



HAL
open science

**LORSQUE À HAUTEUR D'ENFANT PARAÎT
L'ENFANT AUTEUR. LE POINT DE VUE (SUR) DES
ENFANTS DANS L'ANALYSE DES DISPOSITIFS DE
PRATIQUES ARTISTIQUES ET LUDIQUES, A
L'ÉCOLE, AU MUSÉE ET DANS L'ESPACE PUBLIC.**

Deborah Gentès

► **To cite this version:**

Deborah Gentès. LORSQUE À HAUTEUR D'ENFANT PARAÎT L'ENFANT AUTEUR. LE POINT DE VUE (SUR) DES ENFANTS DANS L'ANALYSE DES DISPOSITIFS DE PRATIQUES ARTISTIQUES ET LUDIQUES, A L'ÉCOLE, AU MUSÉE ET DANS L'ESPACE PUBLIC.. Education. Université Paris 8 VINCENNES-SAINT-DENIS, 2020. Français. NNT : . tel-03906502

HAL Id: tel-03906502

<https://shs.hal.science/tel-03906502v1>

Submitted on 19 Dec 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis
École doctorale des Sciences Sociales
Laboratoire EXPERICE EA3971
Doctorat en Sciences de l'éducation



Lorsque à hauteur d'enfant paraît l'enfant auteur.

*LE POINT DE VUE (SUR) DES ENFANTS DANS L'ANALYSE DES DISPOSITIFS DE
PRATIQUES ARTISTIQUES ET LUDIQUES, A L'ECOLE, AU MUSEE ET DANS
L'ESPACE PUBLIC.*

Deborah Gentès

Thèse dirigée par Pierre-Johan Laffitte et Gladys Chicharro-Saito, soutenue le
vendredi 26 juin 2020.

Composition du jury :

<i>Président</i>	Augustin MUTUALE, PU – ICP
<i>Rapporteur.e.s</i>	Nassira HEDJERASSI, PU – Sorbonne-Université Charles-Édouard de SUREMAIN, DR – IRD
<i>Examinatrice</i>	Nathalie DUPONT, MCF - Université de Caen
<i>Directeur</i> <i>Co-directrice</i>	Pierre-Johan LAFFITTE, MCF (HDR) - Université Paris 8 Gladys CHICHARRO-SAITO, MCF - Université Paris 8

Mes remerciements à ...

Je remercie Remi Hess, de m'avoir « auteurisée » à l'écriture de cette thèse et Pierre-Johan Laffitte d'avoir repris le flambeau pour m'éclairer dans les derniers virages de cette aventure.

Je remercie Gladys Chicharro-Saito, de m'avoir suivie et dirigée toutes ces années, de façon attentive et attentionnée, depuis mon arrivée sur le terrain accidenté d'EXPERICE. Je remercie

mes pairs sur le terrain de l'école, de m'avoir fait confiance. L'équipe de Vitruve pour sa liberté et son engagement dans l'émancipation des enfants et l'équipe de Pajol pour sa constante interrogation sur ses pratiques et sa patience envers mes perpétuelles remises en question. Je remercie Camille pour son regard impliqué dans nos échanges de pratique et de recherche, Carmen et Baptiste pour les dernières mises en forme et mises en mot.

Je remercie Sophie, Guillaume, Emma, Jean-Marc et Bertrand qui continuent à espérer de l'enfance et à agir pour les enfants de m'avoir sollicitée pour soutenir leurs *hétérotopies*.

Par-dessus tout, je remercie les enfants petits et grands, pour leur pensée toujours en mouvement, si bien ajustée à la réalité du *moment*. Je remercie particulièrement mes enfants d'avoir participé à ce travail, en jouant les rôles d'intermédiaires, d'informateurs, d'interprètes et aussi de porteurs de livres à la B.U. ou de documents divers et variés aux secrétariats de cette Université.

Je remercie mes amies pour leur soutien et leur non-jugement.

Je remercie Renaud de me laisser croire que quoique je fasse, ça vaut la peine.

TABLES DES MATIERES

TABLES DES MATIERES	4
RESUME.....	8
ABSTRACT.....	9
INTRODUCTION	10
L'ENTRÉE DANS LA THÈSE	10
<i>Un continuum</i>	<i>10</i>
<i>La recherche.....</i>	<i>14</i>
La première partie de la thèse : regards croisés sur l'inattendu	14
Deuxième partie : le point de vue (sur) des enfants dans l'analyse des dispositifs de pratique artistique.....	15
Troisième partie : le point de vue (sur) des enfants dans l'analyse d'un dispositif de pratique ludique	18
<i>Méthodologie.....</i>	<i>20</i>
L'ENTRÉE SUR LES TERRAINS DE LA RECHERCHE	22
<i>Des « savoirs situés » de Donna Haraway aux « utopies situées » de Michel Foucault.....</i>	<i>22</i>
Définition des terrains : le lien avec l'école	23
Du contre-espace au contre sens	24
Du caractère transitoire/transgressif	25
PREMIERE PARTIE	28
REGARDS CROISES A PARTIR D'UNE RELATION A L'ENFANCE ET AUX ENFANTS SITUEE SUR LE TERRAIN DE L'EDUCATION.....	28
PRÉAMBULE.....	29
ADIEU AU LANGAGE	29
<i>Mise au point sur la relation pédagogique de Célestin Freinet à Jean-François Billeter.....</i>	<i>29</i>
<i>L'ensAlignement comme un art de la découpe du moment pédagogique</i>	<i>31</i>
CHAPITRE 1	34
ÉLÉMENTS D'HISTOIRE DE VIE POUR UNE RECHERCHE IMPLIQUEE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION.....	34
1.1 Élève à/de l'étranger.....	34
Un rapport aux savoirs en mobilité	36
1.2 L'entrée dans le métier impossible.....	39
« Quoi t'es à Cavé ?! Oh, ma pauvre ! »	39
Entrer en <i>connivence</i> (...)	42
(...) faire corps avec l'enfance	42
1.3 A la périphérie de l'Institution, au centre du territoire	44
S'engager dans un projet d'école différente	46
Impliquée, située ou dissociée ?.....	47
La théorie de la <i>dissociation</i> et les épistémologies « du point de vue ».....	47
1.4 Praticienne-réflexive et chercheuse impliquée.....	48
1.5 L'analyseur Céline Alvarez : définition d'une pédagogie « scientifique de l'amour »	51
<i>Du rapport au savoir à La relation pédagogique</i>	<i>52</i>
CHAPITRE 2	59
ÉLÉMENTS D'UNE HISTOIRE DES IDEES SUR LA QUESTION DE L'EMANCIPATION EN EDUCATION : DE LA RECHERCHE A LA PRATIQUE.....	59
2.1 Introduction	59
2.2 Quels regards portés sur l'enfance et les enfants ?	60
2.3 Je suis, donc je pense.....	64
Retour sur la classe	64
Dans quel cadre pouvons-nous définir l'enfant comme sujet ?	65
L'enfant n'est-il pas l'auteur, le sujet de son histoire ?	67
2.4 Une définition de l'enfant auteur dans le moment de l'enfance.....	69
La théorie des moments	69
2.5 Synthèse : épistémologie et méthodologie sur mes terrains de recherche avec les enfants et les adultes	72
Un engagement métissé sur le terrain de l'éducation.....	72
L'expérience du retour en enfance de Célestin Freinet.....	73

Penser la recherche : l'objet de l'enfance avec des enfants sujets	75
CHAPITRE 3	78
UNE RE-DEFINITION DE LA RELATION A L'ENFANCE A L'EPREUVE DE LA VIOLENCE : L'ENFANT-PHARMAKON	78
3.1 <i>Les attentats terroristes : un analyseur de la relation enfants-adultes en éducation</i>	78
3.2 <i>Écritures de l'(extra)ordinaire</i>	79
Le journal	81
3.3 <i>Un âge minimum à la minute de silence</i>	82
Mais de quel silence parle-t-on ?.....	83
3.4 <i>La participation des enfants</i>	87
L'épuisement de l'évènement ne peut se produire sans la mobilisation des corps.....	90
3.5 <i>L'enfant-pharmakon ?</i>	92
CHAPITRE 4	97
LE POINT DE VUE DES ENFANTS SUR LA SITUATION DES REFUGIES A TRAVERS LE JEU ET LE DESSIN	97
4.1 <i>Le jeu des enfants avec les migrants dans le quartier de La Chapelle</i>	97
4.2 <i>L'action « 1000 Migrants-Mille dessins »</i>	101
4.3 <i>Le déroulement de l'atelier</i>	106
4.4 <i>Entre le qualitatif et le quantitatif : comment évaluer la réussite de l'action ?</i>	110
4.5 <i>Conclusion du chapitre</i>	112
CONCLUSION ET TRANSITION	115
LE RETOUR DES ETUDIANTS SUR LA QUESTION DE L'IMPLICATION DES ENFANTS	115
<i>Les enfants suivent-ils leurs propres idées ?</i>	117
DEUXIEME PARTIE.....	120
LA PRATIQUE ARTISTIQUE : UNE MEDIATION A/DE L'ENFANCE	120
PRÉAMBULE.....	121
LA RETROSPECTIVE DE MARK ROTHKO EN 1999 : L'EMPREINTE DES SORTIES SCOLAIRES AU MUSEE	121
<i>L'accès à une culture commune</i>	121
CHAPITRE 1	123
DES <i>MODELES D'ENFANCE (...)</i> A L'ENFANCE COMME <i>THE MODEL</i>	123
1.1 <i>A Model in Paris, 2013</i>	123
Définition	123
La première sortie scolaire de l'année : une rencontre inattendue	125
1.2 <i>The model. A model for a Qualitative Society, Stockholm 1968</i>	128
Revenir aux sources	128
L'Art en jeu.....	131
1.3 <i>A la recherche du Model : de Barcelone à Arken</i>	133
Une mise en perspective méthodologique	133
Le modèle du <i>Model</i> : un essai de comparaison entre l'expérience de 1968 à Stockholm et celle de 2013 à Paris	135
CHAPITRE 2	139
« LE JEU DES ENFANTS DEVIENT L'EXPOSITION QUE REGARDENT LES ADULTES »	139
2.1 <i>L'énergie des enfants</i>	139
Quelle voie emprunter pour accéder à l'imagination des enfants ?.....	141
2.2 <i>Comment se distribue la relation entre construction culturelle et naturalisation de l'enfance dans la définition de l'énergie des enfants ?</i>	143
L'attention/le jeu/le travail	143
Comment l'énergie circule dans le corps des enfants et comment les idées leur viennent ?.....	145
Le jeu des enfants entre eux, peut-il être comparé à une transe ?.....	145
2.3 <i>Le rôle des adultes</i>	146
Encore une expérience scientifique de l'éducation !.....	147
« House of créativité 3-6 ans »	148
La relation entre la norme et l'enfance	150
2.4 <i>La question d'une relation éducative inversée : qui reste le maître du jeu ?</i>	152
2.5 <i>De 2013 à 1968 : l'autre traversée du miroir</i>	156
L'accident/la prise de risque.....	158
2.6 <i>Conclusion : le Model à Arken</i>	159
CHAPITRE 3	163
L'ANTI-MODEL : UNE ETUDE COMPAREE ENTRE PARIS ET LE DANEMARK	163

3.1 A Model in Paris, 2013, versus, Decorum au Musée d'Art Moderne (MAM), 2014 et Karel Appel à Beaubourg, 2015.....	163
2.2 Suivre la piste du Model, jusqu'au Danemark en juillet/août 2014.....	167
Une analyse de la relation éducative dans des espaces pensés pour les enfants	168
L'aménagement des espaces dans les musées.....	169
L'enfant est-il un artiste ?.....	173
2.3 Les expositions à la cité de la musique en 2011 et 2016.....	175
2.4 Le discours sur l'accès à l'art et à la culture : une soirée à la mairie du IVème arrondissement de Paris, entre réal-politique et transe artistique	182
CHAPITRE 4	186
DE L'ATELIER ENFANT-PARENT A MON EMPREINTE DANS LE QUOTIDIEN AVEC LES COLLEGIENS	186
4.1 Suivre les enfants à la trace, de la petite-enfance à l'adolescence	186
Méthodologie	187
Le déroulement du projet.....	188
Dans la classe.....	190
4.2 Les visites à Beaubourg.....	192
Description.....	192
4.3 Le révélateur négatif.....	195
Comment est dirigée l'attention ?.....	196
Face aux œuvres.....	197
4.3 Le révélateur positif et l'ouverture sur le questionnement de la recherche.....	202
Comment cela est-il rendu possible ?.....	204
4.4 L'exposition des œuvres dans l'espace public	207
Des œuvres qui nous touchent et qui nous mettent hors-jeu.....	207
A la vie, à la mort.....	210
4.5 Conclusion au chapitre.....	215
REPRISE ET OUVERTURE	216
UN CONTRE-ESPACE DE L'ACCES A L'ART ET A LA CULTURE	216
« La Roulotte à Peinture » une idée simple pour une pensée complexe	218
La culture « in situ ».....	219
La relation au temps et à l'espace	221
Une relation inversée dans la création	222
Une relation éducative réciproque : « La part de l'enfant dans l'éducation du maître ».....	223
Conclusion de la deuxième partie	227
TROISIEME PARTIE.....	230
LA BOITE A JOUER DE L'ASSOCIATION « JOUER POUR VIVRE »	230
JANVIER 2015 A L'ECOLE VITRUE, PARIS 20^E ET SEPTEMBRE 2016 A L'ECOLE PAJOL, PARIS 18^E.....	230
CHAPITRE 1	231
PRESENTATION DU TERRAIN ETHNOGRAPHIQUE DANS LA COUR DE RECREATION DE L'ECOLE VITRUE	231
1.1 L'école Vitruve : un projet en pédagogie nouvelle depuis ...1962	231
1.2 La Boîte à Jouer : un concept anglais.....	233
France/Angleterre : une relation différente à l'enfance et aux enfants.....	235
1.3 Le cadre de la recherche et la place du jeu dans la cour de l'école.....	236
De Vitruve à Pajol, j'exporte le terrain	237
La question de ses propres enfants dans le travail de recueil des données et de l'analyse.....	238
1.4 Les « Z' acteurs » sur le terrain	240
Les enfants.....	240
Les adultes	242
Les parents d'élèves	243
« Nous », « Ils » : comment me positionner pour mener cette recherche ?.....	244
1.5 La Boîte n'est pas encore ouverte : le fonctionnement de l'école	245
Les médiateurs, les réunions, le conseil de l'école, l'AG et les plaintes en classe verte.....	246
Les médiateurs, les réunions, le conseil d'école, l'AG et les plaintes dans la cour de l'école	249
CHAPITRE 2	252
L'EXPERIENCE DU CORPS	252
2.1 La boîte est ouverte : les enfants n'ont peur de rien.....	252
Les jeux préférés des enfants : prendre des risques avec les objets roulants.....	252

2.2 <i>L'inquiétude des adultes</i>	255
Des élèves émancipés de l'autorité des adultes	257
2.3 <i>L'engagement dans l'activité versus l'arrêt du dispositif</i>	258
Le flux à l'école Vitruve expliqué par Olympe et Marion.....	260
La fermeture de la Boîte	262
L'instrumentalisation du corps des élèves.....	266
2.4 <i>Garder la Boîte pour l'intégrer à une culture enfantine et à la culture de l'école</i>	267
CHAPITRE 3	275
LA BOITE : LE PARASITE DU PROJET DE L'ECOLE	275
3.1 <i>« Avec la Boîte il faisait toujours chaud »</i>	275
3.2 <i>Quelle relation entre nature de l'enfant, nature du jeu, et espaces naturels ?</i>	278
3.3 <i>Quels sont les jeux qui provoquent une régression et des comportements « archaïques » ?</i>	283
Les critères du jeu	286
Taper le sol avec les frites, pour éloigner l'ennemi : quelle signification ?	287
3.4 <i>« Le jour le plus long »</i>	291
Analyse : Faire et refaire le film	294
3.5 <i>Le vol des objets</i>	295
Analyse : « Je profitais pour voler pendant qu'il faisait la bagarre. »	296
3.6 <i>Les CP sont punis</i>	297
Les adultes ne peuvent plus rien contrôler : la Boîte a pris le pouvoir.....	299
Le jeu comme <i>Catharsis</i>	300
3.7 <i>L'enfant émancipé versus l'enfant pharmakon</i>	302
CONCLUSION DE L'EXPERIMENTATION DE LA BOITE A JOUER A L'ECOLE VITRUVÉ	305
CHAPITRE 4	312
LA MISE EN PLACE DE LA BOITE A JOUER A L'ECOLE PAJOL	312
4.1 <i>Se former au dispositif de la Boîte à Jouer</i>	312
4.2 <i>Le conseil de la Boîte</i>	315
4.3 <i>L'ouverture de la Boîte à l'école Pajol :</i>	317
Sauter avec ou sans filet ?	318
Du conseil ou de la Boîte, qui mesure les risques ?	320
La relation aux « petits ».....	321
CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE.....	324
<i>Le parasite sert aussi à protéger les enfants du chercheur</i>	327
CONCLUSION	330
L'ENFANCE À TRAVERS LE TEMPS ET L'ESPACE	330
<i>Le statut de l'enfant et le rôle du corps</i>	330
<i>L'aménagement des espaces</i>	332
<i>Le statut de l'artiste versus le point de vue des enfants</i>	334
<i>L'émancipation versus la manipulation des enfants</i>	338
<i>Retour vers le futur</i>	340
BIBLIOGRAPHIE.....	344
CARNETS DE TERRAIN & JOURNAL.....	361
ANNEXES	362
ANNEXE 1 : DOSSIER DE FORMATION THE MODEL IN PARIS 2013	363
ANNEXE 2 : LA GALERIE DES ENFANTS A BARCELONE	369
ANNEXE 3 : DEMANDE DU SUBVENTION PROJET CULTUREL MAIRIE 18EME PARIS	370
ANNEXE 4 : COMMISSION CULTURE	372
ANNEXE 5 : JOUER POUR VIVRE	374
ANNEXE 6 : ENTRETIENS SUR LA BOITE A JOUER A L'ECOLE VITRUVÉ	375
ANNEXE 7 : 6/50 DES QUESTIONS/REPONSES SUR LA BAJ DES ELEVES DE CT	402

RESUME

À partir de mes différentes implications sur le terrain de l'éducation, cette recherche expose une analyse ethnographique d'*utopies situées*, définies comme des contre-espaces aux lieux institutionnels (Foucault, 2009). Créées par des artistes et des militants associatifs, ces *hétérotopies* proposent des dispositifs de pratiques artistiques et ludiques aux enfants, à l'école, au musée et dans l'espace public. Au croisement des cadres de l'éducation formelle, non-formelle et informelle (Brougère & Bézille, 2007), ces terrains multi-situés, en France et au Danemark, offrent dans leur comparaison, un accès au point de vue des enfants et à la façon dont il s'exprime.

L'engagement pour l'enfance dans la recherche passe, par des méthodes d'analyse, avec les acteurs sur le terrain, c'est à dire les enfants dans la relation qu'ils entretiennent à un monde partagé avec les adultes. Dans ce sens cette thèse s'inscrit dans une épistémologie qui définit l'enfant comme « auteur » de sa propre histoire (Go, 2011) et l'enfance comme productrice de sa propre culture (Arleo & Delalande, 2011), à l'intérieur du paradigme d'une *Éducation tout au long de la vie*, (Le Grand & Colin, 2008) centrée sur l'expérience.

Par une approche transdisciplinaire, il s'agit de comprendre l'enfance en lien avec la société qui l'entoure, afin de dégager l'enfant d'une relation éducative prise dans ce qui serait bon ou mauvais pour lui *a priori*, pour accéder à sa réinterprétation du monde (Corsaro, 1992). Entre un idéal de l'enfance, et la réalité des contraintes institutionnelles, les enfants sont pris dans des enjeux contradictoires inhérents à une relation éducative contextualisée. Néanmoins nous verrons comment à l'intérieur de ces injonctions paradoxales sur le terrain du jeu et de la pratique artistique, ils créent *une ligne de fuite* (Guattari, 2011), qui peut nous révéler un monde partagé.

Mots clés : *Anthropologie symétrique, ethnographie, comparaison, hétérotopies, relation éducative, enfance, enfants, émancipation, pratiques artistiques, jeu libre.*

ABSTRACT

When child agency stands from a child's point of view.

The point of view of (on) children in the analysis of artistic and recreational practices, at school, in museums and outdoor public spaces.

Based on my various involvements in the educational landscape, this thesis presents an ethnographic analysis of situated utopias, defined as counter-spaces to institutional establishments (Foucault, 2009). Designed by artists and social activists, these *heterotopias* offer artistic and recreational practices for children at school, in museums and outdoor public spaces. At the intersection of formal, non-formal and informal education (Brougère & Bézille, 2007), these multi-situated field in France and Denmark, by contrast, offer insights into the point of view of children and the way in which it expresses itself.

Commitment to childhood in research comes through analytical methods with the different actors in the field, that is to say the children by the relationship that they maintain with a world shared with adults. In this sense, this thesis subscribes to an epistemology that defines the child as “ the author ” of his own story (Go, 2011) and children as producers of their own culture (Arleo & Delalande, 2011) within the paradigm of an *Education lasting a lifetime*, (Le Grand & Colin, 2008) that is based on shared experience.

Through an interdisciplinary approach, we will understand childhood in relation to the society which surrounds it, and free the child from an educational relationship concerned by what may be good or bad for him, in order to enable his re-interpretation of the world (Corsaro, 1992). Between a childhood utopia and the reality of institutional constraints, children are faced with contradictory issues, inherent to a contextualised educational relationship. Nevertheless, we will see how within these paradoxical injunctions on the playground and in artistic activities, they create an escape path (Guattari, 2011), that may reveal to us a shared world.

Keywords: *Symmetrical anthropology, ethnography, comparison, heterotopias, educational relationship, childhood, children, emancipation, artistic practices, free play.*

INTRODUCTION

L'ENTRÉE DANS LA THÈSE¹

D'après Philippe Descola, les questions philosophiques soulevées par l'anthropologie proviennent, à un niveau fondamental, de l'ethnographie. A mon avis, elles proviennent de l'éducation. C'est l'éducation que je voudrai mettre au cœur de nos travaux, même s'il faut pour cela écarter l'ethnographie. Lorsque nous sommes sur le terrain, lorsque nous passons un certain temps parmi les gens, en pratiquant ce qu'on a l'habitude d'appeler « l'observation participante » (bien que nous, nous l'appelions plutôt « ethnographie »), nous apprenons des gens parmi lesquels nous vivons. Ce qui est en œuvre en nous est un processus d'apprentissage, et celui-ci nous transforme : il change la façon dont nous percevons et pensons le monde - même si parfois nous ne nous en rendons compte que bien plus tard. Ce que nous subissons durant une période d'étude de terrain est un processus, une éducation prolongée. Ensuite, nous devenons nous-mêmes éducateurs : nous enseignons à des élèves et contribuons à changer leurs vies et leurs façons de penser. Ce changement est comparable à celui que nos propres vies ont subi sur le terrain.

(Descola et al., 2014)

Un continuum

Cette recherche a été menée sur le terrain de l'enfance et des enfants, référencée en Sciences de l'éducation, elle porte également la réflexion de l'épreuve du travail d'élaboration que représente l'écriture d'une thèse. Elle s'est construite dans l'épistémologie d'une « anthropologie de l'ordinaire (...) puisqu'il s'agit de concevoir *le processus de l'enquête* comme *objet même de l'enquête* » (Chauvier, 2017, p. 191). Dans ce cadre, ce travail poursuit une première recherche de master, intitulé : *TRACES à la Forge, ou le droit à ville, le droit à l'enfance* (Gentès, 2013c) en référence, à l'ouvrage d'Henri Lefebvre et à sa pensée philosophique d'une urbanité émancipatrice : « [...]œuvre perpétuelle des habitants, eux-mêmes mobiles et mobilisés pour/par cette œuvre [...] » (Lefebvre, 2009, p. 125). J'ai étudié un atelier enfant-parent de pratique des arts plastiques, ouvert dans un site emblématique du mouvement des squats d'artiste géré de 2009 à 2012 par l'association TRACES. Cette association fondée par deux artistes plasticiens, Sophie Nédorézoff et Guillaumetel4 a pour but d'ouvrir des ateliers de pratiques artistiques et culturelles aux familles des « quartiers populaires » de Belleville et de Ménilmontant, à Paris dans le XXème arrondissement. Cette recherche s'est construite à partir de mon implication dans l'association TRACES, à plusieurs niveaux et selon différents « points de vue ». Habitante et enseignante dans les mêmes quartiers, j'ai noué au fil du temps avec les membres de

¹ En référence à l'ouvrage de Georges Lapassade, *L'entrée dans la vie, essai sur l'inachèvement de l'homme* (1997).

l'association, dont les deux artistes fondateurs du projet, des relations qui se sont situées à la fois sur le plan personnel, en tant que parent d'enfants qui fréquentaient l'atelier, sur le plan professionnel, en engageant avec eux des projets menés avec mes élèves de maternelle et enfin sur le plan institutionnel car depuis l'année 2011, j'occupe le statut de secrétaire du bureau de l'association.

J'ai réalisé en premier lieu, dans cette recherche de master, une « Analyse Institutionnelle » (Schaepelynck, 2018), de la lutte menée par l'association pour conserver la gestion du site et en seconde partie une analyse ethnographique des relations entre enfants et avec les adultes dans le *moment* (R. Hess, 2009a) de l'atelier. J'ai confronté la question de la parentalité aux réponses données par les enfants eux-mêmes, à travers les différentes interactions, nées de la pratique en collectif, au cœur de l'atelier. Mon propos a été de confronter les **différents moments selon les différents interlocuteurs**, à l'intérieur de cet espace-temps, pour replacer l'atelier dans sa dimension d'objet anthropologique. *Le moment de l'atelier* se situait au croisement de l'interculturel et de l'intergénérationnel, faisant apparaître les différentes contradictions dans la relation éducative sur la place laissée aux enfants dans le monde social. Il ne s'agissait pas tant, de chercher à résoudre ces contradictions mais plutôt de les travailler nécessairement à partir de l'expérience de la relation des adultes avec les enfants et vice versa, qui reste à la fois partagée et singulière. J'ai souhaité aussi comprendre les enjeux, qui se confrontaient, selon différents points de vue, celui des artistes, des habitants, des élus et de l'administration de la ville de Paris, en contrepoint avec celui des enfants (Sarcinelli, 2015).

En effet ces deux parties, font entrer en résonance la façon dont le politique, et à travers lui une partie représentative de la société des adultes, traite de l'enfance dans la mise en œuvre du processus de gentrification d'un quartier populaire, à partir de la diffusion de l'Art et de la culture et la façon dont des artistes, des parents et des enfants peuvent résister et produire du sens, pour une interprétation d'un monde qu'ils souhaiteraient construire en *commun* (Nicolas-Le Strat, 2016). Un monde qui tient en équilibre sur une *Ligne de fuite*, sans cesse renégociée, qui tente d'échapper aux lignes de partage, à la fois sociale, culturelle, et générationnelle :

« Sans même s'en rendre compte, on en fait une affaire de spécialistes, de programmes, de normes, de budgets, de tutelles etc. et on se refuse à envisager qu'il puisse s'articuler à des expérimentations collectives, à une vie de quartier, à une prise en charge par les « usagers ». Or ce ne pourra être que dans une lutte quotidienne, au niveau de la vie de tous les jours, que pourront être modifiés les rapports de force, entre d'un côté, le savoir du spécialiste, l'autorité politique des représentants de l'ordre établi et, de l'autre, en deçà des personnes et des objets constitués, le désir, quelquefois embryonnaire et qui se cherche à travers un discours au premier abord inaudible, par exemple d'enfants, de fous, de délinquants, de marginaux, etc. » (Guattari, 2011, p. 98)

Si l'objet de cette première recherche a été d'analyser, comment à un moment donné, dans toute la complexité du rapport au réel, le projet du politique et les désirs des enfants ont pu se rencontrer puis se défaire, j'aurai pu en conclure que les enfants ne sont pas pris au sérieux dans notre société et qu'ils ont encore moins que les adultes *le droit à la ville*, mais dans une volonté de poursuivre ce travail d'interprétation de leur point de vue au regard

des éléments théoriques que j'avais commencé à élaborer, j'ai fait l'hypothèse dans le champs d'une anthropologie de l'enfance et des enfants, d'une possible transformation du monde par les enfants et de la résistance des adultes à ce possible. Une hypothèse qui sera vérifiée à l'épreuve des terrains étudiés qui n'opposent jamais une catégorie à une autre, les adultes *versus* les enfants, afin d'éviter l'essentialisation de ces derniers. A l'inverse cette hypothèse s'enrichit d'un imaginaire du possible construit au cœur de la relation qu'entretiennent les adultes à l'enfance et aux enfants à travers les « dispositifs » qu'ils mettent en place pour le faire advenir, et qui se heurtent inévitablement à d'autres interprétations de cette relation. **De l'échec de l'institutionnalisation de cette expérience sur le terrain**, est né un premier travail d'écriture sur la mise en perspective de la place qu'occupe l'enfant, dans les représentations réelles et fictives des adultes que je compare à celle qu'il est lui, en capacité de prendre. Cette réflexion s'inscrit dans le concept du *continuum*, exprimé par Remi Hess :

« L'important c'est de transmettre quelque chose à quelqu'un qui en fait quelque chose de plus grand, de ne pas interrompre cette chaîne de transmission, n'être qu'un maillon, les traces conservées importent peu, ce sont les traces perdues qui font œuvre dans le travail de réécriture. »
(*Dialogue pédagogique, mardi 5 mars 2013 devant la Basilique à Saint-Denis*) (Gentès, 2013a)

Partie prenante de ce *continuum*, le 6 septembre 2013, j'ai donc soutenu ce mémoire de Master 2 Recherche, en Sciences de l'éducation, à l'Université Paris 8 Vincennes à Saint-Denis, devant un jury composé de Remi Hess responsable du master et professeur des Universités, et de Gladys Chicharro, ma tutrice, ethnologue, maîtresse de conférence.

J'avais repris la classe depuis une semaine, j'exerçais à nouveau mon métier de professeur des écoles en maternelle, après cette interruption d'un an, pour « congé formation ». J'enseignais alors dans une école à projet innovant, en pédagogie Freinet et institutionnelle, située en REP+ dans le 18ème arrondissement de Paris. J'avais une classe multi-âge composée de 23 élèves, âgés de deux ans et demi à cinq ans. Or inévitablement, l'exercice de la soutenance, une présentation orale aux membres du jury, d'un sujet que je connaissais pourtant « par cœur », puisque je venais d'en terminer sa mise en forme, me semblait soudainement insurmontable. Mon *habitus*² d'enseignante, cette mémoire du corps, qui incorpore la gestuelle de l'enseignement en direction des plus petits, d'avant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, s'était remise en place, presque malgré moi, comme une mécanique bien huilée, privilégiant de ma part, le faire au dire, le geste à la parole et l'intention au langage.

² « L'*habitus* » est un concept développé par Pierre Bourdieu. Mais je ne l'emploie pas ici dans le sens que lui donne le sociologue, car il définit ma façon d'enseigner à la fois dans une conscientisation de la relation pédagogique et son lâcher-prise. Il n'est pas subtil malgré moi, mon *habitus* fait davantage référence dans ce sens aux « techniques du corps » développées par Marcel Mauss (1936).

Alors pour me contraindre à nouveau à la pratique de l'art du discours, je travaillais la mise en mots et écrivit ma présentation « à la main », renouant avec cette motricité de l'écriture comme un trait d'union entre la pratique de la classe enfantine³ et celle de l'analyse réflexive. J'écrivis une page que je lus avec application aux membres du jury. Je remarquais alors l'étonnement de mon professeur Remi Hess, qui changea de posture dans son écoute, s'attendant à me voir et m'entendre, discourir plus aisément, comme je lui en avais donné sans doute l'illusion durant cette année jubilatoire de formation continue. Il posa son stylo, referma son journal, et me fixa avec l'attention du « maître » qui découvre chez son « disciple », quelque chose qu'il lui avait échappé.

Cette attention aux passages entre les différents registres de l'activité (Billeter, 2002) dans la transmission de la pensée selon l'endroit où elle a été élaborée et dont j'essaye de rendre compte ici-même, a opérée également dans le sens inverse, c'est à dire de l'endroit de la réflexion, vers la pratique. Dans ces allers-retours entre pratique et analyse, l'engagement d'un côté ou d'un autre, demande un temps d'ajustement, mais des modifications souterraines et profondes sont à l'œuvre. L'écriture même de la recherche s'exerce par la réminiscence de l'activité, celle menée aux côtés des enfants, et l'exercice de l'enseignement se pratiquerait alors désormais à partir de cet état, celui de la perlaboration :

« La perlaboration est bien une répétition mais modifiée par l'interprétation et de ce fait susceptible de favoriser le dégagement du sujet à l'endroit de ses mécanismes répétitifs » (Laplanche & Pontalis, 2009)

Aussi si de façon plus triviale, je peux dire : « la classe, c'est un peu comme le vélo, ça ne s'oublie pas », se met à l'œuvre, un changement irrémédiable, radical, en quelque sorte, au niveau du regard, celui porté sur les élèves, c'est à dire des enfants, mais également celui dirigé à l'intérieur de soi. De cette modification du *rapport aux savoirs* (Charlot, 1997) par la formation universitaire, s'est produite une modification de la relation à l'enfance, qui elle-même a convoqué un nouveau rapport aux savoirs et ainsi de suite, dans une dynamique que je définirais aussi de *pragmatique*, en référence aux travaux de John Dewey (2004). L'expérience et sa mise en abîme entre la réflexion et la pratique, dans la relation aux enfants et à l'enfance, porte en elle-même la transformation, c'est à dire une métamorphose de l'adulte (Moreau, 2012), qui travaille, étudie et vit auprès des enfants. Le mouvement de l'éducation nouvelle opérait déjà à une inversion de ce *rapport aux savoirs*, par la *praxis* (P.-J. Laffitte, s. d.-a), mais qu'il s'agit d'interpréter non plus seulement du côté de l'enfant, mais aussi du côté de l'enseignant. Le professionnel de l'éducation remet en mouvement sa capacité à produire du savoir et pas seulement à le transmettre. Il « s'autorise » à devenir lui aussi « auteur » dans la construction d'une histoire des idées reliée à sa pratique.

³ Terme qui désignait l'école maternelle.

La recherche

La première partie de la thèse : regards croisés sur l'inattendu

A travers les différentes expériences que j'ai menées sur le terrain de l'éducation et la mise en contradiction des points de vue éprouvés, j'entretiens une relation aux enfants et à l'enfance plurielle et toujours en doute. Mon point de vue professionnel comprend déjà en lui-même plusieurs facettes, d'abord celle de l'animation dans les centres de vacances et de loisirs, puis celle de l'encadrement éducatif comme surveillante d'externat en collège, et enfin celle de l'enseignement. Ce point de vue a rencontré celui, privé et intime, à l'œuvre dans l'éducation de mes propres enfants et dans les échanges menés avec ceux des autres. Cette inter-pénétration des regards révèle à la signification, les espaces grisés, devenus plus opaques, par la superposition des différents cadres de l'éducation formelle, non-formelle, et informelle, pour reprendre la catégorisation de Schugurensky (2007). Ces espaces grisés, ou zones interstitielles sont éprouvés au cœur de l'expérience dans cette attention constante aux enfants - à la plage, au jardin, dans la classe, au musée - mais jamais conscientisée aussi nettement que dans le travail de l'écriture d'une thèse.

Je décidais alors de m'engager dans cette voie, qui semblait m'offrir davantage de *mise en intrigue* (Flahault et al., 2005), que de certitude. Une voie qui s'ouvre à partir de mon expérience vécue avec les enfants aussi dans le cadre scolaire, comme me l'avait fait remarquer Sabrina, de passage dans ma classe au dernier jour de l'année scolaire en juillet 2016, alors que je décidais d'emmener soudainement, les élèves au jardin, par ce beau temps du début de l'été :

« Mais avec toi, j'ai remarqué, il faut tout le temps que ça change, y'a pas de routine, tu choisis toujours l'inattendu, on ne sait pas trop ce que tu vas décider de faire avec les enfants.

Moi : Oui, enfin ça dépend aussi beaucoup des enfants, et du temps.

Sabrina : Mais c'est pas eux qui décident quand même ?

Moi : Ben oui, c'est eux et le temps, si on a le temps, s'il fait beau ...⁴ ».

Je restais saisie par sa remarque, elle avait cerné, presque immédiatement, dans ma façon d'être et d'enseigner, quelque chose dont j'avais mis des années à prendre conscience, alors que cela correspondait aux fondamentaux du mouvement pédagogique dans lequel je m'inscrivais, celui créé par Célestin Freinet, et qui d'ailleurs avait fait l'objet d'un numéro du journal professionnel : « L'inattendu au quotidien » (Le Nouvel Éducateur, 2009).

L'inattendu comme un nouveau départ, à la fois une surprise et une quête, qui convoque l'intérêt, et remobilise l'attention dans le déroulement de la pensée, dont la mise en forme de l'éprouvé dans l'écriture résulterait, bien davantage de, *L'invitation au voyage*, de Baudelaire (2019), plutôt que d'une réelle « *volonté de faire science* » (Stengers, 1992).

⁴ Sabrina était assistante de vie scolaire, elle accompagnait des enfants porteurs de handicap.

Tout au long de ces années de recherche sur le terrain, qui mêlait la pratique en éducation à l'observation, l'inattendu n'a pas cessé de surgir dans le fil de l'écriture et de l'analyse. Il s'invite plus explicitement dans **la première partie de la thèse**, pour en révéler un *continuum* de l'enfance aux enfants dans la relation à l'éducation. L'inattendu s'est imposé dans le quotidien de la classe avec les élèves et leurs familles, et je m'y suis laissée prendre pour tenter de dévoiler à l'intérieur du champ des représentations les contradictions entre l'idéal de l'enfance et l'éducation des enfants. J'ai alors tenté d'intercepter le point de vue des enfants et la façon dont il s'exprime, dans l'analyse des événements plus tragiques des attentats terroristes et enfin de l'accueil des réfugiés, dits *migrants*, sur le même territoire partagé avec l'école dans laquelle j'exerçais.

Car le piège reste là, tendu par les enfants, qui, quels qu'ils soient et où qu'ils se trouvent, fixent les adultes. Alors nous cherchons à nous en défaire, en les confiant à d'autres adultes et aux institutions, dont je suis partie prenante en tant qu'enseignante. Définitivement prise au piège, car à la différence de nos propres enfants qui épuisent le désir d'enfance, parce qu'ils grandissent et aspirent à leur indépendance, de nouveaux élèves arrivent chaque nouvelle année, les rentrées scolaires succédant aux rentrées scolaires, dans cet *éternel retour* assurément Nietzschéen.

L'ouvrage se tisse ici dans cette relation de l'adulte aux enfants, et de l'enfant aux adultes, il se plie au pouvoir des enfants et instaure une distance. *De l'angoisse à la méthode* (Devereux, 1980), provoquera-t-il suffisamment de surprise pour susciter à son tour son propre dépassement ? Car l'éternel retour de l'enfance, nous oblige à cette puissance de se sentir vivant, dans leur éternel présent, que ce soit, dans l'éducation de nos propres enfants, ou bien dans *La relation pédagogique* (Weigand & Hess, 2007), mais aussi dans la recherche sur leur propre terrain, ils ne nous laissent pas d'autre choix possible en définitive que celui de se laisser porter par leur énergie, qui déploie le mouvement sur leur pensée singulière et nous porte ainsi jusqu'au basculement, à l'intérieur d'un monde autre. De ce renversement des perspectives, j'ai pris comme parti méthodologique, de me laisser déplacer vers cet autre point de vue, celui des enfants, *en altérité* (Delalande, 2013).

L'écriture fait œuvre d'elle-même, elle échappe alors à son auteur, se répercute et continue à produire son effet en plusieurs endroits. Fait-elle sens sur le terrain de la pratique, ou dans les institutions de la recherche ? Peut-être pas, mais elle marque de soi à soi, un passage, dans cette soumission à l'attention d'autrui et dans ce don à la lecture qui augure d'une ouverture à d'autres reconnaissances (Ricœur, 2004).

Deuxième partie : le point de vue (sur) des enfants dans l'analyse des dispositifs de pratique artistique

« *On a réalisé des œuvres.*

- *On fait du travail en art plastique.*
- *On est sorti dans des musées.*
- *On a posé nos sculptures sur la place.*
- *On a exposé nos photos dans une galerie.*

- *On a collé nos peintures sur les murs dans la cour.*
- *On a accroché notre œuvre dans l'école, en haut des escaliers... »*
(Paroles des élèves sur les projets de pratique artistique)(Gentès, 2019a)

La deuxième partie de la thèse rend compte d'observations qui se sont déroulées sur des terrains qui proposaient aux enfants et aux adolescents une pratique artistique. En effet le travail de réflexion sur la question dialectique entre le positionnement du chercheur à hauteur d'enfant et la capacité à faire œuvre de l'enfant-auteur, s'est effectué à partir d'un engagement ethnographique (Cefaï, 2010) sur les terrains de l'enfance et des enfants. **Dans cette recherche de doctorat, j'ai d'abord suivi les enfants**, je les avais laissés à l'atelier *Enfant-Parent*, de l'association TRACES, et je les retrouvais au collège du secteur. En effet depuis l'année 2013, TRACES organise Mon Empreinte dans le Quotidien, un projet qui implique tous les élèves de la classe 3ème dans la création d'une œuvre plastique exposée *in situ* dans l'espace public autour du collège. A partir de l'expérience de la création des œuvres, ce terrain a servi d'**analyseur**⁵ pour tenter de comprendre comment des élèves interagissent face aux injonctions contradictoires dans lesquelles ils sont pris, entre d'un côté la possibilité qu'il leur est donnée de pouvoir exprimer un point de vue, et de l'autre les normes institutionnelles qui encadrent et distribuent cette possibilité. L'étude de ce projet, avec les différentes observations menées sur le terrain ont introduit la question de la responsabilité individuelle des adultes dans le fonctionnement institutionnel, et ce qu'elle implique du basculement des représentations pour ou contre la prise en compte du point de vue des élèves.

J'ai repris cette question dans le cadre de ma pratique, en lien avec la recherche, en associant dans la classe, les artistes de l'association, Sophie et Guillaumetel4 à des Projets Artistiques et Culturels, pour qu'ils nous transmettent leur expérience de plasticiens, dans une analyse de leur démarche créative en acte, et des résistances auxquelles elle peut se confronter. Dans ce même mouvement j'ai emmené les élèves de maternelle, expérimenter l'installation de l'artiste Palle Nielsen, *A Model in Paris 2013*, mise en place pour l'évènement de la Nuit Blanche. J'ai pris au mot ce terrain, c'est à dire comme « un modèle », et je l'ai situé au centre dans ce travail d'écriture, à partir duquel peuvent s'interroger tous les autres terrains sur le statut de l'enfant et la place qui lui est donné dans la relation éducative à l'intérieur des cadres définis par les adultes. A l'école, au musée, dans la rue, les adultes, artistes, enseignants, médiateurs, parents etc., mettent en place et participent à des espaces de pratiques artistiques pour les enfants, qui les engagent dans une interprétation de la capacité des enfants à s'emparer de ces espaces. Un engagement

⁵ « Pour l'analyse institutionnelle, l'accès à la complexité d'une situation passe par l'analyseur. Au début des années 1970, il existait un certain flou dans l'emploi de ce terme. Dans les divers ouvrages qui se réclamaient de l'analyse institutionnelle, l'analyseur désignait tantôt une personne, tantôt une situation, tantôt un événement, tantôt un dispositif. Patrice Ville s'était alors lancé dans l'examen attentif de toutes les situations de terrain où le terme d'analyseur était utilisé par les socianalystes. L'individu analyseur cristallise des tensions qui émergent à son propos. L'évènement analyseur est le phénomène par lequel une communauté se divise, une unité se rompt ; des lectures et des visions sont changées par son interprétation au sein d'une communauté qui alors se divise. » (Gilon & Ville, 2014)

qui reste lié à leur interprétation de la relation éducative et à la place qu'ils donnent à l'enfance et aux enfants dans le temps présent et pour l'avenir.

Aussi pour traiter cette problématique, de la relation à l'enfance et aux enfants au cœur « des dispositifs » de pratique artistique mis en place par les adultes, j'ai souhaité la déplacer pour la comparer (Detienne, 2000), dans un autre espace culturel, un autre *monde social* (Latour, 2006), celui du pays de naissance de l'artiste Palle Nielsen, le Danemark, « spécialiste » de l'accueil et de l'aménagement des espaces dédiés aux enfants et aux familles à l'intérieur des musées.

Cette deuxième partie se termine par une *Reprise et une Ouverture* qui propose en contrepoint à la question des institutions et du cadre formel et non-formel des activités prévues pour les enfants, une analyse ethnographique de *La Roulotte à Peinture* une action de l'association TRACES. Il s'agit d'un atelier de pratique artistique en plein air, destiné surtout aux enfants mais ouvert à tous, et situé dans l'espace public, sur une place, dans des jardins ou un belvédère. Créé par l'artiste plasticien Guillaumetel4, j'ai observé et participé à cet atelier à plusieurs reprises l'été, et durant les vacances de printemps. *La Roulotte à Peinture* vient dans l'analyse, réinterroger tous les éléments de la mise en place des projets pour développer la pratique des arts plastiques, dans leur rapport à l'espace, au temps, et au public concerné (enfant, adolescent, adulte), en dehors des institutions et des espaces formels d'apprentissage. La problématique de cette deuxième partie vient bousculer le cadre d'analyse fixé par le sujet de la thèse, à savoir celui de l'enfance et des enfants, **elle m'engage précisément sur le terrain, à placer la réflexion au sujet des enfants en dehors d'une segmentation en classe d'âge.**

Ce sujet a été traversé par de nombreux débats et continue aujourd'hui dans le champ d'une sociologie de l'enfance et celui d'une anthropologie de l'enfant, d'enrichir la réflexion épistémologique, j'en rappelle ici les enjeux en disant que ces disciplines se sont aussi construites en opposition et en complémentarité à celle de la psychologie inaugurée par Jean Piaget. Me situant dans le paradigme de *L'éducation tout au long de la vie*, je m'inspire également du « regard cinéma », un concept développé par Jacques Lévine psychanalyste et fondateur de l'AGSAS⁶, une association qui a créé des réunions de groupe de soutien pour les personnels de l'éducation en difficulté, et auxquelles j'ai participé à un moment de ma carrière d'enseignante. Le concept du « regard cinéma » de Jacques Lévine est une métaphore qu'il oppose au « regard photo », pour considérer l'enfant, en tant que sujet toujours en mouvement et en transformation.

« Ce qui différencie le regard photo du regard cinéma, c'est la place faite à l'instant. Le regard photo l'isole, le découpe, il risque de faire du temps de l'instant le tout de la vie, l'arbre qui cache la forêt. Le regard cinéma contraint l'instant à s'insérer dans une chaîne passé-présent-futur, il vise à la réouverture du champ du possible. » (Lévine & Moll, 2003, p. 111)

Jacques Lévine justifie les termes de « regard photo » et de « regard cinéma », comme outils du travail relationnel dans l'intention de rendre accessible aux professionnels de

⁶ Association des Groupes de Soutien au Soutien (AGSAS, s. d.).

l'éducation les concepts de psychanalyse développés par Donald Winnicott et Wilfred Bion. La pensée de Jacques Lévine réconcilie de mon point de vue, le paradigme de *L'éducation tout au long de la vie* et la méthodologie des *histoires de vie* (Le Grand & Pineau, 2019), avec celui de la psychanalyse remis en question par Jacques Ardoino :

« (...) on va retrouver, justement, comme par hasard, dans les histoires de vie, une sorte de conjugaison de la temporalité, parce qu'il ne peut pas y avoir d'histoire sans temps et sans un certain déroulement et en même temps, avec quelque chose d'anti-psychanalyse, ou de différencié de la psychanalyse, c'est ce qui va être cherché par le courant des histoires de vie parce qu'on ne veut pas redonner au passé ce poids extraordinairement lourd que lui donne par exemple l'orientation psychanalytique.» (R. Hess & Gommé, 1997)

Cette mise en perspective qui s'étend sur quinze années passées aux côtés de TRACES, dans la relation aux artistes, aux enfants et à leurs familles, donne au présent de la recherche, de l'épaisseur aux expressions des enfants sur le *moment* de la création, ainsi que du relief à leur personnalité en transformation.

Troisième partie : le point de vue (sur) des enfants dans l'analyse d'un dispositif de pratique ludique

Extrait de l'enregistrement de Mia, à propos de **La Boîte à Jouer** le 09/02/2016

(ANNEXE 6) :

« *Tu voudrais qu'elle revienne, toi la Boîte à Jouer ?*

- *Ben oui !*

- *Pourquoi ?*

- *Ben parce que sans ça, je vois pas trop l'intérêt d'aller à l'école. »*

Je me suis alors laissée facilement happée, et absorbée par un autre terrain celui de *La Boîte à Jouer*, à l'école Vitruve, un dispositif qui proposait aux enfants, sur le temps de la pause méridienne, de jouer librement, dans la cour de récréation avec des objets manufacturés, neufs ou récupérés. Je constatais en effet de façon plus incisive, à travers l'expérience de la recherche, que les espaces dans lesquels les enfants étaient libres de choisir leur façon de procéder et de s'exprimer par la pratique artistique ou ludique, se raréfiait, devenant en quelque sorte des espaces « en voie de disparition ». J'ai été effectivement « prise » et « affectée » par le dispositif de *La Boîte à Jouer*, comme nous le décrit l'ethnologue Jeanne Favret-Saada (2009), en étant confrontée avec ce terrain à mes propres limites, qui restaient liées à ma pratique de l'enseignement, et ce malgré mon inscription dans le courant, dit « alternatif », à la marge, ou en « périphérie », des normes institutionnelles. Dans ce sens le terrain de *La Boîte à Jouer* m'a révélé d'autres facettes de la relation éducative dont je n'avais pas réellement pris conscience, dans ma propre capacité à laisser s'expérimenter toutes (?) les possibilités données aux enfants dans le cadre précis de ce dispositif mis en place dans une cour de récréation parisienne. J'ai mené ce travail ethnographique à partir de ma posture à la fois d'enseignante et de parent d'élève, car j'ai observé cette expérimentation dans l'école de mes enfants, Vitruve, notre école de secteur, qui pratique

une pédagogie différente, dite « nouvelle », depuis le début de années soixante et dont s'est inspirée en partie, l'équipe de l'école Pajol dans laquelle j'enseignais. Ce travail réflexif, situé, impliqué, a été remis en perspective, par la pratique de la recherche, me poussant au-delà de mes retranchements, pour finalement aboutir à une conversion à la cause de *La Boîte à Jouer*. Suite à son expérimentation à l'école Vitruve, je me suis alors laissée « prendre au jeu » et comme les enfants, je n'acceptais pas que cette expérimentation puisse s'arrêter, aussi je cherchais à m'investir dans son développement car je souhaitais certainement continuer ma recherche et l'expérimenter sur un autre terrain, dans lequel j'étais aussi très impliquée. J'ai intégré l'association « Jouer pour Vivre » qui porte le projet et j'ai participé à la mise en place de *La Boîte à Jouer*, dans la cour de l'école Pajol. Alors détachée sur un poste d'ATER⁷ à l'université Paris 8, j'ai continué les observations, centrées principalement cette fois, sur sa mise en de novembre 2016 à janvier 2017.

La comparaison avec le travail de Jeanne Favret-Saada est assez présomptueux, d'autant plus qu'elle met en exergue à sa méthodologie, le fait qu'elle se considérait d'abord comme une universitaire, extérieure à son terrain d'étude, celui de la sorcellerie dans le bocage normand. Aussi pour accéder au terrain, à partir des interactions nouées avec les personnes impliquées dans l'objet de sa recherche, elle décrit être passée de « l'autre côté », du côté de ceux qui « sont pris » par la sorcellerie :

« Ils ne m'en ont donc parlé que quand ils ont pensé que j'y étais « prise », c'est à dire quand les réactions échappant à mon contrôle leur ont montré que j'étais affectée par les effets réels - souvent dévastateurs - de telles paroles et de tels actes rituels. (...) personne n'a jamais eu l'idée de m'en parler parce que je serais ethnographe. Moi-même, je ne savais pas trop si je l'étais encore. » (2009, p. 152)

De mon côté, nous pourrions penser, que je suis déjà passée « de l'autre côté », et que je suis ralliée *a priori*, à la cause des enfants, par le choix des sujets d'observation lié à mes implications et à mon engagement dans la pédagogie Freinet, par exemple. Or dans l'espace délimité dans lequel se déroulent les relations entre les enfants et les adultes, je reste une adulte. Je suis considérée par les enfants de prime abord, comme une adulte, et même davantage. Je suis « la maîtresse » pour les élèves, « maman » pour mes enfants, ou bien « la mère de Rose » par ses camarades. L'accès au terrain de l'enfance et des enfants sera l'objet d'une réflexion à part entière, dans chacune des parties de la thèse, car plus qu'ailleurs précisément, « il ne va pas de soi ». Aussi la comparaison avec le travail de l'ethnologue Jeanne Favret-Saada, précurseur de l'anthropologie symétrique, s'inscrit-elle dans l'appréhension de cette étrangeté, ce passage dans un monde d'une altérité que nous pouvons qualifier de radicale. Un monde parallèle, intrinsèquement lié au nôtre, que nous avons eu en partage, mais dans lequel je suis redevenue ignorante, comme l'écrit Jacques Rancière (1987). Me laissant à mon tour prendre par *La Boîte à Jouer* et le tourbillon qu'elle créait dans la cour de récréation, je me laissais alors déposséder de toutes idées sur l'éducation, l'émancipation et l'intervention.

⁷ Attachée Temporaire de Recherche et d'Enseignement.

Méthodologie

Extrait de mon carnet de terrain dans la cour de l'école Vitruve avec la Boîte à Jouer

Dans la cour je m'assieds sur un banc, qui sert de « base », je pose la question au groupe de garçons, qui s'affairent autour pour apporter dans ce recoin formé par deux grilles perpendiculaires, le maximum de matériel possible :

« Vous jouez à quoi là ?

- On joue pas, on construit le camp.*
- Je peux rester avec vous ?*
- Oui si tu tiens la toile là, comme ça, ça nous fera le toit !*
- Ok, je ne bouge plus, je la tiens comme ça ».*

Je tiens le coin de la bâche, ils attachent les autres coins aux grilles, avec des cordes, j'admire leur adresse, une autre fois, ils me demanderont de les aider à faire des nœuds. Je tiens le coin et je ne peux plus rien noter sur mon carnet, ils m'utilisent comme un pilier, un élément du matériel, je ne peux plus bouger, je suis leur prisonnière, je me suis fait prendre à mon propre rôle, celui d'observatrice à mon corps défendant, je reste dans cette posture jusqu'à la fin de la récréation, et du jeu. (Gentès, 2015c)

Nous situons ce sujet de thèse dans la pensée critique de Remi Hess lorsqu'il pose la question : *L'homme socialisé peut-il être libre ?* Et qu'il y répond en poursuivant :

« Dans ce monde, il y a donc des énergies de maintenance qui visent à faire de l'enfant un être soumis, domestiqué à la réalité actuelle. Mais dans le même mouvement, il y a du jeu entre les institutions. Les brèches dans le système institué fonctionnent comme un appel, une source de vacation et une exigence substantielle, dans lesquelles, il y a place pour le surgissement de la personne. » (Le Grand & Colin, 2008, p. 18)

Notre terrain d'étude se situe donc à la fois à l'école, au musée, et dans l'espace public, c'est à dire la rue, la place, le jardin... Il s'agit plus spécifiquement de réussir à capturer cet espace/temps dans lequel l'enfant expérimente sa « liberté d'enfant », comme nous le faisons tout un chacun qui pouvons exprimer cette part de liberté individuelle. C'est cette *puissance agissante* (Billeter, 2012) à l'œuvre en l'enfant mais toujours en lien avec le *milieu* (Deligny, 2007; Célestin Freinet, 1994a), c'est-à-dire l'environnement, ses pairs, comme avec les adultes, qu'il s'agira de réussir à définir à l'intérieur d'un panoptique qui va du cadre des temps éducatifs les plus formels à ceux les plus informels. Mon implication auprès des enfants, à travers mon travail (d'enseignante en pédagogie Freinet), ma famille (mes quatre enfants), et mes activités associatives, me place dans la perspective méthodologique explicitée par Georges Lapassade dans son livre *L'ethnosociologie*, lorsqu'il nous dit que la frontière entre la recherche-action et l'ethnographie est difficile à délimiter et qu'elles se rejoignent dans « la participation complète fondée sur l'appartenance préalable à la situation étudiée. » (1991, p. 40)

A sa triangulation méthodologique qui comprend :

- 1 - l'observation participante,
- 2 - les entretiens ethnographiques, les études de documents et
- 3 - le journal de recherche avec la restitution, (Alaoui, 2009), j'ajoute, d'autant plus pour traiter du sujet de l'enfance, ce travail de mémoire que Remi Hess appelle *réminiscence*, et qu'il définit comme :

« Une sorte de méthode régressive-progressive pour refaire l'histoire des expériences positives ou négatives (les erreurs) qui, dans leur dépassement même (Aufhebung), ont permis la structure de la conscience telle qu'elle est aujourd'hui. » (R. Hess, 2006)

Gilles Deleuze, dit dans *L'abécédaire* que « la mémoire doit travailler à écarter le passé. Écrire c'est devenir quelque chose. Il y a un devenir-enfant mais ce n'est pas son enfance, c'est l'enfance du monde, l'enfance d'un monde. » (Boutang, 1995) Chaque enfance compterait en elle-même un universel de l'enfance et du monde à venir, et c'est seulement l'écriture qui parvient à « écarter le passé ». Mais tout le monde n'écrit pas comme le philosophe. Or mon épistémologie est d'abord « située » (Haraway, 2007), la « méthode » comprend en elle-même l'analyse de mes métamorphoses, de ma mémoire d'élève à ma pratique d'enseignante, de mes souvenirs d'enfance à ma « parentalité », pour accéder au point de vue des enfants sur les différents terrains d'observation et d'étude.

Dans ce travail de recherche, j'ai suivi les « acteurs », les enfants, mes enfants, les élèves, mes élèves sur des terrains à la fois partagés et multi-situés (Marcus, 1998), à l'école, au musée, dans l'espace public à Paris et au Danemark, pour établir des points de comparaison qui permettent d'échapper aux lieux communs de la relation éducative et révéler une complexité agissante dont les enfants sont parties prenante.

L'ENTRÉE SUR LES TERRAINS DE LA RECHERCHE

Des « savoirs situés » de Donna Haraway aux « utopies situées » de Michel Foucault

« Or, parmi tous ces lieux qui se distinguent les uns des autres, il y en a qui sont absolument différents : des lieux qui s'opposent à tous les autres, qui sont destinés en quelque sorte à les effacer, à les neutraliser ou à les purifier. Ce sont en quelque sorte des contre-espaces. Ces contre-espaces, ces utopies localisées, les enfants les connaissent parfaitement. Bien sûr, c'est le fond du jardin, bien sûr c'est le grenier, ou mieux encore la tente d'Indiens dressées au milieu du grenier, ou encore, c'est -le jeudi après-midi- le grand lit des parents. C'est sur ce grand lit qu'on découvre l'océan, puisqu'on peut y nager entre les couvertures ; puis ce grand lit, c'est aussi le ciel, puisqu'on peut y bondir sur les ressorts ; c'est la forêt, puisqu'on s'y cache ; c'est la nuit, puisqu'on y devient fantômes entre les draps ; c'est le plaisir, enfin, puisque, à la rentrée des parents on va être puni.

Ces contre-espaces, à vrai dire, ce n'est pas la seule invention des enfants ; je crois, tout simplement, parce que les enfants n'inventent jamais rien ; ce sont les hommes, au contraire, qui ont inventé les enfants, qui leur ont chuchoté leurs merveilleux secrets ; et ensuite, ces hommes, ces adultes s'étonnent, lorsque ces enfants, à leur tour, les leur cornent aux oreilles. La société adulte a organisé elle-même, et bien avant les enfants, ses propres contre-espaces, ses utopies situées, ces lieux réels, hors de tous les lieux. Par exemple, il y a les jardins, les cimetières, il y a les asiles, il y a les maisons closes, il y a les prisons, il y a les villages du Club Méditerranée, et bien d'autres.

Et bien ! je rêve d'une science - je dis bien une « science » - qui aurait pour objet ces espaces différents, ces autres lieux, ces contestations mythiques et réelles de l'espace où nous vivons. »

(Foucault, 2009, p. 24-25)

Lorsque je découvrais ce texte de Michel Foucault sur le concept des *hétérotopies* je pensais qu'il s'ajustait parfaitement à ma tentative de définition de mes différents terrains, sans savoir qu'il avait déjà été utilisé dans un même contexte d'analyse par Vincent Romagny. Commissaire de deux expositions d'Art contemporain (Romagny & Auger, 2010 ; Romagny & Detton, 2010) sur le sujet des aires de jeux inventées **pour** les enfants **par** les artistes, il édita une « boîte à outil » conceptuelle, *Anthologie Aires de jeux d'artistes*, « pour aborder la délicate question de l'éducation et de l'émancipation, au risque de la coercition » (2010, p. 22). C'était donc une évidence, puisqu'un autre auteur donnait comme cadre conceptuel, le texte de Foucault, sur un sujet similaire et un terrain commun au mien : l'expérimentation du *Model* en 1968 à Copenhague réalisé par l'artiste « activiste » Palle Nielsen. Mais à l'intérieur de ce cadre conceptuel ou référence théorique, il s'agissait aussi de trouver une *reliance*, avec mon histoire de vie, commencée dans les lycées français de nos anciennes colonies, première entrée d'une construction des savoirs dits, situés, de Donna Haraway (2007).

Dans son texte, Foucault mentionne la colonie, comme un autre exemple, de ce qu'il définit d'*hétérotopique*, dans le sens où elle a été mise en œuvre, certes dans le but d'une plus-value économique, mais aussi, nous dit-il, comme l'expression d'un imaginaire portée par le désir d'un monde parfait :

« Elles sont la contestation de tous les autres espaces, une contestation qu'elles peuvent exercer de deux manières : ou bien, comme dans ces maisons closes dont parlait Aragon, en créant une illusion qui dénonce tout le reste de la réalité comme illusion, ou bien, au contraire, en créant réellement un autre espace réel aussi parfait, aussi méticuleux, aussi arrangé que le nôtre est désordonné, mal agencé et brouillon : c'est ainsi qu'ont fonctionné, au moins dans le projet des hommes, pendant un certain temps - au XVIII^e siècle surtout - les colonies. » (2009, p. 34)

Daniel Defert a ajouté une postface « Hétérotopies : tribulations d'un concept... », à cette dernière édition, sur le cheminement pris par le texte, depuis sa première diffusion à la radio en 1966. Il précise qu'en 1967 lorsque le Cercle d'étude architecturale de Paris invite le philosophe à venir faire sa conférence sur la notion de l'espace, il était alors professeur en Tunisie, et résidait à Sidi Bou Saïd. J'ai passée en Tunisie une grande partie de mon enfance au début de la décennie suivante, j'expliquerai dans la première partie de ce travail de thèse, en quoi cette expérience est à « l'origine », de mon positionnement critique vis à vis de la construction des savoirs telle qu'elle a été investie par l'école de la République. Cette expérience reste en effet, fondatrice de ma relation au monde de l'enfance et des enfants et de ma quête de sens pour essayer de le traduire, comme une accumulation des *hétérotopies*, en « partant d'une évocation bachelardienne de ces espaces qui enchantent les jeux d'enfants que sont les greniers, le fond du jardin, la tente d'Indiens ou le lit des parents », mais aussi, « le traditionnel jardin persan », « les tapis orientaux » et bien sûr « les paillottes de Djerba... » (Foucault, 2009, p. 31)

Définition des terrains : le lien avec l'école

Les terrains de recherches auxquels je me suis intéressée, et que j'ai investis, se situent toujours en limite des apprentissages formels, car « même » à l'école maternelle, les activités non-dirigées, ou spontanées, de jeu libre ou « d'expression libre », de dessins et d'arts plastiques, restent cantonnées à la marge de l'organisation d'une journée de classe et elles ne sont, le plus souvent autorisées que lorsque les élèves ont terminé leur travail.

Et pourtant les terrains observés et auxquels j'ai participé s'organisaient « à partir » de l'école, que ce soit à l'intérieur ou la périphérie de l'institution scolaire, ils étaient mobilisés par la volonté de la transformer. Car ceux qui œuvrent à cette transformation sur ces terrains, les acteurs, dirons-nous, dont je fais également partie, y travaillent aussi à partir de leur parentalité et de leur implication en tant que parents d'enfants scolarisés. Il s'agit principalement des deux associations avec lesquelles j'ai travaillé et dont j'ai observé les actions menées dans le cadre scolaire.

L'association TRACES avec laquelle je partage des projets, depuis presque le début de sa création en 2001, et l'association JOUER POUR VIVRE qui a pour objectif d'investir les cours de récréations avec le dispositif de la Boîte à Jouer. Le lien que j'ai souhaité faire, entre ces deux associations et les projets qu'elles mènent, se situe dans l'installation créée par l'artiste Palle Nielsen pour les enfants et par les enfants, appelée, *The Model. A model for a*

qualitative society, un dispositif que j'ai expérimenté avec mes élèves de maternelle, lorsque j'étais enseignante à l'école Pajol.

Nous pouvons ainsi penser que dans notre pays, l'école occupe une place si centrale, et si omnisciente, qu'elle continue malgré tout, à mobiliser des engagements personnels, pour penser des espaces dans lesquels les enfants peuvent librement utiliser le matériel mis à leur disposition pour créer, s'exprimer, agencer, faire et dire. La réalité qu'il s'agira ici d'explorer, c'est le fait que ces engagements se font en partie « à son corps défendant ». Car comme l'a exprimé Foucault (2009, p. 28-29) : « En général, l'*hétérotopie* a pour règle de juxtaposer en un lieu réel plusieurs espaces qui, normalement, seraient, devraient être incompatibles. »

Du contre-espace au contre sens

Ces espaces peuvent se définir comme l'avait exprimé Michel Foucault, comme des « espaces différents qui sont la contestation des espaces où nous vivons », des « contre-espaces », précisément, dans lesquels il inclut l'école en prenant l'exemple du collège de garçon au XIX^{ème} siècle, mais aussi le musée, la bibliothèque, le cimetière, le jardin etc.

Dans ce sens Mary Goupy, analyse le paradoxe dans la définition même des *hétérotopies* au pluriel :

« L'intérêt de la notion d'hétérotopie provient donc sans doute de la double lecture qu'elle permet de produire quant à ce qui lie un espace hétérotopique à l'ensemble de l'espace social. Sans doute l'hétérotopie fonctionne-t-elle comme miroir renversant, contestant, jouant avec l'espace social et ses structures ; mais elle aussi un lieu clos à l'intérieur duquel les corps sont contrôlés, répartis, quadrillés. En d'autres termes, elle peut être aussi l'espace de la discipline, conçue comme technique politique des corps visant à produire des conduites normalisées. » (2010, p. 70)

Or j'utilise ce concept dans le double sens que nous en donne Michel Foucault. Alors qu'il le définit en premier lieu, à partir des jeux des enfants, il dresse ensuite un inventaire des lieux institutionnels et policés, l'école, le musée et le jardin, dans lesquels intervient une discipline des corps, qui entre en contradiction avec les *inventions* des enfants, précisément.

Il s'agirait alors, de parvenir à analyser les différents niveaux d'interactions à partir desquels peut se nouer ou se dénouer, s'accepter ou se refuser, s'inclure ou s'exclure, la relation entre les espaces institués que sont au sens générique, l'école, le musée et le jardin, et « *les utopies localisées* » qui définissent mes terrains ethnographiques.

Mais la question que soulève en définitive Michel Foucault, en peu de mots, me semble néanmoins cruciale dans ce travail de recherche : *De qui proviennent les inventions ? Des enfants eux-mêmes ou bien des adultes ?*

L'auteur nous dit qu'elles proviennent des adultes, *car les enfants n'inventent jamais rien*, par conséquent ce sont bien les adultes qui bâtissent ces contre-espaces. Mais les adultes ne semblent pas les voir comme tels, car ils ne les vivent pas comme des *hétérotopies*, ils ont besoin des enfants et du philosophe pour les appréhender de la sorte. Et j'en conclus même, que c'est plutôt **le philosophe qui a besoin des enfants pour**

décrire cette nouvelle science et définir ces contre-espaces, dans lesquelles il nous invite à entrer ?

Ainsi la réflexion menée dans cette recherche, n'est pas tant de répondre à la question : « Qui invente le monde ? », en opposant les enfants d'un côté, aux adultes de l'autre, mais plutôt : « Comment s'invente le monde ? », à partir de la relation adulte/enfant qui peut aussi se définir entre interdit d'un côté et « auteurisation » de l'autre.

Du caractère transitoire/transgressif

Lorsque Michel Foucault conclut sur cette phrase :

« Les civilisations sans bateaux sont comme les enfants dont les parents n'auraient pas un grand lit sur lequel ils puissent jouer ; leurs rêves alors se tarissent, l'espionnage y remplace l'aventure, et la hideur des polices la beauté ensoleillée des corsaires. » (2009, p. 36)

Il nous donne à comprendre que « les jeux des enfants sur le grand lit des parents », parce qu'ils abordent la question de la limite, des interdits et de leur transgression, portent aussi en eux, **l'imaginaire du possible**. Il s'agira alors de chercher à dénouer ce qui se joue, dans la relation entre ces « contre-espaces » et les espaces qui les contiennent, à savoir, la classe, l'école, le musée, mais aussi une galerie, le jardin, la place et la rue, parce qu'ils semblent toujours se confronter à une limite, entre ce qui peut entrer dans le cadre d'un projet éducatif et ce qui irait au-delà et relèverait alors de la transgression. Une transgression qui, dans son analyse explicite, nous permet de définir où se placent les nouvelles normes en éducation, et quel rapport elles entretiennent avec la prise de risque laissé à l'enfant par les adultes. Ces lieux situés à l'intérieur des institutions et dans l'espace public partagé, renferment leur propre organisation et leur propre réglementation qui, selon leur configuration institutionnelle ne vont pas interférer aux mêmes endroits, ni sur les mêmes niveaux d'interprétation, dans le rapport à l'efficacité des dispositifs utilisés sur les terrains. Parce qu'ils se donnent pour objectif de leur offrir la possibilité d'exprimer leur point de vue sur le monde et de participer à sa transformation à travers des pratiques artistiques et ludiques, ils posent dans leur définition même la question de l'émancipation des enfants en éducation. Or comme nous allons le découvrir en première partie, la question de l'émancipation en éducation, est travaillée de l'intérieur par des forces contradictoires, inhérentes à la signification dont relève les termes, « émancipation » d'un côté et « éducation » de l'autre.

Ces forces contradictoires restent néanmoins circonscrites à l'intérieur d'une définition des fonctions de la parentalité, qualifiées « d'universelles », par l'anthropologie :

« - Doter l'enfant d'un nom et d'une identité sociale. - Élever, nourrir, protéger l'enfant car sans les soins (*care* dans la culture anglo-saxons) et l'affection il ne peut pas survivre. - Éduquer l'enfant selon les normes sociales et culturelles de la *société* dans laquelle il évolue. - Exercer sur l'enfant une certaine forme d'autorité. - S'interdire les relations qualifiées d'incestueuses par les normes de la société. » (Godelier & Lussault, 2016)

Nos sociétés d'après-guerre en Europe, ont produit un cadre législatif à partir duquel la relation entre les adultes et les enfants, s'organise en termes de droits acquis à la cause de

l'enfance. Ces droits établis par la CIDE⁸ ratifiés aujourd'hui par tous les États du monde sauf les États-Unis d'Amérique comporte l'article 31 qui déclare : « Le droit pour un enfant de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge et de participer librement à la vie culturelle et artistique ».

Hannah Arendt (2000), partage une vision de l'éducation qui veut inscrire les enfants dans la société qui les accueille, à partir de la transmission de la Culture d'une génération à l'autre. Une pensée de l'éducation qu'elle a construite à partir de l'analyse du danger que représente, la volonté de créer « L'Homme Nouveau », qui se retrouve à la fois dans l'idéologie du nazisme et dans celle du communisme. Cette opposition qui réside entre, d'un côté l'idéal d'émancipation dans la construction d'une génération future « meilleure » que les précédentes, et de l'autre côté, la nécessité d'une transmission des valeurs et des normes sociales et culturelles, a été violemment révélée par l'histoire du siècle dernier, en occident, nous laissant depuis face au risque de son perpétuel *désenchantement*. Les terrains qui m'occupent, tentent néanmoins d'y échapper, *résidus*⁹ de la génération de 1968 et des révolutions qu'elle traversa à plusieurs endroits du monde, ils tentent de porter « l'imagination au pouvoir », mais peinent à le conserver. Ici dans ce travail de l'écriture, je souhaite en rendre compte, j'en mesure dans son essence même, les forces et les faiblesses, celles de l'utopie partagée aux prises avec une réalité toujours plus complexe, et celles du ré-enchantement du monde à l'épreuve de son *éternel recommencement (retour)* (Nietzsche et al., 1985).

La réflexion s'engage alors à fixer pour un temps, ces *hétérotopies*, espaces transitoires, expériences marginales, qui aspirent à vivifier et réanimer ces lieux que sont l'école, le musée, le jardin et aussi la rue, pour chercher à comprendre comment opèrent, des uns aux autres, les processus de *neutralisation, purification et effacement* évoqués par Michel Foucault.

⁸ Convention Internationale des Droits de l'Enfant (*Convention Internationale des Droits de l'Enfant*, 1989).

⁹ Sur la quatrième de couverture de la revue *Les IrrAductibles*, créé en 2002 par Georges Lapassade, salle A 428, à l'Université de Paris8 à Saint-Denis, on peut lire cet extrait de l'avant-propos de *Métaphilosophie* (1965), du philosophe Henri Lefebvre : « Chaque activité qui s'autonomise tend à se constituer en système, en « monde ». De ce fait, celui-ci constitue, expulse, désigne un « résidu ». Au cours de l'analyse qui essaiera de saisir le rapport des termes considérés (les systèmes - les formes, fonctions et structures - la *praxis*, la *poièis*, la *mimèsis*) dans une esquisse d'histoire totale de l'homme, nous aurons l'occasion de montrer ces irréductibilités. Du même coup, nous montrerons ce que chaque élément résiduel (du point de vue de la puissance constituée en « monde ») contient de précieux et d'essentiel. Nous terminerons par la décision fondatrice d'une action, d'une stratégie : le rassemblement des « résidus », leur coalition pour créer *poiétiquement* dans la *praxis* un univers plus réel et plus vrai (plus universel) que les mondes des puissances spécialisées. »

Conversation entre Manu et moi, croisé dans l'escalier de l'école Vitruve en septembre 2017 :

« Ah bonjour ça va, t'es revenue à l'école ?

- Oui.

- Tu sais quoi ? La boîte aussi elle va revenir.

- Ah bon ?

- Si c'est sûr cette fois, elle va revenir dans notre école. T'auras plus besoin de me poser des questions, tu pourras revenir voir, comment on va pouvoir bien s'amuser de nouveau avec les objets de la Boîte, pif, paf, pouf... Ça y est, on va plus s'ennuyer.

- Mais t'es sûr ? Comment tu le sais ?

- Si, c'est le père de mon copain, tu le connais pas, mais lui il connaît les personnes de la Boîte et il a dit qu'elle allait revenir, ils vont réussir à s'organiser pour la faire revenir et même cette année, il a dit.

- Qui ?

- Ben le père de mon copain, je viens de te dire ! Allez salut.

- Au-revoir. » (Gentès, 2019a)

PREMIERE PARTIE

REGARDS CROISES A PARTIR D'UNE RELATION A L'ENFANCE ET AUX ENFANTS SITUEE SUR LE TERRAIN DE L'EDUCATION

« *T'es venue toute seule ?*

- *Oui*
- *Ah bon, mais qu'est-ce qu'elle fait ta mère ?*
- *Elle finit sa thèse et elle arrive¹⁰...» (Gentès, 2019a)*

¹⁰ Les propos de Rose 6 ans rapportés par la mère de son amie, qu'elle a rejoint au jardin, au pied de l'immeuble en juin 2015 ...

PRÉAMBULE

ADIEU AU LANGAGE¹¹

(...) si le langage n'est pas la pensée elle-même, c'est grâce à lui qu'elle est possible et qu'elle peut se communiquer. Mais lorsqu'on dit qu'on ne peut penser sans langage, il ne faut pas perdre de vue que le langage comprend bien autre chose que des paroles parlées ou écrites. Les gestes, les tableaux, les monuments, les images visuelles - tout ce qui est employé consciemment comme « symbole » est, logiquement, une forme de langage.

(Dewey, 2004, p. 228)

Mise au point sur la relation pédagogique de Célestin Freinet à Jean-François Billeter

« S'il te plait, va me chercher le, le, le, ..., là, là-bas, le ...

- Le scotch ?

- Oui ! »

Ma pensée n'arrive pas décrocher de mes mains qui aident à fabriquer le vaisseau, et à trouver les mots pourtant si simples. Depuis 2002, la maîtrise de la langue orale et écrite est placée au cœur des apprentissages dès la petite section de maternelle. Concernant les compétences langagières demandées aux enfants, les programmes, même s'ils changent sans cesse, s'appuient dans l'ensemble sur une graduation linéaire des apprentissages et par étapes, que les enfants doivent s'appliquer à franchir : mémoriser le vocabulaire pour nommer, décrire, et raconter. Mais de façon paradoxale les pratiques d'apprentissage de la langue en maternelle, ont l'obsession de la parole, et finalement peu celle du récit. Dans la classe l'élève a l'injonction de « dire », ce qu'il fait, ce qu'il a fait, ce qu'il va faire, de répéter la consigne, le dissociant ainsi le plus tôt possible d'un engagement à penser que « faire, c'est dire » (Verdier, 1979).

Les passages d'un registre à un autre, ne sont pas si aisés et pourtant, c'est l'essentiel de mon travail d'enseignante, que je n'ai réussi à conscientiser seulement à partir de ce travail d'analyse, de mon propre rapport aux enfants dans l'espace de la transmission. Mon cerveau se bloque ou bien mon corps, sûrement les deux : je suis les vaisseaux, les enfants, la classe, et ma pensée flotte au-dessus, mais il faut du « scotch », du ruban adhésif dit-on, en langue française, mon corps est dissocié de mon esprit, si j'étais eux, j'aurais cette agilité d'aller en courant jusqu'à l'étagère du matériel, avec le vaisseau à la main. Mais je suis adulte depuis longtemps, je sais parler, raisonner et mon corps est fatigué, alors il reste scotché pour de bon à la chaise. A la place de mon corps qui devrait s'y projeter, mon cerveau voit le mot, à la place du geste, le mot est là, comme une enseigne clignotante, un néon. Dans ce même sens, le néon « *J'ai Peur* », avait été accroché par l'artiste Claude Lévêque¹² au-dessus de la porte d'entrée de l'école Pierre Budin pour l'exposition *Seasons in the Abyss* (2012), en restitution de sa résidence. Le mot, la phrase est l'outil principal avec lequel je suis censée m'adresser

¹¹ Référence au titre du film de Jean-Luc Godart (2014).

¹² « Je suis toujours à la recherche d'écritures depuis que ma mère ne réalise plus celles qui sont destinées à mes néons. Maintenant ce sont les enfants qui écrivent les mots et les phrases que j'utilise. Leurs graphies expriment ce que j'attends comme maladresse et fragilité. Suite à ces ateliers j'ai décidé d'accrocher *j'ai peur* en néon à l'entrée de l'école. » (C. Lévêque, 2013, p. 23)

aux enfants, mais je n'arrive pas à m'en saisir, car mon cerveau n'opère plus ce passage de l'image au son. Trop prise dans l'enfance, d'un côté, je ne trouve plus les mots, mais de l'autre, je n'ai plus l'énergie du corps qui réagit, cet *élan vital*¹³ que définit Célestin Freinet, à partir de la philosophie de Bergson, pour caractériser l'enfance. C'est aussi qu'il m'a fallu des années pour réussir à abandonner les mots et retrouver une gestuelle dans la relation.

« *Parler le moins possible* » est l'invariant n° 20 de la pédagogie Freinet.

Je m'imaginai penser, c'est à dire réfléchir en termes d'objectifs et de compétences. Je voulais savoir comment leur apprendre les formes, les couleurs, les nombres, les mots ? Je pensais réfléchir, mais j'oubliais qu'ils existaient, et que dans leur existence, les mots, les formes, les couleurs et les nombres étaient en eux (Gopnik, 2010). J'avais appris à l'école que les formes existaient en elles-mêmes, indépendamment de l'expérience que nous en avons, cela s'appelle la géométrie, avec ses côtés, ses angles, ses points et ses lignes etc. (M. Serres, 1993).

Il me fallait refaire le chemin à l'envers, j'étais perdue, j'échangeais en « salle des maîtres », je croyais en la réduction des écarts, en faisant l'analyse de l'échec scolaire, en apprenant les codes de l'école, en me penchant sur la méta-cognition.

Alors que je ne savais rien, il m'a pourtant fallu tout ré-apprendre. M'asseoir, me taire et les observer.

Utiliser leur énergie à eux, s'y laisser entraîner, la porter aussi, dans l'échange, la relation pédagogique : **prendre leur énergie et leur rendre les mots**. Souvent nous pensons ensemble, nous faisons corps, je tiens le vaisseau, il faut du scotch, je lève les yeux, et l'enfant dit : « Il faut du scotch », je hoche la tête, et il va le chercher. Quand ça ne marche pas, c'est que je me suis emmêlée dans les fils qui relient la pensée aux gestes, ou bien alors j'ai dépassé la relation, je suis au-delà, ailleurs. Et ma parole toujours de trop, revient malgré moi, comme un réflexe, un raccourci, un brouillage, qui va suspendre, elle s'interpose et va interrompre le déroulement harmonieux de la classe. J'ai quitté l'objet et l'histoire qu'ils y mettent tout autour, je suis revenue dans le présent de la classe, avec les mots et les objets, je ne suis plus à flotter dans le vaisseau, dégagée de l'activité et de l'attention qu'elle nécessite, dans le flux de mes pensées, hors du temps. Je bégaie, car ma bouche essaie de parler mais mon esprit est encore ailleurs, pris dans les fils d'un autre temps, entre passé et futur, il enchaîne les différents registres et il n'arrive pas à revenir au présent de la situation, à se recentrer sur le matériel, car l'activité demande un ajustement.

« Ah si j'avais préparé correctement le matériel ! »

L'activité a décroché et l'erreur est là, dans l'incertitude technique, il manquait le scotch, mais aussi de ma présence, à l'absence de scotch. Par l'oubli du scotch, il a fallu revenir à la maîtrise de la situation au présent, et ne pas commettre l'erreur de vouloir substituer le manque par le discours du maître, laisser les choses se dérouler d'elles-mêmes, mais les tenir entre elles, seule la relation peut se substituer au manque, ce qui aurait pu donner comme autre dialogue entre l'élève et moi :

« L'élève : Ça tient pas !

Moi : Hochement de la tête qui dit non

L'élève : Il faudrait du scotch ?!

Moi : Hochement de tête qui dit « oui »

¹³ « Force instinctive qui pousse tout être vivant en bonne santé à réaliser son potentiel de vie, à prospérer, à augmenter ses capacités, pour s'adapter le mieux possible à son milieu et agir sur lui. » (*Dictionnaire de la pédagogie Freinet*, 2018, p. 141)

L'élève : Il est où ?

Moi : A sa place ! (en avançant la tête car les mains sont toujours prises par l'objet à fabriquer)

L'élève : Je le vois pas ?

Un autre élève se lève : Attends je vais le chercher. » (Gentès, 2014c)

L'art de l'enseignement finalement avec les élèves de maternelle dans le quotidien de la classe serait d'atteindre ce que décrit, Jean-François Billeter dans *Leçons sur Tchouang-Tseu* (2002) à propos de l'adresse du boucher à découper sa pièce de bœuf. Cette comparaison insolite traduit ce rapport de l'enseignant aux enfants, à partir de l'espace, des objets, et des outils, qui le constitue comme une *matéria primera* pédagogique, et qui devrait s'organiser alors comme un ensemble chorégraphique, un ballet, un *agencement* des corps. L'artisan incorpore le bœuf, il devient l'animal, la séparation des corps dans l'ajustement des gestes est abolie. Le choix de cette comparaison n'est pas anodin, elle est de l'ordre de la dénonciation, car *a contrario* elle renvoie aussi à la façon, dont sont traités les enfants, comme du bétail à certains moments d'une journée d'école. Ils sont rassemblés sans ménagement par des adultes qui leur crient dessus, les maintiennent regroupés, enfermés, en troupeau, leur déniaient alors toute subjectivité.

L'ensAignement¹⁴ comme un art de la découpe du moment pédagogique ...

Les enfants évoluent dans un espace, en activité, ils se déplacent dans ce cadre, parlent, se taisent, utilisent des outils, intègrent du savoir, construisent des connaissances. Se laisser porter par le flux de leur énergie, ne pas chercher à s'y opposer, ne pas à aller à contre-courant mais faire avec eux, comme eux, répondre à leurs sollicitations, penser les limites, instaurer le cadre, pour accompagner chacun dans le collectif et parvenir :

« (...) à ce passage au régime supérieur, à ce moment où se produit une sorte de basculement, où aux mouvements artificiellement coordonnés et contrôlés par la conscience se substitue soudain un *fonctionnement des choses* beaucoup plus complet qui, prenant le relais, décharge la conscience de la plus grande partie de ses tâches et abolit l'effort. » (Billeter, 2002, p. 56)

Célestin Freinet a lui aussi conceptualisé ce rapport à l'activité avec le *tâtonnement expérimental*, dans lequel nous pouvons y trouver une référence troublante d'un côté, à la philosophie de la Chine ancienne et de l'autre à la découverte plus récente dans le champ des neuro-sciences, des « neurones miroirs » (Rizzolati & Sinigaglia, 2011).

« Il est des enfants qui ont une sensibilité à l'expérience tellement aigüe, que le geste n'a pas même besoin d'être répété pour laisser sa trace indélébile. Que dis-je, l'image du geste, une portion infinitésimale du geste y suffisent. (...) La trace est faite, par des vies d'une subtilité qu'aucune mécanique n'approche encore. (...) L'individu ne passe à une autre acquisition que lorsque l'expérience en cours a fait sa trace indélébile. Alors l'acte devient mécanique. Il est technique de vie qui servira de tremplin pour les acquisitions ultérieures. » (Meirieu, 2001, p. 23)

¹⁴ « L'ensAignement » fait référence au numéro 23 de la revue *Recherches* (Centre d'Études de Recherche et de Formation Institutionnelle (Cerfi), 1976) fondé par Felix Guattari et ses amis en 1967 et dont Anne Querrien sociologue était la secrétaire générale jusqu'à la fin de parution en 1980.

Il s'agirait alors pour l'enseignant de parvenir à faire également de son enseignement *une technique de vie*, c'est à dire réussir à incorporer les enfants avec, à la fois toutes les particularités qu'ils recouvrent et toutes les transformations qu'ils portent, assurément le métier impossible, celui convoqué par Mireille Cifali (1999), dans son article sur l'interprétation de cette définition donnée par Freud à propos de *gouverner, soigner et éduquer*. Une définition qui contient malgré tout, une *voie* (Billeter, 2002), celle d'accéder à suffisamment de mise en relation, aussi par l'inlassable répétition de la transmission, pour qu'elle puisse s'ouvrir à d'autres possibles. A la différence des enfants et de la facilité qu'ils ont à appréhender l'expérience pour l'intégrer, soit par adhésion soit par rejet aussi, l'enseignant met un temps certain d'abord, à accéder puis à maîtriser cette *technique de vie* de l'enseignement, pétri d'incertitude. D'autant plus qu'il lui faudra, déconstruire cet *habitus* de formation, au sens que lui donne Pierre Bourdieu, modelé dans un rapport à l'enfant et aux savoirs, basé sur le pouvoir, qu'il faudra maintenir à distance, pour réussir à appréhender un rapport éthique au « métier ». Peut-être s'agira-t-il de retrouver en nous-même, l'enfant, cet **irréductible**¹⁵, celui qu'a su retrouver en lui-même et pour lui-même, Célestin Freinet, une expérience qu'il souhaite donner en partage aux autres adultes, *éducateurs* et que j'explicitai plus entièrement à la fin du deuxième chapitre de cette partie.

Cette description de la classe, n'a pas pu s'écrire seulement à partir de notre présence, celle des enfants et la mienne, dans une auto-analyse des interactions avec les enfants, au sujet de la construction des vaisseaux, avec le scotch. Tout cela se fait et se défait, dans le quotidien de la classe, et ce n'est que le *regard camera*, ici d'un tiers, qui a su créer l'interstice dans lequel a pu se dérouler l'analyse et la compréhension *des choses*, au cœur de la situation. Les regards croisés sur ma pratique, avec en premier lieu ceux des enfants qui traduisent immédiatement dans leur façon de faire et de dire si, dans la classe : « ça va ou ça va pas¹⁶ », avec ceux des adultes qui peuvent intervenir (parents, collègues, animateurs etc.), confrontés aux différentes lectures, donne du sens à la *praxis*.

« Qu'entendre par « praxis » ? Il ne s'agit pas d'un synonyme de « pratique », et la question de la praxis ne se réduit pas à l'étude d'une pratique dans sa dimension technique ni dans sa « mise en contexte » sociologique, psychologique, etc. En lieu et place d'une situation de production et d'existence lambda, uniquement dépendante de sa place dans son champ social, et n'ayant donc a priori besoin que d'agents qui (re-)produisent les lois et les forces de ce champ, une praxis désigne une qualité de présence qui s'impose telle une trouée paradoxale, la naissance imprévue d'une dynamique subjective (et collective). » (P.-J. Laffitte, s. d.-b)

Dialogue avec Hélène Crouzillat, mère d'élève et réalisatrice de documentaire (2005), à l'occasion de la sortie à l'exposition de Felice Verini dans le parc de la Villette en juin 2015 :

« *Les enfants sont des extensions de toi-même, ils font partie de toi, tu les atteins par l'esprit, tu te lèves, ils se lèvent, tu vas, ils vont, sans un mot, c'était vraiment impressionnant à observer, parce qu'avant de te rejoindre je suis passée devant des groupes et les enseignants ne s'adressaient pas du tout comme toi aux enfants, ils criaient, leur donnaient des consignes, je suis arrivée là dans le jardin avec les enfants et les cabanes, et j'ai vu comme un fourmillement chacun vaquait à ses occupations, toi tu étais au centre de tout cela, tu parlais avec les adultes mais les enfants semblaient reliés à toi par des fils invisibles, ils savaient parfaitement là où tu les*

¹⁵ En référence au concept philosophique d'Henri Lefebvre des « irréductibilités » dans sa critique de la vie quotidienne (R. Hess, 1988).

¹⁶ Le « ça va /ça va pas » est une institution en pédagogie Freinet et institutionnelle, elle permet aux élèves d'exprimer leur ressenti sur le vécu d'une journée ou d'un moment de classe.

laisçais aller, faire. Et puis nous sommes allés à l'exposition et sans que tu aies besoin de le dire en fait, ils t'ont suivi. Ils répondent à ta gestuelle, et puis tu t'écartes, tu les laisses entre eux ou en eux-mêmes et puis tu reviens vers eux ou plutôt, ils reviennent à toi.

- Ah bon c'est la première fois qu'on me dit cela, c'est intéressant, on ne se voit jamais enseigner, ça me touche, mais tu es réalisatrice, tu as l'habitude d'observer dans un cadre, c'est ton regard-cinéma comme disait Jacques Lévine. » (Gentès, 2015b)

Le regard d'Hélène porté sur ma pratique, a été exercé par son métier de réalisatrice de documentaires engagés, initié aussi à partir d'une réflexion sur l'école, puisqu'elle avait filmé de nombreuses séquences de classe pour un projet de film. Sa description de mon « être-enseignante », semble ici faire écho, aux travaux de Claude Pujade-Renaud et Daniel Zimmermann sur le non-verbal dans la relation pédagogique et la place qu'ils ont donné au tiers, celui qui observe dans la prise de conscience du pouvoir qui s'exerce au cœur de cette relation. Ils étaient enseignants et chercheurs au même département universitaire que celui dans lequel je mène cette recherche, leurs travaux ont porté sur l'analyse de la communication non-verbale, la communication des corps, et la place du désir dans la relation entre l'enseignant et ses élèves, prise au fait de la transmission à l'intérieur de l'institution scolaire. Précisément Daniel Zimmermann (1982) dans une étude de terrain mené en école maternelle convoque l'observation des enseignants en tant qu'observateurs de leurs élèves comme une intervention pédagogique de type non-verbal et la révélation douloureuse de l'exercice du pouvoir des adultes par le choix inconscient des représentations de massification des élèves plutôt que celui de leur singularité. Ce rôle d'observatrice, joué ici par Hélène, me dévoile à moi-même une posture d'éducatrice qui, si elle me valorise dans cet échange, reste profondément en contradiction avec les « méthodes » préconisés par l'institution. Elle me permet surtout de m'interroger à mon tour dans cette recherche, sur la place occupée par l'enfant à l'intérieur de la relation pédagogique, à partir de cette mise en contradiction de la parole et de la gestuelle et du chemin parcouru pour en arriver là.

« Pour vous, la parole ne peut pas expliquer le silence...

- Elle peut surgir du silence. Je l'ai observé comme psychanalyste, le silence est la condition de la parole en analyse. Il constitue l'arrière-fond indispensable pour que le patient laisse surgir l'imprévu, ce qu'on appelle l'idée incidente. C'est la pensée qui vous tombe littéralement dessus, qui échappe au discours organisé des conversations ordinaires. Moi, j'appelle cela l'infans : ce qui se situe avant le langage et qui échappe à tous les codes, à tous les discours. On dit habituellement que l'infans, c'est celui qui est privé de parole. On oublie trop souvent que l'infans est celui qui a accès à tout un registre de sensations, d'images, de perceptions confuses mais très précieuses. L'infans est celui qui n'est pas encore tyrannisé par le langage. » (Pontalis, 2009)

Les chapitres qui suivent vont s'essayer à dénouer les fils de mes différentes implications en matière « d'éducation », de mon parcours d'élève à celui d'enseignante, jusqu'à ce choix de porter cette recherche dans cette perspective d'une « Éducation tout au long de la vie », à l'Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis et de la confronter aussi au point de vue des étudiants.

CHAPITRE 1

***ÉLÉMENTS D'HISTOIRE DE VIE*¹⁷ POUR UNE RECHERCHE IMPLIQUÉE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

« On peut dire que l'on ne peut pas dégager l'œuvre du sociologue de son enfance. Son enfance est le point de départ d'une trajectoire. L'enfance est le lieu d'édification de l'horizon dans lequel l'œuvre va se déployer. Même lorsque, comme moi, le sociologue ou l'anthropologue cherche en permanence à construire la rupture. (...) Pour ce qui est de René Lourau et moi, la compréhension de notre travail sociologique passe par une analyse de l'enfance et de cette position périphérique d'extériorité dans laquelle nous avons vécu et que nous renforçons dans notre relation à deux. Analyse institutionnelle et implication ont été les deux grands chantiers de René Lourau. Il y aurait tout un travail à faire pour établir les liens entre ces chantiers et son enfance et son adolescence. »
(Gérard Althabe, 2000, p. 33)

1.1 Élève à/de l'étranger

A l'âge de cinq ans passés, j'intégrais le lycée français de Sfax en Tunisie, qui offrait un enseignement de la maternelle à la terminale. Auparavant, je n'allais pas à l'école, j'allais dans une maison au bout du village, avec d'autres enfants nous étions accueillis par une mère de famille qui nous proposait des activités d'éveil mais nous passions la plus grande majorité du temps dans le jardin à essayer d'attraper les lézards. Je n'étais pas obligée d'y aller, je décidais si je voulais rester à la maison avec ma mère, jouer dans la rue avec les autres enfants, ou bien aller chez d'autres voisins encore.

A l'étranger, la scolarité dans les lycées français était payante, elle s'adressait aux enfants des français expatriés et à ceux du pays d'accueil, dont les familles étaient assez riches pour pouvoir payer les frais de scolarité importants. La réalité de l'enseignement français à l'étranger diffère selon les pays d'accueil, les conditions de vie des habitants, et l'histoire commune, mais dans l'ensemble, c'est un enseignement destiné à l'élite, il est censé dispenser la culture française. De mon expérience des années soixante-dix dans les pays d'Afrique du Nord, en Tunisie et au Maroc, j'ai vécu un rapport à l'école, privilégié, protégé, à l'intérieur d'une communauté, néanmoins traversée au quotidien par les questions d'altérité (Brougère & Wulf, Christoph, 2018).

Voici le témoignage de Bernard Guetta (2004, p. 225), journaliste, essayiste et chroniqueur, élève dans le même lycée que moi, à Casablanca une dizaine d'année auparavant :

« J'ai fait une découverte à Lyautey : l'appartenance religieuse qui ne se laissait pas ignorée alors qu'elle était un tabou à Henri IV, une chose dont il aurait été inconvenant de parler. A Lyautey, il y avait des élèves musulmans, chrétiens et juifs. Comme la plupart des familles respectaient les fêtes religieuses, il y avait un jour férié, une semaine sur deux (...) Nous étions tous à peu près des gosses de riches, pas forcément de familles fortunées mais de milieu privilégié. Cela transcendait les différences religieuses (...) Quand vous êtes quelqu'un qui vient d'ailleurs, que vous vivez dans tant de milieux à la fois, vous êtes, constamment et partout, un observateur extérieur, ce que je suis devenu

¹⁷ En référence à Michel Serres qui a été mon professeur d'Histoire des Sciences en licence à l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, et à l'ouvrage collectif qu'il a dirigé (Michel Serres, 1991).

A travers cet « hommage » en partie *biographique*, j'inscris ce travail de recherche dans le courant des *Histoires de vie* (Delory-Momberger, 2005).

professionnellement (...) Je n'appartiens à rien ni à personne. Je ne me revendique d'aucun lieu et aucun milieu ne pourra me revendiquer, si toutefois il en avait l'envie. »

Ce témoignage recoupe mes souvenirs qui embellissent, certainement une réalité plus nuancée, des relations de pouvoirs entre professeurs et élèves mais, qui s'appuyait sur une possibilité de la remise en question de ce pouvoir par les enfants eux-mêmes. Car j'analyse ici que les enfants intégraient la reconnaissance des différences culturelles avant la raison d'État et l'omerta républicaine dont parle Bernard Guetta, ils étaient, nous étions, d'abord de notre famille, de notre origine, de nos croyances mais aussi par cet effet d'horizontalité propre à l'enfance, dans l'invention de l'entre-pairs, de nos expériences d'enfants à celles des autres. En se confrontant sans cesse aux différents clivages, nous pouvions alors aborder l'universalité des savoirs à partir de la fragmentation des identités qui *faisait corps* dans la solidarité éprouvée de l'enfance, face au monde des adultes et la construction d'une culture enfantine (Andy Arleo & Delalande, 2011). Cette diplomatie agissante au quotidien, se répercutait également dans les rapports à l'intérieur de l'établissement scolaire entre la parole des adultes, (celle de l'administration et des enseignants) et la parole des élèves, car l'enseignement s'instituait dans une nécessité d'ajustement, constante entre l'institution et le pays d'accueil, aux prises avec une histoire coloniale, dans laquelle se mêlait étroitement, une volonté de réparation et la poursuite de l'hégémonie culturelle française.

C'était l'expérience même de l'altérité, celle qui permet d'en tester les frontières, d'en ressentir profondément à la fois les limites et les ouvertures. Une mise à l'épreuve par la complexité du réel, sans cesse redéployée au quotidien qui donne de l'épaisseur à l'expérience pour venir nourrir la pensée.

« Cette expérience de l'altérité est donc corrélative d'une expérience de décentrement. La sortie « de son monde » engage le sujet dans d'autres sorties, d'autres circuits, d'autres formes sociales et culturelles qui situent autant l'étranger dans l'autre que l'étranger en soi. » (Colin, 2008, p. 72)

Dans un article du journal *Libération* qui souhaite « tout au long de ce mois de ramadan, partager un *ftour*, le repas de rupture du jeûne, avec des personnalités », est rapportée l'analyse de Nacira Guénif, l'élue du jour, à propos du terme « intégration » qui « sert les objectifs idéologiques d'une France toujours pas décolonisée qui trie, hiérarchise, évince grâce à ce mot. » L'article, poursuit ainsi à propos de l'évènement de la « Nuit du ramadan » :

« Lancé en grande pompe par Bertrand Delanoë, en 2009, cet événement festif a réuni jusqu'à 15 000 invités au palais omnisports de Bercy. Sa 17^e édition rassemble quelques centaines de personnes, surtout des employés ou partenaires de la municipalité. Anne Hidalgo les accueille. Son adjoint expédie un discours et disparaît avec la maire. Un groupe de musiciens joue jusqu'à la rupture du jeûne qui se fait autour d'un buffet frugal. Fini le lustre d'antan (...) » (Fofana, 2018)

Nacira Guénif parle de la France qui n'est pas décolonisée, elle fait référence à un racisme d'État. Bertrand Delanoë a été maire de Paris pendant 12 ans et auparavant il a été député, il est un représentant du peuple français et des parisiens et il appartient au corps de l'État. Il a vécu toute son enfance en Tunisie, jusqu'à l'âge de 14 ans, plus tard, il acheta une maison pour ne pas y venir « en touriste » qu'il habite aujourd'hui à plein temps. Il a vécu enfant le passage de la colonisation à l'indépendance et se dit profondément attaché à la liberté des peuples comme à la liberté des individus. Du point de vue de sa personne et de son action politique, peut-il alors s'échapper de son assignation à sa blancheur et à sa fonction ?

« Le racisme n'est pas seulement une question de sujets qui manquent d'éducation, mais il est hérité de structures coloniales et impériales, qui n'ont pas été démantelées au moment de la liquidation de l'empire colonial, notamment français. Il s'agit à la fois de règles et d'habitudes qui ont fini par s'imposer dans toute une série de routines administratives et institutionnelles (...)

Entendons-nous bien sur ce que veut dire "Blanc" : il ne s'agit pas d'une couleur, mais d'un statut politique qui renvoie à une position suprématiste de domination construite pendant des siècles de colonisation et d'esclavage. Qu'elle soit revendiquée ou pas, elle attribue des privilèges à certaines et en privent d'autres de droits fondamentaux attachés à la personne. » (Guénif-Souilamas, 2016)

Son action semble pourtant être regrettée car l'article du journal *Libération* se termine ainsi :

« Escamoter cet événement pourrait être perçu comme un camouflet fait aux musulmans de la capitale ». Je me reconnais dans le récit que fait l'ancien maire de Paris de son enfance en Tunisie, à près de dix années d'écart puisqu'il en part en 1963 et que j'arrive en 73, dans le fait qu'il y situe à la fois son « goût des autres » et sa révolte contre les injustices et les rapports de domination. »

Ma compréhension des choses, vient se heurter à ce point de vue sociologique, car je cherche à interroger le racisme du point de vue du lien précisément entre les institutions et les individualités qui les composent, non pas du côté d'un statut de « blanc » opposé à celui de « racisé » mais du côté de la formation de la personne, depuis son enfance. La multiplication des expériences entraîne la confrontation des points de vue impliqués, d'autant plus que les enfants ont la capacité par mimétisme et empathie de circuler d'un point de vue à un autre afin de les intégrer séparément ou simultanément. Ces différents points de vue participent à la construction de la personne qui ne peut rester figée dans ses assignations, sociales, raciales et genrées. Mon hypothèse est que la personne instituante, peut dans le cadre institutionnel faire basculer les représentations stéréotypées d'exclusion et de ségrégation dans le sens opposé, à partir du moment où elles ne font pas loi.

Un rapport aux savoirs en mobilité

« La mobilité dans l'espace reste un idéal inaccessible à beaucoup alors qu'elle est la condition première d'une éducation réelle et d'une appréhension concrète de la vie sociale (...) l'éducation doit d'abord apprendre à tous à faire bouger le temps, pour sortir de l'éternel présent fixé par les images en boucle, et à faire bouger l'espace, c'est à dire à bouger dans l'espace, à toujours aller y voir de plus près et à ne pas se nourrir exclusivement d'images et de messages. Il faut apprendre à sortir de soi, à sortir de son entourage, à comprendre que c'est l'exigence d'universel qui relativise les cultures et non l'inverse. Il faut sortir du quant à soi culturaliste et promouvoir l'individu transculturel, celui qui, prenant de l'intérêt à toutes les cultures du monde, ne s'aliène à aucune d'entre elles. Le temps est venu de la nouvelle mobilité planétaire et d'une nouvelle utopie de l'éducation. »

(Augé, 2009, p. 105)

Je me rappelle de ma professeure de Français en 6ème, elle venait d'être nommée et arrivait de France, elle semblait particulièrement mal à l'aise pour enseigner à l'étranger, un jour, elle nous déclara l'air inspiré :

« Ah mais de toute façon c'est parfaitement normal que vous soyez moins doués que mes anciens élèves, en France, parce que vous vivez ici, dans un pays étranger, dont le Français n'est pas la langue, vous ne pouvez pas avoir le même niveau que des élèves qui vivent dans un pays où tout le monde parle français avec la culture qui va avec. » (Gentès, 2019a)

Bien sûr nous avons protesté mais elle avait largement perdu toute légitimité à enseigner, puisqu'elle se révélait, elle-même inculte, c'est à dire sans aucune justesse sur l'appréciation du milieu dans

lequel elle venait d'arriver. Elle faisait un contre-sens sur la réalité pour justifier son inaptitude à exercer son métier, et dévoiler ainsi un jugement ouvertement raciste. Nous savions très bien que nous étions de très bons élèves. A l'inverse, alors que j'étais rentrée en France, au cours de ma dernière année du collège dans une petite ville en Normandie, ma nouvelle professeure de français, me donne une mauvaise note à un devoir dans lequel il fallait décrire une grande ville. J'avais décrit ce que je considérais comme la ville que je connaissais le mieux, Casablanca, mais elle jugea la description « trop exotique ». Elle ne correspondait pas au travail demandé, elle voulait que nous décrivions une grande ville française, banale, sinon l'effet était « trop facile » d'après elle. J'essayais de lui expliquer que pour moi l'exotisme, c'était la France, je le vivais ici au quotidien, dans cette étrangeté du climat, des paysages, de la nourriture, de l'architecture, et aussi des relations entre les gens. Mais elle ne voulut pas comprendre, nous étions des élèves d'ici et pas d'ailleurs quoiqu'il puisse nous arriver, peu importe notre histoire, d'où nous venions, qui nous étions, la notion d'exotisme ne pouvait être reliée qu'à un territoire, un territoire étranger à la France, relégué dans un ailleurs déclassé, et surtout pas en lien avec nos *histoires de vie* (Le Grand & Pineau, 2019). En réalité, c'était cela l'exercice demandé : la description non pas d'une grande ville que nous connaissions, mais la description d'une grande ville française, comme si nous l'avions toujours connue.

S'opère alors un glissement au sein du statut de l'universalité du savoir. Car quel que soit l'endroit, ou la langue d'une pratique, de l'écrit à celle de l'oral, l'exercice de la description à travers le récit, et la narration se travaille comme tel. Mais imposer un objet à la description, quel que soit l'implication du sujet, vis à vis de cet objet, « à égalité », des procédures d'application de la mise en récit, donne valeur d'universel à cet objet, c'est à dire ici « la ville française » en elle-même. « La ville française » devient une norme, un mètre étalon, un modèle, à partir duquel se construit toute description d'une ville, par identification de l'exercice de la description à l'objet décrit. Je compris alors irrémédiablement, que l'objectivité du savoir, son universalité, avait un point de vue, le point de vue de celui qui pense le détenir, et qui se renforce par l'adhésion de celui qui est censé le recevoir. Ainsi l'exprime Michel Foucault (1971, p. 46) :

« Qu'est-ce qu'après tout, qu'un système d'enseignement, sinon une ritualisation de la parole : sinon une qualification et une fixation des rôles pour les sujets parlants ; sinon la constitution d'un groupe doctrinal au moins diffus ; sinon une distribution et une appropriation du discours avec ses pouvoirs et ses savoirs. »

L'expérience, de vivre d'abord ma scolarité dans les lycées français à l'étranger, et ensuite en France, me donna cette possibilité de remettre en question l'origine de la production du savoir et de le dissocier des conditions de sa production, c'est à dire de l'école en elle-même.

Car le fait qu'il ne restait déjà plus à l'école française dans ce temps de post-colonisation que le pouvoir de « représentation » de la culture française, de ses valeurs d'universalisme et de leurs transmissions, autorisait à la mise en jeu d'une pluralité de réalités, qui venaient s'intercaler entre le mode culturel en lui-même et son efficacité. Comme au théâtre, la France, sa culture, son école, jouait le jeu du savoir et laissait aux acteurs le pouvoir de leur interprétation qu'ils pouvaient confronter à la réalité politique du pays. A l'inverse l'expérience de l'école française sur le sol de France m'est apparue n'offrir aucune marge de manœuvre de négociation culturelle et sociale, toute entière murée, dans sa rigidité idéologique et républicaine qui en rejetant tout écart à la norme, se privait d'une pensée critique inhérente aux différences et à leur comparaison.

Les enfants pauvres du pays ne trouvaient pas leur place dans les établissements scolaires français de l'étranger, ils travaillaient. Ils servaient à l'épicerie, dans les champs ils gardaient les troupeaux,

et dans les ateliers, ils tissaient les tapis. Je jouais avec eux sur nos temps communs de liberté et on m'expliquait qu'il valait mieux se situer du bon côté du travail, celui de l'école, plutôt que celui des champs et des ateliers d'artisanat dans ces pays d'Afrique du nord. Et c'était exactement cette même expérience que me traduisait en France la génération d'avant-guerre, celle de mes grands-parents, qui rendait légitime le fait de préférer l'école, au travail de la terre :

« Dès cinq ans, il fallait aller travailler à la vigne, heureusement après c'était l'école, je travaillais bien, mais il fallait aider à la vigne, après comme j'ai eu la chance de pouvoir continuer et d'aller au lycée en internat, c'est ma sœur, qui n'a pas eu son certificat, et qui a repris les vignes. » (Gentès, 2019a)

Cependant je n'étais pas sûre de gagner tant que cela au change. C'est certainement facile d'écrire cela aujourd'hui, dans le cadre d'un doctorat, mais j'ai le souvenir de l'avoir fortement ressenti et exprimé enfant, d'avoir douté que mon émancipation passait par l'école et aussi l'inverse, que le conditionnement à une forme de soumission était le fait de l'absence de l'école. J'avais déjà à l'époque conscience de cela et je pensais alors que tous les enfants avaient conscience de cela, c'est à dire des limites des discours des adultes et de leurs contraintes à l'intérieur des formes de parentalité qu'ils reproduisaient. Au moins pour les enfants que je côtoyais, parce que nous étions confrontés, eux avec moi et moi avec eux, à deux mondes dissemblables, dont on s'étonnait des différences mais dont on percevait aussi les assemblages dans notre conditionnement à l'enfance, de la part des adultes qui nous éduquaient. Évidemment, je ne l'ai pas entendu formuler exactement comme je le formule aujourd'hui. Aussi ce travail d'écriture, s'inscrit-il dans une **herméneutique de l'acte d'enfance**, pour essayer de traduire au plus près ces langages, qui s'expriment aujourd'hui dans le présent polyphonique de mes terrains de recherche avec les enfants.

Remi Hess, appelle *Effet Dolto*, ce que j'ai tenté de traduire de mes expériences d'enfant, confrontées à celles des adultes, et au modèle éducatif qu'ils souhaitent imposer. Il explique que Françoise Dolto, très jeune, traumatisée par la première guerre mondiale, cultive sa vocation à devenir « médecin d'enfant », contre l'avis de sa famille dont la condition bourgeoise, refuse toute idée d'émancipation des femmes, dans le fait de devenir indépendantes financièrement et d'exercer un métier. Elle comprenait parfaitement les arguments de son père et l'attitude de sa mère à son égard pour la dissuader de faire des études de médecine mais elle s'était donnée cette mission, celle de suivre une voie qui lui appartenait en propre et de mener la vie qu'elle seule avait décidée depuis qu'elle était enfant. Dans son autobiographie qu'elle a dictée à sa fille, Françoise Dolto, traduit parfaitement ce trait de l'enfance, cette capacité qu'ont les enfants à un moment donné, de percevoir qu'ils sont profondément dépendants et attachés à leurs parents, à leur culture familiale, à leur classe sociale et en même temps, qu'ils ne sont pas dupes de cet attachement. Ils en éprouvent les limites et ils souhaitent les dépasser, les contrarier et expérimenter ainsi leur propre pensée, leur propre liberté d'action.

« Je suis amateur de biographie et je vois comment, dès l'âge de six ans, sept ans, mais peut-être deux ans, quatorze ans, treize ans, il y a des âges où les enfants ne s'affilient pas à la routine instituée par le groupe social. » (R. Hess, 2014, p. 19)

1.2 L'entrée dans *le métier impossible*¹⁸

En octobre de l'année 1994, je viens de soutenir ma maîtrise sur un rituel de passage féminin, qui concernaient les filles de la bourgeoisie d'Athènes, au sanctuaire de Brauron, cinq siècles avant notre ère. Mais je décide de changer de période historique et de commencer des recherches de doctorat, sous la direction d'Alain Corbin à l'université Paris I Panthéon-Sorbonne, sur le sujet de *La virginité au XIXème siècle*. Je participe au séminaire qu'il dirige avec Antoine Prost au centre d'Histoire Sociale, par ailleurs je travaille comme surveillante d'externat dans un collège pour financer mes études et élever ma fille qui vient de naître (...)

En posant ces éléments de formation, je m'aperçois qu'ils éclairent aussi mon choix du sujet de la thèse, situé aujourd'hui en Sciences de l'Éducation, mais abordé à partir du point de vue de l'enfance et des enfants.

(...) Je décide néanmoins de passer, avec une amie, le concours de professeur des écoles, « pour voir », sans m'investir davantage dans ce projet. Je suis alors classée sur liste complémentaire en dernière position, c'est à dire « en réserve » pour remplacer un collègue dans une classe sans formation préalable, celle-ci se déroulant l'année d'après à l'IUFM¹⁹, si le candidat avait réussi à remplir à peu près correctement sa mission sur le terrain. Je pensais sincèrement que j'avais peu de chance d'être appelée sur un poste, mais au mois de février, j'ai reçu un appel du rectorat de Paris qui me proposait de remplacer une enseignante démissionnaire. En effet elle avait pris cette décision, plutôt que de « devenir folle si elle restait dans cette école », me dit-elle, lorsque j'arrivais pour la remplacer. Cette entrée dans le métier de l'enseignement était pour le moins périlleuse et assez anxiogène, mais je décidais d'en assumer la responsabilité, car je pensais que je pourrai affronter toutes les difficultés du métier, en « zone d'éducation prioritaire » et surmonter tous les obstacles que pouvaient poser le sujet de l'éducation et de la transmission des connaissances aux enfants en difficulté scolaire. J'avais à la fois l'effronterie de la jeunesse, l'assurance de l'expérience de surveillante dans des collèges difficiles, et celle de l'animation auprès d'enfants pris en charge par l'aide sociale à l'enfance.

« Quoi t'es à Cavé ?! Oh, ma pauvre ! »

Il s'agissait d'une classe de CM2, à l'école de la rue Cavé dans le quartier de la Goutte d'Or, à Paris dans le 18ème arrondissement. Je fus littéralement emportée par ces élèves, par leur énergie perpétuelle pour faire face à des conditions de vie difficiles, je puisais l'inspiration de mon enseignement dans mon expérience de l'animation, et de la pédagogie active²⁰, mais je vivais la classe comme un espace à haute tension, ne sachant pas à quoi m'attendre d'un instant à l'autre, le comportement de certains élèves déstabilisant l'ensemble du groupe classe. Lorsque tous les enfants étaient dans la salle de classe, j'avais gagné le début de la partie, et il m'est arrivée de fermer la porte à clé pour ne pas la perdre totalement et les empêcher de se sauver. L'école de la rue Cavé est un bâtiment de l'ancien presbytère de l'église Saint Bernard, la « brigade des stup », planquait jour et

¹⁸Définition de Sigmund Freud (1939) cité par Mireille Cifali (1999).

¹⁹ Institut Universitaire de Formation des Maîtres

²⁰ Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA). Association loi 1901, créé en 1937 par Giselle de Faily, pour former les éducateurs et animateurs des centres de vacances. Ses pratiques de formation sont inspirées de la pédagogie nouvelle et de l'éducation populaire.(CEMEA, 2008)

nuit, pour démanteler le trafic de drogue qui se faisait dans la cabine téléphonique du coin de la rue, je constatais en raccompagnant un soir une élève chez elle, qu'elle habitait un « squat », dans un immeuble aux fenêtres murées par des parpaings, un logement qu'elle partageait avec plusieurs autres familles de l'école.

Je rentrais de ma journée littéralement sonnée, il fallait que je m'allonge et que je dorme avant de pouvoir faire quoi que soit d'autre. Je vivais un réel empêchement à penser, je passais d'un jour à l'autre, d'une vie à une autre, en réalité profondément opposée. Car même si je travaillais pour financer mes études, et que j'avais un enfant en bas-âge, je me sentais davantage appartenir au monde universitaire relativement clôt sur lui-même, une position qui me protégeait de la réalité d'un « vrai » travail au quotidien. Or mon métier d'enseignante à l'école Cavé, m'obligeait à fonctionner à vue, à vide, au jour le jour, dans le présent constant de la classe, ne pouvant anticiper sur rien, si ce n'était essayer de « tenir », prise en étau entre d'un côté l'obsolescence d'une institution hautement centralisée et de l'autre, la réalité du terrain qui échappait à toutes projections formalisées.

Cette expérience fut déterminante dans mon rapport à l'enseignement, à travers son aspect quasiment surréaliste. J'en ai pris conscience lorsque je croisais par hasard quelques années plus tard, un ancien élève, et qu'il m'apprit qu'il suivait des études en BTS. Je restais interdite devant son récit, je comprenais alors que je ne parvenais pas à faire le lien entre ces quelques mois d'enseignement et son parcours scolaire qui s'était déroulé *in fine*, parfaitement normalement. Car je vivais la classe à la fois comme un bloc et comme une somme d'individus qui me demandait, pour chacun d'entre eux un engagement dans la relation impossible à entretenir dans le peu de temps et d'espace mental dont je disposais. Je ne parvenais pas à envisager une quelconque perspective sur l'avenir scolaire de ces élèves, ce qui relève de l'absurde au regard de la mission qui m'avait été confiée. Je m'attachais à gérer au moins pire l'instant présent.

Je me trouvais également à travers cette première expérience de l'enseignement, prise à partie dans la confrontation entre deux conceptions de l'école, celle dite classique, majoritaire, républicaine et l'autre dite « nouvelle » depuis cent ans, portée par des collègues militants au GFEN²¹. Ils étaient « en guerre » contre une pédagogie, qu'ils qualifiaient « d'égalitarisme bornée », dont ils dénonçaient les dérives racistes, coloniales. De leurs côtés, la psychologue de l'école proposait une alternative aux discours « rabâchés » sur le respect des règles et la responsabilité des parents, en participant à un groupe de pratiques d'ethno-psychiatrie créé par Tobie Nathan (Duvillié, 2001). Je me rappelle alors très bien, la réflexion d'une jeune collègue à l'accent du sud de la France, qui pensait me rallier à sa cause de désespérance d'un modèle de l'école en perdition : « Ah mais la psy n'en parlons même pas, c'est la cerise sur le gâteau ! »

Ces quatre mois passés rue Cavé, laissèrent donc une *empreinte*²² indélébile dans mon rapport à l'enseignement, j'y perdais d'emblée toutes mes illusions sur la capacité de l'institution à résoudre les difficultés qui se posent sur un territoire donné. Un territoire, dont on pourrait dire qu'il était en partie délaissé des pouvoirs publics, et pourtant situé à quelques rues d'un des monuments le plus visité au monde, le Sacré-Cœur. Un territoire, où les difficultés sont intimement liées à un moment déterminé d'une histoire urbaine et sociologique en constante mutation, mais qui de l'intérieur de

²¹ Groupe Français d'Éducation Nouvelle, issu de la Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle créée en 1922.

²² L'*empreinte* est le phénomène mis à jour par Konrad Lorenz père de l'éthologie, suite à l'expérience qu'il a menée avec les oies cendrées dans les années 30, qui considèrent comme leur mère le premier objet en mouvement aperçu à leur naissance, à l'éclosion des œufs. Il s'agit d'une théorie sur le principe d'attachement social nécessaire à la survie de l'espèce. (Lorenz & Etoré, 1984)

l'institution scolaire, paradoxalement hautement centralisée et hiérarchisée, renvoie aussi la responsabilité de la réussite ou l'échec des élèves aux seuls individus et à leur propre *rapport aux savoirs* à transmettre. J'y gagnais pourtant une force, celle des enfants, qui jamais ne se résignaient à accepter les injustices. Alors qu'ils s'accrochaient encore aux pare-chocs arrière des voitures pour remonter la rue, au nez et à la barbe de leurs enseignants résignés et de policiers en civil narquois, ils me renvoyaient certainement à ma propre enfance passée dans les rues des villes d'Afrique du Nord, et à ce dont, je n'avais jamais eu le courage de faire moi-même. J'admirais leur adresse, à la fois frondeurs et joueurs, ils osaient ainsi remonter les rues étroites du mauvais côté de la Butte Montmartre et secrètement, je les en remerciais.

