outil pédagogique auprès de la sphère enseignante ? En fin de compte, le co-design nous permet de mieux porter, mieux assumer, rendre plus lisible la ressource qui est créée, et de lui offrir aussi une diffusion plus importante. Parce que justement, ce seront différents canaux qui vont être mobilisés ensuite pour promouvoir la ressource. Et puis, vous verrez un peu plus loin que dans le nuage j'ai mis aussi le mot « modèle économique ». Parce qu'il y a un moment aussi - on le sait bien dans nos boulots- où, tout simplement, la mutualisation des moyens économiques qui nous sont respectivement alloués est importante. On se doit d'y penser en tant que professionnels de 50 ans !

Il y a un mot que j'ai oublié d'inscrire dans le nuage et je m'en veux déjà de l'avoir omis : c'était le mot « humour » ; mais je veux à tout prix évoquer la dimension de l'humour. Car il y a des moments qui sont parfois délicats, dans le co-design et alors l'humour aide bien. Vous le verrez, il y a le mot « friction » dans le nuage. Parce que, chemin faisant, on vit des étapes, des réunions notamment dont vous avez des gens qui sortent parfois plus désorientés qu'ils n'y sont entrés. Il y a eu des moments comme ça dans ce projet. Je pense notamment à la première réunion plénière. On s'est presque tous appelés, après, en se rassurant les uns et les autres. On cherchait quelque chose de l'ordre de la résilience, parce que la réunion nous avait fait un peu mal. Parce que dans l'aventure co-design, il y a aussi quelque chose de l'ordre du lâcher-prise. Parce qu'il faut à certains moments, pour chacun des partenaires, savoir se départir de ses propres objectifs pour mieux les retrouver plus loin, en cours de projet, quand tout le monde a évolué. Le co-design, c'est aussi ça.



## **Annexe 5 : Programme de la journée professionnelle de Pessac**

### **FESTIVAL SUR UN PETIT NUAGE Journée professionnelle**

Co-organisée par l'OARA et Pessac En Scènes, cette journée a lieu le Mardi 16 Décembre 2014, à l'espace culturel et associatif Jean Eustache. L'inscription est gratuite mais obligatoire, et doit se faire avant le 12 décembre 2014 auprès de Malika Béchame (OARA).

9h30 : Accueil autour d'un café - salle Jacques Ellul / Espace culturel et associatif Jean Eustache

10h – 13h : Rencontre professionnelle / Charles Chaplin / Espace culturel et associatif Jean Eustache

#### **Y a-t-il des répertoires interdits pour les spectacles jeune public ?**

Modération : Anne-Lise Vinciguerra - Directrice de la culture à Fumel

Intervenants : Maître Hervé Jonathan - Avocat du Cabinet Emmanuel Pierrat / Didier Castéran - Rectorat de Bordeaux / Nathalie Papin – auteure / Xavier Gassman – pédopsychiatre

## **Annexe 6 : Programme de la journée professionnelle de Bègles**

### **Le cirque à l'épreuve des nouveaux enjeux de la médiation culturelle Journée nationale de réflexion le mercredi 28 janvier 2015, à Bègles (33)**

En cette période de mutation liée à la situation économique, au constat d'échec de la démocratisation culturelle, à la refonte du cadre administratif de l'Education nationale et au repositionnement de l'épanouissement de l'individu au cœur des actions culturelles, le rôle et le contenu de la médiation culturelle sont à revisiter.

Le cirque contemporain, maintenant programmé un peu partout, s'inscrit naturellement dans les parcours d'éducation artistique et culturelle proposés dans le temps scolaire et au-delà et occupe une place de choix dans les loisirs des Français.

Tout va-t-il pour autant pour le mieux ? Quelles sont les difficultés rencontrées, ici et là ? Quelles solutions inventer ? Quels acteurs mettre en synergie sur un territoire ?

Des représentants de l'Education nationale, de l'Education populaire, des médiateurs, des artistes et des élus aborderont ces questions afin de dresser un état des lieux et d'envisager d'autres voies possibles, en s'appuyant sur les spécificités du cirque tout en évoquant les autres domaines artistiques.

La journée sera composée de temps d'ateliers de réflexion active et d'interventions présentant des exemples de projets réussis, en France et à l'étranger. Elle aura pour objectif la constitution de ressources partageables par les différents acteurs du secteur.