Ce que j'ignorais alors, (mais sans cette naïveté j'aurais certainement moi aussi démissionné de ma fonction), c'est le fait que vingt ans plus tard, les choses en seraient toujours au même point. Car je ne peux nier que le sentiment qui m'animait alors, était celui de l'engagement dans une pédagogie réparatrice, qui j'en étais persuadée pourrait changer le cours des choses, redonner du sens à notre système éducatif, réduire les inégalités, il suffisait d'y croire et réussir à convaincre...

Aujourd'hui la situation ne s'est pas modifiée, c'est à dire que ce sont toujours les mêmes territoires, dont celui de la rue Cavé, qui malgré la tentative de donner un poids encore plus important à l'Institution, notamment par la transformation de l'école en « école d'application²³ », restent relégués et stigmatisés. Les écoles se retrouvant confrontées à la fuite des équipes enseignantes d'une part et celle des élèves d'autre part, dont les familles sont en capacité de pouvoir échapper à l'obligation de la carte scolaire, soit en adoptant différentes stratégies de dérogation ou bien en allant dans l'enseignement privé. La différence concernant aujourd'hui le quartier de la Goutte d'Or réside peut-être dans le fait, que le niveau de tolérance des adultes face au risque pris par les enfants, les empêche de s'accrocher aux pare-chocs arrière des voitures.

Ce travail d'analyse de ma relation impliquée à la fois aux enfants et à l'institution, me fait prendre conscience que le fait de regretter que des enfants ne puissent plus s'accrocher aux pare-chocs arrière des voitures qui montent le mauvais côté de la Butte Montmartre, comme celui de regretter tout autant que les autres enfants, ceux qui sont du bon côté de la même Butte Montmartre, ne puissent pas assister à cet exploit, pour imaginer un jour le réaliser, me stigmatise auprès de mes collègues et aussi des parents d'élèves, qui me considèrent alors, comme une adulte au mieux dans la provocation, et au pire, totalement en dehors des normes éducatives.

Dans tous les cas, je témoigne ici de mon inaptitude à m'inscrire dans cette norme et à « faire corps » avec l'institution, c'est à dire d'être en partage avec ses codes, ses rites, et ses valeurs, comme de mon incapacité à faire alliance avec mes collègues, et encore moins d'être en accord avec ma hiérarchie. Dès le début, je me suis sentie toujours en position d'extériorité, adoptant un regard d'analyse réflexive systématique et contradictoire par rapport aux différentes situations, peut-être comme une défense, dans tous les cas me renvoyant à mon incapacité à mener jusqu'au bout un engagement pour une cause ou pour une autre, si ce n'est *la cause des enfants* (Dolto, 1985).

²³ Les écoles d'applications accueillent les professeurs des écoles stagiaires pour les former. Il s'agit d'appliquer le modèle d'enseignement prodigué par les maîtres-formateurs.

Entrer en *connivence* (...)

« La connivence est ce savoir de l'infra et de l'implicite qui n'a pas rompu son attachement. L'enfant sur le sein ou dans le giron de sa mère n'a encore quasiment que ce savoir-là. Puis, avec la scolarisation, avec l'étalement égalisant de l'écrit et la distribution du savoir en disciplines, des objets se profilent et s'isolent, des plans se répartissent que la raison doit relier : ce savoir connivent, d'ailleurs excessivement complexe quand on le considère du dehors, que les anthropologues retrouvent dans les cultures demeurées primitives ... Vieux parallèle : comme l'élève doit couper avec son enfance, la civilisation enfouit ce savoir connivent et le perd. Ou plutôt a-t-elle toujours commencé de le refouler, et sa nostalgie d'un tel branchement sur l'immanence du vital court encore sous les monuments érigés par la connaissance. » (Jullien, 2011, p. 210-215)

(...) faire corps avec l'enfance

Le colonel Hathy : « L'esprit de corps, c'est grâce à cela que je suis devenu officier au Vème régiment de pachyderme du Maharadjah, c'était en 88 ou peut-être ... Hum cette année-là j'ai été décoré de la Victoria Cross pour acte de bravoure et faits d'armes exceptionnels, c'était le bon temps, la discipline, on respectait la discipline : sang-froid, abnégation et autre chose du même genre et ... Où en étais-je ? Ah oui l'inspection (...) » *Le livre de la jungle* (Disney, 1967)

J'appartiens au corps des professeurs des écoles, le corps des instituteurs déchu s'étant définitivement éteint. Je me différencie en cela par exemple de mon père qui, professeur dans le second degré a longtemps fait partie du corps des PEGC, pour être finalement être intégré au corps des certifiés en fin de carrière. Remi Hess mon directeur de thèse appartenait au corps des Professeurs des Universités alors que ma co-directrice Gladys Chicharro à celui des Maîtres de Conférences, peut-être que de l'extérieur nous faisons tous partie du *corps enseignant*, mais de l'intérieur, nous sommes différenciés en plusieurs « corps ». Les membres de la fonction publique n'ont pas d'autre choix que d'intégrer un corps, celui qui correspond aux concours et aux examens qu'ils ont choisi de passer mais selon d'autres modalités concernant les règles d'admission, ils peuvent aussi changer de corps. La fonction de servir l'État ou certaines collectivités locales, serait d'un genre particulier, celui d'*habiter* aussi un autre corps que le sien propre.

« Entrer au service de l'État, devenir fonctionnaire c'est effectivement appartenir à un corps, lui-même divisé en grade etc.²⁴ »

Mon genre c'est l'État, en intégrant ses corps, je n'aurais pas d'autre choix possible que de me soumettre à sa transcendance. Pierre Bourdieu (1993) a profondément travaillé ce sujet du pouvoir de l'État, en s'appuyant notamment, comme les philosophes Marcel Gauchet et Michel Foucault, sur la recherche en histoire médiévale de Ernst Kantorowicz (1989) : les deux corps du Roi. L'un charnel, immanent à la nature humaine et l'autre transcendant, christique, à l'origine du pouvoir symbolique de l'État, rabattant l'une sur l'autre ses deux définitions :

« La construction de l'État s'accompagne de la construction d'une sorte de transcendantal historique commun, immanent à tous ses « sujets ». A travers l'encadrement qu'il impose aux pratiques, l'État instaure et inculque des formes de catégories de perception et de pensée communes, des cadres sociaux de l'entendement ou de la mémoire, des structures mentales, des formes étatiques de classification. Par-là, il crée les conditions d'une sorte d'orchestration immédiate des habitus qui est elle-même le fondement d'une sorte de consensus sur cet ensemble d'évidences partagées qui sont constitutive du sens commun. »

²⁴ « Le corps est l'unité de base de la gestion de la carrière des fonctionnaires. Les corps regroupent les fonctionnaires qui ont vocation à occuper les mêmes emplois. Les fonctionnaires d'un corps donné sont tous soumis à un même texte statutaire (statut particulier). Tout fonctionnaire appartient à un corps est titulaire d'un grade. » (Fonction Publique, s. d.)

Dans ce sens, le sociologue critique les recherches menées en éthno-méthodologie, qui s'appuient en premier lieu sur un rapport phénoménologique au sujet d'étude, car leurs auteurs ne se poseraient pas la question des conditions préalables à leur conditionnement : « (...) ils ne se demandent jamais comment il se fait que des agents appliquent au monde des catégories telles que le monde leur paraît aller de soi (...) » (P. Bourdieu, 2012, p. 290)

Étonnamment, Pierre Bourdieu a beaucoup écrit sur l'école, pivot de cette construction du pouvoir de l'État et de la reproduction sociale qu'elle institue, mais peu sur l'enfance en elle-même, comme si l'enfant n'était qu'une pure fabrication de l'État, de sa conception même jusqu'à sa majorité. Alors même que, dans son autobiographie, dont il précise bien qu'elle n'est pas une autobiographie mais une « *Esquisse pour une auto-analyse* » (Pierre Bourdieu, 2004), il y exprime sa fronde contre l'école de l'intérieur, à partir de sa propre condition d'enfant issue d'une lignée de petits paysans du Béarn, parvenue au statut de petit employé. Gérard Althabe (*op.cit.*) émet également cette hypothèse :

« Par l'analyse Pierre Bourdieu fait de la distinction, son rejet des couches moyennes... plongent vraisemblablement leurs racines dans son village natal où il se retrouvait en face de notables locaux (médecin, notaire, curé...). Sa sensibilité à fleur de peau à la hiérarchie sociale, ses engagements actuels puisent vraisemblablement leurs racines (je ne le connais pas assez pour l'affirmer ; ce n'est qu'une hypothèse) lors des révoltes de son enfance dans son village béarnais. »

Comme Pierre Bourdieu, qui semblait l'ignorer de lui-même, je garde cet attachement à l'enfance, comme une contre-culture à l'État, et à sa raison, à mon *corps défendant*. Je reste définitivement du côté des enfants, à leur hauteur dans ce parti pris du sujet de la thèse à *hauteur d'enfant*. Car se placer du côté des enfants, c'est clairement prendre position au sein d'un rapport de force, qui ne se joue pas seulement de façon unilatérale entre les enfants d'un côté et les adultes de l'autre, mais davantage et de façon presque symptomatique du côté des enfants contre les institutions.

Le symptôme de cet attachement à l'enfance, traduit à la fois une incapacité à se plier aux cadres institutionnels, et une condamnation à passer sa vie, *entre les murs* (Cantet, 2008) de l'école.

La critique de l'école comme un élément fondateur de l'assemblage de notre société sur un socle inégalitaire basé sur des rapports de pouvoirs entre ceux qui détiennent le savoir et ceux qui en sont soigneusement dépossédés, va au-delà d'une reproduction des inégalités de « classes », parce qu'elle se révèle, précisément au cœur de la dialectique, entre le monde, son appropriation par la connaissance, et l'enfant. L'école, à travers le corps désincarné de l'enseignant, n'incarnant que l'état du savoir, et le savoir de l'État, se substitue au corps vivant de l'enfant, à son rapport sensible à l'expérience, phénoménologique et en cela à sa possibilité d'accéder à sa connaissance.

Dans la préface du livre d'Anne Querrien, *L'école mutuelle. Une pédagogie trop efficace*, la philosophe des sciences Isabelle Stengers (2005) fait remonter cette question de la production du savoir et de sa diffusion au cœur de la recherche universitaire en définissant ainsi le CERFI (*op.cit.*) :

« (...) des chercheurs en sciences sociales s'étaient donné les moyens de chercher, c'est à dire de fabriquer un savoir actif, incitatif, transformant en pratiques collectives ce qui sinon aurait pu rester une pensée de « Grands Hommes » - Foucault, Guattari, « eux ils peuvent ». Bien sûr, cela n'a pas duré : l'institution universitaire n'a pas supporté que les deniers publics puissent permettre à certains, qui n'avaient pas les « titres requis », de voisiner avec d'autres qui les avaient. Qu'importe la pertinence, qu'importe la capacité de coupler production de savoir et expérimentation sociale ! »

A l'origine de la connaissance, la faute, celle du croquer la pomme, et le lieu du crime, le corps, d'où émane le désir, celui de renaître au monde. Dès lors le lieu, qu'il s'agirait d'occuper pour exercer ce pouvoir de division serait précisément le corps, celui de l'enfant placé sous scellé du *corps enseignant* qui, s'agissant des instituteurs, appelé communément « les hussards noirs de la République », a été

formé, nous le rappelle Anne Querrien sur le modèle de la communauté des Frères de l'école chrétienne :

« Le corps enseignant est un corps sacrifié, un corps à qui sont interdites les jouissances de ce monde, un corps assujéti, circonscrit, castré (...) A l'aide du pouvoir local, il se présente comme le modèle du citoyen à venir, et reproduit sur le corps des enfants le pouvoir qu'il a subi. Au fil des leçons et des devoirs, la loi s'inscrit progressivement dans les esprits, les enfants s'apprentent à devenir citoyens, sujets d'un pouvoir qui n'a plus pour référence que son propre exercice. » (2005, p. 178)

*Longtemps je me suis sentie, à côté de l'institution, résistant à son incorporation, mais ne pouvant me résigner à l'abandonner totalement, car c'eut été aussi, abandonner les enfants. Alors il m'a fallu du temps à savoir l'habiter à sa frontière, dans une pratique d'interférence des limites entre le dedans et le dehors, dans une nécessité d'échanges vitaux entre la vie menée à l'extérieur et celle contenue à l'intérieur. Dans la perspective de *L'éducation tout au long de la vie*, (Le Grand & Colin, 2008) en dehors d'une « analyse » déterminante dans sa dimension filiale, ou bien reproductive dans sa dimension sociale, j'ai tenté de trouver l'explication originelle de ce rapport à l'école, décalé, insoumis, et néanmoins fidèle, puisque j'y suis, j'y reste. L'origine, l'empreinte, en quelque sorte, je l'ai retrouvée, dans l'enfance, *Inévitablement après l'école* (Roux, 2009), une enfance d'abord buissonnière et puis instruite dans les écoles françaises de l'étranger.*

1.3 A la périphérie de l'Institution, au centre du territoire²⁵

Ce doute persistant, vis à vis du progrès de la science et de son instruction, est consubstantiel à l'enfance et son parti-pris anticolonial, dans le rejet de toute justification civilisatrice. Il ne cesse de me placer inexorablement en défiance des jeux de pouvoirs comme ceux des contre-pouvoirs à l'intérieur de l'organisation des institutions. Or enseigner rue Cavé relevait bien d'un autre paradigme que celui d'instruire en République, à « égalité de moyens » pour « une réduction des inégalités », car l'institution n'interrogeait jamais, ni la norme, ni les significations qu'elle peut renvoyer, dans ces écarts précisément.

Je participais néanmoins, aux côtés des collègues adhérents ou sympathisants des organisations syndicales à des luttes, des mouvements sociaux rassembleurs qui dépassaient nos seuls statuts d'enseignants, mais j'analysais dans l'épuisement de ces mouvements qu'ils accentuaient encore davantage le clivage entre nous, qui les menions et les familles qui les subissaient, par la fermeture des écoles. Surtout je ne parvenais pas à considérer nos revendications comme celles qui s'inscrivent « naturellement » dans une histoire de la lutte contre l'oppression. Il ne pouvait y avoir aucune comparaison possible, de mon point de vue, entre notre situation économique et sociale et celle, véritablement précaire et aliénante des familles dont nous accueillions les enfants à l'école. J'analyse ici, à travers mon expérience, et aussi dans le fait que les mouvements de grève enseignants sont toujours les plus suivis dans les zones d'éducation prioritaire des quartiers populaires, que cela participe d'une identification du *corps* enseignant aux difficultés sociales et économiques des familles qu'il accueille, un moyen d'exprimer une solidarité, une façon de parler en leur nom, de *faire corps* et de déplacer **leurs** attentes vers **nos** revendications. Mais la réalité des difficultés rencontrées par les élèves eux-mêmes dans les citées, pour se faire accepter à l'école et réussir à en intégrer les codes, empêche l'identification inverse et l'espoir d'un avenir construit en commun (Bautier, 2006).

²⁵ En référence au livre de Remi Hess, *Centre et périphérie. Introduction à l'analyse institutionnelle* (1978).

Dans cette tentative d'analyse biographique de mon *devenir-enseignante*²⁶, je constate que la seule cause dans laquelle je parvins à m'investir entièrement, a été celle de lutter pour moins d'école, en refusant l'entrée des enfants de deux ans à l'école maternelle, dans les conditions de scolarisation de l'époque qui sont toujours d'actualité par ailleurs. Les « deux ans » à l'école servaient précisément de variable d'ajustement pour éviter les fermetures de classe, nous avons occupé alors une école maternelle (Rue Piat dans le 20ème arrondissement de Paris) de la fin de l'année scolaire, jusque pendant la première semaine des vacances d'été étrangement, en protestation à une fermeture de classe, et refusant d'inscrire les enfants de deux ans pour pallier à la baisse des effectifs. Cette position avait été soutenue à l'époque, dans les années 2000 par le syndicat *SUD Éducation*, car elle interroge le clivage politique « gauche-droite » sur la question de la réussite scolaire au regard des « besoins » du jeune enfant (Brisset & Golse, 2006). C'est d'ailleurs l'une des premières mesures sur laquelle est revenu Vincent Peillon, lorsqu'il accéda au ministère de l'Éducation Nationale en 2012, s'inscrivant en cela dans la continuité d'une lutte contre l'échec scolaire, qui ne passe pas par une remise en question du système scolaire en lui-même, dans ses méthodes d'enseignement comme dans l'organisation structurelle de l'institution (sa gouvernance), mais par le fait que les enfants n'ont finalement jamais assez d'école. N'ayant pas accès à l'école suffisamment tôt, ils restent maintenus dans leur ignorance, qui n'est autre que celle de leur culture familiale ... La remise en question se déroulant toujours du côté des familles et des enfants, jamais du côté de l'école. Et ce depuis l'origine de la création de l'école :

« Loin d'être l'alliée de l'école, la famille pauvre est son ennemie. L'école est une machine de guerre contre la famille pauvre, contre son statut d'assistée, contre sa non-participation au « travail social », et non sa déléguée pour les disciplines intellectuelles, pour le travail éducatif spécialisé, comme toute la littérature pédagogique moderniste le voudrait. » (Querrien, 2005, p. 156)

Cette analyse de l'institution garde toute sa force jusqu'à en devenir la caricature du système en lui-même, lorsque ses principaux acteurs, les enseignants le donnent en spectacle. Jean-Paul Jullian (Jullian, 2015), réalisateur du documentaire, *Dis maîtresse*, s'exclama suite à sa projection en conclusion au débat organisé avec la salle :

« De toute façon à part quelques bobo-bios qui militent pour laisser les enfants en liberté, tout le monde s'accorde sur le fait, que mettre les enfants de ces quartiers à l'école le plus tôt possible, c'est bien essayer de mettre toutes les chances de leur côté. » (Gentès, 2019a)

Ce documentaire visait à appuyer la proposition de François Hollande sur la scolarisation des enfants de moins de trois ans dans les quartiers défavorisés, en montrant une année d'école en toute petite section de maternelle dans le quartier des Minguettes dans la banlieue sud de Lyons. Ce film, et les commentaires du réalisateur rendent compte, en toute bonne conscience, de cette réalité de la relation qu'entretient l'institution, à travers l'enseignante, le programme, les locaux etc., aux enfants et à leurs familles, en majorité « d'origine immigrée et défavorisée ». Alors que l'école est construite au cœur du quartier des Minguettes, l'institution donne le sentiment de se situer toujours en extériorité aux familles et aux enfants qu'elle accueille, comme une image tendue, un graal à atteindre sans aucune possibilité de partage d'une réflexion commune sur la question de l'enfant, de l'éducation, de la parentalité, et des apprentissages. Une séquence m'a particulièrement frappée, l'enseignante est dans

²⁶ Gilles Deleuze et Felix Guattari, ont conceptualisé dans *Mille Plateaux*, (Deleuze & Guattari, 1980) le « devenir-femme », le « devenir-enfant » et le « devenir-animal ».

sa voiture, elle rentre chez elle, traverse le quartier, longe les cités et dit qu'elle ne connaît pas cet environnement, qu'elle n'y a aucune attache à part l'école. Elle porte un regard distancié et se sent investie d'une mission : celle d'apporter le Savoir, la Culture, à des gens qui en seraient *a priori* dépossédés.

Ivan Ilitch, reste le philosophe le plus connu, à s'inscrire dans une critique radicale de l'école qui crée les conditions de l'inégalité car elle institue d'après lui, l'ignorance à partir d'une transmission des savoirs détenus par des experts. Les enseignants deviennent les seuls habilités à apprendre à ceux qui ne savent pas, se substituant aux autres adultes mais aussi aux enfants eux-mêmes.

« Ni dans le Nord ni dans le Sud, les écoles n'assurent l'égalité. Au contraire, leur existence suffit à décourager les pauvres, à les rendre incapables de prendre en main leur propre éducation. Dans le monde entier, l'école nuit à l'éducation parce qu'on la considère comme seule capable de s'en charger. » (Ilitch, 1980, p. 22)

S'engager dans un projet d'école différente

Au commencement de ce 21^{ème} siècle, je participais alors au projet Decliq, de création d'une école à pédagogie innovante, située quai de la Loire dans le XIX^{ème} arrondissement de Paris. Un projet porté d'abord par les habitants du quartier, adhérents et sympathisants du parti politique, *Les Verts* et puis par des enseignants du mouvement Freinet et de la pédagogie institutionnelle, réunit autour du psychanalyste Jacques Lévine. Jacques Lévine est le fondateur de l'AGSAS (*op.cit.*), une association qui réunit des praticiens, psychologues, psychanalystes et des éducateurs, principalement des enseignants, pour une réflexion commune de résolution des difficultés rencontrées sur le terrain, dans les établissements scolaires. Créé sur le modèle des groupes Balint²⁷, cet espace de parole et de soutien permet l'exposition de « la situation » de blocage ressentie par la personne, et sa recomposition par le groupe. A partir des différentes hypothèses formulées par les membres du groupe, l'adulte, enseignant ou éducateur, peut élaborer une nouvelle perception de « la situation » qui le mettait en échec dans sa relation professionnelle à l'autre, élève, parent, ou collègue.

Ce projet d'école « alternative » à la fois mobilisateur et optimiste, s'inscrivait alors dans l'histoire de l'éducation nouvelle, et la lutte menée pour ouvrir des établissements à projet innovant, et alternatif à l'intérieur de l'enseignement public, afin d'apporter des réponses aux difficultés scolaires des enfants des quartiers populaires. Mais au début des années 2000, ce projet ne reçut pas de la part de l'administration et encore moins des syndicats enseignants, le soutien et l'accord nécessaire à la nomination de l'ensemble de l'équipe porteuse du projet sur cette école, dont le bâtiment avait été aussi investi à cet effet par les militants du quartier.

²⁷ « Michael Balint, grande figure de la psychanalyse, a fondé, il y a quelques décennies, les groupes éponymes qui constituent une méthode vivante pour aborder et résoudre les difficultés inhérentes à la relation soignant-soigné. La formation et la pratique de ces groupes continuent, aujourd'hui encore, d'apporter un dynamisme renouvelé et de vivifier la clinique des professionnels du soin. Ces groupes s'adressent aujourd'hui à tous les professionnels de la santé. Dans un groupe Balint, les relations transférentielles et contre-transférentielles du patient et du soignant sont évoquées à partir d'une situation de soin conflictuelle. Dans un climat de confiance, les animateurs-psychanalystes et l'ensemble du groupe aident le présentateur à affronter, analyser, la situation qui lui pose problème et à retrouver la distance professionnelle nécessaire pour être le plus thérapeutique possible. » (Reznik, 2009)

Impliquée, située ou dissociée ?

Je choisis donc de rester dans l'école maternelle dans laquelle j'enseignais, à Belleville dans le 20ème arrondissement, plutôt que de rejoindre une équipe qui n'offrait pas davantage de garantie de cohésion pédagogique que celle dans laquelle je me trouvais déjà. Mais j'étais en réalité, incapable de me **dissocier** dans cet engagement sur un territoire que je partageais avec mon quotidien. J'utilise ici le terme de « dissociation », à contre-sens des travaux de Georges Lapassade auxquels j'identifie cette posture méthodologique, à savoir celle « **d'occuper tous les terrains** » et qu'il nous restitue dans **l'écriture de ses journaux et leurs publications** (R. Hess, 2009b).

Georges Lapassade a en effet travaillé et mené une réflexion ethnographique sur de nombreux sujets, mais si je pose ici une identification à sa démarche, c'est à propos précisément de ses positions vis à vis de l'Université. Il était enseignant-chercheur à Paris 8 d'abord à Vincennes puis à Saint-Denis, en Sciences de l'éducation, ethnographe, occupant différentes responsabilités administratives et pédagogiques. Mais dans les dernières années de sa vie il habitait également tout à côté de l'Université, dans une petite maison, et dans le cadre de ses travaux d'analyse institutionnelle, il la prenait pour objet d'étude, la provoquant souvent sur ses propres limites idéologiques, en invitant des groupes avec lesquels il menait ses recherches, comme les rappeurs, à venir l'occuper.

« Dans le sens « d'être impliqué », le mot implication renvoie aux multiples appartenances institutionnelles d'une personne. Ces appartenances impliquent la personne, c'est à dire l'impliquent dans l'ici et maintenant, même inconsciemment. Ses choix, ses prises de positions dans une situation institutionnelle ne peuvent se comprendre que mis en relation avec des appartenances qui constitue la transversalité du sujet. » (Georges Lapassade, 2001, p. 81)

La théorie de la *dissociation* et les épistémologies « du point de vue »

A partir de cette expérience de la recherche, que la philosophe Donna Haraway, définit comme « située » (*op.cit.*), Georges Lapassade (1998) a théorisé le concept de « dissociation », ce qui pourrait paraître paradoxal, mais que je propose de penser effectivement en complémentarité. Car Georges Lapassade s'inscrit dans une recherche « située », c'est à dire qu'il est impliqué sur chacun de ses terrains, des terrains qu'il a multiple.

La dissociation comme une ressource, une congruence, écrivent Lucette Colin et Remi Hess, (2009), c'est à dire une capacité à la fois à s'intéresser à des sujets différents, parce que toujours dans une relation impliquée au terrain de la recherche, mais aussi une façon de traiter ces différents sujets à partir de plusieurs *points de vue* qui forment l'identité même du chercheur.

Ce concept de *dissociation* apporte à mon sens un éclairage particulièrement innovant sur les épistémologies du *point de vue* (Espínola, 2012), qui se sont développées depuis les années 80 en sciences sociales aux États-Unis d'abord, à partir de la question féministe et de la remise en question par la philosophie des sciences du pouvoir de la recherche en elle-même. Les épistémologies « du point de vue » revendiquent l'accès à une « égalité » de l'objectivité scientifique, à partir de la position du chercheur, dans un combat mené pour la liberté et l'égalité, entre ceux qui détiennent les savoirs et donc le pouvoir, en référence aux travaux de Michel Foucault, c'est à dire - les hommes blancs, occidentaux, hétérosexuels et de la classe moyenne - une définition de Gilles Deleuze et Felix Guattari (1980 *op.cit.*) et ceux qui en subissent l'oppression dans une assignation à leur statut de sexe, de genre, de race et de classe.

Parallèlement à cette perspective, celle du rapport impliqué du chercheur à son objet d'étude, de Georges Lapassade apporte une autre dimension, une sorte de « diffraction » dans l'assemblage identitaire de la personne humaine. Dans cette optique, notre « point de vue », ne peut être ni partial, ni partiel, parce qu'il est intrinsèquement multiple, et diffracté.

« En Occident, lorsque quelqu'un a des troubles et vit avec plusieurs identités, le travail du thérapeute c'est de recoller les morceaux, de mettre fin à cette dissociation. Cette thérapie vise à rétablir une identité perdue, ce qui probablement n'a pas de sens dans la mesure où au départ il n'y a pas d'identité, il y a pluralité d'identité. » (R. Hess & Gommé, 1997)

A partir de mon identité diffractée, parce qu'en partie construite sur des frontières mobiles entre l'Europe et l'Afrique, je n'avais pas d'autres choix que de rester engagée au centre d'un territoire, par ailleurs, profondément marqué par les flux migratoires. Cette implication sur ce territoire, m'a permis de mettre en *reliance*²⁸ (Bolle De Bal, 2003), mon statut d'enseignante avec des engagements associatifs et militants d'une vie de quartier. De la rue où j'habite, à la place où j'enseigne, du lieu où mes enfants vont à l'école, à l'endroit où vivent mes élèves, se nouent des correspondances, dans les différents engagements qui mettent en cohérence les différentes représentations de la façon, dont il faudrait agir. Car ce qui serait bien ou mal pour les élèves, l'est aussi pour mes enfants. Cet engagement dans un processus horizontal et symétrique de la relation à l'éducation me permet de, sans cesse mesurer la différence de considération et de jugement porté sur les élèves par les adultes, à partir de leur situation d'enfant, institué par l'institution elle-même, à travers la construction des représentations et des discours qui les accompagnent²⁹. Cet ancrage sur un territoire me permet au contraire de me dissocier d'une représentation normative de la relation éducative. En nouant des relations d'équivalence avec les enfants et leurs familles, s'ouvrent des espaces communs dans lesquels peuvent se déployer les différents points de vue de la relation aux enfants pour me permettre d'observer les enfants se dissocier de cette relation et donner ainsi leur propre point de vue.

1.4 Praticienne-réflexive³⁰ et chercheuse impliquée

A partir de cette pratique en éducation, j'éprouvais néanmoins la nécessité d'ouvrir à nouveau l'espace intérieur de la formation de soi, et dans ce sens, j'ai fait la demande à mon administration, d'un congé dans le cadre de la formation continue. Je recherchais aussi une formation universitaire qui puisse faire correspondre cette implication sur le terrain, à la réflexion des questions de

²⁸ « La notion de *reliance* n'a pu être élaborée qu'à partir de l'époque où on a assisté à un "réenchantement du monde" pour parler comme Stengers et Prigogine dans *La nouvelle alliance*. Plus exactement il aura fallu attendre la profonde interpellation philosophique par les sciences contemporaines (physique des particules élémentaires, biologie moléculaire, astrophysique etc.) pour que les sciences anthroposociales se mettent à l'écoute de la dynamique des mythes et des symboles animant nos sociétés postindustrielles. Des chercheurs un peu méconnus durant la période précédente où régnait un impérialisme épistémologique (Structuralisme, Marxisme, Systémisme, Psychanalyse etc.) se sont affirmés comme étant des personnes-ressources dans la voie d'une interrogation pertinente du Réel (par exemple Gilbert Durand et les chercheurs du Centre de Recherche sur l'Imaginaire, repris par Michel Maffesoli). » René Barbier (Barbier, s. d.)

²⁹ Lors d'une réunion mensuelle du groupe département Freinet à Paris, une collègue Catherine Chabrun, militante des droits de l'enfant et représentante de l'ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne), au CAPE (Collectif des Associations Partenaire de l'École publique), nous fit part des témoignages des parents pris en charge par l'association ATD quart monde à propos de l'école : « Ils sont soumis à la double peine, non seulement ils sont pauvres, mais l'école leur reproche en plus de ne pas s'occuper de leurs enfants, et de les mettre en échec scolaire. C'est la pauvreté, l'extrême dénuement de ces familles qui met en difficulté scolaire les enfants, par les familles en elles-mêmes. » (Gentès, 2019a)

³⁰ En référence à l'ouvrage de Donald Schön (1994).

l'éducation. Le master « Éducation, Formation et Intervention Sociale », en Sciences de l'éducation à Paris 8, dirigé alors par Remi Hess, résonnait du même paradigme que celui, qui liait ma conception de l'éducation à sa mise en œuvre. Des « dispositifs pédagogiques », comme le « journal de recherche », à l'intérieur de « la communauté de référence », ou encore « la correspondance » sont travaillés par Remi Hess de façon conceptuelle, à travers leur historicité théorique, dans le champ d'une *herméneutique* en éducation (R. Hess et al., 2016). Mais ces « dispositifs » sont aussi utilisés de façon appliquée, dans la formation à l'université, et s'inscrivent en cela dans le mouvement de la philosophie pragmatique de Dewey. Ce sont des outils.

Dans ce sens, Remi Hess conclut son *curriculum vitae* par « le souci constant d'allier la théorie à la pratique, la recherche à l'action. » (R. Hess, s. d.)

Cet engagement du monde universitaire reste circonscrit à une partie de ce département des Sciences de l'éducation, dont l'histoire fut retracée dans *Folies et raisons d'une université : Paris 8 De Vincennes à Saint-Denis*, (Berger et al., 2015). Une histoire mêlée aussi directement à celle du mouvement Freinet, à partir notamment de sa redéfinition dans sa variante autogestionnaire créé par Raymond Fonvielle (Revel, 2004), instituteur à Gennevillier et enseignant dans ce département.

Ailleurs, sur d'autres terrains académiques et disciplinaires, la relation entre la recherche universitaire et le mouvement Freinet a toujours été, ignorante au sens politique que lui donne Jacques Rancière, l'une de l'autre et vice versa. Célestin Freinet s'opposait à ce qu'il nommait « les savants », responsables, d'après lui, par la reproduction des élites, d'une inégalité intrinsèque à la société, mais plus encore, par la forme qu'ils ont instituée d'une diffusion des savoirs qui va du haut vers le bas. Cette transmission verticale, assèche et capture, toute capacité de production intellectuelle des enfants comme des adultes issus des classes sociales inférieures, à partir de leur propre expérience du monde. Alors institués dans leur statut d'ignorant, ils le deviennent aussi d'eux-mêmes.

En rupture avec les institutions académiques, il œuvra toute sa vie pour la construction d'un mouvement pédagogique émancipateur basé sur la coopération (Célestin Freinet, 1994a, 1994b).

Car l'efficacité de la pédagogie Freinet réside bien dans cette pratique, qui permet d'expérimenter à travers les différents espaces de médiation aux savoirs, à la fois par l'enseignant et par les élèves, ce renversement de positionnement entre ceux qui savent, les adultes et ceux qui apprennent les enfants. Jacques Rancière (1987), philosophe, reverse cette définition de nature de la pédagogie, qui institue l'avance prise par l'adulte sur l'enfant, par l'accumulation des expériences de ce « rapport au savoir ». Entre les discours éclairés des adultes et l'inculture de l'élève, il défend une égalité des intelligences, dans la posture ignorante du maître.

« Dans la logique pédagogique, l'ignorant n'est pas seulement celui qui ignore encore ce que le maître sait. Il est celui qui ne sait pas ce qu'il ignore, ni comment le savoir. » (Rancière, 2008, p. 14)

En miroir la recherche universitaire, s'était peu mobilisée jusqu'à récemment sur l'histoire et les contenus des pratiques Freinet ou sur le mouvement de la pédagogie nouvelle en général, même si la figure de Philippe Meirieu a occupé un grand espace médiatique. Dans sa thèse Marie-Laure Viaud, enseignante et chercheuse en sciences de l'éducation, fait un état des lieux des recherches menées sur son terrain qu'elle juge « peu explorée » (2003, p. 23). Aujourd'hui les pédagogies alternatives sont réinvesties du côté des courants de développement personnel et pour ce qui concerne la recherche universitaire, n'étant plus si nouvelle, elles font partie du champ historique de l'éducation (Riondet et al., 2018).

De 2001 à 2006 l'équipe Théodile de Lille III, coordonnée par Yves Reuter a été sollicitée pour évaluer « un projet d'école Freinet », maternelle et élémentaire, à Mons-En-Bareuil dans l'agglomération de Lille. Un projet soutenu par l'Inspecteur de l'Éducation Nationale de la circonscription, Jean-Robert Gier, et porté par le groupe local de l'ICEM. Il a donc été mis en place un protocole expérimental, permettant de déroger aux règles habituelles de la nomination des enseignants, appelé « le mouvement », et de sélectionner « sur profil », une équipe d'enseignants Freinet sur l'école. Un montage administratif qui avait été refusé à l'équipe du projet Deqlic19 pour la création d'une école innovante au début des années 2000 à Paris.

Depuis dix ans Yves Reuter est intervenu à plusieurs reprises, dans différents médias, colloques en Sciences de l'éducation mais aussi dans les congrès de l'ICEM, pour communiquer les résultats de cette recherche. Un livre a également été publié sur le sujet (Reuter, 2007) mais à chaque fois, que j'assistais à ces débats, ce qui m'a le plus frappé, c'était la nécessité de mettre en avant la « neutralité » de l'équipe scientifique, et les conditions dans laquelle cette neutralité a été confirmée, pour valider les résultats de la recherche. Or ce positionnement donne le sentiment paradoxal, sentiment que j'exprime à partir de mon point de vue ethnographique et à partir de mon engagement de praticienne, de s'excuser des résultats que les chercheurs ont obtenu, globalement positifs, et d'en réduire la portée.

Voici d'ailleurs un extrait de dialogue entre Yves Reuter et un enseignant de l'école de Mons-en-Bareuil paru sur le site du Café pédagogique (s. d.) :

Sylvain Hannebique : « (...) La difficulté des mouvements pédagogiques, c'est de faire entendre que nous sommes justement à l'opposé de ce qui est pensé dans les sphères libérales. D'ailleurs, certains actes pédagogiques ne peuvent pas être transférés sans un engagement global.

Yves Reuter : C'est sans doute ce qui fait votre ciment, le politico-idéologique. Mais c'est justement ce que cherche à mettre à distance le regard scientifique. »

Car nous nous trouvons, effectivement face à un syllogisme, les écoles Freinet, remplissent leur mission, elles font certes progresser des élèves qui sont issus de catégories sociales défavorisées, et c'était là, l'enjeu même de la commande à cette expérimentation, **mais** grâce à l'engagement des enseignants dans un mouvement politique. Or le discours des scientifiques se base ici sur une vision purifiée de la science, qui entend mettre à distance « le point de vue » du scientifique pour assurer la validité des résultats. Par là il s'interdit de traiter de l'engagement et de l'implication comme des données d'efficacité pédagogique, car ses objets, par nature politiques ou idéologiques ne sauraient pas être abordés scientifiquement.

Au bilan de cette étude, la « science » a évalué, que certes le projet a réussi, mais que les procédures de sa réussite sont aléatoires, elle ne peut se prononcer sur leur « validité » à savoir leur transférabilité, la possibilité de les reproduire indépendamment du contexte dans lequel ils ont été observés. Or, l'institution s'adressait à l'équipe de Lille III, pour qu'ils puissent précisément évaluer si l'expérience menée à Mons-En-Bareuil était modélisable, et par conséquent transférable à d'autres écoles. Sur ce point la réponse des scientifiques reste incertaine, l'expérience est difficilement modélisable, et par conséquent transférable car son efficacité est « polluée » d'éléments difficilement quantifiables à savoir les implications des membres de l'équipe.

Il existe ce paradoxe, la réussite sur ce terrain ne pas être validée, car dépendante de la « part du maître » idéologisée, alors que l'échec scolaire lui semble être une donnée à observer de façon scientifique et fiable puisqu'il est répandu et transférable à beaucoup d'établissements scolaires de

REP notamment... Des équipes universitaires de chercheurs observent et analysent les procédures de cet échec, en déduisent-ils alors que l'échec scolaire pourrait se résoudre en dehors de « la part du maître » ? Je ne pense pas, et pourtant le fait qu'aujourd'hui les programmes de l'éducation nationale s'appuient directement sur les recherches en neurosciences nous invite à penser que nous sommes peut-être pris à notre propre piège, celui de l'objectivité scientifique au cœur des sciences humaines.

Car l'engagement est certes efficace, mais il ne peut être objectivé et donc objet de recherche et de résultat scientifique. La question qui se pose alors est : l'éducation a-t-elle besoin de procédures objectivées pour opérer, ou bien d'engagement, pour la science précisément, pour l'éclaircissement des enjeux de sa propre conceptualisation ? Et partant de là, la recherche en Sciences de l'éducation peut-elle s'exempter d'un engagement politique sur cette question, et continuer à s'abriter derrière une « neutralité de la science » ? Cela lui permet certes de garder un certain pouvoir dans sa propre institution, mais interdit une mise en partage et une dynamique à la table des négociations de l'ensemble des acteurs, pour tenter de produire du collectif, et diffuser de nouvelles pratiques.

Aujourd'hui des enseignants-chercheurs sont aussi engagés dans le mouvement Freinet, mais ils se comptent sur les doigts d'une main et leur légitimité dans le cercle universitaire, comme au sein de mouvement, devient un enjeu même de l'orientation de leurs recherches, celle d'arriver à « joindre les deux bouts », à savoir l'expérience de la classe et la recherche pédagogique (Connac, 2009). Le mouvement Freinet est en effet basé sur la possibilité donnée aux enseignants, au même titre que celle donnée aux élèves de chercher par eux-mêmes, à travers le « tâtonnement expérimental » et en « coopération », afin d'élaborer les outils et les techniques de transmission des connaissances sous forme de fichiers et de documents, conçus par les membres de l'association et édités par le mouvement. L'association se découpe en secteur, et en chantiers, qui se partagent et diffusent le travail réalisé par les militants. Un « Laboratoire de Recherche Coopérative » a également été créé pour « - produire une activité de recherche de tenue scientifique, visant la théorisation et la critique des pratiques en pédagogie Freinet (...) et - produire les moyens d'une formation efficace et généralisable en pédagogie Freinet, appuyée sur les conclusions (théoriques et critiques) des travaux de recherche. » (Go, s. d.)

« L'Institut Coopératif de l'École Moderne », fonctionne sur le principe d'une communauté de pratiques, à savoir par la participation de chacun de ses membres aux différents secteurs d'activités, « les chantiers » et l'échange entre pairs. Aujourd'hui le mouvement Freinet reste malgré tout, peu développé en France, et même davantage reconnu à l'étranger comme en Belgique par exemple, le nombre de ses adhérents baisse chaque année, et la grande majorité des jeunes enseignants continuent d'arriver sur le terrain, sans jamais en avoir entendu parler.

Contrairement à Céline Alvarez qui fit le « buzz médiatique » de cette rentrée scolaire 2016.

1.5 L'analyseur Céline Alvarez : définition d'une pédagogie « scientifique de l'amour »

Cette année d'écriture de la recherche, a été marquée, dès la rentrée scolaire, par le « phénomène » Céline Alvarez. Encore enseignante en maternelle rue Pajol, en septembre 2016, je ne pouvais pas me soustraire au *phénomène*, et essayer de comprendre la passion qu'elle suscita à travers les médias, chez les familles qui me sollicitaient à son sujet comme chez mes collègues enseignants, les poussant à prendre position pour ou contre sa méthode pédagogique, sans plus aucune espèce de modération.

*Du rapport au savoir*³¹ à *La relation pédagogique*³²

Cette explicitation du *rapport au savoir* dans l'enseignement, fait explicitement référence à l'ouvrage de Bernard Charlot, « *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie* », elle participe d'une nécessité de re-situer aussi ce travail de thèse dans l'ensemble disciplinaire dans lequel il se définit en partie, en sciences de l'éducation. Il s'agirait alors à travers une biographisation de ce *rapport au savoir* que j'ai redéfini dans un *devenir-enseignant* de dépasser la théorie de la reproduction sociale. Car c'est d'une autre théorie dont Bernard Charlot veut nous donner des éléments : « du rapport au savoir, implique de transgresser un tabou : une telle sociologie doit, délibérément et sans honte, être une sociologie du sujet. » (1997, p. 101)

Le sujet nous revient ici en boomerang, au centre, ou plutôt à l'intersection des différentes disciplines, la sociologie encore, mais aussi la psychologie et la psychanalyse, ainsi que la philosophie et l'anthropologie, le sujet s'impose en Sciences de l'éducation, mais il garde toujours en orbite, un objet bien identifié et stabilisé : le savoir.

Dans les différents sujets à controverses qui animent la discipline, à partir d'une histoire somme toute assez récente de sa construction, du moins en France et qui continuent à vivifier aujourd'hui, le débat et son effectivité sur le terrain, l'une concerne la différence entre ce qui définit d'un côté le savoir et de l'autre la connaissance, un sujet dont s'est emparé le courant de l'analyse institutionnelle ici même. Michel Serres l'exprime ainsi dans la préface qu'il a écrite, au livre de Michel Authier :

« Pays de connaissance, ferraille donc contre le pouvoir et les institutions (...) Distinguée du savoir, fixe et proche du pouvoir, donc à longue distance de l'hésitation du commençant, cette connaissance, ainsi valorisée, ne se sépare pas de l'affect ni des hommes qui la constituent et la portent, chacun et ensemble. Nous avons du savoir, nous vivons la connaissance » (M. Authier, 1998, p. VII)

Dans cet ouvrage Michel Authier nous propose un outil, qui parasite ce rapport au savoir toujours capté par les organes de pouvoir institués, pour lui substituer une construction de la connaissance, autonome mais collective. Ce sont « Les Arbres de Connaissances », un outil mis en place dans certaines classes Freinet.

Or mon histoire d'enseignement, précisément se situe là, dans cette remise en question, *du rapport au savoir*, non pas du côté du sujet mais davantage du côté du savoir et de sa relation au pouvoir. Comment arriver à transmettre ce « *gai savoir* », que décrivait Nietzsche (*op.cit.*), lorsqu'il ne cesse de se confondre avec les institutions de pouvoir dans lequel il s'est construit et leurs discours normatifs, sur ce qu'il serait sensé contenir de vérité et du comment accéder à cette vérité, utilisant sans cesse la proposition de la Vérité, pour légitimer les institutions qui sont habilitées à la transmettre ou à la produire, en niant au passage la singularité du sujet censé y accéder.

« *Il est jaloux de son petit frère qui vient de naître, c'est normal, oui c'est prouvé tous les enfants sont jaloux de leurs petits frères ou de leurs petites sœur...* »

³¹ En référence au titre du livre de Bernard Charlot (1997).

³² En référence au titre du livre de Gabrielle Weigand et Remi Hess (2007).

« Les écrans sont dangereux pour le développement de l'enfant ; d'ailleurs dans la « Silicon Valey » les salariés des entreprises informatiques interdisent à leurs enfants de regarder les écrans ... »

« Vous jouez avec votre enfant à des jeux à la maison ? Parce que les jeux de société apprennent les logiques mathématiques, ils sont vraiment éducatifs ... »

« Même s'il est au CP, vous devez continuer à lui lire des histoires, le soir... »

« Vous devez essayer de parler à votre enfant le plus possible en langue française, pour qu'il progresse à l'école ... Non en fait maintenant les recherches ont montré qu'il vaut mieux que vous parliez à votre enfant dans votre langue, mais correctement ... »

« Votre enfant ne doit plus dormir avec vous, ce n'est pas possible il faut vous séparer ... »

« Juste après manger les petits doivent aller faire la sieste après c'est trop tard, je n'ai lu nulle part que c'était possible ... » (Gentès, 2015b)

Voici une liste hétérogène, mais représentative, des discours qui circulent dans les couloirs des écoles, comme des injonctions normatives, à une relation à l'enfant qui ferait loi, comme pour rétablir, une séparation entre le sujet de l'enfant et ce qui ferait science.

Aussi au concept de « sociologie du sujet » utilisé par Bernard Charlot, je choisis de lui ajouter au détour de l'analyse, celui d'*histoire du sujet* dans une référence au paradigme des *Histoires de Vie* (Delory-Momberger, 2005) dans lequel je reconnais également dans ce travail de recherche, une affiliation épistémologique. Une *histoire du sujet* inscrite dans celle d'une *sociologie du sujet*, et qui comprend l'ensemble des relations qui rattache l'enfant, au monde social qui le porte. Elle se traduit par les différentes disciplines des sciences humaines qui fondent les Sciences de l'éducation, mais qui lui ajoute cette dynamique temporelle, propre à éviter de fixer précisément le sujet, en dehors de la perspective d'une *Éducation tout au long de la vie*.

En s'appuyant sur les dernières découvertes des neurosciences concernant le développement cognitif du jeune enfant et sur la pédagogie de Maria Montessori, Céline Alvarez diplômée en sciences du langage, a suivi les progrès « spectaculaires » de ses élèves, de leur entrée en petite section, jusqu'à leur entrée en école élémentaire dans une école située en REP+ à Gennevilliers. Pendant trois années, de septembre 2011 à juin 2014, elle a enseigné dans une classe multi-âge de maternelle, en demandant à une équipe de chercheurs rattachée à l'INSERM et dirigé par le désormais célèbre, Stanislas Dehaeme, d'évaluer cette expérience et d'en valider ou pas les résultats. Depuis, l'enseignante a démissionné de sa fonction, au prétexte que les moyens demandés qui lui avaient été alloués pour mener à bien son projet, n'ont pas été reconduits par l'Éducation Nationale, reconnaissant néanmoins, qu'enseigner n'était pas une vocation de sa part, ayant investie dès le départ la fonction dans un cadre expérimental. Aujourd'hui elle poursuit son objectif sur le terrain de la communication et dans les médias, diffusant et partageant ses connaissances sur un site mais aussi dans des conférences (Céline Alvarez, 2015) dans lesquelles elle arrive à mobiliser un nombre significatif d'enseignants « en demande urgente de partage³³ ».

Cette expérience pédagogique et les nombreux commentaires qu'elle a suscité de part et d'autre des membres de la communauté éducative devient en elle-même un *analyste* de la relation à

³³ Extrait du dossier « Maternelle une expérience révolutionnaire » édité par le journal *Télérama* n°3448 du 10/02/2016

l'éducation des enfants dans le cadre des apprentissages scolaires, de l'ensemble de la société française. En premier lieu par l'engouement médiatique qu'elle suscita et par les réactions des enseignants à son égard, qui vont de « la conversion », à la critique des plus violente. Car elle révèle, aussi la perte de sens, dans le rapport qu'entretient précisément l'institution, à la fois au savoir, aux enfants comme à leurs familles, et aux enseignants eux-mêmes.

Céline Alvarez (2016) remet en cause ce *rapport au savoir*, dans le sens où elle ne se place pas du côté d'une sociologie du sujet, mais bien du côté du « sujet » en lui-même, d'une part l'enfant, et de la « science » en elle-même d'autre part. Elle cherche à relier directement l'enfant à la science. En tant qu'enseignante, elle n'entre pas dans le questionnement des sciences humaines qui cherchent à définir le sujet à partir de sa relation au savoir. Elle se situe en dehors ou au-delà d'une sociologie du sujet, en voulant apporter la preuve « scientifique » précisément que cette histoire n'est ni déterminante, ni déterministe de la possibilité qu'ont les enfants, à apprendre, et par conséquent que cette histoire-là ou cette sociologie-là ne serait pas scientifique. Par contre, elle déplace le déterminisme qui était du côté du *curriculum* de l'élève, sur celui de l'école, c'est à dire du côté de ceux qui détiennent le savoir et le transmettent.

L'école, cette institution de la diffusion des savoirs, dans une fascination du savoir en lui-même, qu'elle tente de définir de façon conceptuelle, comme une entité extérieure, objective, et indépendante, prenant prétexte son pouvoir émancipateur pour simplement exercer le pouvoir, s'acquittant au passage de toute prise de risque démagogique, se concentre alors bien davantage sur cette « histoire » plutôt que sur le sujet en lui-même. Et en faisant de son « histoire » un objet de la construction des savoirs, elle marque sa séparation avec le sujet lui-même, qu'elle exclut de fait de sa propre possibilité à produire de la pensée et à apprendre.

Et si Céline Alvarez peut d'autant mieux réunifier l'enfant avec son histoire, dont il est en réalité indissociable, c'est qu'elle ne s'adresse pas à lui lorsqu'elle cherche la vérité. En vérité, comme disent les enfants, elle s'adresse à son cerveau, et en s'adressant directement à son cerveau, elle fait de la science, elle ne se contente pas de diffuser le savoir ou de le transmettre, elle le produit. Elle réengage la science positive dans les sciences de l'éducation, c'est le principal objet de sa démarche, la pédagogie devient une science exacte, et le cerveau de l'enfant lui révèle que, s'il est bien séparé en différents lobes, il est en perpétuelle interconnexion. Ces interconnexions se font ou se défont en fonction de la perception qu'à l'enfant de son environnement social et physique et des émotions qu'il éprouve en relation avec cet environnement. Ce que Célestin Freinet appelle le *milieu*, comme après lui Fernand Deligny...

« (...) Dans le but de tester l'efficacité d'une démarche pédagogique scientifique, c'est à dire pensée à partir des lois de développement de l'enfant, Céline Alvarez, linguiste de formation, décide en 2009 d'entrer dans le système éducatif national en passant le concours de professeur des écoles. (...) Pour mener cette expérience, Céline Alvarez a repris et développé les travaux du Dr Maria Montessori, qui avait déjà ouvert la voie d'une telle démarche scientifique dès 1907. Elle les a enrichis avec les avancées scientifiques contemporaines notamment en psychologie cognitive comportementale, en neurosciences cognitives, affectives, sociales ; ainsi qu'en linguistique française (...) » (Céline Alvarez, s. d.)

Mais le cerveau de l'enfant, ne donne pas d'information sur un environnement social et culturel, ni même sur son inconscient, non le cerveau de l'enfant, ne peut pas être seulement laissé au hasard de la vie en général, il donne directement accès au savoir, il est un objet scientifique en lui-même.

Elle renverse cette idée d'une séparation du sujet, pris comme objet scientifique, modélisé à partir de nos séances de dissection des grenouilles des cours de sciences naturelles, Céline Alvarez

s'applique à séparer le développement cognitif de l'enfant de ses origines culturelles, linguistiques, sociales, économiques, psychanalytiques etc., pour mieux le mettre écrit-elle, en *reliance sociale*. Car lorsqu'elle ne s'adresse pas au cerveau de l'enfant, mais à l'enfant lui-même en tant que sujet, ce n'est plus du tout de « savoir » dont il est question mais bien d'**amour**.

« Ma découverte majeure est que l'essentiel c'est l'amour. La confiance. Le lien soutenant. Un enfant qui aurait la possibilité d'être autonome et actif au sein d'un environnement riche, de qualité, entouré d'enfants d'âges différents mais qui se sentirait jugé ou isolé ne pourrait pas s'épanouir pleinement. L'amour est l'ingrédient essentiel le liant sans lequel rien n'émerge et ne prend forme. » (Celine Alvarez, 2016)

L'expérience qui a été menée par Céline Alvarez, dans l'école maternelle Jean-Lurçat à Gennevilliers en banlieue parisienne, devient un *analyste*, de ce *rapport au savoir* qu'elle a transféré, des enfants vers l'institution. Le *rapport au savoir*, est *stricto sensu* le problème de l'institution et non plus celui de l'enfant, celui du sujet. Pour opérer ce changement de perspective, elle se place également du côté du savoir, donc, dans cette « volonté de faire science » (Stengers, 1992), en nous apportant une preuve, celle qui précisément nous permet de différencier « le fait scientifique » des conditions de son apparition. Ce n'est plus l'enfant c'est à dire le sujet, qui serait à « éduquer » à partir de son origine sociale ou culturelle, et qui déterminerait son appétence aux apprentissages scolaires et ses compétences, mais bien l'environnement scolaire en lui-même, c'est à dire « les savoirs » ou plutôt les conditions dans lesquelles ils sont transmis, mais aussi produits.

Elle déplace le savoir : il appartenait à l'école, il naissait de cette extériorité au sujet, il appartient désormais à l'enfant, il naît avec, l'enfant porte en lui non pas toutes les capacités d'accès au savoir, mais tout le savoir lui-même, et l'école produit de l'échec scolaire, parce qu'elle ne cesse de brouiller ce message, de s'interposer entre l'enfant et sa capacité à produire du savoir, comme entre l'enseignant et sa capacité à produire les conditions nécessaires et suffisantes qui permettent à l'enfant d'être relié à son cerveau, c'est à dire à ses émotions, ses sensations, et sa propre histoire. Céline Alvarez en s'appuyant sur les neurosciences réinsuffle de l'universel au cœur même de la transmission, dans l'objet même du savoir, et c'est l'enfant qui reste le plus à même, non pas d'être révélé à cet universel, mais bien d'en être le dépositaire. Les conditions nécessaires et suffisantes qui permettent de réunifier l'enfant à sa propre histoire, non pas du point de vue de la subjectivité mais bien d'un universel, sont elles-mêmes portées par un autre universel : l'amour.

Céline Alvarez semble toucher là, à un ultime tabou de la relation éducative, l'amour portée aux enfants et celui que les enfants se portent entre eux et peuvent porter aux adultes et aux éducateurs en retour. Et ce projet résolument mystique, en l'occurrence, suscite du côté des professionnels de l'éducation, beaucoup de critiques, on s'en doute, mais autant de conversion. S'inspire-t-elle de René Girard et de son discours d'entrée à l'Académie Française, dans lequel il relate l'expérience mystique de la rencontre avec Dieu de son prédécesseur, le père Carré, à l'âge de 14 ans, de l'amour qu'il en éprouva et de la difficulté à l'exprimer :

« Le père a longtemps craint, je pense, de passer pour puéril, « immature » comme disent si laidement les psychologues contemporains. Il oubliait que, dans notre monde, les derniers mystiques sont des enfants. Il oubliait les paroles divines sur l'enfance en général : *Je Te bénis, Père, Seigneur du ciel et de la terre, d'avoir caché tout cela aux sages et aux intelligents et de l'avoir révélé aux tout-petits (Mt,XI,25)* » (Girard, 2005).

Aussi en réponse à Céline Alvarez, Laurence De Cock (2017), écrit sur son blog poste en guise de conclusion :

« (...) L'idéal de réussite individuelle, paillettes de l'amour de l'enfance, l'usage instrumental des neurosciences : efficacité, performance (...) Derrière, la dissolution de toute visée globale d'un système éducatif juste, d'un changement du monde. Starisation *versus* émancipation (...) je suis mille fois pour la réflexion sur la pédagogie. Je plaide simplement pour sa re-politisation, en urgence³⁴ ».

Néanmoins l'expérience menée à Gennevilliers par Céline Alvarez et peut-être davantage sa façon de la transmettre, à travers d'une part sa personnalité charismatique et d'autre part une pédagogie dites *scientifique*, mais aussi *mystique* (*les derniers mystiques sont les enfants*), suscite la passion des médias et l'adhésion du public. Son livre *Les lois naturelles de l'enfant*, arrive en tête des ventes devant le « nouveau » Harry Potter. Elle touche au socle de la « société française », en revivifiant le mythe républicain de la réussite des élèves les moins favorisés. Des élèves qu'elle considère d'abord égaux, parce que tous nés avec la capacité d'apprendre, et tous reliés au savoir, par essence, dès avant leur naissance. Elle déconstruit la réalité d'une école fondamentalement inégalitaire car basée sur la dépossession du savoir des enfants par les adultes, des enseignants devenus des experts *du rapport au savoir*, tout en replaçant au centre du système scolaire, non pas le savoir, ni même l'enfant, mais bien **l'amour**.

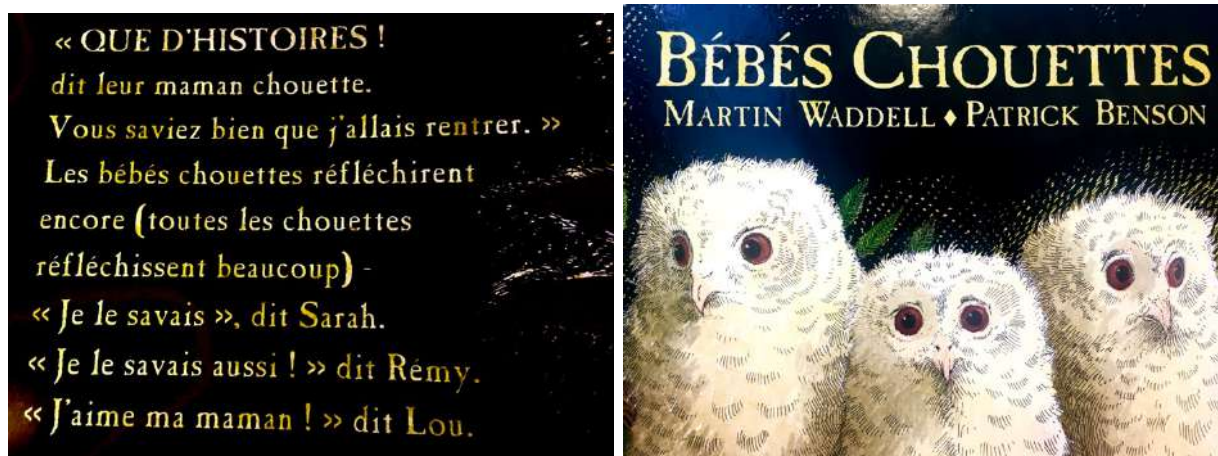
Depuis la consultation sur l'éducation en 2012, faute d'amour, c'est le terme de « bienveillance » qui apparaît comme un thème majeur de la relation éducative et plus particulièrement en éducation prioritaire telle qu'elle est définie dans les programmes officiels de formation des enseignants comme « une école bienveillante et exigeante ».

« De nombreux élèves de l'éducation prioritaire doutent de leurs capacités scolaires. Au fil de leur parcours, ils peuvent alors développer des sentiments de défiance ou d'injustice vis-à-vis de l'école, sources de renoncement, d'agressivité ou de violence. L'école doit donc construire autour des élèves un cadre intellectuel, émotionnel et matériel propice aux apprentissages leur permettant de donner le meilleur d'eux-mêmes. Une école qui « veille bien » sur les élèves, les sécurise, est attentive à leurs progrès comme à leurs difficultés. Elle construit des rapports de confiance entre adultes, entre élèves, entre adultes et élèves, au cœur de la professionnalité des acteurs, de l'acte d'enseigner et au sein des classes. Mais une école ne peut être bienveillante que si elle est simultanément exigeante et rigoureuse, si elle croit en elle-même comme dans la capacité de progrès de chacun. Cette double posture crée les conditions d'une scolarité inclusive tournée vers la réussite de tous les élèves » (CANOPÉ, s. d.).

Ce descriptif se décline ensuite en sous-parties dont l'une concerne le « bien-être des élèves » et l'autre : « Évaluer les élèves avec bienveillance ». Cette logique de la « bienveillance » à laquelle est associée l'exigence et la rigueur et qui s'adresse ainsi « naturellement » aux élèves en difficulté sociale, culturelle (?), m'incline à y voir l'acte réifié d'une relation éducative verticale, basé sur un rapport asymétrique entre les adultes et les enfants, même s'il s'agit de rétablir la confiance. La « bienveillance » me semble relever d'une relation à sens unique, qui va des adultes vers les enfants, je n'ai jamais lu ou entendu que les enfants faisaient preuve de bienveillance vis à vis des adultes, alors que l'amour reste un sentiment universel, qui s'éprouve et se partage des adultes envers les enfants comme des enfants envers les adultes.

« *J'aime ma maman* », dit Lou, (Benson & Waddell, 1993)

³⁴ Repéré à <https://storify.com/debatdecole/j-ai-lu-celine-alvarez> (2017): page supprimée.



Il me semble que les éducateurs politiquement engagés comme ceux du mouvement Freinet se trompent, lorsqu'ils pensent que Céline Alvarez ne porte pas un discours politique, car cette idée de placer l'amour comme la base de la relation éducative avec le jeune enfant est au contraire fondamentalement politique : l'amour des enfants, l'amour envers son prochain, et l'amour d'un seul Dieu a façonné la pensée du politique au fondement de notre civilisation judéo-chrétienne. Elle ne donne pas le même sens politique à son action mais elle est au contraire profondément politique. Céline Alvarez revivifie ces deux puissants archétypes culturels au cœur de la transmission que sont l'amour et la science. Dans ce sens elle suit la voie ouverte par Maria Montessori, figure tutélaire de sa pédagogie, croyante et médecin, qui comme Ovide Decroly appartenaient au courant de la pédagogie nouvelle basé sur les méthodes expérimentales, opposées au sein du mouvement, à une pédagogie plus sociale qui souhaitait œuvrer à l'émancipation du peuple, dans une inversion des pouvoirs détenus par l'élite. Dans cette opposition et de façon stratégique, Céline Alvarez ne cite jamais Célestin Freinet, dont elle reprend pourtant plusieurs éléments de sa pédagogie, en évoquant la coopération, l'entre-aide entre pairs d'âges différents, et l'idée d'un apprentissage « naturel ». Je pense qu'elle ne veut pas s'adjoindre une affiliation sur l'émancipation des enfants, comme prérequis idéologique, puisqu'elle y parvient de façon « scientifique » naturellement, en donnant la possibilité aux enfants de Gennevilliers, en REP+, d'apprendre à lire, écrire et compter à partir de 4 ans, avec amour ...

Par ailleurs, il faudrait demander à Céline Alvarez si elle a lu bell hook, car j'ai été saisi en lisant un article de Nassira Hedjerassi, au sujet de cette « intellectuelle, féministe, noire, révoltée » (2016b), de retrouver la place centrale de l'amour dans sa volonté d'émanciper « les opprimés » par l'éducation. Seulement voilà : « *Moi les enfants je les aime, tout comme Céline, mais juste de 8H30 à 8H45 ...* », me disait avec humour une collègue.

« Si elle voit la salle de classe comme le site possible des transformations radicales, son projet est de toucher une « audience inclusive ». Le concept d'amour est posé comme le premier facteur pour édifier cette communauté d'inclusion, pour reprendre ses termes. L'amour et l'attention (« *care* »), comme la joie et l'espoir sont cruciaux dans ce processus (hook, 2003, p 127). L'enjeu n'est rien moins que de (re)donner à toutes et tous, en particulier aux sujets historiquement opprimé-e-s, de l'agentivité et du pouvoir d'agir (*empowerment*). Parce qu'elle ne s'est pas contentée de penser une éducation de la libération, qu'elle a développé cette praxis, elle gagnerait à être (mieux) connue dans l'espace francophone. » (Hedjerassi, 2016a)

L'épisode Céline Alvarez a replacé au centre du débat pédagogique la tension entre des philosophies de l'éducation qui n'entretiennent pas la même relation à la personne et au collectif, celle de Maria Montessori à laquelle elle s'affilie et celle de Célestin et Élise Freinet. Ces méthodes ou « techniques » pour Freinet qui ne souhaitait pas précisément que sa pédagogie devienne une méthode à appliquer, sont créées au début du siècle dernier mais veulent néanmoins trouver leur légitimité à la fois dans la « vérité scientifique » et l'idéal d'un monde meilleur, qu'il soit chrétien, théosophique ou communiste. Mais ces mouvements pédagogiques ont développé une *praxis* qui implique une relation à l'enfance et aux enfants différente, attentive, réparatrice, sur laquelle repose aujourd'hui une législation mondialisée, celle « des droits de l'enfant » dont nous fêtons cette année le trentième anniversaire (*Convention Internationale des Droits de l'Enfant*, 1989).

CHAPITRE 2

ÉLÉMENTS D'UNE HISTOIRE DES IDÉES SUR LA QUESTION DE L'ÉMANCIPATION EN ÉDUCATION : DE LA RECHERCHE À LA PRATIQUE

2.1 Introduction

Enseignante à l'université, mon engagement pédagogique, se situe dans une transmission du mouvement Freinet à partir de sa pratique sur le terrain, et de sa comparaison avec d'autres approches pédagogiques de l'éducation nouvelle, (dont celle de Céline Alvarez !) pour chercher à comprendre à quoi on s'engage en éducation dans la relation aux enfants et à quelle place se situent les adultes. La mise en place d'une formation, qui mobilise par la recherche, la réflexion commune et l'implication de chaque étudiant à partir de son expérience. Mon désir est d'inscrire ma réflexion et sa transmission dans une approche complexe de la réalité de la relation à l'éducation et la possibilité d'en mesurer les effets à « hauteur » des acteurs eux-mêmes, des enfants aux étudiants, un statut dans lequel je reste incluse en tant que doctorante, n'ayant pas encore épuisé la capacité à poser des questions et la nécessité d'y répondre. Il reste néanmoins que le travail mené en tant que doctorante, à travers la forme même du processus institutionnel et du choix personnel, en ce qui concerne la recherche proprement dite, comme l'enseignement, reste un travail d'élaboration davantage marquée par la solitude que par « la communauté de référence », un concept développé par Remi Hess ou bien la « coopération » de Célestin Freinet.

La difficulté d'affiliation viendrait justement de cette transposition des pratiques Freinet, de la classe à un cours à l'université, car comme le disent les militants, « *Il n'y a pas d'enseignants Freinet, il n'y a que des praticiens Freinet* », dans le sens où le travail effectué sur le terrain, ne peut se transmettre et s'apprendre qu'à partir du terrain, c'est à dire des enfants, des élèves, qui sont placés comme interlocuteurs privilégiés et passeurs des connaissances. Se former à la pédagogie Freinet, nécessite de s'impliquer auprès des enfants dans les classes, savoir les observer et les écouter, nous faire vivre leur conception de la pédagogie Freinet. « Les éducateurs et enseignants Freinet cherchent à développer des pratiques pédagogiques ancrées dans la réalité sociale, pour œuvrer à une réelle émancipation des enfants. » (ICEM pédagogie Freinet, s. d.-b).

Dans ce sens, j'ai fait le choix de poursuivre ma formation d'enseignante du côté de la recherche en Science de l'éducation, au sein du laboratoire *Experice* à l'université Paris 8, qui m'intègre à cette « communauté de chercheurs » prenant pour objet l'analyse critique de la construction de la pensée au sein des institutions scientifiques, sociales et culturelles, à l'épreuve d'une implication sur le terrain d'étude. Cette implication dans sa nécessaire confrontation au réel conduit au dialogue à plusieurs voix au sein même de mes recherches, celles des adultes et celles des enfants, dans l'interprétation d'un monde partagé.

Mais l'exercice de la recherche peut-il se faire dans une perspective émancipatrice des acteurs eux-mêmes ? Et s'agissant des enfants dans quelle éthique et quels champs épistémologiques cette recherche peut-elle s'inscrire ?

Introduire cette question de l'émancipation en éducation, c'est à dire émancipation des enfants et formation du chercheur à égalité, dans un positionnement biographique qui met en *reliance*, pratique pédagogique et posture de chercheur, devient une réponse épistémologique, qu'il convient sans doute

aussi de mieux resituer à l'intérieur d'une histoire des idées telle qu'elle s'est construite en partie ici-même, de *Vincennes à Saint-Denis (op.cit.)*.

« Je crois que les sciences de l'éducation sont toujours prises dans une espèce de tension entre être un élément d'un appareil (et donc avoir en quelque sorte l'oreille du Ministère pour s'établir comme une pensée officielle se traduisant dans des textes, des arrêtés, des décisions, etc.) et en même temps échapper à cette position en travaillant essentiellement à la marge, c'est-à-dire en développant des activités se généralisant dans tout le champ de la formation continue, toute discipline confondue, donc on peut aussi bien participer à un endroit où on forme à la médecine ou n'importe où, ou bien en étant une espèce de dimension presque culturelle du monde de l'éducation et de façon variable et flottante. » (Berger & Hedjerassi, 2017)

2.2 Quels regards portés sur l'enfance et les enfants ?

Contre un savoir scientifique produit par la domination de « l'homme/blanc/hétérosexuel », un archétype qu'elle emprunte à Gilles Deleuze et Félix Guattari, Donna Haraway (2007) oppose « l'incarnation féministe, l'espoir féministe dans la partialité, l'objectivité et les savoirs situés. » Ce concept des *situated knowledges* « savoirs situés », constitue un outil épistémologique à la réflexion d'une reconfiguration de la recherche scientifique dans un combat féministe (Haraway, 1991). Ce détour par la question du féminisme à propos de l'émancipation et plus spécifiquement celle des enfants, devient « essentiel », pour traiter la pluralité même des points de vue, historiques et politiques développés autour de ce lien entre les femmes d'un côté et les enfants de l'autre (Cardi et al., 2016).

Haraway place l'enfance au même titre que la folie ou le corps des femmes en dehors de la coupure épistémologique du grand partage entre une nature d'un côté et la culture de l'autre. La question que je souhaite soulever ici, concerne le désengagement de la réflexion universitaire contemporaine, à propos de l'émancipation des enfants en éducation, dans notre pays. Il me semble que les revendications féministes, en terme d'égalité, des droits et des représentations, après avoir occupé le terrain du militantisme, se sont affirmées aussi au niveau de la recherche universitaire, de façon plus visible que celle sur l'enfance, ce qui n'est pas le cas dans les pays anglo-saxons (Rayna & Garnier, 2017). Alors que paradoxalement les concepts utilisés, ont été largement influencés, nous venons d'y faire référence par la *french theory*, une philosophie française de l'après-guerre, née de l'antagonisme même des différents paradigmes qu'elle a construits.

En effet Michel Foucault, comme avant lui Jean-Paul Sartre, a souhaité mettre en relation, son œuvre philosophique avec son engagement aux côtés des mouvements militants. Il a fondé une philosophie critique de la relation du pouvoir au savoir, au sein des institutions, dans le passage à la modernité et il participe aux côtés de groupes de militants associatifs à la lutte contre les mécanismes d'assignation sociale, des fous, des prisonniers, des homosexuels etc. (Eribon, 2011). Or cette réflexion sur la représentativité des minorités, c'est à dire de ceux qui restent à la marge du débat public, passait par l'émancipation des femmes mais aussi par celle des enfants. Aux États Unis, la féministe marxiste, Shulamith Firestone dans son livre *La dialectique du sexe* (1972) propose une critique radicale du patriarcat, pas seulement dans un vis à vis homme/femme, mais plus largement au sein des institutions qui organisent la société, y incluant le rapport à l'enfant comme à la nature ou à la science. Dans le chapitre intitulé « Pour l'abolition de l'enfance » (S. Firestone, 2007), elle s'appuie sur les recherches de l'historien Philippe Ariès (1973), qui révèle *le sentiment d'enfance*

comme un mythe construit par la modernité, utilisé pour maintenir l'enfant en position d'infériorité à l'intérieur des différentes institutions de la société, de la famille à l'école.

Aujourd'hui les thèses de Philippe Ariès sur cette « indifférence à l'enfance » d'avant l'époque moderne et particulièrement durant la période du Moyen Age, ont été réfutées notamment par les historiennes Danielle Alexandre-Bidon et Monique Closson dans leur livre, *L'enfant à l'ombre des cathédrales* (1985). Mais ce qui m'apparaît le plus intéressant à comprendre dans cette polémique, c'est effectivement le succès qu'a remporté cette interprétation de l'enfance, ce *sentiment d'enfance* et la façon dont il a été utilisé au regard de l'émancipation des enfants, par les auteurs des années 60-70, surtout aux États-Unis, comme nous l'explique Guillaume Gros (2010), dans son article de synthèse sur la question. Au-delà de Sulamith Firestone, les thèses d'Ariès ont diffusé partout où l'on traitait de l'enfance et se trouvent ainsi au centre du regard porté sur les enfants, certains s'en emparèrent, non pas pour aller dans le sens de leur disqualification mais au contraire pour trouver dans un statut identique à celui des adultes, le sujet de leur émancipation. Tandis que les médiévistes, Danielle Alexandre-Bidon et Monique Closson (1985), pensent inversement que les thèses d'Ariès, ont invisibilisé l'enfance, particulièrement comme objet de recherche :

« Comme le disait si justement Ariès dans sa préface à la nouvelle édition de son ouvrage, « Un livre a sa vie propre. Il échappe vite à son auteur pour appartenir à un public qui n'est pas toujours celui que l'auteur a prévu... » (1973, p. IV) Le résultat n'en a pas moins été catastrophique. Mais l'on ressent d'ores et déjà une renaissance des recherches sur l'enfant du Moyen Âge qui, de mauvais sujet, est devenu un beau sujet pour les historiens. »

« Les sociétés modernes satisfont vis à vis de l'enfant leur désir de voir et de savoir », écrit René Schérer, qui dénonce l'institution de la famille, de l'école, et de la société tout entière dans son rapport *panopticom* à l'enfance, un concept qu'il emprunte à Michel Foucault et qui, écrit-il, englobe « protection, surveillance et mise en réserve, de l'enfant. » (Georges Lapassade et al., 1980, p. 87)

Cependant dans la préface de la deuxième édition du livre, *Le corps interdit, essai sur l'éducation négative*, le directeur de publication Daniel Zimmermann, fait, à juste raison, une vive critique des concepts défendus par les auteurs :

« R. Schérer réclame très justement pour les enfants le droit d'avoir des désirs. Il a ceci de commun avec tous les éducateurs : il parle au nom des enfants (...) La critique virulente de la pédagogie et la contre-pédagogie proposée ne quittent pas le terrain de la Pédagogie. Pourrait-on imaginer une utopie où l'enfant aurait enfin la possibilité d'échapper à tout désir de l'adulte ? Désir de formation comme désir sexuel. Tant que l'adulte ne renoncera pas à son désir, il ne renoncera pas à son autorité. La promotion et l'actualisation du désir laissent entier le problème du pouvoir. » (1980, p. 10-11)

Car, il n'est pas possible de séparer la question du pouvoir de celle du désir, le désir des adultes d'avoir des enfants et d'exercer sur eux le pouvoir. Il s'agit de la définition même, de la « parentalité », définit par l'anthropologue Maurice Godelier :

« Dans toutes les sociétés, la parenté inclut et déborde la parentalité. Celle-ci concerne au premier chef les individus qui procréent ou adoptent des enfants. Les fonctions de la parentalité sont universelles. Elles consistent (...) à exercer sur l'enfant certaines formes d'autorité (...) » (Lussault & Godelier, 2016, p. 58)

A mon sens ce rapport de pouvoir qu'exercent les adultes sur les enfants, s'inscrit dans un ensemble de relations, qu'elles soient individuelles ou/et d'ordre structurel, qui interagit avec le désir de l'enfant lui-même. Le pouvoir des adultes fait écho au désir des enfants, dans un face à face. Il se répercute, répond, s'amplifie, ou s'atténue dans cette relation à l'enfant et en réponse à son désir. Le désir est

là, partout, dans tout, chez tout le monde, les adultes comme les enfants, il est le point d'égalité, d'équilibre dans la puissante incertitude de la vie même, intrinsèquement lié aux relations de pouvoir, de vie et de mort. D'autre part, et c'est une évidence, sans désir de la part des adultes, désirs projetés, ou désirs intériorisés, il n'y a pas d'enfant, ni d'enfant à faire, ni d'enfant à éduquer. L'enfant est « par nature », né du désir des adultes, désir sexuel, désir de se survivre à nous-même, désir de soi et de l'autre :

« On pourrait se demander si l'enfant n'est pas une jouissance, mais placée dans un autre. Ou comme un autre. Car au fond, pourquoi fait-on des enfants ? Il est évident que l'on fait des enfants pour soi. Parce que dans le souhait d'un enfant, c'est une certaine forme d'altérité qui est désirée, une altérité rattachée à soi, mais que l'on désire comme étant détachée de soi. » (Nancy, 2014, p. 62)

Car le désir d'enfant permet de relier l'histoire d'une singularité personnelle à une histoire commune, relier le passé à l'avenir. Aujourd'hui ces « enfants du désir » (Gavarini, 2004), ne deviennent-ils pas une évidence culturelle mondialisée, au centre des nouveaux débats de bio-éthiques sur cette *possibilité d'enfant*, offerte ou prise, à partir des nouvelles technologies, ré-interrogeant par-là, la définition anthropologique de la parentalité, dans des rapports économiques, sociaux, juridiques, technologiques, et politiques. René Schérer l'interprétait ainsi :

« Le narcissisme que l'enfant réveille n'est pas celui du moi, mais celui de l'inconscient ou du ça impersonnel ; sa présence réactive ce que nous pouvons, en lui, regarder sans oser le voir en nous-mêmes comme étant de nous. L'image que le miroir nous renvoie, c'est nous en tant qu'autres, ou l'autre comme le plus secret de nous. Le narcissisme, en cette occurrence, se confond avec l'investissement libidinal du désir d'enfant. » (G. Lapassade et al., 1980, p. 131-132)

Cette même année, 1980, Claude Gaignebet, ethnologue, écrit dans la préface de son livre, *Le folklore obscène des enfants*, un plaidoyer pour la conservation d'un monde des enfants séparé de celui des adultes, et en cela il réhabilite son travail ethnographique, en l'opposant comme Daniel Zimmermann, à celui des *éducateurs* : « On voit comment notre méthode diffère. Elle part de l'observation d'une réaction que l'enfant ne partage qu'avec son monde. »

Il renvoie alors dos à dos, ceux qu'il appelle les « éducateurs à la liberté », parlant nommément de Célestin Freinet, et faisant référence aux psychanalystes, qui, d'après lui, imposent une sexualité infantile aux enfants.

« Pour nous qui demeurons d'un tranquille pessimisme sexuel, l'isolement traditionnel de la société infantine, la façon empirique dont des savoirs érotiques s'y transmettent, déformés, mythiques, fantasmatiques... nous paraissent en tout état de cause des faits qu'il serait dangereux de vouloir brusquement bouleverser. Il n'y a pas d'acte sexuel (Lacan). Laissons croire aux enfants qu'il y en a un, celui des autres surtout, et que les images fantasmatiques le décrivent exactement. Laissons-leur le Père Noël, le Diable, le Loup qui met sa culotte et l'Acte Sexuel. Ne soyons ni leurs ethnologues, ni leurs colonisateurs. Psychologues, psychiatres et instituteurs « révolutionnaires » sont autant de missionnaires qui pénètrent, armés de leurs bonnes consciences idéologiques, chez les Puers. Comme toujours, la Paix et le Développement, la Liberté, sont aux bouts de leur fusil. Une société traditionnelle close avec ses rites, ses mythes, ses jeux, ses techniques du corps, sa sexualité résistera-t-elle à cette Civilisation ? Faudra-t-il bientôt lancer une campagne de sauvegarde des derniers Puers décimés par « les libérateurs » de tout poil, retranchés dans les primaires inaccessibles avec leurs derniers Inscrits Grands Castrateurs ? Voici venir le Temps de la Paix Adulte. » (Gaignebet, 1980, p. 23)

Pouvons-nous à présent acter la disparition « des derniers Puers », dont la cause aura été la marche forcée de leur émancipation et l'ambivalence toxique des « libérateurs » à leur rencontre, projetant leurs désirs et la réalité de leurs désirs, dans la construction d'une

dialectique impossible à tenir entre d'un côté une essence d'enfance, et de l'autre sa totale absence.

Observer les enfants et interpréter leur monde dans le sens d'une anthropologie de l'enfance n'est pas, par ailleurs, exempt de toute projection et en cela de mobilisation pour le sujet. La méthode devient en elle-même un gage d'utopie partagée, la diffusion d'un mode de compréhension et de réinterprétation propre aux enfants, sur des questions posées par les adultes.

A partir de là, pouvons-nous dire que les espaces dans lesquels se posait cette question de l'émancipation de l'enfant se sont refermés eux-mêmes ? Ou bien est-ce cette question qui ne peut plus se poser en ces termes, parce que la société a apporté comme réponse, la multiplication précisément, à l'intérieur des institutions des espaces éducatifs et de soins, dédiés à l'enfance et aux enfants ?

L'ethnologue nous explique qu'en réalité les deux propositions en apparence opposées, celle de « l'enfant du désir » et celle du « désir de l'enfant » se rejoignent dans le fait qu'elles placent le sujet de l'enfant, toujours du côté de sa relation à un monde signifié par les adultes, et de sa dépendance dans la projection qu'ont les adultes sur les enfants de leurs propres désirs, mais jamais du côté de l'enfant *seulement en lui-même*, c'est à dire avec ses pairs.

Or l'espace saturé de la relation de l'adulte à l'enfant et de l'enfant à l'adulte dans l'idéal d'une équivalence des désirs des uns et des autres, me semble relever d'un ordre de la représentation aussi utopique et dangereux, que celui d'un espace vidé de cette relation. C'est la fin d'une époque, d'une histoire, celle des années soixante et soixante-dix et le passage d'une génération à une autre, celle qui élira un an plus tard François Mitterrand à la présidence de la République et qui mettra à l'épreuve du pouvoir et des institutions les idéologies de l'émancipation.

Aussi lorsque des intellectuels et des praticiens se sont positionnés, sur une remise en cause de la responsabilité morale des adultes vis à vis de l'enfant, en proposant une modification de la loi pour donner la majorité sexuelle aux mineurs en dessous de 15 ans, ils devinrent inaudibles, et leurs propositions définitivement reléguées en-dehors du cadre légal. Ce *devenir-enfant* a stoppé net, alors que le *rhizome* avait pris de l'autre côté de l'Atlantique, de la Manche, ou du Rhin sous un autre découpage épistémologique. Cette critique des sociétés modernes, et de leurs institutions organisées en systèmes de *gouvernance* des corps et de la pensée, a pu se transformer, dans les universités anglo-saxonnes en *gender studies*, *cultural studies*, et *childhood studies*, nous laissant ici, en quelque sorte, orphelins de nous-mêmes ...

Alan Prout, spécialiste du champ des *Childhood studies*, désigne par *nouvelle sociologie de l'enfance* : « l'ensemble des travaux qui conceptualisent les enfants en tant qu'acteurs sociaux et l'enfance comme une entité socialement construite ou une institution. » Il poursuit par : « Tout d'abord elle est inspirée de la sociologie interactionniste développée surtout aux États-Unis dans les années 1960. » (2013, p. 33)

Cette sociologie s'intéresse effectivement davantage aux stratégies que développent les acteurs eux-mêmes, pour répondre aux contraintes structurelles, plutôt qu'à l'organisation ou l'histoire des institutions dans leurs rapports aux enjeux de pouvoir. Dans les décennies qui ont suivies, jusqu'à aujourd'hui, les auteurs anglo-saxons, aux États-Unis, en Angleterre et dans les pays du nord de l'Europe ont développé leurs recherches sur des catégorisations de l'enfance et des enfants, autour notamment du concept d'*agency* (Garnier, 2015), essayant de définir un champ, qui ne cesse de se heurter à ses propres catégorisations. Les mêmes questions qui se sont posées aux études féministes, sur une définition du champ de recherche à partir de différentes références, à la fois historiques,

sociales, culturelles, politiques, et scientifiques (?), se reposent à propos de l'enfance et des enfants, à la différence que **ce ne sont pas les enfants eux-mêmes qui sont engagés à y répondre, du moins directement.**

Régulièrement, en France sont répertoriés et traduits, les articles des auteurs pionniers, de ces études (Montandon, 1998), d'abord menées en dehors de nos frontières, de notre langue et de notre rapport culturel à l'enfance, par des auteurs dont l'objet de recherche, entrecroise autant de champs disciplinaires que de méthodologies, mais toujours situé dans un engagement pour l'enfance, qui relie théorie pragmatique aux terrains de l'éducation, de la santé, et de l'économie. Un engagement pour l'enfance, qui passe, à mon sens, par des définitions de méthode et d'analyse, non pas à partir d'un modèle de catégorisation *a priori*, propre au domaine de la psychologie du développement mais bien à partir des acteurs eux-mêmes, c'est à dire les enfants dans la relation qu'ils entretiennent au monde. Il s'agit d'éviter de retomber dans le piège essentialiste, pour tenter de replacer l'enfant, à l'intérieur de l'ensemble des relations intersubjectives transversales aux classes d'âges et aux générations (Sarcinelli, 2015).

En France, Régine Sirota, fondatrice de l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française, plaide pour une approche aussi quantitative des recherches sur les enfants :

« Il faut considérer l'enfance dans sa forme structurelle et la réintroduire comme variable statistique pour qu'elle soit visible dans la description sociologique et qu'elle soit réintroduite dans l'interprétation du monde. » (Sirota, 2005, p. 66)

La seule issue possible alors, serait celle de ne plus placer l'enfant face à l'adulte, mais les enfants avec les adultes, dans un espace qui puisse prendre en compte de la multiplicité des relations entre enfants, comme au reste du monde. Aux concepts de *mêmeté/ipséité* de Paul Ricœur, qui insiste sur la permanence dans l'activité sociale, j'apposerai, celui de multiplicité. La multiplicité, c'est à dire la division infinie dans le tout, comprend à l'intérieur de la relation humaine de parentalité, le rapport aux objets et à la pluralité de la vie animale et végétale. La multiplicité intègre la relation « cosmique » pour reprendre la définition du désir donnée par Gilles Deleuze dans *L'Abécédaire* (Boutang, 1995).

2.3 Je suis, donc je pense³⁵...

Retour sur la classe

Lorsqu'on est enseignant, on commence toujours par faire l'appel. C'est une obligation règlementaire, le nombre des présents, le nombre des absents, tout ceci s'inscrit sur un registre rose, document officiel, preuve administrative, judiciaire, et gardé dans les archives de l'école ...

En observation dans une classe de collège, sur le terrain du projet de *Mon Empreinte dans le quotidien*, j'assistais à ce rituel immuable, qui sur 55 minutes de cours peut prendre facilement un quart d'heure. Car ils résistent, dans la mesure de ce qui leur est possible de déployer comme acte de résistance : répandus sur leur chaise, cachés derrière leur cartable, ils ricanent. Il faut attendre le calme, qu'ils enlèvent leur manteau, qu'ils posent leurs cartables par terre. Attendre le silence, pour entendre son nom et y répondre par ce même mot « présent », depuis longtemps déjà, depuis qu'ils

³⁵ Texte diffusé sur le site « Le café pédagogique » (Gentès, 2019b).

ont trois ans à peine. Ils sont grands, ils ont 15 ans, ils sont presque devenus des adultes, je les avais connus si petits, mais paradoxalement dans ce rituel d'introduction à la classe, ils sont traités comme des plus petits encore, des nourrissons à la pesée :

- « *Mamadou ?*
- *Présent.*
- *Ton carnet.*
- *Mariam ?*
- *Présente.*
- *Ton carnet.*
- *Ali ?*
- *Il est absent m'dame !*
- *Alicia ?*
- *J'suis là.*
- *Ton carnet etc. » (Gentès, 2014a)*

Ici le rituel est coercitif, les élèves doivent donner leur carnet à chaque début de cours et le récupérer à la fin, comme cela la sanction est donnée sans perte de temps en négociation pour obtenir le document *au cas où*, et c'est l'ensemble des élèves qui subit l'attente stérile du - chacun dépose son carnet et du chacun le récupère -, à chaque cours, chaque jour, chaque semaine, chaque mois, durant 4 années. Le principe de punition collective avant la faute commise.

Pourtant dès trois ans, ils peuvent déposer eux-mêmes leur étiquettes-présence sur un tableau, ils s'inscrivent dans le temps de la classe, au *quoi de neuf*, à la cantine, au goûter... Ils choisissent une activité. Ils deviennent des élèves par le rituel et dans le rituel car il leur permet d'apprendre quelque chose, dans la sécurité que procure la répétition : reconnaître son prénom et puis l'écrire, dans la bonne colonne, décoder, lire, ne pas oublier. Surtout choisir une activité, anticiper un projet, y réfléchir déjà en posant sa croix dans le tableau à double entrée, ou alors préférer s'inscrire dans la même case que le copain pour faire comme lui.

Ensuite je les rassemble sur les bancs autour de moi, après ce temps de projet personnalisé qui dure bien une heure. J'ai mon cahier sur les genoux, je cherche un stylo, je n'ai jamais de stylo, enfin j'en trouve un, je commence : « Chut, je vais faire l'appel, je voudrais le silence, vous avez eu assez de temps pour discuter depuis ce matin, chut ! »

J'appelle les enfants par ordre alphabétique, et par classe d'âge, d'abord les petits, puis les moyens et enfin les grands. Je leur demande de répondre : « Je suis là » parce que je souhaite évaluer le langage des petits, leur capacité ou non, à dire « je ».

Dans quel cadre pouvons-nous définir l'enfant comme sujet ?

En début d'année la plupart des petits ne répondent pas, certains prennent une grande inspiration mais n'arrive à sortir aucun son. Et puis assez vite, aussi par imitation des plus grands, ils répondent : « Ze suis LÀ ». Heureux d'avoir pu surmonter cette épreuve. Certains grands me regardent et disent : « présents », comme des grands, pour marquer leur différence de « grands », déjà gagnés par l'habitude des nombreux appels qu'ils ont vécus et/ou subis, à la cantine, au goûter, en atelier etc.

Mais tout à coup un matin, un élève me dit : « Je ne suis pas là ! »

Je lève la tête de mon registre, pour le regarder, quelque chose se passait enfin, et ce n'était pas simplement dû au hasard. Quelque chose s'était distendu dans le rituel, cette injonction à dire « je » n'avait plus aucun sens, évidemment. « Faire l'appel » et « Répondre à l'appel », nécessite de s'inscrire dans un pacte avec l'institution, depuis tellement longtemps, d'une vie d'élève à une vie d'enseignant, que son caractère immuable, hautement symbolique dans sa bureaucratie instituée m'épuisait d'avance. Les élèves avaient sans doute ressenti que je vivais ce moment comme un passage obligé, dont je n'attendais plus grand chose en réalité, un rituel complètement vidé de son sens, pour moi comme pour eux. Dans cette possibilité de rien : un espace s'est ouvert. Car tenu malgré tout par le rituel, celui qui nous rassemble par la disposition des corps, les élèves assis les uns contre les autres, serrés sur les bancs disposés en arc de cercle autour de moi, dans cette attention aux autres, avec la demande du silence, un temps suspendu qui, à la fois nous sécurise et permet de libérer la parole.

« Il conviendra donc d'opposer entre eux deux moments : de l'évidence (de l'étale) et du retrait - de l'évidence qui ne discerne plus et de retrait qui fait apparaître » (Jullien, 2011, p. 58).

Ils rient, ils me regardent soudain tous un peu surpris, j'imagine qu'ils pensent : « Alors j'ai le droit de dire qui je suis vraiment, comment est-ce que je suis ? C'est pas juste pour donner le cahier rose à la directrice, j'ai le droit de parler, en fait, « chut », c'était pas pour de vrai ? »

Je me tais.

Une petite fille se lance : « Je suis dans ma tête de ma maman ». J'apprécie le lapsus, j'observe l'élève, elle a tout dit d'elle-même, je n'aurais jamais pu faire mieux, même en réunion de synthèse avec le réseau d'aide³⁶. Et puis tout s'enchaîne : « Je suis dans le ventre de ma maman. » « Je suis absente. » « Je suis dans ma bouche. » « Je suis dans ma tête. » « Je suis une tartine grillée qui saute dans l'air. » « Je suis le président mangé par un requin, mangé par le dinosaure et je suis mort. » Un petit garçon dont la maman est née au Cap-vert, dit : « Je suis blanche-neige. » Un autre : « Je suis pikachu et kokonot. » Etc.

Pour ma part, je suis « sidérée », je cherche à nouveau mon stylo, je veux noter, mais ça va trop vite, je leur fais répéter, je casse la spontanéité un peu, qu'importe puisque tous les jours, ou presque de cette année-là, ils sont : « - le petit déjeuner du matin, - leurs corps, - des personnages de dessins-animés, - de contes, - la vie et la mort, - leurs parents, - leurs amis etc. » Et davantage, c'est à dire un tout, à la fois mélangé et parfaitement dissocié.

Ils sont le passé et l'avenir, ils sont ici dans le présent de la classe mais aussi ailleurs.

Ils sont des enfants et des élèves, tenus ensemble qui conceptualisent leur propre subjectivité, dans cette relation *cosmique* au réel.

Un petit garçon qui présente des troubles de la communication, s'aventure enfin : « Je suis mon dans étiquette- prénom ! »

Sacha : Je suis un verrou de la porte qui va dans la serrure.

Arthur : Je suis une tartine grillée du petit déjeuner.

Noam : Je suis le feu dans le volcan.

Léon : Je suis dans un vaisseau qui va le plus vite du monde.

Marie : Je suis la belle au bois dormant qui est tombée dans les ronces.

Noam : Je suis à 10 mètres sous l'eau, je fais la course avec un sous-marin.

³⁶ Le Réseau d'Aide se compose d'une psychologue et des enseignants spécialisés, il traite des enfants qui présentent des difficultés scolaires, soit dans les apprentissages et/ou dans leur comportement à l'école.

Sacha : Je suis dans le globe qui éclaire l'ampoule.

Mounir : Je suis un poulet rôti.

Marie : Je suis le jour dans le cœur et la nuit dans l'étoile.

Cerise : Je suis dans une pastèque et je mange la pastèque.

Louis : Je suis un gorille.

Sacha : Je suis un rail que le train me roule dessus.

Maëli : Je suis un cœur le jour et une étoile la nuit.

Louise : Je suis Aurore en train de cueillir des fraises des bois.

Eve : Quand il fait jour je suis amoureux et quand il fait nuit je suis lune.

Léon : Aujourd'hui c'est halloween, je suis déguisé en citrouille ... (Il chante le début de la chanson Halloween du groupe Zut)

Mounir : Je suis allé acheter un ballon de basket. (Gentès, 2014c)

Comment accéder à cette interprétation du monde, qui nous est commune, aussi dans cette énumération qu'ils font de leur subjectivité à partir d'un imaginaire du quotidien et en même temps tellement singulière, dans leur façon de l'exprimer ?

Il me semble que c'est dans cette perspective que se place la pensée de Gilles Deleuze et Félix Guattari à propos du désir et de la nouvelle définition ou explication, qu'ils en donnent, à l'encontre du discours psychanalytique freudien.

« Le désir c'est construire un agencement (...) Il ne s'agit pas de s'allonger seul sur un divan et de délirer sur sa petite affaire privée, le désir est cosmique. Le désir est construit dans du collectif. L'agencement c'est un état des choses, qui contient des énoncés, chacun a son style de langage, et des territoires qui sont les endroits où on se sent le mieux, et puis une déterritorialisation la façon dont on quitte le territoire. C'est là-dedans que le désir coule. » (Boutang, 1995)

L'enfant n'est-il pas l'auteur, le sujet de son histoire ?

A cette question posée par *Philosophie magazine* « Comment pensent les enfants ? », le psychologue Jean-Claude Quentel (2010), s'oppose lui, à la psychanalyse lacanienne, lorsqu'il répond que l'enfant ne peut pas être encore sujet, ou auteur de son histoire, « parce que raconter suppose cette capacité d'absence ». Or pour lui, l'enfant est toujours occupé, porté, habité par l'Autre. Et pourtant dans l'exemple que je viens de donner concernant l'appel des enfants dans la classe le matin, et qui renvoie précisément à la définition d'*êtres individués*, à l'intérieur d'un collectif, je pense que lorsque les enfants prennent la parole pour eux-mêmes, et qu'ils entrent précisément dans la construction de leur personnalité, ils se définissent d'abord eux-mêmes comme une **multiplicité**. Ils ne sont pas seulement portés ou habités par les adultes, leurs parents ou les éducateurs mais par l'ensemble du monde. Ils sont des « êtres » d'hybridité qui se construisent dans la relation qu'ils nouent avec le *milieu*, sans distinction entre nature et culture. Ils entrent à travers ici la répétition et l'invention à chaque fois renouvelé par le jeu collectif du « Je suis ... », dans l'élaboration d'une culture enfantine qui leur permet de s'approprier le monde en tant que sujet.

Pouvons-nous alors conceptualiser que si les enfants ne sont pas capables de faire face à l'absence, ou au vide, ils ne peuvent pas non plus être définis par **le manque** ? J.C. Quentel, remet en question une pensée, qui pourtant révolutionna le regard portée sur l'enfance, l'idée que *le bébé est une personne* (Martino et al., 1984), car il pense que la capacité de l'enfant à être une personne et donc un sujet à part entière, n'existe qu'à partir du moment où l'enfant qui grandit, peut alors faire face à

l'absence et au vide de l'existence, pour pouvoir le remplir en quelque sorte de pensées qui lui sont personnelles, et de sa propre capacité à devenir l'auteur de sa propre histoire. Or si je place, ce travail de réflexion dans le paradigme d'une *Éducation tout au long de la vie*, je remets en question en premier lieu, le fait que l'adulte soit le stade achevé de la personne, et qu'il existe dans la construction du sujet, une rupture entre « l'enfant en devenir » et l'adulte comme sujet à part entière. L'adulte est comme l'enfant, un être constamment en devenir et en interactions avec les autres, pris dans la société dans laquelle il évolue et porté lui aussi comme l'enfant par le monde. D'autre part si l'on se place dans une conception de construction de la personne par étapes, le problème est d'arriver à définir où se situe le moment de maturité attendu, et à quoi il correspond ? C'est à dire que cela revient toujours aux autres (les adultes, les experts, les professionnels de l'éducation ou du soin etc.) de porter une attention et un diagnostic **sur** la personne en fonction des normes et des valeurs pré-établies selon un consensus « scientifique » en vigueur à l'instant T, de la recherche.

Les recherches que je mène sont clairement placées dans un autre champ épistémologique. Elles visent à comprendre quelles réponses peuvent apporter les acteurs eux-mêmes aux questions que nous nous posons tous et à partir de ces réponses pouvoir envisager une interprétation mobile et fluctuante selon les individus eux-mêmes, les enfants à l'intérieur d'un cadre et les interactions qu'ils vont pouvoir nouer à l'intérieur de ce cadre, avec les autres.

Remi Hess explique dans son livre *Analyse Institutionnelle et formation de la personne*, que l'être humain est par nature assujéti dès la naissance parce qu'il a besoin des adultes pour survivre et sur une longue période contrairement aux autres espèces animales, même proches de nous au niveau génétique. Mais parallèlement devenir-sujet se construit pour la personne humaine, tout au début de la vie et se poursuit tout le long de son existence. Pour lui, dès deux ans, un enfant qui est dans l'opposition, se construit comme sujet, alors que certains adultes n'auront jamais réussi à être auteur de leur propre vie, car ils seront restés aliénés aux différentes institutions qui les encadrent, et assujétis aux valeurs qu'elles défendent.

« L'être humain est incapable de survivre, à sa naissance, s'il n'est pas pris en charge par la communauté (...) par le groupe social, par la mère, par les institutions. Donc, on est assujéti. On est dans l'assujétissement. Il y a des gens qui grandissent, qui se développent en restant des êtres assujétis toute leur vie (...) Normalement, les enfants, dès l'âge de 2 ans ou même un peu avant disent : « Non ! Non ! Et Non ! ». L'enfant qui dit « Non ! » est l'enfant qui construit un écart entre la loi du groupe social et une aspiration à conquérir un statut de personne. Évidemment, les psychosociologues disent que dire « Non ! » tout le temps est de la contre dépendance, mais il faut bien commencer à dire « Non », avant de passer par les phases, les moments que Nietzsche a décrit comme le moment du chameau, celui qui prends toutes les formes institutionnelles sur le dos, le moment du lion, celui qui envoie tout balader et le moment de l'enfant qui, lui, arrive à créer, qui arrive vraiment à devenir le sujet de son devenir. » (R. Hess, 2014, p. 27)

Comme je l'ai déjà écrit dans le premier chapitre, Remi Hess appelle « l'effet Dolto », le fait qu'un enfant peut prendre conscience très jeune qu'il a un destin à accomplir, le choix d'une vie à réaliser en dehors du chemin que ses parents ont tracé pour lui. Nous pourrions dire que l'enfant éprouve le désir de faire œuvre de lui-même, de s'appartenir à lui-même, d'être l'auteur de sa propre histoire.

2.4 Une définition de l'enfant *auteur* dans le *moment* de l'enfance

Nicolas Go philosophe et enseignant-chercheur en Sciences de l'éducation, définit l'enfant auteur en pédagogie Freinet, en l'opposant à « l'élève qui est acteur », une définition très souvent utilisée, dans le domaine des apprentissages scolaires, depuis les années 2000 :

« Ce n'est pas le professeur qui conçoit d'avance une situation (dite a-didactique) par laquelle les élèves assument la responsabilité d'un apprentissage dont l'objectif est par ailleurs défini ; ce sont les élèves qui inventent leur propre activité sous l'influence complexe du milieu. Dans le premier cas, ils sont acteurs, c'est-à-dire qu'ils agissent, certes, et plus aujourd'hui qu'autrefois, mais au sein d'une activité qui a été conçue pour eux, et sans eux ; ils interprètent en quelque sorte un rôle qui a été écrit pour eux. Dans le second cas, ils sont auteurs, ils explorent par eux-mêmes des horizons de promesses, comme ils l'avaient fait pour conquérir le langage, la marche, ce qui leur avait si bien réussi. » (Go, 2011)

En effet l'élève n'est pas séparé de l'enfant qu'il est, et c'est en cela qu'il peut s'engager dans un processus d'apprentissage, en mobilisant son énergie, l'élément moteur de son rapport au monde pour « s'auteuriser », au sens que lui donne Jacques Ardoino (2000), lorsqu'il définit le paradigme d'une *éducation tout au long de la vie*, par la capacité de la personne à devenir l'auteur de son histoire de formation.

Il existe une troisième voie à l'origine du mot « auteur », empruntée par Michel Serres (2002) dans le petit essai, *En amour sommes-nous des bêtes ?* et qui signifie *croître, augmenter*, dans le sens où un auteur doit faire nécessairement grandir le lecteur, comme une relation amoureuse devrait dans tous les cas nous augmenter les uns aux autres, sans quoi elle ne vaut pas la peine d'être vécue. En cela cette définition participe dans le cadre de ce travail à cette inversion de la norme du rapport entre les adultes et les enfants. Car communément c'est l'adulte qui prend la responsabilité de faire *croître* l'enfant, jusqu'à ce qu'il devienne lui-même un adulte, or révéler l'enfant en tant qu'auteur, c'est bien nous placer, nous adultes, dans une relation inversée, c'est à dire se donner à soi, la possibilité d'être *augmenté* par l'enfant et d'accepter d'en ressortir grandi.

La théorie des moments

En s'appuyant sur les travaux d'Henri Lefèbvre, Remi Hess (2006, p. 21), a développé son concept du *moment*, qui pose l'expérience comme un rapport au monde médiatisé : « Le monde s'inscrit en moi à travers des moments. » Poser l'hypothèse de penser l'enfance comme un moment, c'est reconnaître à l'enfant à la fois une subjectivité dans la conscientisation de son rapport au monde et une capacité à l'exprimer, à la traduire à travers les différents « langages » qu'il utilise : « Le monde est présent à travers des situations que je partage avec d'autres, et qui deviennent moments, dans leur répétition » (*ibid*).

Dans ce sens je chercherai à analyser comment l'enfant s'inscrit aussi dans un collectif producteur d'une culture qui lui est spécifique et comment l'enfance peut se définir comme un moment dans sa répétition, au cours d'une *Éducation tout au long de la vie*, qui prend en compte les résistances et les *résiliences*³⁷ qui lui sont intimement liées. En effet plutôt que de décrypter l'enfance comme un

³⁷Boris Cyrulnik, neuro-psychiatre, psychanalyste et éthologue a vulgarisé le concept de *résilience*, (renaître de sa souffrance), à partir de son expérience personnelle d'enfant juif persécuté pendant la guerre.

déterminisme, il s'agirait davantage de la révéler comme le moment de tous les possibles, car si nous nous plaçons dans la perspective du livre fondateur de Georges Lapassade, *L'entrée dans la vie, essai de l'inachèvement de l'homme*, ne pas considérer l'adulte comme un stade achevé de la personne, c'est de façon dialectique donner une autre place à l'enfant jusqu'à inverser les rôles respectifs de chacun : « (...) l'enfant peut succéder à l'adulte au lieu de le précéder » (1997, p. 15). Il théorise aussi le fait qu'il n'y aurait pas une entrée mais plusieurs entrées dans la vie, car l'enfance est considérée comme la période d'un achèvement commencée *in utero*, qui laisserait ensuite la période de l'adolescence et de l'âge adulte en devenir. Il s'appuie sur des hypothèses darwiniennes de néoténie humaine pour développer cette thèse, mais aussi sur sa pratique ethnographique de terrain et l'analyse de rites initiatiques qui tendent à disparaître dans nos sociétés modernes, pour laisser le champ ouvert à la formation permanente.

Aujourd'hui dans un autre domaine, les recherches en neuro-sciences sur lesquelles s'appuient le travail de la psychologue Alison Gopnik (2010) corrobore en partie cette thèse du côté de l'enfance. Le bébé qu'elle définit de philosophe, est muni de toutes les formes d'intelligences possibles, qui s'estompent lorsque nous devenons adultes. Elle défend l'idée que l'apprentissage est une forme de réduction des capacités de la petite enfance. Ces dernières recherches apportent un éclairage contemporain sur celles qu'avaient menées les théoriciens de la pédagogie nouvelle du début du siècle dernier. Elles viennent aussi ré-interroger le chercheur sur la limite de son positionnement épistémologique au sujet de : qui détient le savoir et comment se construit-il ?

Aussi à travers la description et l'interprétation de ce va et vient, entre lui et les autres, entre son imaginaire et la réalité des adultes, je ferai l'analyse des *chemins de traverse*³⁸, qui conduisent l'enfant à créer un monde toujours en mouvement et qui percole les grands schèmes sociaux.

Sophie, artiste plasticienne, fondatrice de l'association TRACES avec son compagnon l'artiste Guillaumet⁴, et intervenante sur différentes actions développées dans ce travail, a donné aux adolescents, avec lesquels nous travaillions, une définition de la « performance artistique », en lien avec *le moment*. L'artiste lui-même faisant partie de l'œuvre, la performance se différencie d'une mise en scène comme au théâtre, dans le sens où l'œuvre intègre le *moment*, pour mieux le redéfinir, le révéler à travers une intensité que le spectateur est invité à partager.

Charlotte Hess (2010) a comparé la recherche menée par George Lapassade, dans la façon dont il appréhendait ses terrains et dont il en rendait compte, à une performance. La performance est donc reliée au *moment*, nous pourrions parler du moment de la performance, mais la performance n'est pas le moment, la performance perturbe l'espace-temps dans lequel elle se déroule, dans le sens où, à la fois elle appartient au cadre et dans un même mouvement elle l'interroge, elle revendique tout en le dénonçant, du sens au non-sens, ici celui du quotidien par exemple.

- *La vie en rose : Installation de Sophie Nédorézoff /Danse Butô avec Gyohei Zaitso, Léone CatsBaril, Maki Watanabe/Musique de Renaud Moulin -*

« Tout est bien partie de cette idée d'occuper la place Alphonse Allais. Sur proposition de Sophie Nédorézoff, des étendoirs géants sont tendus et ferment la place en un triangle. Comme il faut toujours faire le ménage chez soi, Alors allons-y pour un bon coup de balai. Oui la vie en rose nous attend ... » (Sophie Nédorézoff, 2007)

En 2008, l'association TRACES, a organisé trois journées d'expositions et de performances hors les murs, sur la place Alphonse Allais dans le 20ème arrondissement de Paris à Belleville, Sophie avaient

³⁸ Un accès au « monde magique » de Harry Potter (Rowling, 2000).

repeint toute la place en rose. Enseignante dans l'école maternelle qui donne sur cette place, je participais avec mes élèves à cet évènement dans le cadre d'un projet artistique et culturel appelé *La Fabrique à Bestioles*. Les enfants avaient fabriqué leur « animal-totem », en volume, qu'ils ont déposés sur la place, ou suspendues le long des murs de l'école. Les animaux, les enfants, leurs parents, et les danseurs Butô ont occupé alors cette place transformée en décor technicolor, comme un espace *chorégraphié*, dans lequel pouvaient se jouer de nouvelles relations et de nouvelles pratiques partagées, fantasmagoriques, collectives, créatives, et sensibles ... C'était le *moment* de la fin de l'année, ponctué par les fêtes d'écoles, avec les expositions des travaux des élèves, et les spectacles organisés à cette occasion. Ces trois jours de performances sont venus interroger ces rituels, dans l'espace public, à la rencontre de tous les publics, précisément et dans un savant mélange des genres :

« Ah oui, je m'en rappelle de toi, on avait fait un projet quand j'étais en maternelle, on avait fabriqué des animaux, et toi après, t'avais repeint toute la place devant l'école en rose, et on avait mis les animaux dessus, je m'en rappelle trop, un truc de malade, y'avait des danseurs ils étaient presque tout nus et tout recouvert de peinture, dis, tu crois que nous, on pourrait le faire, ça serait classe ? » (Un élève en classe de troisième au collège s'adressant à Sophie dans le cadre du projet, *Mon Empreinte dans le Quotidien*.) (Gentès, 2014a)

Dans le « *moment de l'enfance* », les enfants deviennent en quelque sorte des *performeurs* de notre « monde social » (Latour, 2006). François Jullien explique que la performance artistique organise des médiations, « (...) de façon à pouvoir capter enfin cet *ici* et *maintenant* du vivre, lui qui par son immédiat nous échape » (2011, p. 231). Si je suis le philosophe sur ce chemin, j'invite ici, les enfants à nous rendre compte, par leur accès immédiat au présent, de cette intangibilité du *vivre*. Par ailleurs cette hypothèse du « *moment de l'enfance* », re-qualifie les différents âges de la vie, c'est à dire l'enfance et la petite enfance, mais aussi l'adolescence et la pré-adolescence, l'âge adulte et la vieillesse comme des *moments*, et non pas comme des étapes linéaires de maturation physique et intellectuelle, séparées et étanches les unes par rapport aux autres qui résulteraient de modalités de recherches et de discours spécifiques. Définir les différentes étapes de la vie comme des *moments* dans le sens donné par Remi Hess, c'est précisément s'autoriser à une vision de la personne, de sa conception à sa mort, dans un perpétuel mouvement sur elle-même par le fait par exemple, qu'un petit enfant de deux ans peut apparaître dans certaines situations en « pleine crise d'adolescence », ou qu'un adolescent redevienne un bébé, un vieillard, un enfant, et un adulte, un pré-adolescent etc. Je ne renie pas les recherches menées sur le développement psycho-moteur, qui travaille au corps, la pensée, imbriqué l'un dans l'autre, mais je fais le choix épistémologique de m'attacher aux relations et aux correspondances entre ces différents passages de la construction d'une subjectivité, qui définit la personne, dans son rapport au monde.

Au-delà de la dichotomie propre à la modernité qui détermine l'enfance soit comme une entité structurelle, soit comme un *résidu* (Lefebvre, 1968), elle devient « l'acteur-réseau » (Latour, 2006, p. 201), car « les acteurs peuvent êtres de différents types : humain, dans le cas des enfants et des adultes, mais aussi non-humain comme pour les artefacts et les technologies. Tous sont traités comme des hybrides, produits (et pouvant être stabilisés) par la culture et la nature au travers de réseaux de connexion et de déconnexion. » (Prout, 2013, p. 48)

2.5 Synthèse : épistémologie et méthodologie sur mes terrains de recherche avec les enfants et les adultes

Un engagement métissé sur le terrain de l'éducation³⁹

Si je reprends ici l'idée d'un « engagement biographique » en sciences de l'éducation, à partir à la fois de l'implication du chercheur sur son terrain d'étude et de celui de praticienne, je peux dire, que je suis une femme, j'ai quatre enfants, j'ai été enseignante à l'université comme Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche, et pendant plus de vingt ans en école maternelle, que je m'intéresse aux pédagogies nouvelles, et que j'espère poursuivre mes recherches en Sciences de l'éducation. Or à partir de cette accumulation des expériences, des pratiques, et des connaissances, je me place d'emblée sur la question de l'éducation, dans une position pour le moins asymétrique en comparaison avec celle occupée par les enfants eux-mêmes, les miens, ceux à qui j'enseigne, ou bien ceux que j'observe et avec lesquels je m'entretiens dans le travail de recherche.

Du dévoilement de cette position, avec celle de mes implications, il s'agit d'emmener le lecteur à davantage de clairvoyance sur mes interprétations pour rompre avec la fabrication mystificatrice d'un objet de recherche, en extériorité à l'implication du chercheur (Devereux, 1980).

Dans ce cadre qui définit l'implication du chercheur en transversalité constante à son quotidien, accéder au terrain de l'enfance et des enfants, serait se donner la capacité de mesurer l'écart, entre une représentation idéologique de l'enfance par la société et sa réalité. Cette réalité n'étant jamais fixée, car toujours reconstruite, par la confrontation de nos projections, celles du monde des adultes dont le chercheur fait partie, avec l'interprétation de ce monde par les enfants eux-mêmes.

L'expérience de la recherche se mêle inexorablement à mon expérience de l'enseignement, et à mon expérience de parent, sur des terrains que j'occupe avec mes enfants et qui me suivent, jusque dans ma relation avec mes élèves. Aussi la réflexion menée sur le terrain de l'enfance et des enfants, s'inscrit-elle dans le retour sur moi-même, à travers différentes implications, qui croisent plusieurs enjeux de la relation éducative et qui annihilent les certitudes sur le rôle et la place de chacun : l'enseignant, les parents, l'artiste, les « grands », les « petits », les élèves, un enfant ...

Le doute émerge de la superposition des différents statuts de l'enfant, selon les espaces qu'il occupe et nous invite à nous interroger sur les cadres mis en place par les adultes pour instituer la relation éducative. Le brouillage des cadres institutionnels crée, en quelque sorte, l'interstice, par lequel l'enfant peut échapper à un statut qui le définit à partir de ce cadre, et donner à l'adulte, garant de la relation éducative, l'occasion d'expérimenter d'autres positionnements.

Le métissage de mes implications, dans ce rapport à l'éducation, m'engage alors d'autant plus dans le champ de la recherche du côté des enfants eux-mêmes. En effet il ne s'agit plus seulement de reconsidérer la relation pédagogique à l'intérieur de la classe, à partir du point de vue des enfants mais aussi de porter cette question de la trans-formation de l'adulte par les enfants, sur le plan de la recherche dans la transmission à mes pairs. J'invite à expérimenter la relation à l'enfance par *La pensée métisse comme pensée de la transformation*, (François Laplantine & Nouss, 2008) :

« Transitoire, imparfait, inachevé, insatisfait, le métissage est toujours dans l'aventure d'une migration, dans les transformations d'une activité de tissage et de tressage qui ne peut s'arrêter. C'est dire combien cette notion est éminemment contradictoire. Elle ne peut être mobilisée comme une

³⁹ En référence au livre de François Laplantine et Alexis Nouss, *Le métissage* (2008)

réponse, car elle est la question elle-même qui perturbe l'individu, la culture, la langue, la société dans leur tendance à la stabilisation. »

Alors, laissant définitivement de côté la pensée positiviste qui impose une distance comme la garantie de l'objectivité scientifique, je reste au contraire lucide sur notre maladresse, nous adultes, à nous saisir des objets de l'enfance, et sur notre illusion à vouloir s'emparer du sujet de l'enfant. Le paradoxe de ma position réside bien dans le fait, que je reste malgré tout, partout où je me situe, toujours trop distanciée.

Mais alors quelles voies pouvons-nous emprunter pour accéder au réel de l'enfance et à la réalité des enfants ?

Julie Delalande, (2013) anthropologue, ethnologue et enseignante dans un département des sciences de l'éducation à l'université de Caen, qualifie son travail d'analyse et de réflexion sur le terrain de l'enfance et des enfants d'une recherche en altérité. A partir de là, la réflexion méthodologique que je souhaite mener dans ce travail de recherche, se situe d'abord sur la tentative d'appréhension de cette altérité. Car elle est d'autant plus insaisissable, en définitive, qu'elle paraît s'éloigner au fur et à mesure que nous essayons de nous en approcher. Ainsi l'exprime le philosophe Michel Serres, (2012, p. 11) dans son analyse de la connaissance et de la transmission aux générations futures, lorsqu'il écrit : « (...) n'habitent plus le même temps, ils vivent une tout autre histoire. »

Aussi dans ce rapport à l'enfant, sur le terrain de la recherche comme sur celui de la pratique en éducation, l'enseignant-chercheur se retrouve inévitablement confronté à une mise en abîme de ses « savoirs situés », à partir du différentiel temporel. Notre implication atteint vite une limite car même si, l'adulte n'est pas le stade achevé de la personne, nous ne sommes plus des enfants.

Alors comment traduire cette différence commune, l'enfance, qui nous apparaît à la fois familière et étrange, qui se contient dans le fait que nous l'avons tous vécue, mais qui se disloque dans la métamorphose opérée du corps ?

L'expérience du retour en enfance de Célestin Freinet

Célestin Freinet développa une pédagogie, qu'il appellera pourtant « moderne », de ce retour traumatique en enfance, à travers son expérience de la grande guerre. Il en fera le récit dans un petit livre, *Touché !, souvenir d'un blessé de guerre*, dans lequel il décrit sa convalescence. Il raconte comment il doit ré-apprendre chaque geste de la vie quotidienne et refaire si péniblement, le chemin des apprentissages, qui sont pour l'enfant, le découvrira-t-il alors, « naturels ».

« Je commence à faire quelques pas en m'accrochant partout. J'ai même traversé la ruelle sans me tenir et me suis précipité sur le lit comme un enfant mal assuré se jette dans les bras de sa maman. Je suis allé de mon lit jusqu'à la fenêtre. J'ai été fier de mon œuvre... » (C. Freinet, 1996, p. 83)

Il termine sur la perte définitive de sa jeunesse, et de son insouciance. Il a fait l'expérience conscientisée du retour à un état d'enfant dépendant mais apprenant et de la perte définitive de son enfance dans cette épreuve. De cette prise de conscience, il développera une pédagogie qui fera le lien entre la remise en question du statut de l'enfant dans la société adulte et l'espoir de l'émancipation du peuple.

Lorsqu'il veut reprendre son métier d'instituteur, alors qu'il a été grièvement blessé au poumon, Célestin Freinet a du mal à parler, et il en fera un invariant de sa pédagogie, « Parlez le moins possible », qui en comporte trente (Célestin Freinet, 1964). Il est aussi très affaibli, il doit rester la

plupart du temps assis. Son corps ne peut plus se tenir debout sur l'estrade au-dessus des élèves assis à leur pupitre, ni sa voix porter sur l'ensemble de la classe. Dans ce face à face entre le corps défaillant de l'instituteur et celui de ses élèves, une inversion à la norme éducative et institutionnelle émerge : ce sont les corps des élèves qui vont suppléer au manquement du corps de leur instituteur. Ils ne vont plus être rivés à leur place d'élève, ni d'enfant, ils vont se déplacer, pour travailler en atelier et construire leurs connaissances par le « tâtonnement expérimental », dans la « coopération ». Dans ce même rapport à la *praxis*, l'enseignant sortira les élèves de la classe, et de l'école, pour les confronter à la réalité du monde du travail et de la nature.