Cette journée est organisée par le CREAC-Ville de Bègles, en partenariat avec l'Agora-Pôle national des arts du cirque de Boulazac-Aquitaine, l'Education nationale, la Fédération française des écoles de cirque, HorsLesMurs-centre national des arts de rue et des arts du cirque, l'IDDAC-Institut départemental de développement artistique culturel, l'OARA-Office artistique de la Région Aquitaine, la Smart Cie et l'association Territoires de cirque, avec le concours de l'Université Bordeaux Montaigne –IPCI.

**9h30 : présentation de la journée et de ses enjeux** par Philippe Sanchez, *directeur de la culture à Bègles*

**9h40 : « Le cirque dans les parcours d'éducation artistique et culturelle : une nouvelle donne pour la médiation culturelle ? »** par François Lajuzan, auteur de *L'Action culturelle dans les rythmes scolaires*, Territorial, janvier 2014

La réforme des rythmes scolaires constitue un défi pour les collectivités, et une extraordinaire opportunité pour les acteurs culturels. A condition que les actions s'appuient sur des valeurs et des objectifs d'éducation artistique, d'ouverture et de partage, et que les moyens soient adaptés à l'ambition affichée. Très concrètement, l'intervention tentera de replacer la culture dans les PEDT, NAP et autres dispositifs, sans occulter les difficultés, en traçant des pistes de financement, et en recadrant systématiquement sur les arts du cirque.

**10h : « Quelles sont les difficultés rencontrées ? Quels manques sont perçus ? Etat des lieux »**

Atelier 1 : du point de vue des acteurs de l'Education nationale

Atelier animé par Ludovic Argelies, conseiller pédagogique 1<sup>er</sup> degré (Académie de Bordeaux), et Clément Dumeste, conseiller pédagogique 2<sup>nd</sup> degré (Académie de Bordeaux)

Atelier 2 : du point de vue de l'Education populaire

Atelier animé par Annie Ghysbers, directrice de la Fédération française des écoles de cirque, et Thierry Truffaut, cofondateur de l'Association française de cirque adapté

Atelier 3 : du point de vue des médiateurs

Atelier animé par Anaïs Longièras, chargée de l'action culturelle au Pôle national des arts du cirque, le Sirque à Nexon, et Stéphanie Bulteau, directrice du théâtre le Liburnia à Libourne

Atelier 4 : du point de vue des artistes

Atelier animé par Chloé Duvauchel, membre du collectif AOC, et François Alaitru, coordinateur et médiateur culturel pour l'association Galapiat Cirque

Atelier 5 : du point de vue des élus

## Annexes

Atelier animé par Mohamed Hallali, chargé de mission culture pour la communauté de communes de Montesquieu, et Françoise Croste-Dupuy, conseillère arts de la piste et théâtre à l'IDDAC

### **11h30 : restitution des ateliers en plénière**

Atelier 1 : restitution par Véronique Baris, conseillère pédagogique du 1<sup>er</sup> degré (Académie de Bordeaux)

Atelier 2 : restitution par Laurène Balossa, directrice de l'École de cirque de Bordeaux

Atelier 3 : restitution par Eva Bouteiller, chargée de l'action culturelle du Champ de foire à Saint-André de Cubzac

Atelier 4 : restitution par Julien Rosemberg, directeur de HorsLesMurs

Atelier 5 : restitution par François Pouthier, directeur de l'IDDAC

**12h : « CQFD : quelques bonnes pratiques à partager »** : table ronde modérée par Floriane Gaber, journaliste, en présence de Carole Carlux, *conseillère pédagogique EPS à la DSDEN 24*, coordinatrice du projet départemental éducation artistique et culturelle sur les arts du cirque

Virginie Broustera, *directrice du Centre d'animation Bastide Queyries (Bordeaux)*

Anne Hébraud, *chef de projet en danse contemporaine et arts du cirque à l'université Toulouse II Le Mirail*

Johanna Gallard, *directrice artistique de la compagnie Au fil du vent*

Nathalie Burtin-Dauzan, *maire de Saint-Selve, vice-présidente de la communauté de communes de Montesquieu, en charge de la commission enfance jeunesse*

**14h** : présentation de la Zinneke Parade de Bruxelles : « **L'art de créer des espaces partagés** » par Myriam Stoffen, *directrice*

Pourquoi et comment réinventer la pratique culturelle dans un monde en reconstruction ? Exploration des territoires d'expérimentation sociale en ce début du 21<sup>ème</sup> siècle, à travers l'exemple d'un projet socio-artistique à Bruxelles.

### **14h30 : « Réinventer »**

Atelier 1 : le territoire

Atelier animé par Jean Vinet, directeur de Culture ô Centre, et Richard Coconnier, délégué général de Bordeaux Grands Evénements

Atelier 2 : le rôle et la place de l'artiste

Atelier animé par Didier Mugica de la Famille Morallès, et Pascale Lejeune, responsable artistique et pédagogique de la Smart Cie

Atelier 3 : les parcours proposés

Atelier animé par Lucille Montadat, médiatrice culturelle à la Grainerie (Toulouse), et Jean Bourbon, directeur des publics du 104 (Paris)

### **15h45 : restitution des ateliers en plénière**

Atelier 1 : restitution par Frédéric Durnerin, directeur de l'Agora, Pôle National des Arts du Cirque de Boulazac-Aquitaine et président de Territoires de cirque

Atelier 2 : restitution par Charles Jacquelin, Inspecteur de l'Éducation nationale, conseiller national pour les arts du cirque

Atelier 3 : restitution par Joël Brouch, directeur de l'OARA

**16h** : **présentation de la médiation mise en œuvre par CIRCa à Auch** par Marc Fouilland, *directeur*

**16h30** : locutions de représentants de la DRAC, de la Région Aquitaine, du Conseil Général de Gironde, du Rectorat et de la Ville de Bègles

## **Annexe 7 : Programme de la journée professionnelle d'Artigues**

### **JOURNÉE PROFESSIONNELLE : POUCE ! Le Cuvier - Centre de Développement Chorégraphique d'Aquitaine Mercredi 4 février 2015**

Cette journée professionnelle est co-organisée par le Cuvier-CDC, l'OARA, l'iddac, le Réseau Canopé - Académie de Bordeaux et le CND -Centre National de la Danse de Pantin- avec la participation de l'Université Bordeaux Montaigne (Master IPC) dans le cadre du Festival Pouce. Elle a pour objet d'interroger en quoi la production des outils de médiation et de ressources pédagogiques favorise l'accompagnement et la diffusion des oeuvres chorégraphiques pour la jeunesse.

Elle invite les réseaux des CDC, CCN et Scènes Nationales, le réseau identifié en la matière ainsi que les participants à s'inscrire dans une réflexion empirique sur ces instruments contributifs qui font du spectateur un partenaire de l'œuvre.

Programme de la journée :

9h : Accueil

9h30-9h50 : Ouverture & Introduction

10h-10h30 : Visionnage de Mauvais Sucre de Gilles Baron

10h45-13h : Trois exemples d'outils de médiation et de ressources pédagogiques : La E-mallette d'Au pied de la lettre (chorégraphie M. Schweizer & Nguyen) ; La Gomme (Chorégraphie L. Terrier) ; La Boîte à outils de Mauvais Sucre (Chorégraphie G. Baron)

14h30-16h45 : Deux ateliers au choix :

1er atelier - De l'intention artistique à la ressource (sur le plateau du Cuvier CDC)

2ème atelier - Le « Co-design » : co-construction et scénarisation de la ressource (au studio de répétition du Cuvier CDC)

17h-17h30 : Une perspective européenne par les étudiants du Master Ingénierie de Projets Culturels et Interculturels, Université Bordeaux Montaigne, master IPCI

19h00 : « Des mondes » de Jeanne Simone à l'Entrepôt (Le Haillan)

## **Annexe 8 : Programme de la journée professionnelle de Billère**

**Jeudi 2 avril 2015 Salle de Lacaze et Médiathèque d'Este - Billère**

**Spectacle et littérature pour Grandir**

### **Les thématiques qui vont être explorées tout au long de la journée**

- Les écritures qui font grandir
- D'où l'on écrit pour l'enfance
- L'infantile et l'enfantin

### **Le programme de la journée**

**9h30 accueil des participants** à la salle de Lacaze à Billère  
(Place de la Mairie – Route de Bayonne – 64140 Billère)

**10h Représentation du spectacle *JOSEPHINE - Les enfants punis***  
60 places sont réservées pour les participants à la journée