« Mais alors le maître ne sera plus omnipotent ? Il faudra qu'il subisse les observations et les remontrances de ses élèves, s'il les a méritées. Il faudra qu'il apprenne à les regarder, non avec ses yeux d'homme, mais avec des yeux d'enfant ; et qu'il ne soit parmi eux tous, que l'enfant, le meilleur qui s'impose comme exemple et comme guide dans la république nouvelle. Et il nous faudra lutter longtemps avec nous-mêmes pour arriver à cela. » (Freinet, 1921)

L'expérience vécue par Freinet, à la fois dans sa radicalité incarnée de blessé de guerre, et dans sa dimension universaliste de militant du socialisme, lui a ouvert la voie vers un renversement des positions de pouvoirs entre les enfants et les adultes. Il en fera cet autre invariant de sa pédagogie : « L'enfant est de même nature que nous ». Car l'efficacité⁴⁰ de la pédagogie Freinet réside dans cette pratique, qui permet d'expérimenter à travers les différents espaces de médiation au savoir, à la fois par l'enseignant et par les élèves, ce renversement de positionnement entre ceux qui savent, les adultes et ceux qui apprennent les enfants. Dans ce sens je dirais qu'entrer en recherche sur l'enfance c'est « également », accepter d'entrer en *ignorance* (Rancière, 1987).

Une épistémologie de l'anthropologie symétrique

A travers les différentes expériences partagées avec les enfants sur le terrain de l'éducation, et la mise en contradiction des points de vue observés, j'avais déjà éprouvé, dans la relation aux enfants, une pluralité de positionnements. Mon point de vue professionnel comprenait déjà plusieurs facettes, celle de l'animation et celle de l'enseignement. Ce point de vue s'est confronté à celui privé et intime à l'œuvre dans l'éducation de mes propres enfants (Gottlieb, 2012), et les échanges menés avec ceux des autres...

Ce *métissage* des points de vue, révèle à la signification les espaces grisés, devenus plus opaques, par la superposition des différents cadres de l'éducation formelle, non-formelle, et informelle, pour reprendre la catégorisation de Schugurensky (2007). Ces espaces grisés, ou zones interstitielles, sont éprouvés au cœur de l'expérience dans l'attention portée aux enfants, qui recouvre alors les discours attendus des institutions, concernant l'école et la famille. Ils redonnent une place aux acteurs, les enfants eux-mêmes, car l'impossible retour de l'enfant en nous-même peut se traduire alors par un renoncement à nos certitudes « éclairées » et une remise en perspective de la transmission du savoir.

La fin du partage des expériences dans la construction de la modernité

Malgré les polémiques, les recherches de Philippe Ariès sur *L'enfant et la vie familiale* sous l'ancien régime, montrent la césure de la modernité au cœur de la relation entre les adultes et les enfants et la

⁴⁰ En référence aux travaux de l'équipe Théodile de Lille III, dirigés par Yves Reuter à l'école Freinet de Mons-en-Bareuil (Reuter, 2007).

fin du partage des expériences comme norme. En partageant tous les espaces et le temps de socialisation, autant dans la sphère publique que dans la sphère privée, dans le sacré comme dans le profane, au travail comme dans les fêtes et les jeux, les relations entre les adultes et les enfants restaient intimement dépendantes les unes des autres.

Alors qu'aujourd'hui, « nous sommes adultes, nous sommes capables d'affronter un monde dépouillé de ses garants et de ses enchantements, cette rengaine est connue » (Stengers, 1997, p. 8), cette question du rapport de la science avec les enfants à travers l'expérience, nous interpelle parce qu'elle remet en jeu le rapport à la modernité. Les enfants seraient-ils restés consignés de l'autre côté de la ligne du grand partage (Favret-Saada, 1994), alors que nous, les adultes serions condamnés définitivement à l'âge de raison ?

La question qui se pose à nous ici, à partir de maintenant, à propos des enfants, dans la recherche en éducation, est de savoir si nous pouvons nous soumettre à l'idée de ne plus parler à leur place pour les inviter, comme nous le propose la philosophe Isabelle Stengers, s'agissant des « croyants », c'est à dire ceux qui ne sont pas modernes, à venir participer à l'assemblée des cosmopolitiques. S'interdire ne plus parler sur l'enfance ou des enfants mais bien à les écouter, un choix méthodologique pratiqué par les *childhood's studies* anglo-saxonnes depuis Margaret Mead. La difficulté consistant à ne pas vouloir entendre ce qu'on saurait déjà (Tcherkézoff, 2001).

« On peut situer la naissance de la socio-anthropologie de l'enfance comme champ de recherche reconnu dans les années 1980 pour les travaux de langue anglaise et dans les années 1990 pour les publications en langue française. A ces dates respectives, les anthropologues constataient que l'enfant demeurait aux yeux de leurs pairs un « petit sujet » (Lallemand & Le Moal, 1981) alors que les sociologues y voyaient « une terre inconnue » à défricher (Van Haecht, 1990). Pourtant l'enfant n'est pas entièrement absent des travaux de ces deux disciplines antérieures à ces années, même s'il y apparaît, au mieux, comme objet et non comme sujet : il est agi plus qu'il n'agit ; il est présenté dans une problématique plus large. » (Delalande & Robert, 2016)

Penser la recherche : l'objet de l'enfance avec des enfants sujets

Le choix épistémologique d'une anthropologie symétrique pose la méthode « avec le sujet », plutôt que « sur l'objet », cela signifie que concrètement le chercheur peut aussi soumettre à la vérification des acteurs, son interprétation des faits. Dans la pratique, même si les enfants sont d'une extrême patience avec le chercheur, toujours prêts à « jouer le jeu », ils peuvent aussi s'autoriser dans ce cadre méthodologique à ne pas répondre à sa demande : « Mais je te l'ai déjà expliqué la dernière fois, tu comprends rien ou quoi ! » D'autre part il n'en reste pas moins qu'au même titre que tous les autres acteurs, à l'exception du cadre de la recherche-action, ce ne sont pas les enfants qui sont à l'origine de la commande, et que surtout les caractérisant, ils n'agissent pas, nous l'avons vu, dans la même dynamique spatio-temporelle.

Les enfants passent très vite à autre chose. C'est à dire qu'ils grandissent et que « naturellement » en quelque sorte, ils abandonnent le chercheur à son sujet, le dépassant déjà, trouvant d'autant plus absurde de rester plusieurs années sur les mêmes études, comme c'est le cas dans l'écriture d'une thèse par exemple... Je mesure cette distanciation lorsque des enfants, âgés entre 5 et 10 ans, qui sont impliqués dans la construction de mon travail, me répondent au moment de la vérification de certains faits : « Ah mais je me rappelle plus, c'était y'a longtemps ! », ou bien à l'inverse : « Ah oui, mais ça a changé, ça c'était avant, maintenant on ne fait plus comme ça ... »

Le statut de la transmission du savoir remis en cause par Rancière et la « scolastique » critiquée par Freinet, placent les adultes en avance sur la connaissance et seuls en capacité de pourvoir à son dévoilement, à l'inverse, partager l'expérience avec les enfants, sur le terrain de la recherche ethnographique, c'est faire l'expérience du lapin d'Alice, c'est à dire être toujours en retard sur les phénomènes. Accepter le regard des enfants sur son propre travail, c'est renoncer de les considérer avec tolérance et davantage les accepter comme des chercheurs à part entière, même si je mesure ma solitude et le retour, *de l'angoisse par la méthode*, (*op.cit.*) dans le rendre compte à mes pairs. C'est à dire me plier ici à l'exercice de faire œuvre dans l'écriture, jusqu'au paradoxe de ne plus m'occuper de mes propres enfants, pour traduire l'enfance !

Une trans-formation

« Le partage des expériences avec les enfants », du côté de la recherche comme du côté de l'enseignement, c'est d'abord s'engager, à partir de ses différentes implications sur le terrain de l'éducation. Je propose alors de nous placer aux côtés des enfants sur la ligne de départ, jouant ce jeu, sur le moment, et prendre conscience qu'ils nous dépassent sur ce terrain mais que nous les rattraperons sur un autre, dans la traduction de la mise en tension de l'expérience commune (G. Althabe & Hernandez, 2004). Car l'analyse tissée au cœur du terrain ethnographique forme à l'efficacité du réel, par la mise en contradiction des cadres discursifs, ceux des adultes avec ceux des enfants. La réflexion prend forme à partir du corps du chercheur, à hauteur d'enfant car :

« L'observation nous apprend que ce n'est pas la conscience qui pense mais le corps. La conscience ne fait que prendre connaissance de ce qui a pris forme dans l'activité du corps et qui émerge dans sa sphère éclairée. » (Billeter, 2016, p. 36)

Mais l'implication du chercheur va au-delà d'une confrontation entre les acteurs sur leurs différentes interprétations du terrain car en effet, je conditionne mon corps à la réflexion que je veux mener, pour que s'opère un renversement de perspective nécessaire à la remise en question de la relation éducative. Une relation éducative à laquelle nous sommes malgré tout, tous tenus dans le rapport à notre propre enfance. Aussi lorsque Gilles Deleuze et Félix Guattari (1980, p. 360), conceptualisent le « devenir-enfant », sur la même ligne de fuite que le « devenir-femme » ou le « devenir-animal », ils citent Virginia Woolf, dans *Journal d'un écrivain* : « On oppose de ce point de vue un bloc d'enfance, ou un devenir-enfant, au souvenir d'enfance (...) Ce sera l'enfance mais ce ne doit pas être mon enfance. » L'œuvre littéraire ou artistique, pour penser l'enfance, devient alors un outil conceptuel⁴¹, parce qu'elle atteint cette performance de donner une forme d'universel à l'évanescence. Faire de la recherche avec les enfants transcende notre réalité physique d'adulte, sans vivre l'expérience traumatique de Célestin Freinet, nous pouvons nous imposer une attention à notre propre corps sensible dans ce rapport phénoménologique au terrain, qui devient critique dans une écriture impliquée et impliquante. Cette attention sensible au minuscule, à l'éphémère, au

⁴¹ « L'expérience esthétique, qui est liée à la possibilité que nous avons de nous multiplier et de nous diversifier, tout en reconnaissant cette multiplicité et cette diversité chez les autres qui ne sont pas la réplique de soi-même, est une façon de se comporter dans la vie. Elle introduit de la fiction, c'est à dire de la vitalité - la capacité à mener d'autres vies possibles -, mais aussi une potentialité de négativité résolument critique à l'égard du social et du langage. Elle met en question à la fois, d'une part l'univocité du *concept* reconsidéré comme étant nécessairement aussi *affect* et *percept*, son caractère définitionnel et totalisant, d'autre part la transparence du signe visant l'adéquation parfaite entre les mots et les choses, et enfin la tendance à la concordance du *symbole*. » (F. Laplantine, 2005, p. 214)

dérisoire, qui prend forme à la fois dans l'inlassable répétition de l'enfance et ses possibles écarts à la norme, n'opère que par une dépossession de soi-même (F. Laplantine, 2005).

Il s'agit alors de se laisser dépasser dans notre propre jugement, bousculer dans nos représentations adulte-centrées, déposséder de nos tentatives de catégorisations, pour percevoir les enfants faire œuvre d'eux-mêmes et entrer dans leur rapport à la complexité.

« Comprendre les enfants », pour nous, professionnels de l'éducation, chercheurs et praticiens, ce serait d'abord laisser les enfants mener leurs propres expériences et s'inviter à les partager, à partir de leur point de vue, c'est à dire, en essayant de ré-intégrer les différents langages ou régimes d'activité du corps qu'ils utilisent, pour ré-interpréter le monde (Corsaro, 1992). A partir de cette « intégration » au sens que nous en donne Jean François Billeter, c'est à dire du retour sur l'attention portée à la puissance agissante des enfants, peut s'opérer en effet un retour sur nous-même et une transformation nécessaire à l'intelligibilité d'un échange des différents points de vue, sur la construction d'un monde partagé car « L'intégration crée la puissance, par quoi il faut entendre : la puissance agissante. » (Billeter, 2012, p. 43)

Pour autant le chapitre suivant mettra à l'épreuve de terrains limites, ces éléments théoriques élaborés pour définir une relation à l'enfance et aux enfants dans la recherche et en éducation. En effet, nous verrons en quoi les attentats terroristes puis l'afflux des réfugiés dans le quartier de la Chapelle à Paris, viennent brouiller à l'intérieur du fonctionnement de l'institution, les repères d'une relation éducative construite pour l'émancipation des enfants. Comment ces événements traumatiques vont d'abord figer les postures, et venir ensuite réinterroger la place des adultes et celle des enfants dans le rapport au monde.

CHAPITRE 3

UNE RE-DEFINITION DE LA RELATION A L'ENFANCE A L'EPREUVE DE LA VIOLENCE : L'ENFANT-PHARMAKON

3.1 Les attentats terroristes⁴² : un analyseur de la relation enfants-adultes en éducation

Le travail d'observation et de recueil des données tout au long de ces quatre dernières années a été marqué par la vague des attentats terroristes qui a frappé le pays et l'ensemble de la société depuis janvier 2015. Ces événements définissent désormais une nouvelle période, dans le sens où elle se différencie d'un « avant », et qu'elle est aussi portée par l'espoir d'un « après », qu'elle inclut donc, à partir de ce point précis, daté dans le temps et situé dans l'espace, toutes sortes d'aménagements à la fois dans le quotidien et dans l'ordre des discours, au niveau structurel comme dans les relations les plus banales⁴³. Même si ce n'est pas la première fois, dans notre histoire contemporaine, que nous sommes confrontés à ces événements violents. Les attentats terroristes de ces deux dernières années ont été de véritables traumatismes collectifs, et aussi individuels, ils ont marqué les enfants, de façon directe ou indirecte. Car ils n'ont pu échapper, pour la majorité d'entre eux, ni au choc qu'ils ont produits sur le moment, ni à leurs conséquences, et comme nous tous, ils ont aussi réagi à ces événements de leur *hauteur*. En ce sens, cette histoire toujours en cours aujourd'hui, dans toute son épaisseur politique, sociale, culturelle et traumatique, peut servir d'*analyseur*, à l'interprétation de la façon dont les enfants subissent, traduisent et occupent le monde qui les entoure.

Les attentats ont pu toucher spécifiquement les enfants, dans l'attentat de Nice, plusieurs enfants ont été tués et blessés et la presse s'est fait le relais du sentiment général qu'un autre niveau avait été franchi dans l'horreur. L'attentat commis par Mohamed Merha qui tue des enfants juifs dans leur école, augmente l'effroi. Nous sommes alors renvoyés, malgré nous du côté de la recherche, à un indépassable universalisme de l'enfance, laissant le sujet de l'enfant tout entier à l'ambivalence de son innocence et en cela de son impuissance. Alors l'enfant devient, l'otage de son propre statut, et de cette logique qui sert à la fois à le protéger mais aussi à l'utiliser, pour déstabiliser d'autant le système de société, construit par les adultes.

C'est la conversation qui a eu lieu dans la salle des maîtres de l'école, le lendemain des attentats de Charlie. Face au sentiment de désolation commun, une collègue a exprimé l'idée que la tuerie des enfants dans l'école de confession juive à Toulouse était pire, que la tuerie de Charlie. A ce moment-là, j'ai perçu que les autres collègues repoussaient de toutes leurs forces, l'idée de s'engager dans ce débat sur le « pire », avec d'un côté des enfants juifs, et de l'autre des humoristes, des journalistes qui précisément se moquaient des appartenances communautaires et religieuses.

La collègue argumenta justement sur cette opposition : « Les enfants, eux n'avaient rien fait, alors que les journalistes de Charlie, ils savaient ce qu'ils faisaient ». Les autres collègues ripostèrent vivement signifiant que par ses propos, elle justifiait en quelque sorte les actes des terroristes, mais elle répliqua : « Ce n'est pas ce que j'ai dit, évidemment que cela ne justifie en rien la tuerie de

⁴² De Janvier 2015, Novembre 2015 et Juillet 2016.

⁴³ Par la mise en place de l'état d'urgence et des nouvelles dispositions s'y référant.

Charlie, mais ils prenaient leur responsabilité, les enfants eux n'ont la responsabilité de rien. » (Gentès, 2019a)

La suite des attentats, le jour même avec la prise d'otage de l'hypermarché cacher, puis le 13 novembre et l'été suivant, apporta la preuve qu'il n'y avait guère de logique au pire, si ce n'est la logique du pire. S'agissant de l'attentat, commis à Magnanville, le 13 juin 2016, à l'encontre d'un couple de policier, le terroriste tue les parents mais épargne l'enfant.

Je m'interroge, *La banalité du mal*, atteindrait-elle aussi sa propre limite, face à la radicalité de l'enfance ?

3.2 *Écritures de l'(extra)ordinaire*⁴⁴

Je ferai l'analyse ici des attentats qui ont eu lieu en janvier 2015 à Paris, de toutes les façons trop partielles ou partiales, étant donné que nous nous trouvons encore dans cette période de crise politique que certains hommes politiques qualifient même « d'état de guerre ⁴⁵ ». Dans l'écriture de ce travail de réflexion, de la relation à l'enfance à l'intérieur de notre société et de la réponse apportée par les enfants eux-mêmes, à partir de mon « engagement ethnographique » sur le terrain, il est apparu (et c'est en soi un élément à comprendre) que ces événements traumatiques s'imposaient en eux-mêmes alors que je ne pensais pas immédiatement m'en emparer pour développer le fil de l'analyse. Dans « un retour du refoulé », ils occupent l'espace de la feuille blanche et me tiennent par le clavier de mon ordinateur comme une priorité et un nouvel ordre auquel, je n'arrive pas à me soustraire. Je prends alors conscience dans l'écriture, que le travail de recherche en lui-même, me protégeait aussi de cette réalité. Prise dans cette période des attentats, je m'impliquais dans un processus de conscientisation, notamment par l'écriture d'un journal mis en commun avec Camille G, alors stagiaire dans ma classe, et dans le même mouvement de l'observation du terrain⁴⁶, j'oubliais ...

J'étais enseignante en maternelle à l'école Pajol, lorsque se sont produits les attentats terroristes contre le journal satirique de Charlie Hebdo, celui de l'hypermarché cacher de la porte de Vincennes à Paris et de la policière de Montrouge. Immédiatement le ministère de l'Éducation Nationale et la mairie de Paris ont mis en place un protocole de mesures parfois contradictoires, qui ont impliqué les adultes-éducateurs (enseignants, animateurs, assistants de vie scolaires etc.) d'une façon brutale, sans leur donner le temps d'ajuster leurs attitudes à partir d'un échange qui aurait peut-être permis de prendre un peu de recul sur l'événement traumatique. Il a fallu réagir à l'urgence, dans l'urgence, dans l'isolement de ce que signifie « faire classe », c'est à dire dans un huis-clôt enfermant les enfants et leurs parents qui les accompagnent le matin à l'accueil, avec en toile de fond : les terroristes. Effectivement les attentats, en tant qu'analyseur, fait d'autant plus apparaître les fragilités structurelles de l'institution. Par exemple, alors que nous sommes plusieurs adultes dans la classe, avec Sandra (Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelle), Camille étudiante stagiaire, et Nora, (Assistante de Vie Scolaire), d'un enfant atteint de troubles du spectre autistique, nous restons soumis à la posture professionnelle, qui n'est pas tant celle, de faire face à la situation mais plutôt de faire comme si rien ne s'était passé, tout en tenant compte de la situation. Une position pour le moins

⁴⁴ En référence à l'ouvrage d'Éric Chauvier (2017, p. 165).

⁴⁵ Au moment où j'écris ces lignes, le pays est encore soumis au régime de l'état d'urgence.

⁴⁶ J'expliquerai dans la troisième partie, comment le travail mené sur le terrain de « La Boîte à Jouer » dans la cour de récréation de l'école Vitruve, m'a servi de protection du réel de l'après-attentats.

schizophrénique, difficile à tenir, mais que malheureusement au bout du compte, beaucoup d'enseignants parviennent à incorporer par la force de l'expérience de l'institution.

A travers cette période des attentats, j'observe que nous sommes tenus entre plusieurs conceptions et considérations de l'enfance et des enfants, contradictoires, mais qui se révèlent assez symptomatiques, d'une relation aux enfants prise entre le silence protecteur et l'injonction au dialogue. Nous voulons instinctivement protéger les enfants, les soustraire aux images violentes, à la réalité de ce monde, alors qu'ils y sont confrontés de toutes les façons, parce qu'ils en font entièrement partie. Dans cette injonction contradictoire, il faut parler, c'est à dire « arriver à mettre des mots sur ... », comme disent les psychologues, pour surmonter le traumatisme, précisément, rendre intelligible le réel et chercher à éviter qu'il ne se reproduise : une tentative de maîtrise de la réalité difficile à atteindre d'autant plus que quelques mois plus tard, elle nous revenait en boomerang.

Les adultes, pris par l'affect et les émotions, restent enfermés dans le temps présent de l'information continue et des opinions controversées, ils ne sont pas alors en capacité de poser un cadre clair, même dans cette école, qui pourtant a inscrit son projet dans la pratique de la pédagogie institutionnelle. Une collègue exprimera ainsi sa déception à l'occasion du bilan de fin d'année :

« J'ai vraiment un regret pour cette année, que nous n'ayons pas réussi à trouver un temps d'échange, de paroles collectives sur les attentats, d'autant plus dans cette école où l'on parle beaucoup sur comment organiser les choses, et pouvoir les mettre en œuvre, je ne comprends toujours pas, pourquoi ça n'a pas pu se faire. »

Ce travail d'analyse, s'appuie d'une part sur l'écriture de mon « journal de recherche » et d'autre part sur celle de Camille, une écriture alors partagée, de ce « moment » que je pourrai définir de total, au sens de totalitaire. Je proposais à Camille, de faire cet « exercice » d'écriture pour une publication, en prenant comme exemple : *Le journal à quatre mains* (G. Hess, 2010). Un journal qu'il a écrit avec ses frères et sœurs, pour soutenir sa mère en fin de vie. Notre journal intitulé, *Charlie, Camille, les enfants et moi*, relie des extraits de nos journaux, il a été écrit pour croiser d'autant, nos regards, confronter nos points de vue, et tenter de prendre du recul dans l'expression de nos émotions et dans l'exercice de cette relation aux enfants, dans la classe, à l'école. Camille suit la même formation que celle que j'ai suivie, en master, à l'université Paris 8, mon directeur de thèse Remi Hess, a été son professeur. Par le fait qu'il impliquait ses étudiants dans l'écriture de la recherche, je souhaitais à mon tour impliquer Camille dans la réflexion à mener sur la relation aux enfants et aux adultes, dans ce « moment total » des attentats, à partir de l'outil du journal. Selon, *La théorie des moments* telle qu'elle a été pensée par Remi Hess à partir de la philosophie d'Henri Lefebvre, l'évènement des attentats, précisément, ne peut pas entrer dans cette définition d'un *moment* dans le sens, où heureusement déliés de notre quotidien, ils le mobilisent néanmoins de toutes parts, et annihilent précisément tous les moments désaliénants qui le recomposent. Dans sa réflexion sur les aliénations, Henri Lefebvre utilise le terme de *moment absolu* lorsqu'il fait référence à l'amour ou au jeu. « Le moment veut désaliéner l'individu de la trivialité du quotidien. Mais, le moment devient lui-même aliénation puisqu'il tend vers l'absolu ». Remi Hess poursuit donnant sa propre définition du *moment* : « H. Lefebvre nomme « moment » la tentative visant la réalisation totale d'une possibilité. » (R. Hess, 2009a, p. 192-193) L'évènement des attentats annihile toute possibilité, le moment est en lui-même *totalisant*.

Le journal

Toute la pratique de recherche de Remi Hess est centrée sur les écritures impliquées et le journal (R. Hess, 2010). Le journal, l'écriture au quotidien, permet au diariste d'entrer dans le *moment*, d'accéder à sa construction. Notre travail partagé de l'écriture, dans le quotidien des attentats, s'est déroulé, dans cette nécessité de dé-construction du *moment totalisant* des attentats, pour sortir de cette situation aliénante et tenter d'en reprendre le contrôle par le récit (Ricœur, 1990).

La communauté éducative est saisie : Quoi dire ? Comment faire ? Les controverses arrivent malgré tout à entrer dans l'école de la République, elles débordent et s'immiscent à l'intérieur de cet espace sanctuarisé de la transmission du savoir, à travers les parents, les enfants et les enseignants qui parlent, s'expriment, essayent d'échanger même à demi-mots, dans les interstices, à bruits couverts, malgré les « petits » qui sont là, et qui écoutent. « Naturellement » les relations reprennent le sens qu'elles peuvent prendre, dans la vie courante, celle de l'indifférence à l'enfance, attitude adoptée lorsqu'on parle devant les enfants. On oublie qu'ils comprennent les choses, qu'ils sont « doués d'intelligence », et que c'est l'école en premier lieu qui est censé faire le pari de la raison. L'événement déborde cette idée de l'intelligibilité des enfants, du pari de l'élève, ça n'est plus immédiatement le propos, l'urgence rabat à nouveau les cartes, de la différenciation entre l'élève et l'enfant. Malgré les éducateurs, malgré les psychologues, les différents espaces d'apprentissages formels, non-formels et informels dans lesquels ils évoluent, volent en éclats. Les enfants sont aussi emportés dans ce flux continue, qui mobilisent l'ensemble de la société, ils voient les images, entendent les commentaires, ils assistent impuissants (?) alors à la relation qu'entretiennent les adultes à leur égard et qui oscille de façon tragique, entre amnésie et hypermnésie : de l'oubli de l'enfance, à l'oubli des attentats.

Et la classe doit reprendre, le cours des choses continuer, dans la limite de l'emploi du temps établi par l'institution, parfois une image affleure à la conscience, une idée surgit, mais **s'occuper avec les enfants prend toujours le dessus...**

EXTRAIT DU JOURNAL : « LES ENFANTS, CHARLIE, CAMILLE ET MOI » (GENTES & GUGLIOMETTI, 2015)

Jeudi 11h30

Moi : Je parle avec Camille. Je lui évoque les attentats des années 80 des groupes organisés, je lui dis qu'ils venaient d'ailleurs alors qu'aujourd'hui les terroristes ont été pris en charge par nos institutions, : l'école, l'aide sociale à l'enfance, la justice, la prison. Les Buttes Chaumont sont à deux pas.

Camille : Je reste jusqu'à midi avec Deborah dans la classe, nous essayons de parler de ce qui s'est passé la veille, mais ni elle, ni moi, ne semble réellement y arriver. Elle m'apparaît fermée, dans ses pensées. Je comprends que cet attentat la touche particulièrement. Deborah regarde sa montre, il est midi. Elle me dit qu'il faut descendre, qu'il va y avoir la minute de silence. Nous nous pressons de prendre nos affaires, descendons les escaliers. En arrivant dans le hall, au rez-de-chaussée, je vois un adulte tenir un enfant par le bras, il semble se débattre. L'adulte lui dit en haussant le ton : "c'est la minute de silence vient avec les autres, il faut se taire !" Les enfants ne doivent pas forcément comprendre cette injonction. A-t-elle du sens ? Surtout pour

des enfants qui ne semblent pas comprendre ce qui se passe. Je me rends compte qu'avec Deborah, nous avons raté cette minute de silence. Elle me propose de revenir manger dans la salle des maîtres une fois que j'aurai acheté à manger. Je suis gênée, cela est en partie dû aux événements, je ne me sentirai pas à l'aise avec tous les enseignants, et je pense avoir besoin d'être seule.

Moi : Il va être midi, je demande à Camille de descendre avec moi pour voir comment s'organise la minute de silence, un groupe d'élèves est dans le hall sous la pendule avec un animateur. On ne peut pas rentrer dans la salle des maîtres, elle est minuscule et il y a trop de monde, j'entends parler très fort. Je referme la porte, je ne sais pas quoi faire, je demande à Camille ce qu'elle veut faire, aller acheter à manger ? Revenir avec nous ? Je l'accompagne à la porte de l'école, il pleut, je lui trouve un parapluie je n'arrive pas à la voir partir sous la pluie, j'ai peur qu'elle prenne froid. Je ne comprends pas ce qui se passe avec cette minute de silence, pourquoi elle n'est pas organisée, j'ouvre à nouveau la porte de la salle des maîtres quelqu'un me dit : « chut ». Des collègues sont assises, d'autres debout, silencieuses, certaines se mettent à pleurer. Je reste interdite, je comprends alors que la minute de silence se fait entre soi, sur le moment de la salle des maîtres. Une collègue dit qu'une autre collègue avait demandé à ce qu'on la prévienne, on lui répond : « tant pis c'est bon, elle savait que c'était à midi. »

Je m'aperçois que cette école qui construit son projet sur de la pédagogie institutionnelle est incapable d'intégrer l'imprévu à un collectif plus large qui dépasse un mode de relation très lié à l'affectif. Je pensais vivre ce moment avec l'ensemble de la communauté éducative en fraternité, si je puis dire devant le choc que nous vivions tous, avec les dames de services, les animateurs, et les enfants dans la mesure du possible mais le choc a engendré une incapacité à tenir le rôle institutionnel qui nous était pourtant demandé.

3.3 Un âge minimum à la minute de silence

Dans ce cadre, l'âge des enfants, leur maturité entre de nouveau en compte. Alors que nous militons dans l'école pour l'enseignement à des classes multi-âges, une collègue par exemple enseigne dans une classe « à cheval » sur la maternelle et l'élémentaire, à des enfants en « moyenne section » de maternelle, en CP et en CE1, l'attitude des adultes marque une différence selon s'ils s'adressent aux « grands » de l'élémentaire ou bien aux « petits » de la maternelle. Cette différence des comportements ajustée à l'âge des enfants, remonte à la conscience en quelque sorte, comme une évidence incorporée par les adultes, « naturellement », à partir de la structuration sociale en général et des valeurs qu'elle véhicule du rapport à l'enfant, et ce malgré la réflexion pédagogique menée et pratiquée depuis de nombreuses années. Donc à l'école, les enseignants, les animateurs et les agents de service font une différence dans la façon dont ils s'adressent aux enfants en fonction de leur âge, et plus spécifiquement s'agissant des enfants en âge pré-scolaire. Le jour d'après les attentats de Charlie, les adultes discutent entre eux et oublient que les enfants sont en capacité de comprendre ce qu'ils disent, ou bien ils se taisent et font comme si rien ne s'était passé, ils essaient de faire comme

d'habitude et la consigne qui consiste à demander aux enseignants d'ouvrir tout de suite un espace de parole entre les élèves devient une injonction d'un ordre psychologique difficile à tenir.

Au contraire l'espace semble saturé d'indicible, le cadre institutionnel du « Quoi de neuf ? » qui implique une routine, un rituel, permet alors aux enfants de s'en emparer comme tel, simplement dans sa forme, en occultant le fond : « Je suis allé au mac do avec ma maman et j'ai apporté un jouet (...) ». L'espace se referme sur lui-même, car l'école a refusé de produire justement un acte de réparation en commun, dans la participation unanime à la minute de silence : *faire corps* avec les victimes réelles et symboliques d'une atteinte aux valeurs, de notre État démocratique, de la *Res Publica*.

C'est que les adultes n'ont pas dans le même temps réussi pour eux-mêmes à élaborer des réponses aux questions que d'ailleurs, ils continuent de se poser.

La minute de silence ne sera pas proposée aux élèves de maternelle, parce que les choses ne sont pas organisées dans ce sens et que sa mise en place demande un minimum de préparation, de concertation et de prise en charge notamment par les chargés de direction, déchargés de classe et courroie de transmission des consignes de la hiérarchie. Certains parents ont fait la demande explicite à la directrice, de ne pas organiser la minute de silence, argumentant que les enfants sont trop petits pour participer et pour comprendre la signification d'un tel acte. Ils pensaient que *ça allait plus les traumatiser qu'autre chose*, mais j'interprète ici qu'ils voulaient davantage protéger leurs enfants d'une **manipulation** organisée, par l'institution, et à travers elle, l'État Français.

Les attentats viennent soulever cette question de la manipulation des enfants par les adultes, inhérente finalement à leur statut de majeur qui a autorité sur l'enfant mineur. Ce statut qui est basé sur la responsabilité à exercer cette autorité vis à vis de l'enfant pour l'élever au monde et dans le monde (Arendt, 2000) va dévier vers l'exercice du pouvoir par l'adulte sur l'enfant, en dehors de la responsabilité, qui mêle alors la soumission à la séduction, dans des processus de mise en œuvre qui vont de la simple relation inter-individuelle, à la construction de différents dispositifs. Les adultes manipulent les enfants quand ils les utilisent pour une cause qui ne les concerne pas directement ou pour laquelle ils ne peuvent pas avoir accès, de fait parce que ce sont des enfants, à tous les tenants et les aboutissants. Mais les adultes y ont-ils accès eux-mêmes ? D'autant lorsque la cause ou les conséquences les dépassent, comme ici, avec les attentats terroristes ? A partir du moment où les enfants vivent dans le même monde que les adultes, mais qu'ils n'ont pas accès aux mêmes capacités et/ou même langage pour l'interpréter et le traduire, quelle est la part de manipulation des adultes dans leur volonté d'impliquer les enfants à sa compréhension et à sa construction ?

Pour la plupart des familles, leurs enfants sont prêts pour l'école, ils sont prêts à devenir des écoliers à part entière et plus, je dirai même « sans affinité », en restant entre ses murs, sur une amplitude horaire qui peut aller jusqu'à dix heures par jour, de 8h30 à 18h30, alors que certains enfants n'ont pas encore trois ans. Mais à l'inverse, ils ne sont pas « en mesure » de participer à la minute de silence imposée à la nation toute entière. Plusieurs éléments d'analyses peuvent s'ouvrir dans cette mise en réserve des enfants « trop petits » pour participer au recueillement national et à la construction de son *Roman* (Nora, 1992).

Mais de quel silence parle-t-on ?

Alors que le silence est souvent imposé aux enfants à l'école de façon autoritaire par l'ensemble des adultes de l'école, sur le temps scolaire et sur le temps périscolaire, ce silence-là est de trop, il semble

envahir tout l'espace. Il débordé du cadre strictement autoritaire d'une relation duelle entre le pouvoir des adultes d'un côté et l'obéissance des enfants de l'autre, il englobe le pouvoir de l'État, la puissance des institutions mais surtout à mon sens, **il rend audible le silence** imposé aux enfants. Le silence est accepté et utilisé comme méthode d'éducation usuelle, courante, conforme à l'idée de l'étude en collectif, même si cela entre en contradiction avec les instructions officielles sur la gestion de la classe, et surtout « l'apprentissage de la langue orale en maternelle » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2015a). Le refus de la « minute de silence » par les parents et l'école les placent dans une alliance des pouvoirs des adultes institués à l'intérieur de la famille, ou de l'école, sur les enfants. Ce refus ne s'inscrit pas dans une démarche de protection des enfants, mais davantage dans une démarche de protection du pouvoir que veulent garder les adultes sur les enfants. A travers « la minute de silence », leur enfant, leur élève, leur échappe, il appartient au même titre que n'importe qui, ET tout le monde, au *corps* de la nation. Ce sont les adultes qui imposent le silence aux enfants, à l'école, à la maison, au musée, dans le métro etc., et ce sont ces mêmes adultes qui vont les soustraire au silence commun, parce que ce silence devient alors la preuve fracassante du pouvoir morbide qu'ils exercent sur eux.

Dans ce sens, le témoignage de Camille apporte un autre éclairage que le mien et c'est en cela par ailleurs que son travail d'analyse sur le fonctionnement du projet de l'école permet de me dissocier de mes propres implications et d'apporter un point de vue différent sur une interprétation, de toute façon, comme je l'ai déjà évoquée, trop partielle, de l'impact des attentats à l'intérieur de l'école. Ainsi à la lecture de son journal, apparaît que j'ai aussi occulté, l'obligation à l'inverse, faite à un enfant de faire la minute de silence de façon autoritaire par un animateur.

Les adultes, les enseignants et la directrice, malgré notre statut de fonctionnaire d'État, refusent de « faire corps avec l'État », en s'inscrivant dans l'organisation d'un cadre collectif de recueillement national : « J'ai peur d'un *Patriot' Act* à la française », or nous sommes dans une école qui pratique la pédagogie institutionnelle, précisément, d'où mon interrogation et celle d'autres collègues, devant cette réaction que j'estime par ailleurs parfaitement compréhensible, mais contradictoire, sauf à entendre une remise en question de l'institution de l'intérieur, par la prise en compte de l'impossibilité d'entrer dans l'expression des émotions et des affects au service d'une unité nationale régit par l'État. La gestion de l'après-attentat, dont l'exemple de « la minute de silence », dans l'école sert d'analyste, dans le sens où elle met en évidence le positionnement de l'école par rapport aux institutions, l'école se situe à la fois à l'intérieur de l'institution parce qu'elle est une école publique, sectorisée, située en Réseau d'Éducation Prioritaire, et à l'extérieur parce qu'elle revendique un projet pédagogique innovant, basé sur une alternative à la pédagogie dite « classique ». En situation de crise, elle s'est repliée sur des défenses internes, et le fonctionnement du quotidien par le respect strict de l'emploi du temps, parce que dans l'incapacité de *faire corps* avec une idée que je qualifierai de trans-substantielle. Le silence que nous partageons est celui des victimes, une mort qui nous habite l'espace d'une minute où nous restons en vie, mais ce temps de recueillement a été déclaré par le gouvernement à midi, or cet horaire échappe au temps scolaire, il fait partie du temps commun, qui appartient au périscolaire, au non-formel, celui de la pause déjeuner, qui peut se dérouler à l'école ou à l'extérieur. Le fonctionnement de l'école en pédagogie institutionnelle, s'est construit sur une possibilité de l'expression des émotions, des affects et des ressentis à l'intérieur du cadre des réunions d'équipes et même davantage à l'intérieur du cadre de la « réunion partage » spécifiquement instituée à cet effet, sur le mode des « groupes Balint » (*op.cit.*). Par ailleurs le fonctionnement de l'équipe est basé sur une prise de décision collective soumise au vote : si l'ensemble des adultes n'est pas prêt à

assumer et appliquer une décision, elle ne sera pas prise, « l'équipe n'est pas mûre » rappelle souvent la directrice. « La minute de silence » a été imposée par l'État, le gouvernement et cette décision s'appuie sur un partage de l'émotion. Or l'émotion, en pédagogie institutionnelle, ne se décrète pas unanimement, elle relève des individus, du sujet en lui-même, elle peut s'exprimer mais ne peut pas finalement se résoudre, se dissoudre dans un appel à la raison d'État.

Les plus petits des élèves de maternelle mangent dans le réfectoire, accompagnés par les animateurs et les dames de service alors que les autres jouent dans la salle du centre de loisirs.

Certains élèves d'élémentaire font la minute de silence avec les animateurs, dans la cour ou au réfectoire, certains enseignants se réunissent dans la salle des maîtres. Les agents de service et les animateurs qui s'occupaient des « maternelles » ne pouvaient pas observer la minute de silence à ce moment-là, et elles en éprouvent alors un sentiment de relégation. « Le service minimum » de la minute de silence a été observé, chacun faisait comme il voulait, comme il pouvait, pris entre sa conscience, sa tristesse et l'organisation usuelle de l'école. Dans ce cadre, chacun est alors renvoyé violemment à son statut et au rapport hiérarchique institué entre les fonctions et ce qu'elles impliquent de la relation aux enfants. Camille écrit dans son journal :

« En arrivant dans le hall, au rez-de-chaussée, je vois un adulte tenir un enfant par le bras, il semble se débattre. L'adulte lui dit en haussant le ton : "c'est la minute de silence vient avec les autres, il faut se taire !" Les enfants ne doivent pas forcément comprendre cette injonction. A-t-elle du sens ? Surtout pour des enfants qui ne semblent pas comprendre ce qui se passe. » (Gentès & Guglielmetti, 2015)

L'animateur est seul à ce moment-là, pour gérer cet enfant qui refuse de participer à « la minute de silence », et qui par ailleurs est atteint d'un handicap du trouble du comportement. La scène choque Camille, car elle est la traduction du profond malaise qui règne dans l'école à ce moment-là et que traduit le comportement de l'enfant en question. Alors que « la minute de silence » doit nous rassembler, et même nous transcender en un seul corps, celui qui symbolise l'appartenance à une même nation et au partage des mêmes valeurs, elle ne nous a renvoyé qu'à notre propre impuissance et à l'angoisse ne pas pouvoir prendre en compte, à la fois la réalité des attentats et l'éducation/protection des enfants.

Les adultes qui s'occupent des plus petits sont d'emblée exclus de la possibilité de participer à ce moment de recueillement, en collectif : « Nous on était à la cantine avec les petits, on ne pouvait pas faire le silence, ils sont trop petits, alors nous non plus. » (Francine, Atsem)

Camille stagiaire qui n'a pas de statut définitif par l'école, n'appartient en définitive à aucun collectif, reste seule, livrée à elle-même, elle explique également dans son journal, qu'elle a été en attente du même besoin de partage de sens sur ce sujet des attentats, à l'intérieur de la formation universitaire en séminaire, et que cela n'a pas eu lieu, le séminaire s'est déroulé « normalement » en dehors des questions qui mobilisaient l'actualité sans qu'elles puissent y être évoquées et discutées.

Dans certaines classes d'élémentaire, les enfants peuvent s'exprimer au sujet des attentats sur les temps de parole inscrits à l'emploi du temps, au « Conseil » et au « Quoi de neuf ? ». Mais la situation de crise a duré, plusieurs jours et dans un premier temps, l'institution a voulu marquer ce moment de deuil avec « la minute de silence », faisant espérer que la période de crise soit close, et qu'elle allait se refermer sur elle-même pour que nous puissions rapidement passer à autre chose. Mais rien n'a été terminé et les événements ont continué leur déroulement morbide et sensationnel, alors que les adultes devaient continuer à se comporter comme des éducateurs et les élèves comme des élèves.

(...)

Lorsque se produisent les attentats du 13 novembre 2015, j'étais en poste à Paris 8, mais je me suis rendue à l'école le lundi 16 novembre, pour partager l'évènement avec mes collègues. Dans le bureau de la directrice, l'inspecteur qui se rendait dans toutes les écoles de sa circonscription pour soutenir les équipes confrontées à l'évènement selon des degrés différents, lui fit cette remarque : « Malheureusement, maintenant nous avons l'habitude ». Cette « habitude », signifie la formation des individus lorsqu'ils se soumettent aux normes imposées par le groupe, ici l'État, par une incorporation des gestes, des attitudes, et une formulation de la parole, inhérente à l'évènement. Cependant, l'évènement des attentats a échappé en partie, encore cette fois, (heureusement ou malheureusement) à son traitement par « l'habitude ».

Je participais alors à la minute de silence avec une collègue et ses élèves âgés de 5 à 7 ans parce que beaucoup d'entre eux étaient des anciens élèves à moi. L'enseignante a pensé que les élèves n'étaient plus trop petits pour faire « la minute de silence », qu'ils appartenaient à l'ensemble de la communauté et qu'elle se joignait à eux pour *faire corps* avec le recueillement national. Les enfants avaient déjà traversé cet évènement avec les attentats de janvier 2015, et ils faisaient maintenant partie de cette mémoire collective dans laquelle ils sont forcément impliqués. Mais cette décision lui appartenait, c'était une décision individuelle et non pas une décision d'équipe et elle a fait l'objet de critiques, car la question de « la minute de silence », n'a pas pu être traitée de façon consensuelle, par l'école. Le « rituel républicain » ne parvient pas à trouver et à prouver son efficacité, au sein de l'école.

Car la question du partage de l'expérience, de « la minute de silence » avec les enfants, renvoie sans cesse, à celle de la représentation du statut de l'enfant : doit-il être tenu en-dehors de la réalité des adultes et du monde qu'il habite, ou bien considéré comme un membre de la communauté à part entière ?

L'émancipation de l'enfant, qui passe par cette réflexion du politique, de la construction citoyenne, en pédagogie Freinet et institutionnelle, patine sur elle-même face à la réalité des actes terroristes, « guerriers », à partir de laquelle elle s'est pourtant en partie construite. Je l'ai déjà évoqué, c'est à partir de l'expérience de la grande guerre, et de son terrible constat, que les éducateurs en ont tiré toutes les conséquences et se sont tournés vers une nouvelle chance, celle de l'émancipation des enfants, et de porter en eux l'espérance d'un monde nouveau, afin de les soustraire à cette désespérance de l'éternelle répétition de l'Histoire. Le documentaire « Révolution École », (Grudzinska & Todorov, 2016) retrace la naissance de la pédagogie nouvelle à partir du traumatisme que la guerre de 14-18 a engendré dans toute l'Europe. Et l'histoire du mouvement Freinet, s'est ainsi construite autour de la figure tutélaire de son inventeur Célestin Freinet, désigné comme pacifiste.

« Après la première guerre mondiale, nombreux sont les enseignants **pacifistes** marqués dans leur chair et dans leur conscience. Syndicalistes révolutionnaires regroupés dans la Fédération des Membres de l'Enseignement, ils luttent pour que ne se reproduise plus la tuerie de 14-18, pour mettre fin à l'exploitation capitaliste et construire une société plus juste et plus humaine. » (ICEM pédagogie Freinet, s. d.-a)

3.4 La participation des enfants

A la rentrée scolaire 2017, l'ouvrage de l'historien Emmanuel Saint-Fuscien, apporte une version différente à la biographie de Célestin Freinet, et à la construction de ses idéaux pédagogiques. D'après lui, elles restent au contraire profondément ancrées dans son expérience de soldat, celle de manier les armes, de son courage à mener les combats, à son profond ennui dans l'attente à l'arrière du front. Ce portrait de Célestin Freinet, présenté comme, *Un pédagogue en guerres*, (E. Saint-Fuscien, 2017), suscite interrogations et débats au sein du mouvement, mais il ouvre d'autres perspectives sur son rapport à l'autorité et à la technique de guerre dans la construction de sa pédagogie. Ces recherches ajoutent à mon sens de la complexité à l'éducateur et re-contextualisent un mouvement en éducation, qui peut échapper ainsi aux dogmatismes de ce qui serait bien ou mal *a priori* dans l'histoire de la relation à l'enfance et aux enfants. A la lecture de ce livre, j'entends aussi que certaines de ses analyses rejoignent les miennes, sur le fait de placer l'émancipation des enfants chez Freinet, sur ce terrain d'égalité avec celui des adultes, pour leur donner les moyens d'entrer dans le réel et d'y faire face « à bras le corps ». En cela l'historien insiste sur le rôle tenu par les enfants comme soutient de guerre, et des apprentissages qu'ils réalisent à partir d'une juxtaposition des préoccupations sur tous les espaces, du scolaire au « domestique », du formel à l'informel.

« Les pratiques fortement hiérarchisées au sein des classes et fondées sur une pédagogie du manuel ont été concurrencées comme jamais auparavant par diverses activités et diverses pratiques extrayant les élèves de la routine scolaire. C'est précisément cette routine, dont l'usage quotidien monotone du manuel représente l'immuable symbole, qui paraît désormais insupportable à Célestin Freinet » (E. Saint-Fuscien, 2017, p. 85)

Il rend compte également, de la participation très spécifique des enfants, au travail du deuil et de mémoire jusque dans leur fonction « consolatrice », du fait qu'ils doivent en plus, d'affronter la mort dans leur famille, porter le deuil de la Nation, tout entière.

« Dès la fin de l'été 1914, le deuil subvertit à lui seul l'ordre scolaire car il est bientôt demandé aux enfants de prendre en charge le deuil des adultes. En France particulièrement, les autorités scolaires inversent le principe de consolation, exigeant des enfants orphelins de guerre qu'ils préservent leur mère. » (*ibid*)

A partir de ces sources, Emmanuel Saint-Fuscien dans les recherches qu'il mène actuellement sur le sujet : « École et Guerre : les mondes scolaires français au regard des attentats de 2015 » (2017a), établit un continuum entre la prise en charge du deuil imposée aux enfants pendant la première mondiale et « la minute de silence » organisée à la demande du gouvernement dans les établissements scolaires à la suite des attentats commis en 2015. Sachant également que cette mesure avait été prise aussi en 2012, après la série d'attentats commis par Mohamed Merah contre des militaires et des enfants dans leur école juive.

Aussi si ce paradigme du *continuum* historique, ouvre le champ de l'analyse sur la mise en place d'une organisation politique et sociale qui inclut les enfants en situation de guerre dont nous héritons, ma recherche qui s'inscrit dans le temps présent ethnographique, traduit davantage les contradictions opérantes dans la représentation du statut accordé à l'enfance et aux enfants dans « le moment » des attentats. En effet, j'analyse aussi que l'observation de « la minute de silence » dans les établissements scolaires, inverse la norme de la relation entre les adultes et les enfants, tout au mieux qu'elles les placent sur un même plan d'égalité, qui vient en cela contredire violemment

l'organisation scolaire et aussi la relation pédagogique, aussi dans une école en pédagogie Freinet et institutionnelle.

Emmanuel Saint-Fuscien (2017b) s'est d'abord intéressé à un conflit mondial, mené pendant quatre années et dont les conséquences se répercutèrent sur une longue période après l'armistice, l'implication des enfants a donc été à la hauteur du sacrifice demandé à la Nation tout entière. Alors que les attentats viennent interrompre brutalement un équilibre, celui de vivre dans un pays en paix sur son territoire depuis plus d'un demi-siècle maintenant. « La minute de silence » semble correspondre à cela, car elle permet de marquer l'évènement, pour ensuite passer à autre chose. Il s'agit d'un temps bref, suspendu par le recueillement collectif, mais intriqué dans le déroulement des activités en cours, et qui en cela de façon performative, créant une trouée dans le quotidien, fait une place à la brutalité de la mort, dans le flux continue de la vie.

EXTRAIT DU JOURNAL, LES ENFANTS, CHARLIE, CAMILLE ET MOI, (GENTES & GUGLIELMETTI, 2015)

Lundi : 10h15

Camille : On remonte de la chorale. Les enfants vont s'asseoir sur les bancs, Deborah sur la chaise. Elle commence à parler de la marche qu'il y a eu la veille en hommage aux victimes. Une élève de CE2 qui est présente dans la classe car son professeur est absent, explique que des gens ont été tués parce qu'ils faisaient des dessins qui ne plaisaient pas à d'autres gens. Deborah précise qu'ils se moquaient, riaient d'autres gens et que ce n'est pas juste parce qu'ils dessinaient. Elle ajoute ensuite qu'il y a « d'autres gens qui se sont fait tués par un autre fou dans un supermarché ». Ilan, un moyen, regarde Deborah et dit : « ils se moquaient aussi ? - Non », répond-elle. Milan, va s'asseoir sur la chaise pour passer au Quoi de neuf mais personne ne semble l'écouter, les enfants parlent entre eux. Alice dit : « moi j'étais à la montagne quand ils ont tué ». Ce matin il y a une grande agitation, Deborah m'explique que c'est à cause de la marche de la veille.

Moi : Les enfants sont énervés ils crient, se battent, courent dans la classe.

Je leur dis : « Vous êtes fatigués, vous êtes allés à la manifestation hier avec vos parents? »

Personne ne répond. Je recommence : « Vous n'avez pas fait une longue marche hier dans Paris avec beaucoup de monde ? »

Charles répond : « Si avec ma maman on est parti de Barbès à pied, parce qu'il n'y avait plus de métro et on a marché jusqu'à République, là c'était bloqué alors on est revenu, mon père il est resté avec ma sœur, parce qu'elle était malade.

Noé : Ah si mon père avec ses parents, ils sont allés et moi je suis resté avec ma mère et ma petite sœur.

Joséphine : Si moi mes parents, ils y sont allés

Chloé : Moi mon père ils discutaient beaucoup avec ses amis et puis ils sont partis. »

Je demande à Cerise si elle y est allée, son père m'a dit dès le matin qu'il lui avait fait faire des banderoles. Elle me répond : « Non ».

Mais à son tour au « Quoi de neuf ? », elle explique : « En fait avec mon père on a marché, c'était très long il y avait beaucoup, beaucoup de gens, parce qu'il m'a dit que c'était un copain à lui qui est mort. »

Je me tais, ce sont les enfants qui posent de questions.

« C'était qui son copain ?

- *Je veux pas le dire.*
- *Pourquoi il est mort ?*
- *Parce qu'on l'a tué ?*
- *Comment il s'appelait ?*
- *Je veux pas le dire.*
- *Tu l'as vu ?*
- *Non en fait je le connaissais pas.*
- *Mais ton père il est triste ?*
- *Oui très triste. »*

Les enfants sont tout de suite intéressés par cette histoire, ils ne font pas le lien avec les attentats ; cela devient quelque chose de personnel, un ami du père de Cerise est mort. Elle-même n'a pas fait le lien puisqu'elle m'a d'abord répondu qu'elle n'était pas allée manifester. Je reprends :

« Je ne pense pas que c'était vraiment un ami de ton papa, ce sont des dessinateurs, des personnes dans un supermarché, des policiers.

- *Si en vrai, c'est un ami de mon père qui est mort.*
- *Bon ne t'inquiète pas, je lui en parlerai alors. »*

Le soir, le père me dit qu'il n'avait pas d'ami parmi les victimes de l'attentat.

Les enfants sont touchés aujourd'hui par les événements qui se sont passés depuis mercredi, parce que cela est entré dans leur quotidien, ils ont vu leurs parents pleurer, aller à la manifestation. Ils sont petits, les adultes parlent devant eux mais ne leur expliquent pas vraiment les choses, moi la première, c'est impossible finalement d'expliquer une chose pareille à un enfant.

11h30

Camille : On parle avec Deborah de la complexité d'expliquer aux enfants ce qui s'est passé. Quand elle dit que c'est à cause de dessins que des gens sont morts, les enfants sont perturbés. En effet, ils passent leur journée à dessiner. Elle précise alors que ce sont des dessins pour se moquer, faire des blagues. Je dis à Deborah que la première règle de l'école est : "ne pas se moquer et de ne pas se frapper". On se retrouve donc à nouveau devant un paradoxe entre le discours de Deborah sur les attentats et les règles de l'école. Elle m'explique qu'en effet, en PI (pédagogie institutionnelle), les lois sont très importantes et que dans l'école les enseignants qui pratiquent cette pédagogie considèrent que la violence symbolique est aussi grave que la violence physique. D'où la nécessité, me dit-elle, d'expliquer aux enfants que si l'on se sent atteint, mis en danger il faut faire appel à la justice, contrairement à ce que font les terroristes. Elle m'explique que c'est ce que la PI, tente de mettre en place : lorsqu'il y a des moqueries, les élèves en parlent pendant les conseils et ils en discutent

démocratiquement pour voir quelles solutions apporter. Mais il est difficile de savoir comment expliquer les choses quand nous-mêmes avons du mal à mettre des mots dessus, à comprendre. (Gentès & Guglielmetti, 2015)

Cette suite au journal montre que toutes les explications semblent vaines, avec les enfants, parce que les adultes ne sont pas eux-mêmes en capacité d'accéder à la compréhension des événements, en dehors de l'émotion qui les atteint. Cerise a suscité l'intérêt et de l'empathie parce qu'elle a compris que c'était un ami de son père qui était mort. Son père n'a pas su expliquer autrement les événements qu'en rendant de façon encore plus intime le deuil, il parle d'ami à sa fille et non pas de journaliste.

Plusieurs fois la question sur la moquerie revient chez les enfants, parce qu'il est écrit dans la loi numéro 1 de l'école : « On n'a pas le droit de se moquer », or les journalistes de Charlie « se moquaient », ils faisaient des caricatures et ils avaient gagné tous les procès intentés à leur rencontre dans ce cadre. Comment alors expliquer aux enfants, que ce qui est autorisé au niveau de la loi d'un pays, est strictement interdit par la loi de l'école ? Les enfants semblent toujours révéler aux adultes, leurs propres contradictions dans l'explication qu'ils font des phénomènes, d'une logique implacable, exercés qu'ils sont, à manier tout au long de leur journée de classe, les définitions et leurs applications, ils ne ratent pas une occasion de montrer de quoi ils sont capables. Ils savent en effet affûter leurs arguments face à des adultes, des éducateurs, c'est à dire des professionnels spécialistes de la relation aux enfants, oscillent sans cesse d'une attitude à une autre vis à vis d'eux. Le premier réflexe, a été de continuer de faire comme d'habitude, de mener un travail, qui isole de la marche du monde, alors que paradoxalement la pédagogie Freinet, est la pédagogie de l'expérience du monde précisément. Une pédagogie issue de l'expérience traumatisante de la grande guerre et partie prenante aussi d'une bataille à mener pour bâtir un monde plus égalitaire.

Alors qu'un danger immédiat de guerre, pour les enfants s'éloignait, presque définitivement en réalité, depuis la fin de la deuxième guerre mondiale et que dans le même mouvement nous les protégeons, de plus en plus, par un accès aux droits, à l'éducation, aux loisirs etc., se jouait ici et maintenant, ce paradoxe de l'enfance alors placée sous haute protection.

Car lorsque l'évènement pulvérise un monde stabilisé et qu'il ne peut pas être laissé, contenu, à l'extérieur de la classe et qu'il déborde, alors il envahit les consciences et nous porte comme une marée. Il nous contient, et nous submerge. Aussi tantôt nous parlons par-dessus les enfants, les surplombant, les ignorant, et tantôt nous nous adressons à eux sur le sujet, les impliquant directement dans la réflexion, assis à *leur hauteur* en cercle, essayant tant bien que mal de « faire circuler la parole », comme nous le conseillent les psychologues. Mais surtout, et avant tout, nous nous protégeons derrière la routine, le rituel, qui fait l'école, et qui nous tient et nous maintient dans un laboratoire aseptisé de la vie. Puis tout recommence ... Jusqu'à épuisement de l'évènement en lui-même et peut-être l'entrée dans ce que j'ai appelé une « nouvelle » période.

L'épuisement de l'évènement ne peut se produire sans la mobilisation des corps

Ce nouvel extrait du journal, *Les enfants, Charlie, Camille et moi*, montre le moment où je me décide à parler aux enfants de l'attentat de mercredi à la rédaction de Charlie Hebdo, alors que nous sommes en train de vivre la prise d'otage de l'hypermarché casher de la porte de Vincennes. Dans les classes d'élémentaire la discussion avait été engagée avec les élèves dès le lendemain, le jeudi, mais je n'ai pas réussi à entrer dans cette réalité seule, avec mes élèves, dans le cadre de la classe et ils n'en ont

pas parlé, spontanément, même au « Quoi de neuf ». Ils ont évoqué alors les mêmes petites histoires de tous les jours, même s'ils n'étaient pas aussi attentifs que d'habitude :

Aujourd'hui, tout le monde agit différemment. Les enfants semblent fatigués, pendant le « Quoi de neuf », Milan, Joséphine et Noé s'allongent sur les bancs. Est-ce lié à ce qui s'est passé la veille ? Deborah explique cela par le fait que leurs parents, perturbés, se sont moins occupés d'eux. (Camille)

J'observais, que les enfants profitaient du moment du « Quoi de neuf ? » pour exprimer un sentiment d'inquiétude en rapport avec l'évènement de la veille, dans leur attitude, leur façon de se comporter, ils « s'allongent sur le banc » mais ils ne s'emparent pas de cet espace de parole pour dire ce qui les préoccupe. Le « Quoi de neuf ? » est un rituel⁴⁷, parce qu'il s'appuie sur des habitudes d'organisation dont les enfants peuvent facilement s'emparer. Il fait partie des « techniques » de la pédagogie Freinet, construit comme un espace transitionnel entre la maison et l'école, il permet aussi aux enfants de prendre la parole en sécurité, face au groupe. Ici le fond, les sujets abordés par les élèves se confondent avec la forme, ils déroulent leurs petites histoires comme des ritournelles, auxquelles ils apportent des variantes si ténues, que c'est souvent le sentiment d'ennui qui domine chez les adultes qui écoutent : c'est ce qu'ont aussi révélé les observations de Camille dans ma classe.

- « Et ben moi, je suis allé au Mc Do avec ma maman et puis j'ai eu un jouet. J'ai fini,*
- Qui veut poser des questions ?*
 - C'était bien ?*
 - Oui*
 - Tu peux faire passer ton jouet ?*
 - Oui*
 - Moi aussi j'ai eu le même quand je suis allé au Mc do avec mon frère. »*

Le rituel protège les enfants, et les enfants se protègent les uns les autres dans le rituel, en m'incluant dans cet ensemble, **ils me protègent également ainsi que tous les adultes assis avec eux en cercle, Camille, Sandra, Nora.** Ils sont dans l'évènement de l'attentat comme nous tous, mais ils ne se sentent pas autorisés à l'exprimer, parce que je n'ai pas su trouver ni la force, ni les mots pour faire entrer l'évènement dans la classe. Alors les enfants respectent tacitement cette non-décision, ils ne font aucune allusion aux évènements de l'attentat, ils n'en parlent pas, mais au moment du « Quoi de neuf ? », ils trouvent une façon de l'exprimer, avec leurs corps qu'ils utilisent encore comme un langage : nous sommes tous assis sur les bancs, en demi-cercle et puis certains s'allongent, ils glissent sur le banc, laisse pendre leur bras, je ne dis rien, je vois bien que Camille essaye de leur dire de se redresser, de « s'asseoir correctement » je la regarde en secouant légèrement la tête, lui signifiant de les laisser faire, de les laisser exprimer, et mettre en évidence cet épuisement général, et qui m'épargne à moi des explications que je n'arrive pas encore à formuler.

⁴⁷ L'organisation d'une journée de classe en maternelle s'appuie principalement sur des rituels qui font partie de l'emploi du temps et qui évoluent au fil de l'année. (AGEEM, 2006)

« Le langage et le corps ne sont pas extérieur l'un à l'autre. Le corps est impliqué dans le langage et en particulier dans l'oralité qui est d'abord la vocalité. Parler est un acte physique, c'est une activité du corps. Ce dernier précède le langage mais il est très vite socialisé dans le langage qui nous constitue et que nous constituons. Ce que l'on appelle socialisation est un processus de passage dans le langage, lequel n'abolit pas pour autant nos expériences beaucoup plus archaïques. Néanmoins le corps et le langage sont susceptibles de se séparer, de s'exclure, voire de se combattre. Il existe notamment des situations dans lesquelles le corps l'emporte sur le langage qui devient alors inadéquat, insuffisant, intempestif, voire obscène. Comment dire la Shoah ? Comment dire la souffrance ou la douleur qui peuvent aller jusqu'à détruire le langage qui a pu par ailleurs contribuer à les provoquer ? » (F. Laplantine, 2005, p. 204)

Il me semble, comme l'exprime en effet encore une fois, qu'en l'absence de tout raisonnement, et de prise de position intellectuelle, qui demande du temps, les événements, avec leur ensemble de dispositifs mis en œuvre, ne doivent pas seulement être confrontés entre eux et renvoyés à un mode d'interprétation déjà connu pour pouvoir être analysés et compris, ils doivent aussi d'abord s'incorporer, s'élaborer, à partir du corps en lui-même. Et « la minute de silence », les marches, les manifestations, les rassemblements, mettent en jeu en premier lieu, le corps. Ce corps physique qui met en mouvement, un corps symbolique d'une appartenance à un groupe social ou à un autre. Le corps qui se tait, qui fait silence, qui se retire, et puis le corps qui marche, s'engage, se mobilise, s'agite, en place des mots, pour suivre, ou plutôt recommencer à penser, et s'y tenir, s'impose à nous-mêmes comme une ressource et une puissance inhérente à toutes nos tentatives d'explicitation.

« C'était horrible, on a marché pendant des heures, avec des gens qui nous serraient, c'est quoi déjà ? Ah oui une manifestation, j'espère que plus personne se tuera parce que je veux plus jamais y retourner : j'ai failli mourir, moi ! » (Rose 6 ans)

3.5 L'enfant-pharmakon ?

L'émission « L'île aux enfants » m'aide à tout oublier. « Heureusement les enfants sont arrivés à temps ... » Oui, nous, les enfants, sommes des êtres quasi magiques, nous pouvons tout arranger, tout va s'arranger, dis-je aussi souvent que possible à mes parents, alors qu'ils semblent chaque jour plus tristes et préoccupés. Tout finira par s'arranger, c'est certain, grâce à notre présence magique et providentielle.

Isabelle Carré, *Les rêveurs*.

Dans son introduction à son livre, *Ce qui fait que la vie vaut la peine d'être vécue*, Bernard Stiegler (2010) reprend le concept d'« objet transitionnel » (D. W. Winnicott & Kalmanovitch, 2016), comme un *pharmakon* qui dépasse la seule relation de la mère à l'enfant. Il écrit :

« C'est pourquoi l'objet transitionnel ne concerne pas seulement l'enfant et sa mère : il est aussi en tant que premier *pharmakon*, l'origine des œuvres d'art, et plus généralement, de la vie de l'esprit sous toutes ses formes, et donc de la vie adulte en tant que telle. »

Certes tout objet, s'inscrit dans un rapport au monde ambivalent, dont l'investissement peut osciller entre le meilleur et le pire, entre le remède et son poison, la définition du *pharmakon*. Le concept de la mère « suffisamment bonne » de Donald Winnicott, est celle qui donne à son enfant la possibilité, dans la confiance qu'elle s'accorde à elle-même, et au monde qui l'entoure, d'investir les « objets transitionnels », ou « espace transitionnel », pour sortir le moins mal possible de l'état symbiotique du couple qu'ils formaient.

Je propose à contre-sens, de développer l'idée de l'enfant, en lui-même, *pharmakon*, de sa mère, en premier lieu, mais aussi des adultes avec lesquels il est engagé dans la vie. L'idée de l'enfant qui empoisonne l'existence des adultes, de ses parents et des éducateurs me semble assez reconduite dans l'histoire des représentations, peut-être parce qu'elle me vient à titre personnel de mon grand-père à mon égard, qui souvent disait de moi, mais aussi de façon affectueuse, marquant cette ambivalence de la relation aux enfants, que j'étais un véritable poison. Une amie, se rappelle aussi précisément que son institutrice de maternelle disait en classe : « Vous ne faites que m'empoisonner l'existence ».

« Lorsqu'elle sortit de sa chambre pour aller se chercher un verre de lait, son père n'avait pas bougé de son fauteuil. Il regardait fixement devant lui, dans le noir.

- Alyssa ?

- Non, moi c'est Poison, celle qui vous empoisonne la vie.

- « Poison » ?

C'est mon nouveau nom, répliqua-t-elle en s'engouffrant dans la cuisine. Alyssa Reed n'existe plus. »
(Shreve, 2008, p. 44)

C'est l'enfance infernale, figure du diable, qui vient déranger, perturber, la mise en ordre du monde des adultes, celle que nous opposons à la figure de l'ange, l'une comme l'autre, deux faces de la même idée de la représentation des enfants dans la culture judéo-chrétienne. Dans ses *Confessions*, Saint Augustin (1993), pense que l'enfant pour s'humaniser doit renaître à la parole divine, car il y a en lui cette part inhumaine, de l'ordre de la sauvagerie. Pour Saint Augustin, l'enfant est d'abord marqué par le péché originel. L'enfance que l'on doit redresser, éduquer, celle qui chahute, qui crée « les classes-batailles », peuplées d'« enfants-bolides » (Lévine & Moll, 2003), dont les comportements deviennent a-normal, et que la société doit s'employer à soigner.

L'enfance qui soigne, qui prend soin, qui protège, qui répare, qui en elle-même devient le remède contre le mal, le mal de vivre, le mal d'enfance, cette « perte du sentiment d'exister », dont parle Stiegler (2010). L'enfance est *pharmakon* parce qu'elle est à la fois son propre remède à son propre mal, et n'est-ce pas d'ailleurs l'idée réinventée par la psychanalyse : nous soigner nous, les adultes de notre mal d'enfance, à notre propre enfance ?

De cette montée en généralité d'une définition de la psychanalyse, ne peut-on pas extraire un raisonnement à l'enfance propre aux représentations à la fois contemporaines et occidentales, à savoir une infantilisation de l'enfance, pour une infantilisation des adultes. A l'inverse d'une attention à l'enfance, qui pourrait prendre en compte les intentions des enfants, cette absence des enfants à la marche du monde, à travers la minute de silence, qui passait par la mise en arrêt des corps et de son écho, se transforme alors en une injonction à l'enfance. L'enfant, *infant* « celui qui n'a pas la parole », reste condamné à son propre silence, au mieux, peut-il s'autoriser à un babillage incessant, pourvu qu'il recouvre le brouhaha du monde extérieur, et nous protège aussi de la responsabilité à le mener.

Vendredi 13h45

Il faut que j'arrive à parler aux enfants, je me lance :

« Mercredi, il s'est passé quelque chose de très grave, des gens ont été tués, parce que d'autres gens n'étaient pas d'accord avec ce qu'ils faisaient, ils faisaient des dessins dans un journal...

- Ah oui ma mère elle a beaucoup pleuré, elle s'est enfermée pour regarder l'ordinateur et elle était très triste.

- Mon père il m'a dit, comme à son travail des voleurs sont entrés et ils ont tué les gens qui travaillaient ...

- *Oui mais ce n'étaient pas des voleurs, c'étaient des terroristes donc voilà à cause de ce qu'il s'est passé, ça s'appelle un attentat, l'administration ne veut plus que nous sortions dans le métro et dans des lieux où il y a beaucoup de gens comme un musée.*
- *Donc on ne pourra pas faire la sortie prévue lundi.*
- *Pourquoi c'est trop dangereux ?*
- *Non ce n'est pas dangereux, il ne faut pas avoir peur ...*
- *Ben alors pourquoi on ne peut pas aller dans le métro ?*
- *On peut encore sortir dans le quartier, aller à la bibliothèque, au jardin, à la piscine pour les grands, mais on ne peut pas prendre les transports en commun, parce que qu'il y a beaucoup de monde et ...*
- *C'est dangereux ?*
- *Non, c'est parce que nous sommes un groupe, à l'école, enfin je ne sais pas trop comment vous dire, c'est comme ça.*
- *Mais moi je prends le métro avec mes parents !*
- *Oui on peut prendre le métro et vous pouvez aller au musée avec vos parents, ce serait bien. »*

Je me tais, je regarde Camille, je me sens complètement démunie, je ne veux pas qu'ils aient peur mais comment faire alors, pour leur expliquer l'annulation d'une sortie au musée.

***Camille :** Deborah est sur la chaise, dos au tableau, les moyens et les grands sont assis sur les bancs face à elle. Elle leur explique que, à cause des attentats, on ne pourra pas aller voir Robert Delaunay à Beaubourg. Les sorties sont interdites. Un enfant dit : « C'est pas grave, on va faire comme le mari de Sonia et on pourra faire une exposition et l'écrire dans le journal ! ». Deborah répond : « Oui, tiens c'est ce que vous allez faire. ». Elle leur explique que celui-ci travaillait sur les rythmes avec des couleurs, des tissus : « Blanc, jaune, rouge, blanc, jaune, rouge », dit-elle. Elle leur demande : « Avec quoi on peut faire des rythmes ? » Les élèves répondent : « Du journal, de la peinture, des gommettes etc. »*

***Moi :** Je leur propose plusieurs outils : la peinture, les feutres, les pastels, le collage. Chaque enfant crée, Marie fait le drapeau français, bleu, blanc, rouge, avec des pastels à l'huile répété sur toute une moitié de feuille. Elle écrit son nom de toutes les couleurs. Je veux tout de suite afficher les productions des enfants mais elles ne sont pas sèches, je dois attendre lundi.(Gentès & Guglielmetti, 2015)*

Dans ma classe les enfants vont proposer de réaliser des peintures *comme le mari de Sonia*, pour réparer le fait que nous ne puissions plus nous rendre à Beaubourg visiter l'exposition. Par le fait de ne pas parler immédiatement avec les enfants de la situation des attentats, je me protégeais en réalité moi-même, en pensant d'abord les protéger eux, et en faisant de la classe, un sanctuaire, étanche à la réalité du moment. Les adultes, n'ont plus le pouvoir absolu sur « la connaissance des choses », quelque chose leur échappe, la raison n'est plus là, et ne rien dire aux enfants, c'est à mon sens au contraire, une façon de s'extraire de la connaissance et du pouvoir sur le réel de la vie.

Cette analyse implique deux choses, l'une permettrait aux adultes de s'extraire de la relation au pouvoir, le pouvoir sur la vie des autres en général et sur la sienne en particulier. Lorsque je dépossédais les enfants de leur « puissance agissante », ce n'était pas tant pour garder une quelconque

maîtrise sur les événements mais davantage pour me déposséder moi-même de cette « puissance d'agir » sur le monde extérieur, puisque l'évènement des attentats, nous révèle brutalement, qu'elle peut être en réalité complètement illusoire, et inconséquente, nous replaçant en cela dans la même position que les enfants, à leur *hauteur*. C'est à dire impuissants à maîtriser la réalité à l'extérieur de la classe, mais maintenant une forme de toute-puissance aussi dans le déni et dans celle que propose finalement le monde clos de la classe.

Ce dernier passage du journal, montre le moment où j'accepte de faire face à la réalité, où je ne cherche plus à me protéger, en voulant protéger les enfants, parce que je n'arrive pas à trouver les mots pour m'adresser à eux sur la question des attentats. J'accepte alors notre capacité de résilience commune, j'accepte de me placer à leur *hauteur* aussi à l'intérieur du cadre de la classe, et de leur montrer ma propre incapacité à trouver des explications, ma propre ignorance (Rancière, 1987). Alors peut survenir, dans le partage de l'expérience indicible, que symbolise aussi « la minute de silence », ce renversement de la norme éducative, et la reprise en main par les enfants eux-mêmes de la relation éducative. La situation devient alors davantage qu'explicite, elle est limpide, je suis assise sur ma chaise, désespérée, vidée de toute attente, de toute injonction à faire ou ne pas faire, mais tout autour, le cadre de la classe demeure, le *milieu*⁴⁸ (Freinet) qui contient les outils, les matériaux, les espaces aménagés pour produire, pour s'exprimer et à l'intérieur de ce cadre, la possibilité de faire, d'essayer, d'expérimenter. Alors les enfants, font, proposent, expérimentent, ils savent réparer, l'erreur, la faute, le manque, l'absurde. Ils sont comme la nature, ils ont horreur du vide. Qu'importe la visite à Beaubourg, créons notre propre exposition et diffusons-là dans le journal, comme sur les affiches du métro. Nous sommes vendredi après-midi, la classe est une ruche, chacun, s'occupe à réaliser sa production. Ils font : découpage, collage, peinture, gommettes, etc. Je laisse sécher les peintures accrochées avec des pinces à linge sur les cordes qui traversent la classe de part en part, et je recouvre la porte et les murs du couloir avec les autres productions. Je ressens un soulagement, mais je comprends aussi que les enfants ont su prendre cette place d'autant plus importante dans la relation pédagogique parce qu'elle s'inscrit dans ce cadre de la classe.

A partir du moment où les attentats sont devenus un problème de la classe, où ils ont pu entrer dans notre réalité commune, à savoir, nous empêcher d'aller à Beaubourg, alors ils deviennent un problème concret, que les enfants cherchent à résoudre. Et la façon qu'ils ont trouvée pour le résoudre, reste celle du projet dans lequel et par lequel, ils sont à nouveau mobilisés. A travers leur proposition, celle de réaliser des productions en art plastique et dans la juxtaposition des couleurs, des matières, en rythme, ne peut-on émettre l'hypothèse qu'ils construisent ici leur propre journal ? A l'instar de Camille et moi, lorsque nous avons décidé, de faire œuvre commune dans ce « moment totalisant » des attentats, mêlant nos écritures, et alternant les couleurs dans la typographie, en donnant ainsi un rythme à notre journal. Il avait déjà le fond et la forme d'une réflexivité et de sa possible « intégration » à travers un écrit qui pouvait être diffuser à un collectif élargi, celui de la publication universitaire.

L'enfant-*pharmakon* est un prisme de la relation à l'enfance, qu'il nous est particulièrement difficile de rendre compte et d'analyser, un déni, une impasse de laquelle nous souhaiterions résolument sortir. « Il est attachant », dit-on d'un enfant dans le langage courant.

⁴⁸ « MILIEU : En pédagogie Freinet, le milieu éducatif est complexe, organisé selon des principes coopératifs. Il est agencé comme un ensemble fonctionnel de dispositifs, techniques, institutions, (inter)actions, qui laissent cependant place à l'évènement arrivant dans la classe et donc à l'incertitude. Il est ainsi conçu pour favoriser le déploiement du désir de créer et d'apprendre par le tâtonnement expérimental. » (*Dictionnaire de la pédagogie Freinet*, 2018, p. 242)

Car les enfants nous entraînent dans leur irresponsabilité de la globalité, et parce qu'ils nous maintiennent dans une attention à l'instant et au présent, ils nous relocalisent. Ils nous attachent à eux et la source de cette relation complexe n'est pas uniquement produite par la volonté des adultes, pour garder le pouvoir et d'exercer sur les enfants une sorte de domination (Bonnardel, 2015).

Il s'agit aussi d'investir cette part d'enfance et les enfants, comme un refuge, une protection. A contrario de l'enfant-symptôme qui subit l'état psychique de ses proches, de ceux qui l'éduquent, l'enfant-*pharmakon* a la possibilité d'agir de cette place qu'il lui est assignée, il peut s'en emparer dans une relation où l'adulte lui laisse aussi un espace qu'il peut se ré-approprier.

Dans le chapitre suivant, l'analyse d'un autre terrain-limite : l'afflux des réfugiés aux abords de l'école, dans le jardin, sur la halle Pajol, à la bibliothèque etc., vient encore interroger la place des adultes et celle des enfants dans la relation éducative, à l'intérieur et en limite des institutions. Il permettra de mettre en lumière une autre façon d'aborder le point de vue des enfants placés dans une situation qui n'est pas maîtrisable par les adultes et qui impacte leurs conditions de vie. Le projet « Mille migrants-Mille dessins », s'est construit dans le quartier La Chapelle à l'initiative d'un groupe d'habitants du quartier et de parents d'élèves pour pallier à l'impuissance collective et ouvrir aux enfants et aux adultes un espace d'expression et de mobilisation. Nous verrons comment chacun « des acteurs » enfants, parents, enseignants s'empare ou pas de cet espace et de ce que cela révèle de la relation des adultes à l'enfance.

CHAPITRE 4

LE POINT DE VUE DES ENFANTS SUR LA SITUATION DES REFUGIES A TRAVERS LE JEU ET LE DESSIN



4.1 Le jeu des enfants avec les migrants dans le quartier de La Chapelle

Enseignante dans une école du quartier de La Chapelle à Paris, la compréhension d'une situation très localisée mais dépendante des conflits mondialisés, de la question de l'accueil des migrants/exilés/réfugiés a également violemment émergée, en cours de route de ce travail, notamment *à hauteur d'enfant*. Tout autour de l'école, et cela avait pris de plus en plus d'ampleur depuis la rentrée 2014, d'abord sous le métro aérien de Barbès, des personnes arrivaient, elles venaient se réfugier ici, pour fuir la guerre qui sévissait dans plusieurs pays d'Afrique. Une collègue, nous avait fait part de sa participation, le dimanche matin, avec d'autres membres de la paroisse Saint Bernard, à la distribution des petits déjeuners à des réfugiés qui venaient alors principalement d'Érythrée.

En Juin 2015 un camp était monté sur la halle Pajol, le jour même, où nous organisons avec les élèves, leurs parents et Guillaume tel4 artiste plasticien, l'accrochage des peintures des enfants sur les murs de l'école réalisées dans le cadre du Projet Artistique et Culturel intitulé « Delaunay : de Sonia

à Robert de la couleur à la matière en simultanée ». Parallèlement avait eu lieu après l'école le vernissage de la rétrospective des œuvres réalisées par Guillaume4 à l'espace *Canopy*, une galerie associative qui souhaite promouvoir des actions culturelles et artistiques en lien avec le quartier.

Dans la journée Guillaume4 était allé manger dans le café-restaurant situé en face de *Canopy*. En discutant avec le serveur, il avait compris qu'un camp allait se monter sur la halle, le café était rempli de réfugiés, qui pouvaient recharger leur portable, se restaurer et se laver. Il avait laissé plus d'argent que l'addition de son repas. Sur le petit jardin partagé et emménagé à l'angle de la rue Pajol et de la rue Philippe de Girard et sur le banc entre le café et la galerie, des hommes s'étaient installés. Après l'école à 18h00, nous nous sommes retrouvés à la galerie avec les enfants et leurs familles, et quelques collègues. La soirée s'étirait, certains enfants venaient après être allés chercher les petits à la crèche, puis repartaient avec leurs parents, d'autres restaient avec leurs grands frères et/ou grandes sœurs. La nuit commençait à tomber, des parents étaient encore présents, avec leurs enfants, nous continuions à discuter, les enfants jouaient dehors sur la place autour des bancs. Je restais attentive, il y avait parmi eux ma fille, lorsque j'ai compris tout à coup qu'ils avaient organisé un jeu avec les jeunes hommes réfugiés qui étaient assis sur un banc dos à la galerie. Je les observais, du coin de l'œil, il restait trois petites filles, âgées de 6 ans, elles sont en dernière année de maternelle, au départ le jeu consistait à s'approcher le plus près possible du banc, puis à revenir en courant à la galerie, jusqu'à toucher les hommes assis dos à elles. Petit à petit, elles y sont parvenues, les hommes se sont retournés, ils avaient compris que les fillettes organisaient un jeu avec eux. Puis ils n'ont plus fait attention, ils ne se retournaient plus lorsqu'ils étaient touchés. Ils discutaient entre eux. Alors elles restaient derrière eux, d'abord tout près, en rigolant et en faisant des grimaces dans leur dos, elles riaient avec leurs mains sur leur bouche pour ne pas faire de bruit, et ils se retournaient de nouveau. Cela a duré longtemps, plus d'une heure. A la fin les filles jouaient avec les jeunes hommes réfugiés, ils tapaient dans leurs mains en se retournant rapidement alors elles couraient jusqu'à la galerie. Et puis elles ont fait le tour du banc, j'ai vu qu'elles leur parlaient.

Puis je n'ai plus fait attention, j'ai oublié, je continuais à discuter avec les adultes qui restaient à la galerie, et qui eux aussi avaient oublié en partie leurs filles qui s'amusaient bien dehors. Lorsque nous nous sommes décidés à rentrer, les filles étaient déjà revenues dans la galerie, sans que nous n'ayons eu besoin de les rappeler. J'ai fermé le lieu et je suis rentrée avec ma fille en métro, lorsqu'elle me dit :

« C'était trop bien, on a fait un jeu avec les messieurs sur le banc, on a trop rigolé, avec ma copine. Elle est ma copine maintenant.

- *Oui j'ai vu, vous jouiez à quoi ?*
- *Et ben on jouait avec ceux-là, qui étaient assis sur le banc, ils tapaient dans leurs mains et on devait retourner là où t'étais, on disait que c'était notre maison, mais nous on voulait rester, on faisait semblant, en fait on restait caché derrière le banc.*
- *Ils étaient gentils ?*
- *Ben oui pourquoi tu demandes ?*
- *Comme ça, pour rien ! » (Gentès, 2016b)*

Je garde ce souvenir comme une trouée, une fissure dans le déroulement des événements autour de l'accueil des réfugiés qui révèle à la fois de la mise en abîme des réponses apportées par l'ensemble de la société des adultes avec celles apportées par les enfants. Avec le recul et tous les événements qui se sont enchaînés depuis, autour de l'accueil des réfugiés, dits « migrants » par ailleurs, je me

demande même si nous avons réellement vécu cette scène, celle des petites filles de 6 ans qui ont joué un soir presque d'été, avec des hommes jeunes, maigres, à la peau noire, assis sur un banc en face d'une galerie dans laquelle étaient exposées de œuvres d'art d'un artiste en révolte contre l'injustice du monde. **Mais cette scène marque le réel d'une efficacité si condensée, qu'elle annihile, en elle-même, toute tentative discursive.** Sur le moment j'y avais certes prêté attention, mais l'intensité de cet espace qui s'ouvrait au jeu, se diluait aussi dans l'intensité de l'ensemble de la journée : l'aboutissement du projet artistique mené avec mes élèves et la rétrospective de tout le travail de Guillaumetel4. Il n'a pris réellement sens, que dans le déroulement des événements qui ont suivi, autour de cette question grave de l'accueil des réfugiés, ici dans cette rue, répercutée à l'échelle de toute l'Europe et dans ce travail d'écriture d'une retranscription des interprétations qu'ont les enfants du monde des adultes. Car cette interprétation s'oublie vite, aussi sur le moment, comme j'ai tenté de l'exprimer au plus près de la description, et d'autant plus après.

« Mais alors quoi faire ? Que dire ?

- Se taire et agir. »

Et dans cette autre histoire de la recherche, je croise à nouveau Bertrand, ancien président de l'association TRACES de 2001 à 2012, et il me raconte qu'il vient aussi ici dans le quartier, pour tenter quelque chose, mais quoi, il ne cesse de se poser des questions :

« Donner à manger et à boire, des associations font cela, c'est important mais ces hommes ont survécu à des choses inimaginables, je suis qui par rapport à ça, alors j'ai réfléchi à ce que je peux leur donner. Et puis je me suis dit, je vais leur donner du temps, enfin, c'est pas ça, c'est plutôt que je vais essayer de partager de leur temps, ils ont du temps ils ne savent pas quoi faire, ils restent là assis toute la journée, moi je n'ai pas de temps, alors je prends du temps avec eux, c'est tout ce que j'ai trouvé. Et puis après, j'ai apporté des jeux pour passer le temps. » (Gentès, 2016b)

Il veut s'adresser à eux au-delà du **besoin**, et du **manque**, il souhaite nouer quelque chose, un lien simple, une relation par-delà la nécessité et l'urgence. Alors l'après-midi il vient s'asseoir avec les réfugiés sur un banc, il attend comme eux, ils essayent de communiquer aussi, de parler, puis un jour il a apporté un jeu d'échec pour jouer. J'interprète qu'il souhaiterait en réalité réussir à s'adresser aux réfugiés comme les petites filles s'étaient adressés à eux, le soir du vernissage, dans cette spontanéité, « qui marque le réel d'une efficacité si condensée » sur le moment, qu'elle atteint cette performance de révéler toute la complexité de la situation simplement.

Depuis l'histoire est connue, elle s'est répétée à de trop nombreuses reprises, ce camp a été évacué par la police, et régulièrement d'autres camps se sont montés dans le quartier, toujours finalement évacués, jusqu'à l'ouverture de « la bulle » en bordure du périphérique, plus haut, porte de la Chapelle. En janvier 2017, des petits groupes de migrants, essentiellement des hommes, ont trouvé refuge sous les porches, et sur la place devant l'espace Canopy, tout à côté de l'école. Tous les matins, des parents d'élèves s'organisaient, à partir d'un planning affiché à l'intérieur de la petite cour d'entrée, sur le portail, pour leur distribuer de quoi manger avec des boissons chaudes.

A la fin de l'hiver je reviens à l'école, le jardin devant l'entrée de la station de métro « La Chapelle » est de nouveau ouvert, je le traverse, et des hommes réfugiés sont par petits groupes à l'intérieur assis sur les bancs et aussi par terre. Devant l'école sous un porche, des matelas et des couvertures sont posés sur le sol, des hommes sont allongés dessus. Je dépasse l'école, je veux aller

manger sur la halle Pajol, avant mon entretien avec Frédérique la directrice de l'école. A côté de l'école d'autres matelas sont installés à l'entrée de l'Église, un homme est couché je ne vois pas son visage, il est tout entier recouvert d'une couverture. A côté se trouve le temple Tamoul, il y a toujours beaucoup de monde, des familles qui viennent prier et organiser des cérémonies. Devant la boulangerie sur la petite place, sont assis des réfugiés sur les marches, et en face dans le petit jardin urbain, des hommes sont installés par terre, entre les bacs à fleurs et le long des murs sont redressés des matelas et des couvertures. Jusque sur l'esplanade de la halle Pajol, des hommes par deux ou trois sont assis, sur des marches, des murets. Les rues sont très sales, parsemées de nourritures, de sacs plastiques avec des excréments, de bouteilles, de gobelets, d'assiettes en plastique. Les hommes sont très maigres, ils sont correctement vêtus mais les visages sont fermés, leurs yeux hagards. Sur la halle, il y a plusieurs restaurants « branchés », et beaucoup de personnes prennent leur déjeuner. J'entre dans l'un d'eux, je commande mon plat, j'observe autour de moi, beaucoup de personnes seules travaillent sur des ordinateurs portables « macintosh », les autres mangent ensemble et discutent. Derrière moi un couple, deux hommes sont penchés sur une tablette iPad Pro, j'entends très distinctement leur conversation, ils font les plans de leur futur appartement, ils discutent des matières et de la décoration, du « formica » dans la cuisine, « des cloisons de verre » pour séparer des espaces, « du bois » pour la bibliothèque, ils peuvent directement tracer des traits sur l'écran avec un stylo et changer de couleur. Je regarde par la fenêtre, un autre couple, deux hommes réfugiés sont assis sur le rebord du trottoir en face, ils tiennent des canettes de bière, leurs doigts sont longs et fins, leurs ongles blancs, immobiles le long de la canette. Je reviens à l'intérieur, je regarde les mains de l'autre couple, elles bougent sans cesse, de la tablette, à leurs cheveux, à la table, sur le pantalon, elles se croisent, reviennent, se disputent le crayon. Je me sens très mal, je suis oppressée, je me demande si je pourrai revenir un jour travailler ici. Ce contraste entre ces vies m'est *insupportable* (D. Fassin, 2018).

A la fin de mon rendez-vous avec Frédérique, j'essaie de partager mes impressions et de savoir ce qu'elle en pensait :

« J'en ai marre, j'en peux plus, je veux que ça s'arrête, je sais c'est horrible de dire ça mais là c'est plus possible !

- *Mais les parents continuent à distribuer les petits déjeuners le matin ?*
- *Oui, ils tiennent le choc, ils vont sur la petite place tous les matins.*
- *Et toi ?*
- *Non, moi je ne fais rien, enfin si, je suis là ! A l'école et aussi quand les flics sont venus évacuer l'autre matin à 8h30.*
- *Moi je suis allée leur apporter du thé et du café quand il faisait très froid aux abords de la bulle, enfin une seule fois, mais ça m'a libéré de quelque chose, je sais que je suis capable de faire ça, proposer du café dans le froid sous le périph', sans organisation derrière, juste avec des amis. Je l'ai fait pour moi en fait, pour supporter ma culpabilité à vivre dans cette ville, qui est devenue horrible.*
- *Oui c'est horrible, tu vois en face ils sont en train de se clochardiser, ils ne se lèvent même plus pour aller au petit déj' ; ils sont pris par l'alcool et la drogue, et d'autres comme eux, pourtant la mairie, fait beaucoup, en dehors de la nourriture, elle envoie aussi des psychiatres.*
- *Ah bon ?*
- *Oui mais n'empêche, maintenant ça fait rentrer les tensions dans l'école, c'est sûr.*

- *Et des familles sont parties du quartier à cause de cela.*
- *Oui mais je comprends, moi je commence à saturer, avec les enfants, ça se ressent vraiment à l'intérieur de l'école maintenant et les parents, certains deviennent complètement parano, ils surprotègent leur enfant et du coup ça prend des proportions de folie. A l'autre extrême, le père de Mathieu est sur les camps non-stop, ça le rend fou il ne dort plus, et puis les autres qui ne comprennent pas, qui disent que ce n'est pas le rôle de l'école. » (Gentès, 2017a)*

Je me demande où elle trouve cette force pour mener à bien le projet de l'école, depuis le début de l'arrivée des migrants dans le quartier et la dégradation de leurs conditions de survie.

4.2 L'action « 1000 Migrants-Mille dessins »



A la fin de l'année scolaire 2016, l'école avait été sollicitée pour participer avec les enfants à une action de dénonciation de la situation des « migrants » qui traversaient le quartier et qui le modifiaient profondément. Des camps étaient montés et puis évacués par la police de manière plus ou moins violente, selon la présence des associations d'aide aux réfugiés et la mobilisation des habitants. A la place sont érigés des barrières, d'abord sous le métro aérien, et puis le long du jardin Eole. Depuis trois ans les manifestations sportives et festives qui ont lieu dans ce jardin en fin d'année sont toujours en attentes des autorisations, et en juin 2016 elles ont été annulées.

Voici le message et le projet proposé aux enseignants de l'école par les parents d'élèves :

LETTRE AUX ENSEIGNANTS

Mille migrants, vue par des enfants..

Ici on grandit.

Grandissez-vous – pour vous mettre à notre hauteur...

Voir les campements à hauteur d'enfant, c'est voir des personnes réduites à rester couchées à longueur de journée, à tourner en rond, à devoir abandonner le peu d'affaires qu'elles ont car il n'y a nulle part où les mettre. C'est sentir des odeurs qui donnent envie de vomir. C'est ne plus avoir accès aux squares et terrains de jeu. Et c'est surtout constater que les règles qu'on apprend à l'école sont piétinées dès qu'on s'aventure dans la rue...

« Ici, on n'est pas obligé d'aimer tout le monde mais chacun fait le très gros effort pour respecter l'autre. Chacun a le droit d'être tranquille dans son corps, dans son cœur, dans sa tête, dans ses affaires.

DONC :

- Il est interdit de frapper.

- Il est interdit d'insulter

- Il est interdit de menacer.

- Il est interdit de se moquer. » (loi numéro 1 de l'école)

Voir les campements à hauteur d'enfant, c'est ne plus rien comprendre au monde des adultes.

Et pour les adultes qui vivent et continuent à grandir eux aussi avec et parfois grâce aux personnes réduites à vivre dans les camps, c'est ne plus avoir de réponses à donner. C'est pourquoi nous exigeons que vous grandissiez jusqu'à vous mettre à la hauteur des enfants, c'est-à-dire à hauteur humaine.

- Il est interdit de ne pas faire l'effort qu'il faut pour que tout le monde qui vit dans ce quartier, même provisoirement, puisse exister dans le respect.

- Il est interdit de faire durer une situation qui ne permet aucune tranquillité ni aux gens vivants dans les campements ni à ceux et celles qui disposent d'un toit et d'une porte.

Anna-Louise Milne / Quartiers Solidaires

Le contenu de cette lettre m'interpelle particulièrement, d'abord parce que l'auteur, Anna-Louise Milne⁴⁹, est la mère d'une de mes ancienne élève, chercheuse et écrivaine, et parce qu'elle utilise exactement le concept, à partir duquel, je souhaite interroger l'enfance dans ce travail de la thèse. Le concept à *hauteur d'enfant* sert à mobiliser les adultes et à les renvoyer en quelque sorte à leurs propres responsabilités éducatives. En effet dans ce sens, elle convoque les principes de la pédagogie institutionnelle sur lesquels s'appuie le projet de l'école. Elle cite, la loi dite, « loi n°1 » qui est affichée dans tous les espaces de l'école, pour une remise en question, que je perçois comme critique vis à vis d'un discours institué, travaillé de l'intérieur.

⁴⁹ « Je suis directrice de recherches à ULIP, the University of London Institute in Paris, où je développe The Paris Centre for Migrant Writing and Expression. J'ai notamment travaillé sur Jean Paulhan et le milieu des revues littéraires pendant l'entre-deux-guerres, ainsi que sur les écrivains « expatriés » et « réfugiés » à Paris et plus largement sur le choix de la capitale française comme lieu d'écriture et de publication. Actuellement, je travaille dans et sur le nord-est parisien, ce qui me confronte très directement à la visibilité et l'invisibilité de l'immigration clandestine. J'essaie d'élaborer différentes formes de réaction et de réflexion face à cette réalité aussi quotidienne qu'elle est complexe. » (Milne, s. d.)

Dans cette lettre, elle prend position, de sa place impliquée de parent d'élève, elle provoque l'équipe enseignante sur son terrain, celui de la pédagogie, pour tenter de le mettre en lien avec la vie à l'extérieur, autour du partage des mêmes valeurs humanistes. Nous nous situons sur le même plan de questionnement que celui travaillé au sujet des attentats, à savoir comment impliquer les enfants à ces événements à la fois circonstanciés et englobants, que l'école a finalement toujours tendance à vouloir laisser à l'extérieur. L'institution utilise cet alibi de mise à l'écart des enfants, par mesure de protection bien évidemment, qui comme j'ai tenté de l'expliquer, sert en réalité de protection aux adultes eux-mêmes et à l'exercice de leur pouvoir sur les enfants.

La loi numéro 1 de l'école, loi de la pédagogie institutionnelle donne le cadre non-négociable des relations à l'intérieur de l'école, des relations entre enfants, entre adultes et entre les enfants et les adultes. Or ce cadre non-négociable a fait l'objet, comme je l'ai déjà expliqué, pour les « attentats de Charlie », d'une demande d'explication de la part des élèves sur le point précis de la moquerie. La réponse a été d'ordre institutionnelle :

« Lorsqu'un enfant se moque d'un autre enfant soit la situation se règle par « message clair », soit l'enfant pose le problème en conseil, il apporte une critique et le conseil traite la critique, les enfants peuvent s'exprimer et l'enfant dont on s'est moqué obtient réparation, on ne fait pas justice soi-même, on n'ajoute pas de la violence à la violence. » (Gentès, 2015b)

S'agissant du journal satirique Charlie Hebdo, des associations savaient porté plainte devant la justice mais le journal a gagné les procès (G. Hess, 2010). Pour la justice, l'humour, la moquerie, la dérision, fait partie de notre culture, c'est à dire qu'elle s'inscrit dans un mode de relation, qui entre dans le cadre des règles communes définit par la loi. Dès lors, la loi de notre pays reste en profonde contradiction avec la loi de l'école au sujet de la moquerie et les enfants comprennent alors qu'il existe des lois pour les adultes, celles qui régissent « le monde des grands » et d'autres lois pour que les enfants apprennent à devenir des adultes. L'école devient un lieu clos sur lui-même qui fonctionne avec ses lois propres, des lois qui serviraient à grandir, à accéder au monde des adultes à partir d'un postulat de départ, d'un contrat de base, purifié des pulsions d'un passage à l'acte, d'une mise à mort ?!

**Loi n° 1 : « - Il est interdit de frapper - Il est interdit d'insulter - Il est interdit de menacer
- Il est interdit de se moquer. »**

Les lois en pédagogie institutionnelle, placent l'enfant en protection, de la violence d'autrui, celle des enfants et celle des adultes, dans un travail systématique d'une mise à distance du pulsionnel, par la médiation des institutions, dont le « conseil » est l'élément central. Mais ces lois ne placent-elles pas les enfants aussi en protection d'eux-mêmes, en protection d'une part d'enfance, l'enfance qui « empoisonne », l'autre définition de l'enfant-*pharmakon*, celui qui : - frappe, - insulte, - menace et se moque ? A partir de là, à mon sens, nous retombons dans cette dichotomie d'une vision de l'enfance porteuse en elle-même, dans sa relation aux autres, d'une forme innée d'agressivité et de négation de l'autre dans un *struggle for life* omnipotent. L'enfant par conséquent, serait alors dans l'incapacité de procéder à une régulation de ses pulsions négatives, sans l'intervention d'un cadre posé au départ par les adultes : les institutions avec la « Loi symbolique ». Et en négatif, ou plutôt en positif, de cette vision de l'enfance et des enfants, apparaît alors celle de l'enfant démuné, exempté du passage à l'acte

de violence envers autrui, l'enfant forcément victime de « la toute-puissance » des autres, l'enfant sage, qui ne peut trouver sa place dans cette relation qu'à travers l'organisation instituée des adultes.

Mais dans la théorie et en pratique, les institutions permettent surtout d'échapper à la toute-puissance des adultes et à son pouvoir, elles médiatisent la relation aux autres par le groupe, et chacun peut élaborer son implication dans le déroulement des affects qui a conduit à la transgression de la loi numéro 1. Chacun peut élaborer ses implications, et sa participation au conflit, mais seulement à travers la prise de parole dans l'espace de l'institution, à partir de l'interdit de « - frapper - insulter - menacer et - se moquer », qui est posé comme un universel. Les lois, en pédagogie institutionnelle sont considérées universelles, « elles servent de cadre à toutes les formes d'organisation de la vie humaine ».

« On n'est plus alors ni dans le règlement ni dans le normatif, mais dans la loi au sens anthropologique et psychanalytique, qui fonde l'humanité : limite symbolique entre soi et le monde environnant, entre soi et l'autre, interdit de la fusion avec l'autre ou de son corollaire, l'interdit de sa destruction. La loi juridique, les règlements émanent d'une concertation et sont « discutables », pas la Loi symbolique qui n'a pas de « raison », n'est pas justifiable, mais marque de façon immémoriale les bornes du monde humain, des êtres de langage. *La règle s'applique, la Loi se transmet*, écrit R. Laffitte, qui poursuit : *On peut se demander en quoi l'école et la pédagogie pourraient être concernées d'une façon privilégiée par cette approche de la Loi. Et pourtant elles le sont. Pour peu qu'on n'ignore pas l'apport de la psychanalyse, ce qui concerne l'école, c'est le fait que la Loi symbolique est directement liée à l'émergence du désir. Or, le désir, le désir de vivre, de grandir et d'apprendre, c'est la source même du dynamisme de la personne, et notamment des enfants qui nous sont confiés.* » (P. J. Laffitte, 2016)

Or Anna-Louise Milne, parent d'élève à l'école tente d'interpeller l'équipe enseignante sur la validité de cet universel qui s'arrête à la porte de l'école et qui s'adresse uniquement à la responsabilité des enfants. Le pari de l'éducation porte sur cette responsabilité demandée aux enfants, au présent à l'école, mais aussi à l'extérieur, et dans l'avenir. La manifestation d'une indifférence, ou d'une impuissance vis à vis des réfugiés, montre que cette responsabilité n'est pas partagée par les adultes envers des autres adultes.

La demande qui est faite à l'équipe enseignante, est celle de participer, en tant qu'école du quartier, au lien de solidarité qui s'est noué avec la situation des réfugiés, en incluant les enfants aux actions de l'association « Quartiers Solidaires ». L'action proposée est d'ouvrir un espace d'expression par le dessin, sur l'expérience traumatisante du quotidien vécue par les enfants et leur famille depuis l'arrivée des réfugiés dans le quartier. Les dessins ainsi réalisés seront accrochés aux grilles qui entourent le jardin d'École, pour dénoncer la politique menée par les pouvoirs publics, (la mairie de Paris et la préfecture) qui excluent des personnes humaines en détresse et quadrillent l'espace public.

La discussion s'engage et le point principal de désaccord porte sur celui de la manipulation des enfants, dans une problématique complexe et dont les enfants ne sont en rien responsables. Une collègue dénonce le fait que des dessins d'enfants provoquent d'emblée chez toutes les personnes qui les regardent une vive émotion mêlée de tendresse et d'empathie. Certains enseignants pensent que dans cette action, les adultes pour défendre leur cause, manipulent les enfants, à travers l'expression et le dessin, et ils ne veulent pas entrer dans ce « dispositif ». La question de la loi est à nouveau posée, les réfugiés sont des personnes qui arrivent sur le territoire de façon illégale, et l'école ne peut pas apporter à cette situation une réponse naïve, qui s'appuierait sur les « bons sentiments des petits n'enfants ». Une autre collègue pense que l'école doit travailler cette question dans le rapport à la loi, dans le cadre du droit international, et que « juste demander aux enfants de faire des dessins » reste

en deçà de la complexité du débat. L'équipe enseignante est circonspecte face à la sollicitation de cette mère d'élève qui souhaite engager les enfants ici et maintenant, dans ce débat même si la réflexion dépasse largement le cadre du quartier, mais s'inscrit dans la pensée militante des années soixante-dix de « l'agir local, pour penser global ». Les enseignants sont bousculés dans leurs pratiques et dans leurs convictions, la question des réfugiés telle qu'elle est posée dans l'urgence du quotidien, n'entre pas dans les programmes officiels, d'une part mais d'autre part, elle n'est pas venue non plus des enfants directement, qui auraient pu poser la question en conseil ou ailleurs, dans un autre espace de parole ouvert, comme « le quoi de neuf » par exemple.

Dans ce cas, et inversement à la situation vécue pendant les attentats, où la parole de l'État n'avait pas été respectée, le recours à des règles de l'État, sur les lois migratoires, est invoqué pour refuser de mener l'action proposée par A.-L. Milne, considérant aussi qu'elle pouvait mettre un bon nombre d'enfants « en conflit de loyauté » avec leur famille de par leurs différentes convictions sur cette question de l'accueil de réfugiés dans le quartier qui est loin de faire l'unanimité, mais aussi plus largement sur l'ensemble du territoire. Les dessins des enfants seraient forcément des dessins en soutien aux réfugiés, une seule position, unilatérale ne pouvait alors qu'émerger de ce genre d'action qui utilisait les enfants pour se renforcer. Mais je pense que les adultes de l'école se situaient d'emblée dans un débat d'idée effectivement très complexe pour tout le monde, alors que l'action de faire des dessins proposait un cadre pour que les enfants puissent, d'abord s'ils le souhaitaient s'apporter une réponse à eux-mêmes à travers l'expression du dessin et des échanges autour de ces productions, à l'angoisse que suscite l'afflux des réfugiés dans le quartier, aux abords de l'école, sur la halle Pajol, à la bibliothèque etc.

Je proposais alors que cet atelier de dessin soit ouvert à la fête de l'école, sur un temps en dehors du temps strictement scolaire et en présence des parents d'élèves. Une collègue a exprimé son désaccord avec cette proposition, car elle considérait que cet atelier n'avait pas sa place au sein de cet événement festif symbolique qui vient clore l'année scolaire, et dépasser toutes les difficultés rencontrées tout au long de l'année. La fête de l'école est vécue comme un moment de réconciliation entre toutes les parties de la communauté éducative : les enfants, les parents, les enseignants, les animateurs, les ATSEM, la gardienne etc. Elle permet dans ce sens, de sortir précisément du quotidien pesant à la fois sur l'école et sur les familles. Cette collègue exprime l'idée qu'elle souhaite « ne surtout pas tout mélanger ». Je ne suis pas étonnée de cette réflexion inhérente à la pratique de la PI, qui dans sa filiation à la psychanalyse, place le tiers, comme un élément *sine qua non* à la relation éducative. La fusion, le « collage », est considéré comme la source de réactions pulsionnelles, ambivalentes qui empêchent le sujet d'advenir à lui-même au sein du groupe. « Le mélange des genres », c'est à dire de situations qui ne poursuivent pas *a priori* les mêmes objectifs, comme ici « faire la fête » et « exprimer sa solidarité ou son désarroi », est vécue au sein de l'école comme source d'angoisse. La parole peut circuler et chacun trouver sa place en tant que sujet, à travers la mise en place des institutions qui régulent les prises de pouvoir par une prise de conscience des affects et une séparation des enjeux qui les sous-tendent (Oury & Vasquez, 1971).

La fête de l'école est en elle-même une « institution », elle se déroule chaque année de la même façon, car elle a été pensée pour trouver le juste équilibre entre les différents désirs qui puissent s'exprimer : ceux des enfants, et puis ceux des adultes, les membres de l'équipe éducative et les parents. Bousculer cet équilibre nécessite réflexion précisément, pour ne pas donner le sentiment que certains parents puissent être favorisés par rapport à d'autres. Cette réflexion s'établit en amont de l'action, elle nécessite l'accord des membres de l'équipe à la majorité. De mon côté je pense que nous

ne pouvons pas penser à la place des parents, ni des enfants, le cadre en lui-même va réguler et révéler où se passent les véritables enjeux de pouvoirs.

4.3 Le déroulement de l'atelier

Dans la salle du centre de loisir des maternelles, ouverte sur la cour, du matériel pour dessiner est disposé sur des tables et aux murs à hauteur d'enfant sont accrochés des articles qui traitent de la question de l'accueil des réfugiés dans la presse de jeunesse. Nous sommes en plein débat européen sur cette question, Angéla Merkel « a montré l'exemple » à toute l'Europe en acceptant d'ouvrir les frontières de l'Allemagne et d'accueillir un million de réfugiés qui venaient principalement de Syrie. Le soir de la fête, dans cette salle, viennent peu d'enfant par rapport au nombre d'enfants présents, nous recueillons une vingtaine de dessins alors qu'il y a environ 200 élèves. Les familles déjà investies dans cette action en soutien des réfugiés sont largement représentées, leurs enfants entraînent leurs amis et leurs parents, un dialogue s'instaure qui reste marginal par rapport au nombre de familles qui investisse la fête de l'école. Clairement les adultes et aussi les enfants font le même choix que ma collègue, ils ne veulent pas « se gêner » la fête avec le problème des réfugiés qui leur complique déjà suffisamment la vie au quotidien. Ils viennent à l'école, ce soir-là pour partager un repas, un buffet propose les spécialités culinaires des différentes régions du monde dont sont originaires les familles, et plusieurs ateliers de jeux, de danse, et de démonstrations sportives sont proposés. Effectivement pour que la fête de l'école entre dans notre devise républicaine, *liberté, égalité, fraternité*, elle ne peut pas laisser s'insinuer l'exacte opposition de cet idéal à atteindre. MAIS, intervient là encore, un écart à la norme, *un mode mineur* pour reprendre la définition d'Albert Piette (2010) qui devient en partie un élément de réflexion épistémologique de cette recherche. Cet écart à la norme devient le révélateur d'un possible, d'une transformation de cette réalité, un arrière-plan sur lequel viendrait se faire la mise au point. Car si la réalité semble toujours définie à partir de la majorité, du plus grand nombre, elle laisse malgré tout filtrer l'exception qui paralyse la règle, l'exception qui vivifie la structure au lieu de la mortifier, l'instituant en analyse institutionnelle. Julien un enfant d'origine chinoise vient avec sa maman qui ne parle pas très bien le français, il est accompagné de son grand frère et de sa grande sœur, ils regardent ensemble les documents collés sur le mur, ils parlent entre eux, font des commentaires à propos des articles, ils expliquent à leur mère le sens de cet atelier et puis ils se mettent à dessiner : des bateaux, la mer, et des réfugiés sur les bateaux. La mère est assise sur une chaise à côté d'eux. Elle attend en silence. Deux autres enfants d'origine tamoul, arrivent dans la salle, ils s'assoient à côté d'eux et se mettent à dessiner : des drapeaux et le désert. Puis les enfants parlent entre eux des techniques de dessin, comment mieux dessiner les drapeaux et les bateaux. Santi fait plusieurs dessins, elle en garde un pour elle, et elle veut en accrocher deux, et en donner un à sa copine. Une autre élève, Halima, d'origine africaine, entre et s'assoit avec eux, elle s'applique dans son dessin, elle le compare à ceux des autres. J'observe.

Marie, une élève de ma classe, est particulièrement douée pour le dessin, c'est presque étonnant, dès trois ans et demi en petite section, elle dessinait déjà très bien les personnages, les animaux et toutes les autres petites filles de la classe lui demandaient de les aider à faire leurs dessins. Faire un modèle, ou seulement une partie, commencer le dessin ou bien le finir, Marie s'exécute toujours avec beaucoup d'application et de gentillesse. Elle aime beaucoup dessiner, et à la fin de la moyenne section elle écrit déjà « en attaché » les légendes de ses dessins. Cette année-là, elle est en grande

section de maternelle, ses deux parents viennent à l'atelier, d'abord sa mère puis son père nous rejoint, elle fait un dessin, rapidement, je comprends qu'elle ne souhaite pas « collaborer » à une injonction de ses parents, de sa mère surtout. Ensuite, elle joue dans la salle, aux jeux de cuisine, avec les poupées et avec ses copines, les parents restent à discuter avec d'autres parents. Pour Marie, le dessin a quelque chose de profondément intime, un langage qu'elle utilise pour elle-même, s'exprimer et aussi communiquer avec les autres. Elle dessine pour les autres, avec les autres, elle offre ses dessins pour s'autoriser à partager des émotions, un espace dans lequel elle reste l'élève parfaite qu'elle est, mais dans lequel elle peut déployer sa personnalité, sa sensibilité, et son inventivité. Elle ne veut pas qu'on puisse lui imposer, pas tant un thème, ou un sujet mais plutôt une façon de lui dicter des émotions, de lui dire ce qui serait bien et ce qui serait mal. Marie est très pudique, très sage aussi, le dessin est pour elle un moyen d'expression qui lui appartient, elle peut répondre à une commande didactique, mais pas à une commande qui relève de son intime conviction, de son « for intérieur ». Elle n'a pas très envie de dessiner pour les réfugiés, elle dessine pour moi, pour ses parents, ses copines, ses animatrices préférées, ses amoureux ... mais pas spécialement pour une cause à défendre. Un dessin à donner « exprès », pour l'accrocher sur des grilles dehors, pour une cause dont je pense qu'elle a très peur en réalité. Contrairement à Julien et Santi et à leurs frères et sœurs, qui visiblement sont décidés à dessiner pour les réfugiés, parce qu'ils veulent voir leurs dessins exposés. Ils dessinent : le voyage, la terre, la paix, les drapeaux, ils semblent soulagés de faire cela, ils le font avec application, comme si c'était la chose la plus importante du moment, une évidence. L'hypothèse serait qu'ils prennent conscience que leurs parents sont venus en France pour trouver un refuge, soit politique, soit économique. Les parents de Santi ont le statut de réfugié politique, ils viennent du Sri-Lanka, ils sont tamouls, issus de la minorité en guerre contre la majorité au pouvoir dans le pays, les parents de Julien, eux viennent de Chine, ceux d'Halima de Côte d'Ivoire ... J'interprète peut-être, mais leur attitude a réellement contrasté avec celle des quelques autres enfants qui suivaient leurs parents, dont Marie. Le grand-père paternel de Marie est vietnamien, mais elle ne souhaite pas relier cette histoire à celle des réfugiés, bien au contraire elle ne sent pas du tout à l'aise de confondre précisément ses différentes formes d'appartenances entre la famille, l'école et le quartier, même si sa mère, voudrait qu'elle en prenne conscience. Elle a été l'une des premières à entrer dans l'atelier en la tenant par la main et en me montrant sa compassion pour la situation.

Et puis soudain, Marie est interpellée par la discussion des enfants qui sont attablés et qui dessinent, concernant « les dauphins dans la mer », alors elle s'assoit avec eux et commence un dessin.

La différence vient de là, j'ai noté que six enfants étaient venus d'eux-mêmes parce qu'ils l'avaient décidé dès le moment où ils ont franchi la porte de la salle du centre de loisirs, ils se sont engagés dans la réalisation des dessins pour exprimer leur avis, leur sentiment sur la présence des réfugiés dans le quartier. Marie n'avait pas l'air convaincu pour elle-même de l'intérêt d'y participer, elle n'a pas osé refuser frontalement, comme Cerise, qui elle, a dit à sa mère à peine la porte franchie : « Je veux pas faire des dessins, je veux aller au maquillage ». Marie a d'abord cherché à esquiver la situation, à s'y dérober et puis elle s'est laissée happée par l'intérêt des autres enfants investis dans cette activité, dont elle est une experte. Elle s'est laissée prendre au jeu et a réalisé une œuvre qui dénonce la différence entre les riches et les pauvres, dont elle a été très fière et qui est restée accrochés aux tableaux devant la bibliothèque sur la halle Pajol.



J'ai proposé cet atelier, j'ai pris en charge son organisation, avec les parents d'élèves à l'initiative de l'action. Puis j'ai observé et j'ai essayé de comprendre comment les enfants s'en emparaient, le rôle de leurs parents. Mon analyse porte aussi sur la relation qu'entretient l'école, c'est à dire l'institution avec « le dispositif », la place qu'elle laisse aux enfants pour s'en emparer, et comment elle juge de son « efficacité ».

« Ouais, y'a pas eu grand monde, non, ça n'a pas marché en fait, enfin ce sont toujours les mêmes parents, ils discutent entre eux, bon du coup, ça ne sert pas à grand chose. C'est pas grave, mais quand on laisse les choses en accès libre, on sait bien que ça ne se passe que comme ça. » (Frédérique, la directrice)

La directrice regrette que l'atelier n'ait pas attiré davantage de familles et surtout qu'il n'y ait pas eu plus d'échanges que cela entre les parents qui restaient finalement à discuter dans l'entre-soi. La fête de l'école en elle-même, suscite beaucoup d'enthousiasme, l'école accueille plus de 200 enfants, les adultes coopèrent entre eux autour de la préparation du buffet et des différents ateliers de jeu proposés. L'organisation de la fête nécessite et contribue à nouer des relations entre les adultes même s'ils ne se fréquentent pas en dehors de l'école, mais par la suite, au cours de la soirée, les groupes d'adultes et d'enfants se reforment par affinités. Dans l'atelier « Mille migrants-Mille dessins », j'ai observé deux mamans qui sont venues « tirées » par leurs enfants qui voulaient absolument participer à cette action, assises à côté des autres parents qui discutaient entre eux de cette action qu'ils avaient organisée. Aussi le fait du partage de cet espace par les adultes, et de la relation qui s'est installée entre les enfants qui dessinaient, autour des différents enjeux du sentiment d'appartenance à une catégorie sociale, ne marque-t-il pas en lui-même une transformation du réel ?

Ici je rapproche cette critique « du dispositif » qui n'a pas attiré les foules, de celle dirigée également contre les actions de l'association TRACES. Une critique, un jugement négatif, une restriction qui porte sur le lien entre le nombre de participants aux ateliers et son efficacité. C'est le même argument utilisé par les collectivités pour attribuer des subventions aux associations. Les financeurs publics évaluent aux nombres de participants « la rentabilité de leur investissement ». Sur la *Roulotte à Peinture*, par exemple des agents de la Ville de Paris mais aussi de la préfecture se sont déplacés sur le terrain, pour évaluer l'efficacité de l'atelier, ils comptent les enfants selon des critères précis : ils veulent que les associations puissent développer des actions pour les collégiens. Depuis 2014 plus aucune subvention de leur part n'a été donné pour cet atelier car il ne touche pas un nombre suffisant d'enfant d'une classe d'âge définie, celle des 11-15ans.

« Au début de la Roulotte, j'avais rencontré un agent de la préfecture, il m'a dit : « Pour moi, que vous soyez avec 5 gamins ou bien 15, c'est exactement la même chose, pour la simple raison que ce que vous faites même si ça ne profite qu'à un seul c'est déjà gagné, parce que nulle part ailleurs on lui donnera cette possibilité, ce que vous faites, personne d'autre ne le fait ». Alors tu vois moi, j'entends ça très bien, mais tous ceux qui lui ont succédé ont recommencé les comptes d'apothicaires. Ils ne comprennent vraiment rien à rien. » (Guillaumetel4)

4.4 Entre le qualitatif et le quantitatif : comment évaluer la réussite de l'action ?

Le dimanche qui suit la fête, le 26 juin comme cela est indiqué sur l'affiche, suite à « l'échec » de l'action menée dans les écoles, au regard du nombre de dessins qu'il faut pour recouvrir l'étendue des grilles qui jalonnent dans le quartier, les parents décident d'organiser l'atelier de dessin *in-situ*, avant l'accrochage, seulement prévu initialement. Des parents d'élèves restaurateurs, utilisent leur triporteur de livraison des repas, pour apporter tout le matériel nécessaire. Un goûter est installé, des boissons et des gâteaux sont à la disposition des enfants. Les enfants se prennent facilement au jeu, ils sont dans l'activité prévue par leurs parents, ils sont dans l'émulation, ils dessinent pour leurs parents, pour décorer les grilles, pour faire le plus de dessins possibles, et puis ils s'éloignent pour jouer dans le jardin, retrouver les autres copains. Ils jouent surtout entre eux, à la table de dessin, autour de celle du goûter et puis plus loin dans le jardin comme d'habitude le dimanche lorsqu'il fait beau. Ils retrouvent d'autres enfants et d'autres parents de l'école qui viennent régulièrement et qui laissent leurs enfants participer à cette action. Seuls les adultes déjà impliqués dans l'action semblent mobilisés, ils échangent entre eux sur les différentes facettes de la mobilisation, liant la forme, son organisation, aux analyses politiques plus générales qui tentent toujours d'interroger la situation très localisée face aux enjeux des politiques internationales. Ils en viennent aussi à discuter de tout autre chose, principalement de leur enfant, de l'école et de l'organisation des vacances prochaines. Les adultes qui sont extérieurs au groupe des parents déjà constitué autour de cette action de dénonciation des conditions de l'accueil des « migrants » et de la situation que cela engendre dans le quartier, sont sollicités à travers leurs enfants, au moins par cette forme que prend la réalité du moment, et cela reste la force de l'action menée. Car les enfants qui gravitent autour du dispositif des tables de dessins et du goûter proposé, veulent à un moment s'impliquer. Et les adultes ne peuvent pas le leur interdire, même s'ils ne sont pas d'accord avec l'action menée. Ils peuvent se tenir à l'écart et ne pas vouloir engager le dialogue mais ils ne peuvent pas interdire à leurs enfants de se mêler à la manifestation à laquelle participent leurs copains d'école. Lorsqu'une fanfare menée par d'autres parents d'élèves arrive, pour accompagner l'accrochage une fois que suffisamment de dessins ont été récupérés, elle suscite la curiosité mais seulement le groupe des parents mobilisés la suit et participe à l'accrochage.

Une fois que les enfants ont réalisé leur dessin, ils passent à autre chose, et retrouvent leurs jeux habituels dans le jardin, mais il y a toujours de nouveaux enfants qui arrivent et qui veulent dessiner. Jusqu'à ce qu'arrive un accident. Un enfant tenait un autre enfant par les pieds au-dessus du sol pour réaliser une figure de gymnastique, il l'a lâché, l'enfant est mal retombé, son bras s'est cassé et la fracture est visible. C'est l'affolement, les pompiers sont appelés, sous le coup de l'émotion sa petite sœur vomit, tout le monde, les enfants et les parents, restent mobilisés jusqu'à l'arrivée des pompiers et le départ de l'enfant avec sa mère à l'hôpital.

J'observe la scène d'un peu loin, je m'empêche de m'approcher, j'essaie de comprendre les choses autour de cet imprévu, d'en analyser la portée, même si mon premier réflexe d'enseignante est d'intervenir, car la petite sœur est mon élève. Mais le lendemain à l'école, tous les enfants donneront leur version des faits, et ne se rappelleront que de cet accident.

« *Vous avez fait des dessins hier au parc Éole ?* »

- *Oui mais tu sais Pablo s'est cassé le bras, c'est à cause d'Alex. »*

Du point de vue des enseignants et des parents, le dispositif qu'ils ont tenté de mettre en place à l'école n'a pas fonctionné, alors que l'évènement dans le jardin d'Éole, a été une réussite dans le sens

où il a marqué l'espace : beaucoup de dessins ont été réalisés et accrochés aux grilles du jardin, la musique a retenti fort, de nombreuses personnes se sont intéressées à leur action, d'abord attirées par leurs enfants qui voulaient participer à l'activité, et puis engageant plus ou moins la conversation selon leur intérêt à investir la question sans prendre un réel risque de désaccord.

Ils ont réussi à communiquer sur l'évènement autour d'eux, des amis d'amis sont venus, moi-même je suis venue et la directrice de l'école est passée en fin de journée, se posant toujours la question sur des échanges possibles entre les différents parents, ceux qui s'impliquent par conviction, pour ne pas seulement subir la situation de l'extérieur et les autres, qui s'en défendent autrement.

Mais cette lecture systématique des évènements n'accentue-t-elle pas la césure que l'on voudrait dénoncer, et qui se traduit par cet acte performatif, que les enfants produisent ?

Les enfants l'expriment dans leur langage. A travers leur mise en jeu qui peut apparaître contradictoire dans le passage d'une adhésion au cadre déterminé avec la réponse attendue, à l'acte manqué/marquand. D'un côté des enfants viennent dessiner pendant la fête de l'école, et même s'il s'agit d'un espace-temps non-formels, ils gardent les habitudes de l'école, ils ne sont pas nombreux mais ils font un choix celui de s'engager à hauteur des adultes dans la dénonciation de la situation et la revendication d'un espoir de réconciliation et d'accueil. Marie, qui n'a pas fait ce choix au départ, se laisse finalement entraîner par l'activité de dessin qu'elle « adore » et par ses camarades qui y trouvent du sens. C'est l'activité et les autres enfants qui permet à Marie de sortir de son malaise, vis à vis de la commande. De l'autre, le cadre est posé dans un espace public, au cœur du quartier La Chapelle, le jardin d'Éole, un espace partagé, dans lequel peuvent s'entrechoquer les différents points de vue sur l'accueil des réfugiés dans le quartier. Ce cadre n'a pas d'autres limites que celles qu'il s'impose à lui-même, et à travers l'organisation de l'action, il occupe un espace, il s'étale, s'expose, prend de la place et donc le pouvoir. Un pouvoir ou un contre-pouvoir, qui revendique son opposition à celui des pouvoirs publics, et qui souhaite se donner encore davantage de légitimité à travers l'accrochage des dessins des enfants tout au long des grilles du jardin.

Alex, est un enfant qui prend lui aussi beaucoup de place à l'école, dans une relation de constante négociation avec le cadre scolaire, soutenu par sa mère. Au jardin, il joue avec ses copains sur la pelouse, ils sont situés à équidistance des tables sur lesquelles sont disposée le goûter et le matériel pour dessiner, et de sa mère assise plus loin sur un banc, à côté de deux autres mères du quartier, elle surveille ses frères, et discute entre elles. Plus loin, de l'autre côté de la colline, un anniversaire est organisé, certains enfants sont invités, d'autres non, mais ils se connaissent, ils font partie de la même école. Le jeu s'organise, Alex est grand et plutôt costaud, il décide de tenir les copains par les jambes, au-dessus du sol, dans un challenge :

« C'est Alex, il a dit vous pouvez essayer, je vous tiens, avec Julien il a réussi mais après il a lâché Pablo et il est tombé sur son bras, et son bras il était complètement tordu, et Alex, il a dit c'est pas moi, c'est pas moi !! Mais en fait c'est lui ... » (Gentès, 2016b)

L'accident du bras cassé, dans le jeu des enfants, n'a-t-il pas été leur traduction d'une forme de fracture sociale qu'ils vivent dans le quartier et dans l'école ? Ici dans cette analyse, de l'évènement, je peux m'appuyer sur le concept de *reproduction interprétative* de William Corsaro (1992), dans le sens où **les enfants interprètent dans sa complexité agissante, une inégalité de position sociale, et la reproduisent textuellement dans le passage à l'acte qui aboutit au bras fracturé**. L'analyse s'effectue en situation, à l'intérieur du cadre donné, celui du jardin, de l'habitude des jeux et des

rencontres dans cette superposition des différents milieux sociaux et culturels, qui peuvent se croiser comme se séparer selon les affinités enfantines du *moment*. L'éclairage que je porte sur le déroulement des situations et la place des enfants à l'intérieur de ce déroulement, prend forme à partir de mon quotidien auprès des enfants et de leurs familles dans l'école.

Dans la première scène, le soir du vernissage devant la galerie, les deux petites filles jouent avec les réfugiés, elles *font semblant de retourner dans leur maison mais en fait, elles restent cachées derrière le banc et elles les espionnent ...*, en cela elles traduisent la situation, elles se la réapproprient en organisant un jeu avec les hommes assis sur le banc. Elles s'autorisent à cela, car elles se sentent à égalité avec eux, et même davantage, une inversion à la norme semble opérer, elles prennent le pouvoir sur ces hommes, des adultes en situation de faiblesse, qui sont placés ainsi à *hauteur* d'enfant. Ils discutent, ils attendent, quoi ? Ils sont arrivés mais veulent-ils aller ailleurs, rejoindre l'Angleterre ? Ils attendent, un abri, des papiers ... Oui ils n'ont pas de maison, mais ils ne semblent pas avoir peur à ce moment-là et ils ne font pas peur.

Elles les intègrent à leur jeu petit à petit, elles cherchent à nouer un dialogue, à établir une communication, non verbale, intrinsèque au mode d'interactions propre au jeu (Gregory Bateson, 1977). C'est à partir du travail de Gregory Bateson et de l'observation des enfants en train de jouer qu'Erwing Goffman élabore sa théorie des *cadres de l'expérience* (1991), la scène ici observée et vécue indique au premier abord, que le cadre posé d'un vernissage dans une galerie associative, des œuvres d'un artiste plasticien et l'arrivée des réfugiés sur la place en face et sur la halle Pajol, pourrait indiquer que deux mondes sont en train de s'entrechoquer. Pour essayer d'éviter cela, les personnes s'indignent ou/et se protègent, elles adoptent plusieurs stratégies ou tactiques (De Certeau, 1980) à la fois, selon si elles créent des associations, intègrent celles qui sont déjà présentes, négocient avec les pouvoirs publics, coopèrent, ou bien s'interposent. Dans ce sens, je ne peux que renvoyer à la recherche *impliquée* d'Isabelle Coutant (2018), sociologue sur l'occupation d'un ancien lycée situé Place des Fêtes dans le XIX^{ème} arrondissement en 2015, par des migrants et les collectifs qui les accompagnent, dont celui de la Chapelle en lutte.

« J'avais signé des textes de soutien, et certains de mes proches étaient membres du collectif, La Chapelle en lutte, à l'origine de l'occupation, mais la situation du squat était complexe. J'avais un peu de mal à me positionner au départ parce que plusieurs de mes identités s'entremêlaient, celles de riveraine, de sociologue, de parent d'élève... Faire une recherche a été le moyen de vivre l'événement malgré mon tiraillement, pour comprendre comment le quartier en général réagissait. Le terrain s'est imposé à moi » (Isabelle Coutant, 2018).

Un an après dans le quartier La Chapelle, de l'aide matérielle et humaine à l'indifférence et au renoncement, chacun dans tous les cas reste profondément interrogé aux limites de ce qu'il croyait et pensait pouvoir faire, il devient de plus en plus difficile de détourner les yeux.

« *Ma mère elle m'a dit quand je suis passé devant le camp, de me retourner les yeux, mais j'ai quand même vu tous les gens par terre* ». (Halima)

4.5 Conclusion du chapitre

Dans cette relation entre les enfants et les adultes, et le parti-pris d'une inégalité de pouvoir, entre celles qui seraient de faibles fillettes de 5 ans et ceux qui seraient des hommes très forts, car ils viennent du bout du monde, et qu'ils ont traversé de véritables épreuves, les petites filles nous montre qu'elles ont d'abord inversé cette relation et qu'elles ont pris le pouvoir sur les adultes, des hommes,

des réfugiés, parce qu'elles ont en réalité intégré le fait qu'ils étaient vulnérables, et en définitive plus faibles qu'elles. Et puis dans cette relation inversée, du rapport à l'autorité des adultes, elles ont organisé un jeu et réussi à partager un long moment avec ces hommes. Comme nous allons le découvrir dans la deuxième partie de ce travail, Palle Nielsen artiste danois a conceptualisé et expérimenté, avec son installation : *A Model for a qualitative society*, le fait que les enfants sont nos modèles. Ici, les petites filles deviennent évidemment notre modèle dans l'accueil des réfugiés. C'est à dire, nous montrer qu'il est possible de partager avec eux un moment de jeu et de joie, qui remobilise malgré tout, toute la complexité du réel de la migration à travers les règles du : « partir-revenir à la maison, se cacher derrière le banc chut ..., toucher les messieurs, se faire attraper, et réussir à leur parler pour jouer avec eux ... »

En mars 2017, le banc a été descellé, et enlevé, l'autre jour lorsque j'ai traversé cette petite placette, la galerie était encore fermée, et un camion de médecin du monde occupait l'endroit. Ce moment de traduction d'une réalité et la possibilité de s'en échapper par le jeu entre les enfants d'un côté, et des réfugiés de l'autre, autour du banc, ne pourra plus avoir lieu dans cet endroit précis, il a déjà trop donné ... Cela peut-il augurer qu'il pourra y avoir d'autres rencontres à d'autres moments et dans d'autres espaces ? Ces rencontres furtives, interstitielles, que font ici des enfants, auxquelles personne ne prête attention, dilate le temps et l'espace d'une présence condensée des uns aux autres. Elles peuvent se traduire à l'âge adulte par l'engagement dans une association, un projet politique, une quête de justice, mais elles restent confrontées à l'épreuve de la complexité du terrain alors que pour les enfants, la rencontre a paru si simple.

Alors l'école, et travailler à l'école devient un repli, un oubli, une sécurité. Suivre le déroulé du fil de son propre récit que les enseignants et les éducateurs peuvent explorer, sans se perdre, ni s'égarer et dont les enfants deviennent alors les spectateurs muets et impuissants.

Petit à petit, tout au long de l'année qui a suivi, avec l'arrivée régulière des réfugiés dans le quartier, les jardins sont fermés et grillagés, ainsi que les espaces dédiés au sport, sous le métro aérien. Les enfants et les adolescents qui occupaient ces espaces, deviennent eux aussi victimes co-latérales de la politique menée à l'encontre des réfugiés, à *leur hauteur*, ils sont leur alter-égo et subissent les mêmes politiques de relégation. C'est ce que veut signifier l'appel d'Anna-Louise Milne pour « Quartiers Solidaires » (Quartiers Solidaires, 2016), lorsqu'elle s'adresse aux adultes et qu'elle demande aux enseignants de *se grandir à hauteur d'enfant*, elle constate que les enfants sont à *hauteur* des réfugiés, qu'ils sont les petits ethnographes de leurs conditions de vie, ils sont nos yeux et nos oreilles car nous refusons de voir et d'entendre ce qui se passe juste derrière la porte de l'école, alors même que nous ne cessons de leur « faire la morale » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2015b). Anna-Louise Milne souhaite renverser cette attention, portée à l'enfance et aux enfants, qui servirait en définitive d'alibi aux adultes et aux éducateurs, pour se préserver eux-mêmes et s'éviter de prendre parti dans cette tension du quotidien qui les dépasse. Elle propose au contraire de mettre à l'épreuve du dialogue pédagogique, les valeurs de solidarité et du « vivre ensemble », au travers l'expression artistique du dessin, et de sa ré-appropriation par les enfants eux-mêmes, dans une égalité des propositions.

« C'est moi, j'ai pensé à ce projet avec les écoles mais les autres membres de l'association n'étaient vraiment pas tous d'accord. Parce que cela fait partie de mon éducation, ma mère était très engagée envers l'enfance délaissée, et elle nous demandait de participer à ces actions, d'écrire par exemple dans un journal pour dénoncer les choses, j'ai baigné là-dedans pour moi c'est évident d'impliquer les

enfants dans les problématiques du quartier, surtout lorsqu'ils subissent comme nous tous cette situation dramatique sur le plan humain. » (A.-L. Milne)(Gentès, 2017a)

CONCLUSION ET TRANSITION

LE RETOUR DES ETUDIANTS SUR LA QUESTION DE L'IMPLICATION DES ENFANTS

Dans le cadre d'un séminaire de licence en Sciences de l'éducation qui s'intitulait : « Analyses des pratiques enfantines dans les espaces de médiations artistiques et ludiques », je présentais aux étudiants un court extrait d'un film documentaire de l'expérience menée dans le quartier populaire De Pijp, à Amsterdam, en 1972, sur l'action de « rendre la rue aux enfants ». Certains étudiants ont réagi vivement en dénonçant la manipulation des enfants par les adultes. Dans cet extrait les enfants, avec l'aide des adultes, s'organisent pour mener à bien leur projet qui consiste à réduire la circulation des voitures dans la rue pour que les enfants qui vivent à l'étroit dans des logements insalubres puissent se réapproprier l'espace public et jouer dans la rue. D'abord ils occupent la rue en stoppant la circulation, en faisant des manifestations qui se terminent par des altercations violentes entre adultes, puis ils mènent le projet à l'école avec leurs enseignants et ensuite le reportage les montre en train de négocier avec le personnel de la voirie.

Alors que la place centrale donnée à l'enfant sur ces questions d'urbanisme liées à celle de la pollution et de l'environnement me paraissait à moi « exemplaire », les étudiants l'ont perçue de façon artificielle. Ils pensaient que les adultes se servaient des enfants pour porter une bataille idéologique contre la place de la voiture en ville, qui en réalité ne les concernait pas. Ils pensaient que les enfants ne pouvaient pas porter par eux-mêmes ce point de vue.

Cette tension entre les différentes représentations de la relation éducative, qui va de la protection des enfants à leur implication et aussi leur responsabilisation dans les projets menés en commun sous-tend l'ensemble de ce travail de recherche. A partir de quand les enfants se sentent-ils concernés par les problèmes qu'ils rencontrent dans leur quotidien ?

Nous avons vu avec les attentats qu'en protégeant l'enfant, nous nous protégeons nous-même, l'enfant devient *pharmakon*, à l'impuissance des adultes, et par ce biais il retrouve sa propre puissance agissante, c'est à une autre conception de l'enfance et des enfants que s'adresse A.-L. Milne qui correspond davantage à celle des enfants du quartier populaire De Pijp d'Amsterdam. Elle souhaite associer les enfants aux actions menées sur le terrain par les adultes, pour interpeller les pouvoirs publics sur leurs nouvelles conditions de vie au quotidien avec l'arrivée des réfugiés dans le quartier. Elle pense que les enfants plus encore que les adultes, subissent une situation qui se dégrade de jours en jours.

Le sujet complexe et douloureux de l'accueil des migrants n'a pas pu être traité ni par les adultes, ni par les enfants, à l'intérieur d'instances démocratiques localisées, il continue de s'imposer dans l'espace public et dans les débats sur la construction européenne. Le projet « Mille migrants Mille dessins », a proposé d'ouvrir un espace d'expression des enfants d'abord pour eux, pour qu'ils puissent dans leur langage exprimer leur point de vue sur la question de l'accueil des réfugiés et puis à travers eux, qu'ils puissent mobiliser les adultes sur ce qu'impliquait la politique de l'accueil des réfugiés pour les enfants dans leur quotidien. A l'intérieur de l'école et dans le jardin, les adultes responsables de ce projet ont souhaité construire un contre-espace dans lequel puisse émerger aussi d'autres propositions, qui participent au débat sur la question de l'accueil des réfugiés dans le quartier. Des contres-espaces dans lesquels puissent être rendu visible les points de vue des enfants « à égalité » avec ceux des adultes dans le sens où ils marquent l'espace public. Sur les grilles du parc Éole, sur les tableaux d'affichage devant la bibliothèque, les dessins des enfants attirent le regard, ils restent des productions fragiles et éphémères, qui entrent en correspondance avec les tentes montées

par les associations et puis détruites par les forces de l'ordre. Nous verrons dans la deuxième partie que cette attention portée à l'enfance et aux productions des enfants comme une catharsis à la situation traumatique qu'ils subissent, repose sur une construction culturelle anglo-saxonne qui trouve son fil conducteur du Danemark à l'Angleterre avec le développement des « terrains d'aventure » dans l'après-guerre par Lady Allen of Hurtwood.

A.-L. Milne est anglaise, elle insiste à la fois sur le fait que l'action 1000 Dessins-Mille migrants était son idée et aussi qu'elle lui venait de sa filiation : « ma mère était très engagée dans l'enfance délaissée ». La situation traumatique ici concerne l'afflux des migrants dans les quartiers autour de la station du métro La Chapelle, du canal Saint Martin jusqu'au périphérique, avec tout ce que cela entraîne de la confrontation à la violence d'un monde, dont beaucoup d'enfants étaient jusqu'à présent épargnés, c'est le message fraternel du dessin de Marie : « Pauvre riche Pareil ». Le pari consiste à penser que si les enfants sont capables de se réparer eux-mêmes, à travers leurs productions, leurs dessins, alors ils réparent le monde qui les entoure et les adultes qui l'habitent.

D'un autre côté, des enseignants mais aussi des parents, des habitants du quartier ne sont pas d'accord pour mener cette action, ils pensent que les enfants sont manipulés par les adultes, parce qu'ils n'ont pas les moyens d'exprimer leur point de vue, qu'ils expriment celui que les adultes attendent d'eux, c'est à dire de la compassion et de l'empathie envers des populations qui sont délaissées, abandonnées et même violentées par les pouvoirs publics, aussi pour rallier les opinions divergentes à cette cause, qui en réalité les dépasse. Nous avons deux visions de l'enfance qui divergent l'une de l'autre, mais dans tous les cas les enfants et les adultes sont tenus ensemble par la relation éducative qui dépendrait elle-même de l'endroit dans lequel elle s'établit, de son histoire, dans la construction des rapports sociaux et culturels.

Dans le cas des attentats terroristes les adultes placés face à leur impuissance renvoient les enfants à leur ignorance, ils se protègent. L'enfant-*pharmakon* né à la fois de cette impuissance, et de cette toute puissance de l'adulte vis à vis de l'enfant, remède ou poison, re-déploie sa propre puissance agissante, à partir de l'incapacité des adultes à entretenir une relation qui fasse sens. Dans le préambule à cette partie qui s'intitule de façon un peu provocatrice, « Adieu au langage », je souhaitais interroger, à travers un exemple de pratique de la classe la façon dont l'enfant acquiert le langage en fonction de la place que l'adulte est en capacité de lui laisser prendre. Je fais l'hypothèse que si l'adulte se tait, la parole de l'enfant peut se déployer, s'autoalimenter et se laisser entraîner des uns aux autres, peut-être par un effet de vase communicant, ou de transfert. *Je me tais pour entendre* a écrit Jean Oury (Pain, 2005). Dans le « moment totalisant » des attentats, les adultes ont perdu le sens qu'ils donnaient à l'enseignement, à la transmission : Quoi dire ? Que faire ? Les enfants de nouveau interagissent et font des propositions, à l'intérieur du cadre mis en place dans la classe et aussi dans l'école, à partir de la réflexion menée sur la place donnée à l'enfant et que les attentats avaient remise en question, ils reprennent les choses en main, au sens propre, ils font, ils fabriquent : ils peignent, ils découpent, ils collent etc. Ils donnent une forme à leurs idées.

Les enfants suivent-ils leurs propres idées ?

Mais quelles sont leurs idées ?

La question qui se pose est d'arriver à comprendre qui manipule qui ?

La question qui se pose, est celle de savoir si les enfants sont « naturellement » enclins à porter sur le monde un regard réparateur d'abord pour eux-mêmes et donc pour autrui ?

Wilfried Lignier et Julie Pagis dans leur ouvrage, *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social* (2017), issu d'une enquête menée pendant deux ans dans deux classes d'école élémentaire, utilisent le concept de « recyclage » pour montrer comment les enfants intègrent les normes comportementales qu'ils leur sont imposées dans l'institution scolaire et dans la famille. Ils les « recyclent » en les associant à leur propre classification dans les réponses qu'ils donnent aux questions posées par les sociologues sur le travail, la politique et les relations entre pairs. Ils considèrent que les enfants s'approprient le langage pour intégrer les enjeux de pouvoirs et de domination. Dans une interview en ligne au journal *Libération* (Bloch-Lainé, 2017), les auteurs expliquent que :

« L'école donne ainsi des armes très générales pour juger. Un phénomène similaire s'observe avec l'institution familiale, domestique, typiquement avec le recyclage de l'opposition propre-sale, pour parler des positions sociales. Ces recyclages enfantins peuvent s'avérer durables. Marion Maréchal-Le Pen et beaucoup de journalistes ont accusé Philippe Poutou d'être crasseux (...) »

Dans ce constat, ils confirment alors sans le vouloir, car ils s'opposent au champ de la psychologie cognitive, le travail de l'anthropologue Lawrence-A. Hirschfeld consacré à l'intégration de la notion de race à l'intérieur de la société américaine, à partir des facultés cognitives des enfants.

« En bref, l'idée de race persiste dans l'environnement culturel et donc dans l'environnement que les enfants construisent dans leur premières « cartographies » du monde social, parce qu'elle est « adaptée » à l'architecture conceptuelle qui leur sert de grille de lecture pour déchiffrer le monde social. De ce point de vue, l'enfant est le père de l'homme (que les femmes veuillent bien me pardonner la surmasculinisation de la formule). L'hypothèse selon laquelle les aînés pourraient se comporter comme ils le font et croire ce qu'ils croient en raison des comportements de leurs enfants a reçu peu de crédit en anthropologie. Pourtant comme j'ai essayé de le montrer, tout porte à croire que c'est la bonne. Je ne veux pas dire que les enfants façonnent, en règle générale, le comportement et les croyances des adultes, mais il est intéressant de se demander si c'est fréquemment le cas et dans quel domaine cela se produit. » (2003, p. 46)

En effet l'anthropologue se pose la question de la reproduction culturelle, et du rôle des enfants qui développent une adaptation particulièrement efficace pour s'approprier une culture spécifique. Mais d'après lui et les recherches qu'il a menées « les enfants ne singent pas la culture, ils l'apprennent ou l'acquièrent. Ils en arrivent à représenter les informations culturelles, les manipulent et les utilisent comme base pour comprendre le monde et organiser leur action » (2003, p. 28). Car la culture bien que spécifique, n'en reste pas moins complexe, les enfants expérimentent sans cesse des pratiques divergentes et entendent des discours qui se révèlent contradictoires, avec des mises en correspondance chargées de significations multiples. Comment procèdent-ils alors pour traiter toutes ces données et leur donner une cohérence ?

L.-A. Hirschfeld explique que les enfants développent des capacités cognitives qui leur permettent d'apprendre plus facilement en « naturalisant » les catégories sociales telles que : le genre, la parenté, l'âge, la race etc. Les adultes valident en quelque sorte ces catégorisations en les associant à des formes de pouvoir et d'autorité.

La deuxième partie de ce travail de thèse, porte pour moitié sur la description et la comparaison dans le temps, de l'installation de l'artiste Palle Nielsen *A Model for a qualitative society* de 1968 à aujourd'hui. L'idée de Palle Nielsen depuis la fin des années soixante, est de construire des espaces dans lesquels les enfants peuvent servir de modèle aux adultes pour changer la société. Il pense aussi, que les adultes peuvent apprendre des enfants, mais encore faut-il pour changer de modèle de société que les enfants puissent proposer un autre rapport aux autres et au monde, qui leur appartienne en propre, en dehors de celui dans lequel ils évoluent. A partir de là, Palle Nielsen diverge des anthropologues de l'enfance et des enfants qui rendent compte d'une culture enfantine, en marge de celle des adultes, mais dans laquelle se rejouent et se reconstruisent des positions de statut, de pouvoir et d'autorité en miroir à celles des adultes. Palle Nielsen, qui a fait des études d'architecture et d'urbanisme, pense d'abord l'espace, « le cadre » dit-il, comme le révélateur d'une culture enfantine qui, centrée sur le jeu et la créativité devient libérée et libératrice des normes sociales (Palle Nielsen, 2013).

« Le cadre » est l'espace-temps dans lequel se déroulent les interactions des personnes, adultes et enfants, liées à leur environnement, au *milieu*. « Le cadre » surdétermine ces interactions, il est le garant de la possibilité laissée aux enfants d'exprimer leurs points de vue. La question n'est alors plus de savoir si les enfants sont « naturellement » enclins à construire un monde meilleur, mais plutôt d'interroger « le cadre » que les adultes leurs proposent dans lequel ils puissent exprimer **leur** point de vue **pour** un monde meilleur.

DEUXIEME PARTIE

LA PRATIQUE ARTISTIQUE : UNE MEDIATION A/DE L'ENFANCE

Pour commencer, rejetez une fois pour toutes le mot « art » et le mot « artiste ». Cessez de vous plonger dans ces vocables et de les ressasser avec monotonie. Ne peut-on pas penser que chacun est plus ou moins artiste ? Que l'humanité crée de l'art non seulement sur le papier ou sur la toile, mais à chaque moment de la vie quotidienne ? Quand une jeune fille se met une fleur dans les cheveux, quand une plaisanterie surgit au cours d'une conversation, quand nous nous perdons dans le clair-obscur d'un crépuscule, tout cela n'est-il pas de l'art ? Pourquoi donc cette division étrange et sottise entre les artistes et le reste des humains ? Ne serait-ce pas plus sain si, au lieu de vous qualifier fièrement d'artistes, vous disiez simplement : « Moi, je m'occupe peut-être d'art un peu plus que les autres ? »

Witold Gombrowicz, (1973, p. 87)



PRÉAMBULE

LA RETROSPECTIVE DE MARK ROTHKO EN 1999 : L'EMPREINTE DES SORTIES SCOLAIRES AU MUSEE

« On n'avait pas le droit d'y aller parce qu'on était beaucoup d'enfants et aussi parce qu'il fallait payer, mais la maîtresse elle a dit, c'est pas grave, on va s'arranger avec tous les adultes, et on va payer avec l'argent de la coopérative, alors on est parti au musée, celui où on pouvait voir la tour Eiffel tout près, et après on est entré pour voir des grandes peintures avec des couleurs en carrées.

- *Et tu en as pensé quoi ?*
- *J'ai bien aimé la sortie, dans le métro et après voir la tour Eiffel, en grand.*
- *Et les peintures ?*
- *Elles étaient comme la tour Eiffel, très grandes, mais en carré, pas en pointe ».*

(Yanis dans le journal de l'école)

En janvier 1999, s'ouvrait au Musée d'Art Moderne de la ville de Paris, une rétrospective des œuvres du peintre américain Mark Rothko. Je débutais ma carrière de professeur des écoles, j'étais en poste en maternelle, dans le quartier du Bas-Belleville, et je décidais d'emmener mes élèves de grande section, âgés d'environ 5 ans, voir cette exposition.

L'accès à une culture commune

Lorsque je téléphonais au musée pour réserver, j'appris que l'exposition n'était pas ouverte aux groupes scolaires, à cause des assurances qui avaient posé leurs conditions pour cette exposition. J'étais révolté de cette décision, j'avais l'idéal à cette époque de « l'accès à l'art et à la culture pour les habitants des quartiers populaires », et plus particulièrement les enfants, je pensais au peintre, je connaissais son rapport ambivalent à la reconnaissance des institutions, je me suis sentie investi d'une mission, et puis surtout j'étais jeune, alors je pris cela comme une profonde injustice, qu'il me fallait à tout prix réparer. Je rappelais le service des réservations, et je demandais alors s'il était aussi interdit de venir visiter l'exposition avec ses propres enfants, ce à quoi la personne répondit que le musée n'était pas en mesure de pouvoir interdire cela, les enfants pouvaient entrer avec leurs parents. « Mais combien d'enfant par parent ? », j'osais demander.

La personne du standard commença à comprendre là où je voulais en venir car je lui avais bien expliqué juste avant, mon *indignation* (Hessel, 2010) et ma résolution à venir voir cette exposition coûte que coûte avec mes élèves. Elle me répondit que le musée ne demandait pas le carnet de famille pour donner les tickets d'entrée, du moment que chaque adulte payait sa place, c'était gratuit pour les enfants. Je fis appel alors à la coopérative scolaire pour les parents de l'école qui pouvaient accompagner leurs enfants mais le problème venait surtout du fait que peu de parents sont en réalité disponibles pour accompagner les sorties, soit parce qu'ils travaillent soit parce qu'ils s'occupent des plus petits à la maison. J'ai mobilisé le plus de parents possibles, et je demandais aussi à mes amis de venir accompagner les enfants bénéficiant du tarif réduit étudiant ou en recherche d'emploi ...

Nous sommes partis du métro Belleville, 11 adultes avec 24 enfants, et nous sommes arrivés au musée, face à la tour Eiffel, en tenant chacun un enfant dans chaque main, j'en tenais trois. Des enfants qui pour certains d'entre nous, ne nous ressemblaient pas tellement, car la majorité d'entre eux avaient des parents, ou des grands-parents, nés sur le continent africain ou en Asie.

Avant d'entrer dans le musée, nous avons été arrêtés par un vigile circonspect, qui demanda à l'accueil l'autorisation de nous faire entrer. Nous avons joué chacun notre rôle, qui consistait à faire croire que nous allions visiter cette exposition avec nos propres enfants et nous nous sommes présentés les uns après les autres à la caisse. Le musée ne pouvait pas faire autrement que de nous accepter, nous étions nombreux, nous occupions un réel espace dans le hall et pour la première fois, j'ai senti que s'installait un accord tacite, entre nous et le personnel du musée. Les enfants avaient chacun des carnets de croquis, et ils ont dessiné des carrés ... Ils étaient comme noyés dans les toiles, le musée était étrangement désert, c'était le tout début de l'après-midi, un jour de semaine. Deux surveillants de salle sont venus nous parler très directement, pour nous remercier d'être là avec les enfants, c'était la fin de la rétrospective et ils n'avaient jamais vécu selon eux, une exposition aussi pénible à surveiller, avec la pression des assurances et un public qu'ils qualifiaient de « bourgeois », entourés de ces tableaux immenses, qui les surplombaient et les écrasaient.

Un monsieur, qui travaillait dans un musée à Barcelone, mais je ne me rappelle plus lequel, aborda Nathalie, alors « emploi-jeune » à l'école. Diplômée d'une licence d'arts plastiques de Paris 8, elle animait des ateliers avec nos élèves et m'avait aidée à organiser la visite. Ils discutèrent un moment, et elle m'expliqua ensuite, qu'il l'avait d'abord abordée étonnamment, pour la remercier, de l'émotion qu'il avait ressentie à partager sa visite de l'exposition avec les enfants.

Cette expérience signa alors un engagement irréversible, à vivre et à faire vivre, des événements artistiques et culturels à un groupe d'enfants.

C'est une expérience que j'ai vécue, il y a presque 20 ans, évidemment, je n'ai pas pris de notes pour en rendre compte dans une thèse, et pourtant, elle est restée inscrite dans ma mémoire intacte, à travers le bloc d'émotion qu'elle suscita, si intense et si condensé, qu'il se rappela à moi, à chaque fois que je pensais organiser des sorties avec des enfants à l'intérieur des musées. Elle serait l'expérience *princeps*, mon *Model*, celui à partir duquel, toute l'histoire de la relation des enfants aux œuvres d'art à l'intérieur du musée allait se mesurer, se comparer. Une relation qui devenait « essentielle », et qui prendrait une place centrale, autour de laquelle, toutes les positions des adultes, du côté des accompagnateurs, des enseignants et des parents, comme du côté du personnel du musée et du public pouvaient se redistribuer.

Car des enfants et des habitants d'un quartier populaire, défavorisé, délaissé, déclassé, mais habité par son histoire (Villanova & Deboulet, 2011), avaient réussi à « prendre en otage », en quelque sorte le Musée d'Art Moderne de la ville de Paris et les assureurs du marché de l'Art. Ils avaient participé ainsi à égalité, du public « autorisé », avec le « petit » personnel du musée, qu'ils réhabilitaient aussi en quelque sorte, à la reconnaissance de l'œuvre, d'un des plus grands peintres du XX^{ème} siècle, Mark Rothko.

CHAPITRE 1

DES MODELES D'ENFANCE (...) A L'ENFANCE COMME *THE MODEL*⁵⁰

« *I wanted to deconstruct « the white cube » as the idea of an art museum... The idea of an art museum was to be changed by the live presence of active, playing children in the museum. »*

Palle Nielsen (Gether et al., 2014)

1.1 A Model in Paris, 2013

Définition

Début octobre 2013, pour l'évènement de la Nuit Blanche à Paris, consacré à la diffusion de l'Art Contemporain dans l'espace public, l'artiste danois Palle Nielsen, installe, une nouvelle version du *Model* sur la place de la Bataille de Stalingrad, dans le XIXème arrondissement. *The Model*, une aire de jeu monumentale, qui avait occupée pendant trois semaines, à l'automne de l'année 1968, la grande galerie du *Moderna Museet* de Stockholm, pour accueillir environ 35 000 personnes dont 20 000 enfants, pour lesquels, l'entrée était gratuite.

Palle Nielsen, a adapté, 45 ans plus tard, au cœur de l'est-parisien, « cette installation participative », qu'il appelle pour l'évènement : *A model in Paris, 2013*. L'espace a ouvert trois jours, avant l'évènement de la Nuit Blanche, à partir du mercredi 2 octobre, jusqu'au dimanche 6 octobre, pour toucher un public plus large que les familles, et permettre aux enfants des écoles et des centres de loisirs, situés à proximité, d'y participer.

A Stockholm en 1968, *The Model* créa l'évènement, il reçut immédiatement l'adhésion du public qui se déplaça massivement pour expérimenter cette nouvelle forme d'expression artistique qui devait révolutionner la société toute entière comme son nom l'indique. Cette affluence des adultes et des enfants confondus, obligeait, chaque jour, le public à faire la queue plusieurs heures pour pouvoir entrer dans le musée et vivre l'expérience du jeu et de la création *in situ*. *A model in Paris, 2013*, a rencontré également l'adhésion du public, celle des enfants comme celle des adultes. A l'ouverture de la Nuit Blanche, le samedi 5 octobre, d'abord les enfants accompagnés de leurs parents et puis à partir de 23 heures, seulement les adultes, firent la queue bien plus d'une heure, pour pouvoir y accéder.

« - *Ah tu travailles là-dessus, mais oui par hasard j'étais passé devant à Stalingrad, c'est ça, pour la Nuit Blanche ?*

- *oui.*

- *J'étais fou, ça avait l'air génial, j'ai voulu absolument essayer mais c'était pour les enfants, je voulais trouver un enfant, je me disais : autour de moi quelqu'un va bien me prêter un enfant pour que je puisse rentrer, mais non !*

- *Mais tu pouvais rentrer comme personne adulte, à partir de 23 heures je crois, le samedi soir.*

⁵⁰ Ce titre de chapitre fait référence à deux ouvrages, celui dirigé par Doris Bonnet, Catherine Rollet et Charles-Edouard de Suremain (2012), et celui de Lars Bang Larsen (2010b), qui reprend le nom de l'œuvre de Palle Nielsen, *The Model. A model for a qualitative society*.

- *Ah je ne savais pas, je n'y suis pas allé le soir, mais vraiment j'aurai bien voulu voir et essayer, ç'a avait l'air tellement génial !* » (James responsable d'une ludothèque)(Gentès, 2019a)

Il est très difficile de définir le *Model* dont l'origine conceptuelle voulu par Palle Nielsen, échappe à toute catégorisation. Lui-même n'est pas considéré seulement comme un artiste. Voilà comment il est présenté par les organisateurs de la Nuit Blanche à Paris.

« Palle Nielsen, né en 1942, est à la fois un artiste, un chercheur en urbanisme et un paysagiste. Après des études à l'Académie royale des Beaux-arts au Danemark, il se consacre à une forme d'art activiste. Militant pour la construction d'aménagements urbains favorisant la vie en collectivité, il a notamment réalisé plusieurs aires de jeu pour enfants dans les quartiers défavorisés⁵¹. »

The Model est une œuvre créée par les enfants eux-mêmes à laquelle peuvent participer les adultes s'ils le souhaitent. Mais il ne la définit pas d'abord comme une œuvre, ni comme une installation artistique, ou une performance, il définit le *Model*, comme « un cadre » ou « une structure », qui juxtapose une signification conceptuelle à une physicalité. En effet Palle Nielsen crée « le cadre » à l'intérieur duquel les enfants sont/ont une œuvre d'art, qu'ils créent d'eux-mêmes par eux-mêmes à travers le jeu. Je peux dire comme l'a conceptualisé par la suite Gregory Bateson (1977; 2008) que ce cadre définit les interactions entre les personnes et celles en lien avec *le milieu* dans lequel elles se déroulent. Dans ce sens, Palle Nielsen crée un cadre nouveau qui va changer la relation entre les adultes et les enfants à travers le jeu et la création artistique pour changer la société dans son ensemble. **Ce cadre conceptuel contient une structure que les enfants peuvent co-construire en 1968 et qu'ils vont, je dirais, se réapproprier en 2013.**

« Palle Nielsen investira la place Stalingrad avec une grande installation participative intitulée The Model in Paris, 2013. Le projet se présente comme une aire de jeu monumentale comprenant des bassins de blocs de mousse, des espaces de créativité (peinture, dégüisements ...). L'installation participative devient alors l'exposition de ceux qui jouent ensemble ». (*ibid*)

En accord par principe, avec cette dernière proposition, mais sans en avoir pris connaissance de façon explicite, avant ce travail d'analyse, je programmais cette sortie, la première de l'année scolaire. J'avais en effet repris mon poste d'enseignante en école maternelle, après un an de congé formation. J'accueillais dans la classe, neuf « petits » qui faisaient leur première entrée à l'école maternelle et dont certains n'avaient pas encore trois ans, dans un groupe déjà constitué de sept « moyens » et de sept « grands ». Le vendredi 4 octobre 2013, au matin, nous nous sommes rendus à pied sur les lieux, situés au-devant du bassin de la Villette, avec presque tous les parents des « petits », qui nous accompagnaient pour cette première sortie. Ils ont pris des photos, et des petits films, à partir desquels j'ai effectué le travail d'analyse de ce terrain. Sur le moment, je n'avais pas anticipé l'importance de cette sortie avec mes élèves, dans la construction de ce travail de recherche et la place centrale qu'il prendrait. J'organisais cette sortie, en premier lieu, parce qu'elle entraînait dans la réflexion menée, sur la question de la pratique artistique, comme expérience d'acculturation des enfants et des familles, dans une ré-appropriation des espaces dédiés à l'art et à la culture, des quartiers populaires. « A hauteur d'enfant », j'ignorais alors, que l'œuvre que nous allions expérimenter, porterait aussi puissamment en elle-même, **à la fois cette ouverture sur une projection d'un idéal de l'enfance et sa fermeture définitive.**

⁵¹ Dossier de formation des médiateurs sur l'évènement de La Nuit Blanche, édité par la Mairie de Paris : ANNEXE 1.

- Aussi ce paradoxe pourrait-il en lui-même participer à la compréhension de la relation qu'entretiennent les adultes à l'enfance et aux enfants parce qu'il contient à la fois toutes les transformations possibles d'une nouvelle génération et les permanences des modes de la transmission ?
- En 1968 le *Model* s'inscrivait dans son époque, il devait servir à changer la société, mais qu'en est-il aujourd'hui ?
- Et à quelles significations nous renvoie la perspective historique du *Model* dans l'analyse des évolutions de la relation éducative ?

La première sortie scolaire de l'année : une rencontre inattendue

Durant les heures d'ouverture aux enfants des écoles et aux centres de loisirs, l'espace était séparé en deux parties, une pour les petits, jusqu'à 6 ans et une autre pour les plus grands jusqu'à 12 ans. Différentes tentes étaient dressées, dans lesquelles, avait été installé du matériel pour des activités créatives et ludiques.

Nous sommes arrivés vers 10h00 le matin, nous étions avec les parents, et Sandra, ATSEM, de la classe, environ un adulte pour deux enfants, pour encadrer la sortie, ce qui représente un effectif d'encadrement très confortable. Nous avons été accueillis dès l'entrée par une médiatrice culturelle, formée spécialement pour cet évènement selon les indications de l'artiste lui-même, me dira-t-elle, plus tard et **immédiatement**, j'observais que cette attitude contrastait fortement avec celle du personnel des différents lieux culturels parisiens dans lesquels j'avais l'habitude d'emmener mes élèves depuis que j'exerçais ce métier. Elle s'adressa en premier lieu aux enfants, elle leur montra les différents pôles d'activité et leur expliqua ce qu'ils pouvaient faire. Ensuite elle leur demanda comment ils se sentaient, et s'ils étaient prêts à participer aux activités proposées. Elle leur précisa que des adultes comme elle, étaient à leur disposition pour les aider. Et elle termina par : « Et bien maintenant que vous êtes prêt, c'est parti pour s'amuser tous ensemble ! » (Gentès, 2013a)

Elle nous dirigea vers le premier atelier. Il s'agissait d'une piscine géante remplie de blocs en mousse, bordée de barrières en bois, avec une rampe pour accéder à une passerelle, de laquelle sautaient les enfants.



Pendant que les enfants enlevaient leurs chaussures, et que d'autres adultes « médiateurs » venaient à leur rencontre, j'essayais d'en savoir davantage sur son rôle de médiatrice culturelle sur cette installation. Elle me proposa aussitôt de m'envoyer les documents (en annexe) que l'agence lui avait transmis, pour l'accompagner dans cette mission. Elle insista sur le fait que Palle Nielsen venait tous les jours, voir comment ça se passait avec les groupes d'enfants, comment il les laissait bien investir les espaces, pour jouer et créer. Elle me dit d'emblée qu'il n'était intéressé que par les enfants, et qu'il ne se comportait pas du tout comme « un artiste ». A ce moment-là, elle me signala, qu'il se trouvait justement, derrière moi. Je me retournais, et je vis un « bonhomme » avec une barbe et des cheveux blancs, habillé d'une salopette de pêcheur imperméable, chaussé de sabots, en train de prendre des photos. Et il me fit alors l'effet du *Sacré Père Noël en vacances*, dans l'album de jeunesse de Raymond Briggs (1976).

Je décidais d'aller lui parler, je mesurais la chance que j'avais de le rencontrer *in situ*, sur son installation, une « œuvre monumentale (?) », pour capter le moment idéal de la recherche à laquelle j'aspirais. Une recherche située sur le terrain de l'enfance, dans laquelle j'impliquais ma relation aux enfants et aux adultes ici, dans le cadre de la classe. Une relation élargit aux différents acteurs (les parents, les collègues, les médiateurs etc.) et qui dans ce cadre m'a permis de pouvoir interroger, aussi au hasard de la rencontre, celui qui se trouve à l'origine de l'idée du *Model*.

Je demandais à une mère d'élève, ethnologue de formation de m'accompagner, pour me servir d'interprète, étant donné sa maîtrise de plusieurs langues. Je me présentais :

« Je suis enseignante en maternelle, et je viens de faire une recherche sur la question de la relation des enfants à la pratique artistique, je voudrais faire un entretien avec vous, si c'est possible, vous poser des questions, sur cette installation. » (Gentès, 2013a)

Il me répondit qu'il acceptait parce que j'étais venue, avec les enfants, participer au *Model*, et qu'en soi, cela valait toutes les explications qu'il pourrait bien me donner. Il me signifiait qu'il suffisait simplement de regarder et de faire avec les enfants, pour que les choses prennent sens **naturellement**. Il insistait sur ce mot, à l'intérieur du cadre proposé par les adultes, les enfants font les choses **naturellement**, il suffisait de changer le « cadre de l'expérience », (Erving Goffman, 1991) pour que les enfants montrent aux adultes qu'une société différente pourrait se mettre en place. Il fit immédiatement référence à son projet initial, celui de Stockholm, il insista sur son objectif politique. A l'intérieur du cadre du model, ce sont les enfants qui deviennent notre modèle pour changer la société des adultes.

Palle Nielsen : « Le plus important ici ce sont les enfants : comment les enfants se produisent dans les espaces, ils sont dans le jeu, l'imagination, le mouvement c'est leur façon de jouer, d'être ensemble, cela crée une histoire, une histoire de l'art. Moi je donne le « cadre » et eux ils créent l'œuvre, ils font partie de l'œuvre, nous devons les laisser nous montrer leur façon de faire, d'agir, de créer, se laisser porter par leur mouvement, il ne risque absolument rien, il y a de la mousse partout pour qu'ils puissent s'élancer dans les airs. Ils vont toujours très loin, si on leur laisse cette possibilité, ils ont cette énergie dans leur corps, ils aiment sauter, plonger et après ils sont prêts pour imaginer et fabriquer des constructions différentes.

Moi : Alors est-ce que vous avez remarqué quelque chose de différent avec les enfants ici en France et aujourd'hui ?

Palle Nielsen : Je remarque, que les enfants, ils arrivent, en rang, tout stressés, leurs corps raides, avec les adultes qui leur disent tout ce qu'ils ne doivent pas faire, et puis après évidemment quand ils découvrent toutes les choses ici pour eux, ils sont très heureux, comme tous les enfants, ils jouent, mais au début ils ne savent pas trop ce qu'ils peuvent faire, alors que c'est libre, vous voulez en France que les enfants soient comme vous, les adultes, très sérieux, mais c'est le monde des adultes qui ne correspond pas. Oui les petits français sont comme ça, (il se raidit comme un soldat) mais je pense que c'est à cause de l'école, au Danemark ce n'est pas pareil avec l'école, c'est très différent, je crois qu'en France vous êtes très stricts, non ?

Moi : Oui certainement, je suis enseignante, et en France les enfants sont scolarisés très jeunes avant trois ans parfois, à cet âge au Danemark, ce n'est pas vraiment encore l'école, je pense aussi que cela fait une différence.

Palle Nielsen : Ah ah ah, alors c'est vraiment important que vous soyez là aujourd'hui, allez profiter de ce moment pour essayer de sortir des règles, évidemment ce n'est pas comme à Stockholm, parce que nous ne sommes pas en 68, mais c'est un modèle aussi pour Paris, et aussi pour vous ! » (Gentès, 2013a)

Dans ce court entretien, Palle Nielsen, m'a d'abord aidé à prendre conscience des différents paradoxes, qu'alimente la recherche impliquée, sur le terrain de l'éducation dans la relation aux enfants. Il se fait le traducteur explicite de la question que **je me pose sans cesse à moi-même**, depuis que j'ai entrepris ce travail de réflexion universitaire, certainement celle qu'il n'a pas cessé de se poser aussi à lui-même, au sujet de son statut d'artiste.

Car en définitive qu'est-ce qu'il est possible de faire au mieux ? Vaut-il mieux, faire avec les enfants, leur créer des espaces de liberté, dans lesquels ils puissent exprimer leur vision du monde, ces contre-espaces, ceux créés par les artistes et les militants associatifs ? Ou bien vaut-il mieux observer les enfants s'appropriant ces espaces et essayer d'en rendre compte aux autres, aux étudiants qui sont des futurs éducateurs, à mes pairs, à la science ?!

« Les deux mon général ! », répondent les enfants dans la blague de Toto, mais l'artiste m'a bien fait comprendre, en retour, parce que c'est l'objet même de son questionnement **politique** dans la

création des « terrains de jeux et d'expérimentations artistiques », que j'étais, (comme nous tous en définitive), prisonnière de ma propre « éducation » à mener une recherche, et ce malgré le choix épistémologique dans lequel je souhaite la placer. Cette relation au terrain est restée, dans ce moment de la classe, davantage imprégnée de mon *habitus* d'enseignante, que de celui de chercheuse sur le terrain de l'enfance et des enfants, car j'avais voulu en savoir davantage sur le *Model*, en m'adressant d'abord aux adultes, c'est à dire à la médiatrice et à l'artiste lui-même, avant de me laisser porter dans la découverte des activités proposées du point de vue des enfants. Essayer d'interpréter le terrain est aussi une sorte de résistance à sa réalité, quelque part j'avais essayé d'esquiver le *Model* et de résister à Palle Nielsen. Mais, j'analyse aussi que l'artiste, n'a pas abandonné, dans ce court entretien que nous avons eu, son projet politique, celui qu'il poursuit depuis 68 et qui consiste à placer les adultes aussi en spectateurs d'un monde que peuvent construire les enfants, par eux-mêmes, pour qu'ils prennent conscience, qu'un autre projet de société est possible, en dehors de celui qu'ils veulent leur imposer. Et ce projet de société, c'est d'après Palle Nielsen, celui de la société de consommation, qui atrophie la créativité « naturelle » des enfants, pour les rendre d'autant plus dépendants du système économique capitaliste.

1.2 The model. A model for a Qualitative Society, Stockholm 1968

En rédigeant cette histoire, nous avons éprouvé parfois un certain vertige devant les libertés prise à l'époque par nos aînés, et qui contrastent singulièrement avec ce que l'université française vit aujourd'hui et que certains qualifient même de régression tant intellectuelle que politique. Sans doute cet étonnement rétrospectif est-il un des principaux moteurs de cette recherche, qui n'a cessé de s'interroger sur les conditions sociales de possibilité d'une telle expérience. Même si devant l'absurdité apparente de certains discours et postures qui - a posteriori et hors contexte peuvent apparaître comme délirants - nous nous sommes aussi parfois demandé si « Tout n'était-il que ce théâtre ? »

(Soulié, 2012)

Revenir aux sources

Aujourd'hui, à l'heure où j'écris cette partie centrale, de mon travail, à la bibliothèque, nous entrons dans la préparation du cinquantenaire du mouvement contestataire de « Mai 68 ». Mille neuf cent soixante-huit, devient l'année dont nous devons à nouveau nous souvenir, comme si de mon côté j'avais pu l'oublier un jour, et ce d'autant plus à essayer de rédiger une thèse, sous la direction de Remi Hess et ici même dans ce département, en Sciences de l'éducation de Paris 8, qui s'apprête également à commémorer l'anniversaire de sa naissance « à travers bois ». Mais (...) quand est-il du *Model*, entre 68 et aujourd'hui, car c'est bien la question qui m'occupe et que je souhaite traiter, peut-être aussi comme une modélisation d'explication de l'ensemble de cette recherche.

Après l'expérimentation du *Model*, au musée de Stockholm, Palle Nielsen quitta l'Académie d'Art danoise, dans laquelle il terminait son doctorat d'architecture, pour devenir enseignant dans des centres d'éducation pour adultes et continuer aussi ses expérimentations communautaires au Danemark. Après avoir été l'objet de polémiques et de vives critiques sur sa démarche de déconstruction des codes artistiques, ce qui est en soi le projet même du *Model*, Nielsen ne peut qu'adhérer à ses propres convictions, et se détourner du monde de l'art, qu'il jugeait élitiste et

bourgeois, pour se consacrer à la conception des aires de jeux, *playground* pour les enfants. Il fit alors le choix d'investir les espaces urbains des banlieues des grandes villes en pleine expansion, plutôt que ceux des musées, définitivement refermés sur eux-mêmes, une « révolution » était passée.

Alors que cette expérience unique de la construction d'une aire de jeux, d'abord par les enfants eux-mêmes, dans un musée, ne semblait plus appartenir qu'aux seuls souvenirs d'une parenthèse enchantée, il est recontacté en 1999, par le critique d'art danois, Lars Bang Larsen qui s'intéressait au *Model*, dans le cadre de son mémoire de recherche pour devenir conservateur de musée. Lars Bang Larsen, critique d'art, commissaire d'exposition et historien, vit aujourd'hui entre Barcelone et Copenhague. Dans les années qui suivirent, il continua son étroite collaboration avec Palle Nielsen autour de son « œuvre », qu'il considère comme un « travail artistique de subjectivation politique », jusqu'à permettre la réconciliation de l'artiste avec ce qu'il appelle le *white cube* en 2006, par sa donation au MacBa, le musée d'art contemporain de Barcelone, de l'ensemble du fond des archives de l'expérience du *Model*. Il s'agit d'une composition de 160 images d'archives, de diapositives, photographies et de films, accompagnées de différents documents, des textes, des plans, des dessins, des affiches, une bande sonore de musiques contestataires, mais aussi des articles de presse de l'époque, et des émissions télévisées.

En 2010 le MacBa organise l'exposition *Time as Matter. New acquisitions*, dans laquelle est montré au public le fond des archives du *Model* et pour laquelle il édite le livre écrit par Lars Bang Larsen, sur Palle Nielsen et « son projet de société » : *The Model. A model for a qualitative society (op.cit.)*. Cette même année 2010, Vincent Romagny, est deux fois commissaire d'exposition, sur le thème des aires de jeux pour les enfants réalisées par des artistes, l'une au centre d'art contemporain de L'Onde à Vélizy-Villacoublay avec Sophie Auger et l'autre au centre d'art contemporain Le Quartier à Quimper, avec Keren Detton, dans laquelle est exposée une partie du fond du *Model*. Il éditera *Anthologie aires de jeux d'artistes (Romagny, 2010)*, qui comprend la traduction d'un article de Lars Bang Larsen publié dans une revue d'Art danoise en 2007. Le fond documentaire a ensuite été également, exposé au Tate Muséum de Liverpool, du 8 novembre 2013 au 2 février 2014 dans le cadre de l'exposition : *Art Turning Left How values changed making 1789/2013*⁵². En 2008, un « modèle » du *Model* a été de nouveau expérimenté au Frankfurter Kunstverein, pour l'exposition : *The Great Game to Come*⁵³, et puis à Paris à l'occasion de la Nuit Blanche, en 2013.

⁵² « Art Turning Left : How values changed making 1789/2013 est la première exposition à examiner comment la production et la réception de l'art ont été influencées par les valeurs de gauche, de la Révolution française à nos jours. Les valeurs politiques de gauche comme le collectivisme, l'égalité et la recherche d'économies alternatives ont continuellement influencé la fabrication de l'art et de la culture visuelle, de la façon dont William Morris a organisé sa ligne de production jusqu'à l'anonymat délibéré des concepteurs des affiches de l'Atelier Populaire à Paris en 1968. L'implication directe des artistes visuels dans la politique et les valeurs sociales et éthiques de la politique de gauche remontent à la Révolution française, lorsque des artistes tels que Jacques-Louis David autorisèrent la reproduction de leurs œuvres pour soutenir la Cause républicaine. Les versions de l'image emblématique de David, de « La Mort de Marat 1793-4 », l'une des images les plus célèbres de la Révolution, sont un point culminant de l'exposition.

Art Turning Left, est une exposition thématique, basée sur les préoccupations clés qui couvrent différentes périodes historiques et lieux géographiques. Ils vont de l'égalité dans la production et la paternité collective à la question de savoir comment fusionner l'art et la vie. L'exposition s'éloigne des messages politiques derrière les œuvres et revendique la capacité de l'art à apporter un changement politique et social, et se concentre plutôt sur l'effet que les valeurs politiques ont eu sur les processus, l'esthétique et la présentation des œuvres. » (Tate, 2013)(traduit en français)

⁵³ « Le Frankfurter Kunstverein a été transformé en un grand terrain de jeu et expérimental lors d'une semaine d'action en mai. Le point de départ était deux projets d'artistes des années 1960 et 1970 : d'une part « The Model. A model for a qualitative society » de Palle Nielsen et d'autre part le projet « Kinderplanet » (1971) d'un groupe de la Hochschule für Gestaltung Offenbach autour de Thomas Bayrle, Wolfgang Schmidt et ses élèves Linette Schönegege, Regina Henze et Karin Günther-Thoma. Les deux projets ont transformé des espaces d'exposition en espaces de jeu et d'action expérimentaux pour les enfants. Le Frankfurter Kunstverein est également devenu un grand terrain de jeu et

Pour chaque évènement le *Model* s'adapte à son nouvel environnement, les espaces d'expression, de création et de jeux des enfants suivent leur organisation conceptuelle originelle, celle inventée par Palle Nielsen, mais qui doit s'inscrire dans **les nouvelles normes de l'Union Européenne**, en matière de sécurité pour les enfants. Le *Model 1968-2014*, a été ainsi définitivement acquis l'année suivante, par le musée d'art moderne d'Arken, situé en banlieue sud de Copenhague, en tant que dispositif de transformation, et d'adaptation, aux nouveaux cadres de la relation éducative à l'intérieur du musée. L'espace « d'exposition » a été ouvert au public du 9 février au 7 décembre 2014, avec en parallèle l'organisation de rencontres et de séminaires de recherche sur la créativité et le jeu des enfants, comme processus dans la relation éducative, une initiative soutenue par la fondation Nordea qui a abouti à l'édition d'un autre livre sur Palle Nielsen et son *Model* (Gether et al., 2014). Il fait dorénavant partie du fond de la collection permanente du musée.

Dans un article paru très récemment, dans la revue d'art contemporain *marges*, Vincent Romagny, reprend l'analyse du *Model*, en s'interrogeant sur la relation ambiguë, voire contradictoire, entretenue entre l'artiste, l'œuvre, et le musée. Il place sa réflexion d'un point de vue de la critique esthétique et d'une histoire de l'art, pour une ré-interprétation de l'enfance. Je souhaiterais exposer ici de mon côté, le point de vue des enfants, en le confrontant à celui de l'artiste, tout en évitant de tomber dans le piège qu'il nous tend, à savoir que toute vérité, ne pourrait advenir que des enfants eux-mêmes, d'accord, mais à l'intérieur du cadre que lui-même leur a construit !

« On retrouve là cette compréhension emphatique de l'enfance, pensée comme modèle absolu, tant en matière d'esthétique qu'en matière de politique. Le cœur de « l'art de l'aire de jeu » de Nielsen est un modèle inconditionné et absolu, une origine sans genèse, l'enfance. » (Romagny, 2017, p. 79)

Je pense que le *Model* a une trajectoire, qui est en elle-même porteuse d'un sens, bien au-delà de la relation de l'artiste à son statut d'artiste, à l'œuvre qu'il a créé, et à son institutionnalisation dans un musée. Cette trajectoire porte la construction des nouvelles formes que prend la relation aux enfants à travers l'institution du musée, que je considère comme une parabole de celle que prend l'ensemble de la société des adultes dans sa relation à l'enfance. Cette relation étant, dans ce travail, particulièrement mise en relief par la comparaison entre la vision de l'accès à la culture et à l'éducation dans la société danoise d'un côté et dans la société française de l'autre, à travers l'espace du musée (Detienne, 2000).

La difficulté, consiste à ne pas répéter (en forcément moins bien), ce que ces auteurs, critiques d'art et spécialistes du musée, de Barcelone à Copenhague, en passant par Paris, Londres etc., ont déjà retranscrits et interprété du *Model*, tout en étayant mes propres observations, à partir de cette re-contextualisation.

d'expérimentation pendant la semaine d'action « The Great Game to come », les enfants, les adolescents et tous les autres visiteurs ont été invités à participer activement au processus créatif. Initié par Chus Martínez, Tobi Maier et Katja Schroeder, le champ expérimental a été développé avec l'aide des deux artistes Palle Nielsen et Thomas Bayrle ainsi que des groupes étudiants de la Frankfurt Städelschule et de l'Academy of Art de Copenhague, tout l'espace d'exposition du Kunstverein était à leur disposition. Le Frankfurter Kunstverein a également fourni des informations sur les deux projets d'artistes « historiques » pendant la période du projet, avec diverses sources d'informations, des documents photographiques et des livres.

Le projet est une coopération du Frankfurter Kunstverein avec l'Académie des Beaux-Arts - Städelschule, Francfort-sur-le-Main, l'Académie royale des beaux-arts du Danemark, l'École des arts visuels de Copenhague et l'Exploratoire environnemental. » (Frankfurter Kunstverein, 2008)(traduit en français).

L'Art en jeu

En 1967, Palle Nielsen, est déjà diplômé de l'académie royale des beaux-arts du Danemark, mais il se définit comme un « activiste-social », car il participe à des collectifs, composés d'étudiants de différentes disciplines (art, sociologie, architecture, urbanisme) et d'habitants, qui veulent participer à l'aménagement des nouveaux quartiers urbains en périphérie des grandes villes, à partir de la place de l'enfant dans la ville. A Copenhague, il participe avec un collectif à la construction d'une aire de jeux sans autorisation entre deux barres d'immeubles. En cela, il s'inscrit dans l'héritage du paysagiste Carl Théodor Sørensen qui fut à l'origine du premier « terrain d'aventure », aménagé dans le quartier d'Emdrup à Copenhague. Il était architecte et paysagiste et parce qu'il avait observé sur un chantier des enfants qui jouaient sur différents matériels utilisés pour la construction, il a conceptualisé dans son ouvrage *Park Policy* (1978), paru en 1931, l'idée d'un espace de *junk playground*, aménagé pour le jeu selon les critères « sale et dangereux », c'est à dire habituellement interdits par les adultes. Il fut sollicité en 1943 pendant l'occupation allemande par l'architecte Dan Fink pour aménager une aire de jeux dans un terrain vague.

« (...) des designers attirés par le fonctionnalisme, comme Sorensen, s'efforçait de concevoir des aires de jeux à partir de la qualité des activités plutôt qu'à partir de préoccupations formelles ou matérielles. Si l'impératif moderniste était de créer des environnements de jeux « imaginatifs », l'imagination en jeu devait être celle de l'enfant qui joue, et non celle de l'architecte. Cette conception correspondait au pragmatisme de John Dewey, qui valorisait la réponse aux inclinaisons présentes de l'enfant, plutôt que leur soumission à une fin, et privilégiait l'expérience vivante, active et orientée à la performance répétitive d'activités prédéterminées, imposées de l'extérieur à des sujets passifs. » (Kozlovsky, 2010, p. 40)

Toute l'histoire des terrains d'aventure a été particulièrement marquée ensuite par Lady Allen of Hurtwood, en Angleterre, qui s'inspira de l'expérience danoise, pour proposer aux enfants, citadins, rescapés des bombardements de la deuxième guerre mondiale, de jouer dans les espaces urbains détruits, ou en friche, dits « terrains vagues » en français ou *no man's land* en anglais. En utilisant l'existant, cet hybride de matériaux détériorés et de nature restaurée, les enfants pouvaient expérimenter à la fois la bataille et la reconstruction, mais accompagnés et soutenus dans leur jeu par des adultes « éducateurs ». A partir de cette histoire des terrains d'aventure, Palle Nielsen, dès le milieu des années 60, partage l'idée d'un renouvellement progressiste et social de la société par les individus, qui s'émancipent des aliénations du « système capitaliste ». Il pense que le jeu et la créativité des enfants peut servir de modèle à une forme différente des relations sociales, qui ne serait pas basée sur la compétition entre les individus et l'accumulation des biens de consommation.

Cependant, par sa formation aux beaux-arts, Palle Nielsen voulait aussi mobiliser le monde artistique et particulièrement l'espace du musée, son institution, sur les questions de la place des artistes dans la société. Dans ce sens il rejoignit le collectif « Action Dialogue » pour solliciter le musée d'art moderne de Stockholm et « exposer » une aire de jeux comme une possibilité de créer un nouveau modèle de société. Il a dû alors tenir une double position, celle de convaincre l'institution du musée de l'intérêt artistique de son « installation » mais aussi celle de tenir son engagement dans un « collectif » qui souhaitait casser les codes de la société bourgeoise et capitaliste, dont le musée semblait symboliser une des formes la plus aboutie à la fois, dans son rapport à la hiérarchisation des classes sociales, et à celui du marché de l'art qui commençait son expansion.

« La montée du capitalisme a exercé une influence puissante sur le développement des musées en tant que lieux propres à accueillir les œuvres d'art et a contribué à répandre l'idée que les œuvres d'art ne font pas partie de sa vie quotidienne. Les *nouveaux riches*, qui constituent un important produit dérivé

du système capitaliste, se sont sentis tenus de s'entourer d'œuvres d'art qui, parce que rares, étaient coûteuses. Pour généraliser, le collectionneur typique et le capitalisme typique ne font qu'un. Pour prouver sa position supérieure dans le domaine de culture d'élite, il amasse les tableaux, les statues, et les *bijoux* artistiques, de la même manière que ses actions et ses obligations attestent sa position dans le monde l'économie. » (Dewey, 2005, p. 38)

Depuis il semble que cette schizophrénie instituée entre le choix d'une critique artistique et le modèle capitaliste a été définitivement dépassée (Boltanski & Chiapello, 1999). Aussi pour aller au bout de l'idée d'une déconstruction des codes de la représentation de l'Art dans le système de société capitaliste, le *Model* est aussi présenté comme une production collective. Nielsen a écrit les textes du catalogue mais refuse de les signer en tant qu'auteur, il s'efface derrière « Action-Dialogue », qui a mobilisé aussi beaucoup de personnes bénévoles, intéressées pour participer à cette aventure de l'installation d'une aire de jeux dans un musée et à la déconstruction des codes de l'esthétique et de l'autorité. Il s'associe à la pensée des mouvements artistiques contestataires dont *Fluxus* devient une référence et auxquels s'associe aussi, la position de Guillaumetel4 artiste fondateur de l'association TRACES lorsqu'il revendique : « *Je ne suis pas un artiste !* » (*Guillaumetel4, peinture installation, actions*, s. d.)

Né dans les années 60, en Europe, le mouvement *Fluxus*, considère la pratique artistique comme un moyen pour faire évoluer la société, à partir de la participation du public aux œuvres artistiques. **Le public, de spectateur devient alors acteur et auteur de l'œuvre elle-même.**

« *La créativité, c'est uniquement ce qui peut se définir et se justifier comme science de la liberté* »
Joseph Beuys

(*Traces*, s. d.)

Jusqu'à aujourd'hui cette question de l'ambivalence dans le positionnement de Palle Nielsen, à investir soit « le monde réel », que l'on pourrait qualifier aussi de profane, en référence à la pensée de Roger Caillois (1970), soit celui de l'art considéré alors comme sacré, se pose précisément du côté de la relation aux enfants et de la place qu'il leur est donnée à l'intérieur du musée. Or c'est la même question à laquelle est aussi sans cesse confrontée, l'association TRACES tout au long des actions qu'elle mène avec les artistes. Car il s'agit évidemment aussi, du côté de Palle Nielsen comme pour Guillaumetel4, de parvenir à inverser les représentations, et en cela transgresser les normes qui instituent la relation éducative, des adultes en direction des enfants.

Abolir la distinction entre ce qui relève du profane et du sacré, jusqu'à inverser les définitions propres aux espaces : l'aire de jeux devient un espace sacré et le musée un espace profane. Inverser les normes, transgresser les valeurs, retourner les codes et révolutionner la société. L'espace du musée est ainsi désacralisé, car saturé du jeu des enfants, qui devient alors dans cet effet de transposition : objet sacré. Il devient ce « contre-espace », cette *hétérotopie*, définit par Michel Foucault (2009) à l'intérieur même du musée, destinée à l'*effacer*, le *neutraliser*, le *purifier*, lui avec l'ensemble de la société.

Le directeur du musée Pontus Hultén donna finalement son accord à Palle Nielsen et au groupe de travail, « Action-Dialogue », pour transformer la grande galerie de son musée en « aire de jeu » et servir de modèle, au projet, de créer une société différente, « de qualité », opposée à la société de consommation, à partir de la capacité des enfants à s'organiser, à construire et à créer, en jouant. Le jeu des enfants devenait alors « un objet scientifique », dont devaient s'emparer les spécialistes de

l'enfance (éducateurs, enseignants, psychologues ...) pour modifier leur positionnement et inverser la relation de la transmission, des enfants vers les adultes.

A partir du fond des archives, on entend la musique choisie par les enfants qui se passaient les mêmes disques en boucle, ils pouvaient aussi se filmer et les séquences repassaient sur des écrans, ils se déguisaient avec des costumes prêtés par l'opéra de Stockholm, et portaient des masques des hommes politiques de l'époque, celui de Mao Tsé Dong, de Charles De Gaulle et de Fidel Castro ... Ils sautaient dans des blocs en mousse et s'élançaient sur les ponts de singe. Ils participaient à la construction de la structure elle-même à plusieurs mètres du sol : ils sciaient des planches et plantaient des clous avec des marteaux. Sur le sol, ils glissaient dans la peinture pieds nus.

1.3 A la recherche du *Model* : de Barcelone à Arken

Une mise en perspective méthodologique

En février 2014, je me suis rendue à Barcelone, pour visiter spécifiquement le MacBa, musée d'Art Contemporain, et me procurer l'ouvrage rédigé par Lars Bang Larsen, sur l'expérience artistique et politique du *Model* de Palle Nielsen. L'ouvrage contient des photos, des plans de l'exposition et des textes de l'artiste, qu'il avait écrit à propos de la conceptualisation du *Model*, de son installation au musée de Stockholm et ensuite dans une banlieue de la ville en construction. Ce premier document sur l'expérience du *Model*, m'a permis d'ouvrir mon champ d'analyse, en me donnant l'accès à sa perspective historique des conditions de sa création et de ses transformations, qui est venue réinterroger, mon approche « sensible » (F. Laplantine, 2001, 2005) du terrain ethnographique.

Lorsque j'emmenais mes élèves, au *Model in Paris*, en 2013, j'étais à l'avance convaincue par cette expérience, parce que je l'avais choisie, aussi, en fonction de mes centres d'intérêts. Une fois sur place j'ai été saisie par cette expérience, qui dans toute l'épaisseur de la réalité vécue, avec les enfants et l'ensemble des adultes qui les accompagnaient, correspondait à une possibilité offerte d'une réinterprétation du *moment* de l'enfance, comme fondateur d'une vérité, révélée aux adultes.

Comme je l'ai signifié dans le choix du titre de ce chapitre, l'installation de Palle Nielsen aurait été le « terrain-modèle », dans la problématique que je souhaitais développer, un « terrain-modèle » parce qu'il répondait parfaitement, à la problématique du sujet de ma recherche, celle du « moment de l'enfance ». L'enfance comme un *moment* (R. Hess, 2009a) ou une *ritournelle* (Deleuze & Guattari, 1980) dans laquelle les adultes peuvent venir puiser une énergie, à la fois du renouveau et de la continuité, une médiation perpétuelle au temps présent, dans ce qu'elle contient en elle-même de promesse et de réparation dans la relation aux autres et à soi-même.

Mais à la première découverte du livre de Lars Bang Larsen, et à la vue des photographies prises sur l'installation du *Model* à Stockholm, je mesurais immédiatement non pas l'*écart* (Jullien, 2012), cette nécessité, selon François Jullien au redéploiement des possibles, mais le gouffre, qui nous séparait de l'expérience menée en 1968 à Stockholm, me renvoyant en cela, violemment, à l'inhérente difficulté à mener la recherche sur l'enfance et les enfants, qui consiste dans le même temps, « à puiser dans » et « à lutter contre » les souvenirs de l'enfance. Une nostalgie particulièrement réobjectivée par les photographies, légèrement sépia prises sur l'expérimentation du *Model*, en 1968. Dans ce travail d'analyse, elles ont réactivé le trouble, ce sentiment de l'*inquiétante étrangeté*

(Sigmund Freud, 1988), qui nous replonge dans une enfance que l'on sait perdue à jamais, et qui vient se superposer inévitablement aux images du présent de l'enquête ethnographique.

Au sujet de l'enfance, Gilles Deleuze dans *l'Abécédaire* insiste sur le fait que « *la mémoire doit travailler à écarter le passé* » (Boutang, 1995). Or le travail de l'ethnographe se fabrique dans la restitution du terrain, qui ne cherche pas à écarter le passé, mais au contraire tente de le faire revivre au plus près de la réalité dont la tentative d'explication sera toujours en deçà de sa complexité. Ma mémoire reste dans ma démarche ethnographique, mon principal outil. L'expérience du corps sur le terrain, cette relation sensible au monde, devient alors le révélateur de la connaissance et de son analyse, parce qu'elle s'est aussi nourrie de toutes les autres expériences du passé, sédimentées par la mémoire. Cette mémoire qui retient l'expérience, la remodèle et se modèle avec, permet de produire de la pensée, de l'organiser, pour s'ouvrir un passage, des affects aux concepts. Le recueil des données du terrain est constitué d'un ensemble, réalisé à partir des entretiens, de l'écriture du journal et des photographies, dont le support initial reste la mémoire, comme une sorte de disque dur sur lequel s'imprime « le moment⁵⁴ ». Le « moment » du terrain, qui entre en correspondance avec d'autres « moments » passés, enfouis et réactivés, pour produire celui de la thèse (R. Hess, 2003).

« La pensée idéale est faite de " constances " (Durkheim), de régularités (ce que Pierre Bourdieu appelle habitus) ou de périodicités : la régulation de la structure. Est alors éliminé ce qui se présente comme inadéquat, irrégulier, impair, impur, hybride et plus précisément métis (Laplantine & Nous, 2001), c'est à dire en fait la majeure partie de notre expérience, non seulement sensorielle, mais aussi intellectuelle. » (F. Laplantine, 2005, p. 196)

L'expérience de 2013 sur le *Model* que j'ai menée avec mes élèves et leurs parents, s'est trouvée alors étrangement, amputée, amoindrie, par la redécouverte de celle de 1968, et de son interprétation, par les critiques d'art. **Est-ce dire ici alors, que l'expérience sensible ne vaudrait que par sa « mise en intrigue », à travers le récit de ses interprétations parce qu'elle donne la possibilité infinie d'y revenir et de s'y référer ?** Le *Model* de 68 n'est plus, tel qu'il était, parce qu'il a aussi été fait, et pensé pour précisément échapper aux cadres de l'existant. Dans ce sens il ne pouvait en aucun lieu y demeurer, tel qu'il avait été pensé. Mais il demeure par son histoire, ce « récit expérimental », dont je souhaite dans cette écriture multiplier les échos pour rendre intelligible les traces laissées par les enfants. Le *Model* a été et reste cette preuve/œuvre de fiction d'une possibilité laissée à l'expérimentation d'un monde en construction par les enfants eux-mêmes. Or en 2013, le *Model* n'est plus seulement cette fiction, il redevient un espace, qui occupe la réalité d'un musée, ouvert aux enfants et à leur proposition de jeux et de création.

LA QUESTION DE CONSIDERER L'ENFANT COMME UN ARTISTE

Pendant ce séjour j'ai également visité plusieurs musées (Gaudi, Miro, Tapiès) et la Plom Gallery (calle de Séneca) d'art contemporain qui expose des œuvres réalisées par les enfants en collaboration avec des artistes en résidence. (ANNEXE 2)

A la fondation *Tapiès*, un film présentait le travail de l'artiste dans l'univers de son atelier, il se terminait sur une scène « attendrissante » pour les spectateurs, elle montrait le petit-fils de l'artiste, âgé d'environ deux ans, une tétine dans la bouche, tenant dans sa main un pinceau qu'il passait sur la toile achevée du maître. Cette scène valorisait l'expérience de la transmission, à la fois dans un

⁵⁴ Dans ce sens j'ai noté que le logiciel « iPhoto » de mon ordinateur Macintosh classe les prises de vues, et il appelle cela « les moments ».

processus d'imitation par l'enfant du travail du maître (*mimésis*) et celui de superposition qui engage vers le futur et le dépassement du maître.

Je voudrais utiliser, cette séquence et celle du projet de la galerie d'Art Contemporain pour les enfants, pour interroger le statut d'artiste et la place de l'enfant dans la définition de ce statut. Lors d'une formation dispensée par l'Académie de Paris aux enseignants par la conseillère pédagogique en art visuel, au musée Beaubourg à Paris, j'avais déjà noté dans mon journal de terrain qu'elle insistait très fortement sur le fait que les enfants n'étaient pas des artistes précisément et qu'il fallait bien dissocier les deux engagements dans le processus de création : celui d'une intention de création qui va avec une affiliation ou au contraire la remise en question d'un mouvement artistique qui s'inscrit dans l'Histoire de l'Art, de celui des enfants dont le désir de créer, de laisser une trace, reste dépendant de leur développement psychomoteur.

A quelles représentations, cette catégorisation de considérer l'enfant comme un artiste ou pas, renvoie de la façon dont la société des adultes, à travers les institutions, de l'école et du musée, définit l'enfant dans sa relation à la production artistique ?

Les expérimentations du *Model*, de sa création en 1968 jusqu'à aujourd'hui deviennent en elles-mêmes une réponse à cette question.

Le modèle du *Model* : un essai de comparaison entre l'expérience de 1968 à Stockholm et celle de 2013 à Paris

Lorsque je compare les deux installations, celle de Paris et celle de Stockholm à partir des documents de l'époque, je m'aperçois de façon assez brutale, alors qu'il s'agit du même « dispositif » et du même artiste, présent sur l'installation, aujourd'hui encore à Paris, que **le monde des enfants s'est singulièrement rétréci à sa « petite » mesure.**

Bien sûr il n'existe pas un monde des enfants séparé de celui des adultes, comme dans le roman de William Golding, *Sa majesté des mouches* (1956), il reste construit, et représenté, à partir de l'interprétation qu'ont les adultes de l'enfance et des enfants. Palle Nielsen avait construit en 68, un monde « à la hauteur » de ce qu'il imaginait, lui, avec ses camarades et l'histoire qui les portait, correspondre aux besoins, et aux désirs des enfants. Et ce monde-là, a été, ce qui peut paraître paradoxal, assemblé et expérimenté, comme s'ajustant à celui de l'enfance, mais finalement toujours à partir du point de vue des adultes, lui-même alors fondé sur les trois piliers d'organisation de la société moderne à savoir : - le politique - la science et - l'art (la culture).

Voilà la déclaration, inscrite à l'ouverture de l'exposition, *The model. A model for a qualitative society*, écrite par Nielsen (Larsen, 2010a, p. 178), mais signée par l' *Arbetsgruppen* (Le groupe de Travail) :

Toutes ces significations ont leurs propres signaux.
Mais elles sont aussi liées à un modèle présent au Moderna Museet du 30 septembre au
20 octobre 1968.
L'idée est de créer une structure pour le jeu créatif des enfants. Des enfants de tous les
âges poursuivront le travail sur cette structure.
A l'intérieur comme à l'extérieur - dans tous types de jeu - ils seront autorisés à
manifester leur capacité à s'exprimer.
Le jeu est l'exposition.
L'exposition est le travail des enfants eux-mêmes.
Il n'y a pas d'exposition.
Ce n'est une exposition que parce que les enfants jouent dans un musée d'art.
Ce n'est une exposition que pour ceux qui ne jouent pas.
Voilà pourquoi nous l'appelons un modèle.
Peut-être deviendra-t-il le modèle d'une société répondant aux souhaits des enfants.
peut-être les enfants nous diront-ils tant de choses sur leur monde que cela deviendra aussi
un modèle pour nous.
Nous l'espérons.
Voilà pourquoi nous laissons les enfants présenter leur modèle à ceux qui travaillent avec
les enfants ou qui ont la responsabilité des conditions préalables que l'on donne aux enfants
à l'extérieur - dans le monde des adultes.
Nous croyons que les enfants peuvent exprimer leurs propres besoins.
Et qu'ils veulent autre chose que ce qui est prévu pour eux.

En 2013, l'installation du *Model* est toujours revendiquée, et produite à partir de ces trois domaines de catégorisation de la pensée et d'organisation de la société, mais contrairement à 1968, elle ne déborde plus des cadres fixés par son institutionnalisation même. Elle ne rabat plus l'une sur l'autre, toutes les propositions fixées à l'intérieur des cadres, celui du politique, de la science et de la culture, dans le but de faire voler en éclats le système économique capitaliste, objectivé alors en système de **cohérence**, qu'il s'agissait de combattre pour bâtir une société nouvelle.

BATIR UNE SOCIÉTÉ NOUVELLE PAR LES ENFANTS EUX-MEMES

La différence majeure, entre l'expérience des enfants sur le *Model* en 68 et celle qu'ils ont vécue en 2013 à Paris et l'année d'après au musée d'Arken, consiste dans **le fait de laisser les enfants poursuivre la construction de la structure et de considérer ce travail comme une œuvre**. Palle Nielsen utilise ce terme, car il s'agit bien de mon point de vue de **proposer un modèle qui considère le travail comme un jeu**.

L'intérêt du *Model* de 68 est qu'il ne divise pas la question de l'intérêt du travail avec celle du jeu, il n'oppose pas l'un à l'autre. Célestin Freinet s'oppose au jeu en tant que dérivatif au goût qu'a l'enfant d'apprendre, de se rendre utile et de participer ainsi à la construction d'un monde partagé avec celui des adultes. Sa pédagogie matérialiste valorise la relation au travail et à l'expression, considérant que le travail est aussi une source de créativité. John Dewey, lui considère que les enfants

éprouvent dans le travail une satisfaction qui va plus loin que celle qu'ils éprouvent simplement en jouant. Maria Montessori a fabriqué des outils à la taille des enfants pour qu'ils puissent apprendre à les utiliser et agir sur leur environnement. Sur le *Model* les enfants sont placés comme les adultes dans cette relation au travail en construction, ils sont des bâtisseurs et travaillent avec de vrais outils, car **l'espace a été conçu, pour soutenir l'activité** et ainsi permettre toutes les activités à égalité de traitement : celle de création, de jeux et de construction, sans que puisse apparaître de distinction entre le jeu et le travail.

« On dit que, dans l'acte ludique, l'intérêt réside dans l'acte en lui-même ; dans le travail au contraire, cet intérêt réside dans le produit ou le résultat auquel aboutit cet acte. C'est pourquoi, dans le premier cas, elle est vraiment libre, tandis que dans le deuxième, elle est liée au but à atteindre. Quand on établit la différence d'une façon aussi tranchante, on établit presque toujours une séparation erronée, artificielle, entre le processus et ses conséquences, entre l'activité et son résultat. » (Dewey, 2004, p. 220)

Mais ce qui saute aux yeux sur les photographies de l'époque, c'est la hauteur des installations, réalisées en bois, avec des cordes. Il y a des ponts de singe, des pneus, elles ressemblent aux « parcours aventure », qui sont aménagés dans les arbres, à la différence que les enfants ne portent pas de harnais de protection, ni de casques !!!

Il y a un espace bricolage avec des « vrais » outils, ceux qui sont utilisés par les adultes. Un mur est recouvert de scies. Sur une photo, deux enfants, un garçon et une fille d'une dizaine d'années sont installés à plusieurs mètres du sol, sur une plate-forme en bois, ils tiennent des marteaux dans leurs mains et clouent des planches, sur une autre photo, un enfant de 2/3 ans à peu près, utilise une scie.

A Stockholm, les enfants participaient à la fabrication de la structure en elle-même, à plusieurs mètres du sol, avec de vrais outils, et sans protection parce que les adultes et la société en général, entretenait une relation à la prise de risque des enfants radicalement différente que celle que nous avons aujourd'hui. A partir de là, ils laissent les enfants créer une œuvre, une œuvre qui modifie **radicalement** l'espace du musée et en cela, la relation à l'art, et à l'éducation. Ce n'est pas une question de durée, même si nous le verrons cette question tient une place centrale dans l'analyse de l'appropriation du *Model* par les enfants, il s'agit bien de la notion de **prise de risque** qui est à interroger entre les deux périodes et qui n'est plus à interroger selon la culture du pays car Palle Nielsen a testé toutes les règles imposées par l'Union Européenne, sur le *Model* à Paris, et il a dû refaire, cinq fois les plans avant qu'il ne soit prêt pour le « jeu libre réglementé » par les normes européennes. « Si les enfants devaient se servir d'un marteau aujourd'hui, ils doivent avoir à la fois un casque et des protège-genoux et un adulte par enfant pour les surveiller. C'est complètement irréaliste », explique-t-il.

Alors que l'installation a quand même en 2013, dépassé le cadre strict de l'évènement de la *Nuit Blanche*, dans sa durée, puisque Palle Nielsen a obtenu l'autorisation d'occuper cet espace public, presque une semaine, le *Model* en octobre 1968, a occupé la grande galerie du Moderna Museet de Stockholm pendant trois semaines. Mais au bout d'une semaine, le chef des pompiers ordonna sa fermeture à cause des risques d'incendie. Palle Nielsen et son « Groupe de Travail », bénévoles, réussirent à le remettre rapidement aux normes autorisées et l'espace fut à nouveau ouvert au public, agrémenté des citations d'André Gorz accrochées aux murs et de banderoles rouges qui descendaient du plafond, en guise de protestation contre ce qu'ils appelaient un acte politique coercitif (Romagny, 2010, p. 174).

Le *Model* fut ensuite racheté par la municipalité d'une petite ville de la banlieue de Stockholm et monté en extérieur, sous un chapiteau, aux bas d'une cité HLM. Il fut rebaptisé « Le Ballon », il perdura seulement deux mois, jusqu'au printemps 1969, la décision de sa fermeture a été prise suite à une plainte des parents à la police qui jugèrent que l'installation étaient trop dangereuse. Nous pouvons alors conclure que même en 1968 le *Model* dépassait le « niveau de tolérance » des adultes quant à la prise de risque laissée aux enfants et leur liberté d'expression.

Pour la première fois depuis, le *Model*, était à nouveau expérimenté et monté dans le cadre d'un évènement artistique, mais dans le respect « des règles », celle des institutions organisatrices comprise à l'intérieur de celles imposées par l'Europe, mais c'était déjà pas mal. La révolution se ferait alors à l'intérieur du *Model*, elle ne déborderait pas cette fois, du cadre, de la « Nuit Blanche », et de la ville. Elle ne s'étendra pas de façon anarchique et sauvage, aux abords du canal, ou sous le métro aérien comme le feront les premiers camps de réfugiés quelques mois plus tard.

Néanmoins je pense ici que le cadre de la Nuit Blanche comme évènement de diffusion de l'Art Contemporain, dans l'espace public, qui vise d'abord à toucher un public populaire, dans le sens de majoritaire, est celui qui semble le mieux correspondre, à l'installation artistique du *Model*, à sa forme d'intervention à la fois utopique et réelle, c'est à dire *hétérotopique*.

Cette forme de diffusion, hybride, car non-cloisonnée à l'intérieur d'une institution, celui du « *white cube* » (O'Doherty, 2008), est réellement populaire car ouverte au plus grand nombre, dans une volonté politique de casser les codes des initiés, ceux qui appartiennent soit à une culture d'élite, soit à l'inverse à celle de la contre-culture. L'évènement de la Nuit Blanche est copié aujourd'hui par plusieurs villes du monde, ce qui en fait la fierté de ses inventeurs, Christophe Girard et Bertrand Delanoë (voir entretien au chapitre 3).

Son caractère éphémère, peut-il alors, paradoxalement, davantage inscrire le *Model* de Palle Nielsen, dans cette volonté d'un changement durable de société, plutôt que lorsqu'il s'installe durablement à l'intérieur de l'institution du musée ?

Lars Bang Larsen donne la réponse, en conclusion de son article sur l'expérience du *Model* dans le musée d'art moderne de Stockholm en 1968, qu'il oppose radicalement au choix de Palle Nielsen de quitter ensuite ce monde de diffusion et d'exposition artistique pour rejoindre celui de « l'activisme », et inter-agir avec le « réel » : « Ce fut, au contraire, une hypothèse monstrueuse qui ouvrit l'intérieur de la galerie à un extérieur imaginaire. » (2010a, p. 183)

Il s'agira alors de poursuivre cette réflexion en cherchant à savoir si cette proposition est définitivement acquise, au moins sur la presque île d'Arken ? ET COMMENT ?

CHAPITRE 2

« LE JEU DES ENFANTS DEVIENT L'EXPOSITION QUE REGARDENT LES ADULTES »

A Paris en 2013 on peut lire sur deux panneaux posés contre la structure en bois :

« Jump House 3-6 ans »

« Merci de respecter l'œuvre »



2.1 L'énergie des enfants

Voilà la première déconstruction de Palle Nielsen, qui tout en définissant le *Model* comme une structure, donne au jeu des enfants valeur d'œuvre d'art, et demande aux spectateurs, c'est à dire aux adultes qui les accompagnent de le respecter en tant que tel. L'œuvre : « des enfants qui jouent », reste contenue dans son cadre : « la structure », pour venir réinterroger la relation éducative, exactement comme les tableaux placés à l'intérieur de leur cadre, accrochés aux murs du musée, viennent réinterroger la relation du spectateur à lui-même et au reste du monde dont le tableau reste l'interface (Rancière, 2008).

Les élèves de 3 à 5 ans, sont très excités par le dispositif, ils grimpent sur la structure et se jettent dans le vide, les médiateurs sont avec eux, ils les aident à monter et à sauter. Certains enfants pourtant n'osent pas, ils réagissent en tendant leurs bras. Les parents eux, restent sur les côtés, ils n'osent pas non plus aller dans l'espace, une seule maman a enlevé ses chaussures et participe à l'activité. Sa petite fille de trois ans, alors, devient vite, autonome et n'a plus besoin d'aide. Les autres parents se

placent sur le côté, deux papas filment et prennent des photos. La plupart des mamans restent même à l'extérieur des bâches en plastique qui protègent l'espace, tenant leur sac en bandoulière. J'observe que les adultes sont pris à dépourvu, ils ne savent pas trop comment réagir. Ils sont surpris par l'engouement des enfants, leur facilité à s'approprier l'espace : « Houla, ils y vont à fond là ! » Même si les plus petits sont au départ, intimidés, ils suivent rapidement les plus grands et les médiateurs sécurisent les plus timorés en tendant leurs bras pour qu'ils sautent à l'intérieur. Mais une mère très inquiète, me dit qu'elle préfère ne pas regarder tellement elle a peur pour sa fille, elle se tient à l'extérieur et tourne le dos à l'espace de jeux. Un seul enfant davantage impressionné, reste à observer de l'autre côté des barrières en bois, son père lui se tient à l'extérieur et ne vient pas l'aider à dépasser son appréhension.

Soudain de la musique, très fort, se met à retentir des hauts parleurs, les adultes se détendent un peu, ils sourient spontanément, mais je comprends qu'ils ne savent plus quelle attitude adopter, et je pense même que certains se disent que je suis complètement folle d'emmener leur enfant dans un endroit pareil. La plupart du temps, leur rôle de « parent accompagnateur » des sorties scolaires consiste à encadrer les enfants pour les diriger sur des activités et leur demander principalement d'écouter et de se tenir correctement, ils sont pris au dépourvu, l'espace bouleverse leurs représentations, ils deviennent effectivement dans la *jump house*, les **spectateurs** de l'activité de leurs enfants. C'est l'objectif visé par Palle Nielsen, il a pensé le cadre, pour que les enfants deviennent des modèles pour les adultes, ici des parents d'élèves, et en cela il inverse les rôles, mais je pense qu'il souhaite aussi que les adultes appréhendent par eux-mêmes, cette possibilité donnée aux enfants d'agir avec leurs corps puisque « **l'installation participative devient alors l'exposition de ceux qui jouent ensemble.** »

J'avais moi aussi, essayé de reprendre les choses en main, en interrogeant la médiatrice, me plaçant avec elle, dans une position de côté vis à vis du groupe des enfants et des adultes accompagnateurs. J'étais aussi allée interroger l'artiste, qui avait répondu gentiment à mes questions mais qui m'avait invitée très rapidement à « retourner à ma place », celle qu'il avait conçue pour nous les adultes, c'est dire auprès des enfants pour partager cette expérience. J'avais en quelque sorte d'abord résisté au « dispositif », en adoptant une attitude surplombante, celle de le comprendre du point de vue des adultes impliqués, celui de la médiatrice et de l'artiste lui-même, alors que son but est d'annihiler toute interprétation, en dehors de l'expérience sensible du *Model* par les enfants.

J'observe que les médiateurs se mettent immédiatement au service des enfants, ils ignorent complètement les autres adultes qui ne peuvent plus jouer leur rôle d'intermédiaire. Il n'y a pas de règles à faire respecter, pas de « visite guidée », pas de « chut taisez-vous ». Les chansons de Michael Jackson recouvrent tout l'espace, les enfants se jettent dans les blocs de mousse des deux côtés de la passerelle, ils échappent complètement au regard des adultes, à leur contrôle aussi. Sandra, avec une autre maman, celle qui est ensuite sortie, avait d'abord essayé de se poster à l'arrivée de l'escalier pour donner des consignes : « Faites attention. » « Doucement. » « Chacun son tour. » « Ne montez pas par-là ! » « Attendez pour sauter. » « Ne poussez pas. » Etc.

Mais peine perdue, le son de la musique est poussé « à fond la caisse », il a recouvert les injonctions des adultes, laissant les enfants tester avec leurs corps cet environnement. Les différentes interactions entre les enfants sont ainsi régulées à la fois dans cette appréhension de l'environnement, « à bras le corps »⁵⁵ et par **la présence** des médiateurs qui interagissent avec eux. Car en effet ils ont

⁵⁵ Je renvoie aussi aux travaux de l'Association NAVIR sur les interactions enfant-adulte-environnement

pour consigne, de s'amuser avec les enfants et d'utiliser en premier lieu un langage non-verbal. (ANNEXE 1)

En 68 ce sont les enfants eux-mêmes qui choisissent les musiques, ils passent et se repassent les mêmes disques ...

Quelle voie emprunter pour accéder à l'imagination des enfants ?

Dans le film (Palle Nielsen, 2013), d'annonce de l'installation du *Model*, pour l'évènement de la « Nuit Blanche » à Paris, l'artiste Palle Nielsen explique face à la caméra, que les enfants ont beaucoup d'énergie dans leur corps et qu'ils doivent d'abord sauter dans la mousse pour ensuite pouvoir créer, en faisant ce geste de descente du corps du haut vers le bas, il m'est alors venu cette image, du personnage d'Alice qui accède au *Pays des Merveilles*, par une descente vertigineuse, sous la terre. J'avais moi aussi expérimenté cette « descente sous la terre », en allant en décembre 2015, au Salon du Livre et de la Presse Jeunesse de Montreuil (93) dont l'œuvre de Lewis Carroll (2015) et son personnage principal, Alice, était le fil conducteur, sur le thème du « Pour de vrai et pour de faux ». L'exposition « Wonderland, la logique du rêve », au sous-sol du salon, proposait de vivre l'expérience d'Alice, en utilisant une installation multimédia de « réalité augmentée » pour éprouver les mêmes sensations que celles décrites dans le livre, à la fois de vertige et de « pleine conscience ». Cette installation donnait la sensation de tomber dans un trou noir et puis celle de flotter, comme suspendue entre plusieurs niveaux de réalité.

D'autre part la référence à l'œuvre de Lewis Carroll est clairement représentée dans l'expérience du *Model* au Moderna Museet de Stockholm, en octobre 1968, notamment sur les affiches qui présentait l'évènement.

« Le terrier était d'abord creusé droit comme un tunnel, puis il plongeait brusquement, si brusquement qu'Alice n'eut pas le temps de songer à s'arrêter avant de tomber dans ce qui semblait être un puits très profond. Il faut croire que le puit était très profond, ou alors la chute d'Alice très lente, car, en tombant, elle eut tout le temps de se demander ce qui allait se passer⁵⁶. » (Carroll 2015, p. 2)

Dans ce passage, le corps de l'héroïne et son esprit sont dissociés. Nous suivons Alice dans la chute physique de son corps mais nous suivons aussi ses tentatives d'associations d'idées pour essayer de comprendre ce qui lui arrive. Gilles Deleuze dans *Logique de sens* (1969), donne cette interprétation : « C'est qu'Alice conquiert progressivement les surfaces. Elle monte ou remonte à la surface. Elle crée des surfaces. » Il remet en question l'idée d'une profondeur du savoir dans sa verticalité, pour lui opposer celle d'une horizontalité dans sa dimension *rhizomatique*, composée de *mille plateaux* qui entrent en correspondance. Tout au long de son aventure, Alice n'aura de cesse, de chercher à faire correspondre, ses expériences soumises à la tyrannie du langage du « Pays Merveilleux », ou « De l'autre côté du miroir », avec celles liées à son éducation bourgeoise, remettant ainsi en cause, l'universalité du savoir. Son histoire, pose-t-elle la question d'une redistribution du savoir, entre les apparences d'un côté, et de l'autre, l'expérience comme une nouvelle forme de connaissance ?

Didier HEINTZ (2012), architecte et designer, fondateur de l'association NAVIR : « Un nouveau regard sur l'enfance et son espace. Expériences constructives et actualité de la recherche au sein de Navir. Comment les interactions enfants-adultes-environnement sont confirmées aujourd'hui par les sciences cognitives. » (NAVIR, s. d.)

⁵⁶ Une édition « manuscrite » et traduite en français par Amandine Boucher, du livre offert à Alice Liddell, par Lewis Carroll : « Un cadeau de Noël, pour une chère enfant en souvenir d'un jour d'été ».

Dans ce passage initiatique entre le monde réel et celui des histoires, alors qu’Alice continue de raisonner comme une petite fille bien élevée de la bourgeoisie de l’époque victorienne, à la recherche de sens, confrontant ses savoirs livresques à l’expérience du pays des merveilles, c’est comme si l’ancienne réalité, celle du monde raisonnable, s’accrochait encore à elle, malgré la chute et que c’était l’occasion, pour la première et la dernière fois de le regarder en face.

Dans le recommencement sans cesse du jeu de « tomber dans les blocs de mousse », celui de se jeter dans le vide, d’en mesurer les risques et d’en apprécier l’ivresse, les enfants, se défont des normes de la relation éducative entretenue par l’école mais aussi dans la famille, qui seraient celles de la retenue et du raisonnable. C’est leur corps tout entier qui les entraîne dans cette chute, mais « plus jeunes » qu’Alice, ils n’essayent pas d’en calculer la portée, ni d’en retenir l’élan, un seul enfant n’osera pas se lancer dans le vide. Ils ont entre 3 et 5 ans environ, ils ne sont pas encore à « la grande école », ils n’ont pas encore appris à lire et à écrire, ne savent pas toutes les choses que sait Alice, ni reçu l’instruction qu’elle a eue. Aussi le voyage à l’envers n’a pas été aussi long pour eux que pour elle, ils peuvent facilement s’élancer, et « naturellement » redevenir des enfants, et ne plus être des élèves.

« Elle tombe, tombe, tombe. Cette chute ne connaîtrait-elle jamais de fin ? » Je me demande de combien de kilomètres, je suis tombée maintenant ? » dit-elle tout haut. « Je devrais bientôt être près du centre de la terre. Voyons : cela ferait six mille kilomètres de profondeur, je crois - » (Car voyez-vous, Alice avait appris ce genre de choses lors de ses leçons particulières et, bien que l’occasion de montrer son savoir ne fût pas très bien choisie, puisqu’il n’y avait personne pour l’entendre, c’était quand même bien de le répéter pour le réviser.) « Oui, c’est bien la bonne distance, mais alors je me demande sur quelle Longitude ou Latitude je me trouve ? » (Alice n’avait aucune idée de ce qu’était Longitude et pas plus Latitude, mais elle trouvait que c’étaient de jolis mots impressionnants.) « Je me demande » reprit-elle bientôt, « si je vais passer à travers la terre ! Comme se serait drôle de ressortir parmi ces gens qui marchent la tête en bas ! (...) » (Carroll, 2015, p. 3)

Mais à l’opposé de l’expérience que va vivre Alice, dans le pays des merveilles, ils deviennent maître de leur jeu, ils basculent dans un univers dans lequel ils reprennent possession d’eux-mêmes parce que précisément ils échappent au code rigidifié de la rhétorique, du langage mécanique, celui que Célestin Freinet appelle « scolastique », pour en créer un nouveau à partir d’une approche sensible de l’expérience du monde. Il s’agit d’entrer dans une nouvelle alliance, celle d’un rapport à soi-même qui opère dans ce passage obligé du « saut dans le vide », « une traversée du miroir », « un changement de décor », et qui tendrait vers une infinité de possibilités, à la fois produites et contenus par le cadre.

« Mon installation est un cadre pour les enfants. » dit Palle Nielsen. Et l’œuvre, c’est à dire le tableau, ce sont les enfants qui jouent car « il n’y a pas d’exposition, il y a une exposition que pour ceux qui ne jouent pas. » (Gether et al., 2014)

Palle Nielsen, évoque le fait de se décharger d’une énergie, en trop, qui reste dans le corps des enfants, par une activité physique, celle de sauter, s’élancer, se vider. Il pense que l’énergie est déjà là, qu’elle appartient au corps de l’enfant, qu’elle lui est consubstantielle, car vitale. Comme le concept de « l’élan vital » ou « puissance vitale », développé encore par Célestin Freinet, l’énergie devient l’élément moteur de son rapport au monde.

« Pour Freinet, qui a emprunté cette expression au philosophe Bergson, l’élan vital est proche de l’instinct de vie ou de conservation. Il appuie la pédagogie de l’École moderne sur cette force, qu’il nomme par des termes voisins : *élan de vie*, *puissance de vie*, *potentiel de vie*, et même parfois seulement *vie*. » (Dictionnaire de la pédagogie Freinet, 2018, p. 141)

Palle Nielsen, exprime le fait que l'enfant doit d'abord évacuer cette énergie pour arriver ensuite à se concentrer, s'organiser et donc produire quelque chose. Or je remarque que c'est le processus inverse qui est communément repris en éducation, à l'école bien sûr, mais aussi sur les autres terrains que j'ai étudiés. C'est dans l'effort intellectuel, que l'enfant accumule une tension, une énergie qu'il doit évacuer par la suite, le temps de la récréation, est ainsi conçu pour permettre aux élèves d'aller « se défouler », et de « s'aérer », **après** le travail réalisé en classe.

Or Palle Nielsen théorise l'inverse, il pense que l'activité physique en premier lieu, permet à l'enfant d'évacuer une tension, qui libère la créativité et permet la concentration.

« Vous avez beaucoup d'énergie dans votre corps, vous l'expulsez quand vous sautez dans la mousse, et après vous vous calmez, et vous pouvez vous engager dans un processus créatif ». Car tout son travail s'inspire de : « cette approche instrumentale du jeu (qui) repose sur des champs du savoir scientifique qui attribuent au jeu une fonction, et s'inspire du travail de Spencer et Groos qui définissent le jeu en termes biologiques et téléologiques, comme un instinct permettant d'assurer la préparation à la vie future, ou de libérer les énergies excédentaires. » (Kozlovsky, 2010, p. 35)

Dans cet article, traduit de l'anglais, l'auteur, professeur à Boston en histoire et théorie de l'architecture, rend compte de ses recherches sur l'enfance de l'après-guerre en Angleterre et le mouvement des terrains d'aventure qu'il théorise, par la fonction sociale du jeu. Nielsen s'inscrit dans cette approche, puisqu'il voudrait donner à voir et à penser que le jeu des enfants est l'expérience qui fonde les différents modes de relations sociales, au-delà de la simple reproduction des relations établies entre les adultes. Cette appréciation du jeu comme pouvant concourir à la construction d'un nouvel espace démocratique et à l'avènement de la liberté individuelle, repose néanmoins, chez Nielsen sur celle qui l'a précédée, davantage centrée sur un naturalisme scientifique. Pour Karl Groos (1898, 1901), le jeu des enfants s'apparente à celui des animaux, et permet l'adaptation constante de l'espèce à son environnement. Dans ce sens le jeu participe ainsi à son développement. Alors que le philosophe anglais Herbert Spencer, dans son ouvrage *Les principes de la psychologie* (1875) impose la nécessité du jeu comme une consommation d'énergie excessive, Nielsen reprend cette conception du jeu des enfants lorsqu'il organise le parcours des enfants sur les différents pôles d'activité avec les sauts dans la piscine des blocs de mousse en préalable aux autres activités qui sont davantage centrées sur l'expression artistique.

2.2 Comment se distribue la relation entre construction culturelle et naturalisation de l'enfance dans la définition de l'énergie des enfants ?

L'attention/le jeu/le travail ...

Je ne pense pas que le jeu, de sauter dans les blocs de mousse, ou celui d'aller courir pendant la récréation, réponde à la nécessité d'évacuer une énergie produite en surplus à l'intérieur du corps de l'enfant, par son « état de nature ». Ni même à l'inverse qu'il permette d'évacuer une énergie accumulée après un effort dû au travail, à un exercice de concentration et de réflexion imposé et contraint. Mais cette différence est néanmoins à relever, car dans le premier exemple celui auquel se réfère Palle Nielsen, l'énergie viendrait d'une « nature », liée au développement physiologique de l'enfant, à son état d'enfance sans cesse en transformation, alors que dans l'autre exemple, il s'agirait

d'une accumulation d'une énergie qui viendrait de la « culture », produite dans le travail donné à l'enfant par les adultes et qui serait donc extérieure à lui-même.

Mais Palle Nielsen prend en compte cette énergie qui se trouve dans le corps de l'enfant, d'après lui il faut l'évacuer pour que l'enfant s'en libère et réussisse à produire, à s'engager dans des activités de création et de jeu, qui précisément demandent moins d'énergie physique et davantage de concentration. Dans le geste qu'il fait de descente du haut vers le bas, avec ses bras le long de son corps, j'ai compris aussi que pour lui il existe une relation entre l'énergie contenue dans le corps des enfants et les activités qu'ils peuvent mener. L'énergie est en réalité **le fil conducteur** qui permet à l'enfant de s'investir dans les activités de jeu et d'expression. Je pense que l'enfant n'est pas un contenant rempli d'une énergie naturelle ou culturelle, qu'il doit évacuer, je pense qu'il est cette énergie, une énergie renouvelable, qu'il recharge par lui-même, au contact de la nature, du lien qu'il entretient avec elle, et qu'il utilise pour devenir auteur de sa propre culture.

Au cœur du musée d'art moderne *Louisiana*, situé à 30 km au nord de Copenhague, un espace dédié aux enfants et aux familles, se divise en plusieurs salles sur trois étages, et s'ouvre sur l'extérieur par une terrasse. Sur le côté a été installé un immense toboggan, auquel les enfants peuvent accéder par un escalier en bois. En contre-bas, il y a un étang et des arbres tout autour. Les enfants parcourent les différentes salles, et peuvent choisir les différentes activités, avec du matériel adéquat mis à leur disposition : peinture, sculpture, bricolage ... Une salle entière est réservée à la construction en lego. Ils jouent, ils créent, ils fabriquent, ils construisent ... et puis ils sortent dehors pour glisser sur ce toboggan exactement comme Alice, lorsqu'elle tombe dans le terrier du lapin, et glisse dans le



tunnel sous la terre. Leurs peintures sont mises aussi à sécher dehors sur la terrasse et pendant ce temps les enfants montent les marches, du grand toboggan et se laisse glisser, inlassablement. Ils crient, s'interpellent en danois, « font la course ». S'ils veulent, ils peuvent retourner dans les salles d'activités mais aussi dans celles du musée dans lesquels sont exposées les œuvres.

A la Forge, l'atelier enfant-parent avait lieu dans une ancienne usine de clés, et il fallait traverser un terrain vague pour y accéder. Les enfants pouvaient y aller et jouer avec toutes sortes d'objets, comme sur un terrain d'aventure mais ils investissaient particulièrement une très haute chaise d'arbitre de terrain de tennis et surtout une balançoire, très haute aussi accrochée à un arbre avec des chaînes. Certains parents ne voulaient pas que les enfants aillent sur le terrain sans surveillance, ils le trouvaient trop dangereux. C'était certes autre chose que le parc du *Louisiana*, mais l'idée restait la même, celle d'un espace extérieur qui communique avec un espace intérieur dans lequel peut se dérouler une pratique artistique.

Et le plus grand regret des enfants, lorsqu'ils évoquent la perte de la Forge, et de l'atelier, des années plus tard, reste bien sûr le terrain, la liberté qu'il autorisait dans le mouvement des corps :

« Finalement à la forge ce que je préférais, c'était la grande balançoire sur le terrain » (Eva)(Gentès, 2013c)

Comment l'énergie circule dans le corps des enfants et comment les idées leur viennent ?

Il s'agit avant tout d'éprouver du plaisir, un plaisir physique, dans une décharge d'énergie, ou bien recharge en énergie qui rend créatif, à la fois parce que cela libère des cadres normatifs d'une éducation trop stricte et mortifère et aussi parce que cela ressourçe l'enfant et aussi l'adulte d'une énergie nouvelle et créatrice à **l'intérieur d'un nouveau cadre**. Un cadre dans lequel s'exerce d'abord la mise en jeu du corps et une perte de repères, de l'ordre du raisonnable, pour accéder à une sorte d'**état de transe**. L'expérience physique des sauts dans les blocs en mousse, semblent effectivement entraîner les enfants dans un espace, libre et joyeux, à partir duquel ils pourront s'autoriser à faire, à produire et à penser. Le mouvement des corps, la chute, leur permet comme Alice de passer de **l'autre côté**, du miroir, celui du jeu, des cris, du **corps qui chavire et gagne la partie**, car la musique a définitivement recouvert « ce moment », d'une opacité à la raison. Elle entraîne par son rythme, les enfants, avec les adultes qui ne peuvent plus résister, dans un lâcher-prise, une mise en mouvement du corps, un envahissement des sens, qui impose une léthargie au raisonnable, à la connaissance rationnelle des choses, nous entrons dans une sorte de **transe**. Comme l'on ne s'entend plus, on ne peut plus communiquer par la parole, c'est le corps qui prend le dessus, les enfants « agissent », ils sont définis par leur *agency*, mais ils mettent en œuvre leur capacité à agir et à produire, tout en se donnant la possibilité d'y échapper.

Dans le sens où je pense que le jeu moteur, de sauter de la structure, correspond à un **passage**, celui du corps d'Alice, à travers, *un long du tunnel sous la terre*, au bout duquel les enfants peuvent se retrouver rapidement et naturellement dans un monde à « leur hauteur », qui leur appartient, alors que les adultes sont finalement comme l'esprit d'Alice, ils continuent de douter...

Georges Lapassade définit ainsi la « transe » en introduction au « Que sais-je ? » (1990) :

« Le mot transe formé sur le latin *transire* qui désignait le fait de passer, concernait à l'époque médiévale l'agonie, avec sa double condition d'état individuel et de passage, pour le mourant, du monde ici-bas à l'autre monde. »

Ils sont possédés par eux-mêmes.

J'ai analysé dans mes recherches sur l'atelier *Enfant-Parent* à la Forge, le processus créatif par lequel les enfants passaient pour produire leur œuvre, même si cela reste mystérieux. Intervient le processus d'imitation, à partir d'un dialogue entre soi et le monde extérieur, d'une pensée qui circule de soi, aux autres et des autres à soi jusqu'à un réel **état de transe**. Comme si les enfants se saoulaient à l'enfance.

« L'oubli occidental de la transe en tant qu'activité collective, qui est un fait historique, constitue un appauvrissement. Il met des limites à nos investigations sur ce terrain. Et surtout, dans la mesure où nous n'acceptons pas de donner libre cours à cette potentialité, nous sommes comme atrophiés par rapport à d'autres cultures. Nous refusons de voir que cette possibilité est toujours à notre disposition et qu'elle pourrait, si nous décidions un jour de l'inscrire parmi les pratiques collectives reconnues chez nous, à la fois d'améliorer notre connaissance de ces états et modifier la vie de notre société. » (G. Lapassade, 1990, p. 124)

Le jeu des enfants entre eux, peut-il être comparé à une transe ?

Le travail de Georges Lapassade sur la transe, s'appuie sur différents terrains, celui des Gnaouas au Maroc, de la Macumba au Brésil et la danse de la tarentelle en Italie du sud. Jusque dans les années

60 le rite qui soignait les femmes de la morsure de l'araignée a perduré, aujourd'hui le festival de la tarentelle dans les pouilles est le plus grand festival de danse et de musique d'Europe. Les femmes entraient en transe au son de la musique pour évacuer la morsure de l'araignée. A Paris, Josephine Lazzarino psychométricienne et musicienne intervient auprès des jeunes enfants en crèche et en halte-garderie, avec Sara Colonna ethnologue, à travers leurs observations et en superposant les séances filmées des enfants avec celles du film *La Taranta* de Gianfranco Mingozzi (1962), elles ont montré l'analogie entre leurs mouvements rythmés au son de la musique et ceux des femmes qui entraient en transe.

Ici la musique est le médiateur aux mouvements du corps, du balancement, à la danse, en passant par la course, les sauts, ou les chutes, les enfants à la fois « évacuent » et « se chargent » en énergie au rythme de la musique. Palle Nielsen utilise la musique pour déployer « l'imagination » des enfants, les reconnecter à une énergie créatrice et dans le même temps anesthésier la vigilance des adultes, et « parasiter⁵⁷ » l'état de conscience rationnelle. Mais j'ai aussi observé sur les différents terrains étudiés que les enfants avaient leur propre rythme interne, qui se démultipliait au contact des autres enfants, dans l'entre-enfants, dans l'entre-pairs, et qui peut aboutir selon les circonstances à cette prédiction de la part des adultes : « Attention ça va mal finir ! »

Jean-François Billeter dans *Études sur Tchouang-Tseu*, réhabilite dans une posture inverse, l'hypnose ou l'auto-hypnose du côté des adultes. Il s'agit de la suspension de l'activité consciente, dans le retour au calme qui permet de faire le vide et de laisser se dérouler *l'activité spontanée du corps*. Il cite Erickson : « Installez-vous dans une pièce tranquille, et ne décidez pas ce que vous allez faire. **Mettez-vous en transe**. Votre inconscient fera ce qu'il y a à faire. » (2004, p. 247)

Que le corps soit en mouvement ou à l'arrêt, il s'agit ici d'accéder à la même expérience, celle de l'abandon de « la primauté de la conscience, du contrôle, du savoir et de la représentation (...) pour retrouver l'imagination opérante qui est notre bien le plus précieux et la source de notre liberté. » (*ibid* p. 249)

J'analyserai dans la troisième partie de ce travail, qui traitera spécifiquement du jeu des enfants dans le cadre du « dispositif » de la Boîte à Jouer, si mon hypothèse de le comparer à une transe peut se vérifier.

2.3 Le rôle des adultes

Sous mon regard, à mes côtés, les adultes ne savent pas quel rôle ils peuvent jouer, ils s'interrogent sur quelle attitude adopter, face à la situation : aider les enfants, participer, s'interposer ou simplement rester spectateurs. Ils semblent se tenir sur une frontière, sur le fil, ils s'aperçoivent que les médiateurs ont une fonction précise, qu'ils n'arrivent pas à investir : ils ne sont pas dedans, mais ne se tiennent non plus complètement en dehors de l'activité.

En cela le *Model* révèle plus directement la position ambiguë dans laquelle se retrouvent les parents lorsqu'ils accompagnent une sortie scolaire, ils sentent sur eux le regard de l'institution, sur la façon dont ils se comportent avec leur propre enfant et aussi avec les autres, le groupe constitué par l'ensemble des élèves, ils s'appliquent également à devenir des parents d'élèves modèles (Garnier, 2016). Mais dans la réalité, ils éprouvent des sentiments qui entrent en conflit les uns avec les autres, selon la place et le rôle qu'il leur est donné d'investir les différentes postures

⁵⁷ Concept du « Parasite » de Michel Serres (1980), développé dans la troisième partie de la thèse.

d'enfant ou/et d'élève, qui induisent celles de parent d'enfant ou/et de parent d'élève, s'interpellent et se reconstruisent dans la relation nouée avec l'institutions scolaire. La première année d'école est pour cela révélatrice, car les habitudes ne sont pas encore prises. Ils sont neufs, en quelque sorte, même si les enfants ont déjà vécu un mode de garde collectif, en crèche par exemple, l'entrée à l'école marque un passage important, et la première année d'école reste une année de transition qui marque ce passage de l'enfant à l'élève. Palle Nielsen retourne cette proposition pour les enfants eux-mêmes mais aussi pour tous les adultes qui les accompagnent.

Je comprends que pour les adultes parents des élèves, ils ne peuvent doublement pas se désinvestir des rôles que l'institution scolaire leur demande d'adopter : d'abord celui de parent responsable de l'éducation de son enfant, qu'ils doivent sur-jouer en endossant celui de parent responsable de sa scolarité, et donc de son parcours d'élève. Accompagner une sortie de classe, même en maternelle, engage les adultes dans des « habitudes », « des codes », qu'ils s'appliquent à suivre, et qu'ils doivent intégrer, basés sur un modèle d'autorité que tout le monde semble avoir tacitement adopté, et qu'ils ne peuvent remettre en question. L'enfant, l'élève doit d'abord obéir à la maîtresse, écouter les adultes, se tenir correctement et se taire, et ce, dès son entrée à l'école à trois ans et parfois moins.

Encore une expérience scientifique de l'éducation !

La réponse de Palle Nielsen à cela, ne se place pas seulement sur le plan politique ou idéologique, elle se place aussi sur le plan scientifique. Et pour cela, Palle Nielsen prend en quelque sorte les adultes en otage, il les oblige à VOIR, en devenant « spectateur », l'œuvre que leurs enfants créent sous leurs yeux à partir du jeu. Il les oblige à regarder en face une réalité de l'enfance que les adultes veulent dépasser à travers l'éducation.

Comme beaucoup de pédagogues, Rousseau en premier lieu, mais aussi les éducateurs qui ont fondé la ligue de la Pédagogie Nouvelle (Maria Montessori, Ovide Decroly, Célestin Freinet etc.), aujourd'hui rejoints par Céline Alvarez et les neuro-sciences, Palle Nielsen, veut apporter lui aussi la **preuve** que son expérimentation va permettre de révéler une nature de l'enfant, capable de nous montrer la voie.

Or avec l'installation du *Model*, Palle Nielsen, a voulu prouver que c'était possible que les adultes expérimentent par eux-mêmes cette enfance joyeuse, créatrice, inventive, productive, et utopiste, à partir de laquelle ils pourraient bâtir une société nouvelle. Ils l'expérimentent d'abord en observant les enfants puis en partageant à travers eux et à leurs côtés, les différentes possibilités du *Model*. Lorsqu'il s'adresse à la caméra, sur le clip de présentation de l'installation pour la Nuit Blanche, l'artiste dit « vous », car il ne fait pas de différence entre les adultes et les enfants, il explique que sur l'installation de Stockholm, 20 000 enfants sont venus et aussi 10 000 adultes. Il existe une photographie emblématique, qui montre le ministre de l'éducation suédois Olof Palme figé dans les airs, au-dessus de la piscine pour rejoindre son fils englouti dans les blocs de mousse. Dans l'entretien que j'ai eu avec lui sur le lieu, Palle Nielsen a également beaucoup insisté sur le nombre important d'enfants et d'adultes qui ont participé au *Model*, qui justifie en soi, la **nécessité**, de l'installation, davantage que l'intérêt qu'elle suscite. Elle répondrait alors à un **besoin**, et apporterait la preuve de son inscription dans une **réalité scientifique parce que positive**, interprète Vincent Romagny (2017). Ce raisonnement entre en contradiction avec le concept même du *Model* qui souhaite renverser la

proposition de « quantité » contre celle de « qualité », or Palle Nielsen justifie la nécessité de son installation par la mobilisation importante qu'elle suscite.

Le *Model* nous apporterait la **preuve**, celle sur laquelle nous pourrions nous appuyer, nous les adultes éducateurs et chercheurs, pour justifier une nouvelle relation éducative entre les adultes et les enfants, dans **une inversion des normes qui consiste à responsabiliser les enfants et déresponsabiliser les adultes**.

Le soir après minuit, une fois que les enfants ont été sagement couchés, les adultes, qui ont fait la Nuit Blanche, n'ont pas eu de difficulté à s'autoriser de retomber en enfance, c'est à dire, comme le traduit si bien cette expression, qu'ils se jetteront dans les blocs de mousse à leur tour comme l'explique en premier Palle Nielsen, lorsqu'il présente son installation :

« Il y a deux grandes salles avec des blocs de mousse et des ponts desquels vous pouvez sauter. Je sais que les enfants adorent et que beaucoup d'adultes l'ont déjà essayé et qu'ils ont eux aussi adoré. »
(Gentès, 2013a)

En 68 à Stockholm, les enfants se filmaient et ces films devaient servir d'analyse comme je le fais ici, à une interprétation de l'enfance. Vincent Romagny (2017) a écrit que les adultes n'intervenaient pas et que les enfants étaient livrés à eux-mêmes, mais le fonds d'archives montre un mélange des générations et Palle Nielsen insiste bien sur la participation des adultes. Je ne pense pas que la différence entre l'expérience de 68 et celle de 2013 à Paris et puis après à Arken en 2014, réside dans le rôle laissé aux adultes qui accompagnent les enfants. Au contraire, dans l'expérimentation du *Model*, les adultes sont au centre du dispositif, ils sont partie prenante dès le départ, et sur toute sa trajectoire. Ils justifient précisément la démarche scientifique du *Model* car il n'y a de « science » que parce qu'il y a des observations, des analyses et une modélisation des processus, c'est pourquoi Palle Nielsen a appelé son installation « un modèle ». Mais le fait que les adultes d'abord observent, puis partagent les activités avec les enfants, les placent à égalité du traitement de l'enfance. Or en réalité ce ne sont pas les enfants qui sont objets de science mais bien les adultes, dans le fait qu'ils opposent une résistance à l'expérience. En effet les enfants entrent « naturellement » dans le jeu de Palle Nielsen alors que les adultes s'interrogent et opposent des résistances. Ce sont les adultes qui ont demandé sa fermeture pour raison de sécurité, d'abord en 68 au musée de Stockholm au tout début de l'expérimentation, et puis après lorsque le *Model* rebaptisé Le Ballon, a été transposé dans une ville de banlieue sous une bulle gonflable.