**A 11h Rencontre avec Anna Nozière – auteure et metteuse en scène**

**Entre 12h et 13h Buffet à la Médiathèque d'Este à Billère**  
(rue de la Pléiade – 64140 Billère)

**13h30 début du colloque** à la médiathèque d'Este à Billère

### **Première table ronde de 13h30 à 15h30**

Intervention sur l'infantile et l'enfantin par Marie-Hélène Popelard (philosophe)

Intervention sur les rapports entre l'enfant et l'adulte par Pascale Mignon (psychologue)

Echanges avec la salle

### **Seconde table ronde de 15h45 à 17h30**

Conversations croisées en formes de témoignages avec en intervenants :

Pascale Daniel Lacombe (metteuse en scène)

Dominique Richard (auteur)

Sandrine Weishaar (programmatrice spectacle)

Didier Castéran (rectorat de Bordeaux)

Echanges avec la salle

Ces temps de paroles croisées seront modérés par Marie-Odile Rigaud (psychologue clinicienne)

## **Annexe 9 : Programme de la journée professionnelle de Blanquefort**

**FESTIVAL ÉCHAPPÉE BELLE**  
**Les journées jeune public 2015**  
**Jeudi 4 et Vendredi 5 Juin**

**2 JOURS DE DÉCOUVERTES ARTISTIQUES POUR LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES & LES INSTITUTS**

Les Journées Professionnelles se sont déroulées dans le Parc de Fongravey à Blanquefort, et pour le spectacle *Joséphine (Les enfants punis)* aux Colonnes (centre-ville de Blanquefort).

### **RENCONTRE-DISCUSSION :**

Quand les enfants ne sont plus seulement spectateurs des projets artistiques : Comment des formats singuliers les impliquent et renouvellent l'offre artistique tout en réinterrogeant leur accompagnement ?

- Comment cela modifie les processus, les contextes de création ?
- Comment cela modifie les pratiques de programmation des lieux ?
- Quelles problématiques économiques tant en production qu'en diffusion ?
- Comment cela modifie la médiation et l'accompagnement de ces projets dans les structures d'accueil ?

Intervenants pressentis : Bérénice Legrand (A.I.M.E), Chloé Duvauchel (AOC), Brigitte LallierMaisonneuve (direction) ou Claude Vrignaud (production/diffusion) pour L'Athénor, Saint-Nazaire

# La Belle Saison

Restitution des 5 journées professionnelles en Aquitaine

Décembre 2015



En 2014 le ministère de la Culture et de la Communication a lancé *La Belle Saison avec l'enfance et la jeunesse* afin de faire découvrir, de l'été 2014 à la fin 2015, toutes les richesses de la création jeune public. Cet élan a donné lieu à des journées d'étude coordonnées par l'OARA sur l'ensemble du territoire aquitain, journées organisées avec les principaux acteurs locaux impliqués dans *La Belle Saison* (Pessac, décembre 2014, *Sur un petit nuage* : « Y a-t-il des répertoires interdits pour le spectacle jeune public ? » ; Bègles, janvier 2015 : « Le cirque à l'épreuve des nouveaux enjeux de la médiation culturelle » ; Artigues, février 2015, festival *Pouce !* : « Production des outils de médiation et de ressources pédagogiques chorégraphique pour la jeunesse », Billière, avril 2015 : « Spectacle et littérature pour Grandir ! » ; Blanquefort, juin 2015, festival *l'Échappée Belle* : « Quand les enfants ne sont plus seulement spectateurs des projets artistiques »).

Entre recherche-action et formation de terrain, une équipe d'étudiants du master professionnel Ingénierie de Projets Culturels et Interculturels (IPCI) de l'Université Bordeaux Montaigne a participé à ces journées professionnelles afin d'observer les pratiques, partager les questionnements et les projets spécifiques aux jeunes publics. En mettant en perspective les témoignages, conférences, tables-rondes, ateliers ou encore débats de cette *Belle Saison*, l'équipe du Master IPCI propose une synthèse articulant la restitution des échanges autour de quatre thématiques transversales : les réalités de l'enfance, les enjeux et limites de la création jeune public, les outils de médiation et le travail en partenariat.

## Contacts

Master IPCI - 05 56 12 61 95

[master-ipci@u-bordeaux-montaigne.fr](mailto:master-ipci@u-bordeaux-montaigne.fr)

UBIC

[ubic@u-bordeaux-montaigne.fr](mailto:ubic@u-bordeaux-montaigne.fr)