Le *Model* a-t-il permis de découvrir de nouvelles formes de relations sociales, nées du jeu des enfants, modélisables et transposables dans d'autres espaces ?

« House of creativity 3-6 ans »

Après l'expérience des sauts dans les blocs de mousse, les enfants remettent leurs chaussures et se dirigent vers les autres pôles d'activité. Plusieurs tentes de toiles blanches, comme celles des marchés de Noël, sont ouvertes et disposées, les unes à côté des autres, nous sommes dans l'espace des plus petits. Dans les tentes, il y a des déguisements avec du maquillage et toutes sortes d'accessoires pour jouer à imiter, inventer, peindre et dessiner. Les enfants peuvent se regarder dans des miroirs et ajuster leur choix. Les enfants sont déshabillés, ils ont enlevé leurs chaussures, et ils se sont déguisés, et maquillés, certains ont leurs mains recouvertes de peinture. Louise, joue avec Marie et Maelie, elles

essayent des déguisements, elles mélangent les genres. Elles mettent des chaussures de flamenco avec un chapeau de cow-boy et puis elles rectifient, s'échangent les accessoires et ainsi de suite. Louise appelle son père pour qu'il l'aide à accrocher les vêtements dans le dos.

A côté, il y a des tables avec du matériel pour dessiner et découper avec des ciseaux à formes, des craies grasses, des feuilles, des crayons de peinture, des pochoirs etc. Il y a aussi des jouets comme un cheval à bascule. Sur le côté des tentes, il y a un long panneau en bois avec une grande feuille sur laquelle les enfants peuvent peindre avec des pinceaux ou bien avec leur main. Par terre sont disposés des planches de bois sur lesquelles les enfants peignent, à côté deux grosses bouées sont posées sur le sol et servent de trampoline aux enfants assis dessus à califourchon. Ils tiennent à la main des ballons de baudruche, qu'ils ont décorés, certains ont le visage peinturluré, et d'autres les mains pleines de peinture.

Les enfants se répartissent sur les différentes activités. Les parents semblent plus à l'aise maintenant, ils sont rassurés, davantage dans un monde qui correspond à leur modèle d'interprétation : « Ah, c'est moins le Bazard, on peut s'entendre ici ». Plusieurs parents participent aux activités avec leurs enfants, ils les aident à utiliser le matériel mis à leur disposition pour dessiner, découper, et peindre. D'autres les aident à mettre les déguisements, à se maquiller mais très vite les enfants s'aident les uns, les autres et organisent des jeux entre eux. J'observe que les parents ont pris leurs marques, ils reprennent, leurs rôles de « parents naturels », qui n'est pas celui d'accompagnateurs de sortie scolaire, un rôle « à la française », c'est à dire qu'ils laissent les enfants jouer et expérimenter le matériel mis à leur disposition avec l'aide des médiateurs culturels. **Ils discutent entre eux, ils font connaissance, ils répondent de plus loin aux enfants, et me sollicitent également.** C'est le tout début de l'année, et j'ai emmené tous les enfants même les plus petits qui viennent de rentrer à l'école, mais beaucoup de parents se connaissent déjà et engagent la conversation avec « les nouveaux ». Ils commentent la sortie, une mère me dit : « Ah mais c'est super, les enfants sont complètement dans leur élément, ça va être dur de les sortir de là ... » D'ailleurs, c'est comme si sa fille l'avait entendue car elle a fait « une crise » au moment de partir, au point que sa mère devra la porter dans ses bras presque jusqu'à l'école. Elle ne voulait pas revenir à l'école, elle hurlait, et se débattait jusqu'à retirer ses chaussures alors que sa mère avait essayé de la contenir de force. Un comportement qu'elle n'a jamais, étonnamment reproduit par la suite à l'école, les années qui ont suivies et durant lesquelles, elle était dans ma classe.

Qu'est-ce que manifestement cette expérience l'avait autorisée à exprimer, à vouloir raconter à sa mère ou à moi-même ? Évidemment sa mère était confondue, paniquée, me répétant qu'elle ne comprenait pas cette attitude, que sa fille n'avait jamais fait cela, me renvoyant aussi par là à ma propre responsabilité d'enseignante, à celle que j'avais prise en organisant cette sortie, en début d'année avec des enfants si jeunes. Mais elle avait aussi peur de mon jugement, du regard que je pourrai définitivement porter sur elle et sur sa fille, sur leur relation. Elle avait peur du regard que les autres parents pourraient porter sur elle. Un pacte de confiance s'établit alors, immédiatement, car je ne portais pas de jugement, je rassurais la mère : « C'est pas grave, elle est fatiguée, tout va bien se passer, ne vous inquiétez pas, c'est normal ... ».

Il ne s'agit pas ici de chercher des explications par rapport à un profil psychologique, social ou culturel des enfants et des parents, il s'agit pour moi d'interpréter dans un cadre donné, l'exception et l'écart à la norme, que s'autorise l'enfant dans le cours de son histoire, pour essayer de le mettre en lien avec la situation « à un moment donné », pour le considérer comme une réponse que donne l'enfant à la question que se pose les adultes. Ici une petite fille sage, *a priori*, accompagnée par sa

maman, ne veut pas revenir à l'école, elle a joué, elle a peint avec ses mains, elle a sauté dans des blocs en mousse, et sa maman a pensé que c'était trop en réalité. Elle a pensé que l'écart entre la réalité de l'école et la réalité du jeu des enfants au *Model* était trop importante, pour ne pas susciter forcément l'ingérable, et j'ai appris par la suite que cette mère était enseignante au collège. C'est deux visions de l'éducation qui entre ici en conflit. Celle de considérer que l'éducation consiste à permettre la meilleure adaptation des enfants à la société dans laquelle ils vivent et dans ce cas l'expérience du *Model* est trop décalée par rapport à celle de l'école (en France particulièrement) et les enfants « ne vont pas comprendre » cette différence, ils vont donc forcément mal vivre cette rupture, ce changement de représentation. C'est l'éternelle question qui est posée à propos des pédagogies alternatives : comment les enfants vont-ils réussir à s'adapter au « système » ensuite ?

La réponse consiste à penser que ce qui est pris est pris, mais surtout, je pense que les militants des pédagogies alternatives sont comme Palle Nielsen, ils ne souhaitent pas que les enfants s'adaptent au système, ils souhaitent qu'ils changent le système.

Nous pouvons aussi penser que la petite fille a réalisé ce que sa mère attendait, elle a montré que le passage du jeu à la réalité était douloureux, elle a pleuré, hurlé, et jeté ses chaussures, pour ne pas revenir à l'école. Ce passage était douloureux pour sa mère surtout car il révélait le passage d'enfant à élève signifié par cette première rentrée à l'école. C'est ici sur le *Model* que la douleur de l'entrée à l'école et de la séparation avec le monde de la petite enfance s'autorisait à s'exprimer de la mère à sa fille.

La relation entre la norme et l'enfance

Effectivement les enfants ont été immédiatement entraînés dans les activités de façon, **spontanée**, dès leur arrivée avec les sauts dans les blocs de mousse et la musique qui les entraînait, ils sont dans un monde, qui paraît parfaitement s'ajuster à leur centre d'intérêt. Et pourtant dans le groupe deux enfants seront au cours de l'année diagnostiqués porteurs de handicap ce qui nécessitera la mise en place d'une prise en charge spécifique. Ils sont ici accompagnés par leurs parents, qui j'observe, restent particulièrement attentifs à leur demande, mais dans l'ensemble, ils se comportent, comme tous les autres enfants, c'est à dire qu'ils choisissent des activités qu'ils investissent. Contrairement à Cerise, ils n'ont pas pleuré, ni manifesté d'autres inquiétudes, peut-être que leurs parents particulièrement attentifs répondaient immédiatement à leurs demandes, et compensaient ainsi leurs troubles, mais c'est aussi que les activités proposées, **les englobaient dans une normativité : celle de l'enfance.**

Une normativité de l'enfance en elle-même qui s'opposerait, aux normes établies par les adultes sur les enfants (Cornu, 2009). Une « normativité de l'enfance » qui réduit l'écart à des normes établies par les adultes, parce que l'écart s'inclut dans son paradigme. Une normativité de l'enfance re-définit à l'intérieur d'un « cadre » qui correspond alors à l'**attention** des enfants, celle qu'ils portent en eux-mêmes et aux autres. Un cadre qui leur permet de produire et d'organiser un monde à la fois programmé et hasardeux, dans lequel ils s'accordent « culturellement ».

Palle Nielsen avec ses modèles, veut prouver et montrer cette « évidence de l'enfance », cette « normativité » intrinsèque. A travers son installation, il veut nous ouvrir les yeux (nous, c'est à dire les adultes et surtout les éducateurs) et effectivement nous ne pouvons pas faire autrement que d'être spectateurs, avant d'être nous-mêmes acteurs. Nous assistons au spectacle de la mise en scène et à

celui de la mise en acte de l'enfance dans sa normativité, c'est à dire dans la norme qu'elle doit nous imposer à nous-mêmes, les adultes, et à la société toute entière. Il devient normal, c'est-à-dire évident que tous les enfants aiment s'élaner dans les airs, normal qu'ils aiment écouter de la musique, qu'ils aiment se déguiser et se maquiller, qu'ils aiment peindre, dessiner, jouer et qu'ils considèrent cela comme un travail très sérieux. En cela il fait basculer d'autant plus l'éducation formelle du côté du « normatif ».

A contrario les travaux de Julie Pagis et Wilfried Ligner (2017) révèle une enfance qui participe à la constructions des normes sociales, alors que je m'interroge malgré tout de savoir si l'enfance est précisément toujours porteuse d'un possible écart à la norme ?

Certes les enfants sont normatifs car ils imitent les adultes, ils sont leur miroir grossissant. Dans la classe pour intégrer les règles, les enfants ne se lassent pas de les répéter et de vouloir les faire appliquer à leurs camarades. Comme le jeu, ils vivent la règle, ils intègrent la norme en cherchant à la faire appliquer aux autres et à eux-mêmes. En cela, comme l'a montré Julie Pagis, et Wilfried Ligner, nous pouvons considérer qu'ils reproduisent les rapports sociaux de domination et de relégation, ou pas !

Lorsque j'utilise les photos pour travailler avec les étudiants, je leur demande leur avis sur l'installation et l'analyse qu'ils peuvent en faire. Une étudiante m'interroge sur le fait que les enfants dans leur choix des déguisements, reproduisent un modèle genré : « Les filles se déguisent avec des habits et des accessoires de filles et les garçons pareils. » (Gentès, 2019a)

Oui c'est évident, les filles choisissent des vêtements de princesses, une robe de flamenco et les garçons des déguisements de super-héros, mais je prends conscience, grâce à cette étudiante que dans ma façon d'observer et d'analyser les « choses » du terrain, je fais abstraction, du « mode majeur⁵⁸ », dans lequel les interactions s'organisent, à l'intérieur d'une toile de fond qui m'apparaît déjà là, et donc de toute façon interprétée et même sur-interprétée, par les « z'acteurs z'eux-mêmes⁵⁹ », d'autant plus s'agissant des enfants et du regard que portent les adultes sur leur comportement. Je me focalise toujours, à l'inverse, mais vraiment malgré moi, et c'est peut-être une erreur, sur l'exception, le singulier, l'accident, le mineur.

Noé est déguisé en Batman et Paul en Spider-Man, Lola a une robe de princesse, une ombrelle chinoise et le nœud de Minnie dans les cheveux. Mais dans la construction de leur personnalité, les enfants sont aussi porteurs du possible écart à la norme, d'une nécessité de différenciation, de déviance. Car comme l'exprime François Jullien : « la normalité, sans la déviance, finit elle-même en déviation ; et qu'elle doit faire appel à son autre, non par tolérance, mais de façon à s'arracher à elle-même pour avancer » (Jullien, 2011, p. 209). Et dans le cas qui nous occupe, je remarque d'abord que Cerise, est certes habillée d'une robe de princesse mais qu'elle porte des lunettes et des

⁵⁸ « Dans le couple majeur/mineur sollicité par Deleuze, la majorité équivaut à une norme, un étalon et la minorité correspond à l'infraction, à l'écart, au détail. L'anthropologie existentielle, des humains et des para-humains, est mineure. Elle semble aujourd'hui hors-système ou sous-système, ne participant pas aux canons en vigueur pour lesquels l'anthropologie est profondément sociologique, théorie des relations et des communications. » (Piette, 2010, p. 376)

⁵⁹ « De quoi le social est-il fait ? Qu'est ce qui agit lorsque nous agissons ? A quel type de regroupement appartenons-nous ? Que voulons-nous ? Quel type de monde sommes-nous prêts à partager ? Toutes ces questions ne sont pas soulevées uniquement par les chercheurs, mais aussi par ceux qu'ils étudient. Et il est arrogant de penser que nous, les sociologues, connaissons la réponse dissimulée aux acteurs, il serait stupide de croire que eux, les fameux « z'acteurs-zeux-mêmes », la connaissent. Le fait est que *personne* n'a les réponses — et c'est pourquoi elles doivent être mises en scène, stabilisées et révisées par cette collectivité virtuelle qui ne peut convoquées que par des sciences sociales énergiques et constamment rafraichies (voir John Dewey, *Expérience and Nature*, 1958) ». (Latour, 2006, p. 201)

moustaches et que Paul a un déguisement de pirate, avec une perruque de princesse. Mohamed porte un chapeau de cow-boy sur la tête et se tient sur un cheval à bascule, une place qu'il cède à Pauline, qui mettra elle aussi le chapeau de cow-boy, c'est logique !

Lorsque je fais remarquer cela à l'étudiante, elle me répond par le dicton populaire : « c'est l'exception qui confirme la règle ».

A Stockholm les enfants se déguisaient avec les costumes prêtés par l'opéra, et des masques à l'effigie des dirigeants politiques représentatifs de cette époque. En mêlant l'imaginaire burlesque de l'opéra, à la situation historique et politique du monde, Palle Nielsen, utilisaient aussi les enfants pour parodier la société, et servir d'illustration à la thèse de Guy Debord (1967) sur la société du spectacle. Là où je donne raison dans cette analyse à l'étudiante, c'est qu'en observant les enfants, nous nous observons nous-mêmes. Nous pouvons comme nous y invite Palle Nielsen déplacer le point de vue des observateurs : le comportement de l'enfant ne traduit pas son conditionnement à une norme, il traduit notre conditionnement à une norme, celle du mode *majeur*. Car l'enfant aura toujours la possibilité d'échapper à cette norme, s'il trouve un environnement propice à expérimenter cet écart. Expérimenter l'écart, ne peut pas se réaliser précisément dans l'injonction de la suppression *stricto sensu* des normes, mais bien dans le *jeu*, qui se crée dans le mélange des « genres » et la possibilité donnée à l'inversion des normes.

« Le métissage n'est donc pas un état ni une qualité, il est de l'ordre de l'acte. Il est l'événement qui survient dans une temporalité au sein de laquelle il n'est plus possible de distinguer du passé, du présent ni du futur à l'état pur. Il existe dans la variation, dans la conjugaison, dans la déclinaison, mieux dans la reconfiguration sur **un mode mineur**, qui transforme, métamorphose et rend méconnaissable ce qui était, au point que toute notion d'influence, d'appartenance, d'héritage, de transmission même devient dérisoire. Il procède au déplacement de ce que l'on tenait pour catégoriel, voire catégorique, ainsi qu'à la mise en question des principes et notamment du principe d'identité. Au-delà de la sécurité de la filiation conçue comme appropriation, il est engagé dans les risques de l'alliance qui va faire surgir de l'inédit. » (François Laplantine & Nouss, 2008)

Les enfants sur le *Model* expérimentent cela, ils expérimentent à l'intérieur du cadre, des passages, selon les différents *régimes de l'activité* (Billeter, 2002), qui les amènent au processus de création et de réalisation.

Mais en quoi le fait de « sauter », « se déguiser » et « peindre », serait-il en soi un modèle « d'émancipation », fondateur d'une nouvelle alliance entre la société des adultes et le monde des enfants ?

2.4 La question d'une relation éducative inversée : qui reste le maître du jeu ?

« Elle tombe, tombe, tombe. Cette chute ne connaîtrait-elle jamais de fin ? » (Carroll, 2015)

Alors nous revient en boomerang, l'éternelle question, concernant le lien entre l'enfance, les enfants et la création. Philippe Forest travaille sur la relation, entre les écrivains, la littérature, le « démiurge » et l'enfance. Il convoque spécialement pour cela des œuvres emblématiques de la littérature de jeunesse, tel que Alice, *Le Petit Prince* et *Peter Pan*. Dans la conférence qu'il donne en ligne de l'Université de Nantes : « Autour de Lewis Carroll », il insiste dans sa conclusion, sur l'ambivalence, du sentiment d'amour, mêlé à la perversité, que l'auteur éprouve pour son héroïne. Lewis Carroll utilise, dans un jeu de miroir à plusieurs facettes, l'enfant, la vraie Alice Lidell pour créer une œuvre,

dans laquelle il la met en scène à travers un personnage, qu'il peut manipuler au gré de son imagination. Une œuvre qui porte en elle-même, l'histoire d'une emprise entre différents mondes parallèles et la réalité d'une vie d'enfant. A partir de là, Philippe Forest, nous propose de découvrir également, la part de création et d'**auteur** d'Alice et de ses sœurs, dans l'œuvre de Lewis Carroll, car c'est pour elles, et par elles, qu'il invente des histoires, dont il demande à Alice *in fine* l'autorisation de sa publication.

« Par jeu, par amour, par perversité, Lewis Carroll établit une relation avec Alice et éventuellement les autres petites filles, une relation qui est véritablement tyrannique. **Il est un maître qui enseigne à l'enfant l'école buissonnière.** » (Forest, 2013)

Les enfants, sur l'installation de Palle Nielsen, sont-ils au même titre qu'Alice, des créatures sorties d'une mise en scène géniale de l'artiste, dont le rôle consiste à montrer aux adultes qu'un autre modèle de relations sociales est possible, un modèle basé sur un idéal de l'enfance ?

Ou bien sont-ils de véritables « démiurges », les auteurs de leur propre œuvre, dans la fabrication d'un monde qui donne à voir l'enfance, telle qu'elle serait, universelle, et idéale ?

Rousseau a inventé l'enfance, ce paradigme devenu structurel de notre pensée moderne, presque jusqu'à saturation, comme l'analyse en partie Laurence Gavarini dans *La passion de l'enfant* (2004). Il s'agirait d'une enfance à la fois originelle et clôturée sur elle-même, celle que Rousseau a voulu déterminer à partir de l'enfant et de sa présence au monde, c'est à dire entièrement dans son expérience d'un monde séparé de la société des adultes. C'est l'idée d'une enfance innée, puis acquise par la société des adultes et en cela pervertit par elle. Cette recherche se situe dans le paradigme d'une *Éducation tout au long de la vie*, induite par la réflexion de Georges Lapassade sur *l'adulte qui ne serait pas le stade achevé de la personne* (1997). A partir de cette nouvelle perspective qui inverse les représentations entre le *moment de l'enfance* et celui de l'adulte, Catherine Kintzler définit dans la conférence qu'elle donna à l'Université populaire du Quai Branly, le nouveau statut donné à l'enfance par *Émile* :

« **Rousseau avance une l'idée de l'enfance comme un moment achevé.** Émile décrit un examen de reconversion, un retournement du projet éducatif vers sa propre origine. Pour sortir sans dommage de l'enfance, il faut d'abord y entrer vraiment. Et ce qu'on connaît de l'enfance, c'est ce qui la recouvre, l'aliène et la pervertit, et donc *on ne connaît point l'enfance dans son essence* ». (Kintzler, 2016)

Le *Model* pourrait se définir comme une « application », de la philosophie de l'*Émile* de Rousseau, car Palle Nielsen conçoit son installation aussi de façon expérimentale, pour donner à l'observation et à l'analyse l'enfance dans son essence. Une enfance clairement en dehors de la société des adultes, une enfance et des enfants qui, à l'intérieur du cadre précis de l'expérience, menée sur les différents espaces d'activités, peuvent alors nous servir de modèle, et nous révéler à nous-mêmes en quelque sorte. Certes l'artiste conçoit son *Model* à partir de cette idée rousseauiste, de l'enfance comme le laboratoire d'une humanité humaniste, mais dans la pratique, de mon point de vue, il s'agit aussi pour lui de relier l'expérience des enfants à celle des adultes. C'est à dire que le *Model* de 1968, permet aussi aux adultes de refaire l'expérience de l'enfance, car ils n'en sont pas simplement les spectateurs, comme dans une exposition classique, ils en deviennent aussi les acteurs. Ils refont comme le personnage d'Alice, l'expérience d'une *enfance princeps*, par principe différente de celle qu'ils ont vécue lorsqu'ils étaient des enfants, parce qu'ils font partie de la génération née pendant la guerre pour les plus jeunes d'entre eux et même celle d'avant. Ils sont les enfants de la guerre, et l'enfance que leur propose Palle Nielsen devient alors une œuvre en elle-même, car elle a bien été recrée, réinventée et revisitée par l'artiste. Il a inventé un nouveau cadre parfaitement artificiel, un cadre qui

fabrique une expérience d'éducation, à l'opposé de celle de Rousseau, puisqu'elle n'est basée ni sur la nature, ni sur l'utilité des choses.

« La liberté de l'état d'enfance est à la fois absolue et très pauvre. Limitée à la jouissance actuelle des capacités et des forces, elle est strictement naturelle – au sens où Rousseau la caractérise dans le début « Du Contrat Social » : une marge de manœuvre balisée par les nécessités qui s'imposent à tout moment. C'est à une chosification du monde à laquelle Émile est confrontée. L'interdit lui est inconnu, levé par l'artifice pédagogique. On ne lui défend rien, on le laisse expérimenter à ses dépens ce qu'il ne doit pas faire, pourvu qu'il ne coure aucun danger » (Kintzler, 2016).

Or le cadre du *Model* favorise la relation entre l'enfant et un environnement intrinsèquement, acculturé, car de l'inutile au ludique, il a pour but de travestir toute la réalité des choses, celles de la nature comme celles de la culture, l'enfant peut aussi la parodier, la transgresser, la recréer, à travers les mondes qu'il se reconstruit, en jouant, dessinant, peignant, se déguisant. Ce cadre engage l'enfant d'abord dans son rapport à lui-même, mais aussi aux autres et en contrepoint de la société des adultes pour les inviter également à venir le rejoindre.

Palle Nielsen convoque par le *Model*, cette idée d'une enfance qui montrerait l'exemple aux adultes, dans une inversion de la relation éducative. Il l'intègre à sa génération, celle de 68, et à la vive critique qu'elle oppose à la société capitaliste, lorsqu'il s'inspire de la pensée d'André Gorz. Cet intellectuel qui renouvelle la pensée marxiste, a fortement influencé Palle Nielsen. Il a affiché des citations, extraites de ses écrits sur les murs du monumental hall d'entrée du Moderna Museet de Stockholm, à la seconde « naissance » de l'installation du *Model* après sa fermeture par le chef des pompiers.

Il retrouve chez André Gorz dans *La morale de l'histoire* (1959), cette vive critique de la société de consommation, inhérente au système économiste capitaliste qui crée sans cesse de nouveaux besoins avec la fabrication incessante de nouveaux objets, dont l'obsolescence programmée nous interroge seulement aujourd'hui. André Gorz s'était radicalement engagé dans cette réflexion, dépassant la critique marxiste de la rentabilité économique, pour une pensée de l'écologie politique qui permet de conscientiser la finitude des ressources naturelles avec l'accélération des besoins artificiel et l'asservissement au travail.

« STINE HØHOLT : I'd like to stay with 1968 for a while, and the critical bite of the work. Around the same time as you made *The Model*, the French theorist Guy Debord published *The Society of the Spectacle* (1967).

PALLE NIELSEN : Yes, definitely. But I was inspired by the leftist radical social philosopher André Gorz (1923-2007, ed.). He worked with the concept of self-sufficiency, which I found very useful. He was one of the only ones who didn't just talk about how bad things could get, but about how we could avoid them getting bad. You had to build things up yourself: New forms of cooperatives. André Gorz was one of the few political theorists who provided some alternatives. That was – and is – key. » (Gether et al., 2014, p. 57)

Lorsque Palle Nielsen conceptualise ce passage à une « société qualitative », il l'oppose à la « société quantitative », c'est à dire à la société de consommation dont le symptôme reste d'après lui, l'accélération du temps et la vacuité de son occupation.

Le *Model* propose un autre rapport au temps, il laisse le temps aux enfants de produire une œuvre et d'être l'œuvre qu'ils produisent en expérimentant un rapport au temps différent, celui de s'inscrire soi-même dans une durée et en cela, montrer aux adultes, l'expérience du temps présent.

Dans le document de formation transmis aux médiateurs culturels en charge de l'animation sur l'installation, il est bien précisé de : « proposer au groupe de rester plus d'une heure, durée qui semble

vraiment brève à Palle Nielsen », et encore, « Notion de *qualitatif* à développer, et pas seulement en opposition au quantitatif ! Justement en insistant sur le fait de prendre son temps. » (ANNEXE1)

Dans l'importance qu'il accorde à la formation des médiateurs à son projet, nous comprenons alors la situation paradoxale dans laquelle se retrouve l'artiste, par le fait qu'il ne souhaite pas que l'installation qu'il a conçue comme un modèle pour changer la société, produise les mêmes conditionnements que la société « capitaliste » dans laquelle nous sommes et se transforme en quelque sorte en « produit » de cette société, c'est à dire en objet lui-même de « consommation ». Car si les enfants ne disposent pas d'assez de temps sur l'installation du *Model*, ils auront une capacité d'expression limitée, le manque de temps les empêchant d'entrer dans un processus de création. Le rapport au temps, contrarié, imposé, est une critique classique de notre société, au cœur de la critique de notre système économique, des cadences infernales du fordisme, au droit à la déconnexion dans la nouvelle loi travail (Ministère du travail, 2017), le manque de temps à soi, pour soi appauvrit le rapport au réel et « aliène » le travailleur à sa tâche.

Alors dans le manque de temps, l'enfant serait contraint, de « zapper » les différentes activités, entraînant chez lui, davantage de frustration, qu'une réelle appropriation des espaces et un réel engagement dans le jeu et la création. (Gentès, 2019a)

Lorsque je relis cette phrase que j'ai écrite comme une évidence, un lieu commun dans mon journal de la thèse, je comprends que ce que j'ai voulu dire ne correspond pas exactement à la réalité de mes observations. Tout au long de ces années passées avec les enfants, dans les différents espaces, dans lesquels j'ai été moi-même partie prenante, j'en suis arrivée à la conclusion, que précisément l'enfant était dans le réel, quelle que soit la situation dans laquelle il était engagé. *Dans le réel*, signifie que l'enfant est présent, qu'il est sans cesse relié à lui-même dans toutes les actions qu'il réalise, dans les différents *régimes de l'activité* qu'il traverse. Dans *Leçons sur Tchouang-Tseu*, Jean-François Billeter évoque « différents régimes de l'activité » et *la Voie Céleste*, est le passage, à ce qu'il appelle, un régime supérieur dans l'apprentissage :

« (...) ce moment où se produit une sorte de basculement, où aux mouvements artificiellement coordonnés et contrôlés pas la conscience se substitue soudain un « fonctionnement des choses » beaucoup plus complet qui, prenant le relais, décharge la conscience de la plus grande partie de ses tâches et abolit l'effort. » (Billeter, 2002, p. 56)

Dans un autre ouvrage, *Un paradigme*, le philosophe précise qu'apprendre et penser sont une même chose, il s'agit d'une attention à l'activité du corps et au geste qui va naître et « qu'il est faux de considérer l'apprentissage comme inférieur à la maîtrise ». Il décrit le temps de la pensée comme « un pur présent », et conclut ainsi : « Les petits enfants font un plein usage de la pensée et sont en cela supérieurs à beaucoup d'adultes. » (Billeter, 2012, p. 99-101)

Dans les tous les gestes qu'il fait et les pensées qui lui viennent, **l'enfant ne se tient pas en retrait, mais nous le fait apparaître**. Je pense que c'est en cela que les œuvres réalisées par les enfants nous touchent, que leurs dessins, et leurs peintures peuvent nous procurer, une émotion difficilement explicable, par le fait qu'ils portent à la fois la conscience du temps présent, et la promesse d'un devenir autre.

« L'évidence et le retrait à propos de l'esquisse (...) l'œuvre est d'autant plus effective qu'elle sait se retenir en amont, se maintient en procès : qu'elle se quitte avant terme pour demeurer à l'œuvre, qu'elle ne s'achève pas pour ne pas s'étaler. « Achever » un tableau, disait Picasso, c'est comme achever un taureau, c'est le tuer. » (Jullien, 2011, p. 56)

Il est là, il écoute, il essaye de comprendre, il observe, il imite, il joue etc. Puis il fait et puis c'est fini, et ce n'est pas la peine d'y revenir. Il a terminé. Il peut recommencer, une peinture, un dessin, une construction, et vouloir l'améliorer, rajouter d'autres éléments, utiliser des couleurs différentes, mais il sait quand il a terminé sa production et cela ne sert à rien de lui demander de revenir dessus, ce sera de toute façon moins bien fini que lorsqu'il avait décidé d'arrêter de lui-même. Il s'agit de laisser l'enfant trouver son adéquation entre l'activité et la durée qu'il juge nécessaire à son déroulement, le fait d'arrêter l'enfant dans son élan, dans son idée, dans son geste ou au contraire de le contraindre à rester sur une activité alors qu'il souhaite l'arrêter, pour investir autre chose, ou bien ne rien faire, va créer chez lui, soit de la frustration, soit de l'ennui. Mais surtout dans tous les cas, **il va avoir le sentiment que ses intentions ne sont pas à la hauteur des attentes de l'adulte** : soit il est trop lent, soit il va trop vite et « ne s'applique pas assez ». Donner du temps aux enfants c'est réussir à laisser se déployer suffisamment d'espace libre, pour que puisse advenir les idées et l'activité se dérouler jusqu'à son épuisement. Ainsi l'exprime Sophie artiste plasticienne : « Avec le groupe des petits, j'ai compris, ils arrivent de la sieste, et t'as vu tout de suite ils s'y mettent et après *ppffuit*, quand ils ont fini, c'est terminé, il ne faut plus rien leur demander de plus, ils vont jouer et voilà c'est fini, c'est fini. » (Gentès, 2014c)

Aujourd'hui Palle Nielsen fait le constat qu'en 1968, seulement une partie de la planète, celle des pays occidentaux, participaient au modèle économique capitaliste basé sur de la fabrication des biens et leur consommation. Avec l'effondrement du système économique et politique socialiste de l'ex-URSS, nous sommes entrés dans un espace économique unifié et mondialisé, qui entraîne l'ensemble des pays à développer un système économique basé sur la consommation quel que soit leur régime politique en place. Il pense que l'installation du *Model* continue de proposer un autre rapport à soi-même et aux autres qui permet aux enfants d'expérimenter une intériorité, et d'exprimer un désir en dehors du consommable ...

2.5 De 2013 à 1968 : l'autre traversée du miroir

A Paris les enfants n'ont pas participé à la fabrication de l'installation en elle-même, elle ne reste pas assez longtemps pour que leur participation en modifie la structure, les espaces, même si nous pouvons comprendre alors, que sur le moment ils fabriquent l'œuvre, à travers leurs multiples interactions, simplement par le mouvement de leur corps, en lien avec les objets qu'ils utilisent, et les histoires qu'ils se racontent. Palle Nielsen voudrait nous faire partager cela, ce sont les enfants qui avec leurs corps et les traces qu'ils nous laissent, impriment sur le monde des histoires qui leur sont propres et qui permet aussi de le re-crée. Le *Model* nous permettrait d'accéder à cette modification de la relation éducative, d'abord en déplaçant, cette relation « à hauteur d'enfant ».

Mais à Paris l'installation de 2013 n'est pas celle de 1968, pourtant elle a permis de revisiter cette époque, de revivre une partie de ce mouvement subversif et émancipateur des années 70, cette possibilité d'aller au bout des expériences. Sur le moment, j'ai vécu cela, au milieu des enfants et de leur énergie au service de la créativité et du jeu, se laisser dépasser par l'enfance pour pouvoir ainsi revivre sa propre enfance.

Palle Nielsen, dit encore « c'est le *Model* de Paris », et cela paraissait très libre, libertaire même, comme le voulait l'artiste, quelque chose de l'ordre d'une toute-puissance, qui ré-impulsait cette idée que les enfants sont capables de produire quelque chose en dehors de la norme des espaces éducatifs. Et cela contrastait par rapport à ce que nous avons l'habitude de vivre lors des sorties organisées

dans les musées à Paris, c'était quelque chose d'inventif, de créatif, et de complètement non-formel. Mais lorsque je comparais cette installation à celle de 1968 au musée de Stockholm, alors elle semblait se rétrécir sur elle-même et changer d'unité de mesure, comme si les limites à l'intérieur desquelles on laissait les enfants libres d'expérimenter s'étaient singulièrement rapprochées. C'est l'analyse (politique ?) de Guillaumetel4 lorsqu'il me dit :

« La société d'aujourd'hui veut nous aseptiser, nous passer au karcher, comme a bien prévenu notre cher président (Nicolas Sarkozy) et même avec tous les produits chimiques qu'ils mettent pour bien nettoyer, on dirait qu'ils veulent nous enlever pas seulement la crasse, mais tout simplement la vie ». (Gentès, 2019a)

Or l'installation du *Model*, de la Nuit Blanche à Paris, avait bien tenu sa promesse précisément de nous éloigner de la mort, et de nous exposer à la vie. Elle était immédiatement apparue comme l'impulsion d'une vitalité car elle redonnait du mouvement et de la liberté aux enfants, dans son approche participative à la création. Et pourtant, alors que les enfants peignaient sur un grand panneau avec des pinceaux, mais aussi avec leurs mains, à Stockholm ils s'élançaient pieds-nus pour glisser avec la peinture sur un grand rouleau de papier. A Paris les coins étaient organisés selon les âges et les différentes activités proposées. Si les adultes ont pu eux aussi participer à l'installation c'était sur un autre temps, après minuit à l'heure où les enfants étaient couchés. Ils ont fait la queue jusqu'au petit matin pour pouvoir y participer.

En 1968 à Stockholm la frontière de séparation entre les âges semblait abolie, des très jeunes enfants investissent aux côtés des adolescents et même des adultes les différents espaces de création. La principale différence entre les deux installations, que j'ai déjà mentionné, réside dans le fait que les enfants participaient, en 1968 à Stockholm, à la fabrication de la structure en elle-même, nous pouvons observer sur les photographies, des enfants à plusieurs mètres du sol, avec des marteaux, des clous et des planches en train de construire leur propre espace de jeu, multidimensionnel.

Lorsque nous comparons les deux expériences à partir des archives, des photos et de l'analyse de Lars Bang Larsen, la différence qui existe, réelle, entre le *Model* de Stockholm en 1968, et celui de Paris en 2013, montre que le rêve de l'enfance est lui aussi toujours « situé », dans le cadre de référence du « monde social », auquel il appartient. Cette analyse paraît somme toute assez banale, les enfants restent nos enfants, et s'ils réinventent un monde, ce ne peut être qu'à partir de celui que nous leur donnons en partage.

Ce travail de recherche a consisté à produire une analyse, en transversalité, par la comparaison, ici dans le temps, et dans l'espace aussi, en Suède, en France et au Danemark, d'un même « dispositif », de la question de la relation à l'enfance et aux enfants dans la façon dont les enfants eux-mêmes s'emparent de cette question. Les réponses apportées de la part des adultes comme des enfants, sont intrinsèquement liées les unes aux autres car élaborées à partir d'un monde partagé. Ce qui apparaît plus particulièrement intéressant de chercher à comprendre, à l'intérieur de cette relation d'éducation des adultes vis à vis des enfants, c'est précisément comment se fabriquent les interactions entre des lignes continues et discontinues (Revel, 2004), entre certains éléments de permanence et d'autres éléments de changement, et de transformation de la société dans son ensemble.

Le *Model* traduit explicitement tout le paradoxe, du traitement de l'enfance et des enfants. Il a participé à cette reconsidération de l'enfance, mais en traitant l'enfance dans son essence, cette reconnaissance a induit dans le même temps une prise de conscience de leur différenciation. Parce que Palle Nielsen, avec une partie de sa génération, voulait faire de cette différenciation une force du côté des enfants, la société des adultes a alors nommé, intégré, le pouvoir qu'elle exerçait sur eux

dans la relation éducative. Or la prise en compte de ce pouvoir a introduit nécessairement la mise en place de contre-pouvoirs, que sont les procédures institutionnelles de mise aux normes, et de limites données à un cadre de plus en plus restrictives.

Mais le *Model* n'a pas perdu de son efficacité *hétérotopique* entre 1968 et 2013 du moins à Paris c'est à dire qu'il reste un contre-espace qui dénonce les autres espaces dans lesquels se nouent la relation éducative aux enfants dans le fait qu'il introduit toujours chez les adultes un effroi ou une fascination pour le débordement de l'enfance.

L'accident/la prise de risque

Alors que l'installation de 2013 à Paris, a été spécialement mise en conformité avec les normes européennes, la mère de Maria m'a révélé, lors d'un entretien que nous avons eu aussi avec son père, qu'elle avait été vraiment terrorisée par l'installation des sauts dans les blocs de mousse et qu'elle avait eu raison puisqu'un enfant s'était blessé. Je lui ai répondu que certes il avait eu une grosse bosse, mais que « ce n'était pas trop grave, non ?! » Elle m'a alors avoué que pour elle c'était très grave, car elle avait très peur pour sa fille, tout le temps. Elle était incapable de gérer cette peur, à tel point que les maîtres-nageurs à la piscine lui demandaient de ne pas assister aux leçons de natation. Le père ajoutant que les films qu'elle prenait de sa fille étaient sans cesse saccadés, par les sursauts de peur, qu'elle éprouvait et interrompus par des cris qu'elle poussait, devant ses prouesses d'enfant. Le sentiment de peur, de panique même éprouvé par la mère de Maria, lorsque sa fille prend un risque est peut-être extrême mais il n'est pas isolé. Les parents ont dans l'ensemble très peur que les enfants prennent des risques. Et Palle Nielsen voulait aussi intervenir là-dessus il voulait obliger les parents à regarder en face leurs enfants prendre des risques, sans qu'ils puissent intervenir.

L'enfant blessé faisait partie des petits, qui viennent d'entrer à l'école, ni sa mère, ni son père ne l'avait accompagné, j'avais eu son frère comme élève pendant deux ans, il venait de rentrer au cours préparatoire. C'était un enfant très sensible, nerveux, qui voulait se mettre souvent à la hauteur de son frère, « faire le grand ». Il a tout de suite été très excité par le jeu des sauts dans les blocs de mousse, il ne regardait pas, ne cherchait pas à évaluer la distance, à viser le milieu de la piscine, il trépigait, ne sachant pas comment aborder cette expérience parce qu'il ne savait pas « s'autoriser » à expérimenter sans qu'un adulte (et essentiellement sa mère) lui en donne d'abord les limites, soit en énonçant les règles, soit en l'arrêtant physiquement. Il se jeta alors trop loin, ne mesurant pas sa force et se cogna l'arcade sourcilière contre le rebord en bois, immédiatement sa paupière s'est mise à gonfler et un bleu est apparu. Pendant que nous lui appliquions de la glace avec Sandra, les médiateurs s'appliquaient eux, à mieux protéger cet endroit. A ce moment-là, les rôles s'étaient inversés, c'est moi, qui était alors sous le regard des parents d'élèves : me jugeaient-ils inconséquence, non-professionnelle ? Et auront-ils peur dorénavant de me laisser leur enfant ?

Plusieurs choses sont intervenues les unes à la suite des autres, profondément ancrées dans ma pratique professionnelle : d'abord garder son sang-froid malgré la peur, puis réagir en conséquence, c'est à dire rassurer l'enfant : « *c'est rien* » et le soigner tout en continuant à gérer le groupe, c'est à dire les autres enfants et les autres adultes ...

Je pensais aussi : « Il aurait pu se faire très mal, ça a l'air d'aller, heureusement ça ne saigne pas, j'espère qu'il ne va pas vomir, il en a fait exprès ou quoi, au moment où je disais que c'était génial

de laisser faire les enfants et qu'il n'y avait aucun danger. Peut-être qu'il aura compris, et que la prochaine fois il fera davantage attention ! »

De retour à l'école, je n'étais plus très inquiète pour l'enfant, qui avait poursuivi la visite normalement et mené les différentes activités avec ses camarades, mais j'appréhendais la réaction de sa mère que je connaissais bien. A mon grand étonnement, elle a réagi de façon positive vis à vis de moi, elle m'a renouvelé sa confiance, et elle a minimisé l'incident, en disant qu'elle n'était pas trop étonnée : « Au moins il fera attention, la prochaine fois, il cherche toujours les limites ». Étrangement sa pensée se formait en miroir de la mienne, alors que tout un tas de faits et de discours autour de cette mère à l'école, m'invitait à penser qu'elle ne cherchait pas précisément à faire alliance avec l'institution. Je me trompais et je fus d'autant plus surprise le lundi matin, lorsqu'elle me dit assez fièrement :

« A cause de vous on a dû y retourner le samedi, on a fait la queue, mais ça valait le coup, vraiment, il voulait absolument montrer à son frère ce qu'il avait fait, ils se sont « éclatés », j'ai vu, c'était haut mais il faisait attention, mais vraiment c'était bien pour eux, ah oui, ça devrait rester tout le temps, pour les enfants, et surtout dans le quartier, c'est pas loin. » (Gentès, 2013a)

Palle Nielsen avait gagné son pari, un autre **modèle** s'était mis en place au moins, pour cette mère dans la relation à ses fils, à l'école, à la culture... Cet autre modèle de signification donné, à propos de cette relation avait aussi fait ses preuves de mon côté, il avait été efficace pour modifier mes représentations sur cette famille et les rapports que nous entretenions. Ce nouveau cadre d'interprétation n'a pas seulement fonctionné sur le « moment » de l'installation et les quelques jours qui ont suivi, il a engagé des modes de relations différentes et pérennes.

2.6 Conclusion : le *Model* à Arken

« *Voici venu le temps des rires et des chants, dans l'île aux enfants c'est tous les jours le printemps, c'est le pays joyeux des enfants heureux, des monstres gentils, oui c'est un paradis (...)*⁶⁰ ».

En 2014, le *Model* est accueilli à Arken au musée d'art moderne de Copenhague, situé sur une presqu'île à l'écart de la ville. Pendant presque une année entière, du 7 février à fin décembre, des enfants sont venus en famille et aussi dans le cadre scolaire et périscolaire participer à l'installation, dans une galerie principale du musée. Puis le *Model* a été démonté et acheté par le musée pour son fonds de collection permanente, et son secteur de la recherche afin qu'il continue à interroger la relation entre l'enfant et la société des adultes à partir du jeu et de l'art. Après notre visite sur le *Model in Paris*, en 2013, avec mes élèves de maternelle, alors que je décidais de l'inclure à mes terrains de recherche pour ce travail d'analyse sur la question de *l'enfant auteur*, peu d'information circulait à son sujet. Il a fallu suivre sa trace, d'abord au Musée d'Art Contemporain de Barcelone et puis au Danemark. Aujourd'hui sur la toile circulent différentes pages de présentations du *Model*, dont celles des musées qui ont accueilli l'installation et son fond documentaire avec celles des visiteurs principalement des familles, mais aussi des artistes, des journalistes etc. Voici ce que j'ai traduit d'un blog danois dont j'ai perdu la référence : « *La reconstruction du modèle du palais de Nielsen à partir de 1968 est si contrôlée et artificielle que l'idée originale du libre jeu des enfants comme force révolutionnaire a été perdue.* »

⁶⁰ Paroles de la chanson au générique de l'émission pour enfants : « Casimir et l'île aux enfants ».

Différents commentaires et informations circulent sur la toile, ils mentionnent l'installation du *Model* devenue emblématique d'une époque et de son idéologie subversive, réactivée aujourd'hui dans le monde de l'Art contemporain de Barcelone à Paris. Le fait que le *Model* ait réintégré un musée et puisse toucher à nouveau le public des enfants avec les adultes qui les accompagnent, a remobilisé un intérêt pour son histoire, de l'origine de sa création à sa dernière expérimentation, dans une analyse comparative. Le musée d'Arken a publié un ouvrage regroupant différents articles, écrits par des critiques d'art, dont Lars Bang Larsen et Palle Nielsen lui-même, à différentes périodes. Il contient un entretien de l'artiste dans lequel il fait part de la vision qu'il a de son œuvre aujourd'hui. Cet ouvrage recoupe ainsi différentes perspectives il sert de document historiographique du *Model* (Gether et al., 2014). En France, Vincent Romagny (2017) dans un article, plus récent fait l'analyse du paradoxe de cette trajectoire du *Model*, conçu au départ comme une remise en question radicale du « *white cub* » et du statut d'artiste, et qui devient en 2014, une œuvre « institutionnelle », en intégrant la collection permanente du musée d'Arken.

Palle Nielsen est pragmatique, il pense que son idée était effectivement révolutionnaire mais qu'il avait vu juste. **Il se présente comme un précurseur, la société des adultes n'était pas assez mûre, elle n'était pas encore adulte en quelque sorte pour accepter une aire de jeux dans un musée, alors qu'aujourd'hui c'est devenu une évidence, du moins au Danemark.** Il n'abandonne pas l'idée que le *Model* soit toujours un espace révolutionnaire, au contraire, il pense que la société actuelle impose aux enfants, un monde hyper-connecté dans lequel leurs moyens d'expressions sont de plus en plus stéréotypés et leurs capacités créatives réduites, car limités à l'espace des écrans. Il existe beaucoup de similitudes entre Palle Nielsen et Guillaumetel4 dans la façon d'envisager la relation à la pratique artistique, l'enfance et la société. Je pense que le point de départ est une révolte de classe qui a évolué vers une révolte de nature, je dirais, presque « anthropologique » dans le passage à la société du numérique. Comme Palle Nielsen Guillaumetel4 reste en guerre contre l'usage exclusif des objets numériques par les enfants :

« Les mains, ce n'est qu'avec les mains que n'importe quel travail peut commencer et pourquoi ? Parce que c'est avec les mains, qu'on produit de la pensée, alors je te le dis oui, tu pourras l'écrire, on est en train de leur couper les mains parce qu'on veut leur couper la tête. » (Gentès, 2019a)

Palle Nielsen poursuit la même idée qui l'anime depuis ses années d'études, il veut concevoir des espaces pour les enfants dans lesquels ils puissent dépenser leur énergie qui leur permette en retour de créer, d'imaginer, et de produire des œuvres, **performatives** avec leurs propres corps en mouvement et les différents matériaux mis à leur disposition.

Le *Model*, au musée d'Arken a encore donné cette possibilité aux enfants de s'élancer dans les airs pour atterrir dans des blocs de mousse, puis de peindre et de dessiner, de se déguiser et de se prendre en photos, de faire des plantations et de jouer de la musique, de fabriquer des cabanes, et d'empiler des pneus etc. **Or ce cadre, cette structure, qui a donné à voir et à expérimenter le fait de laisser les enfants faire de l'art en jouant, a gagné son pari, car il est devenu au Danemark véritablement un modèle pour l'aménagement des espaces dédiés aux enfants et à leur famille dans un musée.** Le *Model in Paris*, 2013, pendant l'évènement de la Nuit Blanche, restait « la sortie où là, on avait fait que jouer » (Livia), et avait aussi clairement ouvert une voie, tout simplement, parce que des enfants et des adultes sont venus beaucoup trop nombreux, visiter et participer à l'installation. Comme en 68, à Stockholm, ils ont fait la queue pendant des heures pour entrer même si j'ai tenté de montrer que cet argument utilisé par Palle Nielsen, pour justifier le *Model* comme une nécessité, recouvre une réalité plus complexe.

Cela pose la question d'une naturalisation non seulement de l'enfance, mais aussi de la relation éducative qu'entretiennent les adultes vis à vis des enfants. Le *Model* fait-il référence à une enfance universelle, à partir de laquelle la relation à l'enfance serait commune entre celle de 1968 et celle de 2013 ? Les enfants d'hier sont-ils les mêmes que ceux d'aujourd'hui et leur centre d'intérêt identique ? Peut-être que oui ... Et forcément non, puisqu'ils occupent notre monde commun en transformation et qu'ils sont aussi habiles, aujourd'hui à utiliser des ordinateurs que des scies et des marteaux. Palle Nielsen pense qu'ils sont déjà conditionnés et le regrette profondément, il utilise cela pour donner toute sa légitimité au *Model* aujourd'hui dans un musée. *A Model. The Model for a qualitative society* est devenu très simplement *A Model*, à Paris et ensuite à Arken, c'est à dire qu'il ne revendique plus des lendemains qui chantent, par la juxtaposition de toutes les représentations, celles du politique, de la science et des arts, sur celles de l'enfance. **Il est devenu un modèle pour les enfants eux-mêmes.** Ce modèle donne une liberté d'expression aux enfants, centrée sur la mobilité des corps, la gestuelle et le rapport à la matière et aux outils des arts plastiques, et ce sont **les productions des enfants, celles qu'ils sont en train de réaliser qui sont considérées comme des œuvres d'art.** Aussi les œuvres et les photos prises sur le moment de création et du jeu sont exposées dans le musée et reproduites dans un catalogue.

Palle Nielsen, répond donc à cette question en la retournant du côté des adultes, si les adultes, passé l'effroi ou la fascination éprouvent autant de plaisir, comme Alice à « (re)tomber en enfance », et même sans clou ni marteau, c'est qu'il se passe forcément quelque chose, à la fois de l'ordre du commun et de la nécessité. Est-ce que le fait de sauter dans des blocs en mousse, peindre avec ses mains, et fabriquer des cabanes avec des cartons, relève d'un universel ? Certes non, mais lorsque cela se passe dans un musée ? Le musée expose des œuvres d'art, pour les inscrire dans une histoire, et nous traduire cette histoire à partir du processus de création de l'artiste. Le *Model* nous invite à expérimenter ce processus de création, ce *work in progress*, à partir des enfants, pour repartir de l'enfance. Palle Nielsen dit, qu'il est simplement un cadre, une structure, certes, mais lui-même, doublé et contenu dans un autre cadre, une autre structure, significative de la façon dont notre culture produit du sacré et construit de l'universel (Lahire, 2015).

Donner la possibilité à des enfants de « passer de l'autre côté », pour y puiser une ressource qui leur permette de représenter leur point de vue sur le monde, et l'exposer dans un musée, devient un concept de subjectivation puissant, qui s'inscrit dans un imaginaire que nous avons en partage.

Le philosophe Jacques Rancière, réfléchit au rapport entre l'Art et le politique dans une visée émancipatrice. Il définit dans ce rapport la fonction du musée en prenant l'exemple de la statue grecque exposée :

« Elle n'illustre plus aucune foi et ne signifie plus aucune grandeur sociale. Elle ne produit plus aucune correction des mœurs ni aucune mobilisation des corps. Elle ne s'adresse plus à aucun public spécifique, mais au public anonyme indéterminé des visiteurs de musées (...) Ces œuvres sont désormais séparées des formes de vie qui avaient donné lieu à leur production (...) La double temporalité de la statue grecque, qui est de l'art désormais dans les musées, parce qu'elle n'en était pas dans les cérémonies civiques d'antan, définit un double rapport de séparation et de non-séparation entre l'art et la vie. C'est parce que le musée - entendu non comme simple bâtiment mais comme forme de découpage de l'espace commun et mode spécifique de visibilité - s'est constitué autour de la statue désaffectée qu'il pourra accueillir plus tard tout autre forme d'objet désaffecté du monde profane. C'est aussi pour cela qu'il pourra se prêter, de nos jours, à accueillir des modes de circulation d'information et des formats de discussion politique qui tentent de s'opposer aux modes dominants de l'information et de la discussion sur les affaires communes. La rupture esthétique a ainsi installé une singulière forme d'efficacité : l'efficacité d'une déconnexion, d'une rupture du rapport entre les productions des savoir-faire artistiques et des fins sociales définies, entre des formes sensibles, les

significations qu'on peut y lire et les effets qu'elles peuvent produire. On peut le dire autrement : l'efficacité d'un dissensus ». (Rancière, 2008)

Et c'est dans ce *dissensus* que Jacques Rancière fait précisément le lien entre l'Art et la politique. Si je reprends ici mon concept de l'enfant-*pharmakon*, le retour en enfance est le recours aux enfants, comme un remède, un remède qui, comme avec les attentats et les migrants, permet de soigner la société malade, malade de sa consommation, de son égoïsme, ou de sa folie rationaliste.

Je me suis aussi retrouvée prise, au cœur de cette interprétation des choses, à éprouver une véritable jubilation, à créer ainsi des espaces dans lesquels les enfants, peuvent exprimer leur liberté et en cela prouver aux autres adultes « éducateurs », que c'était possible de laisser les enfants produire, se produire, c'est à dire faire et penser, en laissant se dérouler les activités à l'intérieur d'un cadre. En proposant à mes élèves d'aller éprouver l'installation du *Model in Paris*, je suis déjà « une convertie », et une fois sur place, je suis comme les enfants, *je ne veux pas partir, je ne veux pas retourner dans l'école, je veux rester ici pour toujours !* (Cerise) Mais je pense en même temps, que c'est complètement « hors des clous », comme façon d'aborder la relation des enfants à l'Art contemporain, et que seul un événement comme la Nuit Blanche, peut autoriser à faire cela. En 2016, j'assisterai à l'occasion du même événement, précisément, à la présentation d'œuvres réalisées par des artistes en résidence dans une école située dans le quartier de la Goutte d'Or à Paris. Les enfants avaient participé en amont aux installations des artistes, mais le soir de la Nuit Blanche, seulement les « artistes adultes », présentaient leurs œuvres et réalisaient des performances. Les enfants pouvaient courir dans les couloirs et assister aux événements, et c'était déjà beaucoup, mais ils n'en étaient pas les « auteurs ». Le format était celui d'une exposition d'œuvres d'art, que des artistes avaient réalisées avec ou à côté des enfants et que les enfants avec leurs familles venaient regarder. Sur le *Model* les adultes regardent des enfants créer, *in situ*, ils regardent les enfants qui sont/ont une œuvre d'art.

Et il n'y a bien qu'à l'intérieur de ce cadre, pour le moment, celui de la Nuit Blanche, que cela a pu se réaliser, en France, à Paris, car nous verrons dans le chapitre suivant que nous ne sommes très loin, de pouvoir installer le *Model* dans un musée comme à Copenhague. Je suis alors comme Alice, et comme les parents d'élèves, prisonnière de mon rôle « institutionnel » de maîtresse d'école, comme eux, je me sens complètement dissociée, c'est à dire que j'ai parfaitement conscience que c'est le dispositif « idéal », pour me permettre à moi dans le cadre d'une recherche sur « l'enfant auteur » d'accéder au monde de l'enfance, et en même temps, je prends aussi conscience de la distance, qu'il crée avec les attentes de nos institutions en matière d'éducation, à l'école, bien sûr, mais aussi dans la famille et au musée.

CHAPITRE 3

L'ANTI-MODEL : UNE ETUDE COMPAREE ENTRE PARIS ET LE DANEMARK

3.1 *A Model in Paris, 2013, versus, Decorum au Musée d'Art Moderne (MAM), 2014 et Karel Appel à Beaubourg, 2015*

« Pourquoi on n'a pas le droit de parler de notre voix. » (Rose)(Gentès, 2019a)

Sur le *Model*, mon analyse de l'inversion des rôles entre les adultes et les enfants est d'autant plus amplifiée, qu'il s'agit d'une observation participante, menée dans le cadre d'une sortie scolaire que j'ai moi-même organisée, et comme me l'a fait remarquer Palle Nielsen, pendant l'entretien que nous avons eu, « l'école française », imposerait à la société tout entière, jusqu'à l'intérieur des familles, le fait de considérer les enfants « comme des petits adultes ». Aussi lorsque les parents d'élèves accompagnent une sortie scolaire, ils essayent comme je l'ai déjà souligné, d'adopter une attitude, qu'ils pensent correspondre à la demande de l'institution :

Se mettre un peu en retrait derrière l'enseignante.

Être attentif à son enfant mais toujours dans le respect de la cohésion de l'ensemble du groupe.

Être attentif à la sécurité et donc respecter les règles, nécessaire au déplacement d'un groupe important de jeunes enfants dans la ville et dans les transports en commun, et puis aussi celles communément demandées sur le lieu de la visite : « Il est interdit de courir, de crier, et surtout de toucher les œuvres, vous donnez la main, vous vous taisez et vous levez le doigt pour prendre la parole ... »

Les parents qui accompagnent leurs enfants, sont placés dans une position hiérarchique par rapport à l'enseignante, ils l'aident à faire respecter les règles du collectif, ils sont situés dans un entre-deux, c'est à dire qu'ils doivent se comporter, en définitive aussi comme des élèves, des « grands enfants », responsables sur lesquels la « maîtresse » peut s'appuyer et qui montrent l'exemple. Sur le *Model*, tous les adultes sont assignés à une même place, celle de rester spectateur de l'œuvre créée par les enfants ou bien celle de se mettre au service des enfants pour les accompagner, mais seulement s'ils le souhaitent, à créer cette œuvre. **Dans tous les cas ce sont les enfants qui prennent le pouvoir... à l'intérieur du cadre conçu par Nielsen.**

La sortie suivante en Janvier 2014, pour visiter l'exposition *Decorum*, au Musée d'Art Moderne de la ville de Paris, a été particulièrement remarquable par le contraste, qu'elle opposa à celle du *Model*. J'analyse, que la première expérience de sortie scolaire de l'année, sur l'installation de Palle Nielsen, avait suffisamment imprégné (et ouvert ?) les esprits des enfants et de leurs parents, pour qu'ils puissent s'autoriser à interroger le sens des sorties culturelles auxquelles ils participaient. J'organisais la deuxième sortie de l'année au musée d'Art moderne de la ville de Paris (MAM), dans le cadre d'un projet artistique et culturel, mené avec Sophie Nédorézoff artiste plasticienne qui s'intitulait : « De *Decorum* à Canopy, tisser le lien dans Paris » (ANNEXE 3). J'emmenais un groupe de 14 élèves, composé des « grands » et des « moyens » de la classe, pendant que les « petits » étaient restés à l'école faire la sieste. Nous étions six adultes, pour encadrer le groupe d'élèves, comme pour l'exposition Rothko en préambule, nous pouvions tenir par la main presque chaque élève. Mais la

façon dont nous les avons accompagnés dans l'exposition, provoqua une véritable paranoïa de la part d'une gardienne de salle. D'abord elle nous fit plusieurs remarques de plus en plus agressives sur le fait que les enfants âgés entre 4 et 6 ans, n'étaient pas suffisamment « tenus », parce qu'ils avaient l'autorisation de se déplacer librement à côté d'un adulte, de parler pour poser des questions, et de s'asseoir devant les œuvres pour dessiner. Elle voulait que les enfants soient tenus par la main, avec interdiction formelle de parler et de s'arrêter devant les œuvres pour dessiner. Comme nous lui opposions une certaine résistance passive, parce que les enfants étaient calmes et que tout se passait bien, elle appela en renfort des collègues avec son *talkie-walkie*, pour nous surveiller et nous pister dans chaque salle de l'exposition. Malgré le fait que nous avons finalement consenti à tenir les enfants par la main, en chuchotant, la visite s'est terminée par une vive altercation entre une mère d'élève et cette gardienne qui n'a pas cessé de nous poursuivre, pour nous prendre en défaut. En rentrant à l'école les parents des élèves ont rédigé une lettre de réclamation écrite à la direction du musée, choqués par l'accueil qui nous avait été réservé.

L'exposition était très belle, magnifique, les œuvres exposées bien évidemment, donnaient envie de les toucher, par les matières utilisées pour leur réalisation et la façon dont elles étaient mises en valeur. Je me rappelle à la fin de l'exposition, les enfants étaient tous assis devant un métier à tisser, un groupe de cinq garçons imaginait qu'il s'agissait d'une machine :

« On dirait qu'elle fabrique des tapis volants comme ça on va sortir d'ici et s'envoler jusqu'à l'école.

- Ah oui c'est moi qui conduis regarde wouououhhhh -

- Non moi maintenant je te dépasse aaahhhh ... ».

Peu de temps après les attentats du 13 novembre 2015, j'accompagnais une visite à Beaubourg, de l'atelier *Enfant-Parent*, mené par l'association TRACES, pour voir l'exposition des œuvres de Karel Appel. L'artiste faisait partie des fondateurs du mouvement CoBra (1948-1951), créé en réaction à celui des surréalistes, il valorise néanmoins comme ce dernier sur la spontanéité de l'*Art enfantin*, et valorise la création des enfants. Les membre du mouvement organisent en 1949, l'exposition *KunstenKind*, l'Art et l'Enfant, à Amsterdam, et des œuvres d'artistes paraissent dans les numéros de la revue CoBra, aux côtés de celles réalisées par des enfants. Aussi les artistes de Traces, qui partagent cette relation à l'Art et à l'enfance, sont-ils particulièrement désireux de faire découvrir cet artiste et ses œuvres exposées aux enfants et à leur famille. Mais nous n'avons pas rencontré le même enthousiasme du côté du musée...

Le groupe était constitué de 8 enfants, âgés entre 18 mois et 11 ans, et de 6 adultes, les parents, les artistes qui mènent l'atelier, et moi-même. Le groupe d'enfants se composait de plusieurs « fratries », présentées comme cela par Sophie artiste intervenante dans l'atelier :

« Je te présente les trois garçons, Nassim, Adel, Kadi, ils sont frères ils viennent de Syrie, et puis Sarah et Halima, deux sœurs qui viennent elles, de Turquie, Charlotte avec son petit frère Léo, là-bas dans sa poussette, le benjamin du groupe avec leur maman et Firmin avec ses deux parents que tu connais. » (Gentès, 2015d)



Le musée était désert, à Paris les lieux culturels et touristiques, subissaient encore l'onde de choc provoquée par les attentats qui provoqua une forte baisse de leur fréquentation. A la fin de la visite dans l'espace réservé à l'art contemporain, j'observais une gardienne de salle, jeune, très tendue et qui semblait excédée par le comportement des enfants. Soudain elle serra la mâchoire et se mit à crier en direction des enfants : « Non là, c'est plus possible, vous arrêtez, stop ! ». Je décidais d'aller lui parler.

« Vous semblez en colère contre les enfants, il y a quelque chose qui ne va pas ?

- Non, ce n'est pas les enfants, c'est vous les adultes, c'est de votre faute !

- Pourquoi vous dites cela ?

- Vous ne savez pas les cadrer, vous les laissez faire n'importe quoi, vous connaissez les règles non ? On ne doit pas courir, ni crier et vous les laissez faire.

- Oui mais je ne vois pas en quoi ça dérange qu'ils parlent à haute voix et qu'ils sautent pour toucher le mur parce qu'il y a une projection, ce n'est pas une œuvre, et puis, il n'y a personne, regardez on est tout seul.

- Non, ils peuvent toucher aussi une œuvre en sautant, et le mur c'est aussi interdit de le toucher, ils s'agitent et un accident peut vite arriver, vous ne savez pas le nombre d'œuvres qui sont détériorées à cet étage, et ce n'est pas vous qui êtes responsable de cela. »

A ce moment- là le père de Firmin intervient dans la conversation, et il est en colère :

« Non mais c'est bon, pourquoi vous n'interdisez pas les enfants, carrément, ça serait beaucoup plus facile pour vous, dites que le musée est interdit aux enfants, parce que dès qu'on a passé la porte, là-bas, un gardien m'a tout de suite arrêté pour me dire : « vous tenez votre enfant », mais distribuez des laissez alors, et puis là, on vient de s'apercevoir qu'il y a une enfant de notre groupe qui a de la fièvre, et on vient de nous interdire de lui donner de l'eau. Mais vous voulez quoi dans votre musée ? Des vieux, des bourgeois, c'est ça ? Mais sortez de votre salle, et allez voir comment sont accueillis les familles dans les musées, ailleurs qu'à Paris.

- Mais c'est pas nous, c'est notre direction et puis c'est pour vous, si vous voulez payer tout le restant de votre vie parce que votre enfant a abîmé une œuvre parce que vous ne l'avez pas bien surveillé, c'est pas lui le responsable, c'est vous, comme je vous l'ai dit. Nous, on ne fait qu'appliquer les règles.
- Oui et bien c'est dommage, car votre boulot ce serait plutôt de nous accompagner, et d'aider les enfants au lieu de leur crier dessus. Vous criez, qu'il est interdit de crier, ah bravo ! Vous ne savez pas parler normalement aux gens, faire preuve d'un peu de pédagogie, réfléchir à comment on s'adresse à des enfants et même à n'importe qui d'ailleurs ?
- Non je suis désolée ce n'est pas mon travail, je suis là pour surveiller, et je fais ce qu'on me demande, car c'est nous dans les salles, qui avons toute la pression des consignes données par les directeurs, on est face au public, qui est, je suis désolée, irrespectueux des œuvres, et dans cet espace, il y en a beaucoup et elles sont très fragiles.
- C'est vous qui êtes irrespectueuse du public. » (Gentès, 2015d)

Ces deux exemples illustrent le caractère particulièrement extrémiste de l'accueil réservé par le personnel du musée, vis à vis d'un groupe d'enfant dans deux grands musées parisiens. Depuis 20 ans, que je m'implique dans l'accompagnement des enfants au musée, d'abord en tant qu'enseignante, parent, et puis chercheuse, j'ai été dans la plupart des visites, à quelques exceptions près, confrontée à un moment donné, au ressentiment du personnel vis à vis du groupe des enfants. A travers ces deux exemples, je comprends que c'est davantage l'attitude des adultes que celle des enfants, qui a suscité de la part des « agents de surveillance », des salles du musée un sentiment de panique, de colère, jusqu'à la paranoïa. Car comme l'a bien exprimé la jeune femme, à Beaubourg, ce n'est pas le comportement des enfants qui est à proprement parlé mis en cause, car ils ne sont pas considérés comme « responsables », contrairement aux adultes. Aussi si l'attitude des adultes n'est pas conforme aux attentes de l'institution, c'est comme si, une alliance était rompue, **l'alliance implicite des adultes entre eux pour parvenir à « tenir » les enfants**. La connivence, qui ressemble à celle d'une connivence de classe, de ceux qui connaissent les codes et les appartenances, et qui renforce les processus d'assignation de ceux qui ne les maîtrisent pas. Ce groupe d'enfants, seraient dans un musée assimilé à la classe dangereuse, ils font davantage que simplement déranger, c'est comme s'ils pouvaient effectivement provoquer à tout moment quelque chose d'irréversible, dans l'ordre des valeurs et le sens du sacré.

Le musée, ce *white cub*, demeure cet espace sacré, dans lequel parler à voix haute, c'est déjà prendre le risque d'endommager une œuvre, tout est placé sur le même plan, un enfant qui *parle de sa voix*, qui s'allonge par terre pour dessiner, qui saute pour toucher l'ombre du mur, qui trotte pour

rejoindre le groupe, contient en germe, le danger ultime, celui de parvenir à la transgression de l'irréparable : celle de toucher l'œuvre. Dans une projection de « comment l'on doit se comporter dans un musée », il n'y a pas d'alternative possible, pour arriver dans un même mouvement à communier avec les œuvres et à se tenir à la bonne distance, sinon peut se produire, l'erreur *que l'on va payer toute sa vie*.

Le tabou du « toucher l'œuvre » parce qu'« on va le payer toute sa vie », rend effective la relation du « nouveau capitalisme » aux objets de l'Art, et la place que prend le musée, dans cette relation (Boltanski & Esquerre, 2014). Ce tabou superpose, la valeur marchande de l'œuvre et sa valeur symbolique, culturelle, à la dévalorisation de l'enfance, et des enfants qui doivent « être tenus » dans l'espace du musée. Paradoxalement il révèle la vulnérabilité de l'institution, les œuvres sont fragiles nous dit la jeune femme, qui surveille la salle, certes mais c'est l'institution du musée qui se fragilise ainsi, en ayant si peur du comportement des enfants. Le musée, attend des enfants qu'ils se comportent comme des adultes, il sait que cela n'est pas vraiment possible alors il dicte des règles inscrites sur des panneaux à l'entrée des espaces d'exposition et les adultes doivent faire respecter ces règles aux enfants. L'association TRACES montre qu'une autre façon de faire les visites au musée avec un groupe d'enfants même très petits est possible. Mais cela dérange puissamment la représentation qu'ont les adultes, en France de l'Art et des enfants.

Dans le chapitre suivant nous verrons comment cela se passe au Danemark.

2.2 Suivre la piste du *Model*, jusqu'au Danemark en juillet/août 2014

Dans ce voyage dans le temps avec le *Model*, entre 68 et 2013, je décidais d'organiser un autre voyage, au Danemark et cette fois-ci en famille. Entre l'exposition *Decorum* en 2013 et celle de Karel Appel en 2015, nous sommes partis trois semaines, de la fin juillet à la mi-août 2014, avec mon fils Augustin, âgé de 17 ans et mes deux dernières filles âgées de 9 et 4 ans en voiture jusqu'au pays natal de Palle Nielsen. Cette méthodologie a été l'objet d'un ouvrage collectif d'anthropologues qui ont mené leur terrain d'observation en Chine avec leurs propres enfants et qui mettent en perspective cette expérience avec la recherche (Cornet & Blumenfeld, 2015). Il s'agissait pour moi de poursuivre mes recherches, sur la relation des enfants à la pratique artistique et spécifiquement dans ce pays, devenu en quelque sorte « un modèle » de la conception d'espace de médiations culturelles artistiques et ludiques, pour les enfants et leurs familles. Sophie m'avait fait le récit de sa visite au *Lousiana*, le musée national d'art moderne danois situé à trente kilomètres au nord de Copenhague. Elle me raconta le cadre magnifique, surplombant la mer Baltique, mais surtout du choc qu'elle avait eu lorsqu'elle était entrée dans l'espace dédié aux familles, c'est à dire aux enfants en premier lieu et aux adultes qui les accompagnent :

« C'est en plein milieu du musée, sur trois étages, comme à la *Forge*, peinture, terre, dessins, une ruche d'activité pour les enfants, qui s'éclatent, dans chaque endroit. Des salles du musée, à cet espace à la fois ouvert et au centre, ils sont complètement libres et ça bourdonnait d'enfants, j'en ai pleuré, il faut absolument que tu ailles voir ça ! » (Gentès, 2019a)

Par ce voyage initié par TRACES et Sophie, je suivais également les traces de Palle Nielsen et du *Model*, installé à Arken et j'étais particulièrement curieuse de savoir s'il existait, aussi dans une certaine approche de l'anthropologie culturelle et sociale (Terzian, 1998), une tentative d'explication, au processus d'invention du concept du *Model* spécifique au mode de vie danois (Rydahl, 2014).

Une analyse de la relation éducative dans des espaces pensés pour les enfants

En effet le Danemark a tout particulièrement développé des ateliers pour les enfants à l'intérieur des espaces culturels mais aussi en dehors. Je peux témoigner après ce voyage que dans tous les lieux que les danois traversent et occupent, de la pharmacie à un bout de plage, un espace est spécialement dédié aux jeux pour les enfants. L'exemple suivant illustre particulièrement cette interprétation selon laquelle, tous les lieux, qu'ils soient du côté du sacré comme du profane, de la nature comme de la culture, sont pensés et aménagés par les adultes pour que les enfants puissent les investir à travers leur jeu. **Ils deviennent à la fois le contenant et le contenu de la relation éducative, qui est toujours déjà là.** L'enfant est selon l'expression « livré à lui-même » mais toujours à l'intérieur d'une relation à l'éducation, médiatisée par l'espace lui-même et ses aménagements. J'ai noté dans mon journal :

« Partout où nous allons Rose (4 ans) est aimantée par l'espace aménagé pour les enfants, elle y reste scotchée. Les danois veulent-ils d'emblée canaliser l'énergie des enfants dans les espaces qu'ils occupent avec leurs enfants ? Veulent-ils les tenir enfermer, sous contrôle, dans des espaces réservés, ou bien au contraire cet espace leur sert-il à faire sans cesse l'expérience de la séparation et de l'autonomie, comme pour aller vite, l'espace transitionnel de Winnicott ? » (Gentès, 2014b)

L'exemple de la visite de l'église Elmelunde, dialogue entre Rose et Moi :

Moi : « Chut ! Vous ne commencez pas à hurler dans l'église ...

- Pourquoi tu dis chut ?

- Il ne faut pas faire de bruit .

- Pourquoi ?

- Parce que c'est comme ça, dans les églises : ce sont des lieux de recueillement.

- Ça veut dire quoi ?

- Il y a des gens qui font des prières, ils prient Dieu, une église c'est la maison de Dieu.

- Je ne veux pas rentrer alors, je veux rester jouer dehors, là !

- Non viens, tu joueras après. »

(...) Plus tard

Rose : « Mais pourquoi t'as pas dit d'abord qu'on pouvait jouer dans l'église ?

- Parce que je ne le savais pas. » (Gentès, 2014b)

Dans cette description des différents terrains d'exploration relatifs à mes questions de recherche, la visite de l'église Elmelunde sur l'île de Mon, prend valeur d'exemple de la façon dont sont systématiquement organisés, des espaces spécifiques pour les enfants au Danemark.

L'Église n'est pas très grande, ni imposante, elle est entièrement blanche à l'extérieur, construite sur une petite colline, mais elle est remarquable, par ses fresques peintes qui recouvrent le plafond illustrant les passages de la bible. Une maquette de bateau est également suspendue du plafond, elle symbolise la relation étroite du peuple danois à la mer et à la navigation. L'aménagement intérieur m'est apparu par ailleurs très austère, les traverses des bancs de chaque côté de l'allée qui mène à l'autel sont fermées par des petites portes, elles sont en bois très sombre. Mais au fond de l'église, un

espace a été aménagé spécialement pour les enfants et je fus immédiatement surprise du contraste qu'il suscitait avec l'Église en elle-même. Il était composé d'une table de la marque Ikea, en bois clair, entourée de petites chaises, et sur la table étaient disposés, différents supports d'activités pour les enfants : des albums de jeunesse, sur l'histoire de Jésus, un sur l'apprentissage des nombres et un autre sur l'apprentissage des lettres, avec des coloriages, des feuilles et des feutres. J'ai alors mieux observé les différents supports de lecture, de coloriages et de dessins car si effectivement les supports mêlaient les apprentissages de la lecture, de l'écriture, des nombres et de l'histoire de la bible, une caractéristique classique de la culture protestante, je m'attendais de mon côté uniquement à des livres de catéchisme, mais j'ai été très étonnée de trouver des supports communs aux rayons des supermarchés, souvent qualifiés en France dans le milieu des enseignants de « culture disney ». Rose ma fille, a voulu immédiatement se mettre à colorier et elle a choisi le coloriage des habits pour habiller des « poupées barbies » en papier.

Le contraste entre l'église, son caractère dépouillé et solennel et le coloriage des barbies nues, m'a interpellé et m'a semblé relever d'une signification symbolique dans le cadre de ce travail réflexif, à la fois de la place donnée aux enfants à l'intérieur de la société danoise, de la société danoise en elle-même et de mes propres préjugés, profondément enracinés dans mes propres appartenances culturelles.

LES MUSEES

Pendant ce voyage mes observations ont été réalisées dans le cadre formel des espaces d'exposition et des ateliers de pratiques artistiques dans les musées :

- Musée des Vikings à Roskilde.
- Musée d'art moderne du *Louisiana* situé au nord de Copenhague, qui présentait une rétrospective d'Emil Nolde.
- *Statens Museum for Kunst* au centre de Copenhague, ainsi que dans le cadre plus informel du déroulement du voyage, c'est à dire partout, où nous sommes allés.

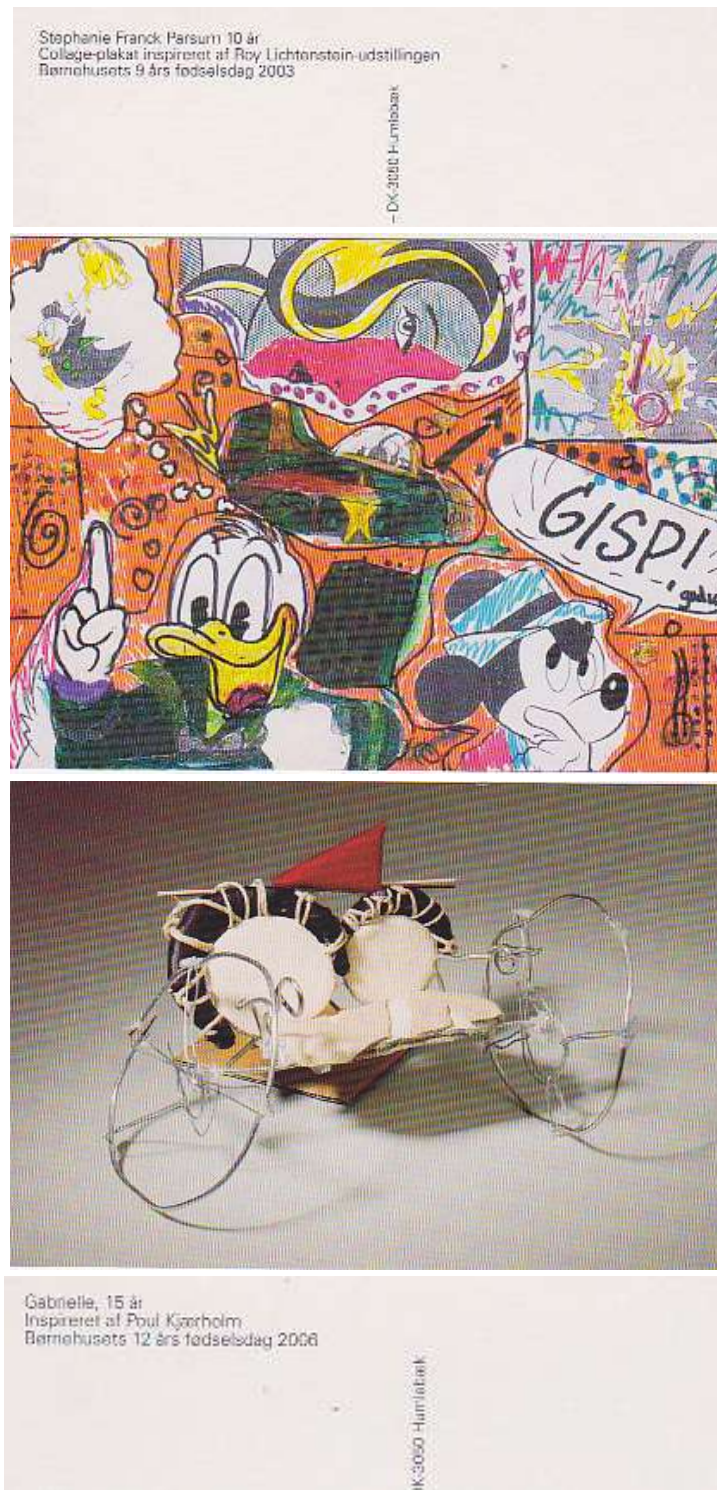
J'utilisais la même méthodologie que celle pratiquée pour ma recherche, de master, dans la description et l'analyse de l'atelier *enfant-parent* à la *Forge de Belleville*, à savoir une observation participante dans laquelle j'impliquais mes propres enfants à la fois dans la pratique mais aussi dans leur réflexion, en tenant compte de leurs remarques. J'ai observé, et j'ai participé aux différentes inter-actions avec les intervenants, les médiateurs d'un côté et les familles de l'autre, en provoquant le dialogue avec les adultes et les enfants qui parlaient anglais, sachant que le langage que j'interprète, le mieux, reste, celui utilisé par les enfants lorsqu'ils sont dans un processus de création ...

En plus de l'écriture du journal, des différentes prises de notes, aux prises de vue photographiques, j'ai pris soin de conserver les œuvres (?), les productions de bricolage, de peinture, et dessin etc., réalisées par mes enfants.

L'aménagement des espaces dans les musées

Au Danemark, à l'intérieur de chaque musée que j'ai visité avec mes enfants, des espaces appelés *workshop* sont aménagés dans lesquels ils pouvaient utiliser du matériel spécifique aux arts plastiques pour fabriquer des « œuvres ». J'écris des « œuvres » parce qu'elles étaient ensuite par exemple au

Louisiana, pris en photo et vendues sur le présentoir des cartes postales, au même titre, que les reproductions des œuvres des artistes exposées. Dans le musée, seuls les enfants de moins de 6 ans doivent être accompagnés par un adulte, passé cet âge ils peuvent seuls, librement se rendre au *workshop*. La participation est gratuite comprise dans le tarif d'entrée des adultes.



Lorsque j'y étais, fin juillet 2014, le musée présentait une rétrospective des œuvres d'Emil Nolde. Les enfants visitaient l'exposition avec leurs parents et dans la première salle de l'espace qui les accueillait spécialement, ils pouvaient peindre, s'inspirer des œuvres de l'artiste, utiliser le même matériel que lui, de l'aquarelle et de la peinture à l'huile dont des reproductions étaient affichées au mur ou posées sur les tables. La salle était aménagée pour la peinture, tout le matériel était à disposition des enfants, différentes qualités de peinture, des feuilles, des fusains, des pinceaux, des brosses etc... Ils pouvaient se laver les mains dans des lavabos à leur hauteur. Dans les autres salles, ils pouvaient faire du modelage, sculpter de la terre et peindre également mais sur des grands formats, ou bien fabriquer un livre en pop-up et faire des constructions en lego. Pour chaque activité d'art plastique des modèles sont proposés, et les enfants affichent leurs productions à côté.

Les outils et les différents matériaux, de bricolage, peinture, modelage etc., sont au cœur de l'aménagement des espaces prévus pour les enfants qui sont eux-mêmes au centre du musée. Le matériel et les espaces constituent toute la relation à l'Art dans la culture danoise, ils participent à l'acte de création des œuvres par les enfants, comme l'artiste le fait dans son atelier. La possibilité de s'exercer à la gestualité de la création, en acte, à l'œuvre, est donnée aux enfants et de façon libre. C'est à dire qu'il n'existe pas de contrainte liée au temps, au nombre, à l'âge, et aux activités en elles-mêmes dont la consigne serait édictée par les adultes. Ce sont les matériaux et la façon dont ils sont mis à la disposition des enfants qui va déterminer leur démarche et les différentes possibilités qu'ils peuvent explorer. L'organisation des différentes salles, l'architecture des espaces, leurs aménagements, avec des ouvertures prévues pour faire entrer la lumière et donner à voir la nature tout autour du musée, construit au bord de la mer, donne un cadre d'interprétation des activités par les enfants et les adultes de façon évidente, on pourrait dire « naturelle » parce que précisément tout semble minutieusement pensé, et organisé sans qu'il y ait besoin d'ajouter de commentaire ou de discours. Des affichettes avec des pictogrammes, donnent des indications sur les activités proposées en fonction des espaces et de l'utilisation du matériel. Le cadre pose en lui-même un accès libre aux activités de jeux et de création.

Les enfants peuvent aussi manger ce qui m'a particulièrement étonnée. Lorsque nous arrivons dans la première salle pour faire de la peinture, un papa est assis à côté de son fils, mes filles s'assoient à côté et il leur propose tout de suite de prendre des bonbons dans un sachet, posé au milieu de la table. Tout en bas dans une salle qui s'ouvre sur le jardin, des gâteaux secs et des jus de fruit sont à la disposition des enfants, du thé et du café sont proposés aux adultes, avec une tirelire pour une participation. Même s'il est bien signalé que la nourriture doit être consommée à l'extérieur du musée, dans l'espace qui donnait sur la terrasse, un goûter avait été prévu.

Les enfants peuvent manger, boire, utiliser la peinture, modeler la terre, s'essuyer la bouche, se laver les mains, et puis retourner dans les salles d'exposition, pour voir un tableau. Ils peuvent aller dehors, faire sécher leurs peintures au soleil sur la terrasse, puis descendre du toboggan, courir et recommencer, se rouler jusqu'au bas des buttes herbeuses et enfin s'allonger sous la sculpture de Calder.

Le corps de l'enfant est présent dans toutes ses dimensions, ses possibilités, ses capacités, il semble occuper le centre du musée, il n'est plus mis entre parenthèse (comme dans les visites que j'ai décrites plus avant) pour seulement « voir des œuvres » ou à l'inverse comme nous le verrons sur les expositions de Paul Klee ou Marc Chagall, ne pas les voir ...

Le Louisiana, journée du 6 août 2014.

J'ai tout de suite pensé à Sophie qui a fondu en larmes en arrivant dans l'espace des enfants. Moi-même je ne cessais de répéter mais c'est la Forge! Et Renaud qui me dit : « regarde dehors, il y a même un toboggan qui remplace la balançoire ». J'ai pris des photos, je n'arrive pas à décrire tous les espaces tellement ils sont incroyables. Les parents restent assis à côté de leurs enfants ils parlent très peu, un papa écrit (peut-être son journal) à côté de son fils qui peint, il nous propose des bonbons, il dit que c'est son fils qui nous les offre. Les enfants et les adultes qui les accompagnent prennent leur temps, ils sont posés, concentrés. Je n'entends que les français parler et donner sans cesse des indications à leurs enfants, peut-être parce que je comprends la langue, mais je ne pense pas, le contraste est flagrant : « - attention, non, pas comme ça ; - oui c'est bien ; - attends laisse-moi le faire à ta place, tu ne vas pas y arriver comme ça, - eh viens faire ça, regarde c'est super, profite-en ...

Dans certaines salles, mais pas dans toutes, les animatrices préparent le matériel, elles ont fait du thé et du café, elles rangent des sculptures en terre, elles n'interviennent pas auprès des enfants. Il y a des modèles à leur hauteur ou suspendus, des peintures et des sculptures, mais les enfants font ce qu'ils veulent, ils s'en inspirent mais suivent aussi leur propre démarche, en fait ils expérimentent les mêmes matériaux que ceux utilisés par les artistes exposés. Dans la pièce pour les plus petits, une histoire est diffusée sous casque et les enfants peuvent reproduire des personnages de l'histoire disposés sur une table lumineuse avec du papier calque. Toutes les œuvres des enfants sont exposées, mises en valeur et des cartes postales sont vendues avec le nom, l'âge de l'enfant et l'artiste « modèle ». Il se dégage un sentiment de confiance et finalement pas seulement envers les enfants, en faisant confiance aux enfants cela donne l'impression que tout devient possible.(Gentès, 2014b)

Au Statens Museum for Kunst, à Copenhague, le 8 août de 11h30 à 15h00 !

Nous sommes accueillis dans l'espace pour les enfants par une animatrice, elle est jeune, blonde avec les yeux bleus, elle nous explique que le thème de la journée est « Souvenirs de vacances », en nous montrant une peinture sur un chevalet qui été réalisée par un enfant et qui représente la mer avec des méduses. C'est vrai qu'il y a beaucoup de méduses dans la Baltique mais elles ne piquent pas. Elle nous présente les différents pôles d'activités, la petite pièce pour faire de la peinture sur des chevalets, puis les tables avec le matériel de bricolage dans des bacs et enfin la terre pour faire du modelage comme au Louisiana. Ensuite les enfants sont laissés complètement libres de choisir ce qu'ils veulent faire. J'observe que l'animatrice découpe des feuilles, elle fait des fonds à côté des enfants qui peignent, tout d'un coup, elle intervient pour demander à Rose d'aller laver son gobelet et ses pinceaux, elle semble contrariée d'avoir dû intervenir, elle me regarde et je me sens prise en défaut et puis elle va lire dans le coin bibliothèque dans lequel sont installés des magazines et des livres d'art. Les autres parents sont assis à côté de leurs enfants ils les aident pour le bricolage. Mais deux mères discutent entre elles tranquillement. L'une d'elle me dit : « this place is no stress really ». Nous sommes les seuls français. Olympe

essaye différentes activités comme pour tout tester, avant de se poser au bricolage pendant plus d'une heure jusqu'à oublier de manger, elle fabrique une maison avec un arbre à côté. Rose suit sa sœur, elle semble plus inquiète, elle guette mon regard, et effectivement elle arrive à se détacher lorsque sa sœur se concentre vraiment sur sa création. Je remarque une adolescente, elle a 17 ans, je discute avec elle, elle réalise aussi une maquette. Je pense à Augustin qui est allé visiter les autres salles du musée pensant que cet espace n'était pas pour lui, mais seulement réservé aux petits. Nous restons conditionnés par nos représentations, ici il n'y a pas de contrainte de séparation à l'âge comme je l'ai déjà noté pour le Louisiana !(Gentès, 2014b)

L'enfant est-il un artiste ?

Clairement les enfants sont perçus d'abord comme des artistes, en action et en devenir, une représentation à l'opposé de celle communément acquise en France aujourd'hui, même si elle a été un temps, revendiquée par des intellectuels et les courants artistiques eux-mêmes. Celui des surréalistes (Breton, 1985), en premier lieu dès l'entre-deux guerre, sous l'influence de la révolution socialiste en Russie, auquel succéda, « contre » l'élitisme et le modernisme et « pour » la recherche du geste spontané, le mouvement CoBra évoqué plus haut. Sensible aux mêmes influences que le surréalisme, Walter Benjamin valorise la relation entre l'enfance, le peuple et l'Art, contre la culture bourgeoise :

« (...) à quel point la fierté libérée des prolétaires consonne avec l'attitude libérée des enfants. Rien, au cours d'une visite d'étude à travers les musées de Moscou, ne surprend davantage et plus bellement que de voir enfants et travailleurs se déplacer sans la moindre prévention à travers ces salles, en groupes, parfois autour d'un guide, ou bien isolément. Il n'y a rien ici de l'accablement inconsolable des rares prolétaires qui n'osent guère, dans nos musées, se montrer à d'autres visiteurs. En Russie, le prolétariat a commencé à prendre réellement possession de la culture bourgeoise, alors que chez nous il a l'impression, dans une telle entreprise, de projeter un vol par effraction. » (Benjamin, 2011, p. 81)

Considérer l'enfant comme un artiste à part entière, est un axe central de la pédagogie Freinet, portée par Élise Freinet, et qui s'est étendu dans les années soixante-dix à une grande partie des institutions qui s'intéressait à la relation entre l'enfant et l'expression artistique. Elle a écrit le livre *enfant artiste* (E. Freinet, 1963) dans lequel elle développe une approche de l'art enfantin comme un rapport au monde inspirant et inspiré que l'enfant puise de sa propre enfance, cette approche étant inspirée de ses lectures des philosophies orientalistes.

En 1957 a eu lieu le XIIIème congrès de l'École Moderne (pédagogie Freinet) à Nantes et le début d'un partenariat avec le musée des Beaux-Arts de la ville. Le musée a ainsi organisé une grande exposition internationale d'Art enfantin dans laquelle sont particulièrement remarquées des œuvres réalisées par les élèves de l'école pilote en pédagogie Freinet de Pitoa, un village au Cameroun. Plusieurs expositions (1964, 1978, 2010) suivront dans lesquelles sont exposés des œuvres réalisées par les enfants et répertoriées par la création d'un fond artistique au sein du mouvement. Aujourd'hui

quinze tableaux font partie de la collection du musée légués par la Société des Amis du musée des Beaux-Arts de Nantes, suite au don d'Élise Freinet⁶¹.

Cette conception de l'enfant ici artiste parce que ses œuvres sont exposés puis acquises par un musée semble maintenant largement combattue au sein des institutions de formation. Or la question de savoir si un enfant peut être considéré comme un artiste renvoie, à un ensemble de références idéologiques, historiques, et philosophiques, sur le statut de l'enfant d'un côté et celui de l'artiste de l'autre, qui influence la façon dont s'organise l'accueil des enfants dans un musée.

Au Danemark cette question est traitée de la façon la plus horizontale possible, c'est à dire que chaque espace a sa propre fonctionnalité, comme chaque objet a sa propre fonctionnalité dans les espaces, mais les enfants et les adultes, peuvent circuler librement entre les espaces. Cette horizontalité opère aussi pour le public, puisqu'il n'y a pas de séparation en fonction des âges à l'intérieur des espaces, ni en fonction des statuts, la reproduction d'une œuvre réalisée par un enfant peut se trouver sur le même présentoir que celle faite par un artiste. Cette « homéostasie » en quelque sorte entre les générations, entre les artistes et le public qui vient à la rencontre des œuvres, entre les espaces d'exposition et les espaces de création, entre tous les différents artefacts qui composent le musée, dont le musée en lui-même et la nature tout autour, sert à maintenir un équilibre, entre une norme culturelle visible et la façon dont « le public » peut se l'approprier. Chacun semble relié à sa propre responsabilité de la façon dont il peut habiter l'espace du musée. Mais cette responsabilité est soutenue et recadrée dans « une relation privilégiée », c'est à dire centrale à la pratique artistique. D'autre part cet aménagement des espaces, avec les objets qu'ils contiennent, ne peut advenir que dans un rapport au temps expansé, pour laisser aux enfants et aux adultes qui les accompagnent, la possibilité de se les approprier. Cet effet d'horizontalité est également amplifié, par l'absence de contrainte horaire. Puisque le *workshop*, est en accès libre, la participation des enfants n'est pas soumise à un temps restreint. Mes enfants sont restés trois heures d'affilées, à peindre, bricoler, modeler etc., au *Statens Museum for Kunst* oubliant même de réclamer à manger alors que l'heure du déjeuner était dépassée depuis longtemps ...

Parallèlement la **non-intervention** des adultes, vis à vis des enfants, m'a particulièrement interrogée. Le personnel du musée, (je ne me rappelle pas avoir vu des gardiens dans les salles) qui anime l'espace intervenait très rarement auprès des enfants, ils s'occupaient principalement du matériel ou échangeaient avec les autres adultes. Ils accompagnaient les enfants et discutaient aussi entre eux ou bien réalisaient une production, avec le matériel mis à leur disposition. J'observais qu'ils aidaient leur enfant, sans jamais faire à leur place. Et comme je l'ai déjà noté, un père écrivait dans son carnet à côté de son fils, sans intervenir sur la façon dont il procédait pour réaliser sa peinture. Je comprenais que la façon dont les adultes se positionnaient vis à vis de l'enfant était différente de celle que j'avais l'habitude d'observer en France. La présence des adultes, auprès des enfants, est réactivée dans la médiation à l'organisation des espaces et aux objets qu'ils contiennent. **Cette présence signifie aussi l'absence d'explications et de commentaires imposés.** Évidemment les adultes communiquent avec les enfants, ils échangent, mais l'espace semble davantage habité par la présence des personnes enfants et adultes reliés à leurs projets, et cette relation se suffit à elle-même. Cette présence des corps en relation à eux-mêmes, aux autres, et aux objets toujours en correspondance

⁶¹ « L'association des Amis de Freinet fut créée en 1969 par des militants pour garder vivace au sein de son Mouvement le souvenir du fondateur Célestin Freinet, de son épouse et des camarades pionniers. » (Amis de Freinet, s. d.) L'association a édité un dossier sur l'école de Pitoa et les tableaux réalisés par les enfants « noirs » dans le *Bulletin des Amis de Freinet et de son mouvement* (Amis de Freinet, 2017).

avec l'espace extérieur, c'est à dire la nature. En France, dans les visites au musée, l'absence est imposée, une absence à soi-même, aux autres, aux objets et à la nature, pour ne laisser la place qu'à la relation à l'œuvre et à son histoire à travers les discours qui l'accompagnent.

J'observais avec mes enfants dans le cadre du voyage, que nous étions représentatifs du public qui visite les musées au Danemark au milieu de l'été. C'est à dire majoritairement des touristes et des familles, mais qui viennent pour la plupart des pays voisins : l'Allemagne, ou bien la Suède, les Pays-Bas, la Norvège etc. En France les observations que j'ai réalisées se déroulaient dans le cadre scolaire, ou dans le cadre de l'atelier Enfant-Parent de l'association TRACES avec les familles qui participaient à cet atelier, c'est à dire pour un collectif plus large que la cellule familiale.

Je demandais au *Louisiana* et au *Statens Museum for Kunst*, aux personnes qui animaient l'espace de pratique artistique pour les enfants, si elles accueillaient aussi des groupes d'enfants pendant l'année. Elles m'ont répondu positivement. Les musées travaillent avec le scolaire et le périscolaire, ils accueillent des groupes d'enfants par groupe d'âge sur des projets dans lesquels est toujours valorisée la pratique des arts plastiques et les interactions avec les artistes et leurs œuvres. La place de la culture artistique dans la relation éducative apparaît comme une évidence au Danemark, car j'ai observé que la plupart des villes et des villages, possédaient des lieux d'exposition, et des musées qui mettent en lien le patrimoine artistique et culturel avec la pratique amateur.

2.3 Les expositions à la cité de la musique en 2011 et 2016

Du 13 octobre 2015 au 31 janvier 2016 a eu lieu à la Philharmonie de Paris l'exposition *Marc Chagall, Le triomphe de la musique*. Autour de l'exposition de nombreux ateliers sont proposés, la découverte de la collection permanente, des visites contées et la possibilité donnée aux enfants d'accéder à un espace interactif en lien avec l'exposition, nommé « La petite boîte de Chagall ».

En 2011 l'œuvre de Paul Klee, avait fait l'objet de la même installation à la Cité de la musique et j'y avais alors emmené mes élèves de maternelle. Nous avons visité l'exposition des œuvres de Paul Klee, des aquarelles, des sculptures aussi, et ensuite nous étions allés dans l'espace inter-actif pour participer aux activités proposées, j'en avais fait le récit et l'analyse dans mon mémoire de recherche de master. J'avais noté déjà la réaction de surprise des gardiens de l'exposition, au fait que j'emmenais aussi les élèves voir les œuvres, pour les représenter sur leurs carnets de croquis alors qu'il existait cet espace spécialement réservé dans lequel avait été conçu des pôles d'activités adaptés à la compréhension des œuvres de l'artiste pour des jeunes enfants.

« Ce regard est aussi tiré directement de mon expérience d'enseignante depuis 15 ans en maternelle à Paris, lorsque, par exemple, j'emmène mes élèves voir l'exposition Paul Klee à la cité de la musique à l'automne 2011. Pour cette exposition, a été créé un espace-enfant avec des pôles d'activités ludiques qui sont sensés mettre l'œuvre de Paul Klee à hauteur d'enfant. Je pense : « un peu de Danemark à la Villette, l'Europe c'est formidable ! » Mais lorsque je descends avec mes élèves et leur carnet de croquis à la main voir les « vraies œuvres » de l'artiste, les gardiens me font comprendre, qu'il y a un espace réservé aux enfants à l'étage et que donc c'est vraiment mieux si je les emmène directement, sans quoi ils gênent le public adulte et de toute façon, ils sont trop petits (les œuvres de Paul Klee sont exposées à la hauteur des yeux des adultes). Évidemment je résiste, mais comment ai-je pu penser un instant, ne plus être dans un musée à la française ». (Gentès, 2013c)

En 2016 alors que je m'appête à renouveler l'expérience, il n'est plus possible avec le même billet d'entrée d'emmener les enfants à la fois, voir l'exposition des œuvres de Chagall et de participer à l'espace interactif dédié. Il faut réserver deux billets d'entrée, l'exposition des œuvres se déroulant à

la Philharmonie et l'espace interactif appelé « La petite boîte de Chagall », dans le musée de la cité de la musique.

Les remarques du personnel du musée qui encadraient l'exposition de Paul Klee sont devenues une réalité effective, il n'est plus possible d'envisager les deux visites de façon complémentaire et simultanée à moins de payer deux entrées. La séparation est clairement définie entre d'un côté, un espace d'exposition des œuvres de l'artiste, réservé au public des adultes et de l'autre un espace dédié aux enfants. Mais le paradoxe réside dans le fait qu'il ne s'agit pas d'un espace seulement réservé aux enfants, puisqu'ils doivent être accompagnés par des adultes. Cette organisation nous est familière, tellement commune, qu'elle ne suscite pas de questionnement en elle-même mais je souhaite malgré tout la réinterroger dans ce travail d'analyse, de la relation éducative dans les espaces de médiation culturelle. Nous avons d'un côté, un espace d'exposition dans un bâtiment emblématique de la volonté de valorisation des arts de la musique, destiné aux adultes qui peuvent éventuellement, s'ils le souhaitent, venir avec leurs enfants et de l'autre dans l'ancien musée un espace réservé aux enfants qui doivent être accompagnés par des adultes. Ce qui m'intéresse ici c'est de mettre en symétrie ces deux verbes d'action d'un côté, les adultes peuvent, l'institution leur donne le choix, de l'autre les enfants doivent, c'est à dire que c'est une obligation qui est imputée aux adultes mais que l'institution désigne du côté des enfants, comme si elle se substituait finalement aux désirs des uns et des autres, celui des parents dans l'obligation d'accompagner et celui des enfants tenus d'être accompagnés. L'institution du musée propose un mode de fonctionnement qui pose la double contrainte à la fois de la séparation et de la responsabilité. Elle sépare les espaces, les contenus, et le public. La Philharmonie, propose un rapport à l'Art, l'artiste, et ses œuvres, en direction des adultes, la Cité de la Musique développe le jeu et l'interaction des enfants avec différents supports comme des ombres chinoises, des puzzles, des déguisements etc., sous la surveillance des adultes.

A moins d'être suffisamment riche, (et cela entre aussi dans la polémique provoquée par la décision de placer cet édifice au cœur d'un quartier populaire certes, mais dont le prix pour sa construction dépassa toutes les budgets prévisionnels), je m'interroge encore, comme Christophe Girard⁶² le fera dans l'entretien que nous avons eu (voir chapitre suivant), sur qui, a réellement accès à cet équipement. En effet, dans le cadre d'une sortie scolaire qui permet de toucher toutes les couches sociales de la société, il n'existe pas de « visite libre » de l'exposition. Les visites-ateliers s'adressaient toutes, à un public à partir de la grande section de maternelle, et son prix s'élevait à 125 euros. Et même si Christophe Girard pense que proposer la gratuité pour favoriser l'accès à La Philharmonie, est peut-être un critère nécessaire mais pas suffisant, dans cet exemple précis, qui dédouble la participation à un espace d'exposition, la question économique du coût de cette sortie devient centrale. Plusieurs questions se dégagent de cette évolution, ici particulièrement saillante à étudier et à comparer car circonscrite à un même lieu, sur le même modèle, mais qui entre temps, a subi une métamorphose structurelle de taille, puisqu'un bâtiment « monumental » est sorti de terre.

La cité de la musique était un établissement qui, dans la ligne des autres établissements du parc de la Villette, a proposé des ateliers aux familles, pour une découverte de la musique de façon participative. Le choix de diversifier son offre culturelle aux « peintres-musiciens » et à leurs œuvres en lien avec la musique, s'inscrivait dans cette volonté de créer un espace réservé aux enfants toujours à partir d'une participation active des enfants. Vue sous cet angle, « voir des œuvres », n'est plus en soi une activité pour les enfants et je pense ne l'a jamais été. Dans ce cas, il s'opère une autre

⁶² Adjoint à la culture du maire de Paris, Bertrand Delanoë de 2001 à 2012.

contrainte que celle strictement économique, due à la séparation des espaces, des contenus et donc des publics, à qui le musée s'adresse-t-il ? Malgré toute la communication déployée, de façon générale aujourd'hui par les institutions à vocation artistique et culturelle, pour intégrer les enfants, j'en arrive à **la conclusion que lorsque l'institution prend en compte la participation des enfants, elle produit comme interprétation que « voir des œuvres » n'est pas une activité pour les enfants et en créer encore moins.**

Ici la norme culturelle que se donne le musée à lui-même est de créer des ateliers dans lesquels pourront participer les familles, et dans ce sens agit une distinction entre deux activités artistiques, la musique et la peinture. Car si on écoute de la musique, ou si l'on pratique un instrument, le musée a pris le parti de donner aussi la possibilité au public de pratiquer et de se déplacer de la position de spectateur à celui d'acteur. Or lorsqu'il s'agit de peinture ou d'arts plastiques, ce n'est plus la même opération qui travaille le passage de la position de spectateur à celle de musicien. Dans les espaces dédiés aux enfants, dans lesquels sont organisés plusieurs pôles d'activités et qui mettent à la disposition des enfants différents matériels, avec lesquels ils peuvent interagir, pour prendre connaissance de la vie de l'artiste et de son œuvre, **l'absence de matériel propre à la pratique des arts plastiques interpelle.** Comme si la matière, en elle-même, à partir de laquelle se font les arts plastiques était sale, impure.

Le célèbre livre de Mary Douglas (1992) traduit en français : *De la souillure. Essais sur les notions de pollution et de tabou*, propose une définition anthropologique de notre rapport au monde, à partir de la séparation entre le pur et l'impur qui introduit la notion de souillure.

« Son auteur a également voulu argumenter en faveur d'une thèse dont l'ampleur n'est pas moindre, à savoir que les croyances relatives à la pollution et à la pureté constitueraient le socle sur lequel reposent nos classifications et nos concepts. À supposer que la crainte de la souillure et la quête de la pureté n'aient pas existé ici-bas, le monde et tout ce qu'il contient, animaux, plantes et êtres humains, serait pour nous, dénué de sens, resterait impossible à conceptualiser. Aux yeux de Mary Douglas, la hantise de la pollution est donc l'affect de base à partir duquel nous sommes à même d'organiser la vie humaine et, de ce fait, d'en rendre l'édification possible. Elle serait au principe de la culture. » (Bloch, 2015)

Depuis sa thèse a été largement commentée et débattue y compris par elle-même : « Après plusieurs années de recherche, j'eus le courage de mettre à mal les hypothèses initiales que j'avais suivies dans *Purity and Danger* » (1966), écrit-elle dans un article (1998), dans lequel elle cherche une définition plus large au concept de pureté à partir de notre relation au monde animal, à la culture matérielle et à l'art. Il ne s'agit plus seulement d'une « absorption » du monde « alimentaire », à partir de laquelle nous essaierons de le comprendre et de l'habiter, mais d'une relation dans laquelle le monde est aussi posé en lui-même et dont il faudrait partager une éthique commune. Durant mes études d'histoire, j'ai étudié le livre de Mary Douglas qui m'a aussi convertie à cette approche culturelle des interdits en opposition aux idées fonctionnalistes, et j'y pensais à chaque fois que j'observais le dégoût des adultes, vis à vis des enfants qui se salissent, avec de la peinture. Sauf qu'il me semblait au contraire qu'ils exprimaient là une répugnance physique, qui s'apparentait à une réaction contre un danger, presque mortel ! Certains enfants intègrent effectivement si bien cette aversion, qu'ils en deviennent phobiques de « la tâche » (Roth, 2002), et cela se traduit soit par le fait qu'ils ne cessent de vouloir la laver, soit qu'ils refusent de faire l'atelier.

Sophie donne cette explication de l'origine de la création d'un atelier enfant-parent :

« C'était à la halte-garderie, là où j'emmenais Yuna, tu te rappelles rue Ménilmontant, un endroit génial avec le jardin. J'animais un atelier de peinture avec les petits, une fois par semaine et j'ai vu

tout de suite la différence, entre Yuna et les autres enfants. Elle était tellement à l'aise avec la peinture, les pinceaux, les supports. Faut dire qu'elle adorait se peindre le corps. Et puis ce qui m'a frappée, c'était une petite fille, emmenée par sa nourrice qui était tellement obsédée par la propreté, que la gamine, elle refusait de faire de la peinture parce qu'elle avait peur de se salir. Pour moi ça été le déclic, je me suis dit il faut faire quelque chose, ouvrir un espace où les choses vont pouvoir se jouer différemment. Un espace dédié où les enfants vont pouvoir se lâcher et les adultes se détendre, prendre confiance et petit à petit ils vont modifier leur regard sur les arts plastiques. Bon c'est pas gagné mais je vois bien à l'atelier, les choses bougent, du côté des adultes aussi et la relation avec les enfants elle change. » (Gentès, 2013c)

L'éducation des enfants consiste à les éloigner le plus possible de ce qui est considéré comme sale et dangereux et je comprends que les matériaux utilisés pour la pratique des arts plastiques semblent faire partie de ces catégories. Les enfants peuvent se salir et salir l'environnement lorsqu'ils les utilisent. C'est la même bataille qui est menée à l'école, dans les classes de maternelle pour laisser un « coin peinture » ou un « coin bricolage » en libre accès. Cette bataille est à mener en particulier contre les « dames de services » qui nettoient la classe et qui négocient l'atelier peinture car tous les prétextes sont bons pour ne pas l'ouvrir. Dans leurs obligations professionnelles, elles ne peuvent pas laisser des traces de peinture sur le sol et sur les meubles : tables, chaises, et même le panneau de peinture lui-même doit être nettoyé chaque semaine. Lorsque les enfants sont autorisés à participer à la mise en place du matériel et à son rangement cela est difficilement accepté par les adultes : « Ils vont en mettre partout, ils sont trop petits, ils salissent plus qu'ils nettoient ... ». C'est une véritable « allergie » qui s'exprime là, vis à vis de la matière qui coule, colore, colle, tache et que les adultes, les enseignants, les animateurs et les autres personnes qui aident les enfants (ATSEM et AVS), ont eux-mêmes intégrée et transmettent. Certainement parce qu'ils n'en ont jamais fait l'expérience eux-mêmes. Ils sont démunis, désarmés, interdits face à l'expérience de la pratique artistique par les enfants, aussi parce qu'ils ne peuvent pas transmettre ou accompagner quelque chose qu'ils n'ont pas eux-mêmes expérimentés et investis lorsqu'ils étaient des enfants et à laquelle ils n'ont pas été formés en tant qu'éducateurs. En 1965 François âgé de 7 ans, répond à Marguerite Duras dans l'émission *Dim Dam Dom* à l'ORTF à propos de l'école : « Je crois qu'on ... qu'on apprend les opérations à l'école, on apprend les dictées, on apprend les dessins, on apprend la pâte à modeler et puis écrire. **Et pas faire des tâches !** Faut être bon en soin. » (Duras, 2014)

Dans l'article, *Mary Douglas et les cacahuètes*, l'auteur Maurice Bloch, inverse la proposition de la célèbre anthropologue. L'interdit alimentaire et la séparation entre le pur et l'impur, dont la relégation de la souillure, n'est pas la conséquence d'une réponse organique à la contamination, mais par contre, à l'inverse, l'absence de « souillure », nous rendrait malade. Il s'appuie sur les recherches médicales qui démontrent la vulnérabilité des organismes lorsqu'ils n'ont pas été en contact avec des allergènes, pour les personnes allergiques, et avec des bactéries, en donnant l'exemple des bébés plus exposés à certaines pathologies lorsqu'ils naissent par césarienne et qu'ils n'ont pas été en contact avec la flore vaginale.

« La morale de cette histoire est que, dans certains cas au moins, la pollution fait du bien à l'homme et que surtout – et j'en suis personnellement convaincu – l'idéal de pureté peut être très, très dangereux. » (Bloch, 2015)

Rendons-nous nos enfants plus malades, plus faibles, ou plus fragiles en les tenant éloignés de la souillure ? Est-ce que la couleur et le jeu des mélanges, comme celui de peindre avec les mains, les pieds, ou encore sur son corps, comme dans notre imaginaire sur les indiens des plaines d'Amérique du Nord, immunise du danger de mort, rend plus fort, et s'inscrit dans la vie ?

Pour le philosophe René Schérer, l'interdit de la *couleur* s'inscrit dans une relation à l'enfance en surveillance constante. Si nous lions les deux conceptualisations, celle de l'affaiblissement et celle du contrôle, nous pouvons en conclure que l'enfant est d'autant mieux surveillé et contrôlé, que lorsqu'il perd de son « élan vital ».

« La couleur échappe à la saleté dans son usage spécifique qui ne retient d'elle que sa quasi-immatérialité. Mais, entre la couleur spiritualisée et la couleur en tant que matériau, la ligne de partage est indécise. La pédagogie, prenant à rebours l'exaltation de la couleur par le peintre, joue sur le sale pour en limiter soigneusement un usage que l'enfant est toujours en passe de déborder. Car l'usage sale de la couleur est, lui aussi, de l'ordre du glissement mimétique sur les chemins buissonniers de l'imaginaire : barbouillé, crasseux, jouant à se peindre ou à se tatouer le corps, l'enfant refuse ainsi l'identité à l'image que l'on exige de lui, il utilise le visible pour se rendre invisible aux autres, échapper à leur regard surveillant. » (Schérer, 2002, p. 96)

Alors le musée devient effectivement ce *white cub*, immaculé, qui se protège de toute souillure, y compris celle que l'artiste a utilisée pour produire son œuvre. Souillure matérielle et immatérielle, - l'œuvre de Dieu qui a créé l'humanité à partir de la glaise -, l'œuvre artistique n'est œuvre, qu'exposée, isolée, **dé-tachée**, de sa mise en œuvre technique.

Cette conceptualisation du monde devient opérante par la relation éducative des adultes vis à vis des enfants, à savoir qu'ils font en sorte qu'ils « s'attachent » ainsi d'abord aux idées, par un discours sur le monde, plutôt qu'à la matière avec laquelle le monde se fabrique.

Ils ne touchent pas la peinture, ni à l'eau, ni aux pinceaux. Et bien évidemment, comme le dénonce Palle Nielsen, le matériel informatique est de plus en plus utilisé. A la fondation Vuitton, un iPad est proposé aux enfants pour visiter les expositions de façon plus ludique avec un jeu sur l'architecture du musée. « Le musée l'appelle la baby-sitter », me dit Corine, médiatrice culturelle à la fondation, mais d'après Olympe 10 ans, « c'est vraiment trop génial de faire la visite avec l'iPad ». Pour l'exposition Paul Klee il n'y avait pas d'aquarelle, à la place les enfants utilisaient des feutres, ce qui est un non-sens du point de vue de l'appréhension de l'œuvre de l'artiste et de la connaissance des arts plastiques. A la galerie des enfants à Beaubourg, ils découpent des magazines, sculptent du sable, assemblent des pailles géantes etc.

Le musée en herbe, qui a quitté le jardin d'acclimatation pour investir un ancien parking dans le premier arrondissement de Paris, sans fenêtre, bas de plafond et saturé de lumière artificielle, propose néanmoins à l'étage à côté de la librairie, dans une pièce spécialement aménagée des ateliers avec du matériel pour peindre et bricoler. Ces ateliers représentent un coût, en supplément de la visite. J'avais visité ce « musée pour les enfants » toujours avec mes deux dernières filles, juste après notre voyage au Danemark, le contraste avait été saisissant. J'eus l'impression d'une mauvaise imitation, d'une pâle copie. Pourtant je connaissais les conditions de la naissance de ce musée en 1975 et la volonté de sa créatrice Chantal Girardet de hisser l'enfance à la hauteur du public élitiste des musées pour permettre un accès au musée plus démocratique, en s'intéressant d'abord aux enfants en tant que futurs adultes. Mais cette visite en comparaison avec celles que j'avais menées au Danemark m'est apparue étrangement contrefaite et dévitalisée. A partir de ce ressenti, la prise en considération de l'enfance, « à la française », sous mes yeux et à travers mes oreilles, n'en révélait que d'autant plus sa déconsidération. Le lieu et son emménagement, venait malgré toutes les propositions ludiques et l'implication des médiateurs, contredire la nécessité (?) ou la volonté (?), d'une relation « qualitative », pour reprendre ici le concept de Palle Nielsen, entre l'enfance et le musée pour favoriser l'accès à l'art et à la culture. L'autre élément qui m'a marqué, outre cette séparation de fait, entre un musée pour les adultes et un « spécialement conçu » pour les enfants, mais dans lequel sont

aussi accueillis les adultes, c'est le fait que des œuvres manquaient dans l'exposition, « La bande à Nikki », alors qu'un cartel les indiquait. La médiatrice culturelle m'expliquait que les musées les avaient repris pour d'autres expositions. Ce détail a tout à coup pris dans mon observation toute son importance, je me posais alors la question : « S'agit-il d'un vrai musée, ou d'un musée « pour de faux » comme disent les enfants ? »

Dans un entretien filmé mené par le journal Télérama, à la question posée : *Comment parler aux enfants en 2012, comment les captiver ?* et qui induit dès le départ dans la relation à l'art, la place centrale du langage, Chantal Girardet répond en effet :

« Ici il y a plusieurs médias, le langage qui est le premier parce qu'on les accueille et on leur parle, on leur parle en leur posant beaucoup de questions, c'est beaucoup un système de questions-réponses ... les enfants sont les héros de l'exposition, ils sont les acteurs il y a un scénario (...) donc les questions réponses, avec les médiateurs, les animateurs, des informations, il y a les textes, simples à portée de tous (...), il y a du jeu, avec l'énigme à découvrir, une identification à l'artiste, par exemple pour Keith Haring, ce sont des lunettes (...), et tous ces médias organisent le parcours de l'exposition. » (Télérama, s. d.)

Dans la suite de l'entretien même si Chantal Girardet regrette que 70 % des français ne vont jamais au musée, elle considère que les musées font aujourd'hui de plus en plus de pédagogie, et prennent en compte les enfants à la fois comme un public spécifique mais aussi dans une approche inter-générationnelle, c'est à dire « en famille ». Cette contradiction, entre la fréquentation des musées qui est encore celle d'une élite, et « la prise en compte » des publics spécifiques révèle une « pédagogie » qui correspond précisément aux attentes de l'élite, celle de « l'éducation bourgeoise », alliée de la « méritocratie républicaine ». Et cette représentation s'appuie par « essence » sur une épistémologie classique de notre rapport au monde « en scientificité », celle de la séparation. **Ici, cette catégorisation de la relation au monde et aux autres, se transmet aux enfants par la différenciation des espaces, des publics, et dans un temps lui-même imparti, dont le langage écrit et oral reste le médium principal. Le langage marque non seulement « la distinction » mais il fait également « distinction » (Pierre Bourdieu, 1979).**

Voici un extrait de la recherche de master 2 de Camille Guglielmetti, stagiaire dans ma classe, qui analyse le lien entre la visite guidée au musée, « didactique » et sa réappropriation par les enfants dans leur pratique :

« En effet, ces projets plus exceptionnels sont les sorties à l'extérieur de l'école. Fernand Oury et Aïda Vasquez (1990, p. 54) présentent la sortie enquête comme étant un aboutissement ou plutôt une suite de la correspondance et du journal. En effet, le professeur axe son choix de textes, de thèmes d'écritures ou de réflexions en rapport avec la sortie pour permettre une préparation de celle-ci. Dans la classe de Deborah, les élèves n'ont pas de correspondants mais les différentes sorties sont précédées d'une préparation et suivies d'une mise au travail dans la classe. J'ai pu assister à trois visites lors de mon stage.

La première sortie est au Musée d'art moderne de Paris pour voir l'œuvre de Sonia Delaunay. Avant d'emmener ses élèves, Deborah leur a présenté deux livres sur l'artiste avec de nombreuses photos de ses tableaux. Nous sommes allés au musée accompagné d'un artiste peintre. Celui-ci mettra en place pendant une semaine en mai, un atelier peinture autour de l'exposition vue en décembre.

Vendredi 12 décembre 2014 - Jour 1 - 14h30

Nous arrivons au musée d'Art Moderne de Paris pour voir une exposition sur l'œuvre de Sonia Delaunay. La visite est guidée par un homme qui décrit certaines œuvres et pose des questions aux enfants.

Ce projet exceptionnel fait donc sortir les enfants de la routine. En effet, ils se retrouvent dans un nouveau lieu et doivent écouter un guide qui leur est inconnu. Le guide s'arrête devant différentes œuvres de son choix, suivit des enfants. Il pose régulièrement la même question, à savoir, ce que les enfants voient en observant le tableau.

Le guide : « Qu'est-ce qu'on voit ? »

« Un monsieur, il fait ça ! » dit un élève en se touchant les joues avec ses pouces.

Le guide : « Est-ce qu'il y a de la lumière ? »

Un élève : « Oui »

Le guide : « Pourquoi ? »

Un élève : « Il y a du jaune »

le guide : « Comment il est ? Joyeux ? Triste ? »

Un élève : « joyeux ! »

Le guide : « Non, il est triste. » Il explique que c'est parce que l'artiste utilise la couleur pour exprimer les sentiments, les émotions des personnes qu'elle dessine.

Le guide semble avoir des questions bien précises en tête, ainsi que des réponses. Il tente d'expliquer à l'enfant pourquoi le personnage est triste et non joyeux. Je ne pourrais dire si l'élève comprend réellement l'explication car à priori, lui a ressenti cette couleur jaune comme de la joie et non de la tristesse. Plus loin, face à une nouvelle œuvre, le guide continue avec la même question :

Le guide : « Qu'est-ce qu'on voit ? »

Un élève : « Des fesses ! »

Le guide : « Non, vous êtes dans l'imaginaire, on voit la hanche et le ventre. »

Un élève : « En vrai derrière il y en a. »

Le guide : « Mais tu es dans l'imaginaire, on voit pas derrière. »

Le guide ne semble donc pas laisser libre imagination aux enfants. Il souhaite qu'ils répondent à ce qu'il a en tête sans débordement possible. Pourtant l'enfant qui dit voir des fesses, me semble très intéressant, puisqu'il décrit finalement la continuité du dessin, la face cachée.

La visite continue, les enfants sont face à un nouveau tableau :

Un élève : « Il y a plein de couleurs. »

Un autre élève : « Un perroquet. »

Le guide : « Non pas de perroquet, tu es dans l'imaginaire. Clignez des yeux, qu'est-ce qu'il se passe ? »

A ce moment-là, je souris, car j'étais justement en train de dire que j'apercevais un perroquet à droite du tableau. Mais non, nous n'avons pas le droit d'imaginer ! »

Une élève : « C'est la fête ! »

Le guide explique qu'en effet, lorsqu'on cligne des yeux, les couleurs vivent ressortent, donnant l'impression que les personnages dansent.

Lors de cette visite qui est imposée par Deborah, il me semble que les enfants ne sont pas assez libre dans l'acquisition du savoir. En effet, j'ai l'impression d'assister à une relation maître / élève très formelle. Où le maître ne laisse pas de place à l'imprévu, et à la parole des élèves pour adapter la forme et le contenu de transmission de savoir. Cette sortie qui est à priori un dispositif non formel puisque hors de l'institution, devient à mon sens très formel dans sa forme. Mais j'ai pu remarquer par la suite que finalement les enfants en avaient tiré divers apprentissages informels.

Jeudi 15 décembre 2014 - Jour 2 - 16h15

Deborah continue le " quoi de neuf ? " car tous les élèves inscrits n'ont pas eu le temps de passer ce matin. Baptiste, un moyen, présente un dessin qu'il a fait chez lui : "une baleine multicolore" après avoir vu "une baleine en os" avec sa maman. Capucine lève la main, Baptiste lui donne la parole, elle dit : "on dirait presque un très beau dessin." Deborah lui demande "un dessin de qui ?" Capucine répond "de Sonia Delaunay", et Pharel ajoute : "et de Robert Delaunay". Les dessins multicolores leur ont tout de suite fait penser à l'exposition de Sonia Delaunay, à laquelle nous sommes allés vendredi

dernier, quant à Robert Delaunay, c'est parce que Deborah leur a expliqué que nous allions voir une exposition de ce dernier, le mari de Sonia, en janvier.

Ici, je remarque qu'ils ont intégré l'œuvre de Sonia Delaunay, en ce qui concerne les formes et les couleurs. Le « quoi de neuf ? » permet aux enfants de faire lien avec un savoir acquis, sans même que l'enseignante n'en ai reparlé. »

(Guglielmetti, 2015)

2.4 Le discours sur l'accès à l'art et à la culture : une soirée à la mairie du IV^{ème} arrondissement de Paris, entre *réal-politique* et transe artistique

En 2015, j'envoyais mon mémoire de master, « TRACES à la Forge, *le droit à la ville*, le droit à l'enfance », à Christophe Girard, maire du IV^{ème} arrondissement de Paris et ancien adjoint à la Culture du maire de Paris Bertrand Delanoë, pour lui demander un entretien. Il a accepté et je le rencontrais peu après les attentats du 13 novembre. D'emblée je me fis précisément la réflexion, dès le seuil de la porte de la mairie, que c'était bien la première fois depuis presque un an, c'est à dire depuis les attentats commis en janvier 2015, que je rentrais dans un lieu public, « comme dans un moulin ». De surcroît il régnait une effervescence qui contrastait avec l'aspect pompeux et officiel de ce bâtiment caractéristique du quartier du marais. Il s'agissait de la préparation à la fête organisée pour le vernissage d'un évènement artistique. En effet Christophe Girard était aussi à l'initiative de l'évènement de la Nuit Blanche, et alors que j'abordais avec lui mes nouvelles recherches et l'installation de Palle Nielsen, il a été très fier de me rappeler que l'évènement était aujourd'hui copié dans le monde entier et qu'il organisait, en ce moment même dans sa mairie un parcours artistique, une installation, du nom de *Flateurville*, créé par l'artiste Laurent Gaudet. « Et tout le monde peut venir la visiter, au moins je peux encore faire cela ici, dans ma mairie ! ».

Je lui avais fait parvenir mon travail de recherche parce qu'il y avait joué un rôle essentiel qui selon mes interprétations, avait déclenché une série d'évènements, dont je souhaitais discuter avec lui de la pertinence, et obtenir son point de vue.

Mais il était effectivement passé à autre chose :

Christophe Girard : « Ah, ça été onze années de ma vie, complètement dédiées à cela, l'accès à la Culture, nos concitoyens ne sont pas des idiots, ils sont sensibles et intelligents, mais il fallait respecter un équilibre, c'est compliqué, entre le tissu local et quelque chose d'ambitieux, pour Paris. Avec Le 104, ça n'a pas été facile, mais j'y suis arrivé et aujourd'hui c'est vraiment réussi n'est-ce-pas ? Il ne faut surtout pas tomber dans la commande, vous voyez, par exemple exposer des photos sur les grilles du jardin du Luxembourg, n'est-ce-pas ? Enfin, il n'y a pas de recette. Mais il me reste toujours cette question, et je voudrais savoir ce que vous en pensez, vous qui avez travaillé sur ce sujet, comment emmener les gens des quartiers populaires à la Culture ? Enfin comment arriver à les faire entrer dans les lieux culturels ? Par exemple, la Philharmonie a été construite dans le nord de Paris, sur un site qui est fréquenté par une population des classes populaires et bien les gens n'y entrent pas. Bon la fondation Vuitton c'est autre chose, il ne fallait pas la faire à cet endroit c'est évident, et c'est là-dessus qu'il faut être intransigent, c'est évident. Oui ?

- *La gratuité c'est essentiel.*
- *Oui, mais ça ne suffit pas, c'est important, oui, je suis d'accord avec vous, mais ça n'est pas suffisant vous voyez, on ne sait toujours pas comment faire en réalité.*

- *Et bien justement à la Forge, nous avons réussi, pas longtemps, mais les gens venaient, ils étaient chez eux de toute façon, alors que maintenant c'est fermé ...*
- *Ah bon c'est fermé, je ne savais pas, mais de toute façon ni vous, ni moi, n'y pouvons quelque chose, n'est-ce-pas ?! J'en parlerai à ma collègue, la maire du XX^{ème} mais on ne peut pas s'immiscer sur les territoires des autres, je ne suis que maire d'arrondissement maintenant, je ne suis plus adjoint à la culture, vous comprenez, je ne peux plus rien !*
- *Oui, sinon je pense qu'il faut faire ce que vous faites ici, c'est à dire ouvrir les lieux à tout le monde, aux artistes et au public, tout simplement !*
- *Mais oui, bien sûr, je n'abandonnerai jamais les artistes, vous avez visité l'exposition ? Alors vous en avez pensé quoi ? Et ce soir, c'est la fête, on est d'ailleurs en plein préparatifs, il va falloir que je vous raccompagne, mais restez pour la fête, dans tous les cas, je vous offre ce sac en toile de notre mairie, et je vous souhaite bonne chance pour votre thèse. » (Gentès, 2015a)*

Christophe Girard avait lui-même donné la réponse à la question qu'il se posait sur l'accès à la Culture, avec la mise en place d'une installation à tous les étages de sa mairie, de l'artiste Laurent Godart, mais assis dans son fauteuil de maire, face à moi, il n'avait pas été en capacité de l'envisager durablement ou du moins d'essayer de la modéliser pour la transposer ailleurs. Malgré l'état d'urgence il ouvrait sa mairie à tous vents comme nous l'avions fait à la Forge. Mais peut-être aussi que son expérience de la politique le rendait particulièrement clairvoyant sur ce qu'il était possible de faire à l'intérieur de nos institutions. Car il semblait complètement dissocier, ce que lui, s'autorisait à inventer et à mettre en place dans sa mairie, à propos de l'accès à des événements artistiques et culturels et ce que les institutions, *a priori* dédiées à cela, pouvaient être en capacité de proposer.

Dans les escaliers je croisais le DJ qui venait animer la soirée, reconnaissable à sa tenue « psychédélique », il me dit : « Je n'ai jamais rencontré un homme politique comme celui-là, et en plus ce n'est pas la première fois qu'il m'invite ici pour organiser des soirées, il est extraordinaire ce maire ! ». Dans une autre salle, que je visitais, se tenait, et quel hasard, l'administratrice de l'association *La Source*⁶³ créé par Gérard Garouste, elle jouait un personnage sur l'installation de l'artiste Laurent Godart. Les actions de cette association, comme celles de TRACES, à une autre échelle de moyens, participent au projet d'ouverture à la pratique des arts plastiques pour les enfants des familles défavorisées. Elle aussi me donna une partie de la réponse à la question que continue de se poser Christophe Girard :

« Nous travaillons avec les services sociaux, Garouste veut redonner du désir aux enfants qui n'en ont plus et on associe toujours les familles, c'est un tout quand elles viennent voir ce dont sont capables de réaliser les enfants, c'est une reconnaissance mutuelle. Évidemment j'emmène mes petites filles au musée, voir toutes sortes d'expositions, et au Palais de Tokyo par exemple, vous connaissez ? - Non - Vous devriez y aller voir, c'est vraiment très très bien pensé, ils font des ateliers, et ils ont

⁶³ « La Source /L'art au service du social »

« Créée en 1991 à l'initiative du peintre Gérard Garouste, La Source est une association d'intérêt général à vocation sociale et éducative par l'expression artistique, à destination des enfants et des jeunes en difficulté et de leurs familles. Elle est née de la conviction que la création artistique peut venir en soutien de l'action sociale, afin de lutter contre l'exclusion sous toutes ses formes... » (Garouste, s. d.)

un charriot qu'ils arrêtent devant les œuvres avec le matériel nécessaire pour que les enfants puissent observer et reproduire ce qu'ils voient mais évidemment, c'est cher et c'est toujours les mêmes gamins qui peuvent y avoir accès. Tiens ici, il y a des enfants qui sont venus tout seuls, d'accord on est dans le IVème arrondissement de Paris, mais quand même, il y a des logements sociaux dans le quartier et les gens viennent à la mairie pour x ou y raison et ils peuvent découvrir l'installation, c'est ça l'idée, moi je connais bien Laurent Godart, j'aime beaucoup ce qu'il fait alors je lui donne un coup de main, et en plus ça m'amuse ... » (Gentès, 2015a)

Le discours sur la séparation entre les classes populaires et les classes sociales favorisées est en lui-même performatif, il oblige à penser la différence, et une différenciation dans la façon dont on devrait s'adresser à des populations qu'on sectorise d'emblée dans le fait de prévoir une organisation spécifique, distincte, et qui se décline, alors en d'autant de significations stigmatisantes. Et dans ce sens la gratuité peut être considérée comme un accès stigmatisant aux lieux culturels. C'était la remarque faite par les adolescents au collège sur le terrain du projet *Mon Empreinte dans le Quotidien* qui m'avait particulièrement frappée et j'y reviendrai dans le chapitre suivant. Ils se plaignaient que les enseignants les emmenaient à Beaubourg depuis la maternelle, parce que la visite était gratuite, et qu'ils pensaient qu'elle était réservée aux pauvres !!

Les institutions, et les pouvoirs publics, obligent les associations à entrer dans cette répartition selon l'origine sociale, culturelle, et ethnique (Barth,1999), du public qu'elle accueille dans la rédaction de leur projet et de leur rapport d'activité pour obtenir des subventions. L'association *La Source* de Gérard Garouste est désormais financée principalement grâce, aux dons, à une vente aux enchères, au partenariat avec des entreprises et au mécénat. Même si en France les statistiques ethniques ne sont pas autorisées, la différence « d'origine » revient au cœur des discours, qui circulent autour des projets « politique de la ville » et dans les différents pôles d'animation, « Art et Culture », toujours « en direction des quartiers ».

L'association TRACES est prise dans cet engrenage insidieux et pervers, dont elle a partiellement perdu la bataille, celui de la recherche des subventions, et il en va chaque année de sa survie, en partie à cause de cette impossibilité à correspondre aux attentes de l'administration, mais surtout à mettre en évidence que la logique du système, celle des demandes de subventions, produit en quelque sorte l'échec qu'elle est censé combattre. En d'autres termes, pour que le projet soit subventionné, il doit s'adresser, aussi parce qu'il doit « l'intégrer », « l'assimiler », à un public spécifique, qui est d'abord pauvre, c'est à dire que les familles doivent justifier d'un quotient familial calculé par la Caisse d'Allocation Familiale, inférieur. Or le projet de TRACES dans ses objectifs et son fonctionnement, s'adresse aux familles qui n'ont pas accès à l'Art et à la culture *a priori*, parce qu'il est d'abord implanté dans un quartier « politique de la Ville », certes, mais néanmoins animé d'une grande diversité source de richesse culturelle. Gérard Garouste a davantage été confronté au désert culturel dans la campagne Normande que les artistes de TRACES, dans l'est-parisien. Aussi leur projet n'est pas spécialement de s'adresser à un type de population ou d'intégrer les enfants en difficulté, non, le projet s'adresse aux familles du quartier qui souhaite venir ou inscrire leurs enfants et aussi à celles d'ailleurs. Le projet vise *a contrario* l'ouverture, l'accès, à tous et à chacun, à son propre espace de création, sachant que cet espace, s'agrandit en quelque sorte, et devient réellement « efficace » en terme de créativité, grâce à la pluralité des publics concernés : riches et pauvres, adultes et enfants, hommes et femmes, jeunes et vieux, et peu importe l'origine sociale, culturelle, identitaire des

personnes qui viennent à l'atelier. Comme dans les « maisons vertes » de Françoise Dolto, Guillaumet¹⁴ et Sophie ne notent sur un grand cahier que les prénoms des enfants et des adultes qui viennent à l'atelier.

CHAPITRE 4

DE L'ATELIER ENFANT-PARENT A MON EMPREINTE DANS LE QUOTIDIEN AVEC LES COLLEGIENS

4.1 Suivre les enfants à la trace, de la petite-enfance à l'adolescence

Suite à l'expulsion de *La Forge* en 2013, l'atelier Enfant-Parent de l'association TRACES, est accueilli une année dans le foyer des travailleurs migrants de la rue Bisson, mais à cause des travaux de réfection qui doivent être engagés, il déménage de nouveau en 2014, à temps complet à la 20ème Chaise, un centre social du quartier des Amandiers. Une partie du matériel et le bureau de l'association est transféré dans un local emménagé par la direction des affaires culturelles de la ville de Paris, rue Dénoyez. Mais cet emménagement restait là encore provisoire, « intercalaire », un terme utilisé pour qualifier la possibilité de louer à un loyer très modeste un local qui sera détruit dans le cadre d'un réaménagement de l'espace urbain. Et en effet toute une partie de cette rue, dont plusieurs ateliers d'artistes, a été détruite en mars 2015, au profit de la construction de logements sociaux et d'une crèche, engageant à nouveau une lutte entre l'association et la Ville de Paris.

Néanmoins l'association continue ses actions, « hors les murs », en investissant le centre social de la 20ème Chaise, pour l'atelier Enfant-Parent de pratique artistique, et l'organisation de sorties culturelles avec les familles. Dans l'espace public, pendant les vacances scolaires du printemps et de l'été, ils ont animé un atelier artistique en plein air, La Roulotte à Peinture. Et puis dans le cadre scolaire, ils ont participé à des Projets Artistiques et Culturels dans les écoles et mené le projet Mon Empreinte dans le Quotidien, au collège de secteur.

J'ai suivi les enfants sur cet autre terrain, à l'intérieur de l'institution scolaire, sur un projet porté par les artistes mais aussi le professeur d'art plastique et le principal, y impliquant d'autres enseignants et l'ensemble de l'administration. Je les ai accompagnés au-delà de l'enfance, et dans ce travail de « pisteur », j'ai voulu entendre leur propre interprétation du chemin parcouru, depuis là où je les avais laissés, à l'atelier Enfant-Parent ou bien sur La Roulotte. J'ai souhaité qu'ils m'obligent à les regarder au présent, dans ce face à face entre leur création et leur quotidien, et qu'ils m'éclairient sur leur propre cheminement, à partir de leur capacité à s'inscrire dans la réalisation d'œuvres artistiques.

Je connaissais bien ces élèves car beaucoup d'entre eux, ont été scolarisés dans l'école maternelle dans laquelle j'ai enseigné pendant plus de 10 ans de 1998 à 2011. Pour Mon Empreinte dans le Quotidien, tous les élèves de 3ème du collège, se partagent en petits groupe de deux à cinq personnes, maximum pour créer une œuvre *in situ*, dans leur quartier. L'œuvre traduit la construction d'une subjectivité dans un rapport au monde, qui reste ancrée dans leur quotidien.

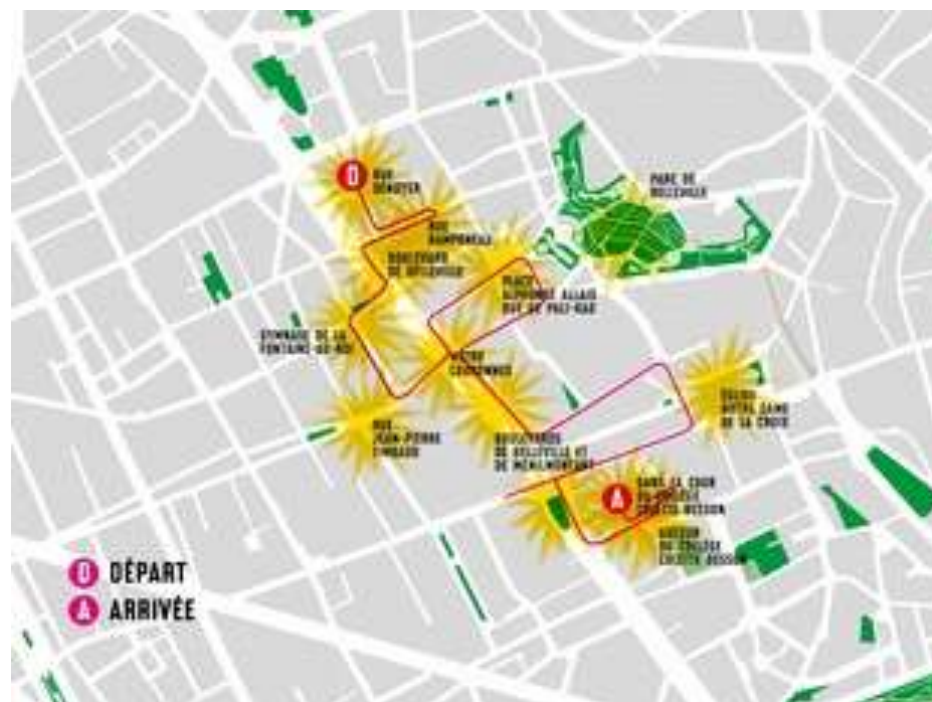
« Quand le jeune fait l'expérience d'une pratique de création, il met en scène et il interroge son monde. Il y découvre des choses importantes pour lui, non pas parce qu'elles sont utiles et fonctionnelles mais parce qu'elles ont une place dans son univers. Chaque création est composée d'une multitude d'interrogations sur soi-même, sur les autres, et de décisions sur les manières de gérer ses inquiétudes, les imprévus ou les rencontres. » (Dupont, 2010)

L'expérience de la création en acte, multiplie les correspondances entre leur « puissance d'agir » et la construction d'un monde commun dans la réalité « du moment ».

Dans un entretien mené avec Samba en juin 2013 dans le cadre de ma recherche en master (Gentès, 2013c), ses réflexions rendaient compte de ce cheminement parcouru aux côtés des artistes de TRACES. De la Roulotte à Peinture, à l'atelier Enfant-Parent, la relation se poursuivait jusqu'au collège, dans cette dernière ligne droite de l'année du brevet qui marque la fin de la scolarité soumise à la carte scolaire et aux copains du quartier. Car à la fin de la troisième, en fonction de leurs résultats scolaires, les élèves sont orientés dans différents types d'établissements. Ils vont au lycée en filières générales, professionnelles ou technologiques, mais certains d'entre eux quittent aussi définitivement le système scolaire.

Méthodologie

J'ai mené une observation participante à plusieurs endroits du déroulement du projet. J'ai participé chaque année à la restitution du travail effectué par les élèves, *in situ* lors du parcours itinérant, organisé dans l'espace public. Les œuvres sont exposées le temps du week-end, elles sont la conjonction de plusieurs points de vue, dans la relation du groupe à un quotidien partagé, et à l'hypothèse de sa nécessaire transcendance. J'ai mené des entretiens avec les jeunes, pendant la fête du collège qui se déroulait à l'issue de la restitution du projet, à l'intérieur de l'établissement. Chaque année je participais à des étapes différentes du déroulement du projet, soit à quelques séances de démarrage, soit aux visites au musée, aux repérages dans le quartier et à des séances de travail en classe pour la fabrication des œuvres. Je fais beaucoup de photos, je prends des notes sur mes carnets de terrain surtout dans l'après-coup, car sur le moment de l'observation j'accompagne les élèves dans leur travail, je me mets à leur *hauteur*, je multiplie les conversations informelles, j'entre en *connivence* (Jullien, 2011, 2012).



Le déroulement du projet

- 1- Les artistes s'invitent en classe pendant l'heure du cours d'Arts plastiques, pour présenter le projet de Mon Empreinte, qu'ils relient à leur formation artistique et à leur travail d'artiste en résidence dans le collège. Sophie montre la performance La Vie en Rose, qu'elle avait réalisée sur la place Alphonse Allais avec des danseurs Butô. Certains élèves s'en souviennent, d'autres non, mais tous pensent que « c'est complètement ouf ce truc », ils sont alors partagés entre ceux qui voudraient bien faire pareil et ceux qui disent : « jamais de la vie, je ferai ça ». Aussi lorsque J.P. Filiod (2016, p. 153) écrit : « Produire des objets culturels différents, singuliers, le plus éloignés possible des stéréotypes, relève parfois du combat quotidien (parfois seulement, car, bien entendu, il est des cas où l'artiste et l'équipe éducative sont en phase sur cette question). » Et qu'il s'interroge : « Osera-t-on parler de « contre-culture » ? », je réponds clairement oui, s'agissant des artistes intervenants sur ce projet, ce qui d'ailleurs ne sera pas sans poser problème comme nous allons le voir.

Le projet a commencé en 2013 et au fur et à mesure des années, ils s'appuient sur les réalisations effectuées les années précédentes par leurs pairs.

- 2- Le projet démarre en janvier par les visites à Beaubourg, le musée national d'Art moderne, pour voir des œuvres choisies parmi celles de la collection permanente, elles sont accompagnées par les artistes intervenants et des professeurs. J'entends d'emblée ces réflexions qui m'introduit dans le décalage entre le point de vue des adultes et celui des adolescents :
 - « Encore à Beaubourg, depuis la maternelle, ils nous emmènent à Beaubourg, même vous, vous nous avez emmenés, je m'en rappelle, y'en a marre d'aller Beaubourg.
 - Mais c'est bien Beaubourg, tu n'aimes pas ?
 - Non, je suis sûr que c'est parce que c'est gratuit, c'est juste pour ça, ils nous prennent trop pour des clochards, dans ce quartier ... »

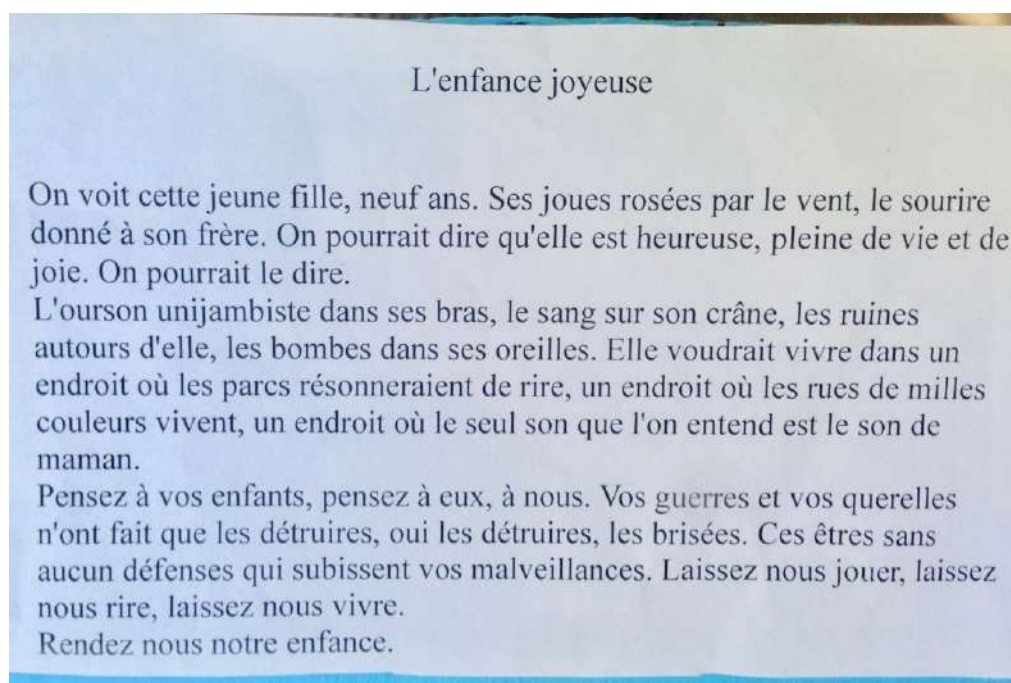
Ou bien :

- « Beaubourg ? C'est où ?
- Ben c'est à côté des halles, à Rambuteau quand tu prends la ligne 11.
- Non je suis jamais partie là-bas ! Mais je vais pas dans les musées moi.
- Et avec l'école ?
- Les autres peut-être, mais moi jamais un prof m'a emmené dans un musée. » (Gentès, 2016a)

Dans le tout ou rien, les adolescents ressentent la répétition dans le choix du musée, au même titre que l'absence totale d'initiation, comme une relégation inhérente à leur statut d'élèves « issus des quartiers populaires » et scolarisés en REP+ (É. Fassin & Fassin, 2006)

- 3- Ensuite les élèves sortent par petit groupe du collège, pour explorer les différents îlots des quartiers, qu'ils empruntent au gré de leurs trajets quotidiens de collégiens. Lors de ces

observations j'ai été frappée à quel point ils savaient où ils souhaitaient précisément exposer leur œuvre finale, à tel ou tel endroit et leur déception lorsque cela n'était pas possible parce que chaque année, le projet doit faire face à des contraintes de logistiques pratiques et ne pas trop s'étendre sur l'ensemble du territoire. Par exemple, Michel avait choisi un passage entre la rue de Ménilmontant et la rue des Amandiers, pour son calme et le contraste qu'il procurait avec le bruit de la ville. Il empruntait ce passage pour se rendre au conservatoire, se faisait la réflexion qu'en le prenant, il passait d'un monde sonore à un autre, il quittait en quelque sorte l'ambiance sonore de la rue et de la circulation, pour pénétrer dans un monde très silencieux, qui le portait déjà vers la musique. **Les élèves sont particulièrement sensibles aux espaces qui caractérisent leur vie dans le quartier, ils vont les choisir en fonction d'un imaginaire qu'ils peuvent redéployer. Un imaginaire qui porte principalement sur des valeurs de justice, d'amour et de paix, mais toujours en lien avec l'enfance à laquelle ils reviennent sans cesse.**



Texte qui illustre l'œuvre
(Gentès, 2018)

- 4- Le travail de la réalisation des œuvres s'effectue dans la classe pendant l'unique heure de cours d'art visuel dans la semaine. En dehors de la peinture, vernis, colle etc., le matériel utilisé est du matériel récupéré par les artistes, le professeur et les élèves. La dernière semaine avant l'exposition plusieurs heures sont dégagées pour finaliser le projet mais la tension est palpable pour réussir à faire entrer les plages horaires nécessaires à la réalisation du projet dans l'emploi du temps des collégiens.

« Moi j'ai adoré faire ce projet parce que justement, bien que certains disent le contraire, on a beaucoup de liberté, enfin pas trop de liberté mais presque, parce qu'au début de l'année, on n'a pas trop la notion du temps, par exemple faire un pion en papier mâché on ne savait pas combien de temps ça allait nous prendre, heureusement à la fin les profs, nous ont beaucoup aidé alors le résultat final,

franchement il est bien, il correspond à ce que j'avais imaginé au début de l'année. »
(Sébastien)

- 5- Fin juin, la restitution des œuvres, a lieu dans l'espace public, un samedi matin. Les élèves, les artistes et le reste de la communauté éducative, dont les enseignants, le principal, et autre personnel du collège avec les parents d'élèves forment un cortège itinérant, qui s'arrête devant chacune des œuvres. Les élèves ont écrit un texte avec l'aide du professeur de français pour expliciter leur démarche, ils rendent compte alors devant ce public réuni de leur choix artistique. Cette étape finale est particulièrement intimidante pour les élèves, ils ont peur de s'exprimer ainsi devant l'ensemble des adultes, de la communauté éducative, mais sous le regard des passants dans la rue, qui se joignent au rassemblement :

« Devant tout le monde, je parle pas moi, ça va, c'est bon, j'ai fait mon œuvre, ils ont des yeux, ils ont qu'à regarder, et puis lire aussi s'ils veulent, on a écrit les textes avec la prof de français, j'ai pas envie d'expliquer, je parle pas, vas-y parle toi ... ».
(Gentès, 2016a)

Car il s'agit pour eux d'assumer, de revendiquer même une part intime de leur rapport au monde que paradoxalement l'institution leur demande ordinairement de passer sous silence...

Dans la classe

Le premier jour que nous entrons dans la salle de classe, les trois artistes intervenants et moi-même, un élève se met à crier : « hé regardez, c'est les 4 fantastiques ! » Alors qu'il se fait rappeler à l'ordre par l'enseignant, Sophie rebondit sur sa remarque, pour lui demander d'expliquer sa pensée. Nous portons toutes les quatre des vêtements qui rappellent les personnages de ce *comic*. Pour ma part je ne connaissais pas cette série et ces super-héros, je comprends que je suis « La Chose », m'explique-t-il, car mon pull de laine ressemble à de la pierre.



Le ton est donné, les élèves ne laisseront rien passer, ils nous jaugent, et se comparent aussi eux-mêmes sans cesse les uns par rapport aux autres sur des critères qui, la plupart du temps nous échappent.

- « *Ça se fait pas !*
- *Quoi ?*
- *Y m'a traité*
- *Qu'est-ce qu'il t'a dit ?*
- *Non, je le dirai pas*
- *Pourquoi ?*
- *Tu parles trop, toi ... » etc. etc. etc.*

L'enseignant a institué un rituel de remise des carnets systématique à l'appel, certains élèves lui résistent et sur 55 minutes de cours, il n'en restera plus que 40 d'effectives, auxquelles il faudra en plus retrancher les incessants rappels à l'ordre et les interruptions de toutes sortes.

Mais nous sommes *The four fantastic*, les élèves sont d'accord là-dessus, il nous faudra vaincre tous les méchants pour que le projet puisse se réaliser. Il faudra suppléer au manque d'argent, de temps, de coordination entre l'administration, les familles et les enseignants pour organiser les sorties, trouver suffisamment de matériel, et d'énergie pour continuer à tenir un cadre minimum de travail en groupe, et faire aboutir le projet. Et puis après les attentats de 2015, il faudra faire face au manque de confiance en l'avenir ...

Je les observe et je leur explique aussi mon rôle, mais certains me connaissent très bien, dès que je rentre dans la salle, ceux-là se parlent à voix basse : « C'est Deborah, la maîtresse en maternelle ». Leurs visages s'illuminent mais ils sont gênés, ils se cachent dans leurs bras, derrière leurs cartables pour rigoler.

De mon côté je ne les reconnais pas tout de suite mais très vite je retrouve leurs traits d'enfants dans leurs expressions et surtout étonnamment je les revois petits avec leur personnalité, leurs attitudes singulières, ce qui les rendaient uniques, parfaitement dissociables de la masse qu'ils forment aujourd'hui. Ils se rappellent à moi dans une forme intacte qui se superpose à celle de quasi-adulte qu'ils sont devenus, du moins dans leur apparence physique. En 3ème, à 15 ans, ils me paraissent immenses comme si leur corps était aussi trop grand pour eux et qu'il ne s'ajustait ni à eux-mêmes, ni aux autres, ni surtout à l'espace autour. Les salles, les couloirs, la cour de récréation, l'ensemble du collège ne semble plus du tout adapté à leur taille, ils débordent dans tous les sens du terme, ils se cognent aux murs, qui les enserrent jusqu'à l'étouffement. Ils dévalent les escaliers, rebondissent, se bousculent, par jeu, par provocation, mais aussi parce qu'ils manquent d'air, d'espace et qu'ils cherchent à fuir :

« *J'étouffe ici, tu peux rien faire, tu peux même pas ouvrir les fenêtres, et les grilles dans l'escaliers, on est comme en cage dans un zoo, ça va pour les 6ème et encore eux ils veulent encore courir et jouer au foot, mais t'as vu la cour, elle est trop petite. J'veux partir d'ici, j'en ai trop marre de ce collège. »*

Évidemment ils forment une masse uniformisée, dans laquelle il est difficile de les distinguer les uns des autres au premier abord, parce qu'ils utilisent les mêmes codes vestimentaires, langagiers et aussi dans la façon de tenir, de se comporter, pour se différencier avant tout de nous les adultes. Mais aussi vite, à l'inverse, ils peuvent apparaître dans une fulgurante singularité, comme un moyen de prouver

leur existence à tout prix, ils ne veulent pas se laisser confondre, et peuvent forcer le trait de leur différence :

- « *C'est pas moi m'dame, jamais je ferai ça, c'est lui.*
- *Tu balances ? Tu vas voir, tu vas appeler ta mère, sale batard.*
 - *Tu me menaces ?*
 - *Vas-y wech...*
 - *Faut pas me confondre avec lui, ça se fait pas, je suis pas comme ça moi, je suis pas une victime, c'est lui qui commence, je suis sérieux, moi... »*

Françoise Héritier traduit le ressenti des collégiens par ce qu'elle a conceptualisé comme *L'identique et le différent* :

- « (...) je dirais que chaque individu éprouve le besoin de se nourrir à sa faim, soi-même et ses proches, de se reposer en ayant confiance, d'être comme les autres, conforme à son groupe, d'avoir comme les autres, besoin de protéger et d'être protégé, de ne pas être victime de l'injustice etc.
- Donc on retrouve l'identique et le différent.
 - Oui. L'idée de conformité se voit très bien dans les bandes de jeunes notamment, et ce dès l'école. Les enfants veulent tous avoir les mêmes blousons, les mêmes chaussures, etc.» (Héritier, 2008)

4.2 Les visites à Beaubourg

Description

Ils arrivent groupés et apparaissent comme un ensemble sombre, mouvant et bruyant. La plupart portent des pantalons serrés, des baskets, et des gros manteaux, avec des bonnets. Sous leurs manteaux, des filles portent des tee-shirts fins et décolletés. Leurs vêtements sont gris, noirs, bleu-jean, leurs baskets davantage colorés, pour les filles avec des strass. Ils sont grands. Pour la grande majorité leurs familles, leurs parents ou leurs grands-parents sont nés, en Afrique du nord, en Afrique sub-saharienne, en Chine, au Sri-Lanka etc. Une fille est née en Pologne, elle est arrivée en France avec ses parents lorsqu'elle était petite. Les autres ont des grands-parents espagnols, russes, anglais etc.

Les professeurs et les artistes sont reconnaissables parce qu'ils sont plus âgés, plus petits, leurs habits sont davantage colorés et leur couleur de peau est blanche, ils essaient de parler fort sans hurler, et dès que le groupe est dans le musée, ils arrivent à parler fort en chuchotant. D'abord il a fallu enlever son manteau, c'était obligatoire, aussi lorsque je remarquais que certains élèves se retrouvaient en tee-shirt, je suis intervenue en disant qu'il faisait très froid dans les tunnels transparents des escaliers mécaniques qui menaient aux étages de l'exposition, le professeur me répondit : « oui, mais j'ai tellement de mal à leur faire enlever leur manteau en classe et c'est obligatoire, alors tant pis, ils auront froid ».

Je fis comme eux, j'enlevais mon manteau, et comme nous étions début janvier, j'eus assez froid. Nous étions physiquement **mis à nu**, sans manteau, ni objet personnel, j'observais que certains élèves cachaient leur portable dans la poche de leur pantalon. Deux élèves ont ensuite demandé si elles pouvaient aller aux toilettes avant la visite, mais l'enseignant refusa, elles essayèrent de plaider leur cause, en insistant sur le fait qu'elles arrivaient du collège et que tous les toilettes avaient été fermés à clé bien avant qu'elles ne sortent de la cantine, en vain.

Je marchais au rythme des élèves, j'avais mon crayon et mon carnet de croquis, comme eux, j'essayais un peu de leur parler à voix basse, puis je m'abstins au silence. Il fallait se taire et s'asseoir tous ensemble devant les œuvres choisies, certaines par les artistes, d'autres par l'enseignant. Et puis se relever tous ensemble, et reprendre la marche, rester en groupe, ne pas chercher à voir, par soi-même. S'asseoir à nouveau, lever la tête, lever le doigt pour répondre aux questions, mais la plupart du temps les adultes répondaient entre eux aux questions qu'ils posaient, car ils avaient tous quelque chose à dire, un savoir à transmettre et il n'y avait pas assez de temps à partager, pour qu'ils puissent tous s'exprimer. Comme j'étais tout de même assimilé aux adultes, personne ne me faisait de remarque et je pouvais garder un espace à moi pour écrire, et noter ce que j'observais. Les élèves sur leur carnet de croquis devaient dessiner des œuvres choisies pour eux.

Le professeur se faisait menaçant, sans élever la voix :

« Je ramasserai vos carnets après pour vérifier et toi si tu ne fais rien tu resteras après quatre heures avec moi pour terminer dans la classe.

- Ça se fait pas ...

- Alors tu essayes de t'intéresser à ce qu'on fait, sinon la prochaine fois tu resteras au collège ».

Les élèves cherchaient sans cesse une échappatoire. Ils émettaient des petits rires, ils regardaient ailleurs, par terre, leur voisin, se faisaient des signes avec les yeux, avec les mains. Ils ne regardaient pas l'œuvre qu'on leur imposait de regarder, ils en regardaient une autre, ils essayaient de s'échapper dans une autre œuvre, une qu'ils choisissaient comme une fenêtre ouverte, sur leur propre autonomie de penser.

J'observais que Medhi, prenait en photo le bleu de Klein en cachette, avec son portable, lorsque les élèves voulaient s'arrêter devant une œuvre qui leur plaisait, ils étaient rattrapés à l'ordre :

« On est en groupe, avancez et chut taisez-vous. Là asseyez-vous. Hé toi, mais tiens-toi correctement, on est dans un musée ici, tu te redresses, et tourne-toi, stp. Bon levez-vous, on va aller dans l'autre salle maintenant ... ».

Le groupe se relève, les adultes sont devant, ou sur les côtés, ils parlent à certains élèves en aparté, répondent à leurs questions. Ils essayent de nouer des relations plus apaisées et constructives de façon individuelle. Je reste assise, je laisse le groupe s'éloigner, je prends du recul et puis je m'aperçois qu'un élève John est resté allongé, il a les yeux fermés, comme s'il dormait ou comme s'il était mort. Je me lève, je le laisse, il reste seul sous l'œuvre, c'est émouvant, la salle s'est vidée, puis il ouvre les yeux, se lève et nous rejoint dans l'autre salle, un professeur le voit arriver :

« Hé mais t'étais où ?

- Je voulais rester sous le tableau

- Non ça n'est pas possible, tu restes avec nous, t'as compris ! »

Alors Sophie intervient : « Mais vous savez le musée est gratuit pour vous les jeunes, vous pouvez revenir quand vous voulez, c'est comme ça qu'il faut faire, venir, pas longtemps, pour voir une œuvre, deux, enfin comme vous avez envie, ça peut vous donner de nouvelles idées pour votre projet, il faut oser entrer dans un musée, il est là pour vous ».

Une élève dit à voix basse : « Elle est folle, elle croit que j'ai que ça à faire de venir ici ! »

Une autre à voix haute : « C'est vrai, c'est gratuit m'dame, mais comment on fait pour savoir ce qu'on veut regarder ? »

Sophie répond : « On en parle au collège par exemple, quand vous aurez une idée plus précise de votre travail, on peut s'organiser et je peux venir avec vous un samedi après-midi. »

Je demandais alors aux élèves comment ils percevaient les choses :

« Ali : Nous sommes en permanence dans une mini-prison.

Sofia : C'est la dictature ici.

Julien : Je m'adapte sans jouer le jeu complètement, c'est ma façon de résister, mais en même temps je fais pas trop le malin, au début ça été très dur de me retrouver ici après une école comme Vitruve, pour les devoirs surtout et tout ce qui est interdit, après j'ai pris l'habitude, j'attends que ça passe... »

(...) ou que ça casse !

L'ANALYSEUR D'UNE SITUATION PEDAGOGIQUE INSTITUEE

A un moment une élève s'approche d'une œuvre avec son crayon, c'est une œuvre de l'artiste Enrico Castellari, *Superficie angolare bianca n°6 1964*, par un effet d'optique, le tableau sort de la toile, et l'artiste fait apparaître en relief l'angle de la pièce, en jouant sur le monochrome blanc du tableau et du mur. L'angle obtus du tableau n'apparaît pas immédiatement à l'œil, peut-être que l'élève ne l'a pas bien visualisé, mais en m'approchant je vois deux coups de crayon en bas à gauche. Je n'ai pas noté cet accident dans mon carnet, j'étais pétrifiée et en même temps cela m'a semblé tellement prévisible. Les couloirs et les salles des expositions sont étroits, les œuvres exposées très nombreuses, les adolescents sont empêtrés dans leurs corps qui, à force d'être empêché de **mobilité** par l'action et la pensée, transgressent consciemment ou pas, les limites les plus évidentes.

UN SENS PHOTOGRAPHIQUE A L'ANALYSE : LE REVELATEUR POSITIF OU NEGATIF

Les observations participantes qui ont été menées sur le projet de Mon Empreinte, pendant les visites au centre d'art moderne Georges Pompidou avec l'ensemble des élèves de 3ème du collège, et quelques séances en classe, s'inscrivent dans une méthodologie comparative, et servent de *révélateur*, au sens photographique du terme, au cadre d'analyse d'une possible transformation du monde par les enfants et d'une résistance à ce possible par les adultes. Car selon la dialectique qui a pu se jouer entre le cadre d'interprétation et les acteurs qui participent à cette interprétation, j'analyse qu'à l'intérieur d'un même cadre, et ici très spécifiquement celui des visites au musée Beaubourg, selon la personnalité des adultes et les relations qu'ils instaurent avec adolescents à partir de leur *a-priori*, et de leur projection de ce *rapport au savoir*, révélera tout un processus d'interactions radicalement différentes, même s'ils portent le même projet. Par « *révélateur* », j'entends ici l'ensemble des interactions mobilisées autour de ce projet, à l'intérieur des institutions, qui sont ici le collège et le musée, entre des adultes d'un côté et les adolescents de l'autre, nous verrons en quoi il sera positif ou négatif.

4.3 Le révélateur négatif

En janvier 2016, j'observais et j'intégrais, alors assez violemment, que la façon dont était mené les visites au musée Beaubourg empêchait les élèves d'accéder au sens même de ces visites et qu'ils étaient tenus responsables de cet échec.

Je notais dans mon journal de bord : *Ils sont empêchés, interdits, censurés.*

L'enseignant placé en avant, en tant que responsable des élèves, ne cessait de refermer les propositions sur elles-mêmes, donnant les réponses aux questions qu'il posait, en dévoilant son jugement sur la sensibilité et la réflexion des élèves. Il produisait un discours accaparant sur toutes choses : les œuvres, le musée, l'histoire, l'art etc. et sur les élèves eux-mêmes, sur ce qu'ils étaient censés savoir, certes, mais aussi sur ce qu'ils étaient censés ressentir, imaginer, tout en leur demandant constamment de se taire. Chacune de ses phrases étant ponctuée d'un « chut » !

Tous leurs gestes et toutes leurs paroles semblaient prisonniers du contrôle qu'il voulait exercer sur eux, ne faisait référence qu'à des œuvres réalisées par les élèves des années antérieures les reliant avec le programme d'histoire de l'art, sans jamais interroger les élèves sur les idées ou les désirs qu'ils pouvaient avoir à propos du projet auquel ils étaient censés participer et dont l'objectif était bien qu'ils puissent exprimer leur point de vue à partir de leur rapport sensible au monde.

En référence à François Laplantine (2005) et à sa méthode ethnographique du sensible, je découvrais alors cette appréhension du musée dans le sentiment d'empathie que je ressentais vis à vis de ces élèves. J'avais abandonné le pouvoir de l'enseignant, et je n'avais pas non plus celui de l'élève qui au sein du groupe trouve une échappatoire dans la posture d'alliance aux pairs qui s'oppose aux adultes. J'apprenais des discours des adultes et j'apprenais de la posture des collégiens, mais je n'avais qu'une envie, m'échapper, fuir, sortir du musée et enfin respirer. Ce sera le même sentiment que je ressentirai dans la classe, au collège, et même lors d'une sortie de repérage dans le quartier pour que les élèves choisissent l'emplacement de leur œuvre et la réalise en fonction de cet emplacement *in situ*.

Évidemment je les ai connus, certains d'entre eux si petits, parce que je les ai accueillis à leur entrée à l'école, en petite section de maternelle, que je les percevais d'abord de façon individuelle, alors qu'ils me semblaient traités ici, comme du « bétail ». Aussi résolument à *leur hauteur*, j'incorporais les demandes des enseignants à leur égard et je sentais petit à petit ma subjectivité se diluer, dans leurs injonctions à se soumettre. Ce rapport au pouvoir des adultes passait d'abord par le corps, pour ensuite gagner la pensée. J'ai cherché à abandonner mon pouvoir d'adulte, celui de l'enseignante et je m'apercevais alors combien il était difficile au milieu des élèves de garder le pouvoir de celle qui cherche à en savoir plus. J'essayais d'être avec eux, et il me suffisait de retrouver en eux leurs traits d'enfant, pour refaire un chemin à l'envers dans le temps qui réduisait un peu notre écart d'âge. Je ne percevais pas non plus que les enseignants me considéraient comme une chercheuse, je percevais qu'ils m'identifiaient aux membres de l'association, ce que je suis, mais encore davantage comme « l'ancienne maîtresse de maternelle », celle qui faisait faire de la peinture et de la pâte à modeler et qui ne semblait pas mesurer l'immense tâche à laquelle ils étaient confrontés, pour leur donner le niveau requis dans les différentes disciplines enseignées.

La preuve en était que j'essayais de bavarder avec eux au lieu de les inciter à écouter et à se taire.

Comment est dirigée l'attention ?

Lors d'une sortie cette fois au musée d'Art Moderne de la Ville de Paris avec mes élèves de maternelle qui avaient entre 4 et 6 ans, nous avons été très mal accueillis par les gardiens des salles mais particulièrement par une gardienne qui d'emblée attira l'attention des enfants sur le fait qu'ils ne devaient surtout pas dépasser le marquage au sol autour des œuvres, réalisé par des bandes adhésives de couleur. Immédiatement les enfants se sont amusés à se tenir à la limite du marquage au sol, et à marcher en équilibre dessus, c'était devenu le principal intérêt de la visite, comme si cette première injonction avait marqué définitivement leur rapport au lieu, sans autre possibilité. **Car les tout premiers mots restent là, et les premiers gestes aussi, ils collent aux enfants comme une poisse**, comme aux adultes aussi à la différence que nous réalisons un tri d'après nos expériences accumulées, incorporées, auxquelles des enfants si jeunes ne peuvent pas avoir encore recours.

« Attention les enfants, c'est le plus important, vous ne devez pas dépasser cette limite, là vous la voyez, vous restez bien de l'autre côté, d'accord, la maîtresse et vous les parents vous faites très attention qu'ils respectent bien la limite, les œuvres sont très fragiles et nous avons des consignes très très strictes, non toi recule, tenez-les bien à l'extérieur s'il vous plait, merci ».

Les enfants ont très bien entendu, et ils n'ont été alors captivés que par la limite tracée sur le sol. Leur attention a été dirigée à cet endroit et elle est resté à cet endroit, en captation⁶⁴.

J'observais cela à partir de mon implication en tant qu'enseignante avec de très jeunes élèves, (entre 3 et 6 ans), enrichie par une longue pratique des projets de classe, et des sorties dans les lieux culturels parisiens, comme une évidence, une performance, dans le sens **d'une ré-interprétation par la gestuelle de la proposition faites par les adultes**.

A partir de là, je comprenais que les adolescents étaient confrontés aux mêmes messages paradoxaux et qu'ils y répondaient de la même manière, à savoir, qu'ils faisaient tout simplement ce qu'on attendait d'eux. Sachant ici que le « on », multiplie son efficacité lorsqu'il juxtapose les fonctionnements institutionnels, ici de l'école et du musée, avec les partis-pris individuels des encadrants, enseignants et personnels des musées.

Je comprenais lors des visites à Beaubourg avec les collégiens, que les attentes formulées vis à vis d'eux de la part des enseignants étaient sans différenciation de l'entrée du musée à sa sortie, et même, à l'extérieur aussi, dans le métro, et dans la rue. Il leur était demandé continuellement de se taire, de ne pas faire de bruit, de se tenir correctement, de rester groupé, et de marcher en rang. Il n'y avait pas de hiérarchisation dans le rapport entretenu à l'espace du musée, et donc à la façon de l'investir, de l'habiter, parce que tout l'espace et toutes les relations à cet espace se valent, elles deviennent équivalentes les unes des autres. L'attitude attendue de la part des élèves, parce qu'il s'agit d'un collectif, devient uniforme et conventionnelle. Qu'ils soient dans le hall, ou dans la salle réservée aux

⁶⁴ Extrait du mémoire de master 2 de Camille Guglielmetti : Lundi 5 janvier 2015 - Jour 6 - 9h00 : Ce matin, pendant le temps libre, lorsque chaque élève occupe l'activité qu'il souhaite, Elias, un moyen, se met à côté de moi, debout, et me dit "moi, j'ai vu Sonia Delaunay au musée" Je lui demande ce qu'il a vu, il me répond "il ne faut pas toucher les œuvres". Nous sommes allés voir cette exposition une semaine avant les vacances et donc trois semaines après, à la rentrée des vacances, la première chose qui lui vient en tête en me voyant c'est cette exposition. Est-ce dû au fait que je sois là pour suivre le projet artistique et donc mon image le renvoie à cette sortie ? Ce qui est intéressant en tout cas est de noter ce qu'il semble avoir retenu : le côté autoritaire des agents du musée qui leur interdisaient de toucher aux œuvres.(Guglielmetti, 2015)

groupes, aux toilettes, ou dans une salle d'exposition, ils doivent réagir de la même manière, emprunter les mêmes codes, c'est à dire, ne parler que lorsqu'un adulte les interroge et ne bouger que lorsqu'un adulte les y autorise. **Alors de quelle façon peuvent-ils interroger l'œuvre en elle-même, si elle est équivalente à l'espace du musée en lui-même, et à l'espace de la rue et du métro ?**

A l'entrée de la salle d'exposition, le professeur a distribué un crayon et un carnet à chaque élève, alors qu'une élève laisse tomber son crayon au sol, le professeur lui reproche immédiatement de l'avoir fait exprès et de vouloir « *salir le musée* ».

Suite à ce geste, ce sont alors les artistes qui ont expliqué, que les œuvres étaient fragiles et que les élèves devaient se tenir à une certaine distance pour ne pas les toucher, même sans le vouloir.

Face aux œuvres

Dans la salle des œuvres de Sonia et Robert Delaunay, l'enseignant demande :

« Qu'est-ce que vous voyez dans ces tableaux ? Est-ce que vous voyez des personnages ? »

Les élèves répondent :

« Des têtes, un chien, là un œil, un homme, non ? »

Alors il réplique aussitôt :

« Vous avez l'habitude de voir des personnages, même quand il n'y en a pas, ce tableau n'est pas figuratif, il est abstrait, c'est à dire que le sujet c'est la couleur en elle-même ou le trait, ça ne représente pas la réalité, mais vous, vous voulez qu'un tableau représente quelque chose pour que ce soit beau, mais vous vous trompez ! »

L'enseignant a justifié le passage dans la salle de l'art moderne, auprès des artistes : « C'est parce qu'ils ne comprennent pas la différence entre l'art abstrait et l'art figuratif, pour eux il faut que ça ressemble à quelque chose sinon ça n'est pas de l'art ». (Gentès, 2016a)

De par mon expérience d'enseignante dans une classe en maternelle, je savais que cette différence était précisément travaillée dès l'école maternelle comme une obsession d'un apprentissage de base du rapport à l'esthétique mais qu'elle émanait des enfants eux-mêmes dans leur façon d'aborder le dessin, la peinture, lorsqu'ils passent du « gribouillage » au « bonhomme », pour alterner ensuite les techniques de l'art figuratif et de l'art abstrait. Sa façon de procéder à savoir celle de poser une question qui induit une réponse attendue, pour ensuite expliquer que cette réponse est fautive et donc signifier aux élèves que non seulement ils se trompent, mais qu'en plus qu'ils ont mauvais goût, m'a mise très mal à l'aise.

Sur quoi se base l'enseignant pour penser que les élèves à qui il s'adresse, ne font pas la différence entre l'art abstrait et l'art figuratif ? Cela s'apparente à un jugement « évolutionniste » sur la capacité des élèves, comme s'ils en étaient restés aux représentations du siècle dernier, nous étions dans le plus grand musée d'Art **moderne** au monde mais les élèves n'étaient pas considérés comme modernes, ils sont considérés comme des « croyants » (Stengers, 1997).

L'enseignant veut absolument démontrer que les élèves ne sont pas seulement aveuglés par les apparences, comme le signifie Platon dans le mythe de *La Caverne*, mais qu'ils sont aveuglés par leur propre jugement, par leurs propres représentations, par leur culture « d'origine » en définitive. La « sous-culture » à laquelle ils appartiennent et qui ne leur a pas donné les moyens d'intercepter ce

qu'est véritablement une œuvre d'art, et par là d'entrer dans l'abstraction. Cette pédagogie est particulièrement paradoxale, dans la perspective d'une transmission de la culture artistique, le point de vue de l'artiste, doit aussi entrer dans une correspondance avec la sensibilité du spectateur à qui il s'adresse (Rancière, 2008). Mais le rapport sensible à l'Art n'est résolument pas le sujet ici de l'enseignant, son sujet c'est un rapport au savoir qui s'acquiesce dans l'espace du musée d'une relation sensible aux œuvres et à leur mode de production, à laquelle n'ont pas accès *a priori*, les collégiens en REP+.

Pourquoi ?

Alors tout à coup, dans cette salle du musée parfaitement illuminée, aux murs blancs immaculés et aux parquets cirés, surveillée en coin par un gardien suspicieux, je ressens profondément cette double injonction, qui renvoie sans cesse ces adolescents à leur différence de classe et de culture, tout en leur sommant de s'en libérer (Guénif-Souilamas, 2000).

LE BLEU DE KLEIN

Une élève : « Ça sert à rien ! »

L'enseignant : « Non Myriam ça ne sert pas à rien. »

Sophie (artiste) : « Pourquoi tu dis ça ? »

L'élève : « Parce que tout le monde peut le faire. »

Sophie : « Oui, mais avant lui personne ne l'a fait. »

Pascale (artiste) : « Picasso disait qu'il avait mis 40 ans à savoir tracer un trait d'une simplicité évidente, à propos de son dessin de la Colombe. »

Sophie : « A quoi vous fait penser ce bleu ? »

Mohamed : « A un stylo qui fuit. »

Sonia : « A Salim ! ».

Je lui demande alors à voix basse pourquoi elle a dit ça, il s'agit d'un camarade assis à côté d'elle et elle me répond : « Parce qu'il a un pantalon bleu ». A côté du *Bleu*, il y a une autre toile, de Klein ce sont des empreintes de corps nus de femmes qui se sont roulées sur la toile, peut-être l'élève aura fait le lien entre les jambes bleues de son camarades et les traces de corps sur la toile, mais nous ne le saurons pas car les réponses des élèves ne sont pas relevées, le professeur de français voulant ajouter quelque chose : « Myriam, tu as le droit de dire ça, mais tu vois ce tableau, il me sert à moi, car je vis mieux avec Le Bleu de Yves Klein, que sans ».

Le musée, son espace et les œuvres, qu'il expose, résonnant des discours qui mêlent sans cesse coercition et démonstration des enseignants, se replie alors sur un cadre normatif et élitiste. Le savoir, la culture, appartient définitivement aux enseignants qui ne souhaitent pas le transmettre et la révéler à partir des représentations des élèves bien au contraire. Le musée devient la caricature de lui-même, un lieu mortifère et élitiste qui nous sépare et nous éloigne au fur et à mesure que nous avançons le long des baies vitrées, effectivement, d'une possible appartenance à une « culture commune » (Dewey, 2005).

Après la sortie au musée, lorsque nous discutons, les artistes et moi du déroulement de la visite, Sophie me disait qu'elle a trouvé que le professeur de français était bien intervenu, parce qu'il parlait de son ressenti. Je lui opposais mon analyse, je trouvais au contraire que ses paroles étaient particulièrement agressives et culpabilisantes, elles renvoyaient à l'élève le fait de l'empêcher de vivre. A partir de là, je pensais que peut-être je n'avais pas un regard si objectif que cela sur la

situation, je me sentais assujettie comme les élèves parce qu'en empathie vis à vis d'eux, et soumise au pouvoir des enseignants, au bout d'un moment, je prenais toutes les interventions de leur part comme une agression. D'autre part je n'étais pas eux, je n'avais pas développé *leurs tactiques* au sens que nous en donne Michel De Certeau (1980), je restais quelque peu collé à mon rôle d'adulte et d'observatrice, je n'avais plus leurs ressources vitales, ni l'appartenance au groupe des pairs. J'avais les miennes : observer, décrire, comprendre, et ils avaient les leurs : se faire des signes, ricaner, « jouer » avec l'autorité, contourner les consignes, exprimer un point de vue avec brutalité en marquant une œuvre, en faisant le mort sous une autre, en disant devant la mariée de Nikki de Saint Phalle : « Elle s'est tirée une balle, ben tant mieux, elle est trop trop moche ». (Gentès, 2016a)

Et puis Sophie, debout avec les autres adultes n'avait pas perçu que le professeur de français avait pris la parole à la place des élèves et à quel point se sur-jouait une relation d'asymétrie entre le groupe des adultes et celui des élèves.

J'observais bien une différence dans l'attitude des artistes vis à vis des élèves, qui contrastait avec celle des enseignants, ils n'occupaient pas le même rôle, ils se plaçaient davantage en retrait et si Sophie essayait de retenir leur avis, de rebondir et de faire des liens avec les œuvres exposées, l'énergie qu'elle mettait à essayer de personnaliser la relation aux élèves m'apparaissait perdue d'avance. Je percevais qu'à cet endroit, s'érigait une barrière entre d'un côté les adultes initiés au monde l'art et à la culture, et de l'autre les adolescents, aussi parce qu'ils étaient d'abord considérés comme un ensemble indifférencié :

« Il faut les tenir parce qu'avec eux si tu les lâches, ça dégénère tout de suite et après c'est fini, tu ne les récupères pas, crois-moi je sais de quoi je parle et tu sais ils n'ont plus trois ans ». (Le professeur qui s'adresse à moi)

Peut-être que si l'adulte qui transmet les connaissances avait répondu à l'élève : « Oui tu as raison, ça ne sert à rien le « Bleu de Klein », mais n'est-ce pas cela le propre de l'art ? », la relation à la culture et au musée aurait pu basculer car l'élève a soulevé quelque chose de fondamental, la question de l'utilité de ce qu'on apprend et de ce que l'on transmet. Le « Bleu de Klein » ne sert à rien, le professeur de français répond : « Tu as le droit de dire ça, **mais moi je ...** », voulant opposer la réponse de l'élève, dans son analyse, à sa propre vie. Alors que la question relevait d'une réflexion plus vaste sur l'esthétique et l'utilité de l'art, le « Ça ne sert à rien », déclenche comme réponse de la part de l'adulte : « Je vis mieux avec, que sans », transformant les paroles de l'élève en un acte performatif qui peut alors s'entendre comme : « Tes paroles, peuvent engager des actes qui vont m'empêcher de vivre. » S'opère alors un raccourci fulgurant, dans une opération interprétative qui ferait « boule neige ».

Le « Ça ne sert à rien, le Bleu de Klein », remet en cause la visite au musée, donc le projet, le collège, le savoir, la culture, et la vie même des adultes, parce qu'ils se placent à l'origine de toute cette chaîne de transmission. Pour moi, l'acte performatif de l'adolescente réside dans le fait qu'elle a bien exprimé cet état dans lequel évoluent les élèves depuis le début de la visite. **Le « Ça ne sert à rien, le Bleu de Klein », remet en cause la vie même de l'enseignant, en réponse au fait que les élèves sentent leur propre vie remise en cause à chaque pas qu'ils font dans le musée.**

Alors que la question au sujet du Bleu renvoyait à la fonction même de l'école, à savoir en quoi ce que l'on y « fait » est utile ou pas, l'institution scolaire ne semble pas prête à assumer le fait qu'elle transmette aussi autre chose que des connaissances, un savoir qui relèverait alors davantage du vide théorique, de la vacuité programmatique, afin que puisse se déployer les questions existentielles ?

« Les *questions* qu'abordent les artistes recourent des questions fondamentales pour l'éducation « en crise ». En tout premier lieu la question du sujet. Qu'est-ce qu'un sujet ? Comment devient-on sujet ? Même si elle demeure insuffisamment formulée, cette interrogation hante l'école et l'éducation d'aujourd'hui. Ce qui est tout particulièrement en crise dans l'école, en effet, c'est bien l'école elle-même comme processus de subjectivation : dans ses modalités et dans ses visées mêmes. » (Charavel et al., 2016, p. 174)

Le « Ça ne sert à rien » à propos du Bleu de Klein, devient en lui-même le paradigme de toute la philosophie de l'esthétique (Schaffer, 2015) et reposer le débat en ces termes, permet d'ouvrir une perspective valorisante pour l'élève, au moins symétrique, au lieu de l'enfermer dans un face à face stérile entre ceux qui savent qu'ils savent, les adultes, et ceux qui ne savent pas qu'ils ne savent rien, les élèves (Rancière, 2008).

Lors d'une séance sur le repérage dans le quartier de l'endroit où les élèves vont choisir d'exposer leurs œuvres, j'observais la difficulté que rencontrait l'enseignante à récupérer toutes les autorisations de sortie, signées par les parents. J'analysais de nouveau le paradoxe dans lequel se trouvaient les adolescents entre les responsabilités qu'ils avaient dans leur vie à l'extérieur du collège, et l'état de dépendance et d'infantilisation dans lequel les maintenait précisément l'institution scolaire. Ils avaient par exemple, dès l'école primaire la charge d'aller chercher leurs frères et sœurs plus petits à la maternelle et de s'en occuper aussi sur leur temps libre, alors qu'aujourd'hui âgés de 15 ans, le collège leur demandait une autorisation signée par les parents pour sortir dans leur quartier sous la responsabilité de leur professeur !

« Il faut le savoir c'est important, ils n'ont aucune autonomie, même Paul qui est un élève sérieux et bien il a oublié de faire signer son autorisation. Même quand ils l'écrivent dans le cahier, ils oublient. Ils ne sont pas autonomes. Et moi ça me demande trop d'effort d'organisation. Je dois tout contrôler et même là, ils ne sont pas au-to-no-mes. » (Gentès, 2016a)

L'institution leur reproche leur manque d'autonomie alors qu'elle ne cesse de vouloir contrôler leur moindre fait et geste et soumettre la moindre des initiatives à des autorisations préalables de sa part (Paillard, 2018).

L'interprétation que j'effectuais des données dans le **retranchement du terrain**, à partir du moment où je ne pouvais plus physiquement accompagner les groupes d'élèves à Beaubourg, ou en repérage dans le quartier et d'autant plus en classe au collège, me poussait à conclure à une convergence des points de vue, à l'intérieur des institutions de l'école au musée, entre les adultes, acteurs de ces institutions, hostiles aux adolescents. Mais comment se distribuaient les rapports de pouvoir entre les acteurs eux-mêmes, de façon individuelle, malgré l'influence des discours (...) et le cadre d'organisation des institutions saturé en règlement, posant d'autant plus les interdits depuis les attentats terroristes de 2015.

Dans ce retranchement, je suivais en cela peut-être de façon inconsciente le même parti-pris que Guillaumetel4, artiste de l'association TRACES, qui se retira du projet de Mon Empreinte au bout de deux sessions. Souffrant de surdité partielle, il donna comme explication à son retrait, le fait de ne plus arriver à réellement communiquer dans le chahut permanent organisé par les élèves. Un chahut installé qui s'amplifiait par les interventions des adultes, qui voulant le faire cesser, ajoutaient leur « coup de gueule », aux cris des élèves pendant la classe mais aussi pendant les inter-classes, dans les parties communes et dans la cour de récréation.

Mais il me semble que Guillaumetel4, n'arrivait pas à trouver sa place dans le projet. Une place, à partir de laquelle il souhaitait accompagner les élèves vers leur émancipation, *in situ*, c'est à dire aussi à l'intérieur même du collège et du musée. Alors que le projet s'articule autour de la création des œuvres *in situ*, dans le quartier, sur les chemins empruntés par les élèves de chez eux jusqu'au collège, la construction du projet qui se déroule à l'intérieur du collège, comme à l'extérieur pour les séances de repérage, ainsi que dans les musées, se fait en quelque sorte dans la douleur et n'arrive pas à tenir jusqu'au bout sa promesse d'émancipation.

« Pour moi, ce n'était pas satisfaisant, je n'y arrivais plus, dans tout ce bruit, être tout le temps interrompu, les espaces sont saturés, ça ne m'intéresse pas de passer les choses en force. Et puis le truc de la censure, refuser que le gamin accroche son pendu au-dessus de la porte d'entrée du collège, je ne peux pas, si on leur donne la possibilité de créer, y a pas de censure, ça c'est rédhibitoire pour moi, il ne peut pas y avoir de censure, surtout que ce n'était pas si extraordinaire, on a fait dix mille fois plus dans la provocation en art. Et tout ça, à cause d'une seule personne, même dans une institution comme un collège, la personne qui est responsable des locaux peut tout bloquer, et casser tout le travail qu'on a fait avec le gamin. » (Guillaumetel4)(Gentès, 2017b)

Alors que je pensais l'inverse, je n'avais pas bien écouté les paroles de Guillaumetel4. C'était de mon point de vue, le pouvoir de l'institution en lui-même, avec son organisation, et son cadre qui emprisonnait la marge de manœuvre des individus. Se sentant alors, sans cesse en insécurité, ils n'avaient pas d'autres choix que d'aller dans son sens. Or le sens que prenait l'institution du musée par exemple, m'apparaissait être celui de l'élitisme et du mépris de classe. Dans mépris de classe, j'entends mépris de ceux qui sont différenciés comme tel, dans l'offre que le musée peut proposer sous l'appellation « en direction des publics spécifiques », c'est à dire ici un groupe d'adolescents « des quartiers », majoritairement « issus de l'immigration ».

Ils passent du statut de victimes des inégalités sociales, culturelles, économiques, à celui d'être tenus pour responsables de ce statut. Car cette appartenance à l'une ou à l'autre des positions, relève du même processus, celui de les considérer précisément à l'extérieur d'une norme commune, ou bien celui de les tenir éloigner d'un modèle majoritaire. Leur « puissance d'agir » vient alors sans cesse se heurter à une barrière invisible tenue tout autour d'eux à l'intérieur des cadres institutionnels rigidifiés par ceux qui souhaitent les maintenir ainsi. Ainsi cette « puissance d'agir » s'épuise-t-elle d'elle-même, maintenant les adolescents dans cet état d'éternelle relégation, ou bien, à l'inverse leur revient-elle en boomerang pour nourrir leur violence. Considérer ces adolescents comme des victimes de leurs propres appartenances, les place dans une situation où il n'y pas d'alternative possible entre l'impuissance ou la toute-puissance (Guénif-Souilamas, 2000).

« Une heure à Beaubourg, après c'est plus possible, on a tous les gardiens sur le dos, ils ne savent pas se tenir, c'est physique, quelque chose qu'ils traduisent physiquement, que je n'arrive pas à m'expliquer. » (Julie, artiste intervenante sur le projet)(Gentès, 2016a)

Comme ils viennent forcément d'un ailleurs déclassé, car physiquement, ils arrivent des quartiers défavorisés et avant eux leurs parents, ou leurs grands-parents des pays qui ont été colonisés, puis considérés « sous-développés ». Ils sont « issus de l'immigration », c'est à dire d'un espace autre,

différencié, qui est considéré *a priori* comme séparé de l'espace où se situe « la culture » et où se sont construits les musées. Voilà qui fait écho aux propos de Françoise Lorcerie dans l'introduction à l'ouvrage collectif, *L'école et le défi ethnique*, (2003) qu'elle a dirigé :

« Le concept d'ethnicité renvoie à des processus qui sont éminemment complexes et impliquent toutes les échelles du social. Ils relèvent d'abord du fait et devraient avant tout être élucidés, afin de pouvoir agir en meilleure connaissance de cause. Le passé - l'histoire et plus encore la mémoire - en une dimension importante, mais c'est le présent qui les détermine. La vaillance de l'ethnicité est fonction finalement de la façon dont les gens se définissent eux-mêmes et définissent les « autres », ici et maintenant, dans le cours même de leurs interactions, ces inter-définitions n'étant pas indépendantes des grandes tendances d'évolution des rapports sociaux et politiques, ni réciproquement. Le devenir de l'ethnicité dans la société - et dans l'école - dépend des changements qui s'y jouent au présent. »

Quand les adolescents arrivent à Beaubourg dans le cadre du projet, Mon Empreinte dans le Quotidien, Sophie, l'artiste intervenante, de l'association TRACES, les incitent toujours à oser entrer. Mais j'entends Sofia qui répond : « Ben c'est aussi qu'on a autre chose à faire que de venir là ! »

Un processus de cloisonnement se met en place, qui tient ensemble tous les stéréotypes, les collégiens collent à l'image que l'institution attend d'eux : ils salissent le musée et abîme une œuvre, ils ne savent rien et ne veulent rien savoir...

Même si à la marge, dans les interstices et en aparté, des dialogues se nouent, de façon interindividuelle entre les adultes et les élèves, chacun reste assigné à son rôle.

Dans un cas, en 2016, j'ai arrêté les observations après en avoir assez vu et entendu sur le **révélateur négatif** imposé aux collégiens, et les soumissions qu'imposait le pouvoir de l'adulte et des institutions à leur sujet. Cependant ce *révélateur* que je qualifie de *négatif*, s'édulcorait comme par magie lors de la restitution du projet et l'exposition des œuvres dans l'espace public. Le travail d'accompagnement des artistes à la réalisation des œuvres et le fait qu'ils soient en résidence au collège ouvraient un contre-champ dans lequel la relation des adolescents à la pratique des arts plastiques pouvait s'exercer (enfin) à égalité certes, mais j'analysais davantage qu'ils prenaient leur revanche à travers l'émotion que leurs œuvres exposées, suscitaient chez les adultes qui les redécouvrent au moment de la restitution.

Dans un autre cas, celui du même terrain poursuivi en 2017, l'effet se révéla radicalement du côté opposé à celui observé l'année précédente. Alors que l'état d'avancement de la thèse m'engageait sur les conseils de ma co-directrice à arrêter les terrains pour commencer l'écriture, mon implication aux côtés des artistes et des collégiens, m'entraîna plus volontiers à poursuivre l'accompagnement de certaines actions qu'ils menaient, et précisément celles concernant les observations du projet de Mon Empreinte, lors des visites au musée à Beaubourg. Or le **révélateur** se révéla cette fois **positif**, m'invitant alors à revoir mes conclusions sur la relation entre le cadre des institutions et les acteurs eux-mêmes.

4.3 Le révélateur positif et l'ouverture sur le questionnement de la recherche

En janvier 2017, j'ai participé à d'autres visites, toujours avec les enseignants et les artistes. Mais une nouvelle enseignante intervenante, modifia l'ensemble des perceptions dans l'analyse du terrain concernant plus particulièrement les visites au musée d'art moderne de Beaubourg.

Elle avait préparé et donné à chaque élève un livret qu'ils devaient remplir, en suivant la visite. Alors que j'avais un *a-priori* critique vis à vis de ce document, trouvant qu'il infantilisait les élèves,

la suite me démontra le contraire. Nous sommes arrivés en avance et nous avons pris un café en terrasse, face à la fontaine Igor Stravinsky réalisé par Jean Tinguely et Nikki de Saint-Phalle, laissant les élèves en autonomie. Cette attitude contrastait violemment avec les précédentes visites que j'avais observées, les élèves n'étaient pas tenus à rester groupé en silence, ils étaient responsabilisés, à la fois libérés d'une relation autoritaire verticale dirigés par les adultes mais occupés par le questionnaire auquel ils devaient répondre sur le musée et son environnement. Ils étaient mobilisés à chercher les réponses et s'adressaient à nous de façon détendue, nous sollicitant pour des explications. Puis assez rapidement nous sommes entrés dans le musée pour la visite ...

La visite se déroula « normalement », les élèves n'étaient ni particulièrement calmes, ni particulièrement agités, ils étaient tout simplement autorisés de penser ce qu'ils voulaient. Ils pouvaient parler à voix basse, et se déplacer par petits groupes. Ils avaient été autorisés à garder leur manteau sur eux et à aller aux toilettes. Ils avaient aussi leur téléphone portable dans leur poche parfois certains regardaient l'écran discrètement, ils se le montraient en riant doucement puis le remettaient dans la poche de leur pantalon. Tout simplement je me sentais libre de pouvoir leur parler dans les déplacements, de pouvoir recueillir leur avis, et de m'adresser aussi facilement aux adultes, aux artistes et aux professeurs. Les interactions s'arrondissaient, elles devenaient plus souples, aucun adulte ne demandait le silence complet, tout de suite, et tout le temps. Plusieurs registres dans les interactions pouvaient se déployer.

Il me sembla alors que nous pouvions **habiter le musée** différemment comme si l'ensemble des espaces de l'institution avec les personnes qui en faisaient partie, changeait son regard sur les élèves. Il avait suffi du changement d'attitude vis à vis des élèves d'une seule personne porteuse du projet à l'intérieur de l'institution scolaire, et soutenue par celle continue des artistes intervenants, pour que l'ensemble des autres personnes modifient sans qu'ils puissent même s'en rendre compte, leur façon de considérer ces élèves.

Ma participation aux différentes étapes du projet, me renvoyait dans le cas du « révélateur négatif », à une analyse clivée sur ce projet qui exacerbait à la fois mon sentiment de rejet des cadres institutionnels, mais aussi celui d'empathie vis à vis des élèves et de leur engagement dans ce projet. J'analysais alors que la relation qu'entretenait les institutions, celle du musée comme celle de l'école, aux élèves s'inscrivait dans une relégation d'origine sociale et culturelle aux connotations coloniales. Une mise en abîme opérait vis à vis de la relation qui s'imposait aux collégiens, dans la différenciation, et la relégation à un territoire *a priori* inférieur, et qui se réactivait avec la différence ethnique. La distinction opérait inéluctablement entre des élèves assignés à une unité d'origine, celle des quartiers populaires, « issue de l'immigration » et celle des adultes, enseignants, personnels du musée, et moi-même chercheuse, « blanche ». Cette interprétation est là depuis le départ, elle est inhérente à mon engagement d'enseignante en éducation prioritaire à Paris. Elle se répète toujours dans cette situation, lorsqu'on emmène des enfants, et ici des adolescents, au musée dans Paris. Cela commence, dès que l'on s'éloigne du quartier, passé quelques stations de métro, les regards des personnes dans le métro se modifient, et à travers leur regard, je vois les enfants et leurs parents qui les accompagnent dans leur différenciation. Cette différenciation qui s'effaçait dans le partage des espaces du quotidien dans le quartier, de l'école au jardin etc., se transforme après quelques stations de métro en discrimination.

Le projet de Mon Empreinte, comptait cette année-là, deux artistes natifs, l'un de Guyane et l'autre de Martinique, leur histoire personnelle, venait interroger dans leur travail artistique avec les adolescents, leur propre relation avec l'école de la République et la place qu'elle leur a donnée.

Pascale, intervenante sur le projet, évoquait souvent cette rencontre au collège avec sa professeur d'art plastique qui lui avait révélée sa vocation d'artiste.

Mais comment une enseignante en l'occurrence « blanche » pouvait-elle modifier, d'un coup de baguette magique, cette interprétation du moment de la réalité des visites au musée ?

C'était des fils invisibles qui semblaient tenir ensemble tous les yeux braqués sur ces élèves, et toutes les bouches qui s'accordaient sur les mêmes rappels à l'ordre, pour ne donner à l'institution qu'un seul visage et ne la faire parler que d'une seule voix. Ces fils se sont effilochés, ils cédaient, laissant chacun et chacune face à la responsabilité de ses propres mots et de ses propres actes, à l'intérieur d'une autre communauté qui était en train de se recréer, celle d'une somme d'individus qui devenaient si libres, qu'ils devaient alors se poser la question, pour chacune des interactions, du sens qu'ils voulaient donner à la relation éducative qu'ils souhaitaient engager.

Comment cela est-il rendu possible ?

Le cadre du discours tient les adultes, les enseignants, les gardiens des salles du musée, les passants dans le métro, les élus, il leur donne un alibi, ils pensent que « ces élèves partent de loin, qu'ils n'ont jamais vécu l'expérience du musée, qu'ils ne savent pas ce que c'est que s'approprier la culture ». Leur statut leur donne des droits, dont celui d'intervenir, sur et à propos de ... Et cette pensée devient presque universelle, au moins à l'échelle de l'institution, c'est à dire que tous les adultes dans l'espace/temps de la visite, ici et maintenant semblaient s'accorder sur un même principe de pensée et de jugement, qui engageait presque les mêmes paroles et les mêmes actes. Il suffit que l'enseignante porteuse du projet, parce qu'elle est la personne qui représente l'institution aux yeux des autres adultes mais aussi des élèves, ne s'accorde pas avec ces gestes et ces discours et sache reconnaître aux autres leur part de libre-arbitre et donc de responsabilité vis à vis de ce libre arbitre, pour à elle seule modifier l'attitude de l'institution vis à vis des adolescents. Dans la théorie de l'analyse institutionnelle, elle est l'instituante (Michel Authier & Hess, 1994). Mes observations m'ont emmené à la conclusion la plus visible, ce rôle de l'instituante, a réussi à transformer le révélateur **néгатif** de la relation éducative entre des adultes et des adolescents dans un musée, en révélateur **positif**.

Les élèves, les artistes, et les gardiens des salles, ont de leurs côtés, comme tout un chacun, construit un *rapport au savoir* qui leur appartient, et cela n'est pas négociable. Une *praxis*, qui doit pouvoir être remobilisée, pour se comparer, se confronter et permettre à chacun de tisser son histoire à l'histoire commune du musée et des œuvres qu'il expose.

L'enseignante manipule son portable, alors qu'elle est assise par terre au milieu des élèves devant les œuvres. Puis elle écoute l'artiste. Elle suit, s'intéresse, s'absente en elle-même et rebondit sur certaines remarques des élèves en aparté, mais elle ne s'adresse pas au groupe dans son ensemble, elle ne parle pas au-dessus de chaque visage. Elle ne cherche pas à contrôler tous les gestes, ni tous les mots des élèves, sauf au-delà d'une certaine limite, celle de vraiment parler très fort ou bien de s'approcher trop près des œuvres. Il ne s'agit pas de penser que les élèves ou bien les adultes se sont radicalement transformés, il s'agit juste d'observer et de comprendre que le message que l'institution du musée, adressait à ces élèves s'est modifié. Car en plus d'un espace et d'un projet, ici, artistique, culturel, éducatif, l'institution habite tous ces visages : ceux des vigiles à l'entrée pour la vérification des points de sécurité, ceux de l'accueil des groupes, ceux du contrôle des tickets, ceux des gardiens

des salles, ceux des guides pour les autres groupes, et ceux du public. Des visages, qui par *mimésis*, se ferment et se font « étrangers » à « ce public d'adolescents » et qui en retour les inscrivent dans cette étrangeté et les y maintiennent.

Le révélateur positif, celui de l'enseignante qui regarde son portable assise par terre au milieu de ses élèves rend alors présents à eux-mêmes et aux autres, des collégiens en REP+ en dehors de toute assignation.

« Cette prof ? ben oui elle est trop gentille, c'est pas comme l'autre, mais bon moi c'est pas trop mon délire ces trucs d'artistes. (Safia)

- Ah bon ?

- Oui je le fais, parce qu'il faut le faire, mais voilà, moi je veux travailler dans la mode plus tard, donc mon projet, il est en lien avec la mode, ce sera une robe avec plein de tissus différents, mais, je ne rentre pas dans leur délire.

- Qu'est-ce que tu veux dire par délire ?

- Ben leurs trucs là, sur : on fait n'importe quoi sous prétexte c'est de l'Art. »

En cela le projet de Mon empreinte dans le Quotidien vient clairement interroger les institutions que sont l'École, le Musée et la Rue, c'est à dire l'espace public, sur leurs propres limites. A l'intérieur de l'objectif clairement défini de la réduction des inégalités, dans l'accès à l'Art et à la Culture, la question posée est : l'expérience artistique peut-elle à la fois se plier aux contraintes normatives des institutions et autoriser à l'expression de toutes les libertés ?

« J'adore faire ça, j'adore, ils ont une énergie, un cœur, vraiment, attention c'est compliqué, mais ça met la patate, et après quand tu vois les œuvres, y'a toujours un truc, non ?! Quand je compare aux cours que je donne dans le XVIème ... » (Julie, artiste intervenante sur le projet)(Gentès, 2017b)

Les interactions entre les adultes et les adolescents sont différentes selon les individus c'est à dire selon la personnalité de chaque élève, de chaque enseignant, de chacun des artistes, du principal, des surveillants etc., à l'intérieur du cadre de l'institution.

« On fait plein de projets dans ce collège, franchement ça dépend des profs, y'en a ils sont sympas, et d'autres c'est des oufs, ils nous traitent comme des esclaves ! » (Ali)

« Moi j'adorais notre principal, ils venaient nous chercher jusqu'au métro, dès fois il criait, mais franchement ça se voyait qu'il se battait pour le collège. » (Manu)(Gentès, 2017b)

Donc d'un côté une large palette d'interactions entre les personnes et de l'autre un modèle caricatural de tentative de maintien de la discipline (Foucault) et des disciplines, avec des enjeux de pouvoir entre élèves et entre les adultes et les élèves, suscitant un climat incertain, d'une énergie intense, qui peut basculer à tout moment par des insultes et des menaces, en bagarre.

« Cette année, c'est dur, on va y arriver comme chaque année, mais avec certains groupes c'est toujours limite, l'énergie qu'on déploie pour les mettre au boulot, mais tu verras ce sera génial. » (Sophie)(Gentès, 2017b)

Camille Guglielmetti, exprimait également à partir de ses observations, ce contraste entre l'autoritarisme du musée et la réalisation des œuvres dans la classe :

« Je remarque donc ici une autre forme d'apprentissage informel. Elias semble avoir davantage retenu le côté autoritaire du guide interdisant de toucher aux œuvres que le travail même de l'artiste. En effet, lors de la sortie j'ai pu noter la place importante que prenait l'autorité du guide. Que ce soit comme nous l'avons vu plus haut dans sa volonté de faire dire aux enfants ce qu'il voulait entendre, que sur le respect des règles du musée. Mais plus tard je remarque que ce n'est pas le seul apprentissage qu'Elias en a retiré.

Jeudi 12 février 2015 - Jour 23 - 9h30

Sur le mur de droite, en entrant dans la classe, sont accrochées, à l'aide d'aimants, des feuilles blanches A2. Elias est face au mur, il a un grand tee-shirt blanc avec des tâches de peinture, c'est un tablier de la classe. Il a un pinceau à la main, sur la feuille qui est face à lui, est peint un grand rond vert au centre, et un fond bleu et jaune autour. Il pose son pinceau, se dirige vers le lavabo, qui est contre le mur, à sa droite. Il tourne le robinet, passe ses mains sous l'eau, ferme le robinet, attrape une serviette en papier à sa gauche et se sèche les mains. Elias retire son tablier, se dirige de l'autre côté de la classe, vers la table où sont les feutres, crayons, etc... se baisse et met son tablier dans une caisse en bois sous la table. Elias se dirige ensuite vers les bancs. Je suis assise sur le dossier du banc des petits, face au mur où est accroché le dessin d'Elias. Il passe devant moi, je lui demande ce qu'il a dessiné, il me répond « Sonia », je lui dis « Sonia Delaunay ? » Il hoche la tête en disant « oui », je continue : « ça représente quoi ? Il y a quoi sur ton dessin ? » Il répond : « des ronds, du bleu, du jaune, du vert. » Elias continue son chemin : il va jouer aux Kapla. qui sont éparpillés par terre, entre les trois bancs.

A ce moment, j'incite Elias à m'expliquer ce qu'il a dessiné, d'abord pour donner de l'importance à son travail et à ce qu'il sait, et ensuite pour l'aider à mettre des mots sur ce qu'il a réalisé. Je remarque donc qu'Elias aussi semble avoir intégré l'œuvre de Sonia Delaunay, retenu que celle-ci travaille avec les formes géométriques et les couleurs. Elias réussit à mettre au travail la sortie lors de son projet personnel. » (Guglielmetti, 2015)

Les recherches d'Alain Kerlan (Kerlan et al., 2014), portent également sur l'analyse de la relation entre la pratique artistique des enfants « auprès de l'artiste, dans l'atelier » et la construction des « normes et des règles ». Il propose de définir l'atelier, c'est à dire le lieu dans lequel l'artiste crée avec les élèves « comme espace de normes et de règles spécifiques » ainsi que « l'activité artistique elle-même comme activité normée, confrontée aux lois et aux logiques du projet, à la résistance que les choses et les matières opposent aux volontés. » Pour conclure sur ce fait :

« On aurait tort de réduire ce déplacement à un retour à des valeurs oubliées. Il regarde vers l'avant, et non vers l'arrière. S'il n'ignore pas la norme extérieure et imposée, sa dynamique le montre à la recherche de la norme immanente et productive ; telle est en effet la caractéristique majeure de la norme à l'œuvre dans le travail artistique : non pas déjà définitivement donnée et en surplomb, mais *se faisant*. » (Kerlan & Loeffel, 2016, p. 113)

Des normes et des règles inhérentes à la relation éducative qui s'imposent d'elles-mêmes par *l'expérience* (Dewey, 2005), dans le projet de « faire » de l'Art avec des artistes en résidence et/ou dans la salle de classe transformée alors en atelier, en-dehors des discours normatifs sur l'accès à la culture.

Au collègue Sophie, artiste plasticienne en résidence a occupé la salle d'arts plastiques deux jours par semaine de 12h à 14h, elle travaillait sur des œuvres personnelles auxquelles participaient aussi les élèves qui venaient de façon informelle sur ce temps de pause du midi. Elle écrivait des chroniques qui paraissaient sur le site du collège relatant le quotidien de son travail de création, les relations avec les élèves, l'Art en général et la vie du quartier :

« Je suis en train de terminer le monochrome bleu, elles m'aident puis je leur parle de l'œuvre commune que nous pourrions concevoir ensemble. Les mains dans la matière, elles prennent les cordes et cherchent des couleurs.

Avec joie, elles racontent leur vie, leur maison, les repas que leur mère mijote, le père, la maison en Afrique. Je mesure à quel point est ancrée leur culture :

« On te connaît toi, la Forge, l'atelier, c'était trop bien.
- On est venu aux expos et puis il y a eu des grillades.
- On est venues danser aussi, c'était trop bien ».
Moi aussi je me souviens. » (S. Nédorézoff, 2012)

Je suis allée en observation au collège pendant sa résidence, elle est d'abord seule et puis des élèves arrivent, des filles, une était une ancienne élève à moi en maternelle. L'autre venait à l'atelier enfant-parent à la Forge. Elles me demandent des nouvelles de mon bébé. Je leur réponds qu'elle est grande maintenant, qu'elle est à l'école. Puis je pose cette question :

« Tu te rappelles de l'atelier à la Forge ? Pourquoi tu y venais ?
- J'allais travailler.
- Et qu'est-ce que tu préférais y faire ?
- De la poterie. »

Poser directement des questions inhibe les adolescentes et à l'inverse du résultat que je voulais obtenir j'empêchais la parole de se libérer. Sophie avait réussi à nouer une vraie relation avec elles, j'arrivais comme un cheveu sur la soupe avec mes gros sabots ... D'autres part les termes employés dans ma question induisaient fortement la réponse, les termes « atelier » et « Forge » font référence au travail, même si ce sont ceux couramment utilisés à propos de l'atelier enfant-parent.

Elles m'interpellent dans leur intelligence fulgurante de l'analyse de la situation : « Et toi, tu fais rien, là ! ». Je poursuivis néanmoins :

« Mais là, vous travaillez ou vous vous amusez ?
- Non là on s'amuse, c'est pas les cours !
Elles se taisent et reprennent :
- En fait on fait les deux, on fait de l'Art, c'est Sophie qui nous a dit. » (Gentès, 2014a)

4.4 L'exposition des œuvres dans l'espace public

Des œuvres qui nous touchent et qui nous mettent hors-jeu

Il ne s'agit pas de faire une analyse des œuvres des collégiens du point de vue esthétique, mais plutôt de rendre compte de la façon dont elles traduisent le monde, la façon dont elles l'impactent.

La dialectique entre le révélateur négatif et le révélateur positif, opère sans cesse, et le visage de l'institution au musée ou à l'école, s'ouvre et se ferme selon les personnes qui le portent et les fonctions qu'elles occupent, et même les artistes sont perçus différemment selon si :

« Elle se la pète elle, elle se prend trop pour une artiste ».

« Oui je la connais depuis que je suis tout petit, elle nous impose pas ses trucs ».

« Je préfère la blonde, elle est cash et gentille en même temps ».

« Dès fois elles pètent des câbles, on sait pas pourquoi, comme les profs mais pas pour les mêmes trucs ».

Mais à la fin ce sont toujours les élèves qui gagnent la partie par la restitution du projet et l'exposition des œuvres *in situ* dans l'espace public.

Nadia a fréquenté l'atelier enfant-parent lorsqu'il se déroulait au foyer des travailleurs migrants de la rue Bisson. Elle venait avec ses trois sœurs et son petit frère Ali alors à peine âgé de 2 ans. Elle

me dit qu'il est scolarisé cette année en moyenne section à l'école maternelle du quartier. Je m'entretiens avec elle dans un café, à l'issue de la restitution du projet. Avec deux amies, elles ont choisi de réaliser une œuvre qui s'appelle : *L'enfance perdue et retrouvée*, il s'agit d'une installation qu'elles ont placée devant le café « Le soleil », un lieu emblématique du boulevard Ménilmontant. Nadia me donne son interprétation de l'œuvre, qui est le résultat d'un travail commun qu'elles ont fourni à trois, et du consensus qu'elles ont su trouver pour illustrer à la fois leur idée personnelle et le thème.

« J'ai fait ce projet pour me rappeler, l'enfance joyeuse, et aussi parce que je pensais à quelqu'un que j'appréciais beaucoup et qui est parti du collège.

- Ah oui qui ?

- Je peux pas trop en parler, j'avais des sentiments pour lui mais il a ramené un flingue au collège alors il n'est plus venu en cours, c'est trop dangereux, mais il a le droit de passer son brevet.

- Et pourquoi l'enfance ?

- Tout le monde veut retourner dans le passé, en enfance, c'est le moment où on est le plus heureux, enfin moi j'étais heureuse avant qu'on déménage, c'est pour ça qu'on a voulu l'installer devant le café le soleil, parce que le soleil, c'est l'enfance, ça me rappelle quand j'allais jouer au parc c'était bien y'avait une balançoire, et il faisait chaud. Comme aux Comores quand j'y suis allée, c'est la famille là-bas, les cousins, les cousines, l'endroit est magique, tu peux tout oublier et jouer.

- Ah et après ?

- Après je suis venue dans le quartier, et mon petit frère il est né, je dois m'en occuper, c'était bien aussi quand je venais à l'atelier avec tout le monde.

- Tu t'en rappelles ?

- Oui je me souviens quand on avait fait la sortie, avec toi et Guillaume, on avait vu une œuvre multicolore, il ne fallait pas toucher, et aussi une œuvre dans une pièce fermée avec des écrans et après on était dans une grotte. Maintenant mon petit frère il va chez des copains, ils jouent avec les tablettes, moi je peux m'échapper aussi avec les copines aller aux Buttes Chaumont.

- Et ton œuvre alors ?

- Chaque couleur représente une émotion passée, avant on sortait plus en famille, maintenant je suis grande, j'ai des responsabilités, je dois passer mon brevet, et penser toujours à travailler pour aller au lycée, c'est pas comme en maternelle où on jouait, on faisait de la peinture comme à l'atelier, même si à l'atelier c'est la terre que j'aimais le mieux. En plus en ce moment à la maison c'est la crise, mon père il galère trop pour rapporter l'argent et ma mère elle ne travaille pas, elle attend que mon petit frère grandisse un peu, quand il entrera en primaire, elle cherchera du travail. Pendant les vacances je l'aide. Ce projet il m'a fait oublier le quotidien ... » (Gentès, 2015a)

La nostalgie, au sens étymologique signifie, la tristesse (*algos*), et le retour (*nostos*), éprouvés du passé mais circonscrit à un espace perdu « le pays natal ». Il m'apparaît que le discours explicatif du cheminement pris pour la construction de l'œuvre contient cette nostalgie, c'est à dire la perte, de plusieurs espace-temps, et d'un amour peut-être aussi : le garçon dont elle ne veut pas parler qui a été

exclu du collège. L'œuvre en elle-même par son esthétique, et l'endroit choisit pour l'exposer, *au soleil*, exprime intensément ce moment situé de l'enfance.

Nadia dans son récit rapporte plusieurs lieux, qu'elle a dû quitter définitivement elle ou bien ses parents, et ces pertes se font écho les unes avec les autres. La première, celle sur laquelle elle insiste le plus, c'est ce moment du jardin avec la balançoire, et de la maternelle à côté de chez elle, dans son ancien quartier, avant la naissance de son petit frère. Ce souvenir l'emmène à évoquer d'autres souvenirs, celle de l'évocation du pays natal de ses parents les Comores, le pays des origines, de la famille, des cousins, des vacances. Elle raconte la perte de l'atelier aussi, même si finalement cela lui laisse le temps aujourd'hui de « s'échapper avec les copines » alors qu'elle y venait avec ses sœurs et son petit frère dont elle devait s'occuper. Mais elle exprime aussi l'idée que cette liberté est durement payée, elle prend conscience des difficultés de sa famille et des responsabilités qu'elle doit prendre pour l'aider tout en poursuivant ses efforts pour bien travailler au collège. L'œuvre est enfantine, elle traduit l'enfance en elle-même, elles ont fait des empreintes avec les mains comme on peut le faire en atelier dans une classe de maternelle, et disposé des peluches, des doudous sur une table, avec des fleurs, le patron du café pose finalement avec elles sur la photo, alors qu'au départ il n'avait pas voulu que l'installation se fasse directement sur sa terrasse.



L'installation assimile l'enfance à la chaleur du soleil, de l'été, des vacances, du pays d'origine, les Comores pour Nadia, qui doit se superposer dans la mémoire du corps des adolescentes à la chaleur

du corps maternel, aux souvenirs des premières relations au monde, tissées dans la protection des soins apportés par la mère, à l'enfant. Le poème ci-dessous exprime cet état d'enfance qui sert de référence, l'enfance est ce moment de transparence, dans lequel les adolescents puisent un rapport au monde qu'ils souhaitent réparateur et plus juste. L'enfance qui revient en boomerang pour dénoncer la guerre, l'injustice, le racisme ... et parce qu'ils en sont à la fois encore tout imprégnée et déjà complètement désillusionnée, ils s'en font les premiers avocats et en revendiquent les droits.

Voici comment Solange voit l'enfance, l'innocence et le monde :

« J'ai réalisé une sculpture, un crocodile, un bonbon Haribo, qui mange un autre bonbon, un ours en guimauve, c'est des objets liés à notre enfance, des bonbons ceux qu'on mangeait pour se sentir bien, pour un réconfort. Ils sont en train de s'entre-manger, pour dire que ce que l'on croit le plus innocent possible, ce qu'on croit connaître du monde n'est pas la réalité, il faut se méfier des apparences.

Quand on est enfant on se méfie des apparences ?

Non justement c'est pour cela qu'énormément de souvenirs liés à l'enfance sont innocents, sans problème, ni rien, parce que justement quand on est petit il n'y a aucun problème, on ne voit pas tous les dangers de la vie, qu'on apprend par la suite.

Et quand on devient grand est-ce qu'on regrette un peu cette enfance ou pas ?

Ça dépend des points de vue, quand on est petit on est sous la responsabilité de nos parents alors on n'a pas de liberté et quand on devient grand on devient plus libre mais il y a la responsabilité qui va avec et la méfiance de tout. Quand on est enfant, on pense que tout le monde est beau, on pense que tout le monde est comme nos parents nous le disent, alors qu'il y a énormément de gens qui sont mal attentionnés dans le monde, alors on doit se méfier beaucoup plus.

On prend conscience des malheurs du monde et c'est pesant ?

Voilà ça veut dire que d'un côté il faut rester avec de la joie de vivre mais de l'autre se dire qu'il y a tous ces malheurs dans le monde, c'est un peu dur quand même ! »

A la vie, à la mort

L'œuvre qui représente le corps d'Ilan, l'enfant de 4 ans, retrouvé mort, échoué sur une plage en Turquie, parce que ses parents fuyaient la guerre en Syrie, atteint le paroxysme de l'empathie dans le combat qui mêle ici la protection de l'enfance à l'accueil des réfugiés. Lorsque le groupe d'adolescentes présente cet œuvre, nous avons la gorge serrée, et plusieurs adultes baissent la tête pour pleurer. En contrepoint de l'enfance et du paradis perdu, beaucoup d'œuvres traitent de la mort. La première année un groupe d'élève a voulu rendre hommage à Annie, une personne qui dormait dans la rue, sans logement, décédée, qu'ils croisaient tous les jours en allant au collège, avec son compagnon au coin d'une rue. Ils ont créé une fresque, des fleurs comme celles de Matisse, qu'ils ont encollées sur le mur. Le compagnon d'Annie était là, il pleurait.

« C'était pour lui rendre hommage, pour que lui, il sache que nous on ne l'a pas oublié non plus, il n'est pas tout seul à penser à elle, on la connaissait bien, elle était tout le temps dans la rue. » (Alicia)

Une élève a elle aussi voulu rendre hommage à son maître d'école décédé d'une longue maladie, elle a exposé son œuvre sur la porte de son école primaire. La directrice sort, elle sanglote puis prend la jeune fille dans ses bras.

L'année des attentats de Charlie, un groupe a accroché des dessins aux barrières qui protègent la synagogue, du boulevard de Belleville, la fragilité des dessins réalisés au feutres et aux crayons à côté des militaires en faction, nous projette instantanément à l'intérieur des actes terroristes et de l'émotion brute qu'ils suscitent. Nous avons abandonné le langage, l'installation artistique fait sens au-delà des discours.

Si les œuvres sont la traduction, d'une intime conviction et d'une relation aux autres et au monde en dehors de toute innocence, elles traduisent majoritairement des valeurs humanistes et un refus des assignations aux stéréotypes qui définissent une « population en REP+ issue majoritairement de l'immigration dans un quartier populaire ». **Elles traduisent l'amour, la paix, la réconciliation et la dénonciation des différents enjeux de discrimination et d'abus de pouvoir.** Les œuvres dénoncent le racisme, la guerre, l'exil, le sexisme, etc. Elles revendiquent sans cesse la fraternité entre les nations lorsqu'elles mettent en scène inlassablement chaque année, la planète et les drapeaux des différents pays entremêlés.



J'analyse alors que le **révélateur négatif**, qui provient et produit la construction des stéréotypes, devient **positif** lorsqu'un autre groupe d'élèves suite aux attentats de Charlie réalisent une œuvre sur ce sujet. Ils ont réalisé de grandes affiches, cinq portraits en pied : un noir, un arabe, un juif, un turc et un russe dont voici la légende : « Ce sont des œuvres sur les préjugés pour dénoncer les stéréotypes car après l'attentat contre Charlie hebdo, les arabes ont été stéréotypés comme terroristes ». Mais l'œuvre est vandalisée dans la nuit, les affiches sont déchirées, tôt le matin ils sont prévenus et « recollent les morceaux ». Ils mettent les adultes devant leurs propres schémas de construction d'identification, mais ils s'incluent aussi dedans. Leur œuvre est pleine de dérision, une dérision vis à vis d'eux-mêmes dont ne sont pas capables d'exprimer beaucoup d'adultes qui les accompagnent.

Pendant le parcours la mère d'un de mes anciens élèves, me faisait part de ces réflexions. Elle a un fils dans ce collège et un autre dans un collège à horaires aménagés pour l'enseignement artistique dans le Vème arrondissement de Paris. Elle me racontait que l'évènement de fin d'année qui rendait compte du travail effectué en musique par les élèves avait eu lieu dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne, en présence des différents représentants de l'académie, et de la mairie : recteur, inspecteurs, adjoint au maire etc.

« Je vis un moment schizophrénique me dit-elle, tu vois le spectacle était très bien, c'est pas la question, mais pas mieux que ce qu'ont fait les gamins aujourd'hui, l'endroit évidemment, à la Sorbonne et tous les gens importants avec les discours, c'est un autre monde, aujourd'hui à part le principal, les profs et les parents qui sont directement impliqués, personne ne s'est dérangé pour nous représenter et valoriser le projet, cela montre bien le clivage, tous ces gens importants ils font bien partis du même monde, et ils ne font pas l'effort de rencontrer celui-là, de se sentir concernés, comment veux-tu que les gamins d'ici ne se sentent pas relégués ? » (Gentès, 2016a)

Cette recherche s'articule sur l'accès des élèves à cet espace « d'auteurisation », et les discours qui l'accompagnent. Elle montre comment des processus de mise à l'épreuve opèrent dans la création des œuvres destinées à être exposées dans l'espace public. Si les élèves produisent des œuvres plastiques, à partir de la relation qu'ils entretiennent au monde et donc à autrui, cette relation reste néanmoins l'enjeu d'une mise en tension entre cette possibilité donnée à l'expression et la réalité des contraintes institutionnelles à l'intérieur de l'école, du musée et de l'espace public. Les adolescents se retrouvent alors face à des enjeux contradictoires que je traduis par :

*« Soit libre, un petit peu. »
« Exprime-toi, pas trop fort. »
« Prends des risques, surtout pas ! ».*

La deuxième année du projet, un élève a voulu accrocher un pendu devant la porte du collège et cela avait été refusé par l'administration, l'année dernière c'est l'ensemble du projet qui n'a pas reçu l'aval du principal pour s'exposer dans l'espace public, à cause principalement de l'œuvre qui faisait référence à l'affaire « Théo ».

« Je représente l'institution et je ne peux pas laisser cette œuvre exposée dans l'espace public, ce n'est pas de la censure, la preuve elle est exposée là, mais je dois protéger l'institution par rapport à l'extérieur, parce que je protège tous ceux qui en font partie, c'est à dire en premier lieu les élèves et leurs familles. De toute façon vous savez Sophie que je suis de votre côté, chaque année, ça me fait pleurer mais là je ne pouvais pas l'autoriser... » (Gentès, 2018)

DANS CE DOUBLE JEU ENTRE LE CADRE DES INSTITUTIONS ET LA LIBERTE D'EXPRESSION, COMMENT LES ADOLESCENTS GAGNENT-ILS LA PARTIE ?

Ils gagnent à la fin dans l'émotion que suscite leurs œuvres chez les adultes qui les accompagnent. Sur l'ensemble des élèves qui participent au projet, même si peu de familles sont présentes, toute la communauté éducative est représentée. Le principal, ainsi que certains professeurs, dont celui qui « lâche pas, il est trop méchant, il nous fait peur », éprouvent une telle émotion qu'ils se mettent à

pleurer devant certaines œuvres et les élèves qui essaient tant bien que mal de les présenter. C'est l'effet cathartique que décrit Lev Vigotsky (2005). A la limite de la rédemption, **ils nous jettent à la figure la violence du monde, une violence dont les adultes leur attribuent aussi une part de responsabilité :**

« *Tiens-toi correctement !* »

(...)

« *Non c'est de ta faute, c'est toi qui arrêtes !* »

(...)

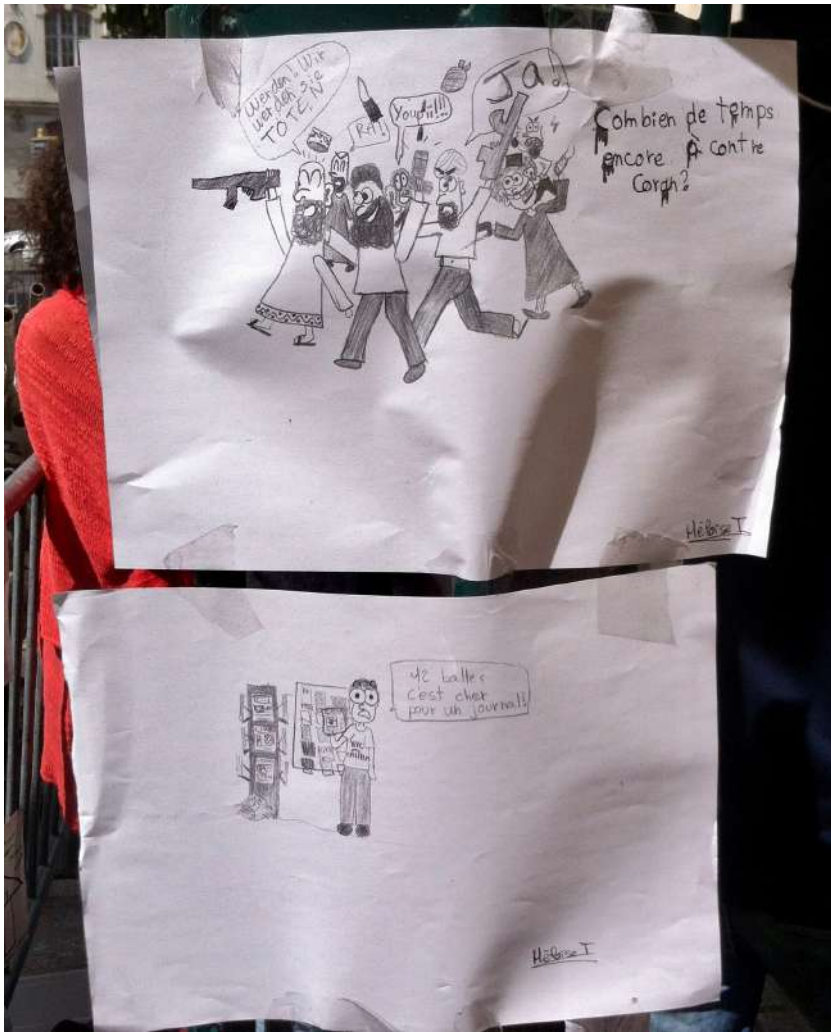
« *Tais-toi, tu parleras quand je te le dirais !* »

(...)

« *Tu t'excuses maintenant ...* » (Gentès, 2016a)

Alors que leurs œuvres nous assignent à tous nos manquements, par l'émotion et les larmes qu'elles suscitent **nous devenons leurs enfants, ils sont nos adultes.**

Même si, *De la frustration, naît le désir*, comme le répétait souvent la directrice de l'école Pajol dans laquelle j'enseignais, en faisant référence par là au concept de « sublimation » freudien, je ne pense pas que les élèves se sentent frustrés, même si la réalité de la faisabilité au niveau technique, de l'œuvre qu'ils souhaitent réaliser les rattrape. Je pense qu'ils sont davantage enfermés dans les représentations stéréotypées que produisent les institutions à travers certains de ses « agents ». A partir de là, ils sont sans cesse dans la réparation, dans le remède au mal, le *pharmakon*, soit de façon individuelle, ils se ressource à leur propre enfance, soit de façon collective, ils réparent le monde, il le rapièce avec leur guirlande de drapeaux. Le projet mené par des artistes, leur donne un moyen d'exprimer cela, car ils sont eux-aussi pris par ces injonctions contradictoires entre liberté d'expression et contrainte institutionnelle. Les artistes qui accompagnent les élèves depuis 7 ans, incarnent le différentiel entre le réel et le possible, les élèves s'en emparent, ils s'identifient à eux tout en s'autorisant à le remettre en question, lorsqu'ils parlent du « délire de l'artiste » et du fait qu'« elle n'a pas à juger, elle a dit on fait ce qu'on veut, on fait ce qu'on veut, après elle dit c'est pas possible, nanani, nanana, je m'en fiche, c'est mon idée, je la fais, voilà, c'est tout ! »



4.5 Conclusion au chapitre

Voici un extrait des chroniques écrites et postées par Sophie Nédorézoff sur le site du collège après les attentats de Janvier 2015. Les artistes sont blessés et les adolescents aussi, ils se sentent accusés, la majorité d'entre eux sont nés dans une famille de confession musulmane. Ce témoignage complète mes interprétations, les artistes assument leur statut d'artiste et leurs opinions qui interpellent *violemment* ceux des adolescents mais ils leur ouvrent un espace dans lequel ils pourront, nous l'avons vu, interpellé en retour les adultes. Dans cet extrait Sophie rapporte aussi les paroles d'Assiatou sur l'œuvre qu'elle veut réaliser dans le cadre du projet de Mon Empreinte, et sa conception de l'Art qu'elle relie à une autre action de l'association TRACES : La Roulotte à Peinture.

« C'est la troisième année, nous commençons le projet une semaine après les attentats. Comment présenter le projet aux élèves sans leur parler de Charlie ?

Nous choisissons de ne rien imposer de laisser circuler la parole librement, de parler s'ils en ont envie. Nous avons préparé des dessins glanés à gauche à droite, hommage aux dessinateurs de Charlie et puis quelques caricatures du prophète aussi. Nous sommes dans un cours d'arts plastiques, nous intervenons en tant qu'artistes.

Certains rient de bon cœur, d'autres ont le regard sombre.

« Une des conséquences de ces attentats vous concerne directement car nous ne pouvons pas vous emmener à Beaubourg. Quel est donc votre choix, où est donc votre libre arbitre ? »

Au fil de la journée la parole se libère entre eux et entre nous. C'est violent.

« J'ai peur madame de ce que je lis sur facebook »

« On n'est pas aimé »

Nous parlons de notre émotion en tant qu'artistes, de l'immense talent de Cabu et de Wolinsky, des artistes qui au cours de l'histoire ont choqué et été censurés mais jamais assassinés, de la liberté d'expression et de la liberté du blasphème. Nous parlons du fascisme, et de la chance de pouvoir être ici dans cette classe à parler librement sans risquer d'être emprisonné ou tué.

Nous ressortons de cette journée sonnés, consternés et plein d'interrogations.

Vont-ils toujours nous faire confiance ? Allons-nous pouvoir travailler ensemble ? Car nous n'y avons pas été de main morte, notre statut d'artiste intervenant nous a permis de parler sans ambages.

La semaine suivante nous commençons les repérages dans le quartier. C'est à eux maintenant de créer en toute liberté.

« Je veux construire un immense crayon sur la place Maurice Chevalier car la liberté d'expression nous aussi à l'école nous ne pouvons pas toujours l'avoir »

« Nous voulons parler de l'esclavage, nous allons travailler sur Mandela »

« Nous allons transformer la fontaine en une sculpture Peace and Love »

« Nous allons nous photographier, faire des caricatures et travailler sur les préjugés »

« Nous allons rebaptiser la rue en Lemon Charlie et ... »

« Nous allons

Assiatou :

« Juste regarder de la peinture c'est pas cool, aller dans un musée et juste regarder ça me gave. Il faut participer, j'aime ça quand il faut faire. Tu te souviens c'est comme la Roulotte sur la place Palikao avec Guillaume. Et oui moi je te connais depuis que je suis à la maternelle. Je veux faire un atelier sur le boulevard. Je veux que tout le monde participe. Il y a beaucoup de gens qui n'osent pas car ils pensent qu'ils sont nuls.

- Tu veux le faire comment cet atelier ? Avec qui ? Tu donnes un sujet ?

- Mais non ! Il faut avoir la liberté de s'exprimer en peinture !

- On met des bâches, de la peinture, des pinceaux. Je veux que tout le monde s'amuse en peignant. Car le dessin on peut en faire un métier et on peut en faire un plaisir ».

La magie est là et Charlie plane au-dessus du quartier quoi qu'ils en aient dit.

Le cheminement de leur pensée s'éclaircit.

Nous n'avons pas fini de discuter mais à partir de maintenant c'est avec un crayon.

Le 13 février 2015 » (S. Nédorézoff, 2015)

REPRISE ET OUVERTURE

UN CONTRE-ESPACE DE L'ACCES A L'ART ET A LA CULTURE

7 Juin 2014

La Roulotte à Peinture s'est installée devant l'école ce jour de fête du quartier sur la place Alphonse Allais. Tout autour de la place il y a des grandes tentes, qui accueillent différentes activités, proposées par les lieux associatifs et culturels du quartier. Je vois les grands jeux de la ludothèque et les livres dispersés sur des nattes par la bibliothèque, dos à l'école une scène a été montée. Quand j'arrive sur la place l'attraction est sur la scène : une animatrice chante, danse et fait monter différents groupes d'enfants sur scène pour des danses. Un vote s'organise pour élire la meilleure danse dans sa catégorie, en fonction des régions d'Afrique. D'abord elle appelle les maliens, puis les guinéens, les sénégalais, etc. Puis elle dit : « On va passer aux pays du Magreb avec l'Algérie, la Tunisie, et le Maroc ». L'animatrice dit qu'elle vient du Mali, et que les algériens c'est la famille aussi, dans le public, on lui pose la question : « Et les polonais ? », elle répond « Non ».

Le contraste reste saisissant entre l'école dans laquelle est nié toute référence à un communautarisme et l'extérieur. Sur la place au cœur de Belleville pour ce jour de fête, l'animatrice souhaite que l'Afrique devienne la référence commune. Pourtant sous une tente une association chinoise présente une initiation à la calligraphie. La dame me propose d'écrire le prénom de Rose moyennant une petite participation de quelques centimes d'euros.

J'arrive après 16H c'est le creux sur la Roulotte à Peinture, deux enfants sont accroupis par terre, ils ont environ 4 ans. Sophie me dit que jusqu'à présent c'était vraiment une ambiance de place du village mais que là, l'animation avec la sono, empêche toute autre activité. J'observe les enfants ils peignent en battant le rythme avec leur corps.

Une ancienne élève à moi Gatiry, me reconnaît, elle crie vers moi : « Hé t'étais ma maîtresse toi ! » Je m'approche, elle tient une poussette, je regarde à l'intérieur, il y a un bébé, un garçon, elle me dit qu'il s'appelle Moussa, il a 1 mois. Je lui demande pourquoi elle ne le porte pas dans le dos, il est trop petit me répond-t-elle. Je n'avais jamais pensé que les nourrissons ne pouvaient pas être portés dans le dos, mais en effet lorsque je voyais les mamans à l'école pour venir chercher les plus grands, ou bien lorsque je les croisais dans la rue, les bébés dans le dos n'étaient pas des nourrissons. Donc je me dis que les bébés africains sortent plus tard que les bébés occidentaux, c'est pour cela que Gatiry a une poussette pour emmener son bébé sur la place à la fête. Elle me dit que c'est son deuxième enfant, elle a déjà une fille de 1 an et demi. Je lui demande si elle est mariée, elle me dit non, elle habite chez ses parents. J'essaie de calculer quel âge elle a, je repense à Samba qui m'expliquait que transmettre la tradition, c'est important en me parlant des mariages traditionnels de ses sœurs, il avait aidé à coudre leurs robes. Sur la place je reconnais plusieurs « grandes sœurs », qui ont des bébés. Un jeune homme tient aussi sa petite fille de 2 mois dans les bras. J'observe que Gatiry a laissé son bébé près des enceintes de la

sono, une bonne partie de l'après-midi, je voudrai lui en faire la remarque mais je me dis que cela ne me regarde pas. Sophie m'a raconté après qu'elle le lui avait confié son bébé pour aller chercher quelque chose et qu'elle n'était revenue qu'une heure après. Je revoie Gatiry enfant, dans la classe, toujours en mouvement, dans la cour de l'école en tong, courant après les pneus. A un moment donné elle m'appelle pour que je me mette par terre à côté d'elle, parce qu'elle veut donner le sein, et « parce qu'il y'en a qui regarde trop ». Elle me dit que le lait maternel est très bon pour les bébés, je lui répons que j'ai allaité Rose, que je tiens par la main jusqu'à plus de deux ans, elle me répond quelque chose que je n'avais jamais entendu avant : « C'est bien, aussi maintenant elle t'écoute bien non ? », je lui dis oui pour ne pas la contredire et je réfléchis en même temps, je pense que c'est vrai, Rose a son caractère mais elle m'écoute quand même. J'ai encore appris quelque chose de Gatiry aujourd'hui, moi qui l'ai eu comme élève, c'est elle aujourd'hui qui me transmet quelque chose. Je liais l'allaitement à la santé, et au lien mais pas à l'obéissance. Je dois réfléchir à cela.

Vers 17H, il fait moins chaud, plusieurs enfants veulent peindre. J'observe le déroulement de l'atelier, qui reflète la diversité sociale et culturelle du quartier, les enfants ont toutes les couleurs de peaux, ils ont entre 3 et 8 ans, ils peignent par terre sur des feuilles blanches accrochées à des cartons. L'espace est délimité au sol par deux grandes nattes rouge et verte. Au mur, une fresque déjà réalisées a comme titre « fête du quartier Belleville ». Stéphane propose le matériel aux enfants : feuille, palette avec la peinture de différentes couleurs, pinceaux de différentes sortes, rouleau, brosse, et un pot d'eau. Toute de suite les enfants sans hésitation se lancent dans « leur formulation » (Arno Stern). Encore une fois, un garçon, a écrit le titre « Belleville Zoo » à la peinture et puis il a fait des bandes de couleurs et puis il recouvre le tout produisant sur la feuille un mélange de marron, visiblement dans ce plaisir plusieurs fois observé du recouvrement. Je lui montre qu'avec le dos du pinceau il peut faire une trace dans l'épaisseur de la peinture, il écrit et puis recouvre et puis finalement ne laisse que son prénom. Je ne sais pas si j'ai bien fait d'intervenir, Guillaumetel4 et Stéphane, n'interviennent pas, ils laissent faire. Mais je ne peux pas m'en empêcher et souvent à partir de cette action du recouvrement, du barbouillage (cf ma recherche de master). Un autre petit garçon s'applique à poser sur toute sa feuille des traits plus ou moins épais de couleurs, il semble parfaitement où poser son pinceau sur l'espace de la feuille et quelle couleur il veut mettre, il demande du noir parce qu'il n'y en a plus et puis du jaune. Il reste longtemps imperturbable, jusqu'à recouvrir toute sa feuille mais sans jamais que les traits ne se touchent vraiment. Un autre petit garçon peint deux chevaliers avec deux épées, il commence un fond, autour de chaque chevalier et puis s'arrête. Une petite fille peint des fleurs, de façon très minutieuse sans hésitation, elle choisit les couleurs, elle demande plusieurs fois des couleurs qui lui manque et puis elle fait aussi elle-même ses mélanges, elle a 6 ans environ, elle est restée la dernière pour finir sa peinture, elle voulait aller au bout de son idée, de sa « vision » (J.F. Billeter). Sa mère assise à côté sur un petit tabouret qu'elle a apporté de chez elle, me dit à la fin, qu'elle dessine beaucoup, qu'elle adore

ça, et que c'est très minutieux à chaque fois. Je lui propose de venir l'inscrire à l'atelier Enfant-Parent à la 20ème Chaise. Elle dit d'accord.

Beaucoup d'enfants sont venus à l'atelier après avoir peint sur la Roulotte.

Et puis arrive le papa de Sarah et Rebecca, j'ai eu Sarah en petite section, elle est aujourd'hui en CP à l'école hébraïque du quartier, elle et sa sœur ont des très beaux yeux bleus, des cheveux blonds bouclés. Je me rappelle que je l'avais choisie pour jouer le rôle de boucle d'or dans l'histoire des trois ours. Sarah a l'air contente de me voir. Je leur donne le matériel ; le papa me demande si je vais bien, je dis oui. Je me souviens que ce n'était pas très facile avec cette famille, les parents n'arrivaient pas à trouver leur place à l'école, Sarah était très dispersée, j'avais une classe de cycle et ils critiquaient cette structure pédagogique, mais jamais trop franchement à mon endroit, ils n'osaient pas trop. Ils se sentaient jugés à partir du comportement de leur fille à l'école qu'ils auraient voulu comme tous les parents, exemplaire et ils renvoyaient la faute sur l'école et le quartier.

Les filles ont commencé à peindre, le papa d'abord ne faisait pas trop attention et puis il a regardé les peintures des autres enfants, et alors il leur a dit : « Vous faites quelque chose de beau hein ! », et puis tout s'est enchaîné, il a entrepris Sarah pour qu'elle écrive, je pense pour me montrer qu'elle savait lire et écrire, Rebecca alors n'arrêtait pas de me solliciter, elle voulait un rouleau, elle l'a trempé dans l'eau sale, l'a appliqué sur sa feuille, son père a dit que non, il fallait l'essorer, il l'a fait sur le carton, il s'est sali, il a râlé, elle voulait du doré, elle regardait son père qui tenait la main de sa sœur pour écrire. Alors que Sarah disait qu'elle voulait continuer son dessin.

Le contraste entre les autres enfants concentrés, en activité, toujours reliés à leur production et ces deux petites filles aux prises avec le désir de leur père me révélait le « parasitage » de l'adulte dans le déroulement des activités des enfants. Il se tenait entre elles sur l'espace de la natte trop grand, il gênait alors que tous les autres enfants étaient seuls, leurs parents étaient assis sur le muret en face tournés vers la fête, mais la majorité étaient seulement avec leurs frères et sœurs, leurs cousins et leurs amis, dans l'entre-enfants. Ils venaient peindre, puis ils repartaient vers la fête, puis ils revenaient s'ils le souhaitaient, ils semblaient reliés à eux-mêmes aux autres et à l'environnement si « naturellement ». Alors que le père de Sarah et Rebecca s'obstinait à gâcher ce moment, il ne cessait de contrarier ses filles, on ne voyait que lui et je me sentais responsable, il voulait me prouver quelque chose, je représentais l'institution, l'école, le jugement sur les apprentissages ... (Gentès, 2014d)

« La Roulotte à Peinture » une *idée simple*⁶⁵ pour une *pensée complexe*⁶⁶

La Roulotte à Peinture, est un atelier de pratiques artistiques en plein-air, créé en 2005 par l'artiste Guillaumetel4, cofondateur avec sa compagne la plasticienne Sophie Nédorézoff de l'association TRACES. Il se déroule pendant les vacances scolaires de printemps et durant l'été sur un temps non-

⁶⁵ Référence de Guillaumetel4 pour décrire le dispositif de La Roulotte (Guillaumetel4, s. d.).

⁶⁶ Référence à la pensée d'Edgar Morin (1990).

formel d'apprentissage. La Roulotte à Peinture s'adresse aux familles, principalement aux enfants, qui restent dans leur environnement quotidien, faute de pouvoir partir en vacances.

« [...] une Roulotte À Peinture part chaque jour à la rencontre des enfants et des adolescents qui ne sont pas pris en charge par les structures sociales. Cette roulotte leur propose un atelier d'arts plastiques en plein air encadré par un artiste plasticien et des bénévoles⁶⁷. »

Toutes les actions de l'association reçoivent des financements de l'État, des collectivités territoriales, ou de la Mairie, elles sont, majoritairement situées dans le 20ème arrondissement de Paris et plus particulièrement dans les quartiers populaires de Belleville et de Ménilmontant. La Roulotte à Peinture, se déplace sur ce territoire, limité dans l'espace public, elle s'installe à des endroits bien définis : la place, un belvédère, le jardin, ou un square. Elle est ainsi connue et reconnue par les enfants du quartier qui se rendent à l'école et au collège du secteur.

Guillaumetel4 définit La Roulotte comme *une idée simple* et j'ajoute pour *une pensée complexe*, (Morin, 1990) car ce travail de recherche a montré qu'elle mettait en *reliance*, les différentes actions de l'association avec les familles et l'école, et donnait du sens à la pratique des arts plastiques à l'intérieur des institutions du point de vue des enfants. En cela elle relie l'espace public avec les espaces scolaires et périscolaires. Car certains enfants viennent le mercredi et le samedi, pendant l'année scolaire, à l'atelier d'art plastique enfant-parents mis en place au centre social, parce qu'ils ont déjà « fait de la peinture pendant les vacances avec Guillaume dans le jardin ». De même à l'école et au collège, les élèves identifient les artistes intervenants sur les projets artistiques et culturels, à partir de l'expérience vécue sur La Roulotte. Elle crée du lien entre des temps non-formels, informels et formels d'apprentissage, de pratique des arts plastiques et unifie en cela les différentes représentations que les enfants en ont.

La culture « in situ »

Lors des entretiens que j'ai menés avec d'une part Christophe Girard, ancien adjoint à la culture du maire de Paris, Bertrand Delanoë, déjà cité et d'autre part avec l'adjointe à la politique de la ville à la mairie du 20ème, ces élus ont évoqué la même préoccupation, concernant la faible fréquentation des lieux culturels parisiens par les habitants des quartiers populaires et aussi de façon plus générale, l'accès à la culture des populations dites « défavorisées ». Comme si ces « populations » n'avaient pas assez de culture ou bien qu'elle ne fût pas « suffisamment bonne », pour leur permettre de partager les représentations majoritaires en matière d'éducation. La Roulotte à Peinture fait la proposition inverse, celle de déplacer la culture, *in situ*, pour autoriser une forme d'expression subjective à partir de la mise en commun de l'expérience artistique.

Mais cette proposition n'entre pas nécessairement dans l'interprétation qu'ont les élus et les administrateurs de la relation entre la culture et l'éducation, car elle s'est construite à la fois à partir d'une épistémologie classique de l'accès à la vérité par la séparation et de sa transmission par ceux qui sont habilités à le faire à l'intérieur des institutions. Sur la vérité, la philosophie d'Edgar Morin oppose *la pensée complexe* au paradigme cartésien de séparation et de réduction des idées jusqu'au concept, et s'applique précisément à mettre *en reliance* les objets et les sujets de la réflexion scientifique pour redonner du mouvement à la pensée et dépasser le clivage entre l'explication de « la nature » par la preuve et son interprétation par « la culture ». Quant au sujet du paradigme de la

⁶⁷ « Commission culture/la dotation pour l'animation culturelle de proximité /fiche de candidature (1/3) » ANNEXE 4

transmission, le philosophe Jacques Rancière (1987) propose une égalité des intelligences à partir de la posture ignorante du maître.

Or ces propositions conceptuelles sont mises au travail sur le terrain, à travers l'implication des enfants et qu'elles continuent d'entrer en contradiction avec la vision de la politique de la Ville puisque l'atelier de La Roulotte ne reçoit plus à ce jour de financement de sa part. Une vision qui reste dépendante dans sa gestion de la réalité en terme effectivement d'attribution des financements des différenciations entre par exemple le domaine *stricto sensu* de l'Art et celui du loisir, ou encore s'agissant de la parentalité, la différenciation entre ce qui relève de l'éducatif et ce qui relève des apprentissages et de la transmission des savoirs. Cependant la principale raison avancée pour supprimer les financements de la Roulotte est que cette action ne touche pas suffisamment la tranche d'âge visée par les politiques publiques. En effet la ville et la préfecture donnent pour cadre de financements des actions culturelles et sportives menées pendant les vacances scolaires, le fait qu'elles doivent s'adresser aux 11-15 ans, c'est à dire aux collégiens. Avant cette tranche d'âge les enfants peuvent aller dans les centres de loisirs et après ils sont davantage autonomes et peuvent se rendre par eux-mêmes aux activités de leur choix. Sur la Roulotte viennent des collégiens et surtout des collégiennes qui ont la garde de leurs petits frères et sœurs pendant la journée parce que leurs parents travaillent ou bien sont occupés à d'autres tâches. Mais les représentants de l'administration qui viennent compter les enfants sur l'atelier et vérifier que l'argent public est correctement dépensé ne pensent pas que la Roulotte puisse rester dans ce cadre de financement, elle ne s'adresse pas spécifiquement aux collégiens elle concerne principalement les plus petits, les grands peignent occasionnellement, ils préfèrent discuter entre eux ou bien vendre du maïs grillé et des brochettes de viande. La Roulotte fit partie du décor, elle soulage un moment les « grands » de leur responsabilité envers les plus petits, eux-mêmes y ont participé, ils connaissent bien la Roulotte, ils font confiance à Guillaume, ils peuvent s'absenter un moment puis revenir. Mais les personnes de l'administration qui gèrent la politique de la ville considèrent que ce n'est pas une activité qui leur est dédiée et qui les sortirait de leur rôle assigné, de leur quartier. Le fait de venir à la rencontre de ces enfants, de partir de là où ils en sont, de prendre en compte leurs contraintes et aussi leurs désirs de faire, ne correspond pas aux attentes « d'intégration », c'est à dire au fait de d'abord sortir de son modèle culturel pour en adopter un autre.

Dans ce sens l'atelier de La Roulotte à Peinture peut être pris comme un *dispositif* au sens que lui donne Michel Foucault⁶⁸, car il intervient dans un réseau complexe qui emboîte aux cadres institutionnels, les discours sur l'enfance, la culture, l'éducation, en gardant une spécificité artistique et technique. A l'intérieur de ce réseau, La Roulotte répond aux caractéristiques de *l'installation artistique*, qui modifie l'espace et les relations sociales et culturelles qui se jouent à l'intérieur de cet espace. Elle reste durable dans la réalité par sa volonté de transformation des individus qui y participent, dans le partage de l'expérience artistique à partir de la perception, du sensible, et des émotions. Et clairement de mon point de vue plus pragmatique que philosophique, il me semble que cette proposition de libre choix dans la participation et l'expression artistique, faite aux familles des quartiers populaires et particulièrement de leurs enfants est toujours prise en défaut, soit de trop, soit de pas assez d'ambition à leur égard.

⁶⁸ « Un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments. » (Foucault, 1971, p. 62)

En effet l'atelier de La Roulotte à Peinture entre dans le cadre, de l'article 31 de la CIDE (*Convention Internationale des Droits de l'Enfant*, 1989) qui déclare : « le droit pour un enfant de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge et de participer librement à la vie culturelle et artistique », à la différence qu'il n'adhère pas nous venons de le voir à une séparation des différents âges de la vie, et à une répartition des activités en fonction d'une classe d'âge. La Roulotte est un atelier inter-âge et inter-générationnel, car même s'il correspond majoritairement aux enfants entre 5 et 11 ans, des tout-petits, comme des adolescents et aussi des adultes viennent spontanément peindre, ou dessiner.

A partir de là, cette *idée simple* entre dans un rapport à la réalité très complexe, car elle dépasse les cadres que se donnent les institutions dans leurs projets éducatifs en direction des enfants et des familles.

La relation au temps et à l'espace

« Aller au-devant des enfants et aussi des adultes, pour leur proposer de peindre, de dessiner le temps qu'il faut. » (Guillaumetel4, s. d.) L'artiste avec des bénévoles installent *La Roulotte* dans une durée, et une répétition, mais sans obligation de participation. Entre 14h et 17h *La Roulotte* est présente, et les enfants y participent selon leur désir, et leur disponibilité. Les plus petits arrivent souvent après la sieste, alors que certains grands sont déjà là avant l'heure et attendent son arrivée avec impatience. Lorsqu'ils ont terminé leur peinture, ils l'accrochent eux-mêmes sur le fil tendu entre deux arbres, et reviennent la chercher lorsqu'elle a séché. Ils créent autant d'œuvres qu'ils le souhaitent et lorsqu'ils retournent jouer sur la place ou dans le jardin, ils peuvent revenir peindre si leur intérêt et leur désir est à nouveau mobilisé. Mais comme l'atelier se déroule à l'extérieur, le temps qui passe, reste intrinsèquement lié au temps qu'il fait. « S'il fait beau on peut aller peindre sur *La Roulotte*, mais s'il pleut, on ne peut plus y aller, il faut attendre demain. » Cette relation à la pluie et au beau temps place l'enfant dans une relation sensible à son environnement, et le dégage d'une relation de dépendance vis à vis des adultes, car c'est le temps qui décide pour tout le monde.

LA RELATION ENTRE UN TERRITOIRE ET LE RESTE DU MONDE

Tobie Nathan a écrit : « Les humains naissent attachés. Ils grandissent et apprennent ; ils circulent et nouent de nouveaux liens, mais leurs attachements demeurent » (2012, p. 101) et dans ce sens La Roulotte à Peinture crée à la fois un espace d'attachement et de rencontre : une altérité en somme. Les enfants restent liés à leur territoire, la place ou le jardin, qui contient ses propres contraintes et ses propres émergences car, ces territoires sont des lieux de passages, toujours traversés de surprise, de rencontres inattendues ou au contraire très attendues.

L'espace de l'atelier est délimité par des nattes au sol, la Roulotte est placée d'un côté, elle contient le matériel et de l'autre, des cordes sont tendues entre les arbres pour accrocher les peintures. Entre l'espace de la place ou du jardin et celui de la Roulotte, se crée une zone intermédiaire, poreuse aux influences de l'un à l'autre et vice versa (Augé, 2009). Cet été lorsque la Roulotte a été installée dans un jardin trop isolé du quartier, l'atelier n'a pas fonctionné, j'en ai alors conclu que pour susciter le désir, et accueillir l'expression des enfants, l'espace de la Roulotte doit pouvoir se nourrir de l'environnement immédiat. Selon l'environnement et la façon dont il est propice ou non aux

interactions que peuvent nouer entre eux les enfants, l'atelier de La Roulotte ne produit pas les mêmes dynamiques.

D'autre part sur l'espace de la Roulotte les enfants peuvent s'autoriser à l'attachement à un territoire, à une famille élargie : aux grands, les frères et sœurs qui sont en charge de les surveiller, aux amis, et camarades de classe qu'ils retrouvent, aux cousins qui sont venus pour les vacances, etc. et aussi à ceux qui sont aussi restés au pays de naissance des parents, ou des grands-parents. Comme leurs frères et sœurs aînés sur le projet de Mon Empreinte dans le Quotidien, ils peignent des drapeaux, celui du Mali, du Sénégal, de Côte d'Ivoire, ou de Chine mais également celui de la France, en cela ils s'inscrivent dans une appartenance à une double, voir triple culture.

Une relation inversée dans la création

Cette passion des enfants pour les drapeaux interpelle les artistes, mais ils laissent précisément ces propositions se dérouler jusqu'au bout, jusqu'à ce qu'elles s'épuisent d'elles-mêmes pour faire place à autre chose. Et si les enfants peuvent s'autoriser à l'expression de leur subjectivité, dans l'interaction d'un « commun » en construction (Nicolas-Le Strat, 2016), c'est parce que sur La Roulotte, les artistes qui interviennent ne se placent pas dans une position d'asymétrie vis-à-vis des propositions des enfants. Une position d'asymétrie, qui « naturellement » s'inscrit dans le pouvoir exercé par l'artiste, au travers son expérience, son savoir-faire, ou son « don », sur la capacité des enfants à créer. Au contraire s'opère une inversion de cette transmission, par l'attitude de l'artiste Guillaume¹⁴ lorsqu'il peint et crée des œuvres sur La Roulotte lui-aussi, à partir des palettes abandonnées des enfants, et des couleurs qu'ils ont choisis. Il peint et des enfants peuvent l'imiter, s'en inspirer, une fillette me dit : « Là j'ai fait la même peinture que le monsieur, il s'appelle Guillaume, mais j'ai choisi d'autres couleurs ».

Ce sont en premier lieu les enfants qui donnent à l'artiste une possibilité de création à partir de l'usage qu'ils ont fait des couleurs sur la palette. Si je compare l'atelier de La Roulotte avec des observations que j'ai menées sur des résidences d'artistes plasticiens dans les établissements scolaires, je peux rendre compte à l'inverse que ce sont les enfants ou les adolescents qui servent le processus de création de l'artiste, en apportant une sorte de plus-value à l'œuvre qu'il réalise et dont il reste l'auteur (Savigny & Perrin, 2015). Même si s'opère au cœur du processus des projets engagés des résidences d'artistes en milieu scolaire, un passage dans la création « *d'égal à égal* » (Charavel et al., 2016, p. 174) entre l'inspiration de l'artiste et les productions des enfants. Il s'agit sur La Roulotte d'un renversement de la perspective artistique et de l'œuvre, puisque ce sont d'abord les productions des enfants qui sont mises en valeur. La démarche artistique de Guillaume¹⁴ traduit cette position, l'œuvre réalisée à partir des *résidus* (Lefebvre, 1968) de couleurs mélangées sur les palettes des enfants, sera peut-être un jour exposée dans un musée, mais pour le moment elle reste là posée sur le sol de la place publique, et donne aux enfants une occasion d'y accrocher leur regard ou pas. Il y a quelque chose d'ascétique dans sa démarche d'artiste, une mise en retrait précisément, parce qu'il laisse d'abord les enfants produire leurs œuvres, comme Palle Nielsen, il a pensé et fabriqué « une structure », « un cadre », qui est celui de La Roulotte, pour que les enfants puissent s'installer dans leur création, mais à partir des couleurs utilisées, gâchées disent les « éducateurs », déroule son propre processus de création en peinture.

Sur La Roulotte, Guillaumetel4 s'interrompt dans sa réalisation pour répondre aux demandes des enfants ou des adultes : donner des explications sur le déroulement de l'atelier et fournir le matériel nécessaire. Il est leur *servant* pour reprendre ici une expression utilisée par Arno Stern (2017) qui se définit comme *Le servant du jeu de peindre*. Certes les artistes intervenants sur La Roulotte, peuvent profiter de la mise en route de l'activité pour apporter une réponse technique, ou une référence artistique, mais si l'enfant n'est pas disponible, il ne force pas la relation éducative. L'enfant a le libre choix de sa création, la seule contrainte qui est explicitée est le fait de mettre un tablier, mais les autres contraintes deviennent explicites par *le milieu (op.cit.)*, c'est-à-dire l'utilisation du matériel sur l'espace de La Roulotte, et le rôle de l'imitation entre enfants et entre les enfants et les adultes, qui s'oppose au discours. Car il s'agit d'autoriser à l'émergence et l'assurance d'autres « langages », ceux du corps qui s'appuie sur l'expérience du sensible et celui plus précis de la gestuelle.

Les enfants créent leur œuvre personnelle, ils l'exposent dans l'espace public, et la rapporte chez eux ensuite. Mais lorsqu'ils oublient, Guillaumetel4 les récupèrent et les encollent sur le mur de l'école qui bordent la place, une fois que l'atelier est définitivement fermé, à la fin des vacances et que La Roulotte ne viendra plus occuper l'espace public. Les œuvres des enfants se fondent alors aux œuvres des artistes urbains qui parsèment les murs du quartier, elles restent le temps qu'il faut au temps qu'il fait, pour les emporter.

COMMENT A HAUTEUR D'ENFANT, PARAÎT L'ENFANT AUTEUR ?

Les nattes disposées sur le sol privilégient la gestuelle enfantine sur celle des adultes qui sont, sauf exception toujours, davantage mal à l'aise dans cette position à même le sol. D'ailleurs en général ils s'assoient sur des petits tabourets à leur disposition en bordure des nattes, ils n'occupent pas le centre ; ils restent en périphérie de l'espace alors que les enfants peuvent peindre allongés de tout leur long. En ce sens l'espace vertical dans lequel se situent les fonctions de la parentalité, se trouve renversé sur La Roulotte au profit d'espaces horizontaux qui sont reliés les uns avec les autres. Le fait d'installer les enfants à même le sol, à *leur hauteur*, dans des lieux ouverts au passage, favorise leur mobilité dans la création, tout en les ancrant dans ce temps présent. Edgar Morin propose le principe holographique (Morin, 2013) qui consiste à penser le tout dans les parties et les parties dans le tout : chacun vient exprimer sa subjectivité à l'intérieur d'un ensemble qui n'est pas la somme des subjectivités mais une sorte d'unité dans le collectif. A travers des correspondances de soi à soi, de soi aux autres, à la matière, aux outils, à l'espace et au temps, les corps et leur intention (Billeter, 2016), semblent s'ajuster avec ce qu'ils produisent, comme un ensemble chorégraphique.

Une relation éducative réciproque : « La part de l'enfant dans l'éducation du maître »

Cette référence à Élise Freinet provient d'une militante de l'ICEM, qui l'a diffusée sur une liste de discussion du mouvement, pour revivifier un débat qui n'est jamais clos en pédagogie, sur la relation entre le statut de l'enfant et celui du savoir. Paru dans la rubrique « La part du maître-La part de l'enfant », de la revue *L'Éducateur* (1953), Élise Freinet engageait, ses « camarades », à inverser cette proposition, du maître d'abord et de l'enfant ensuite :

« Nous avions, au début de l'année, tenté de donner un aspect nouveau à cette rubrique, en renversant, pour ainsi dire, le sens des valeurs : « La part de l'enfant dans l'éducation du Maître ». Car il ne fait pas de doute que c'est en contact avec l'enfant, que c'est dans nos présences à ses actes de vie, que nous nous découvrons nous-mêmes, que nous nous formons, que nous nous éduquons. »

Ma conclusion porte sur la réciprocité, ici entre enfant et artiste, à l'intérieur même du dispositif tel qu'il avait été conçu par l'artiste Guillaumetel4, par le fait qu'il ait changé l'atelier de La Roulotte à Peinture à partir de sa réappropriation par Assiatou, une enfant du quartier. Elle connaissait bien l'atelier, car elle venait peindre et dessiner place Alphonse Allais, chaque été, aussi arrivée en classe de 3ème au collège, elle choisit alors de s'en inspirer pour le projet de « Mon Empreinte dans le Quotidien ».

Pour cela elle a utilisé une poussette d'enfant usagée, qu'elle a emménagé avec le matériel nécessaire à l'organisation d'un atelier de peinture. Le jour de la restitution du projet, lors du « parcours final », organisé, pour l'exposition des œuvres réalisées par les élèves dans le quartier, Assiatou a installé la poussette dans la rue Dénoyez et proposa au cortège de la manifestation, composé d'élèves, d'enseignants, de parents, et de passants, de réaliser leur peinture, et de l'exposer ensuite sur les grilles qui bordent la rue. Ainsi l'été suivant, Guillaumetel4 a repris « La Poussette à Peinture », à la place de La Roulotte, qui était une ancienne glacière à bras en bois, parce qu'elle était plus légère, et plus maniable pour continuer ainsi, je le cite à : « (...) rester simple, pour ouvrir les yeux et donc le cœur de chacun. » (Guillaumetel4, s. d.)

En décembre 2018, *L'EXPO l'uniformel 2005-2018*, rassemble un choix de peintures réalisées par l'artiste Guillaumetel4 sur La Roulotte à Peinture durant ces treize années, avec ceux des enfants dont les portraits alors réalisés par Samba âgé de 10 ans en 2008. L'exposition a lieu au centre social de la 20ème Chaise, (Paris 20), le vernissage est suivi d'un repas préparé par l'artiste et sa compagne Sophie, partagé avec les visiteurs et les habitants du quartier.



Samba a été une figure emblématique des enfants qui ont suivi et ont été suivis par l'association TRACES. Il a d'abord participé à l'atelier de pratique des arts plastiques sur la Roulotte, puis à l'atelier enfant-parent à la Forge et au projet de Mon Empreinte dans le Quotidien, lorsqu'il était au collège. Samba est venu à l'atelier enfant-parent jusqu'à ses 11 ans, avec ses petits frères et sœurs, ils sont d'origine malienne, *soninké*, et c'est important pour lui de le dire. Il peignait des portraits de femmes, ceux de sa mère et de ses grandes sœurs, avec des coiffures et des habits traditionnels, il avait un goût prononcé pour la couture. « Je me souviens de la fois où il avait pris une poupée barbie nue et l'avait habillée de morceaux de tissu, très vite comme quelque chose d'inné. » (Diana)(Gentès, 2013c)

Il exprime tout cela dans l'entretien que nous avons mené fin juin 2013, à l'issue de Mon Empreinte. Samba ne me regardait pas dans les yeux, il fixait un point devant lui, et faisait attention à son langage. Cette attitude contrastait avec celle qu'il avait eu sur le parcours avec ses camarades, plutôt alors extravertie, il me signifiait qu'il se soumettait à mes questions par respect de mon statut d'adulte, « blanche », enseignante, mais dans ce cadre, il nous a donné sa vision des choses. **Restitué dans sa quasi totalité, l'espace de sa parole rend compte de la place qu'occupait Samba au sein des actions de l'association dans le quartier.**

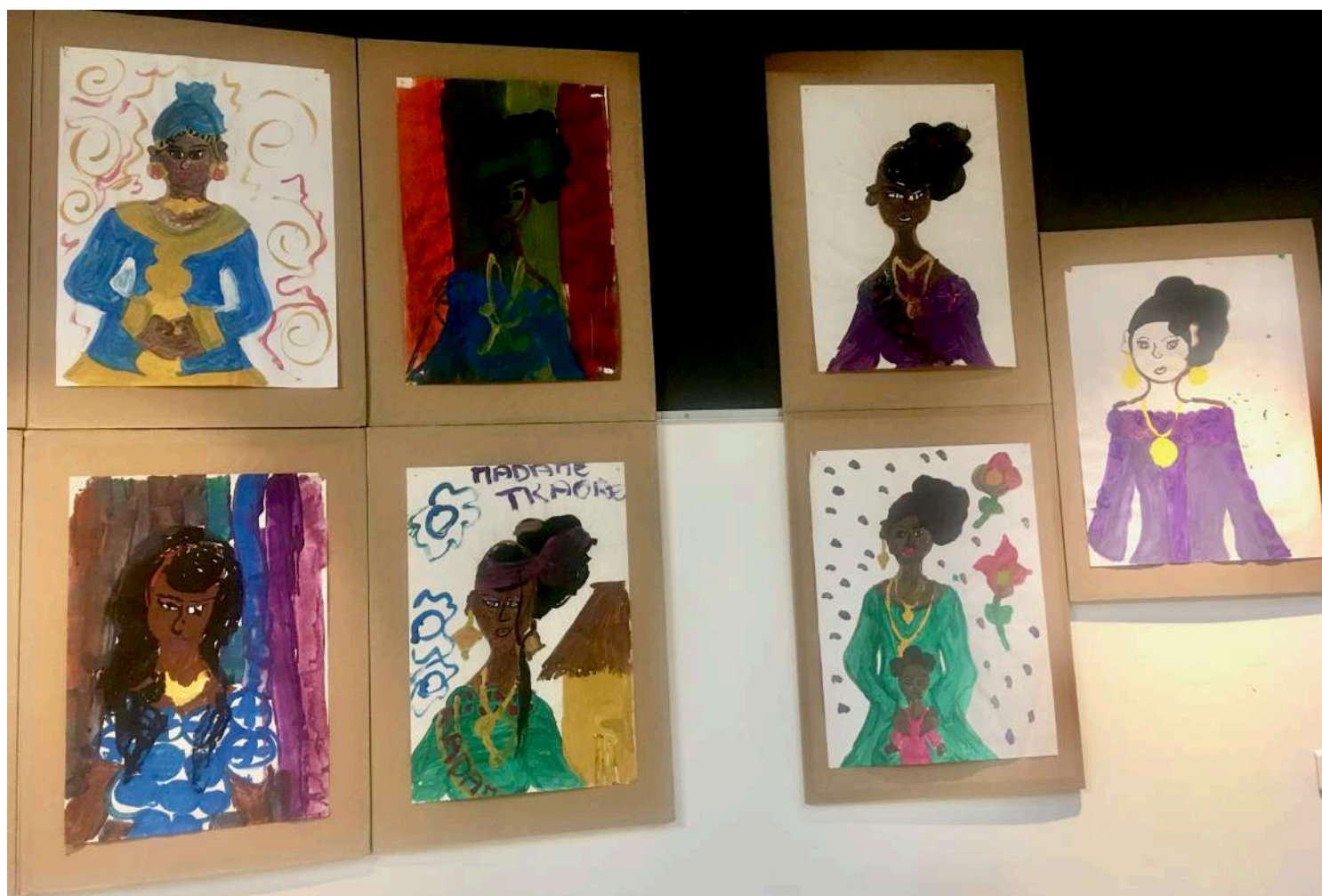
« (...) Je venais avec Sali, Fatou, Ousmane, Sadio et Selim, c'est mes frères et mes sœurs ; oui j'étais responsable, si y avait un problème c'est sur moi que ça retombait et comme dès fois Selim il est têtue, Guillaume il intervenait et puis ça allait. Il y a ma belle-mère à la maison, ma mère elle travaille dans un hôtel à côté du stade de France, elle fait les ménages de 10h à 15h et de 19h à 21h. Je la vois pas trop, je voudrais qu'elle reste plus à la maison. Oui je me dis pourquoi moi, il y avait d'autres enfants à l'atelier. Mais c'est vrai j'étais le seul à peindre des femmes africaines comme ça, ça change. Les portraits c'est rare, c'est l'inspiration de ma mère, et de mes sœurs. Ma mère oui elle regardait, elle disait c'est bien sans plus. Elle est dans la religion, représenter les personnes ça n'est pas bien, c'est comme les photos c'est mal je ne sais pas comment expliquer, les gens peuvent dérober les photos et après vouloir faire du mal. Nous, on fait partie de la caste des esclaves, d'abord il y a les nobles, puis les griots ceux qui racontent les histoires, ensuite les Forgerons, les esclaves et en dernier les tanneurs, ceux qui s'occupent des peaux des animaux. Les esclaves sont au service des familles nobles, ils les coiffent, les aident à se vêtir. (...)

J'ai connu l'atelier avec la Roulotte à Peinture, l'été sur la place avec Guillaume et feu vert ⁶⁹ c'est eux qui nous ont inscrits. Non mon père il savait pas qu'on y allait parce que le mercredi il travaillait. Ma mère elle savait mais elle est jamais venue. Maintenant mon père il est âgé, il est à la retraite, il voudrait revenir en Afrique. A l'atelier Sophie elle me corrigeait, elle m'apprenait pour les peintures, non je veux pas les récupérer, chez moi y'a pas de place et ma mère ça la gêne. J'aimais bien Brigitte, elle était allée en Afrique et elle nous racontait ses voyages, on pouvait parler avec elle, sur la roulotte aussi, elle venait. Oui le projet avec le collège, j'avais pris des photos de ma sœur en tenue traditionnelle et l'artiste elle a dit non que ça n'allait pas avec le contexte, elle s'est trop imposée, à croire que c'était son projet à elle et

⁶⁹ Fondation créée par Robert Steindecker, *Jeunesse Feu Vert* reconnue d'utilité publique, avec pour mission la prévention et l'aide aux jeunes en situation de précarité sociale et économique.

pas le nôtre. A TRACES on nous dictait pas ce qu'on voulait faire. Sophie, le tissu africain que j'ai rapporté pour les cadres, elle a dit direct : « c'est une bonne idée ». Les photos, elles devaient montrer la tradition, la couleur de peau, la tristesse, je me suis dit d'abord « c'est une artiste, elle sait de quoi elle parle, donc j'ai laissé ». Un jour pendant l'atelier, je suis parti au fond de la Forge, j'ai vu des peintures, des représentations, c'était bizarre, je comprenais pas trop. Pour moi c'est important de transmettre la tradition. » (Gentès, 2013c)

Samba n'est pas venu au vernissage, malgré l'invitation de Guillaumetel4, il n'est pas **nostalgique** de cette période, il ne comprend pas bien pourquoi ses peintures sont importantes pour les artistes, il a décidé de les leur laisser et à chaque déménagement des locaux de l'association, les artistes les emportent avec eux. Samba fait son chemin, il avait trouvé un espace dans lequel il pouvait exister, faire exister sa mère, ses sœurs, tout en s'occupant de ses petits frères et sœurs, qui créaient eux-aussi, sans jugement, ni *a-priori*, de façon simple...



Peintures réalisées par Samba (Boubou Traoré)

Conclusion de la deuxième partie

Si je reviens à mes implications sur ce territoire qui remontent aujourd'hui à vingt années en arrière, je peux témoigner que l'atelier de La Roulotte à Peinture qui se déroulait sur la place devant l'école maternelle dans laquelle j'exerçais pendant plus de 10 ans, a profondément modifié, et interrogé ma relation à l'éducation des enfants, il me confrontait à cette question : comment se faisait-il que les mêmes enfants, qui dans la classe refusaient de faire alliance avec l'institution, soit dans l'agitation permanente soit à l'inverse dans l'apathie, retrouvaient ici leur puissance d'agir (*agency*) dans leur capacité de production et d'interrogation du monde ? Ma propre capacité à enseigner en fut radicalement transformée. J'ai alors travaillé à davantage partager le pouvoir au sein de la classe, plutôt que d'essayer de « tenir le groupe », et à accepter les propositions des enfants pour leur permettre de s'engager sur des activités de leur choix, dans le souci constant de la coopération entre pairs. Mais cette nouvelle réalité dans la relation aux enfants se heurtait toujours aux espaces clos de la classe et de l'école et au temps imparti à l'intérieur des emplois du temps. Il m'a donc fallu déplacer cette question dans d'autres espaces, pour lui donner aussi le temps nécessaire à sa maturation et aborder ainsi une approche *complexe* du terrain qui permette d'accéder à une autre reconnaissance. Cet engagement dans la recherche a permis de poser la question de la place qui est donnée à l'enfant dans l'éducation, et dans la recherche même, pour permettre (en partie) aux enfants d'y répondre.

L'extrait de mon journal sur le terrain de La Roulotte, rend compte de la réciprocité dans la transmission en dehors de l'école proprement dite. Alors que Gatiry a été mon élève, elle m'apprend que les bébés allaités deviennent des enfants « *qui écoutent bien* », elle m'ouvre une perspective dans la relation au nourrissage des bébés et à l'éducation, de la confiance à l'obéissance, à laquelle je n'avais pas pensé malgré mon expérience de « mère ». Cela s'inscrit dans la réflexion globale de Tim Ingold sur la relation entre ethnographie et éducation, placée en introduction à l'ensemble de ce travail : le terrain nous forme et nous formons le terrain.

Mais s'agissant du terrain de l'enfance et des enfants, intrinsèque à celui de l'éducation et de la transmission de la « culture » d'une génération à une autre, la question d'une posture de réciprocité entre les adultes et les enfants n'est pas donnée, à l'intérieur des institutions que sont l'école, le musée et la famille, même si elle est posée ici, dans le cadre strict de la pratique artistique. Palle Nielsen a poussé plus loin cette posture de réciprocité avec celle de modèle inversé sur son installation qui décroïsonne également l'Art et le jeu. Même si comme Guillaumetel4, il revendique le fait qu'il n'est pas un artiste, c'est à partir de ce « cadre », conçu comme un « contre- espace » (Foucault, 2009), parce qu'il est la fois ouvert à la pratique artistique et fermé aux jugements des adultes, que les enfants produisent le monde et que les adultes peuvent s'emparer de leurs interprétations. Guillaumetel4 a déplacé le musée et l'atelier de l'artiste lui-même, dans la rue, à *hauteur d'enfant*, sur les murs de l'école et entre les arbres, Palle Nielsen lui, l'a pris en otage, alors que les adolescents l'*ont sali*, se conformant ainsi à l'attitude que les institutions de l'école et du musée attendaient d'eux. Sauf que les œuvres des enfants et des adolescents restent fragiles et éphémères : « Ah, non, stop ! On n'a plus de place dans le collège, y'en a partout ! », dit l'intendante à Sophie, qui insiste pour en garder encore une, après la dernière session de Mon Empreinte. Cependant elles ont eu une existence tangible, solide, matérielle, et durable dans leur création, qui a ainsi marqué l'espace et le temps. Je peux dire alors que ces adolescents ont laissé ainsi *leur empreinte dans notre quotidien* pour longtemps.

La troisième et dernière partie de ce travail poursuivra la recherche d'espaces « d'auteurisation » des enfants sur un autre terrain : celui du jeu libre ou spontané introduit dans des cours de récréation. A partir d'observations et d'entretiens menés avec les enfants et les adultes, il s'agira en effet de comprendre la mise en tension entre les différents points de vue qu'a suscité l'introduction du dispositif « La Boîte à Jouer », à l'intérieur de deux cours d'écoles publiques dont les projets pédagogiques sont qualifiés « innovant » ou « alternatif ».

TROISIEME PARTIE

LA BOITE A JOUER DE L'ASSOCIATION « JOUER POUR VIVRE »

JANVIER 2015 A L'ECOLE VITRUEVE, PARIS 20^E ET SEPTEMBRE 2016 A L'ECOLE
PAJOL, PARIS 18^E.

« Chantier

Il est aberrant de ruminer à n'en plus finir sur la fabrication des objets - matériel éducatif, jouets ou livres - qui doivent pouvoir servir aux enfants. C'est depuis les Lumières, l'un des objets de préoccupation des pédagogues à l'odeur de renfermé la plus forte. Leur propension à la psychologie les empêche de reconnaître que la terre regorge d'objets s'offrant à l'attention et à l'exercice des enfants, les plus incomparables. Les plus appropriés. Les enfants, en effet, sont particulièrement disposés à rechercher tout lieu de travail où s'effectue visiblement l'activité sur les choses. Ils se sentent irrésistiblement attirés par les déchets provenant des chantiers de construction, des travaux de jardiniers ou ménagers, de couture ou de menuiserie. Ils distinguent dans les restes le visage que l'univers des choses vient à leur présenter, à eux seuls. En eux, ils reproduisent moins l'œuvre des adultes qu'ils n'instaurent un rapport inédit, versatile, entre des matières de nature très différente, à travers ce qu'ils en élaborent dans leur jeu. Les enfants se forment ainsi eux-mêmes leur univers de choses, un petit univers dans le grand. On devrait avoir à l'œil les lis de ce petit monde quand on veut agir pour les enfants, intentionnellement, et que l'on ne préfère pas laisser sa propre activité, avec tout ce qu'il y a en elle d'accessoire et d'instrument, trouver seule le chemin menant vers eux. »

(W. Benjamin, 2013, p. 65)

CHAPITRE 1

PRESENTATION DU TERRAIN ETHNOGRAPHIQUE DANS LA COUR DE RECREATION DE L'ECOLE VITRUE

L'école Vitruve et l'école Pajol sont des écoles à « projet innovant », c'est à dire qu'elles entrent dans un cadre institutionnel qui leur permet de bénéficier d'un statut spécifique pour construire un projet pédagogique à titre expérimental. L'école Vitruve créé au début des années soixante est devenue en quelque sorte *The Model*, pour les équipes qui souhaitaient s'engager dans la création des écoles à projet innovant ou expérimental dans le secteur public de l'Éducation Nationale. Le projet mené par les membres de l'équipe de la rue Pajol est né dans les années 2000, construit à l'origine pour une autre école, située quai de Loire dans le XIXème arrondissement de Paris, il avait été suivi par des enseignants de l'école Vitruve, pour en définitive se concrétiser dans l'école polyvalente au 11 rue Pajol à son ouverture en 2005. Même si les projets des deux écoles s'appuient sur des références communes qui sont celles d'engager les enfants avec leurs familles dans la relation éducative en utilisant « des techniques Freinet », chacune des écoles a une démarche pédagogique spécifique qui reste très différente l'une de l'autre. Mon travail sur ces terrains a été de chercher à comprendre, de quelle façon les enfants se sont emparés du dispositif de la Boîte à Jouer et comment les équipes aux prises avec leur propre formation et leur propre engagement pédagogique, ont réussi ou pas à se l'approprier.

1.1 L'école Vitruve : un projet en pédagogie nouvelle depuis ...1962

L'école Vitruve est une école à projet « innovant » ou « alternatif », depuis 1962. Ce projet pédagogique apportait une réponse, à la fois engagée et pragmatique au problème de l'échec scolaire massif, qui sévissait à cette époque dans les écoles du XXème arrondissement de Paris, et plus particulièrement dans les quartiers situés au nord-est, en bordure du périphérique. Face à ces difficultés, Robert Gloton⁷⁰, alors Inspecteur de l'Éducation Nationale de cette circonscription, et membre du G.F.E.N.⁷¹, proposa à des enseignants volontaires, d'investir à titre expérimental, plusieurs écoles dans ces quartiers pour y mener une pédagogie différente, appelée « nouvelle » ou « active », basée sur l'expérimentation⁷². La pédagogie de l'école Vitruve donne la possibilité aux enfants de réaliser des projets et surtout de participer aux décisions prises par la communauté éducative dont ils sont partis prenante. Aujourd'hui l'école n'est plus située comme son nom l'indique, rue Vitruve, mais à quelques mètres, dans le passage Josseaume. Elle a pu bénéficier comme l'ensemble du quartier, d'une rénovation urbaine et investir de nouveaux locaux, spécialement conçus et aménagés, en lien avec son projet pédagogique au début des années 90. Elle est restée la seule école du projet « historique » mené dans cette circonscription⁷³ de Paris, à poursuivre ses engagements de départ, à savoir, une école qui permette aux élèves de devenir acteurs

⁷⁰ A l'école Vitruve, la salle carrée qui est l'amphithéâtre dans lequel se déroule tous les événements de réflexion collective, porte une plaque au nom de Robert Gloton

⁷¹ Groupe Français d'Éducation Nouvelle, issu de la Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle créée en 1922.

⁷² Groupe Expérimental de Pédagogie Active Fonctionnelle du XXème arrondissement de Paris (GFEN, s. d.).

⁷³ Une circonscription comprend plusieurs écoles maternelles et élémentaires sur un territoire défini, elle est dirigée par un Inspecteur de l'Éducation Nationale.

de leurs apprentissages mais aussi acteur du collectif qui les organise. Sa devise inscrite sur son fronton est : *Entreprendre pour Apprendre*.

« Pendant la réunion de classe, on discute, on donne ses arguments, on doit aller au bout de nos idées.

- Après sur les projets, on essaye, on regarde si ça marche ou pas, on fait des bilans, et puis on fait d'autres propositions, on réessaye à nouveau.
- On doit noter toutes ses idées, ou alors on fait un plan, on a fait un déroulé, et une enquête de prix.
- Pour le voyage à Venise on a dû faire le budget serré.
- Par exemple, pour le spectacle on a participé à la mise en scène, et on a croqué les scènes pour l'exposition après.
- A l'expo on tient le bar, Et pour les spectacles la caisse à l'entrée.
- Oui on bosse à Vitruve, et celui qui a fait pas sa part du boulot, il dégage (rires). »
(Entretien avec les élèves de CM2)(Gentès, 2019a)

De nombreux articles, études, et travaux ont été rédigés et diffusés sur l'histoire de l'école Vitruve et les différentes évolutions, transformations de son projet pédagogique qui a su garder, malgré les évolutions globales de la société et les réformes successives de l'éducation nationale, son axe émancipateur. L'histoire de Vitruve, s'est écrite par les enseignants eux-mêmes et les enfants qui y ont participé à travers tous les documents fabriqués au rythme des projets et des différents événements commémoratifs qui soudent l'ensemble de la communauté éducative. L'école a fêté les « 40 ans des classes vertes » en 2012 et puis « son cinquantenaire » en 2013, cela a donné lieu à des expositions, des films, des enregistrements sonores, des soirées-débats, des présentations d'enfants, des spectacles etc.

Cette communauté se compose des enseignants, des différents intervenants dont les professeurs de la ville de Paris, des parents et des enfants, et de « tous les anciens » de l'école. Ces différents personnages façonnent, à l'instar du roman national, ce que j'appelle le roman Vitruvien. C'est d'ailleurs une conception de l'histoire de l'école, assumée depuis longtemps par ses acteurs eux-mêmes. Le livre *Vitruve - blouse*, écrit par une partie de l'équipe, qui fit sécession et quitta l'école en 1982, relate dix années de construction d'une école différente à partir de 1972 en ces termes :

« En attendant les années que nous décrivons sont celles où s'est statufié le mythe vitruve, mais aussi celles qui permettent de préciser un certain nombre de concepts pour travailler dans le sens de la globalisation et de son corollaire : l'ouverture dans la vie » (Bonnard et al., 1986, p. 52).

Je souligne ici que des instituteurs de l'école Vitruve étaient dans ces mêmes années chargés de cours en Sciences de l'Éducation, ici même, dans le département des Sciences de l'éducation à l'université Paris 8, dans le cadre d'une Unité de Valeur appelée « UV Vitruve », qui soutenait la pédagogie de projet aussi par sa mise en recherche par les praticiens eux-mêmes et sa transmission auprès des futurs professionnels de l'éducation.

En 2003 est édité un petit fascicule de 15 pages intitulé : *Tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur l'école Vitruve sans jamais oser le demander*, qui est le fruit d'un travail de deux ans, réalisé par « une commission⁷⁴ » de parents d'élèves et d'enseignants. Ils expliquent ainsi leur

⁷⁴ Il y a beaucoup de commissions à l'école Vitruve. Des commissions d'enfants et d'adultes composées de parents et d'enseignants pour organiser des rencontres festives ou/et des débats sur la pédagogie...

démarche qui, tout contribuant à la fabrication du mythe, souhaite rassurer et susciter l'engagement des nouveaux parents dans le projet de l'école et le renouvellement des propositions :

« Nous espérons à travers ce document vous transmettre un peu de notre enthousiasme pour l'école de notre quartier, et vous encourager à ne pas hésiter à y participer. Les particularités de Vitruve, au-delà de leurs aspects fonctionnels, s'enracinent dans une histoire déjà longue (plus de quarante ans), démarrée à partir d'idées généreuses. L'école est le résultat d'un cheminement : Vitruve vit parce qu'elle ne repose pas sur ses acquis. Vous dire enfin que c'est toujours un étonnement de voir des enfants contents d'aller à *leur* école, où parallèlement aux apprentissages classiques, ils acquièrent aussi une autonomie, un sens des responsabilités et un rapport aux adultes qui nous semblent être les principaux atouts pour aborder sereinement le long parcours de l'école secondaire. » (Charreyron et al., 2003)

En septembre 2015, j'ai deux enfants scolarisés à l'école Vitruve, qui est notre école de secteur, ma fille Olympe en CT, classe terminale, qui correspond au CM2 et sa petite sœur Rose, qui vient de faire sa rentrée au CP. Précédemment, de janvier à juin de cette même année, l'équipe enseignante de l'école Vitruve a accepté d'expérimenter le dispositif de « la Boîte à Jouer », conçu et proposé à l'école par un autre parent d'élève, Jean-Marc Brunet, membre fondateur de l'association « Jouer pour Vivre », avec Emma Perot (Jouer Pour Vivre, s. d.). Jean-Marc a eu lui aussi deux enfants scolarisés à l'école Vitruve de 2006 à 2015, il habite le quartier et son fils cadet est du même âge que ma fille Olympe. Emma n'habite pas à Paris, elle réside dans la Drôme.

1.2 La Boîte à Jouer : un concept anglais

Le projet de l'association Jouer pour Vivre est inspiré de l'expérience de l'organisation *Children's PlayPods* à Bristol en Angleterre :

« L'association Jouer pour Vivre est née du coup de cœur de deux personnes, Emma Perot et Jean-Marc Brunet, par ailleurs engagées dans le monde de l'enfance et des ONG, pour cette expérience d'outre-manche. L'association Jouer pour Vivre a été créée en 2014 afin de soutenir et permettre le développement du jeu et plus spécifiquement de valoriser le jeu libre et informel et ses bénéfices dans les structures éducatives en extérieur. En effet, jouer fait partie des besoins fondamentaux de l'enfant, et son importance est cruciale pour son développement, aussi bien sur le plan cognitif que physique ou émotionnel. » ANNEXE 5

Jean-Marc et Emma, fondateurs de l'association, et concepteurs du projet de la Boîte à Jouer, se sont en effet inspirés du dispositif mis en place en Angleterre, à Bristol, dans les cours d'écoles, sur le temps de la pause méridienne appelé *Scrapstore Playpod* (Scrapstore Playpod, s. d.). Il s'agit de proposer aux enfants, toutes sortes d'objets, issus du réemploi pour qu'ils puissent jouer librement, et développer leur imaginaire.

Les objets présentent plusieurs caractéristiques :

Les enfants doivent pouvoir les transporter seul ou à plusieurs.

Ils doivent s'accumuler, s'assembler, se superposer, s'emboîter, et s'attacher assez facilement.

Certains doivent être suffisamment solides, ou sinon facilement remplaçable, comme le carton.

Ils ont toutes les formes possibles et sont composés de différentes matières.

On y trouve de façon non exhaustive :

Des tubes de toutes tailles, de tous diamètres et de différentes matières (carton, plastique, mousse expansée ...), des câbles, des chambres à air, et des « frites » ...

Des plaques en bois, en mousse, en plastique, en linoléum ...

Des tissus, des bâches, des tentes ...

Des plots, des casques, des gilets de sauvetages, des bottes ...

Des roues : grosses, petites, pleines, trouées en leur milieu ...

Des claviers d'ordinateurs, des téléphones, des valises, des aspirateurs, des petites chaises ...

Des pneus, des poubelles, des tourets enrouleurs de câbles, des couvercles de poubelle, des planches, des caisses, des cordes, des poufs etc...

Le choix de proposer des objets recyclés, disparates, plutôt que des jouets ou des structures déjà construites et pensées par les adultes, provient de « la Théorie des éléments détachés », *Loose-part play*, de Simon Nicholson (1971) qui consiste à vouloir multiplier les situations d'interactions des enfants avec l'environnement immédiat dans lequel ils se trouvent.

« Dans tout environnement, à la fois le degré d'inventivité et de créativité, et la possibilité de découverte, sont directement proportionnels au nombre et aux sortes de variables que cet environnement contient.

A partir de là, on peut facilement imaginer que la plupart des environnements qui ne marchent pas (c.a.d. ne marchent pas en termes d'interactions et d'engagement humain dans le sens décrit) comme les écoles, les aires de jeux, les hôpitaux, les centres de soins de jour, les aéroports internationaux, les galeries d'art et les musées, ne marchent pas parce qu'ils ne satisfont pas aux exigences des "éléments détachés". Au lieu de cela, ils sont propres, statiques et il est impossible de jouer avec⁷⁵. »

Les enfants ne cessent de nouer des relations avec le monde qui les entoure, c'est leur façon de l'habiter. Ils observent, imitent et interagissent, avec tous les éléments humains et non-humains qu'ils trouvent à leur disposition pour intégrer et réinterpréter à partir du jeu, la société dans laquelle ils vivent. Le jeu est le moyen par lequel ils vont pouvoir « s'entraîner » à devenir des adultes à partir d'objets issus de la vie sociale des adultes, et non pas à partir de jouets qui permettent aux enfants d'imiter les relations sociales. Cependant ce qui est particulièrement observable c'est le fait que les enfants détournent de façon systématique la fonction des objets mis à leur disposition : un couvercle de poubelle sert très souvent de bouclier et s'ils utilisent les nombreux claviers d'ordinateur pour « jouer au bureau », ils servent aussi bien, de réserve de nourriture ou bien de munitions. Nous verrons comment à partir des objets qui proviennent « d'une réalité adulte », les enfants jouent, c'est-à-dire qu'ils les détournent de leur fonctionnalité (*affordance*) pour développer un imaginaire se construire un monde à eux.

La principale différence entre l'expérience anglaise et celle qui est menée en France est d'ordre structurel, elle se situe au niveau de l'approvisionnement des objets de la Boîte. Comme son nom l'indique, il existe en Angleterre, des magasins spécialisés (*scrapstore*), dans la vente de pièces, et d'objets qui n'ont pas pu être distribués dans le circuit commercial classique, pour des raisons de malfaçon, de surplus, mais aussi d'usage. Or dans la mesure où ils sont encore en bon état, ils peuvent être recyclés et revendus dans des magasins spécialisés à cet effet. En France ce type de commerce n'existe pas en l'état, mais Jean-Marc et Emma ont fait d'abord le choix d'expérimenter le principe du jeu libre, pour ensuite, essayer de créer un réseau de distribution d'objets, appelée en France « ressourcerie », permettant d'alimenter les différents projets de Boîte à Jouer qui seront implantés dans les écoles ou dans les centres de loisirs. L'autre différence entre l'expérience anglaise et celle qui débute en France est inhérente au mode culturel, c'est à dire à la relation que le monde social entretient vis à vis de l'enfance et des enfants, et de la place qu'il accorde au jeu dans cette relation.

⁷⁵ Comment, NE PAS tromper les enfants, la Théorie des Éléments Détachés (Nicholson, 2016) traduit de l'anglais par Emma Perrot pour l'association Jouer Pour Vivre.

Les recherches que j'ai menées et les résultats qui en découlent, restent cependant construits à partir de terrains précis, situés à l'intérieur de l'école, sur du temps périscolaire. Mais ces organisations institutionnelles, celle du scolaire et celle du périscolaire sont poreuses entre elles, à travers l'espace occupé et le public à qui elles s'adressent c'est à dire les enfants et leurs parents. Elles projettent dans cette relation les représentations culturelles du monde social dont elles sont issues.

France/Angleterre : une relation différente à l'enfance et aux enfants

Voici un témoignage singulier sur la façon dont le contexte culturel influence le rapport à l'enfant dans la société avec lequel je m'accorde néanmoins, et qui traduit cet état d'esprit différencié entre nos deux cultures :

« Il y a eu plusieurs choses. Pour commencer, j'ai toujours été frappée (je suis traductrice de l'anglais) par le rapport qu'ont les auteurs anglo-saxons à l'enfance, complètement différent du nôtre. Face à elle, ils semblent dire : on ne sait pas ce qu'il y a dedans. Je pense par exemple au Tour d'écrout d'Henry James et à son adaptation au cinéma par Jack Clayton, c'est une chose qui m'a marqué car elle s'oppose à une notion stéréotypée qu'on peut avoir de l'enfance. J'adore cette idée de l'enfance comme un espace qui contient tout, plein de devenir potentiels, les plus enthousiasmants comme les plus terrifiants. Le seul fait de penser que si les choses étaient allées différemment, dans notre enfance, on aurait pu devenir n'importe quoi, y compris peut-être quelque chose de terrifiant, c'est vertigineux. C'est cette attitude très anglo-saxonne à laquelle j'étais sensible qui m'a donné envie de me frotter au sujet de l'enfant criminel. Je pense aussi qu'il y a beaucoup d'enfants qui, par l'autorité ou la discipline, sont diabolisés. On diabolise facilement l'enfance sans s'en rendre compte. » (D. Zunstein, communication personnelle, 2017)

Dans un entretien que j'ai menée avec Emma Perrot, elle reprend cette opposition dans la relation à l'enfant, du point de vue de l'équipe de recherche anglaise qui selon elle, considère **les enfants comme des êtres différents des adultes**, dans le sens, où ils ont un monde à eux et des façons de se l'approprier qui leurs sont propres. D'après Emma, les anglais n'attendent pas des enfants qu'ils se comportent comme des adultes, par conséquent, ils acceptent de leur part des attitudes, et des pensées qui divergent de la nôtre, et c'est un point de vue que nous ne sommes pas en mesure d'accepter en France d'après elle :

« Les anglais s'en fichent de comment sont les enfants, parce que ce sont des enfants, c'est tout, ils disent : *oui ils font ça, ou bien ils sont comme ça, c'est normal, ce sont des enfants*, ils séparent le monde des adultes de celui des enfants, dans le sens où ils leur accordent un fonctionnement à eux. Oui ils sont débutants, bruyants, grossiers, ou rêveurs, mais ce sont des enfants !!! ». (Gentès, 2019a)

Elle pense qu'en France, nous ne voulons pas voir les enfants tels qu'ils sont, en général bien sûr, l'enfant doit se comporter d'après elle, déjà comme un petit adulte, et s'il a un comportement que les anglais pourraient qualifier de normal, parce que c'est un enfant, nous pourrions le considérer assez facilement comme inapproprié voire déviant. Elle rejoint en cela l'analyse de Palle Nielsen sur la façon dont nous éduquons les enfants, en France à savoir « qu'ils doivent se comporter comme des adultes ».

D'autre part les anglais entretiennent une relation au jeu privilégiée, le jeu reste un pivot de la culture britannique. Ce qui fait dire à Emma lors d'un entretien mené le 18 avril 2016 :

« Pour les chercheurs anglais, « jouer » renvoie à quelque chose de vital, le fait de ne pas jouer mettrait en danger l'espèce humaine parce que le jeu participe à la capacité d'adaptation de l'homme à son environnement. Le fait de « jouer » serait une donnée anthropologique parce qu'elle touche à l'universalité de l'espèce humaine. Je pense que les chercheurs français n'ont pas cette approche. » (Gentès, 2019a)

Je comprends que les chercheurs français considèrent que leurs homologues anglais sont naïfs de penser le jeu en termes d'universel, alors que cette activité relèverait d'un environnement culturel, et que cette naïveté est due à cette part d'aveuglement du rapport à sa propre culture qui viendrait interférer dans la recherche à mener. Les anglais ne seraient pas clairvoyants à cause de la place centrale qu'occupe le jeu dans leur culture, et du fait notamment qu'ils soient les inventeurs des principaux jeux d'équipes aujourd'hui pratiqués dans le monde entier.

En effet en 2016, l'association *Jouer pour Vivre* a fait partie d'un projet d'étude Erasmus + portée par la ligue de l'enseignement, sur le transfert des pratiques innovantes dans au moins trois pays de l'Union Européenne, ici de l'expérience anglaise, à la France et à l'Espagne. Une équipe de recherche française (Brougère et al., 2017), de l'Université Paris 13, dirigée par Gilles Brougère et membre du Laboratoire *Experice*, participa à cette étude, dont le rapport final est téléchargeable sur le site de l'association (Jouer Pour Vivre, s. d.).

1.3 Le cadre de la recherche et la place du jeu dans la cour de l'école

Mon travail de recherche n'a pas été abordé dans le sens d'une étude comparative entre l'expérience anglaise et l'expérience française, mais il a été néanmoins mené, à partir d'une analyse comparative ethnographique, dans une volonté de mise en tension entre la **présence** du dispositif, et son **absence**, entre sa nécessité qui serait dû à un « manque » pour les porteurs du projet et cette remise en question de ce « manque » à partir de l'existant déjà-là. Il s'agit alors de définir à quoi renvoient les dualités que sont la présence et l'absence ou bien le besoin et le manque et encore le vide et le plein, telles qu'elles apparaissent aux différents acteurs mobilisés par ce dispositif. Il s'agit également de comprendre la façon dont ils s'en emparent selon la place qu'ils occupent : s'ils sont -enfants et utilisateurs de la Boîte, ou bien - adultes et initiateurs du projet du jeu libre, ou encore - adultes, et membres de l'équipe éducative responsables du projet pédagogique de l'école. A partir de l'analyse de la relation de chacun des acteurs, au dispositif de la Boîte, j'interrogerai leur représentation du « manque » et les procédures qu'ils utilisent pour y remédier.

« (...) c'est au moment opposé, du retrait, que l'étalé se découvre ; que, sortant de son évidence il apparaît. Car, au moment du retrait, débute une dé-saturation de la détermination qui désencombre et co-pacifie. Avec la réduction de la présence, l'absence commençant de la traverser, de la clair-semer, s'éclaire, du coup, ce qui était trop manifestement donné, étalé, découvert, pour prêter à quelque cheminement, donner lieu à découverte. » (Jullien, 2011, p. 59)

Or s'agissant de l'école Vitruve tout particulièrement, la conception d'un « vide » auquel répondrait le dispositif de la Boîte à Jouer, s'avère être un des points de tension à replacer dans la perspective de l'analyse du projet de l'école dans sa dimension historique qui, à l'inverse des autres écoles, revendique un emploi du temps mobilisateur pour les élèves. Cependant, de façon performative, ici le discours prend forme dans sa définition, non pas tant lorsqu'il imbrique le manque au besoin mais davantage comme je l'ai déjà exprimé, la présence à l'absence ou encore le vide au plein. Car les premières impressions qui surgissent à notre esprit, au moment où nous pénétrons dans la cour de récréation, lorsque la Boîte est ouverte, est bien celles d'en avoir plein la vue, plein les oreilles et plein la tête.

« *Maintenant ça va mieux, mais t'aurais vu le bordel quand on a ouvert, et encore on est à Vitruve, normalement ils savent intégrer les règles, mais ailleurs, ou en REP, ce serait même pas possible !* » (Mathilde)(Gentès, 2015c)

Pourtant un objectif avancé pour la mise en place de la Boîte dans les écoles, est « l'apaisement des cours de récréation », c'est dans ce sens que le projet a été mené en Angleterre à Bristol. Mais il n'est pas une réponse en soi aux problèmes de violence des cours d'écoles en REP.

« L'objectif c'est que les gosses s'éclatent à jouer et du coup forcément ils arrêtent de se chercher pour rien, mais pour nous, y'a pas de différence, les gamins sont tous pareils, ce sont les réponses de l'institution qui aggravent les choses. » (Jean-Marc)(Gentès, 2015c)

Les concepteurs du dispositif font le constat que durant la pause déjeuner, les enfants s'ennuient dans les cours de récréation car la plupart des jeux sont interdits. Les enfants entrent alors dans des conflits ou bien s'isolent. Dans ce travail de recherche ce diagnostic sera interrogé à partir des terrains des écoles observées, sachant qu'ils ne sont pas représentatifs, puisqu'il s'agit d'écoles à projet innovant, avec des équipes déjà engagées dans une réflexion sur l'articulation entre le temps scolaire dédié aux apprentissages et celui du périscolaire dédié aux autres activités de loisirs avec celles du repas et du goûter.

De Vitruve à Pajol, j'exporte le terrain

De mon côté je souhaitais faire partager l'expérience de la Boîte à Jouer, à la fois dans sa mise en œuvre sur le terrain et dans la réflexion qu'elle suscite concernant la place du jeu dans l'éducation. J'ai relayé les informations dont je disposais, en diffusant différents supports (site, film ...) sur le réseau de la pédagogie Freinet, et finalement, je présentais le projet de la Boîte au dernier conseil de l'école dans laquelle j'enseignais, en juin 2015. A cette période, lors de l'exposition du travail de l'artiste Guillaumetel4, Jean-Marc rencontra la directrice de l'école Pajol et suite à cette rencontre, il proposa un devis pour implanter le dispositif de la Boîte dans l'école. La directrice chercha un financement, qu'elle trouva facilement, auprès de la Direction des Affaires Scolaires du 18^e arrondissement de Paris. La Boîte à Jouer fut donc ouverte en novembre 2016 à l'école polyvalente du 11 rue Pajol, située en Réseau d'Éducation Prioritaire, dans le quartier de la Chapelle. La « Boîte » est adaptée à la taille de l'école : il s'agit de deux trolleys montés sur roulettes, qui sont installés l'un dans la cour en élémentaire et l'autre dans la cour en maternelle.

Cette même année 2016, le dispositif de la Boîte à Jouer a été élu au budget participatif de la ville de Paris et dix écoles élémentaires, situées en Réseau d'Éducation Prioritaire, devraient bénéficier du dispositif de la Boîte sur leur temps périscolaire. Ces projets sont prévus pour l'année 2019.

J'observais la mise en place de la Boîte à Jouer à l'école Pajol, son appropriation par les enfants, et les adultes alors que je n'étais plus enseignante en maternelle dans l'école, puisque j'étais détachée sur un poste d'ATER à l'université Paris 8. Je participais à des séances de formation de l'équipe d'animation, avant la mise en place de la Boîte à Jouer, puis j'ai été présente à l'ouverture de la Boîte, et aux premiers temps de son appropriation par les enfants. Je n'ai pas poursuivi davantage ce terrain, que j'ai initié, en quelque sorte, car il fallait commencer à entrer dans l'écriture, mettre en forme le recueil des données des différents terrains et chercher à les organiser. D'autre part je me sentais trop impliquée, j'étais doublement partie prenante, en étant à la fois à l'initiative du projet et membre de l'équipe enseignante. Aussi dans le travail d'analyse des données et d'interprétation de la réflexion des acteurs, ce terrain me sert de point d'appui, dans la comparaison pour étayer mes analyses.



La question de ses propres enfants dans le travail de recueil des données et de l'analyse

Pour le cinquantième de la mort de Célestin Freinet, un colloque a été organisé par le CUIP⁷⁶, en novembre 2016, à cette occasion, je fis la connaissance d'une enseignante-chercheuse qui travaille sur les pédagogies innovantes et dont les enfants sont comme les miens scolarisés à l'école Vitruve. Elle enseigne à l'université, en Sciences de l'éducation et me demande « entre nous », ce que je pense de l'école Vitruve, de la façon dont l'équipe mène le projet. Inévitablement s'entremêle dans la conversation nos expériences de parents d'élèves, à celle de chercheurs et de militants des « pédagogies alternatives ». J'apprends qu'elle avait été à l'initiative d'un groupe de réflexion pour créer un collège expérimental, un projet dont nous avons repris l'acronyme pour notre projet d'école innovante, Déqlic19⁷⁷ dans les années 2000. J'en viens à lui faire part de mes recherches menées à l'école Vitruve sur le terrain de la Boîte à Jouer, et elle me répond qu'en effet ses enfants lui ont beaucoup parlé de la Boîte, je veux en savoir davantage mais elle me dit : « Attends ce que je te dis ne peut pas entrer dans une démarche scientifique, ce n'est que l'avis de mes enfants ! »

Durant l'expérimentation de la Boîte à Jouer, de janvier à juillet 2015, seule ma fille Olympe était scolarisée en dernière année de CI (Classe Intermédiaire qui accueille des élèves de trois niveaux et d'âges différents qui correspond dans le système classique aux CE1, CE2, et CM1). Ma fille aînée Marie avec son amie Daphnée, ont été accompagnatrices des classes vertes des élèves de CP, durant deux semaines, une « institution » du projet de l'école Vitruve. Chaque année, tous les élèves de l'école partent en séjour autogéré, en dehors de Paris, dans un lieu, en pleine nature, « coupé de

⁷⁶ Colloque international, « La pédagogie Freinet ... Actualité d'une histoire en devenir » organisé par le Comité Universitaire d'Information Pédagogique, les 11&12 novembre 2016.

⁷⁷ Développement pour une École Quai de Loire par l'Initiative Citoyenne.

la ville », à la mer, à la campagne ou à la montagne. Les classes vertes sont l'axe principal du projet pédagogique de l'école, car pour parvenir à le financer, les élèves doivent organiser plusieurs actions.

Dans le cadre méthodologique d'une écriture impliquée, comme pendant mon voyage au Danemark et les terrains menés dans les musées, (cf. la partie II de la thèse) mes enfants et ici seulement mes filles en l'occurrence, participent au recueil des données et à l'analyse de ces données, sur des terrains qu'elles partagent, et qui impliquent également leurs amis lorsqu'ils sont situés dans leur école (Cornet & Blumenfeld, 2015 op.cit.). Elles posent aussi des questions pour chercher à comprendre, les enjeux et les autres points de vue, comme le font « naturellement » tous les enfants lorsqu'ils sont mis en situation de « recherche » à plusieurs. Mais je comprends dans les retranscriptions des entretiens à quel point, je suis moi-même enfermée dans une relation asymétrique au terrain de l'enfance et des enfants. Je reste conditionnée en quelque sorte, à mon statut d'adulte qui détient le pouvoir du savoir, face à celui de l'enfant par « nature ignorant ». A l'écoute des enregistrements (ANNEXE 6), je perçois mon erreur d'interrompre ma fille Rose, qui veut intervenir dans les entretiens, soit en posant des questions pour se faire expliquer quelque chose qu'elle ne comprend pas, soit en donnant son avis pour participer à la conversation qui se noue au fil des commentaires, à propos du dispositif. Elle est la plus jeune, et elle n'a pas participé à l'expérimentation de la Boîte à Jouer à l'école Vitruve, qui s'est terminée en juin 2015, ayant fait son entrée au CP en septembre. Mais elle est venue une fois avec moi, sur un temps d'observation et cette expérience l'a particulièrement marquée. Celle-ci est d'autant plus réactivée, via sa sœur et ma propre implication dans cette recherche. Je l'interromps alors, pensant qu'elle doit laisser toute la place aux autres enfants, et qu'elle ne souhaite en réalité que s'immiscer dans les commentaires pour attirer mon attention et rester au centre.

Lorsque je présente le dispositif des entretiens aux enfants, je leur demande de prime abord s'ils savent pourquoi ils sont là et ils me répondent qu'ils sont là pour regarder les photos de la Boîte à Jouer, alors Rose intervient et me demande : « Moi aussi je peux le faire ». A sa question, j'ai peur qu'elle dérange trop, qu'elle parasite ma relation aux autres enfants, et qu'elle m'empêche de faire mon travail de chercheuse correctement. Mes enfants, me servent dans mes recherches d'intermédiaires, d'informateurs privilégiés en quelque sorte, ils médiatisent la relation aux autres enfants, ils me servent d'interprètes à leur langage. Et pourtant à un moment donné, au fil du terrain, je m'impose une séparation, une limite à ne pas franchir, une volonté inconsciente peut-être, mais effective, **de chercher à purifier la recherche, sans doute pour lui donner cet alibi de scientificité.** Je pense qu'en réalité je n'arrive pas à intégrer jusqu'au bout ma « conversion » au second rang, à l'arrière-plan, et à laisser la première place aux enfants, et surtout à *mes* enfants, car cela n'est pas l'ordre « naturel » des choses.

Je réponds à ma fille : « Non tu nous laisses tranquilles, tu vas jouer ailleurs ». Mais elle reste à côté malgré tout, alors je m'entends dire sur l'enregistrement tout bas : « Chut, tu te tais ! », comme si ses interventions allaient « polluer », une « collecte des données », que je projette malgré tout, dans un idéal du travail de la recherche comme exemptée de tout affect, alors que c'est exactement l'inverse qui se joue ici, mais je ne parviens pas à l'intégrer comme une totalité.

« Or l'observation participante n'est absolument pas une technique de collecte de données. Bien au contraire elle trouve son sens dans une approche ontologique qui rend impensable l'idée même de collecte de données. Cette approche ontologique, non limitée à la seule anthropologie, repose sur la reconnaissance que notre existence dépend du monde que nous cherchons à connaître. En résumé, l'observation participante est une manière de connaître de l'intérieur. (...) Convertir ce que nous devons au monde en termes de « données » que nous en aurions extraites reviendrait à séparer le

connaître du vivre. Ce serait postuler que le savoir doit être reconstruit de l'extérieur, comme un édifice construit « après coup », plutôt que comme quelque chose qui est essentiellement lié à nos capacités de perception et de jugement, et qui se développe à travers notre engagement direct, pratique et sensuel au sein de notre environnement. » (Ingold, 2017, p. 28-29)

A l'écoute des entretiens, je m'aperçois que la médiation instaurée par Rose est davantage pertinente que la mienne, les enfants répondent à ses questions de façon spontanée sans se censurer, ou sans essayer de chercher à donner « la bonne réponse », au contraire, ils sont plus âgés, et ils se comportent vis à vis d'elle en « experts de la boîte », aussi ils cherchent à clarifier leurs points de vue de façon à transmettre leur expérience, **ils sont des chercheurs à part entière.**

Dans le cadre de ce travail de recherche, j'ai demandé l'autorisation à l'équipe enseignante et à Jean-Marc Brunet de venir observer pour comprendre la façon dont les enfants s'appropriaient le dispositif et la réaction des adultes à cette appropriation. J'ai pratiqué une observation participante, différente de celle que j'ai pu mener sur les projets de pratiques artistiques dans lesquels j'impliquais mes élèves ou/et mes enfants à partir d'abord de mon désir de faire avec. Le désir de participer à ces projets, ces voyages, ces installations, ces ateliers, pour toujours essayer de comprendre d'abord par la *praxis*, comment s'inscrit alors le désir des enfants. Mais peut-être s'agit-il en réalité d'une démarche inverse, celle de partir du désir des enfants, et de s'inscrire dans ce désir, pour faire en sorte qu'il soit toujours pris en compte dans mon expérience d'enseignante, à l'instar du dossier de la revue, *Le Nouvel Éducateur* (2013) et de mère de famille.

La recherche m'a ouvert le terrain de la Boîte à Jouer, mais j'ai continué à suivre le désir des enfants. Et j'ai compris aussitôt, que le dispositif de la Boîte allait « révolutionner » l'école Vitruve, parce qu'aussi l'école Vitruve reste une école révolutionnaire, les enfants « étaient à fond », et ils ont largement dépassé les adultes sur leur propre terrain. Je voulais être à leur *hauteur*, prise dans la mêlée ...

1.4 Les « Z' acteurs » sur le terrain

Les enfants

A peu près tous les mardi midi, de fin janvier à début juillet que la Boîte soit ouverte ou fermée, j'étais dans la cour avec les enfants et aussi avec les adultes, qui étaient en charge de la surveillance.

Le dispositif de la Boîte à Jouer n'était prévu que sur le temps de la pause méridienne, durant lequel les enfants peuvent déjeuner dans le réfectoire de l'école ou bien retourner chez eux. D'emblée s'est posé le problème du sentiment d'inégalité vécue par les enfants qui retournent manger chez eux et qui ne pouvaient pas profiter des jeux avec la Boîte, ils ont alors porté cette question au conseil d'école. Ils ont demandé que la Boîte soit ouverte pendant les heures de classe, lorsque les Professeurs de la Ville de Paris de sport, de musique, et de dessin étaient absents ou bien à d'autres récréations que celle du midi. Certains enseignants ont accepté de répondre à cette demande uniquement sur les temps de classe, mais jamais sur d'autres temps, ni pendant les récréations, ni sur le temps de l'étude qui s'étend de 16h00 à 18h00.

Avec la réforme des rythmes scolaires à la rentrée 2013 (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, s. d.), l'école Vitruve a continué à bénéficier d'un aménagement du temps dérogatoire par rapport aux autres écoles parisiennes. Les horaires de classe s'étendent de 9h00 à midi le matin

et de 13h30 à 16h00 l'après-midi, et le mercredi de 10h à midi. La particularité du projet éducatif de l'école Vitruve s'appuie sur **une présence continue des enseignants** y compris sur les temps périscolaires du midi et du soir jusqu'à 18h00. Le mercredi matin, de 9h00 à 10h00, les enfants sont accueillis et gardés par les parents d'élèves de l'école organisé en association, avec l'aide d'un enseignant bénévole.

L'OBSERVATION PARTICIPANTE *IN SITU* ET DANS « L'APRES-COUP⁷⁸ »

Je prenais des notes, je prenais des photos et je réalisais des petits films avec mon téléphone portable. Après la classe, lorsque j'emmenais mes enfants au jardin, je croisais à nouveau des élèves de l'école, alors je leur montrais les photos prises sur mon téléphone portable, et je notais leurs différentes réflexions et interprétations sur mes carnets de terrain (Gentès, 2015c). En janvier et février 2016, j'invitais une quinzaine d'enfants de l'école, âgés entre 7 et 10 ans, par deux ou trois, avec l'accord de leurs parents, à venir regarder sur mon ordinateur à la maison, les photos et les petits films (Rocca, 2007). J'enregistrais alors leurs commentaires qui différaient de ceux, pris sur le vif. (ANNEXE 6)

Une année s'était écoulée depuis le début de l'expérimentation à l'école Vitruve, les enfants avaient vécu 6 mois d'école avec les jeux de la Boîte et puis une nouvelle année scolaire avait débutée, sans les jeux de la Boîte, libérant l'espace au fond de la cour, ce qui engageait presque à chaque fois et pour chaque enfant, la même réaction. Ils exprimaient spontanément et puissamment à son sujet de la nostalgie :

Lili : Ah oui la boîte, je m'en rappelle, c'était bien, mais elle est où déjà maintenant ?

Moi : Dans la Drôme.

Lili : Et tu sais quand elle va revenir ?

Moi : Non.

Mais aussi cette capacité de leur part à voir le bon côté des choses :

Moi : Alors, cette année la Boîte à Jouer, elle n'est plus dans la cour, et qu'est-ce que vous en pensez ?

Nour : Ben, on a plus de place pour jouer, moi je préfère la cour maintenant, elle est plus grande. (Gentès, 2016c)

Cette capacité qu'ont les enfants à exprimer à la fois de la nostalgie pour le dispositif de la Boîte à Jouer et à se projeter dans un temps présent, relève d'un processus de formation et de construction de leur subjectivité. Lucette Colin a mobilisé le concept freudien « d'après-coup » pour mettre en correspondance psychanalyse et *Éducation tout au long de la vie* dans la formation de la personne.

« On sait que la psychanalyse a mis l'accent sur l'importance du passé infantile dans le devenir de l'être humain. A partir de là, l'histoire du sujet est souvent rebattue sur un déterminisme linéaire qu'interdirait pourtant la notion freudienne *d'après-coup*. En effet, le sujet construit, re-construit son passé en fonction d'expériences nouvelles et de son projet et c'est cette construction qui donne sens et efficacité aux événements passés. La portée heuristique de cette temporalité concerne particulièrement toute expérience subjective de confrontation à l'altérité et par là même l'éducation. Elle interroge par exemple la pertinence ou non d'une division entre éducation formelle et éducation informelle et inscrit le processus éducatif dans la liberté et/ou le drame de l'inachèvement. » (2006, p. 73)

⁷⁸ En référence au concept développé par Lucette Colin (2006).

Les adultes

La forme méthodologique utilisée, construite à partir de ma double implication, d'enseignante de maternelle dans une école à projet innovant et de parent d'élève de l'école, a induit ce que j'appellerai une connivence de terrain. A plusieurs reprises, j'ai eu le sentiment de servir d'alliée, à la critique de l'expérimentation de la Boîte, c'est à dire que mon statut d'enseignante légitimait, ou plutôt servait de point d'appui, aux discours que pouvaient tenir l'équipe éducative (enseignants et animateurs) vis à vis des concepteurs de la Boîte, mais aussi vis à vis des autres parents d'élèves. J'introduis, cette analyse à partir des entretiens que j'ai menés, avec l'ensemble de l'équipe enseignante lors de la rituelle réunion du mardi soir⁷⁹ à la fin de l'expérimentation de la Boîte en juin 2015 et avec certains membres de l'équipe, enseignants, et animateurs, celles-ci à bâtons rompus, sur le lieu même de l'expérimentation, dans la cour de l'école mais aussi dans d'autres espaces plus informels au gré des rencontres, dans le quartier.

*« Oui, viens observer tiens, tu me diras, parce que moi je me dis que si des parents voyaient ça, ils seraient un peu affolés, pourtant tu nous connais, on est pas stressé par la sécurité à Vitruve mais là, en dernier ressort, c'est quand même nous qui sommes responsables, et quand tu vois les gamins, surtout avec les planches sur roulettes, si y'a un doigt, ou une tête, tu ne sais pas, ça demande quand même énormément de vigilance, contrairement à ce que dit Jean-Marc, ça ne peut pas s'auto-réguler parce que ça reste une cour d'école avec des grands, des petits, et ils sont 200, et je ne suis pas sûre que les parents soient tellement d'accord avec ça. »
(Mathilde)*

Madeleine aujourd'hui à la retraite a été enseignante à Vitruve pendant plus de vingt ans, elle a gardé des liens très forts avec l'école, elle participe à de nombreux événements, elle aide « les plus anciens », avec qui elle est restée très proche, alors que je lui demande ce qu'elle pense du dispositif de la Boîte à Jouer, elle me parle elle aussi, en tout premier lieu de la sécurité :

« On se demande même comment Jean-Marc a eu l'autorisation de la part de la mairie pour mener son expérimentation, vu les risques que ça implique. Quand tu vois la cour avec les gamins qui courent dans tous les sens, plus les engins roulants, c'est impressionnant, tu ne peux rien maîtriser en réalité ».

Voici un autre témoignage de la part d'un enseignant exprimé de façon encore plus directe :

« Entre nous, en tant qu'enseignante tu accepterais ça dans ton école, je ne crois pas, sur un terrain d'aventure d'accord, évidemment il existe ce paradoxe, qu'il n'y a plus de lieux où peuvent jouer librement les enfants aujourd'hui, et dans le quartier, le dernier terrain d'aventure de Paris a disparu avec la réhabilitation, mais ce n'est certainement pas à l'école de prendre ce relais. Je crois que tu adhères à certaines idées de Freinet, tu dois mieux savoir que moi ce dont je parle, le jeu chez Freinet est

⁷⁹ Tous les mardis soir, les enseignants de l'école se réunissent et partagent un repas ensemble, une institution à Vitruve, pour échanger et construire ensemble le projet de l'école dans son ensemble et ceux propre à chaque groupe qui comprend deux classes, soit une cinquantaine d'élèves. Cette réunion se termine tard, parfois après minuit, elle cimente le fonctionnement de l'école mais reste rédhibitoire pour des enseignants qui n'auraient pas fait le choix d'une pédagogie « différente ».

un palliatif à l'ennui, or je ne crois pas que les enfants s'ennuient dans cette école et quand bien même ils s'ennuieraient ... » (Thierry)

Thierry fait référence dans son propos, à l'association « Les Petits Pierrots », qui animait des terrains d'aventure depuis la fin des années 70 sur les derniers terrains vagues de l'est-parisien. Suite à la réhabilitation du quartier Fontarabie/Réunion, Paris XXème, elle a dû arrêter ses activités en 2014, après moult débats au sein des diverses instances de démocratie locale qui engageaient les habitants à se positionner pour ou contre « Les petits Pierrots⁸⁰ ». Thierry souhaite me faire prendre conscience que la Boîte à Jouer fait partie de cette histoire du quartier, et qu'elle vient aussi en réparation sur un territoire, de cette histoire, mais selon lui, elle n'occupe pas là la bonne place.

D'autre part je n'avais pas attendu cette prise à partie, de ce collègue sur notre statut professionnel et notre affiliation commune à la pédagogie Freinet, pour interpréter l'expérience de la Boîte, en réaction ou plutôt en surimpression, de mon vécu professionnel à l'intérieur de l'éducation nationale. A l'inverse ma position de parent d'élève, m'a permise d'être intégrée dans le processus d'expérimentation de la Boîte en échangeant avec Jean-Marc, sur la mise en lien du fonctionnement de l'école dans une analyse critique du rapport des enseignants au dispositif :

« Vu de l'extérieur on pourrait penser que Vitruve ça marche en roue libre, mais non, c'est très cadré leur projet, ils sont dans le contrôle. » (Jean-Marc)(Gentès, 2015c)

Les parents d'élèves

Cependant si je fais ici l'analyse de ma place dans le rapport au travail de la recherche, ce qui reste le plus étonnant, au sein de cette proximité, ou connivence comme je l'ai noté plus avant, avec le terrain, c'est à l'inverse la distance que j'ai entretenue en direction des autres parents d'élèves de l'école. J'ai pris conscience qu'à chaque fois qu'un parent d'élève, même devenu proche, par la force des amitiés entre enfants qui entraînent à leur suite des sympathies d'adultes, m'interrogeait à propos de l'expérience de la Boîte à Jouer, je restais évasive, et changeais de sujet de conversation. D'un autre côté je restais attentive aux réflexions qu'ils pouvaient me rapporter sur la Boîte, à partir de ce que leurs enfants leurs en disaient. En « bonne » ethnologue, j'essayais d'en savoir toujours davantage au sujet de la Boîte dans la cour de l'école Vitruve mais sans pour autant dévoiler auprès des parents d'élèves les observations que je menais.

Cette attitude visait en premier lieu à protéger les enfants du regard de leurs parents sur leur vie d'écolier et en cela à protéger mon terrain. Car si je souhaitais garder la confiance des enfants pour mener à bien mes observations et mon enquête, je ne devais pas trahir en quelque sorte la confiance qu'ils m'accordaient en interceptant des conversations que j'aurai pu avoir avec leurs parents sur leurs activités dans la cour de l'école. D'autres part, je souhaitais aussi protéger mon terrain, c'est à dire le dispositif de la Boîte à Jouer en lui-même. Alors que du point de vue de l'objectivité de la recherche, il aurait été sans doute davantage pertinent et constructif de connaître le point de vue des parents d'élève sur le dispositif, je n'ai pas été en mesure d'exploiter cette facette du terrain, même

⁸⁰ Je renvoie au site du photographe Bruno Moinard : « L'association des Petits Pierrots est une structure d'animation ouverte qui utilise des friches urbaines Parisiennes en attente de construction. François Grandeau en a été le principal animateur. Pendant 25 ans il s'est battu avec acharnement pour maintenir ces lieux de vie et de liberté pour les enfants et les adolescents. Ces photos prises de 1985 à 1990 lui sont dédiés. » (Moinard, 2019) ... et au blog de l'association (Les Petits Pierrots, s. d.).

si paradoxalement, j'ai aussi réussi à me l'approprier facilement, grâce précisément aux liens étroits entretenus par l'équipe avec les parents d'élèves, et leur participation aux projets menés dans l'école. Dans ce sens Jean-Marc et Emma, souhaitaient mener l'expérimentation de la Boîte à Jouer, en toute transparence et impliquer les parents d'élèves au projet. Un samedi matin fut réservé à la présentation du dispositif de la Boîte, un petit film explicatif a été diffusé aux parents d'élèves présents, et comme « c'est l'habitude » à Vitruve les enfants ont eux-mêmes exposé et expliqué « les choses de la Boîte, et comment ça va fonctionner à Vitruve », à l'assemblée des adultes qui pouvaient en retour leur poser des questions. Nous avons ensuite assisté à l'inauguration, et à son ouverture.

« Nous », « Ils » : comment me positionner pour mener cette recherche ?

Car les choses ne sont pas aussi simplement organisées dans la réalité qu'elles ne sont dans les discours sur la relation pédagogique au sens large, car elle implique ici différents acteurs : les sujets enfants et adultes, mais aussi les objets dans leur environnement, s'agissant de la Boîte.

Si, je n'ai pas pu interroger les parents des élèves de Vitruve sur le dispositif de la Boîte, c'est je pense qu'ils en étaient d'emblée exclus. J'avais alors soumis l'idée à une enseignante, que la Boîte puisse être aussi ouverte sur le temps d'accueil du mercredi matin de 9h à 10h, organisé par les parents de l'école. Je forçais alors le terrain, en quelque sorte, voulant observer, participer et comprendre « jusqu'au bout » le point de vue des enfants, et celui des parents d'élèves. Mais cette idée n'a pas été reprise par l'équipe enseignante, et donc soumise à l'association des parents qui organise cet accueil. Je pense qu'il s'agissait de rester, d'abord dans le cadre défini au départ de l'expérimentation, et convenu avec Jean-Marc et Emma. En effet ils avaient peur de ne pas maîtriser suffisamment la réaction des parents et que cette réaction puisse remettre en question, l'expérimentation en elle-même. Suite aux commentaires des enseignants, avec Mathilde qui me disait « (...) *je ne suis pas sûre que les parents soient tellement d'accord avec ça* », je souhaitais effectivement protéger mon terrain, faire en sorte qu'il puisse prendre forme, qu'il arrive à se développer et prendre sa place dans les *hétérotopies* dont je souhaitais rendre compte ici dans ce travail de recherche.

J'ai alors inconsciemment intégré la position de l'équipe enseignante, de par mon statut d'enseignante moi-même, j'ai « fait corps » avec leur choix, je ne voulais pas non plus, trahir leur confiance, ni celle des enfants. Ils avaient accepté que je pénètre dans l'école, que je vienne observer le dispositif, et les différentes interactions, qu'il allait susciter à l'intérieur même de l'équipe éducative, jusqu'à la remise en question de la relation à l'enfant d'un côté et au projet de l'école, de l'autre. J'étais certes enseignante mais aussi parent d'élève, ils restaient donc aussi en accord avec leurs principes, ils m'autorisaient à venir observer, à moi de faire la part des choses entre mes différentes implications et de m'en débrouiller, après tout ça n'était pas leur problème, car de leur côté ils sont sûrs de leurs propres implications et de leur investissement dans le projet qu'ils mènent à l'école et qui leur donne une force inébranlable.

Cependant je pense, que la raison plus profonde pour laquelle je ne souhaitais pas partager avec les autres parents d'élèves, mon analyse sur la Boîte à Jouer, relève davantage des motivations exprimées dans le chapitre précédent sur le choix des terrains, et les sentiments éprouvés lors des observations. Celui du retour de l'**émerveillement**, et du réel **ré-enchantement du monde**, auquel s'est mêlé immédiatement la peur de sa **disparition**.

Au-delà du retour du merveilleux, c'est d'abord un **saisissement**, qui m'envahit lorsque j'entrais pour la première fois dans cette cour d'école *sous l'emprise de la Boîte*, un saisissement qui faisait écho à ma relation à l'institution et à la place qu'elle accordait aux enfants. Mais le dispositif de **la Boîte à Jouer me poussa en quelque sorte aux limites mêmes de la réflexion que je menais**, au sujet des règles et des normes certes, mais aussi au sujet de la possibilité offerte à l'enfant de recréer un monde de significations qui lui est à la fois propre et commun au nôtre. Ce terrain m'ouvrait à de nouvelles représentations auxquelles je n'avais pas eu encore accès, pour tenter de comprendre et toujours apprendre des enfants eux-mêmes.

1. 5 La Boîte n'est pas encore ouverte : le fonctionnement de l'école

Il s'agit d'une structure en métal, qui ressemble à un container portuaire, elle a deux larges ouvertures sur deux côtés, conjoints, qui permettent à plusieurs personnes, adultes et enfants d'y rentrer et d'en sortir facilement, elle est équipée de compartiments en bois, qui contiennent les objets. Ils peuvent aussi s'accrocher sur la structure en métal en elle-même en hauteur, ce qui est très pratique pour les faire sécher quand ils ont été mouillés par la pluie. La boîte contient beaucoup d'objets « disparates », tous issus du ré-emploi, dans une proportion de 3 à 5 par enfant soit dans cette Boîte, à peu près 800 objets qui sont renouvelés régulièrement, et dont j'ai déjà fait un inventaire non exhaustif.



Le choix de l'endroit dans la cour de l'école est important car la Boîte prend beaucoup de place, même si la cour de l'école est grande, cependant d'après les enfants ce choix n'est pas dû au hasard. A l'école Vitruve, La Boîte à Jouer a été placée au fond de la cour, contre un haut mur, à l'endroit où les garçons jouaient « à la balle au pied », parce que le foot est interdit par les adultes : « *Je ne sais pas pourquoi dans cette école le foot est interdit depuis le CP, après on pouvait jouer au basket, enfin surtout les garçons.* » (Olympe)

Voici ce qu'en pense Baptiste qui vient d'entrer au collège :

« *T'as le droit de jouer au foot au collège ?* »

- *Oui, à la récré du midi.*
- *Ah, et à Vitruve vous n'aviez pas le droit de jouer au foot ?*
- *Non.*
- *Pourquoi ?*
- *Je sais pas, ils n'aimaient pas à cause de la compétition, y'a longtemps on pouvait jouer mais je sais pas, après ça énervait les gens, les compétitions.*
- *Mais vous jouiez avec un ballon, quand même, non ?*
- *On avait le droit à la balle au pied.*
- *Ah, et c'est quoi la différence avec le foot ?*
- *Tu peux pas faire de match et y'avait le droit que à la récré du matin et celle de l'après-midi le lundi. La balle au pied, c'est du foot mais pas en compétition...*
- *Tu fais quoi alors ?*
- *Ben on fait des passes⁸¹, tu peux tirer des buts enfin je pense...*
- *Mais tu jouais toi ?*
- *Non, c'est un peu nul et puis y'avait qu'une seule balle avec plein de gens dessus. »*

Le cadre est posé d'emblée. A travers l'exemple du foot et de la compétition contre laquelle s'oppose l'esprit de l'école, et le choix de le remplacer par la Boîte, je comprends que la Boîte à Jouer va servir de révélateur aux angles morts du projet de l'école. En réalité les enfants non seulement, ne sont pas dupes de ces angles « morts ou vifs », mais ils sont aussi capables de les exprimer. C'est exactement sur ce point, que Vitruve tire encore sa légitimité et que son projet continue à perdurer, tel qu'il a été pensé et mené depuis le début de l'expérimentation.

Les médiateurs, les réunions, le conseil de l'école, l'AG et les plaintes en classe verte

Voici les réflexions de Marie et de son amie Daphné (21 ans), lors d'un entretien en août 2016, sur leurs expériences d'animatrices pendant les classes vertes, avec les CT en 2014 et avec les CP, l'année de l'expérimentation de la Boîte à Jouer :

« On était accompagnatrices à Notre Dame des Monts en mars 2015 sur un groupe de 54 CP avec Karine et Laurène comme enseignantes. Le projet c'était que les enfants mettent en place une petite épicerie dans le village de Notre Dames des Monts en s'inspirant du livre « La petite épicerie de Tomek ». Tous les jours s'organisaient deux réunions une le matin qui durait 1 heure 30 à peu près et une autre le soir qui durait parfois jusqu'à plus de 2 heures ! Le matin, c'était pour régler les problèmes de la nuit et du début de la matinée : levé, petit déjeuner ... et le soir c'était pour régler les problèmes de la journée, particulièrement, les plaintes. La réunion du matin se passait bien car ils venaient de se lever, ils avaient mangé et ils avaient eu le droit de jouer à des petits jeux de société, ou lire des petits livres. Mais ils se faisaient quand même disputer parce qu'ils ne savaient pas jouer calmement, ils se battaient, et ils ne voulaient pas s'arrêter, c'était surtout les garçons, les filles étaient calmes. Le soir c'était le pire, ça se passait mal, enfin ça se passait pas mal mais c'était tendu quoi. Ceux qui étaient assis par terre tournaient sur eux-mêmes, ils s'agitaient beaucoup, Laurène s'énervait et Manu était parfois exclu. C'est très long parce qu'ils devaient lire les plaintes et ils sont en CP ils ne savent pas bien lire et surtout ils devaient trouver eux-mêmes les solutions aux problèmes, c'était long, c'était le soir, ils étaient fatigués.

Mais la plainte la plus difficile à traiter c'est une petite fille qui a porté plainte contre une autre parce qu'elle lui avait volé son appareil photo jetable et qu'elle avait pris en photo des garçons tout nu !

⁸¹ Il emploie le même ton que l'humoriste Elie Kakou dans son sketch « Le prof de sport », qui propose de « faire des passes » alors que ses élèves veulent jouer au foot ! (Elie Kakou—Le prof de Sport—Vidéo dailymotion, s.d.)

Donc il fallait arriver à savoir 1- pourquoi les garçons n'avaient pas porté plainte 2- qu'est-ce qu'on faisait de l'appareil photo et 3- comment faire vis à vis de la propriétaire. Les enfants ont trouvé des solutions mais Laurène s'est beaucoup énervée contre elle, elle juge l'enfant à la fin, elle fait une sorte de réquisitoire dans lequel elle lui reproche son comportement en général, vis à vis du groupe, le fait qu'elle « sabotait » le projet et non pas des faits précis.

Le problème, c'est pendant ce temps les trois quarts des enfants s'en contrefichent, ils sont particulièrement agités, ils se font engueuler et comparer à l'attitude de ceux contre qui se font les plaintes avec ce reproche toujours : « toi aussi t'es pas dans le groupe » ... Le problème, c'est que pour les enfants qui parlent bien, qui s'intéressent, qui sont dans le groupe ça va, mais pour les autres c'est très dur.

- Alors pourquoi vous êtes revenue avec un avis positif sur le fonctionnement de la classe verte ?

- Et bien parce que en réalité ceux qui posent des difficultés, ils arrivent à en prendre conscience, c'est violent mais par exemple, ils ont été exclus pour réfléchir à leur attitude et ils ont trouvé une solution, ils ont organisé une immense chasse aux trésors pour le reste du groupe. Ils ont réussi à faire ça.

- Mais par rapport aux autres expériences dans l'animation ?

- C'est un travail différent, c'est beaucoup moins fatiguant, tu as moins les enfants en charge, tu ne les encadres pas de la même manière dans les activités. Ils apprennent à devenir autonomes. Les enfants ne sont jamais malheureux, jamais il y en a un qui reste tout seul dans son coin en train de penser à ses parents, ils sont toujours en train de faire quelque chose, je pense qu'ils sont vraiment différents d'avec leurs parents, ils ne font jamais de caprice, ils ne font pas les bébés, mais on leur demande beaucoup de choses et pour certains enfants c'est trop difficile d'assimiler tout ça en si peu de temps finalement même si c'est 15 jours.

Certains animateurs sont des anciens élèves, par exemple Léo, il nous disait qu'il faisait tout le temps des conneries et que passer par ces grands procès staliniens lui ont appris la vie, même si c'était horrible, il avait hyper peur et envie de pleurer mais il dit que ces séances d'humiliation lui ont servies, lui ont donné un cadre parce qu'il n'en avait pas par ailleurs.

Parce que t'es jamais tout seul, tu comptes pour les autres, les autres comptent sur toi, c'est les enfants qui te jugent, en fait les adultes c'est quand tu fais des énormes conneries, donc t'as davantage confiance en toi. Les CT avaient un comportement plus mature entre eux, et certains dont ces 4 garçons insupportables arrivaient à trouver une place à des moments. Ils avaient fait un spectacle de hip hop, même si leur attitude était très pénible pour tout le monde. Dès le CP on ne les considère pas comme des enfants et c'est vrai que c'est choquant la façon dont les adultes s'adressent à eux, même si évidemment on ne leur demande pas la même chose en CP qu'en CT. En CP on les aide surtout à gérer des problèmes de la vie quotidienne, les repas, le linge, ça prend beaucoup de temps, c'est en soi le projet de la classe verte et en CT tout ça va beaucoup plus vite, du coup ils sont davantage sur leur projet de classe comme à l'école. »

A partir de cet entretien, je percevais les ambiguïtés de mes implications dans cette recherche sur l'école de mes enfants, et le fait d'avoir accès à des informations auxquelles les parents n'ont pas accès normalement, mais d'un autre côté l'équipe avait choisi Marie et Daphné, en toute connaissance de cause. Je ne savais pas non plus à quel point dans cette histoire, je n'étais pas moi aussi tenue quelque part par Vitruve. Comme elles l'ont exprimé à plusieurs reprises dans l'entretien, elles pensent que les classes vertes sont une expérience positive pour les enfants, parce qu'au moins là, on leur donnait des occasions de se confronter à la fois aux autres et à la réalité matérielle « et qu'en plus on prenait en compte réellement leurs propositions, moi qui travaillais soi-disant sur l'*agency* des enfants, je devrais être contente, non ?! ».

Concernant Marie, son statut d'accompagnatrice des classes vertes lui conférait soudain un pouvoir immense, qui inversait les rôles dans la famille, elle en savait alors davantage que moi sur ce que pouvaient vivre ses petites sœurs à l'école et surtout elle savait ce qu'il se passait *réellement* en classe verte, ce à quoi chaque parent de l'école Vitruve souhaiterait par-dessus tout avoir accès. Elles détenaient là un pouvoir dont elle pouvait user et un peu abuser, vis à vis des parents dont elles étaient proches par l'intermédiaire de ses sœurs, elle avait **le pouvoir de l'initiée**, celui qui sait les choses

dont les autres sont soigneusement tenus à l'écart, elle a eu le rôle que les enseignants de l'école définissent eux-mêmes en réunion comme celui de « la petite souris ».

A ma question de savoir si elles auraient aimé être dans cette école lorsqu'elles étaient petites, elles ont répondu « oui », sans hésitation. J'ai senti alors qu'elles s'étaient laissées, elles aussi, prendre au projet de l'école, au charisme des adultes qui le font vivre, et aux enfants qui l'habitent, même si elles étaient mal à l'aise avec certaines pratiques. Elles n'étaient pas sûres que la réponse apportée par les adultes aux difficultés exposées par les enfants soit toujours adaptée à leur âge, **mais c'est bien là que réside la spécificité du statut de l'enfant à l'école Vitruve, dans le fait qu'il échappe à sa définition d'enfant dans le rapport à une classe d'âge.** Les enfants à l'école Vitruve ne sont ni des enfants, ni des élèves, ils sont avant tout des Vitruviens, c'est à dire qu'ils appartiennent d'abord à un collectif, parce qu'ils participent à un projet qui les fédère. C'est le cœur du projet pédagogique, celui de rompre la relation duelle entre un élève et un enseignant mais aussi entre l'ensemble du groupe classe et son enseignant. Les enfants font partie d'un groupe avec un enseignant référent, qui travaille en binôme avec un autre groupe et un autre enseignant. Mais l'ensemble de l'école, est constitué en sous-groupes en fonction des besoins des élèves avec une mise en place de tutorat. Les CP, classe préparatoire, sont par groupe d'âge ainsi que les CT, classe terminale, la dernière avant le collège, mais entre ces deux niveaux, les CI, classe intermédiaire, se composent de trois niveaux différents (CE1, CE2, et CM1), avec au moins quatre classes d'âge. Cette organisation a été mise en place plusieurs années mais elle n'est pas figée, elle change selon les années, les effectifs, l'équipe qui intègre de nouvelles personnes chaque année et les projets de l'année en cours. Et elle a été aussi modifiée en cours d'année scolaire.

Donc le groupe d'enfants, de pairs, sert d'entité pédagogique, à la circulation, l'échange, et la construction des connaissances, à travers l'élaboration d'un projet commun. Le projet est discuté en réunion. Comme l'expliquent Marie et Daphné, dans l'entretien et comme je l'ai moi-même observé, toute attitude qui sort du cadre, de la part d'un enfant est considérée comme du « sabotage » par rapport au projet. Aussi l'indolence, la rêverie et le repli sur soi, sont d'autant plus difficilement acceptés par les adultes, de la part des enfants, parce que cela s'apparente à du « pur individualisme ». Ils préfèrent finalement que les enfants soient dans l'agitation si elle peut servir la dynamique d'un projet. Le niveau scolaire des élèves n'intervient nullement dans l'appréciation qu'ont les adultes à propos des enfants. L'évaluation du niveau scolaire des élèves est déplacée sur l'évaluation à leur participation au projet et à la vie du collectif. Cette vie du collectif est régulée en réunion dans les groupes et en conseil d'école. Chaque semaine il y a une réunion qui a lieu dans chaque groupe, et un conseil d'école qui se réunit à la « coordo⁸² », avec des représentants de chaque groupe et l'enseignant coordinateur. Dans les réunions sont traitées des questions concernant le groupe, ses projets, et la régulation des conflits avec les plaintes. Les questions qui concernent l'ensemble de l'école remontent au conseil d'école. Il y a aussi des AG, « assemblées générales » qui réunissent la totalité des élèves et des adultes présents dans l'école. Par exemple le dispositif de la Boîte à Jouer a été présenté en AG. Mais il est arrivé aussi que des plaintes soient traitées en AG, lorsqu'elles remettaient en cause le projet de l'école parce que par exemple des élèves avaient volé l'argent de la braderie qui sert à financer les classes vertes. Les enfants se retrouvent seuls face à une assemblée de plus de 200 personnes...

⁸² La coordination est un bureau qui s'ouvre sur le hall d'entrée de l'école. C'est le bureau de la direction qui est tournante. Chaque année un enseignant volontaire assume les responsabilités de directeur/trice. Les coordinateurs sont les élèves responsables du conseil d'école, ils co-gèrent les décisions prises en conseil.

La parole, le groupe et le projet sont les trois éléments « médiateurs » aux apprentissages scolaires et « citoyens ». L'enfant est dans le groupe, et le groupe lui permet d'être - soit dans le « faire » avec le projet, - soit dans le « dire » en réunion, au conseil ou en AG.

Les médiateurs, les réunions, le conseil d'école, l'AG et les plaintes dans la cour de l'école

Une des spécificités du projet de l'école Vitruve a été d'unifier les temps scolaires et périscolaires qui sont placés sous la responsabilité des enseignants en premier lieu, aidés par une seule animatrice, Naïma et aussi par Victor responsable de l'espace lecture (BCD). La surveillance de la cour se fait par roulement, deux enseignants se partagent le service 3/4 d'heure chacun, ils sont aidés à partir de 12h30 par Naïma l'animatrice et également la responsable du centre de loisirs le mercredi après-midi. Pendant la première demi-heure un seul adulte surveille la cour. Cet adulte n'est pas seul en réalité, pour gérer les conflits ou bien « les problèmes de la cour » car il est secondé par des enfants qui servent de « médiateurs ».

Un ou deux médiateurs sont désignés pendant la réunion de classe, pour chaque période c'est à dire entre chaque vacance scolaire, par les adultes. Les médiateurs servent à régler les conflits entre élèves pendant les récréations et sur le temps de la pause méridienne.

Leurs photos et leurs noms sont affichés sur les vitres de l'école, visibles de la cour. Lorsqu'un enfant a un problème avec un ou plusieurs autres enfants, il va chercher un médiateur, qui va réunir tous les élèves concernés par le conflit, il demande alors à chacun de raconter sa version des faits : « C'est celui qui se plaint qui commence, et on a pas le droit de l'interrompre pendant qu'il parle. » Il essaye de résoudre le problème, mais s'il n'y arrive pas parce que c'est trop grave, il propose à l'enfant de porter plainte. Ils vont ensemble à la coordination, et ils écrivent sur une feuille par exemple : « Je porte plainte contre X parce qu'il m'a volé mon goûter », ils déposent cette feuille dans la boîte à plaintes de la classe. Une fois par semaine si nécessaire la boîte est ouverte et les plaintes sont traitées par toute la classe. Dans les cas graves signalés directement aux adultes, ils décident de traiter la plainte en urgence.

Rose m'explique avec sa copine Lia (6 ans) son expérience de médiatrice et les plaintes : les tensions et les émotions que cela suscite.

*« En fait Fabrice et Nadia, ils ont dit : « Qui veut être volontaire pour être médiateur ? », et moi j'ai levé la main, et quand je suis remontée de la récréation, c'était écrit au feutre les noms des médiateurs : Rose, Sarah, Baptiste et Léo. Après, une fois y'a Sonia, Lia et Laura qui voulaient faire une médiation avec moi, et moi j'ai dit : « Vous avez pas vu Sonia ? », parce que j'avais pas envie de faire la médiation parce que sinon Naomi et Clarisse expliquent le jeu et moi si je suis pas là, si je suis en train de faire une médiation alors après, du coup elles vont commencer le jeu et du coup je serai pas au courant. Alors Naomi, elle m'engueule et elle dit : « Si t'es obligée de faire la médiation, c'est ton boulot », et après Clarisse elle continue, elle dit : « Si tu fais pas ton boulot, tu seras plus médiatrice », et moi j'ai répondu : « Mais Adrien aussi il voulait pas qu'on fasse de médiation avec lui ». **J'aime bien être médiatrice sauf quand j'ai quelque chose à faire** parce que j'aime bien lire les plaintes même si c'est dur parce que c'est des autres écritures, alors Boubakar une fois il m'a aidé mais comme il est africain, on n'entend pas sa voix, alors Fabrice est venu m'aider.*

Aussi en classe verte, j'ai effacé une plainte contre Clarisse alors qu'on a pas le droit, mais Nadia elle m'a pas grondée, elle m'a expliquée juste, elle m'a dit que maintenant Clarisse ne faisait plus confiance aux adultes parce qu'elle a la trouille, alors que les plaintes ça sert à expliquer et à trouver des solutions, mais j'avais quand même les larmes aux yeux, alors je suis allée avec Camilla boire de l'eau. »

Lorsque je relis à Rose son explication, elle me dit : « Tu peux enlever africain parce que ça se fait pas de dire ça, c'est bête. » Elle me donne ensuite un autre exemple dans lequel elle était contente de faire une médiation, parce qu'elle n'était pas en train de jouer pendant la récréation, mais en train de travailler en classe :

« Léo disait qu'on partait d'abord en train et puis après en car et Sonia a crié : « non » ! Et après ça a fait des histoires, et voilà donc j'ai réglé l'histoire j'ai dit : Léo a raison mais Sonia aussi un peu parce qu'on part aussi en car ! Et voilà. C'est cool parce que j'ai arrêté le travail pour faire la médiation ».

Mais lorsque la médiation échoue, on passe au système des plaintes :

« Lia t'as pleuré comme une folle ! Y'avait Naomi, Maissa, en fait on jouait aux quatre coins et comme tu tirais la capuche de Raphaël, ça énervait Naomi et Maissa du coup, ils voulaient faire une médiation mais moi comme je voulais pas, je parlais tout le temps, ça m'énerve parce que ça perd du temps. Alors elles ont dit de porter plainte, c'est pour ça, que tu pleurais.

- oui ça fait trop peur les plaintes, après ma mère elle m'a dit je vais parler à Nadia la maîtresse, et puis elle a dit c'est pas une vraie plainte, c'est pas trop grave, il fallait régler l'histoire entre vous, les plaintes c'est quand c'est très grave. C'est pour ça, ça fait trop peur les plaintes, parce ça veut dire que c'est très grave ».

Le rôle des médiateurs consiste à opérer ce passage du « faire » aux « dire », pour les enfants qui font appel à eux, soit directement, soit pour leurs camarades, mais ils doivent aussi intégrer ce passage pour eux-mêmes et ce n'est pas si fluide, ni aisé, que cela. Ils doivent fournir un effort. Ils doivent passer, dans un conflit, entre le lieu du corps, celui des émotions exprimées par les gestes, les coups, la bagarre, et aussi par les mots qui accompagnent ces gestes comme les insultes et les hurlements, au lieu de la raison, qui s'exprime seulement par des mots « corrects ». Les médiateurs, eux aussi doivent intégrer ce passage, ici du jeu, et de l'activité, celui de l'engagement du corps, à l'écoute et à la verbalisation des affects. Rose dit que « c'est cool » quand elle arrête le travail pour faire la médiation, parce qu'elle arrête une activité, que nous supposons raisonnable, mais dans laquelle elle n'est pas totalement engagée en réalité, puisqu'elle préfère s'engager dans une médiation, c'est à dire régler un conflit avec les mots. Nous pouvons aussi penser que c'est moins difficile de passer de l'activité de « travail », objective, à la médiation, qui appartiendrait au même registre, celui de la mise à distance des émotions, pour entrer dans l'objectivité.

« Mais une fois qu'un mot se joint à un sens, c'est à dire à une synthèse imaginaire formés à partir de l'expérience, comment créé-t-il la chose ? Il le fait par un mécanisme que l'on peut observer partout et toujours, dès lors que le langage existe, mais dont nous prenons rarement conscience, et que j'appellerai « l'objectivation ». Je désigne par ce terme l'opération involontaire par laquelle, d'une synthèse imaginaire désignée par un mot, nous faisons une chose en soi, supposée exister objectivement telle que nous l'imaginons. (...) Plus rien ne semble pouvoir séparer dans mon esprit la chose que je perçois, celle que j'imagine (ou conçois) et celle que je nomme par le mot, de sorte

que l'objet ainsi formé me semble exister par lui-même. (...) Mais ce n'est pas tout, car l'objectivation est ensuite renforcée par le consensus social dont font l'objet les choses. Nous ne doutons pas facilement de l'existence de celles auxquelles tout le monde croit autour de nous. » (Billeter, 2012, p. 29-30)

CHAPITRE 2

L'EXPERIENCE DU CORPS

2.1 La boîte est ouverte : les enfants n'ont peur de rien



Les jeux préférés des enfants : prendre des risques avec les objets roulants

Lorsque j'ai franchi la première fois le portail de l'école Vitruve pour entrer dans la cour de récréation et venir observer comment les enfants s'approprièrent le dispositif de la Boîte à Jouer, ils étaient déjà tous à pied d'œuvre. La Boîte était largement ouverte et les objets à la fois dispersés et accumulés dans tous les espaces possibles de la cour. Le centre était occupé par plusieurs sortes « d'engins » roulants, que les enfants cherchaient visiblement à utiliser à pleine vitesse, avec leurs camarades qui essayaient tant bien que mal, de se maintenir dessus. Je ne pouvais porter mon attention sur aucun enfant, ni sur aucun jeu en particulier, tout bougeait, braillait, se heurtait, et se mouvait dans tous les sens, dans les airs comme à terre.

L'intrication entre les enfants, les objets de la Boîte et l'environnement de la cour de récréation ne me permettait pas de prime abord de pouvoir distinguer les choses entre elles, je me trouvais alors au centre d'un tourbillon de vie, d'interactions entre humain et non-humain qui me stupéfia d'emblée. J'écrivais dans mon carnet de terrain : *J'ai vécu une cour d'école sous l'emprise de la boîte*. Je décidais de m'abandonner, et de tenter de suivre le mouvement incessant des enfants mêlé aux objets, comme on apprend à nager dans l'océan atlantique. J'abandonnais mon statut d'enseignante et celui de parent d'élève, je me laissais porter par le flux de la Boîte attentive à esquiver les obstacles et à m'abstenir de tout jugement sur le comportement des enfants en bien ou en mal. **C'était un peu plus facile pour moi, j'étais devenu « chercheuse », j'admirais alors mes collègues pour leur**

abnégation sur le moment, et leur attitude distanciée quant au risque pris par les enfants, leur capacité à laisser se dérouler les conflits jusqu'au bout et à intervenir le moins possible.

A la question : « C'est quoi vos jeux préférés avec la Boîte ? », les enfants ont tous répondu sans exception : « Le mieux c'était les objets roulants. Le but, tirer le plus vite possible et réussir à tenir dessus (John) ». Et du coup : « Moi je suis fait plein de croûtes aux genoux et aux coudes (Adama). » En effet même si certains, modèrent leurs propos, ils revivent pleinement le plaisir ressenti de la vitesse et de la prise de risque : « Oui mais c'était dangereux, j'avais peur, mais en fait c'est ça qui était bien, j'avais trop peur. » (Laure)



Mathurin, quant à lui, m'a expliqué, qu'il avait dit qu'il détestait la Boîte surtout : « Parce qu'il ne pouvait jamais jouer avec les jeux, les plus intéressants, les jeux avec les roulettes, parce qu'ils étaient tout le temps pris par les grands ». Il s'agissait :

de poussettes d'enfants,

d'un charriot de la poste et

des planches de déménagement montées sur des roulettes, auxquelles les enfants accrochaient des cordes et qu'ils tiraient en courant, entraînant celui qui se tenait dessus dans une course à grande vitesse, jusqu'à ce qu'il se renverse ou bien qu'il soit stoppé dans sa course par un obstacle, ou un enfant lui-même. Dans ce jeu de vitesse, les enfants ont essayé toutes sortes d'objets, par exemple des bâches dans lesquelles ils s'allongeaient, et des caisses accrochées les unes aux autres, toujours avec des cordes qu'ils tiraient et qu'ils poussaient. etc ... Ce jeu alternait entre une extrême vitesse et une extrême lenteur car lorsque plusieurs caisses sont attachées entre elles, avec chacune un enfant à l'intérieur, il devient très difficile de les déplacer.

La principale question que se posaient les adultes qui surveillaient la cour était bien de se demander, comment il n'y avait effectivement pas davantage d'accident à déplorer, car dans 99 %, des situations, les objets semblaient dotés d'une vie propre qui maintenait leur trajectoire toujours à la limite de l'accident, provoquant alors seulement, « plus de peur que de mal ». Les enfants aiment ressentir cette peur, ils aiment cette sensation de vertige, ils l'éprouvent à la limite du véritable danger, car **l'ivresse**

que leur procure la vitesse est plus forte que le danger, elle les entraîne comme les sauts dans les blocs de mousse sur le *Model*, de Palle Nielsen ou bien le grand toboggan du musée d'art moderne du Louisiana au Danemark, et la haute balançoire sur le terrain de La Forge (Gentès, 2013c) à n'éprouver que la sensation du lâcher-prise. Elle les entraîne, comme *Alice sous la terre*, (Carroll, 2015) à passer de l'autre côté. La sensation de la peur en elle-même leur procure du plaisir car c'est une peur dans laquelle, ils se sont engagés d'eux-mêmes et qu'ils apprennent ainsi à maîtriser⁸³.

ENREGISTREMENT DU 03/02/2016 AVEC ROSY, ANNIE, MARIA ET OLYMPE, AGEES DE 10 ANS :

Manon : Le taxi bleu, une fois je suis tombée alors je le faisais plus après.

Moi : Tu t'es fait mal ?

Manon : Oui j'ai eu mal j'ai encore une cicatrice.

Annie : Y'a des trucs ça faisait flipper, la planche avec les petites roues, elle était incontrôlable, on se cognait contre les arbres.

Olympe : Aaah, oui on jouait à ça, avec Mamadou et Ali ...

Rosy : Mais eux, ils étaient zen, ça allait.

Olympe : oui.

Maria : Avec la corde et les planches et moi avec les caisses noires, Rosy elle a fait doucement mais je me suis cognée et j'ai saigné.

Rosy : Pourtant j'ai fait comme un escargot mais ça allait quand même vite ... (La corde s'entoure autour du corps de celui qui tire et qui fait tourner la planche avec l'autre enfant dessus.)

Annie : C'était trop à mort, notre jeu préféré, être dans le chariot et se faire pousser contre le mur à fond.

Olympe : A fond !

Rosy : A mort !

Maria : Tu vois le mur, là on se cognait dessus, mais aussi on avait mis des trucs dedans pour amortir des mousses, des plaques de mousses.

Rosy : Ouais, c'était trop bien !

ENREGISTREMENT DU 09/02/2016 AVEC MANU 7 ANS ET MIA 9 ANS.

Manu : (Très sérieux) Mais non, t'as 10 ans, Mia, t'as eu 10 ans hier

Mia : Ah oui c'est vrai j'avais oublié.

Manu : Ah oui ça aussi c'était trop drôle. (le charriot de la poste)

Mia : On le faisait rouler et après on le faisait tomber avec les personnes à l'intérieur.

Moi : Et ce n'était pas dangereux ?

Mia : Non, les roues (pneus) ça amortissait.

ENREGISTREMENT DU 18/02/2016 AVEC BEATRICE ET CAPUCINE, 8 ANS.

Moi : Là avant de regarder les photos vous réfléchissez dans votre tête à quoi vous avez le plus joué avec la boîte à jouer ?

⁸³ Dans la scène du film « Récréation » de Claire Simon (1993), la petite fille qui a peur de sauter du banc, arrive à surmonter sa détresse et à s'élancer dans le vide, par une mise à l'épreuve du groupe des pairs.

Béatrice : La planche à roulette.

Capucine : Aux hôtels et aux maisons.

Béatrice : Et on fabriquait des machines pour envoyer des objets (la catapulte).

Capucine : J'ai mis un coussin sur une planche à roulette et à un moment je suis tombée du coup j'ai arrêté parce que je m'étais fait hyper mal aux fesses.

Béatrice : Une fois avec Annabelle on a joué à la planche à roulette, on tirait et tu vois dans les arbres y' a des creux, c'est ce qu'il y a autour des arbres et une fois Annabelle on l'a tirée on a fait un rond et en fait elle est tombée dans le trou de l'arbre et on voyait pas sa tête et elle pleurait, on entendait hok hok, alors on a dit : « ça va Annabelle ? » et en fait elle était morte de rire : « oui oui ça va très bien »

2.2 L'inquiétude des adultes

Mais c'est très difficile pour un adulte, dans le cadre scolaire, de valider ce comportement, de la part des enfants, c'est à dire de ne pas intervenir, et de laisser-faire :

« Il y a un discours qui n'arrive pas à passer, car si je n'arrête pas le jeu, comment faire pour qu'ils entendent, eux ils ne s'arrêtent pas tout seuls, c'est bien le problème, là c'est très bien ils ont mis le siège en plastique sur la caisse à roulette, quand un enfant lourd est dessus, ça va, mais si un autre monte derrière, ça fait basculer le truc en arrière. Je les arrête mais ils continuent. Ils n'arrivent plus à élaborer, écouter, et parler pour résoudre le problème. » (Nadia, enseignante)(Gentès, 2015c)

Il est intéressant de noter que les adultes pensent d'abord que les objets ont une vie propre - et c'est effectivement la première impression que j'ai eue également - plutôt que de penser que ce sont les enfants qui précisément à travers le jeu, testent et expérimentent le rapport vitesse/obstacle et cherchent à maîtriser en réalité la trajectoire des engins roulants en fonction du risque qu'ils veulent prendre pour eux-mêmes et surtout pour les autres.

Même s'il n'y a pas eu d'accident à l'école Vitruve avec le jeu des engins roulants parce que les enfants n'ont pas cessé de réfléchir à comment les éviter, **les adultes n'arrivent pas à intégrer le fait que la pensée peut se former aussi dans le lâcher-prise, une transe qui permet l'ajustement des gestes à la prise de risque.**

Les enfants apportent par eux-mêmes des solutions aux problèmes qui se posent sur le moment, dans les interactions qui se nouent avec les autres enfants, les objets, ce qu'ils veulent en faire, ici tester le rapport de la vitesse et d'équilibre avec l'environnement. Ils trouvent des solutions techniques. J'ai longuement observé Igor qui avait mis une petite valise en équilibre avec d'autres objets sur une planche à roulette, sur laquelle avait été collé des yeux. Il tirait la planche par une corde, il la faisait tourner. La valise tombait de la planche, il recommençait. J'étais très intriguée par son jeu que je filmais. Plus tard dans le jardin je lui montrais le film et je lui demandais de m'expliquer :

« Ah, ça, c'est Madame Valise, je m'entraîne avec elle pour ne pas la faire tomber de la planche, t'as pas vu mais plus loin les copains sont cachés, si je l'ai fait tomber trois fois, j'ai perdu et c'est à eux de jouer. C'est des jeux de pouvoirs.

- Ah bon, non, je n'avais pas compris ça ! Pourquoi vous jouez à ça ?

- *Pour s'entraîner après avec les vrais humains on sait mieux faire avec la planche. »*



Ils amortissent les chocs et se protègent avec des objets déjà existants, comme les pneus, les casques de chantier, les gilets de sauvetage mais surtout ils déploient une imagination incroyable pour fabriquer des éléments qui amortissent, protègent, et détournent des chocs. Ils constituent toutes sorte de « coussins », et « d'armures » avec des plaques de mousse qu'ils s'attachent autour du corps, autour des mains et de la tête ... Ils semblent refaire les clips sur les *crash-test* des voitures qui passent à la télévision. Ils sont des amis/ingénieurs, qui testent *in situ* à la fois la résistance des matériaux et la résistance de leurs amitiés. Car il se rejoue surtout une entente préalable, un pacte de confiance entre-enfant très fort, sans lequel le jeu ne peut pas se dérouler. Il faut vraiment avoir confiance dans ses camarades pour se laisser projeter contre un mur dans un charriot de la poste !!!

Les adultes de l'école n'arrivent pas sur l'instant à valoriser ces jeux, ils ne voient que le risque d'accident à venir, et en tant qu'enseignante et parent d'élève, je les comprends, mais ce n'est pas le point de vue des enfants. Ces jeux pourraient être aussi considérés comme le résultat de la pédagogie instituée dans l'école concernant l'entre-aide entre enfant. Mais les adultes considèrent que l'entre-aide passe d'abord par la parole, **ils n'entendent pas la mise en action du corps comme un langage**, c'est à dire comme une réflexion à part entière, tant pour résoudre les conflits que pour trouver des solutions à des problématiques techniques, ce qui semble complètement contradictoire avec le projet pédagogique. Car la prise en compte du corps est pourtant mise en avant dans cette école. La mise en réflexion passe aussi par la mise en mouvement du corps des élèves qui ne cessent de se déplacer à l'intérieur et aussi à l'extérieur de l'école. Ils travaillent sur des projets dans lesquels ils engagent leurs corps, à travers des spectacles de mise en scène élaborée, dans lesquels ils pratiquent le chant, la danse, le jeu théâtral etc.

Voilà comment l'analyse Jean-Marc dans un entretien le mardi 10 novembre 2015 :

« Les enfants n'ont pas d'existence propre en dehors des adultes surtout à l'intérieur d'une école. Et à Vitruve, ils se sont engouffrés à mon sens en plein dans le refoulé des adultes qui valorisent dans le projet de l'école un rapport au corps en activité, en favorisant les déplacements par exemple, que ce soit à l'intérieur de l'école comme à l'extérieur dans le quartier. Ils mettent en place une circulation, et c'est quelque chose qui apparaît immédiatement à l'observateur : les enfants dans cette école habitent⁸⁴ leur corps, c'est à dire qu'ils apparaissent plus libres dans leur mouvement et aussi dans leur pensée ».

Des élèves émancipés de l'autorité des adultes

J'ai observé un enfant, il s'amusait à suivre son instituteur dans la cour de l'école, et à imiter sa démarche. Lorsqu'il se retournait pour lui demander s'il n'avait pas quelque chose de plus intéressant à faire, l'élève se retournait aussi dans un jeu de mime assez élaboré que j'avais déjà moi-même observé dans des spectacles de rue, avec des acteurs professionnels. Le jeu durait et l'enfant était suffisamment à l'aise avec l'adulte et en confiance, pour se hisser à sa hauteur, c'est à dire l'imiter et se moquer aussi de lui, il détournait ainsi le rapport à l'autorité. Une enseignante me disait : « Ah oui, ils peuvent passer du temps à jouer à cela et puis ça leur passe ». A un autre moment, j'observais le même enseignant qui réprimandait un enfant, alors l'enfant le regarde et lui dit : « Bien chef », en faisant le salut militaire, sans qu'il réagisse. Cette liberté, et le second degré, si aisément utilisé en réponse au discours du « maître » et à son autorité, m'a sidérée. Je ne pouvais m'empêcher de comparer la situation avec mon expérience d'enseignante, jamais un enfant n'aurait pu oser cela dans l'école dans laquelle j'enseignais mais également dans n'importe quelle autre école : définitivement.

Je l'ai observé comme Jean-Marc, à l'école Vitruve le corps des enfants est mis en mouvement, il est libéré de la contrainte « à se tenir correctement » et « à ne pas bouger » et la parole aussi. Mais le projet de l'école est construit sur une résolution des conflits qui passe par un système de médiations ou bien de plaintes qui sont déposées et traitées en conseil. Le conflit est systématiquement déplacé du côté des enfants, du côté du groupe pour rompre la relation de pouvoir exercé par un adulte sur un enfant. Or les enfants surtout les petits garçons en CP, mais aussi les autres et certains en CT, se bagarrent : ils utilisent les objets de la Boîte pour essentiellement construire des camps, organiser des vols et des rapt d'objets qui entraînent des grandes batailles, camp contre camp, en groupe ou de façon duelle. Les adultes sont décontenancés, ils ne comprennent pas pourquoi dans ce cas, lorsque le jeu « va trop loin », et qu'il y a vraiment une bagarre, non seulement les médiateurs n'interviennent pas, mais les autres enfants ne font pas du tout appel à eux, comme ils avaient l'habitude de le faire avant la Boîte à Jouer.

« Ils ont complètement perdu toutes les habitudes de l'école. », me dit Sylvie.

Et c'est pour cela que les adultes vont décider de façon unilatérale à un moment donné, de fermer la Boîte.

⁸⁴ J'entends dans l'analyse de Jean-Marc, la référence au journal de Remi Hess : *s'habiter* (2015)

2.3 L'engagement dans l'activité versus l'arrêt du dispositif

ENREGISTREMENT DU 12/02/2016 AVEC BAPTISTE 11 ANS.

« Alors c'était quoi tes jeux préférés ?

- Le charriot c'était bien et aussi le surf mais le charriot de la poste y'avait tout le monde du coup...
- A un moment donné, ils ont fermé la Boîte c'est ça ?
- Oui ça c'était bête autant l'enlever, j'ai pas compris pourquoi ils l'avaient fermée
- T'as pas compris ?
- C'était un peu débile soit, l'enlever carrément, soit si elle est là, autant l'utiliser, au début c'était bien la boîte mais après c'était ennuyant, les trucs les mieux ils les enlevaient
- Ah bon ?
- Les charriots, par exemple, si on se battait, ils les enlevaient aussi même y'avait un roulement, un truc comme ça, des roulements chaque fois à Vitruve, ils font ça, parce que y'avait trop de monde pour jouer ils faisaient des roulements, c'est pas pratique du tout
- Des roulements pour avoir les objets ? et c'est pas pratique ?
- Ouais, c'est pas super ... »

Et son point de vue sur les réunions et le conseil d'école.

« Tu avais qui comme enseignant ?

- Sylvie
- Et elle en pensait quoi de la Boîte ?
- Elle était neutre, on en parlait en conseil d'école.
- De quoi ?
- Je m'en rappelle plus, ça me saoulait les conseils d'école, ça m'ennuyait.
- Pourquoi ?
- J'aimais pas, y'a pas de sujet intéressant, la Boîte, c'était une semaine sur deux, c'était énormément !
- Tu dois bien te souvenir de quoi vous parliez alors ?
- Bof, ça posait des problèmes, les gens ils jouaient avec la boîte et après ils n'allaient pas à la cantine, nous on avait eu l'idée des bacs pour ranger mais ça marchait pas très bien ... (Une photo du diaporama attire son attention) Ah ! c'est ça le surf on prenait de l'élan et on glissait, c'est trop bien, c'est Nino qui avait eu l'idée je crois. »

Baptiste exprime son ennui pour les réunions et le conseil, il pense que ce n'est pas comme cela que doivent être traités les problèmes de la Boîte, mais il ne veut pas m'en dire plus, il me fait bien comprendre que « ça le saoulait », alors que d'un coup, il s'enthousiasme à la vue du « surf ». Devant le diaporama que je fais défiler pendant l'entretien, son expression retraduit parfaitement cette opposition dans les sentiments qu'il éprouvait, entre la situation de « parler à propos des problèmes de la Boîte » et celle de « faire du surf avec les objets de la Boîte ».

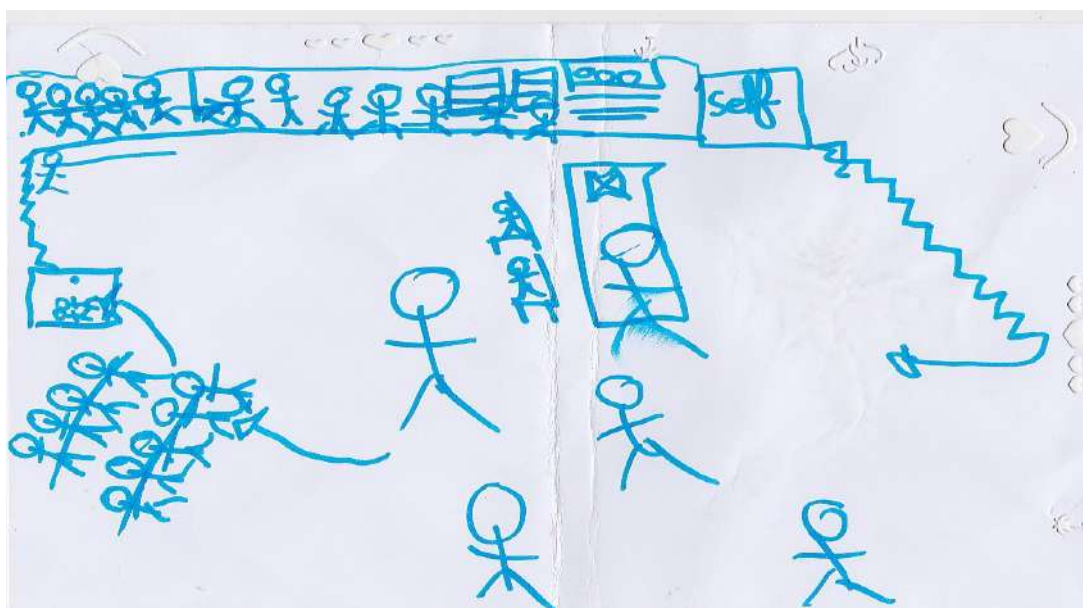


Comme l'a dit justement Baptiste, il y avait des problèmes. Dans les premiers temps les enfants se jettent sur les objets comme s'ils étaient véritablement dans un état de manque, ils se disputent les objets, « les mieux », c'est à dire les planches à roulettes, comme s'ils n'avaient jamais eu de leur vie l'occasion de pouvoir jouer avec de cette façon « à fond », « à mort ». Ils courent dans tous les sens, et se battent comme cela leur a été autorisé : objet contre objet. Et surtout ils ne veulent plus aller manger, comme le rappelle Baptiste alors qu'avant et aussi après la présence de la Boîte lorsque je suis revenue dans la cour, j'ai en effet observé qu'ils passaient une grande partie de leur temps, assis sur les bancs à attendre que des places se libèrent au self et que cela leur soit signalé. C'est le « flux ».

Le flux à l'école Vitruve expliqué par Olympe et Marion

« Il y a deux élèves c'est les compteurs du haut, ils sont assis sur la passerelle vitrée qui mène au self, du premier étage, ils surveillent les places qui se libèrent, ils comptent à travers la vitre les enfants qui ont fini de manger et qui redescendent dans la cour par l'escalier de dehors. A l'entrée du self, il y a les placiers ils disent où ils peuvent s'asseoir pour manger. Lorsqu'ils sont tous passés, les compteurs du haut, se retournent vers la cour derrière la vitre et montrent leurs deux mains ouvertes aux deux enfants qui sont les compteurs du bas et qui sont assis sur deux chaises dans la cour face à la passerelle, devant le phare, pour dire que 10 enfants peuvent monter. Ces deux enfants, refont le nombre 10 avec leurs deux mains aux portiers assis en bas qui disent aux enfants assis sur les bancs par 5, de monter en haut et d'attendre d'être placés.

- *J'ai rien compris, faites-moi un dessin et ré-expliquez-moi tout.*
- *D'accord ».*



Tous les vendredis, a lieu le Conseil de l'école à 11h. Dans chaque groupe classe a lieu dans la semaine une réunion de « préparation du Conseil d'école », dans cette réunion sont désignés 1 ou 2 responsables du flux, tous les responsables du flux de l'école se réunissent à 13H30 pour désigner les enfants qui vont faire le flux aux postes de : - portier, - compteur du haut, - placier et - compteur du bas. Chaque semaine les enfants changent.

Avec l'ouverture de la Boîte les différentes « institutions » mises en place par l'équipe pour gérer le temps du midi ne fonctionnent plus : les médiations et les plaintes pour régler les conflits et l'organisation du « flux » pour aller manger à la cantine. Et les enfants ne voulaient plus, non plus, aller à la BCD (bibliothèque de l'école, tenue par Victor), alors qu'avant la Boîte ils s'y précipitaient, surtout quand il faisait froid dans la cour. Pire encore, les enfants ne ressentent plus le **besoin** de se nourrir. Ils étaient tellement occupés à jouer avec les objets de la Boîte, qu'ils ne ressentent plus la faim, ni le froid d'ailleurs. Ils semblent possédés par le jeu, qui soutient leur énergie, accapare toute leur volonté, les détourne de toute autre activité.

Un jour j'observe Elie, qui continue de jouer tout seul sur le camp alors que ses copains ont disparu. Je lui pose la question :

« T'es tout seul ?

- Heu, ouais.

- Mais, ils sont où les autres ?

- Ils sont partis manger.

- Et toi ?

- Non, je ne vais plus manger, j'en ai marre de manger tous les jours ».(Gentès, 2015c)

ENREGISTREMENT DU 03/02/2016 AVEC ROSY, ANNIE, MARIA ET OLYMPE.

Rosy : Une fois comme j'adorais jouer à la Boîte à Jouer, j'avais joué, joué, joué et il fallait rentrer et j'avais même pas mangé, j'avais oublié, après je l'ai dit à Thierry et il m'a dit d'aller à la cantine chercher du pain.

Moi : Et il ne t'a pas grondé ?

Rosy : Non parce que y'avait plein d'enfants comme moi, qui avait oublié de manger alors il a dit : « Et bien comme ça la prochaine fois vous y penserez ! »

Annie : moi j'ai jamais oublié de manger, jamais.

Maria, Rosy et Olympe : Moi si, moi si, moi si.

Olympe : Non mais après les adultes ils grondaient, ils obligeaient les enfants à aller manger, comme quand c'était le ramadan les CMI ils se sont faits gronder parce qu'ils voulaient pas manger.

Rose : C'est quoi le ramadan ?

Olympe : C'est une fête où là tu ne manges pas quand le soleil est levé.

Annie : De toute façon si on mange en premier après on choisit pas les jouets ils sont déjà pris mais si on mange en deuxième on est obligé de les laisser pour aller manger alors en fait ça revient au même.

La fermeture de la Boîte

Un lundi soir, Olympe me dit que je ne pourrai pas aller observer la Boîte demain, parce que le conseil d'école, a décidé de la fermer pour au moins deux semaines. Les enfants de l'école auraient finalement accepté cette décision parce qu'elle est temporaire. Le lendemain quand j'arrive dans la cour, je demande au premier enfant que je croise :

« Il n'y a pas la boîte à jouer aujourd'hui ?

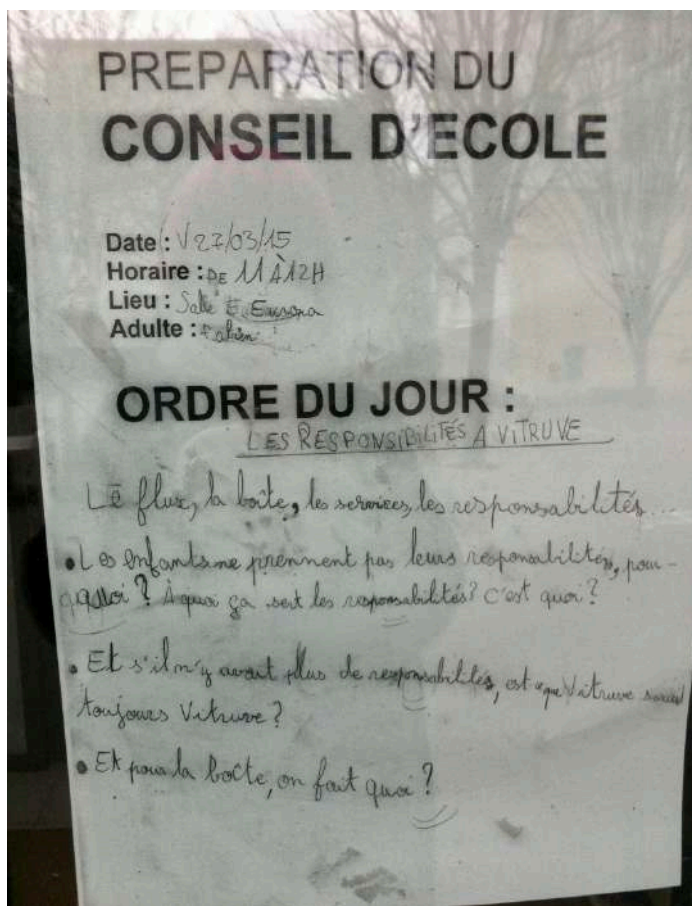
- Non

- Pourquoi ?

- Parce que y'avait trop d'accidents ! »

Je me dirige alors vers Thierry qui surveille la cour pour avoir confirmation sur cette raison de la fermeture de la Boîte, mais il dément. Je lui demande si nous pouvons en discuter ensemble, il est d'accord mais d'abord il faut que j'aie lire le compte rendu du conseil d'école du 27 mars qui a décidé de la fermeture de la Boîte.

Pour Thierry c'est très clair c'est une décision des adultes, qu'ils assument et qui n'est pas partagée par les enfants. Nous sommes le mardi 31 mars 2015, j'interroge alors les enfants dans la cour, qui prennent le temps de me répondre puisqu'ils ne sont plus occupés à jouer avec les objets de la Boîte.



Compte rendu du Conseil d'école du vendredi 20/03/15

Présents : Jim, Nassim, Jonas, Keisha (CI), Magalie et Ailé (CT), les coordinateurs et Laurence.
Les CP étaient absents pour cause de classe verte...

Alors, la boîte à jouer ?

Même si on est content que la Boîte à jouer puisse rester dans l'école jusqu'en juin, les enfants présents font état de problèmes rencontrés :

C'est difficile de se partager les objets

Les plus convoités sont les objets roulants. Les mêmes enfants ont les mêmes objets. Ils les cachent ou les confient aux copains pour être sûr de les retrouver après la cantine. Ce sont surtout les plus grands qui font pression pour avoir et garder ces objets.

C'est un peu « la loi du plus fort » dit Nassim. « On dirait que les enfants sont hypnotisés ».

On maltraite les objets

On prend, on consomme, on casse, on jette. On ne prend pas soin.

C'est comme avec le matériel pour travailler ajoute Malika, par exemple quand on ne fait pas attention à reboucher les feutres ou les bâtons de colle qui le lendemain finissent à la poubelle. Arris parle aussi des vêtements oubliés et délaissés : « c'est pas grave, les parents en rachèteront ».

Et on ne range pas !

... ou plus exactement, « c'est toujours les mêmes qui rangent » dit Aline. Surtout les plus jeunes, CP et CE1. Jim évoque les stratégies utilisées pour éviter le rangement : continuer à jouer malgré les relances, aller aux toilettes, se mettre à jouer à la balle américaine...

Et les adultes sont obligés de relancer, de râler, et même de ranger à la place des enfants. Ils en ont assez !

Mais au fond, c'est quoi le vrai problème ?

C'est de profiter des services de l'école et de leurs avantages, sans faire le boulot qui va avec. C'est une attitude de consommateur.

Il y a un choix à faire :

Soit on se considère comme de petits enfants incapables de s'organiser, ne supportant aucune contrainte et donc dépendants des adultes.

Soit on veut se prendre en main, s'emparer des problèmes, essayer de les résoudre et s'organiser pour cela.

C'est comme pour les services du flux (dit Jonas) ou du café (ajoute Keisha). Quand on a besoin de trouver des remplaçants, on trouve de moins en moins de volontaires. Ou alors ce sont toujours les mêmes qui se proposent (et surtout des CE1...).

En fait, on profite du service (aller déjeuner sans trop attendre et avec ses copains, avoir des sous pour partir en classes vertes), mais on ne veut pas participer aux obligations qui vont avec.

Qu'est-ce qui se passerait s'il n'y avait plus de flux ni de responsabilités enfants ? Keisha dit qu'alors les adultes prendraient la main, décideraient et feraient tout à la place des enfants.

Il faut donc se réinterroger et choisir comment on veut vivre à Vitruve !

En attendant le CE décide de ne plus ouvrir la Boîte à jouer:

pour s'obliger à réagir, à réfléchir à ce qu'on veut et comment on veut le vivre, à rediscuter des problèmes et voir si on peut améliorer les choses.

LES GRANDES FILLES DE CT (10 ANS) :

« Nous on est contente, on jouait jamais sauf au début. On aime jouer aux trucs qui roulent mais les garçons les prennent tout le temps et nous empêchent d'y jouer. Et puis du coup ça prend toute la place dans la cour et nous on a plus de place pour jouer. En plus on nous demande de ranger alors qu'on a pas joué. Et puis ça peut faire des accidents. »

Une autre fille intervient :

« Non y a jamais eu d'accident.

- *Oui c'est vrai en fait y a pas eu d'accident grave, mais il faut faire attention.*
- *Et comment on peut faire d'après vous alors, pour que ça fonctionne mieux ?*
- *Des roulements, comme ça nous on pourra jouer aux jeux qu'on aime bien, et aussi des roulements pour ranger et aussi pas tous les jours pour que ça prenne pas toute la place et tout le temps. C'était surtout les petits qui rangeaient parce que c'est surtout eux qui jouent. »*

DEUX AUTRES FILLES DE CI (8 ANS) :

« Alors elle est fermée la boîte ?

- *Oui*
- *Mais vous y jouez beaucoup, vous, vous êtes tristes ?*
- *Oui, mais il y avait trop de problèmes pour le rangement et aussi pour le flux. Plus personne ne voulait faire le flux mais en plus ça servait plus à rien parce que personne ne voulait aller manger. Ils pensaient qu'à jouer. Alors les médiateurs non plus ça marchait pas, parce que les enfants ils se disputaient et les médiateurs ils voulaient continuer à jouer.*
- *Il y avait des accidents ?*
- *Non*
- *Tu t'es fait ça comment ? (Elle a des lunettes et dessous un œil au beurre noir.)*
- *A la première récré, je courais, je regardais pas et j'ai foncé dans le poteau et les lunettes se sont enfoncées comme ça. (Elle appuie dessus)*
- *Et vous jouiez à quoi avec la boîte ?*
- *Toi tu faisais des maisons (elle montre sa copine) et surtout aux trucs qui roulent, on tirait et wooh ça allait vite, c'était bien.*
- *Et là vous jouez à quoi ?*
- *A Pégase mais elle, au lieu de faire les ailes comme ça (bras qui se déploie), elle a fait la poule (main repliée sous les bras), c'est trop drôle.*
- *C'est dans un dessin animé ?*
- *Non c'est Pégase, un cheval avec des ailes, j'ai vu ça sur internet ».*

TROIS GARÇONS DE CT (10 ANS) :

« Alors la boîte elle est fermée ? Vous en pensez quoi ?

- *On est triste, mais en même temps c'est de notre faute ...*
- *Non, enfin si, parce qu'on jouait et qu'on rangeait pas. On n'écoutait pas non plus.*

- *Vous n'étiez pas d'accord pour la fermer alors ?*
- *Ben non, non nous on jouait bien.*
- *Comment vous allez faire pour qu'elle puisse ouvrir de nouveau ?*
- *Ben on sait pas, on va en parler cette semaine dans les conseils et décider peut-être pour l'organisation. »*

Mylène (enseignante) : « Oui, on a fermé pour qu'il se passe quelque chose que ça les fasse réfléchir à leur comportement ».

C'était très intéressant à Vitruve sur le terrain de la Boîte à Jouer d'analyser comment les adultes sont intervenus sur ce point très précis de la dialectique entre le langage du corps et celui de la parole par le fait qu'ils ont arrêté le dispositif pour que les enfants puissent parler et réfléchir. A Vitruve on s'arrête et on discute, d'abord dans les conseils en classe puis dans le conseil d'école pour mettre en place une organisation qui passe d'abord par **l'apprentissage du débat démocratique**.

LES GARÇONS DE CI (9 ANS) :

« Nous on jouait aux véhicules et aux terrains avec les gouttières et les balles. On faisait des constructions avec les gouttières pour faire glisser les balles.

- *Pourquoi elle est fermée la boîte ?*
- *Parce qu'on réfléchissait pas à ce qu'on faisait.*
- *Et il ne faut pas réfléchir pour jouer avec la Boîte ?*
- *Ben si nous on réfléchissait, mais si y'a que 2 enfants qui réfléchissent sur 250 ça peut pas marcher.*
- *Vous, vous réfléchissez alors*
- *Ben oui, il faut beaucoup réfléchir pour faire glisser les balles et accrocher les gouttières et savoir comment faire.*
- *Et les autres ils ne réfléchissent pas ?*
- *Si, ils réfléchissent aussi, mais pas Jonas, ni Bobby.*
- *C'est tout ?*
- *Oui*
- *C'est pas beaucoup alors sur 250 ?*
- *Non c'est pas beaucoup.*
- *Donc tout le monde réfléchit en fait avec la boîte à jouer ?*
- *Ben en fait oui. »*

Je poursuis le dialogue avec Grégory un enseignant qui vient de prendre son service de surveillance de la cour :

« En fait oui globalement ça va, sauf que ça n'est pas une attitude satisfaisante par rapport au fonctionnement de l'école, à ce que nous nous voulons leur apprendre.

- *Et est-ce que ce n'est pas un échec justement pédagogique le fait que les attitudes des enfants ne puissent pas être transférable sur ce dispositif ?*
- *Oui c'est la question, une véritable interrogation mais justement ce dispositif : la Boîte telle que les concepteurs l'ont présentée va à l'encontre de notre projet à Vitruve. Le dispositif en lui-même induit des attitudes contraires aux valeurs de l'école, le fait que les objets qui sont dans la boîte viennent du rebut, induit une*

attitude de rebut, c'est une connerie les objets qui viennent de la récup'. Il faut agir dans l'autre sens, que les enfants puissent s'approprier vraiment les objets. Et puis pour le rangement par exemple mettre des caisses à plusieurs endroits de la cour et nommer des responsables qui rangent dans ces caisses et les rapportent à la boîte.

- *Mais c'est ce qui se passe avec les caisses qu'il y a déjà dans la boîte ?*
- *Oui sauf que personne ne le fait, il faut nommer des responsables ».*

Il termine par : « Ah ben oui on leur a retiré leur joujou, il va falloir qu'ils réfléchissent maintenant à comment on fait pour le récupérer. »

L'instrumentalisation du corps des élèves

J'analyse alors que le rapport au corps dans le projet de l'école Vitruve, est en quelque sorte instrumentalisé, dans le sens classique du terme, celui de son utilisation dans l'expression artistique, à travers la danse, le chant, le théâtre, le cirque etc. Mais il sert aussi à se déplacer pour aller chercher de l'information, mener des enquêtes, aller chercher des lots chez les commerçants pour la loterie, et aussi « faire les courses » pour préparer un repas, une fête. En classe verte, les enfants en plus de tout cela, font des ballades, des marches, des jeux sportifs, ils exercent leur corps à l'endurance, à la persévérance. Parfois ils dorment « à la belle étoile », autour d'un feu de camp, mais c'est de plus en plus rare...

Et pourtant ce n'est pas à partir du corps, que les enfants « réfléchissent », qu'ils cherchent des solutions, qu'ils confrontent leurs points de vue. Ils pensent d'abord les activités, les projets, en réunion, en assemblée, où leur corps doit bien se tenir pour libérer la pensée et leur permettre d'argumenter. **C'est la pensée qui organise les activités que le corps va mener.** Le corps est complètement dissocié de la pensée, il est valorisé comme un outil, un instrument, au service de la pensée qui organise en amont, ou en aval dans les nombreuses réunions de bilan, toutes les interactions des enfants aux projets de l'école. Le fait que les enfants puissent inventer, créer, s'exercer à partir de leurs corps en mouvement, dans l'activité et par l'activité en elle-même ne peut pas entrer dans le fonctionnement institué par les adultes. Les adultes de l'école s'inscrivent dans le modèle linguistique qui valorise la construction de la pensée à partir du langage.

2.4 Garder la Boîte pour l'intégrer à une culture enfantine et à la culture de l'école



Les enfants sont totalement engagés dans les activités qu'ils mènent avec les objets de la Boîte, on ne peut plus les arrêter. Lorsque moi aussi je les interromps pour qu'ils m'expliquent ce qu'ils font, à quoi ils jouent, ils se figent deux secondes, répondent avec le minimum de mots, pour reprendre ce qu'ils étaient en train de faire le plus rapidement possible, certains me disent qu'ils ne peuvent pas me répondre, qu'ils me l'ont déjà dit. Je pose alors *in situ* peu de questions je leur demande si je peux rester là à côté, prendre des photos. Et j'attends qu'ils viennent parfois faire appel à moi pour les aider à attacher une corde, ou bien démêler les nœuds, bien qu'ils sachent très bien se débrouiller entre eux et s'entre-aider les uns les autres. Ce n'est qu'en dehors de la Boîte avec l'appui des photos que les enfants ont pu se poser, et expliquer ce qu'ils faisaient, parce qu'ils prenaient manifestement un certain plaisir à revivre l'expérience positive de la Boîte, mais de façon un peu cruelle aussi, je leur en faisais ressentir alors le **manque**, et ils en éprouvaient de la nostalgie.

ENTRETIEN AVEC BEATRICE ET CAPUCINE 18/02/2016 (8 ANS)

Béatrice : En fait ça fait bizarre de revoir ça.

Capucine : Ça fait des longs souvenirs.

Béatrice : Oui, on dirait pas parce qu'en fait on y pense plus, on en parle plus, dans la cour, mais de le revoir là, ça fait bizarre.

Moi : Tous les enfants me disent que ça fait bizarre.

Béatrice : Oui parce que c'était trop bien en fait, ah là les balançoires de Madeleine, trop bien

Moi : Et bien merci c'était long un peu non ?

Capucine : Oui c'était long, mais c'était bien de revoir tout ça, ça donne envie d'y rejouer

...



ENTRETIEN AVEC ROSALIE ET ISILD 8 ANS, LE 12/02/2016 :

Rosalie : Mais ça serait bien que ça revienne la Boîte à Jouer pour rejouer par exemple à des trucs qu'on n'a pas pu jouer et moi j'aimais bien jouer avec les jeux.

Isild : Et par exemple tu nous as montré les balançoires et le charriot avec les roues ça donne envie.

Moi : Et quand elle est partie la Boîte, vous étiez triste ?

Rosalie : Ca va pas jusqu'à pleurer quand même !

Isild : Des fois, les adultes, ils annulaient la Boîte à Jouer pour savoir si les enfants s'amusaient quand la Boîte à Jouer n'était pas là.

Moi : Et alors ?

Isild : Ils ont dit qu'ils étaient un peu tristes mais ça allait, c'était pour nous dire que la Boîte à Jouer elle va pas rester tous les jours, qu'à un moment elle va partir et à la fin, elle est partie et on joue quand même autant.

Moi : Donc vous jouez autant ...

Isild : Moui, mais en fait ça me fait bizarre de penser qu'avant y'avait la Boîte à Jouer dans l'école et maintenant non.

Moi : Ça fait bizarre comment ?

Rosalie : Je sais pas là on voit pas de Boîte à Jouer, des jeux comme ça et là je m'imagine en train de jouer avec plein de trucs que je jouais dans la cour, mais bon on doit y aller là non ?!

Ce n'est pas seulement de la nostalgie qu'expriment les enfants c'est aussi le fait qu'ils souhaitent poursuivre cette expérience pour la compléter davantage, expérimenter encore et parvenir à organiser des jeux auxquels ils n'avaient pas pensé et qu'ils n'ont pas eu le temps de mettre en place. Les enfants regrettent que la Boîte ne soit pas restée suffisamment longtemps pour qu'ils puissent coopérer, élaborer en commun et se transmettre en davantage les jeux afin qu'ils puissent faire véritablement partie de leur culture enfantine.

En passant par le jardin Casque d'Or au milieu des vacances scolaire, le 4 août 2016, j'aperçois Igor 9 ans, qui joue au foot avec des copains, il est gardien, je lui demande si je peux lui parler de la Boîte à Jouer quand il aura terminé son match, il me répond que je peux lui en parler maintenant tant que les défenseurs adversaires ne s'approchent pas du but qu'il doit défendre. C'est pas très évident, mais nous essayons.

« La Boîte à Jouer, elle prenait toute la place, elle nous empêchait de jouer à nos jeux préférés, c'était des jeux de chat, mais nous surtout on jouait à Dracula.

- Qu'est-ce que c'est Dracula ?

- T'es Dracula, tu dois attraper les autres sauf qu'au lieu de les toucher, tu les mords.

- Tu les mords vraiment ?

- Non tu fais comme ça. (Il s'approche de moi avec la bouche ouverte et me prend le bras, il fait semblant de me mordre en faisant ahhh ...)

- Ok donc tu n'aimais pas trop la Boîte à Jouer tu préférerais jouer à Dracula ?

- Oui, mais après on s'est habitué et puis on a pris les objets de la Boîte pour jouer, on s'est dit puisqu'il n'y a que ça à faire, autant jouer.

- Et maintenant ?

- Et bien on rejoue à nos anciens jeux et puis à des nouveaux qu'on invente.

- Regarde je t'ai filmé en train de faire un jeu est ce que tu peux m'expliquer ?

- Ah oui là je jouais à madame Valise, elle s'enroulait autour d'un homme, là c'est moi et elle me faisait prisonnier, ou alors c'est moi qui m'exerce à la faire tomber et après les autres tu vois, là ils arrivent en courant, ils s'étaient cachés pour nous prendre par surprise.

- Ah ok, mais c'était quoi le but du jeu ?

- Et bien inventer des personnages avec les objets et faire des jeux de pouvoirs, qui a le plus de pouvoir.

- Ah oui tu m'avais expliqué, d'accord et tu jouais à autre chose ?

- Fais voir les photos t'as pris mes amis en photo, je peux regarder ?

- Oui, tiens regarde.

- Ah oui, je jouais à ça aussi c'était bien et lui c'est Charlie et Ahmed et Jonathan, et ... attends ils arrivent pour marquer là, pousse- toi !!!

- Qu'est-ce que tu en penses du fait que la Boîte à Jouer puisse de nouveau être à l'école ?

- Oui je suis d'accord, ça serait bien.

- Pourquoi ?

- Se serait bien pour se souvenir des choses qu'on faisait comme ça on pourrait les refaire et les améliorer et aussi surtout faire tout ce qu'on a pas pu faire.

- Ah et quoi ?

- *Et bien ce que les autres faisaient, là, ce que tu as pris en photo, par exemple et nous on savait pas ou bien on pouvait pas parce qu'ils nous laissaient pas les objets ... »*



Igor résume bien l'appropriation de la Boîte, le fait qu'elle soit considérée comme intrusive, car les élèves sont attachés aux jeux qu'ils organisaient avant son installation, ils se sont plaints à plusieurs reprises que la Boîte prenait toute la place et qu'ils ne pouvaient plus jouer à leurs jeux habituels, surtout qu'elle avait été placée au seul endroit où ils avaient le droit de jouer avec un ballon. Mais ils considèrent que la Boîte leur a ouvert des possibles qu'ils ne soupçonnaient pas et qu'ils auraient souhaité intégrer, réinvestir et se transmettre comme tous les jeux qu'ils organisent dans la cour. Le travail sur la transmission de la culture enfantine dans les cours de récréation a été menée par l'anthropologue Julie Delalande (2001)voici le résumé qu'elle en fait dans un article de la revue *Terrain* :

« Apprendre est une nécessité pour devenir un adulte compétent. Au jour le jour, chaque enfant doit acquérir et maîtriser un savoir enfantine pour s'intégrer au groupe de ses pairs. L'observation de cours de récréation, à l'école maternelle et élémentaire, laisse apparaître une culture enfantine, ensemble de savoirs et savoir-faire, qui s'apprend au sein du groupe d'âge grâce à une complicité permettant l'initiation. Cet apprentissage de savoirs ludiques et de règles entre pairs est vécu dans une égalité de statut, loin de toute intention éducative, fournissant aux enfants l'occasion de s'approprier les enjeux sociaux et culturels propres à toute vie collective. » (Delalande, 2003)

Son analyse, détaille les différentes relations d'appartenance et des enjeux de pouvoir, qui se nouent autour des jeux, au sein des groupes d'âges et de sexes et cela correspond aussi à ce que j'ai pu observer dans la cour de l'école Vitruve. Cependant même si les enfants sont seulement en élémentaire et pas en maternelle, je comprends que le dispositif de la Boîte leur permet, d'élaborer cette construction de leur culture enfantine. La rupture avec les jeux auxquels ils avaient l'habitude

de jouer dans la cour, l'a rendu visible et à contredit aussi l'argument utilisé par Jean-Marc pour la mise en place de la Boîte à Jouer :

« Même à Vitruve, finalement il ne se passait pas grand-chose, les enfants passaient presque tout leur temps à attendre sur les bancs pour aller à la cantine, et après manger ils tournaient en rond, sauf quand ils sont encore utilisés par les adultes pour finir les projets. » (Gentès, 2015c)

SUITE DE L'ENTRETIEN AVEC ISILD ET ROSALIE :

Moi : (...) Et là c'était des petits jouets rapportés de la maison, vous avez le droit ?

Rosalie : Oui mais pas des gros, comme par exemple des barbies, non par exemple moi j'ai une petite peluche que j'ai accrochée à ma trousse et dès fois je l'enlève et je joue avec ...

Isild : Aussi par exemple l'été on se met près du mur noir et on emmène des billes et y'en a qui disent : « Qui veut tiquer une bille ? » Et on joue aux mains : « bénaka yéyé, petite noix de coco qui s'en allait ah ah, à la cina, à la cina ! » Et après on fait quelque chose par exemple : « Oui à la cina. » Et l'autre le répète : « Oui à la cina. » Et après ensemble : « Oui à la cina. » Et on recommence ...

Jean-Marc a raison, sur le fait que les enfants passaient beaucoup de temps à attendre sur les bancs, mais il a lui-même établi une liste des jeux auxquels ils jouaient dans la cour avant l'installation de la Boîte et elle est importante⁸⁵.

Les enfants voulaient non seulement garder la Boîte pour ce qu'elle leur apportait dans le présent et la continuité du jeu, mais aussi pour qu'elle puisse s'intégrer à la culture de l'école, et participer ainsi à la construction d'une culture commune. Ils voulaient garder la Boîte pour qu'elle puisse se constituer en « moment » de leur école (R. Hess, 2009a).

J'analyse aussi que les enfants comme les adultes sont nostalgiques de leur enfance. Cette enfance, qu'ils définissent comme un « moment » de liberté, parce que située en dehors de la responsabilité qui incombent aux adultes à la majorité, comme je l'ai montré dans la deuxième partie à propos du projet Mon Empreinte dans le Quotidien. Or le projet de l'école Vitruve est basé sur l'effacement de cette frontière entre les adultes et les enfants dans un apprentissage de la responsabilité. L'enfant à

⁸⁵ **Identification des jeux et leur degré de popularité (Jouer Pour Vivre, 2016):**

Course poursuite : +++

La balle américaine (seul jeu de balle autorisé) : +++.

Seulement des garçons sont observés jouant à la balle américaine

Jeux d'élimination (chat perché, jeu des couleurs, la balle américaine, 1,2,3 Soleil) : +++

Jeux de bagarre/chahut : +++

jeux sonores (phare, poubelles) : ++

Jeux de simulation (« super espion », des porter, oiseau...) : ++

Jeux de danse, chants, mains, comptines : +

Jeux de communication : +

Utilisation des cases au sol : +

Jeux avec des éléments naturels : feuilles, brindille, boue : 3/4

Jeux avec jouets personnels : 2/3

Jeux de marelle : 3

Jeux d'escalade : 1

Jeux de dessins sur des surfaces : 3

Jeux d'équilibre : 2

l'école Vitruve est ramené sans cesse à sa responsabilité vis à vis des projets et du groupe. Ce projet *social* comme le dit Thierry, est parfaitement intégré par les élèves, qui sont par ailleurs, à la fois capables de dire comme Baptiste « qu'il faut nommer des responsables », mais que « ça sert à rien ». Ils rusent face à cette « double contrainte » (Grégory Bateson, 2008) que semble provoquer la Boîte à Jouer dans la cour de récréation, celle d'être considéré comme un adulte, tout en restant des enfants.

EXTRAIT DE L'ENTRETIEN AVEC BAPTISTE :

« Et le rangement ?

- J'aimais pas je fuyais, j'allais aux toilettes.

- Tu ne te faisais pas disputer ?

- Non y'avait beaucoup de gens qui faisait ça tu faisais semblant de ranger un ou deux trucs. »

EXTRAIT DE L'ENTRETIEN AVEC ISILD ET ROSALIE :

Moi : Et vous aimez bien ranger vous ?

Rosalie : Non, non, mais y'en a qui adorait ranger, Olga par exemple elle adorait ranger.

EXTRAIT DE L'ENTRETIEN AVEC CAPUCINE ET BEATRICE :

Moi : Bon c'est bientôt la fin là on voit le rangement vous aimiez ranger vous ?

Capucine : Ho oui !

Béatrice : Non tu vois moi ce que je faisais, je rangeais deux trucs et après j'allais dans une maison qui était toute rangée comme si moi j'avais déjà rangé, je détestais ranger.

Moi : Et toi tu aimais bien ranger ?

Capucine : Oui

Moi : Pourquoi ?

Capucine : J'aimais bien participer pour ranger (...)

Capucine : Dans la vidéo sur internet on m'a vu ranger, j'aimais bien ranger les objets de la boîte à jouer, les trier, ça m'occupe le temps qui reste.

Béatrice : Ah oui et après il y avait des responsables qui mettaient dans la boîte c'est ça ?

Capucine : Moi je mettais des fois.

Béatrice : On avait le droit de les aider mais c'était eux principalement qui devait le faire, ils ouvraient la boîte avec un adulte parce qu'il fallait la clé, l'adulte ouvre la boîte et les enfants sortent tous les objets et ils disent « qui veut ça », après les enfants ils lèvent la main, et tu vois moi quand je voulais tout le temps la planche à roulette, je savais qu'il ne fallait pas faire (lève haut la main en haletant moi moi) du coup je faisais comme ça, je restais calme parce que je savais que j'allais l'avoir si je restais comme ça.

Capucine : Et tu l'as eu ?

Béatrice : Je l'avais eu quelque fois mais y'en a qui donnait qu'à leurs amis les bons trucs.

Capucine : Oui ils donnaient qu'à leurs amis, c'était les grosses choses, le gros charriot, les roues les autres trucs ils les mettaient par terre et ils laissaient des trucs dans la boîte à jouer et ils disaient « vous pouvez y aller » et après nous on y allait.
Béatrice : Par exemple ils ne sortaient pas les claviers.

Les adultes ont nommé des responsables, il y a ceux qui distribuent les objets à l'ouverture et qui aident à les rentrer dans la Boîte à sa fermeture. En allant chercher Rose à l'anniversaire de Raphaël, j'en profite pour demander à son frère Mathurin ce qu'il pense de la Boîte à Jouer et du fait qu'elle ne fasse plus partie de l'école. Je m'attends alors aux réponses habituelles, celles des regrets exprimés par tous les enfants de ne plus pouvoir jouer avec les objets de la Boîte cette année, mais c'est le contraire qu'il exprime et j'en suis très surprise. Il ne regrette pas du tout la Boîte à Jouer, bien au contraire, il me dit simplement : « J'aimais pas ». J'essaye d'en savoir davantage mais il secoue juste la tête, intimidé, sa mère lui vient alors en aide, elle me répète qu'effectivement apparemment pour Mathurin, la Boîte à Jouer n'avait pas été une « bonne expérience ». A la sortie de l'école quelques jours plus tard, je vois Mathurin qui attend son petit frère pour rentrer à la maison, je lui demande s'il veut bien m'expliquer en quelques mots pourquoi il n'aimait pas la Boîte à Jouer, que cela m'intéresse, car c'était le seul enfant que j'avais rencontré pour le moment qui exprimait cela, de façon aussi tranchée, je lui expliquais que je faisais une recherche et que j'étais venue observer dans la cour l'année dernière. Mathurin s'en souvenait, il a alors accepté de me donner son explication :

« C'est parce que j'étais « rangeur », et ça changeait jamais, et les enfants ils apportaient les objets n'importe comment. J'étais « rangeur » jusqu'à la fin de l'année. Sinon j'aimais bien jouer mais les jeux les mieux ils étaient tous pris. »
(Gentès, 2016c)

Mathurin utilise le terme de « rangeur » alors que le terme employé par les adultes est celui de « responsable », mais il a raison, il correspond davantage à la tâche qui lui était demandée car la responsabilité d'ouvrir ou de fermer la boîte incombait bien aux adultes.

L'équipe enseignante a fermé la Boîte pour que soient posés les problèmes qu'elle suscite par la parole et qu'ils soient résolus de façon instituée. Ils souhaitent instituer le fonctionnement de la Boîte, l'incorporer au projet de l'école et dans ce sens ils nomment des responsables, organisent des roulements pour que les jeux les plus prisés puissent tourner, mais les enfants le vivent de façon artificielle et dogmatique, car la Boîte révèle d'une part que les enfants trouvent des stratégies pour échapper au rangement mais d'autre part, qu'il y a des enfants qui *adorent* ranger. Mais les adultes n'acceptent pas cette distribution des rôles en fonction d'une « appétence naturelle » pour faire certaines tâches et pas d'autres. A Vitruve tout le monde doit participer, à égalité, chacun doit s'y coller, « les roulements c'est leur truc » dit Baptiste, et pourtant Mathurin est désigné « rangeur » jusqu'à la fin de l'année. C'est pour cela qu'il déteste la Boîte, il sait que cela n'est pas juste, d'autant plus que certains enfants adorent ranger. Mais les enfants qui expriment le fait qu'ils adorent ranger, l'intègrent à leur jeu, « Ils déménagent » comme Manu qui le chante à tue-tête, ou bien j'ai observé qu'ils se donnent des challenges : « Le plus vite possible ! », « Avec le plus d'objets possibles ! » etc.

Rosy : Là après on prenait tous les objets dans les caisses pour tout ranger, il fallait le faire en 5 minutes.

Annie : Le caddy bleu, moi je prenais les poubelles, c'était le challenge, y'avait des gens qui passaient avec des affiches, ils criaient « 5 minutes ! ».

Ranger, comme l'exprime Capucine, *ça occupe le temps qu'il reste*, c'est à dire qu'elle le vit comme une transition, entre le moment du jeu et le moment du retour en classe. Le rangement peut être vécu comme un jeu : jouer à y échapper, ou bien jouer à ranger. Mais pour les adultes le rangement c'est sérieux, parce que c'est obligatoire et tout le monde doit s'y coller ! Car comme cela est écrit sur le compte rendu du conseil d'école : « Mais au fond c'est quoi le vrai problème ? C'est de profiter des services de l'école et de leur avantage, sans faire le boulot qui va avec. C'est une attitude de consommateur. »

CHAPITRE 3

LA BOÎTE : *LE PARASITE*⁸⁶ DU PROJET DE L'ÉCOLE

3.1 « Avec la Boîte il faisait toujours chaud »

Maëva au début de l'entretien avec ses copines, a cette réaction : « Ah c'est la boîte ah oui, moi je jouais aux poubelles aussi » et puis elle n'arrête pas de répéter, « Ah mais c'était bien, il faisait chaud. » Or l'expérimentation a commencé en février et il faisait très froid au contraire, aussi lorsque les photographies passent sur le diaporama dans l'ordre chronologique, alors elle réagit très étonnée : « Ah non, il faisait froid », et sa copine d'enchaîner : « Mais oui tu te rappelles pas que ça a commencé l'hiver, regarde ». Mais Maëva, continue sur son idée, elle n'arrive pas à l'abandonner parce qu'elle a complètement associé la Boîte à Jouer à la chaleur, elle répète plusieurs fois : « Ah c'était trop bien, là il faisait trop chaud, ah regarde, on n'a pas les manteaux, je m'en rappelle, on jouait trop bien. » Durant mes observations, j'avais noté qu'elle ne faisait pourtant pas partie des élèves qui investissaient le plus la Boîte à Jouer, elle dit qu'elle aime jouer aux planches à roulettes mais elles sont très prisées et ce sont souvent les garçons qui s'en emparent, d'autant plus qu'elle ne semble pas très à l'aise physiquement, pour s'imposer. De plus elle est souvent sollicitée par son enseignante sur les projets à terminer car le temps du midi est aussi utilisé pour continuer le travail sur les projets de l'école en plus petit groupe.

Le fait qu'elle associe l'expérience de la Boîte à Jouer à la chaleur et au bien-être révèle ce rapport physique à la Boîte, c'est la mémoire du corps qui est réactivée, dans son rapport charnel, et sensuel à l'environnement. Pour elle l'expérience de la Boîte n'entre pas en premier lieu, dans un « moment », par la récurrence de son rapport de socialisation, avec le renouvellement et l'approfondissement d'un type de jeu en particulier. Non, la Boîte est associée à une saison, l'été, à une sensation, la chaleur, à tel point, que je lui fais remarquer que nous sommes certes en février, mais que la chaleur et l'été vont un jour revenir alors que la Boîte *a priori* non. C'est ainsi qu'elle me répond : « Si, comme t'as dit, j'ai l'impression qu'il ne fera plus jamais beau en fait, comme si on ne sera plus jamais en vacances ! ». Les jeux de la Boîte sont associés dans le souvenir de Maëva aux vacances, c'est à dire à la chaleur, à la liberté, au plaisir ... Elle donne en cela raison à Thierry sur le fait que la Boîte à Jouer ne peut pas entrer dans les apprentissages scolaires.

La Boîte partie, les enfants ont la sensation qu'il ne fera plus jamais chaud, et qu'ils ne seront plus jamais en vacances !

Effectivement dans la période de fin d'année, j'observais que plusieurs filles étaient allongées sur le sol de la cour, elles avaient étalé leurs manteaux par terre, elles donnaient l'impression de se trouver à la plage, il y en avait une qui lisait un livre. Lorsqu'il a fait encore plus chaud, j'ai noté dans mon carnet de terrain : « *les grandes (CT) sont allongées sur un duvet et une tente, mi ombre, mi soleil, lorsque je m'approche, j'entends : « on va bronzer là ! »* » (Gentès, 2015c) Cette scène rentre en résonance avec mon vécu d'enseignante et elle acquiert d'autant plus de significations, et de relief, sur ce que s'autorisent les élèves, car je sais qu'elle serait interdite dans les autres cours d'école dont la règle est de bien se tenir, et de ne surtout pas étaler ses affaires par terre.

⁸⁶ En référence à l'ouvrage de Michel Serres, *Le parasite* (1980).

La liberté dans leur mouvement, et dans les postures que prennent les élèves de l'école Vitruve a certes, trouvé son acmé avec le dispositif de la Boîte à Jouer mais il était déjà là, posé en préalable, dans le projet pédagogique, mettant en quelque sorte sous les yeux des adultes de l'école, le « monstre » qu'ils avaient eux-mêmes enfanté.

Thierry avait alors bien compris que l'expérience de la Boîte apporte aux enfants une expérience de « vacances », dans le sens précisément qu'elle offre une possibilité d'accéder à un espace/temps vacant, en dehors des obligations et des responsabilités scolaires qui incombent aux élèves dans leur journée d'école. Il précise que l'école a un cadre éducatif, que nous sommes responsables de ce cadre, et me renvoie à cette responsabilité en tant qu'enseignante aussi, ce à quoi je lui rétorque que dans le fonctionnement « normal » d'une école, le temps de la pose méridienne n'est pas imputable à la responsabilité des enseignants, mais à celle des animateurs de la ville. A l'inverse de ce que pensaient les concepteurs du dispositif, Jean-Marc et Emma, la Boîte à Jouer à l'école Vitruve ne vient pas combler un vide, au contraire **elle vient apporter du vide**, elle vient ouvrir un espace vidé des projets des adultes, de leurs injonctions à une responsabilisation individuelle dans l'organisation collective. Un vide dans lequel ils s'engouffrent avec toute la vitalité, ou **puissance agissante** dont le projet de l'école reste l'élément conducteur.

« Ce sentiment de liberté est liée à la puissance agissante. Comme c'est l'intégration qui produit la puissance agissante, on peut dire que c'est elle qui produit cette forme de liberté. Elle crée la liberté d'accomplir le geste ou de l'imaginer. (...) Un enfant tente de verser de l'eau dans un verre, il accorde ses forces pour produire le geste. Si vous le bousculez à ce moment-là, vous le privez de la puissance d'agir qu'il était en train de créer par ses propres moyens. Vous attendez à sa liberté. » (Billeter, 2012, p. 48)

Mais les enseignants ne peuvent pas admettre le fait que ce qu'ils réussissent à mettre en place au sein du projet de l'école, soit dans le dispositif de la Boîte, au service de rien, du vide. C'est donc comme si le projet en lui-même de l'école se vidait de sa substance, qu'il en était **parasité par la Boîte**.

Lorsque les adultes parlent de la surveillance de la cour, cela donne le sentiment que ce ne sont pas les enfants qui se sont emparés du dispositif de la Boîte, mais que ce sont les objets de la Boîte qui se sont emparés des enfants. « Ils sont possédés », en quelques sortes par les objets qui les maintiendraient sous leurs pouvoirs, à la fois hallucinant et aliénant, comme ceux du *jeu-hashish* définit par Célestin Freinet (1994a), lorsqu'il faisait la critique dès les années 50 de « la société du spectacle » (Debord, 1967) et de celle de la consommation. Grégory, jeune enseignant à Vitruve poursuit cette même analyse :

« On leur donne ça, comme un cadeau de Noël alors qu'ils n'ont rien demandé, c'est la société de consommation, on prend, on jette, puis ici ça continue en fait, prenez, jetez ... »

Sylvie a la même interprétation que son jeune collègue lors d'un entretien informel pendant la surveillance de la cour :

« Alors c'est écrit « Boîte à Jouer écolo », non je suis désolée, ils jouent à détruire les objets, à les casser, de toute façon ils sont automatiquement remplacés, alors pourquoi y faire attention, c'est même le principe en fait, puisque c'est déjà des objets destinés à la poubelle, alors on peut les casser, non je ne suis pas d'accord, tu vois il y avait une tente Décathlon, un enfant s'était enroulé dedans et ça faisait une forme, comme un monstre, un fantôme alors les autres se sont jetés dessus, sur quoi, la tête, un pied,

une main ?? Et bien en dix minutes, ils l'ont complètement bousillée, c'est dommage, ils auraient pu s'en servir pour jouer à autre chose, qu'à la déchirer, et se bagarrer avec, tirer dans tous les sens jusqu'à ce qu'elle soit foutue. Non ce qui me gêne, c'est qu'au début les enfants détruisaient beaucoup les objets et qu'il fallait les laisser faire ces petits chéris, sous prétexte que ce sont des objets au rebut, non je suis désolée, il y a un respect à avoir par rapport au matériel. Mais non, tant pis, les adultes vont en rapporter d'autres et les enfants, il ne faudrait pas qu'ils perdent une minute à jouer les pauv' chéris. Alors l'éducation elle est où là ?

- *Est-ce-que tu vois une évolution ?*
- *Oui ça évolue il y a moins de jeux sur roulette : forcément ils sont tous péchés ! Les enfants devraient d'abord choisir les objets sur catalogue et dire ce qu'ils vont en faire, arriver à prévoir leurs jeux et surtout en prendre soin. Ce qui m'a frappé c'est qu'au début ils se bagarraient beaucoup les objets, il y en avait trop je pense, et puis ils avaient perdu toutes les habitudes de l'école ».*

Thierry, dénonce quant à lui cette relation à l'enfant inspirée de Rousseau :

« C'est une vision Rousseauiste de l'enfant, comme si sans règle et sans objectif, l'enfant était naturellement bon en soi, naïf et innocent et s'auto-organisait. Non ! A l'opposé on a la vision classique IIIème République, alors que Vitruve a un projet social pour l'enfant, sa mise au travail dans l'organisation d'un collectif. »

Je lui oppose comme à son jeune collègue, l'idée de la transférabilité du projet de l'école (Reuter, 2007), qui reste dans l'idéal de l'enseignement la clé de voute de l'édifice de la transmission du savoir : les élèves sont-ils capables de transférer les connaissances acquises selon certaines procédures et modalités dans un autre contexte d'apprentissage ? Il me répond :

« Effectivement, ça dépend du dispositif de la façon dont il interroge la vision de l'enfant, et son statut, il faut changer le dispositif qui va finalement complètement à l'encontre du projet de l'école, qui est je répète : - responsabilisation ; - socialisation ; - travail ; - mise en mots et non pas - passage à l'acte. Comme Freinet donnait un cadre pour le texte libre ou l'expression, il faut un cadre, une contrainte pour que les enfants exploitent les différentes possibilités, sinon ça s'épuise, on tourne en rond et même ils régressent dans des schémas archaïques. Par exemple moi j'imposerai la contrainte : seulement des jeux de construction.

- *D'accord mais j'ai observé des éléments de construction très élaborés, est-ce que dans la contrainte il y aurait eu autant de coopération et de complexité ?*
- *(...)*

Ouverture des deux mains en guise de réponse, et qui marque la fin du dialogue. »
(Gentès, 2015c)

Contrairement à Thierry, j'analyse que ce serait plutôt le projet de l'école Vitruve qui entrerait dans la philosophie de Rousseau, dans le sens où il s'inscrit dans cette volonté d'émancipation des enfants, de leurs attaches culturelles et sociales, et de leur éducation familiale pour établir avec eux un nouveau contrat basé sur le rapport à l'expérience par la mise en œuvre du projet dans le cadre des institutions.

Si le concept de la Boîte a été influencé par la pensée de Rousseau, ce n'est pas dans la relation au jeu, mais dans la relation des enfants à la fois à l'expérience sensible et à la culture matérielle. Dans le sens où ce ne sont pas des jouets qui sont proposés aux enfants, mais des objets disparates, issus du réemploi et davantage associés aux choses utiles plutôt qu'à l'imaginaire et au jeu. Devant le diaporama, Luna dira spontanément : « On ne dirait pas qu'on joue, on dirait qu'on ne fait que travailler. » Les enfants utilisent beaucoup d'objets qui proviennent du monde du travail, celui de la bureautique et celui de la construction, des chantiers, aussi sur les photos d'ensemble de la cour, ils apparaissent davantage comme des travailleurs que comme des enfants qui jouent. Mes adultes critiquent ce statut des objets du rebut qui induisent d'après eux davantage une attitude destructrice que productive.

Les adultes n'acceptent pas que la Boîte puisse offrir un cadre suffisamment ouvert, pour laisser les expérimentations se dérouler, se confronter les unes avec les autres, pour produire ses propres contraintes, les dépasser et parvenir à créer de la complexité au sein de la fabrication des jeux. Thierry dit : « ça tourne en rond », oui certes les jeux s'inscrivent dans un éternel recommencement mais aussi dans un écart à la norme, car **du plaisir de la répétition, à la transgression surgit l'invention.**

D'autre part le dispositif s'est construit à partir de l'idée selon laquelle, les enfants sont sans cesse pervertis par la société des adultes, qui ne semble plus répondre aujourd'hui à « leurs besoins naturels », d'expérimentation et de prise de risque physique aussi. Même si l'expérience, se déroule ici dans le cadre artificiel d'une cour d'école, elle s'inscrit néanmoins directement dans une confrontation au réel, dans la mise en œuvre à de nouvelles appartenances au sein des groupes de pairs. Il ne s'agit pas de confronter l'enfant à une nature originelle, pour qu'il adienne de lui, le meilleur, mais à l'inverse de confronter l'enfance, à nos propres *résidus* culturels, pour que les enfants dans le collectif puissent se les approprier d'une part et apporter de nouvelles propositions d'autre part. Il s'agit qu'ils puissent exprimer les tensions entre ces deux pôles : leur point de vue personnel et leur appartenance au groupe.

Les enfants ne cessent de rejouer les stratégies d'appartenance à un groupe de pairs, au milieu d'autres groupes de pairs pour élaborer la complexité de l'enjeu du politique, et donc du social : entre alliance, trahison, et négociation, les enfants mènent leur propre apprentissage du débat démocratique, et leur propre projet, dans une énergie continue, et un engagement total dans l'activité. Pour eux il ne s'agit pas de dire « stop » et d'établir un ordre du jour pour la discussion comme dans les réunions, tout se joue dans les interactions entre les enfants et l'environnement, l'expérimentation constante des corps liés aux objets de la Boîte dans la cour. Qu'ils soient en mouvement ou à l'arrêt, les enfants restent présents à eux-mêmes, et aux autres, sur **un modèle d'émancipation, qu'ils ont par ailleurs intégré avec le projet de l'école, mais ici et maintenant et surtout en vrai et pour de faux.**

3.2 Quelle relation entre nature de l'enfant, nature du jeu, et espaces naturels ?

Les concepteurs de la Boîte à Jouer et l'équipe de l'école Vitruve se rejoignent dans la vision « supérieure » qu'ils ont de la nature. Cela se traduit dans le projet de Vitruve avec le séjour en classes vertes autogérés pour tous les enfants de l'école. Séparés de leur famille, éloignés de la ville et de la société de consommation, à la campagne, à la mer ou à la montagne, les enfants vont vivre l'expérience de la réalité du projet collectif à travers l'organisation de toutes les tâches du quotidien, qu'ils vont devoir assumer « comme les adultes ». La charge de ces responsabilités sera compensée

dans une relation quotidienne à la nature, vécue à la fois comme une ressource et un exutoire dans la dépense physique des enfants, et également comme un dépassement de soi lorsqu'ils dorment dehors par exemple. Les classes vertes entrent entièrement dans la conception de la pédagogie Freinet, dans sa conception du travail et de la nature.

« Non, j'aime pas les classes vertes parce qu'on travaille même le dimanche et en plus y'a pas de récré. » (Rose)

Lors de l'entretien avec Emma, vendredi 11 mars 2016, elle expose son analyse concernant la relation des enfants à la Boîte comparée à celle qu'ils entretiennent avec la nature :

« Pour les enfants si on devait faire une hiérarchie entre la Boîte et la nature, la nature passe avant la Boîte, ça c'est évident. Dans l'école à Die, même s'ils n'avaient le droit de ne rien faire : - pas le droit de toucher aux arbres, - pas le droit de se rouler par terre, - pas le droit de jouer avec l'eau, ils préféreraient aller à cet endroit appelé le Skate Park. C'est une étendue avec de l'herbe, du sable, des arbres, de l'eau, une butte, et elle n'est pas fermée totalement. Ils y trouvent des insectes, ramassent des feuilles, des bâtons, et ils arrivent quand même à détourner quelques règles lorsque les adultes ne les voient pas parce que c'est très étendu ... Et puis après l'école, ils ont encore la chance de pouvoir aller pique-niquer sur les bords de la Drôme et là c'est tout simplement assez super. La mairie a voulu utiliser la Boîte pour contenir les enfants dans la cour car ils veulent éliminer le Skate Park parce que ce n'est pas complètement fermé, des personnes passent par-là, et du coup ils ne pouvaient plus du tout y aller, alors ça n'a pas marché, les enfants réclamaient de revenir sur le Skate Park. J'ai proposé qu'ils puissent transporter les objets de la boîte à cet endroit mais c'était trop difficile, c'était trop vaste et après c'était difficile de les récupérer. La stratégie de la mairie n'a pas fonctionné, du coup elle n'a pas voulu investir dans la Boîte, ça ne les intéressait pas en fait, l'idée de la Boîte, ils ne l'ont jamais soutenue en réalité mais si l'expérimentation a permis de garder ouvert le Skate Park, c'est déjà quelque chose de gagné. »

C'est pourquoi, il est intéressant d'analyser les écrits de Célestin Freinet sur le rapport de l'enfant au jeu et au travail et de les mettre en relation avec ceux de Gilles Brougère (2005) qui lui aussi, remet en question une vision trop universaliste du jeu chez l'enfant. Il fait référence en ce sens aux travaux de Gregory Bateson et à son concept de « métacommunication (qui) transforme les signes en signaux, leur donne une signification spécifique qui n'est pas leur dénotation habituelle. » (Gregory Bateson, 1977, p. 211)

Il met en évidence une palette minimum de jeux sensori-moteurs qui nous est commune avec les animaux et qui permet de comprendre de façon induite que « ceci est un jeu ». C'est de ce commun humain/animaux que Célestin Freinet (1994a, p. 177) établit une hiérarchisation du jeu dans son analyse entre le jeu, le travail et l'éducation des enfants. Il commence par les « jeux qui satisfont le besoin général et inné de conquérir la vie », dans lesquels il différencie tous les jeux de courses (cache-cache, s'attraper, corde ...), puis les jeux de luttes (chat perché, bagarre, domination des animaux ...) et enfin les jeux de transmission de la vie (papa/maman, poupée ...).

Il poursuit ensuite son raisonnement :

« Il ne viendrait pas à l'idée de qualifier de jeu le travail obsédant de la maman qui soigne son bébé ou vogue à son ménage. Et pourtant ce sont exactement les mêmes mobiles qui déterminent les activités ludiques des enfants, les mêmes préoccupations, les mêmes soucis, les mêmes jouissances, le même sérieux aussi. » (*ibid.* p. 198)

Car ce que veut démontrer Célestin Freinet c'est qu' « il n'y a pas chez l'enfant de besoin naturel du jeu ; il n'y a que le besoin de travail » (1994a, p. 157). J'identifie pour ma part une différence entre jouer à la poupée et s'occuper vraiment de son petit frère ou de sa petite sœur lorsqu'on est enfant. Ils s'en occupent réellement, intégrant une part de la responsabilité parentale, qu'ils assument jusqu'à ce qu'ils en soient délivrés par les adultes responsables, alors qu'ils peuvent décider par eux-mêmes d'arrêter d'un moment à l'autre de jouer à la poupée. Paradoxalement alors que Célestin Freinet valorise les *jeux qui satisfont le besoin général et inné de conquérir la vie* ce sont ceux-là mêmes précisément que l'équipe pédagogique de Vitruve considère comme « archaïques ».

Mathilde est la plus ancienne dans l'école, elle appartient à la génération de l'après 1968, elle a été enfant pendant les événements de mai et puis jeune « instit » à Vitruve à la fin des années soixante-dix. Elle est féministe, elle prône une émancipation par la participation des enfants à la « fabrication » de leur propre objet culturel : ils écrivent des chansons, montent des pièces de théâtre, scénographie des expositions, inventent des chorégraphies etc. Elle fait le constat suivant :

« Et bien ça pose question, sur l'assignation à des rôles par exemple, quand tu vois d'un côté les garçons qui jouent à la bagarre, qui montent des camps et qui passent tout leur temps à défendre leur territoire et de l'autre côté les filles, qui jouent à fabriquer les maisons, avec les aspirateurs pour nettoyer par terre et des bassines pour faire la vaisselle, heu !!! Tu te dis la Boîte là, elle mobilise un cerveau qui n'a pas beaucoup évolué depuis l'âge des cavernes ». (Gentès, 2015c)

Cette enseignante avait déjà évoqué cette même image d'une logique évolutionniste lors d'une réunion avec les parents d'élèves à propos de trois enfants qui étaient très perturbateurs. Elle avait explicitement en l'absence des enfants en question et de leurs parents, argumenté son projet de l'année qui portait sur la préhistoire, en rapport avec l'attitude de ces trois garçons, *qui remontait à l'époque des cavernes*. Elle décrivait des comportements agressifs et surtout discriminatoires envers les filles, une incapacité au dialogue, au raisonnement, à la coopération, un repli identitaire et dogmatique sur leur religion, toujours mise en avant dans les conflits.

Sur le moment, j'ai été saisie par cette argumentation, tout d'abord cela me semble un raccourci rapide d'assimiler le début de l'humanité à l'attitude « archaïque » de trois garçons de 10 ans. Dans *La psychanalyse du feu*, Gaston Bachelard (1949), s'oppose aux spécialistes de la préhistoire, sur la découverte et la domestication du feu, qu'il induit de la sexualité des premiers hommes par une projection dans la nature d'une intériorité qui nous appartiendrait en propre, distincte du monde animal, un déroulement psychique fondateur d'une humanité universelle.

Ce raisonnement a quelque chose d'infantile, il se met au niveau des enfants eux-mêmes, qui peuvent se traiter facilement « d'hommes des cavernes », il les caricature en quelque sorte. Il s'appuie sur l'idée d'une éducation en évolution, qui resterait interprétée du point de vue de l'enfance de l'humanité en elle-même, l'éducation du petit homme suivrait le même chemin que celui de l'évolution de l'humanité, de la préhistoire à nos jours, et ces trois garçons ne seraient en réalité ni éduqués, ni socialisés, ils sont restés au premier stade de l'évolution humaine. C'est aussi une vision de l'enfance forgée par l'anthropologie allemande du XIX^{ème} siècle, « dont l'ambition est d'étudier

partout les fonctions intellectuelles supérieures afin de comprendre l'évolution des processus de la pensée. L'esprit enfantin ne pourrait-il livrer un témoignage sur cette évolution ? « (...) Le développement mental de l'enfant récapitulerait donc l'évolution de l'humanité », explique Gérard Lenclud (2003, p. 8) dans son article *Apprentissage culturel et nature humaine*.

Au départ, j'ai été surtout choquée par l'exposition des enfants eux-mêmes, à cette assemblée des adultes, c'est à dire en dehors de leur présence et de celles de leurs familles. Mais le projet de l'école est comme cela : il n'y a pas d'enfant à protéger, il n'y a que des enfants à émanciper. Et l'enseignante renvoyait cette responsabilité au niveau d'un collectif qui mettait à égalité les parents d'un côté et l'équipe éducative de l'autre :

« J'essaye de trouver une solution avec vous, parce que de toute façon ces gamins posent des problèmes que vous connaissez parce que vos gamins s'en plaignent aussi. On a tout essayé : les séparer, les diviser, rien n'y a fait, on ne peut pas les exclure de tout, tout le temps, ces trois gamins mettent le feu à l'école, alors je les ai pris ensemble dans ce groupe-classe et on va bosser sur l'origine de l'homme, peut-être que quelque chose va faire tilt là-haut et qu'ils évolueront, un petit peu, enfin j'espère... » (Gentès, 2019a)

Toute idée d'identité culturelle, et d'appartenance à une religion, à une croyance, à une idéologie, est mis de côté par les enseignants de l'école, qui en définitive n'accepte qu'une seule appartenance, celle à leur projet. Un projet qui porte l'idée de l'émancipation de l'enfant, pour lui permettre de s'extraire du discours et des pratiques de son éducation familiale, et penser par lui-même à partir des valeurs d'une école fondée sur une pensée universaliste, celle des Lumières. Thierry y fait régulièrement référence dans les réunions de classes qu'il anime, à partir de ces mêmes éléments de réflexion que nous retrouvons chez le philosophe Jean-François Billeter (2016, p. 12) :

« Repartons du mouvement des Lumières. Il a été un mouvement de conquête de l'autonomie individuelle : ce n'était plus aux autorités religieuses et politiques de prescrire à chacun ce qu'il devait faire, mais à chacun de se déterminer selon sa conscience et selon la raison, en s'accordant avec les autres par la délibération. Ce mouvement a été philosophique parce qu'il a étudié notre nature en s'affranchissant autant qu'il lui a été possible des préjugés traditionnels. Il a établi que nos idées ne nous sont pas imposées par une révélation divine ou parce qu'elles seraient innées, mais que nous les élaborons à partir de notre expérience. »

Car si le projet de l'école entre en contradiction avec certaines règles instituées de l'Éducation Nationale, comme celles par exemple d'un enseignant pour une classe, et d'un directeur/une directrice pour une équipe, il bénéficie de façon plus ou moins explicite d'un fonctionnement dérogatoire, surtout en ce qui concerne la nomination des enseignants. Néanmoins, ceux-là défendent leur pédagogie en lien avec les programmes officiels et surtout les valeurs d'une école publique, laïque et obligatoire. Dans ce sens l'école entretient des liens étroits, ou plutôt direct avec certains élus, par exemple la ministre George Pau-Langevin, par ailleurs députée de la circonscription, était venue inaugurer en personne et en exclusivité la charte de la laïcité dans l'école, en 2013, à l'occasion de l'anniversaire du cinquantenaire (EducationFrance, s. d.). Et pour que le projet de l'école puisse au fil des années perdurer, il a fallu à certains moments l'intervention directe de certains élus, en lien avec les services de l'éducation nationale, pour qu'il puisse échapper, à la cogestion mis en place entre l'administration et les syndicats, et garder son fonctionnement propre, « alternatif » à celui des autres écoles. Par exemple à Vitruve, la direction de l'école est tournante, chaque année un membre

différent de l'équipe est « coordinateur », il s'occupe des tâches administratives et des relations avec les différentes institutions, comme la mairie, le rectorat, les familles etc.

La Boîte à Jouer a révélé les paradoxes et les contradictions du projet de l'école Vitruve dans l'analyse de la mise en perspective de sa construction. Le projet est né à partir d'une volonté idéologique alors minoritaire au sein de l'éducation, mais portée par les changements profonds de la société, à l'œuvre dès le début des années soixante et qui ont aboutis aux événements de mai 68 en France et aussi ailleurs en Occident. Pour perdurer, il lui faut sans cesse se vivifier à sa propre mythologie, celle des événements fondateurs, d'abord sa mise en œuvre par Robert Gloton, et puis différentes étapes de la construction de ses pratiques pédagogiques, comme les classes vertes. Même si les pratiques ont évolué depuis les années soixante à l'intérieur même de l'Éducation Nationale, **l'idéologie de l'émancipation des enfants, que porte le projet de Vitruve, s'est, je dirai, fortement diluée aujourd'hui dans nos représentations communes en matière d'éducation.** Il ne s'agit plus aujourd'hui de vouloir émanciper les enfants de leurs « aliénations » culturelles et sociales. Alors que les enseignants font référence aux valeurs d'universalité, leur projet reste minoritaire au sein des attentes scolaires et en cela il devient communautaire, dans le sens où ils font référence aux valeurs de l'école et à son projet d'autonomie en lui-même. L'école fonctionne selon ses propres lignes de forces, et dans ce sens l'équipe peut prendre une dérive qui a déjà été analysée par les enseignants et auteurs du livre *Vitruve-Blouse*, pour justifier leur départ de l'école⁸⁷ :

« Pour ré-articuler l'école sur la société, deux stratégies se sont développées dans Vitruve, qui ont cohabitées, puis se sont affrontées jusqu'à entraîner la rupture. L'une cherchait à faire éclater le lieu école dans le quartier et au-delà, à immerger l'école dans l'environnement et dans la vie par l'intermédiaire de réseaux, de relation et de vie. L'autre visait à capter l'environnement, à l'utiliser comme fortification de l'école dans un vaste camp retranché (le trust Vitruve), à le pédagogiser, bref, à le vitruviser. » (Bonnard et al., 1986, p. 264)

Dans ce contexte à l'école Vitruve, des enfants peuvent aussi se trouver puissamment écartelés entre leurs appartenances à des valeurs transmises par les familles et celles transmises par l'école, mais ils arrivent à le conscientiser et à l'exprimer. C'est ce que veulent exprimer Marie et Daphné à leur retour des classes vertes, lorsqu'elles racontent que quatre garçons de CT (dont faisaient partis les trois évoqués plus avant) tout en manifestant leur désaccord avec le groupe, y trouvaient leur place à des moments et arrivaient à imposer leur point de vue en montant un spectacle de hip hop en parallèle du projet.

Voici un exemple qui entre directement dans l'analyse du terrain de la Boîte à l'école Vitruve, aux prises avec mes différentes implications. Olympe m'explique qu'elle était avec Mathilde son enseignante, sur la passerelle, qui relie le bâtiment des classes à celui du réfectoire, située au premier étage et entièrement vitrée. La passerelle permet d'avoir un regard panoramique sur la cour, elle sert de *panopticum* (Foucault, 1975) à l'observation du dispositif de la Boîte, par les enfants et les adultes.

⁸⁷ Voici comment Gérard Delbet (2019, p.25) relate avec force et humour cet épisode dans son livre, *Vitruve* :

Rassemblement Générale :

« Le récit rend compte d'une rupture importante dans Vitruve en 1982, où la moitié des membres de l'équipe choisirent de partir de l'école faute d'avoir réussi à en faire partir les autres. En 1987, les cinq partants publient un livre qui tente de résumer l'affaire et cette scission, *Vitruve-Blouse*. Vieilli, ce livre illustre cependant tout à fait, sur le fond et la forme, l'ambiance et les mots de l'époque, et cet incroyable goût pour le conflit théorique, pour les décisions tranchées, pour l'exclusion. C'est à ce titre un livre utile : il caractérise en effet l'un de ces moments si particuliers où on change d'époque sans toutefois s'en rendre compte. Ou vouloir se l'avouer. (...) A cinq contre trois ils avaient tellement foiré leur coup qu'ils avaient décidé de s'exclure eux-mêmes, faute de mieux. Pour ne pas rester sur leur faim sans doute. Le gauchiste, c'est toujours la même chose : quand il est tout seul, il se plaint de la répression, quand ils sont deux il fonde un parti, trois une internationale et quatre une exclusion ... »

Olympe a dit à son enseignante qu'elle trouvait que ça faisait vraiment trop de bagarres dans la cour avec la Boîte et Mathilde lui a demandé de le dire en réunion de classe. La réunion de classe a alors statué sur la fermeture de la Boîte, et Olympe, coordinatrice, c'est à dire représentante de son groupe-classe au conseil d'école, devait aller porter cette proposition au conseil. Une proposition qu'elle-même avait soumise à son enseignante et qu'elle savait par ailleurs très impopulaire. D'autre part Olympe connaissait mon investissement dans ce projet, mes recherches, et ma fascination pour ce terrain d'observation. Elle s'est retrouvée dans une situation impossible à tenir par rapport à moi mais également par rapport aux autres enfants de l'école, qui ne voulaient pas fermer la Boîte. C'était un vendredi, l'école m'a appelée pour me dire de venir chercher Olympe, parce qu'elle était malade. Au lieu de participer au conseil d'école elle était effectivement restée, à m'attendre sur le canapé des malades devant la « coordo ».

Je comprends aussi qu'elle a réussi à développer une stratégie, une propre autonomie de pensée pour rester finalement « en-dehors » de la « manipulation » des adultes, celle de son enseignante d'un côté qui souhaitait fermer la Boîte, mais également la mienne qui souhaitait qu'elle reste ouverte pour continuer mon terrain. **Stratégie consciente ou inconsciente, somatisation ou bien mensonge, je ne sais pas, mais à Vitruve les enfants arrivent à comprendre où les adultes veulent les entraîner et ils apprennent à leur dire non, en faisant corps avec le groupe des pairs.**

3.3 Quels sont les jeux qui provoquent une régression et des comportements « archaïques » ?

« Croire au père-noël » et « être un bébé »

EXTRAIT DE MON CARNET DE TERRAIN, LE MARDI 3 FEVRIER 2015 :

Deux filles tirent un grand garçon atteint d'un syndrome autistique dans une bâche bleue, elles filent à travers la cour, lui aussi semble s'envoler, l'une d'elle dit : « C'est le père Noël dans son traîneau ». Une grande de CT est dans la poussette d'enfant, elle est poussée par une autre, elle tient sur ses genoux un clavier d'ordinateur et un téléphone.

Moi : « Vous jouez à quoi ?

- Je veux pas le dire,

- Vous pouvez me le dire, je ne le répéterai à personne. (Ce qui est un mensonge puisque je l'écris ici)

- Dis-le toi, si tu veux. (En se retournant pour s'adresser à sa copine.)

- Mais non, tu peux le dire toi.

- Je suis le bébé.

- Et là tu fais quoi ?

- Ben, je joue dans ma poussette avec les jeux du bébé.

- Ah, alors là c'est un téléphone pour les bébés ?

- Oui ».

Et sa copine démarre en courant et en la poussant.

Je peux donc en conclure que la Boîte, même à l'école Vitruve, autorise les enfants à parler du père Noël et à jouer au bébé.

« Faire des maisons »

« Il était une fois trois petits cochons qui vivaient avec leur maman dans une petite chaumière. Un jour, La maman appela ses trois fils et leur dit qu'elle ne pouvait plus les élever parce qu'elle était trop pauvre. Je voudrais que vous partiez d'ici et construisiez votre maison, dit-elle, mais prenez garde qu'elle soit bien solide pour que le grand méchant loup ne puisse entrer et vous manger. La maman embrassa ses trois petits cochons et leur dit au revoir les larmes aux yeux. Ils s'en allèrent de chez eux construire leurs maisons. »

Trois petits cochons, Album du Père Castor (Muller & François, 2018).

Comme l'avait observé Mathilde, enseignante, les enfants et surtout les filles, « jouent aux maisons ». Dans les entretiens, c'est l'occurrence qui revient le plus souvent, le mot « maison » apparaît 46 fois, et le mot « camp » 14 fois. Toutes les filles, avec Manu expliquent qu'elles « font des maisons », « construisent des maisons », « participent à des maisons », « volent dans les maisons », « jouent aux maisons », ou encore « se fabriquent des jeux avec les maisons ». Capucine explique : « Ah c'est ma maison, je le sais parce que j'ai participé à toute la construction. » Mais les enfants jouent aussi beaucoup à déménager, filles ou garçons, ils passent beaucoup de temps de jeu à changer d'endroit, « ils déménagent », soit de camps dans les jeux de batailles, soit des maisons. Ils jouent aussi à partir en voyage, « aux hôtels », ils évoquent le fait de partir et de revenir. Ils délimitent des territoires, sur lesquels ils bâtissent des « places fortes », des maisons, qu'ils défendent comme le dit Mathilde, mais qu'ils ne cessent, dans le même temps de déplacer et eux avec. L'imaginaire de la sédentarisation me semble aussi important que celui du nomadisme, dans les jeux des enfants avec les objets de la Boîte entre les murs de la cour de récréation.

« On utilisait les valises pour déménager on jouait à déménager, on préparait toutes nos affaires, on laissait notre maison, on faisait comme si on déménageait ou alors on partait en voyage, en fait on revenait dans la maison et on faisait croire ... » (Béatrice)

Mais les filles comme les garçons construisent, fabriquent, et s'organisent. Et nous le verrons il n'y a pas de différence flagrante entre un camp et une maison. Les filles sont elles aussi bricoleuses, techniciennes et ingénieuses, avant de jouer des rôles de « mères au foyer ». D'abord, filles et garçons se fixent à des endroits bien précis, qu'ils ne choisissent pas au hasard, « des coins » comme ils les appellent, qui sont adaptés à ce qu'ils projettent d'organiser comme construction, montage et fabrication. « On avait notre coin, pas à côté de la cabane, au fond de l'autre côté, là où on a fait l'hôpital, chacun avait ses coins avec la Boîte. » (Annie)

Ils choisissent des grilles pour attacher les cordes, les arbres pour faire des rideaux. Les murs, les grilles et les angles sont systématiquement utilisés pour « monter » les maisons ou les camps. Les « éléments-supports » comme les murets, les bancs, les grilles autour des arbres et les arbres servent en fonction de leur spécificité physique pour l'aménagement des espaces. Les enfants se fixent à un endroit pour construire leur maison, leur camp, leur hôtel, ou l'hôpital par exemple, à partir duquel ils inventent des histoires qui les emmènent à se déplacer, et à reconstruire dans un autre espace, autour d'autres histoires. « Le jeu de l'hôpital on s'en souvient bien parce qu'on y jouait tout le temps et aussi à faire des maisons et moi j'étais la vieille dame. » (Maria)

Lorsque je parlais de cette observation à Marie, elle fit le lien avec son expérience des classes vertes. Les classes vertes sont au centre du projet de l'école Vitruve, son pilier. A travers son témoignage nous avons vu que les enfants vivaient intensément cette immersion totale dans le projet pédagogique de l'autogestion d'un espace de vie collective. Les enfants doivent apprendre à organiser

de A à Z, à la fois la vie quotidienne, et leur projet de groupe. Aussi l'activité de faire la vaisselle et celle de passer l'aspirateur ou le balai font partie à part entière du projet des classes vertes. Bien sûr, tous les enfants doivent s'investir dans les tâches ménagères, filles et garçons à égalité. Dans la cour de récréation les choses ne sont pas rejouées tout à fait de la même façon, certes, mais nous verrons que cette activité est partagée entre les enfants des deux sexes d'une part et investie aussi à partir du projet de l'école. Les classes vertes véhiculent aussi de façon très marquée les thèmes de l'itinérance et du voyage. L'année d'après, en juin 2016, les élèves de CT iront à Venise et ce n'est pas la première fois que ce voyage est organisé dans l'école :

« Trois marches de marbre rose. 1987. Ce texte a été écrit à l'occasion d'un voyage organisé avec une quarantaine d'enfants de l'école Vitruve dans la Cité des Doges. Une semaine à flâner dans Venise, à réaliser visites, dessins, fêtes et repas avec les enseignants et les enfants de l'école Tintoretto de Mestre que nous avons rencontrés l'année précédente et accueillis lors d'un grand banquet à l'école Vitruve, le 22 mars 1986. » (Delbet, 2019, p.31)

L'expérience du cirque étoilé fait partie de la construction du mythe de Vitruve (Pagis, 2009) et elle a marqué définitivement l'organisation des classes vertes. Mais ce que j'ai particulièrement remarqué dans les observations que j'ai menées, c'est l'importance que les enfants accordaient aux entrées et donc aussi aux sorties dans leurs constructions des espaces de vie, dans les jeux. Entre l'imaginaire de la place forte à défendre, et celui de la mobilité pour reprendre le concept de Marc Augé (Augé, 2009), les enfants investissent ce passage, et le matérialisent. « C'est la porte », me disent-ils, et parfois il s'agit juste d'une délimitation au sol.

Annie : On avait fait aussi une maison, une trop belle, à l'entrée y'avait un petit tapis et il fallait s'essuyer les pieds, y'avait quelqu'un qui passait l'aspirateur, un autre qui tapait à la fenêtre.

Maria : Ça c'était une maison, y'avait un bébé à l'intérieur et aussi une mémé, en fait on avait aussi fait une porte trop belle, et on passait souvent l'aspirateur.

Annie : Je me souviens on avait pris un sceau et on passait dans toute la cour et on ramassait des objets pour construire nos maisons.

*Rosy : On était allé manger alors là, Mia elle a pris nos objets pour se faire sa maison.
(...)*

Maria : Là, les tissus pour faire des rideaux à la fenêtre, avec la porte.

*Mia : Là, c'est nous, quand y'avait la pluie, vous vous étiez dessous, et ça c'était la porte.
(...)*

Comme l'écrit Alice Zeniter, dans son roman *L'art de perdre*, à propos des « portes » fabriquées, dans les camps de transit des réfugiés harkis à la fin de la guerre d'Algérie :

« La porte leur donne l'illusion qu'ils peuvent préserver à l'intérieur de la tente une intimité encombrée qui leur appartient, qu'ils peuvent choisir d'ouvrir ou de fermer leur domaine, qu'ils en sont les maîtres. » (Zeniter, 2018, p.206-207)

Oui ils se construisent leurs « Châteaux en Espagne » et ils en sont les maîtres, ils en bâtissent les murs et la porte, ils nomment « des gardiens » pour surveiller. Ils se mettent d'accord sur l'endroit où ils vont jouer, l'espace qu'ils utilisent, et sur les personnes avec qui ils vont jouer : celles qui auront

le droit d'entrer par la porte. Ils décident de s'installer et puis de déménager. Ils se mettent d'accord au départ, établissent des règles et délimitent des espaces. Des espaces dans lesquels ils rejouent pour mieux réinterpréter, maîtriser et finalement décider d'y échapper, les événements imposés dans leur vie quotidienne (Erving Goffman, 1996), à l'école mais aussi en dehors de l'école, par les adultes.

Les critères du jeu

Gilles Brougère, philosophe, spécialiste du jeu et du loisir cherche à définir le jeu tout en précisant que ce n'est pas un concept mais seulement un ensemble d'activités aux frontières floues. Le jeu reste quelque chose de subjectif parce qu'uniquement relié à l'expérience que l'individu est en train de vivre en jouant. En même temps il s'interroge à partir des travaux de Erving Goffman (1991; 1996) sur le cadre qui définit l'expérience à la fois socialement construite et sans cesse en transformation par les différents acteurs qui l'occupent .

A partir de là et en s'appuyant sur les travaux de Jean Piaget, Jérôme Bruner, Lev S. Vygotsky et Grégory Bateson qui ont travaillé sur la psychologie de l'enfant et son développement, Gilles Brougère (2005) dégage différents critères pour réfléchir à « la façon dont cette activité prend sens pour un individu ou dans la communication entre deux ou plusieurs individus. »

Le premier critère est le « faire-semblant » qui s'appuie sur toutes les ressources sociales disponibles, jouets, objets, de nature et de culture. Le faire-semblant est le passage d'un comportement de premier degré au second degré, c'est le « pour de faux ». Le second critère est celui de la prise de décision, si on est dans le second degré, l'action n'a de sens qu'en fonction des décisions prises et de leur acceptation par les autres joueurs. De même qu'on reste « maître du jeu », c'est à dire c'est le joueur qui décide d'y rentrer et d'en sortir. Le troisième critère est celui d'une règle du jeu au sens large, elle donne un cadre à la décision de jouer, ce qui suppose que le jeu est un accord évidemment entre soi et soi-même mais surtout entre tous les joueurs. Le quatrième critère est celui de la frivolité c'est à dire l'inconséquence propre au jeu qui n'existe pas dans la vraie vie et qui dépend en conséquence du premier critère, « le second degré », Gilles Brougère cite à ce propos Jacques Henriot (1989) : « Le jeu c'est de la distance ». Enfin le jeu se place aussi sur le plan de l'incertitude quant au résultat. Le jeu diffère en cela du rituel parce que le joueur ne connaît pas à l'avance, ni le résultat final, ni parfois le cheminement qu'il va emprunter en jouant.

La peur du loup

Maria est dans la caisse noire, Andréa est derrière qui pousse et Annie la tire avec une corde :

« On joue à la voiture, elle derrière, elle est le moteur, et elle, devant, la direction. (Maria tient une plaque en espèce de mousse)

Ah et vous allez où ?

On ne sait pas, on part et on joue et s'il y a des loups on dit « aaaah », on se protège avec ça. (Maria montre la plaque)

On s'arrête et après je dis par où on doit repartir (Andréa)

Non pas toi, toi tu es le moteur et tu nous protèges, c'est Annie qui dirige. Allez on y va...» (Gentès, 2015c)

Ils jouent au père Noël, au bébé et avec leur peur « archaïque » du loup. Les trois filles ont entre 9 et 10 ans, elles se vivent en objets techniques pour jouer à la voiture : l'une est le moteur et l'autre la direction, mais elles se font attaquer par des loups et cherchent à s'en protéger avec « ça ». Le « ça » est bien l'objet lui-même, une plaque en mousse dure...

Ce dialogue montre en réalité la complexité des jeux de rôles que fabriquent les enfants et la façon dont ils construisent un monde hybride, métamorphique, entre technicité et naturalisme que les adultes ont du mal à appréhender car ils restent fixés à une compréhension du monde qui s'est construite à partir de la pensée cartésienne et de la séparation des objets observables. Or, en réalité, *Nous n'avons jamais été modernes*, écrit Bruno Latour (1991), car la science elle-même produit des objets hybrides qui mêlent nature et culture, mais en bons philosophes éducateurs, nous espérons que nos enfants puissent le devenir.



Nora, Paolo et Louise tirent avec des cordes en tissus deux tourets en bois, qui servent d'enrouleurs de câbles.

Je m'approche alors de Nora :

« Qu'est-ce que c'est ça ?

- C'est notre chien.

- Ah c'est drôle, vous le promenez ?

- Oui »

Je vais voir alors Paolo et Louise :

« C'est votre chien ?

- (rire) Mais non, c'est notre voiture ! »

Taper le sol avec les frites, pour éloigner l'ennemi : quelle signification ?

Les garçons de 6/7 ans, les CP avec quelques CI, organisent des camps, des bases, des tentes et ils jouent sans cesse à une guerre des territoires. Ils ont le droit de se battre « objet contre objet », c'est une règle de base dans le jeu avec les objets de la Boîte. Mais j'observe aussi qu'ils utilisent les « frites » blanches en mousse pour taper le sol, autour de leurs camps, pour faire du bruit, et faire fuir les « adversaires ». Cela me renvoie à des images de primates qui tapent le sol avec des branches, mais où est-ce que j'ai vu cela ?

Je l'avais entendu dans l'émission de radio *Sur les épaules de Darwin*, sur France Inter.

« Les primates non humains communiquent aussi en produisant des sons d'origine non vocale, par exemple en tambourinant de leur main sur un objet, ou en secouant un objet, des branches, ou en frappant le sol. Et ces gestes de communication sonore, non vocale, se font généralement au même rythme, proche de six par seconde. Il est possible que l'évolution ait favorisé une mise en résonance entre le rythme de certaines de nos modalités de communication et certains rythme ancestraux de fonctionnement de notre cerveau. Des rythmes ancestraux qui pourraient sous-tendre les premières ébauches des langues, et dont un lointain écho subsiste peut-être encore dans l'écriture - *dans l'étrange point sonore de la voix perdue* dit Pascal Quignard, *qui s'envelit dans l'écrit* » (Ameisen, 2014, p. 324).

Ils communiquent comme les singes, ils prennent le même objet, soit pour un chien, soit pour une voiture, mais aussi ils imaginent que des pneus empilés sont des êtres vivants, qu'ils sont leurs enfants.

ENREGISTREMENT DU 03/02/2016 AVEC ROSY, MARIA, ANNIE ET OLYMPE

« Et c'était quoi vos objets préférés ?

- *C'était les roues et les objets roulants, mais après avec les roues on disait que c'étaient des vivants.*
- *Les roues, on les empilait.*
- *On les élevait, c'étaient des êtres vivants, on était un peu folles.*
- *Oui avec les pneus, on disait que c'était notre enfant, on avait chacun le sien, avec Andréa, on essayait de prendre les mêmes, et on les emmenait en ballades on disait, qu'on les emmenait au cirque ... »*

A travers le jeu et la médiation des objets de la Boîte, les enfants se métamorphosent, ils brassent, mélangent, malaxent, les grands récits de l'humain. Ils utilisent le jeu avec les objets de la Boîte pour renouer la relation à leur propre histoire (être un bébé) comme à celle de l'humanité (communiquer comme les singes), et de son inscription dans le progrès technique comme dans son rapport à la nature. Ils débordent, et annihilent toutes les frontières et les séparations, dans le temps et dans l'espace, entre humain et non-humain. Ils échappent au projet imposé par les adultes, c'est à dire au plan préétabli, aux objectifs et aux étapes de réalisation pour atteindre les objectifs prévus : ils jouent. Or le jeu n'est pas valorisé dans le projet pédagogique de l'école Vitruve qui s'inspire davantage d'une approche que je qualifierai de matérialiste de l'éducation, et qui trouve véritablement son acmé, comme je l'ai déjà mentionné plus haut, pendant les classes vertes.

Suite de l'entretien avec Marie et Daphné à leur retour des classes vertes avec les CP :

« Au début ils n'avaient aucun moment pour jouer, soit ils faisaient les tâches de la vie quotidienne, soit ils préparaient leur projet, ils travaillaient tout le temps, au fur et à mesure ça devenait de plus en plus difficile d'avoir leur attention alors j'ai proposé en réunion, celle des adultes, le soir, quand les enfants sont couchés, de leur laisser deux moments dans la journée de jeux libres, dans la cour et dehors surtout ... C'est pas que les adultes n'y avaient pas pensé, c'est qu'on avait pas le temps surtout, et qu'ils considéraient que les sorties à la plage, comme des temps off, pas des temps de travail. Eux ils réfléchissent : travail, boulot, même, à chaque fois c'est : « T'as le droit d'aller dans la cour que si t'as fini ton boulot. » Et ils avaient jamais fini, et s'ils voient un enfant qui fait rien ou qui chahutent, ils lui disent : « Hé t'as pas du boulot ? » Et aussi quand ils sont punis, les punitions c'est de faire du boulot, par exemple si un enfant embête les autres, hop, il va ranger les jeux de société ou réécrire des étiquettes. Ils jouaient dans le jardin du centre, ils avaient le droit d'utiliser le matériel de cirque, il n'y avait pas de balle de foot par exemple, soit ils se lançaient des bâtons, soit ils creusaient un trou immense, comme des jeux de chiens, mais souvent ils se battaient. »

Dans leur analyse du dispositif de la Boîte, certains adultes mettent en exergue un comportement des enfants qu'ils jugent en régression, « archaïque », disent-ils, ils constatent des stéréotypes de genre et déplorent les nombreux jeux de bagarres. Même si les enfants ne le vivaient pas ainsi :

Maria : (...) avec les tuyaux, des circuits de billes : on jouait aussi.

Moi : Je croyais que c'était surtout les garçons qui jouaient avec ces tuyaux.

Maria : En fait à la Boîte à Jouer tout le monde jouait avec tous les objets !

Pour leur interprétation, des enseignants ont très rapidement mis de côté, leurs propres peurs, et donc leurs propres affects. Alors que pratiquement tous, m'ont spontanément parlé à l'ouverture de la Boîte, de leur responsabilité vis à vis de la sécurité des enfants et les prises de risque importantes qu'impliquaient les jeux avec les engins sur roulettes notamment, certains d'entre eux se sont par la suite « auto-raisonnés », pour rester dans la perspective, qu'ils donnent à la relation éducative, à savoir que les enfants ne sont pas des petits êtres fragiles, que les adultes et la société doivent choyer. Ils doivent faire les expériences des limites qu'ils se donnent à eux-mêmes. Mais si des adultes de l'école ne se laissent plus ni touchés, ni *affectés*, par le jeu des enfants, s'ils s'appliquent à mettre à distance leur peur, et ne cherchent pas éprouver leur propre tolérance au risque pris par leurs élèves, alors ils ne peuvent pas non plus accéder à l'émerveillement que suscite leur énergie créatrice, et leur « inventions fulgurantes⁸⁸ ».

Ils essayent de se maintenir soigneusement à distance de leurs propres affects, une posture instituée à l'école Vitruve, parce qu'ils refusent aussi cette entrée du côté des enfants. Ils ont procédé à un choix idéologique qui cherche à soustraire l'enfance de sa définition romantique dans laquelle le jeu tient une place essentielle (Schiller, 1992). Ils se placent ainsi dans une perspective de défiance vis à vis du jeu à l'instar de celle proposée par Hannah Arendt (2002), lorsqu'elle explique que les dérives du totalitarisme peuvent utiliser les mêmes ressorts que le jeu. Le joueur organise un monde cohérent, régit par ses propres règles, qui devient clôt sur lui-même et étanche à une réalité extérieure. La fiction ouvre à l'imagination un monde qui devient plus puissant que la réalité, et qui peut alors convertir la réalité à sa propre logique. Pour la philosophe, cette fiction, d'une logique à toutes épreuves peut envahir, en entier le militant politique. Le jeu est une sorte d'hallucination délibérée, qui permet de vivre comme réel ce qui est irréel et de vivre de façon irréaliste le reste de la réalité. Le jeu ne semble plus jamais s'arrêter, il devient hallucination consciente, et le but de l'individu totalitaire consiste à soumettre le réel à son hallucination !

Mia joue avec son petit frère et ses copains, elle est souvent la seule fille au milieu des garçons et des camps qu'ils montent, je l'interroge sur cette observation :

Moi : Et toi tu jouais avec eux ?

Mia : Oui des fois.

Moi : Et tu appelais ça comment ? Une cabane ? Un camp ?

Mia : Y'avait pas de nom, oui une cabane.

Manu : Non, moi j'appelais ça un camp parce qu'il y avait des personnes qui nous attaquaient.

Mia : Là, c'est nous quand y'avait la pluie, vous vous étiez dessous, et ça c'était la porte.

Manu : Et moi je faisais le garde, là c'est moi et mon maître Siméon.

Moi : C'est ton maître, Siméon ?

Manu : Non, mais on jouait.

Moi : d'accord (...) alors c'était des bureaux ou des maisons ?

⁸⁸ « Les parades des oiseaux, la petite sonate de Vinteuil chez Proust, les inventions de Fauré, de Debussy, de Berg, de Stravinsky échappant aux déferlantes wagnériennes, - avec - les inventions fulgurantes des enfants, « les grandes décisions qu'on prend en rêve et qui changent effectivement la vie, les grandes inventions des visionnaires qui changent le monde », tout cela permet de résister aux conditionnements qui conduisent les gens « à applaudir en cadence, par le vote, les sondages, les manifestations » écrit Liane Mozère dans la préface du livre de Félix Guattari, *Lignes de fuite* (2011).

Mia : Des bureaux.

Manu : Des maisons moi, j'avais l'aspirateur et tout, mais ils arrêtaient pas de me le prendre.

Moi : Et alors vous faisiez quoi dans les bureaux ?

Mia : Lui, c'était la femme de ménage et nous, on travaillait et y en avait un à chaque fois, il venait pour garder en fait.

Manu : Non, moi j'étais un garde en fait, après tu m'as proposé comme garde, et là j'ai dit oui, là, y'avait toujours Siméon, après il m'a attaqué, donc après, c'est comme ça que je suis devenu esclave de Siméon.

Moi : Ah bon ?

Manu : Oui

Rose : Ça veut dire quoi esclave ?

Mia : Ça veut dire, c'est des personnes qu'on paie pas.

Manu : C'était ça le jeu, comme Mia m'énervait avec ses ordres, j'ai déménagé du camp, j'ai pris mon bélier et je casse tout, et je reprends tout, parce qu'ils m'avaient volé tout, je reprends l'aspirateur, je le traîne comme ça (...)

Moi : Mais pourquoi tu veux devenir esclave de Siméon ?

Manu : Mais non c'était le jeu, un faux esclave, ça c'est notre porte du camp.

Mia : Ah lui il est méchant, c'est Renaud, il est trop méchant en vrai (...)

Moi : Et jamais, vous ne vous êtes fait gronder ?

Manu : Ben si on se fait gronder, mais c'est parce que lui il m'avait cherché, ils me cherchaient tous, tous les policiers, et quand lui, se l'est pris en pleine tronche, il a commencé à me poursuivre et maître Arthuuurrr m'a sauvé !

Moi : Mais quand tu dis maître Arthur, c'est dans un film ?

Manu : C'est nous on faisait un film, un film d'espionnage.

Moi : Tu connais le film La guerre des étoiles ?

Manu : Oui je l'ai regardé plein de fois, bon je m'ennuie là, j'attends les dessins-animés, c'est bientôt fini les photos ?

Dans ce dialogue, nous découvrons que Manu a le rôle de « femme de ménage-gardien », qu'il aime bien avoir l'aspirateur, mais préfère quand même être gardien, il est énervé de devoir obéir à sa sœur et préfère être l'esclave de Siméon. D'autre part dans le détail du jeu, les stéréotypes de genre ne sont pas si marqués, nous voyons que Mia joue avec les garçons, elle dit d'abord qu'elle ne donne pas de nom à l'organisation du jeu, et puis elle parle de « cabane », et après de « bureau ». Son frère parle d'abord de « camp » et puis de « maison ».

Mais dans tous les cas de figure, il sait que c'est un jeu, qu'il joue un rôle comme dans un film. Et malgré mon insistance à le questionner sur ce passage entre réalité et fiction, il me fait comprendre qu'il sait faire parfaitement la part des choses entre les deux. Dans le jeu, il y a des méchants, ceux qui volent, et Manu sait se défendre, du coup, *paf, il se l'ai pris en pleine tronche*, mais c'est différent avec Renaud, qui lui est vraiment méchant, comme d'ailleurs d'autres enfants de l'école, qui peuvent semer la terreur et les enfants savent très bien qu'en fait, ils ne jouent pas.

Mia : Ah y'avait Léo, c'était horrible avec Léo, en plus je l'ai croisé dans le métro, il était en sortie avec son école.

Moi : Pourquoi c'était horrible ?

Mia : En fait il faisait mal !

Et encore :

Béatrice : C'est Léo, je l'aimais pas Léo.

Capucine : Je le détestais.

Béatrice : Il passait à côté de nous, et il nous bousculait et il disait : « Hé qu'est ce t'as toi ? »

Capucine : Oui, c'est vrai il nous insultait aussi.

Béatrice : Il insultait plein de gens alors qu'ils avaient rien fait.

Capucine : Comme Jean (...)

Béatrice : Et Fernand là, il détruisait les maisons de tout le monde, parce que personne voulait jouer avec lui (...)

Ce n'est pas tant la question du jeu que celle de la violence qui est posée. La violence dépasse l'entendement, quand elle n'interpelle plus le réel et qu'elle est scénarisée dans un processus d'hallucination du réel.

Avec la Boîte, et le projet de l'école Vitruve, les enfants s'emparent du jeu, et le laisse se dérouler jusqu'au bout, c'est à dire jusqu'à laisser le réel les rattraper de lui-même. Le jeu s'interrompt, soit parce que c'est l'heure du rangement, il faut reprendre la classe, soit parce qu'il faut qu'ils aillent manger, mais lorsque les enfants oublient ou bien décident de ne pas aller manger parce qu'ils préfèrent jouer, cela interpelle les adultes et les poussent dans leurs retranchements. Avec la bagarre, c'est pareil, les enfants n'interrompent pas non plus le jeu, la bagarre fait partie du jeu, ce sont les adultes qui interviennent parce qu'ils pensent qu'à un moment donné, là, ils ne jouent plus, même si les enfants savent parfaitement faire la différence entre le fait de jouer et le fait d'être méchant consciemment, et de ne pas faire partie du jeu précisément. La limite du rapport au corps physique, au physiologique, s'impose d'elle-même, les adultes n'acceptent pas que les enfants ne mangent pas, et qu'ils se battent. Le jeu juxtapose ces deux polarités d'un rapport au corps contradictoire : d'un côté les enfants oublient le corps, ils n'ont plus faim, et de l'autre ils l'imposent en avant de tout autre forme de communication. **Le rôle des adultes est d'interférer dans cette relation au corps, ils imposent aux corps des enfants des rythmes et une mise en retrait qui soumettent l'enfant à des normes sociales. Ici les enfants doivent aller manger tous ensemble à la cantine, et partager le même repas ainsi qu'apprendre à gérer les conflits par la parole.**

3.4 « Le jour le plus long »

Mais j'organisais mon journal de terrain pour qu'il serve plus tard à une opération de connaissance : mes notes étaient d'une précision maniaque pour que je puisse réhalluciner un jour les événements et alors, parce que j'y serais plus « prise », mais seulement « reprise », éventuellement les comprendre.

(Favret-Saada, 2009, p. 154)

Dans la cour en majorité des garçons, mais pas seulement, organisent des camps, qu'ils appellent aussi : « campements », « bases », « châteaux forts » ou « maisons ». Le déroulement du jeu prend plusieurs formes mais le plus souvent cela donne lieu à des bagarres, soit pendant la construction, en prenant pour prétexte le vol des objets, soit une fois les camps installés, à travers des jeux de bataille

qui alternent alliance et trahison. Je décidais un jour de noter méticuleusement dans mon carnet de terrain le déroulement du jeu. Il m'est venu alors immédiatement à l'esprit la scénographie du film, *Le jour le plus long*, en m'immergeant avec les enfants dans leur jeu, alors qu'ils criaient : « A l'attaque ! » et que l'enseignante de surveillance de la cour leur disait : « C'est pas un jeu là, c'est pour de vrai ?! Vous arrêtez ! »

MARDI 12 MAI :

Un camp est monté dans le recoin formé par le portail de l'école et la grille à l'extérieur. Des tentes sont accrochées aux grilles. Un autre camp plus loin a été installé le long du mur, plus près de la Boîte. Je suis assise sur le banc sous la tente à côté de Tim et de Tomas.

Arrive Lucas :

« Attention ils nous ont volé un pneu, il faut mettre toutes les affaires secrètes à l'intérieur.

- Non il n'y a plus de place sortez tout !

- On va faire ce qu'on peut ... »

Lancelot suit : « Je joue avec vous maintenant mais je suis un garde du corps, vous nous avez volé plein de trucs on dirait ? (Il regarde sous la tente) Ah mais non ! »

Moi : Ça c'est ton bureau ? (Je montre des objets rassemblés sous la tente à Tomas)

Tomas : Oui

Moi : Pour travailler ?

Tomas : Non pour commander et puis aussi on a des gardes.

Tim me demande : « Est-ce-que tu peux nous refaire le nœud de la tente ? »

Arrivent Elie et Fernand qui essayent de détacher les ficelles, Elie a enfilé un tube en carton sur son bras, il s'en sert pour faire tomber une gouttière qui soutient la toile de tente.

A ce propos dans un entretien, Capucine dira que c'était leur jeu préféré, détruire les camps des autres : « Et Fernand là, il détruisait les maisons de tout le monde parce que personne voulait jouer avec lui. »

Tim et Cyprien tapent les frites blanches par terre pour faire beaucoup de bruit et impressionner les adversaires. Les garçons veulent clairement communiquer à leurs « ennemis » qu'ils doivent s'éloigner du camp sinon c'est la guerre !

Mais c'est parti, les deux camps s'affrontent, les gardes se battent, « objet contre objet » mais cela dégénère, ils se poursuivent, s'attrapent, se tiennent par le cou. Un enfant saigne de la joue, il a été griffé par un autre, mais ils continuent de se battre.

Le jeu est arrêté par les adultes qui surveillent la cour aujourd'hui, Mylène et Naïma. Tout à coup s'opère un renversement d'alliance, le camp de Cyprien rapporte tout le matériel dans le camp des deux Tim et de Tomas, alors Ferdinand me dit : « Là, il n'y a plus d'attaque maintenant ! »

Lancelot : Non vous rentrez pas, c'est mon bureau.

Ferdinand : Non maintenant c'est le bureau de tout le monde.

Lancelot : Non c'est le bureau de Tim le chef.

Le bureau est un touret, renversé, en bois, un ordinateur et un clavier sont posés dessus et devant il y a un siège.

Cyprien s'installe alors à un autre bureau sous la tente.

Tim lui dit :

« Tu ne prends pas trois claviers, ça c'est le stock, non tu peux pas te mettre là, c'est le bureau du sous-chef !

- Si, je garde le bureau, mais je le prête à tout le monde.

- Non, t'es que le garde.

- Le chef des gardes.

- Non c'est Ismaël, t'es juste un garde ! »

Dans les poubelles il y a des gardes aussi, mais pour faire des attaques-surprises.

Gaël arrive : Je peux jouer ?

Tim : Oui, bon ben, elle est bien not'maison !

Moi : Tu peux m'expliquer stp ?

Tim : Le bureau du chef, c'est Tim (l'autre Tim), il est sous la tente, personne n'a le droit d'y toucher mais en fait, il n'y est jamais, il y a aussi le bureau du sous-chef, Lancelot et le bureau de Cyprien qui est parti.

Moi : Où il est Cyprien ?

Tim : Il est parti de not' camp

Moi : Où ?

Tim : Je sais pas, jouer ailleurs.

En fait il est caché dans une poubelle. Il sort de la poubelle, il rentre sous la tente, il échange un téléphone contre un clavier que lui donne Mia assise par terre qui joue un peu cachée, Tim s'en aperçoit, il n'est pas d'accord, il lui dit : « Tu fais quoi ? Sors d'ici, t'es pas chez toi là ! »

Des « grands » viennent voler des frites, Tim les poursuit, il les récupère et recommence à taper sur le sol avec.

Ferdinand s'installe à côté de moi sur le banc avec un bureau, il téléphone.

Moi : Vous faites quoi là ?

Ferdinand : En fait on essaye d'organiser une nouvelle tente, mais on manque un peu d'organisation.

Cyprien revient, il prend un triangle en mousse en disant : « ça c'est à moi. »

Ferdinand lui répond : « Non c'est faux c'est pas à toi. » (Mais en fait si, il s'était organisé un bureau de garde.)

Cyprien : Il faut agrandir le terrain. (Il dégage son bureau)

Tim continue à taper le sol avec sa frite tout autour du camp.

Sous la tente Tomas, s'est installé avec Cyprien et le sous-chef Lancelot, ils hurlent dans des téléphones des ordres que je ne comprends pas et puis ils disent : « A l'attaque, c'est parti on attaque... » Tomas demande à Fernand de garder la maison, « D'accord », dit-il, puis il sort en courant attaquer, il revient et me demande de refaire le nœud qui tient la tente.

Un débat a lieu entre Ferdinand, Tomas, Tim et Lancelot sur : « On fait la guerre » et « Non, on ne fait plus la guerre ».

La deuxième option l'emporte, alors ils saisissent les téléphones et hurlent dedans : « On fait plus la guerre ! »

Ferdinand : « Y'a de moins en moins de stock de claviers. »

Cyprien lui prend sa chaise.

Ferdinand : « Eh mais c'est moi le chef ici !! »

Cyprien lui répond que c'est pour la tour de contrôle.

De nouveau ils sont tous sous la tente autour des claviers et des téléphones, ils hurlent : « A l'attaque, ils attaquent cachez tout !! »

Ferdinand fait la sirène avec un cône, ils rangent tous les claviers dans un bac. Ils hurlent dans les cônes : « Attaque », en faisant la sirène : « Ououououhhh ».

Ils mettent des casques, Tomas : « Cachez-vous dans la maison, c'est un ordre. »

Cyprien se retrouve coincé contre le coin sous la tente, ils lui lancent tous les objets dessus : clavier, caisse, table ... Je ne peux pas m'empêcher d'intervenir, je dis à Thomas : « Mais tu crois que ça ne fait pas mal de lancer les gros objets sur quelqu'un ? » Il me répond : « si ».

Cyprien se dégage, je lui demande si ça va, il ne me répond pas, il part en courant. C'est l'heure de ranger, ils partent tous en courant, ils disparaissent. Puis certains reviennent mais pas tous, pour démonter le camp et ranger. Je les aide à défaire les nœuds et aussi à rapporter les objets.

Analyse : Faire et refaire le film

Au fur et à mesure que le jeu se déroulait, je pensais au film *Le jour le plus long*, à cause de l'action menée par les enfants, et de l'utilisation qu'ils faisaient des objets, particulièrement celui du téléphone à fil, qui s'apparente aujourd'hui à un instrument de communication historique. Et puis ils accompagnaient toutes leurs actions de dialogues qui s'apparentaient à ceux des films de guerre : « abri, chef, stock, sous-chef, garde, attaque, munition etc. » Ils s'engageaient un va et vient incessant entre les tentes et l'extérieur, pour procéder à des stratégies d'attaque et de contre-attaque avec les autres camps. Les rôles peuvent changer au début c'est Tomas le chef et puis après on me dit que ce sont les deux Tim. Lancelot change de camp dès le début de mon observation.

Cyprien m'a fait penser à un personnage de contre-espionnage, parce qu'il change sans cesse de camp, il veut toujours être avec les forts, avoir un rôle, être à côté du leader, mais les autres l'excluent sans cesse et ils se sont tous ligués contre lui à la fin. Il est l'intrus, celui en qui personne ne semble faire confiance, il a déjà trahi son camp, il trahira forcément celui des autres. Il n'est pas stable, il est à éliminer car on ne pourra jamais compter sur lui. Car sous l'apparence d'une instabilité permanente, les enfants savent en réalité très bien à quoi ils jouent, et quels jeux ils mènent, si un enfant, ne suit pas cette règle, il met en péril le groupe et le jeu, alors il est éliminé. Cyprien ne sait pas jouer, il ne sait pas se trouver un rôle, le suivre, l'abandonner, le re-négocier, il ne cesse « de bloquer le jeu », de se mettre dans des situations où les autres enfants vont utiliser le jeu pour en fin de compte, lui régler son compte. Mais dans l'intervalle, précisément, les enfants ont joué le jeu, ils ont été plus ou moins conciliant avec Cyprien car il a fait plusieurs essais. Je pense que la Boîte lui permet de faire cette expérience celle d'être dans le jeu, et aussi de ne pas y parvenir complètement ou suffisamment longtemps, et d'expérimenter ainsi ce que cela engage dans la relation aux autres ! Il tape réellement et Mylène lui dit encore : « Là tu joues pas, t'es vraiment en colère ! »

J'ai observé la même scène de jeu presque chaque semaine avec des variantes : plusieurs camps sont construits, il y a attaque, avec des vols d'objets, et puis rassemblement des deux camps par un

retournement d'alliance et déménagement des objets, d'un camp sur l'autre. Alors un camp devient beaucoup plus fort qu'un autre, et puis à la fin il n'y a plus, qu'un seul camp stabilisé et puis il y a destruction de nouveau, parce qu'il faut ranger de toute façon et détruire le camp. Les enfants comme dans l'extrait de mon carnet de terrain, se posent sans cesse des questions, est-ce qu'il faut continuer la guerre ou bien faire la paix ? Les réponses qu'ils donnent leur demande une adaptation permanente aux situations les plus imprévues, les jeux sur les camps sont rythmés par une alternance de calme et d'actions très rapides. Ce qui m'impressionne, c'est le fait que chaque interaction, semble parfaitement ajustée à la situation, les enfants sont dans leurs jeux comme « des poissons dans l'eau », alors que moi, je n'arrive pas à suivre...

3.5 Le vol des objets

Une autre caractéristique de jeu avec les objets de la Boîte, reste celui des vols. En effet les enfants ne cessent de se voler les objets malgré le fait qu'il y en a énormément dans la Boîte à Vitruve, et même trop pensent les adultes, c'est une enseignante qui me rapporte cette constatation mais également Jean-Marc. Il y aurait trop d'objets et pourtant les enfants développent de nombreuses stratégies pour se les dérober les uns aux autres. Ils volent les objets « les mieux », c'est à dire ceux qu'ils jugent importants et surtout adéquat à leur idée du jeu et des constructions. Il faut qu'ils arrivent à avoir les « bons objets », sinon ils les volent, directement ou bien ils attendent qu'ils soient plus ou moins abandonnés. Ils détournent l'attention des autres enfants, ou alors ils décident de passer à la négociation et de faire du troc. Et enfin ils peuvent nommer des gardes.

Capucine : On construisait une maison avec des lits et des meubles, avec les foulards, on faisait des lits et ça c'est un tapis un truc comme ça après sur le muret on avait mis des nattes avec des ordis, et c'est une table avec un clavier pour faire comme si c'était un ordi.

Moi : Elle était terminée la maison ?

Béatrice : Non il manquait quelques meubles, des chaises et d'autres tapis mais on s'était arrêté là parce qu'on ne trouvait plus d'autres trucs.

Moi : Et ça vous arrivait de voler des objets dans les autres maisons ?

Capucine : Oui ça nous arrivait beaucoup.

Béatrice : oui parce que y'en avait, ils nous volaient beaucoup nos trucs alors on disait : « Hummm on va leur voler aussi des trucs. » Et par exemple, on avait plus assez de rouleaux et eux ils faisaient une grande maison avec des plots et tu vois y'en avaient qui disaient : « Allez on va chercher leurs plots. »

Capucine : Ah c'est ma maison je le sais parce que j'ai participé à toute la construction.

Béatrice : Et tu vois après ils disaient : « Ah on a plus assez de plots », parce qu'en fait nous, on leur volait des plots.

(...)

Capucine : Là j'ai très bien volé là-dedans, j'ai volé, j'ai volé, j'ai volé.

Moi : rire

Capucine : Même s'ils avaient des armes. J'ai très bien volé dans cette maison parce qu'ils nous voient pas voler, c'était que de la bagarre.

Moi : Et toi tu te bagarrais ?

Capucine : Non moi je profitais pour voler pendant qu'ils faisaient la bagarre.

Béatrice : Là encore moi avec Aline, Cerise et Tata, on avait fait une maison.

Capucine : A un moment vous l'aviez abandonné je crois, et y'avait d'autres gens qui l'avaient prise et quand c'était ces autres gens, j'ai commencé à voler.

(...) Et là j'ai volé dans cette maison, j'avais fait semblant d'être avec eux et après je les ai volés.

Béatrice : Ou alors on disait : « En fait je joue plus ».

Capucine : Ou : « Bon je vais sortir », mais j'étais quand même dans cette maison avant que ça soit eux qui soient dans cette maison.

Béatrice : Ils disaient : « Allez donnez-nous votre maison, donnez-nous votre maison ... » Et nous on disait : « Non, on vous la donne pas ! » Et après ça nous énervait alors on lâchait l'affaire.

Capucine : Moi, parce que j'étais en CP, je mangeais direct en fait.

Béatrice : Moi je disais à quelqu'un : « Est-ce que tu peux garder notre maison avec tes amis ? » Ils nous disaient « oui » ou alors « non » et alors on l'abandonnait et y'en avait plein qui volait. Une fois j'ai laissé ma maison comme ça là, et quand on est revenue elle n'y était plus.

Moi : Et quand vous mangiez en premier c'était mieux ?

Béatrice : Oui, non c'était pareil quoi.

Capucine : Mais il n'y avait que les CP et les CT qui mangeaient en premier.

Béatrice : Oui, après un vendredi de journée sportive, après une danse party, on a plus mangé avec eux, avec les CT.

Moi : Mais des CP disent que ce n'était pas bien de manger en premier parce que après quand ils arrivaient dans la cour tout le monde avait déjà pris les jouets.

Béatrice : C'est vrai il en restait des pas très très bien dans la Boîte à Jouer.

Moi : C'est à dire ?

Capucine : Ceux qu'on voulait, ils étaient pris, après sinon soit tu voles des trucs et tu recommences à construire ta maison, soit tu vas voir des amis s'ils sont là avec une maison, ou soit tu demandes de participer à une maison.

Analyse : « Je profitais pour voler pendant qu'il faisait la bagarre. »

Voler, s'emparer des objets, occuper les maisons des autres, s'appropriier les constructions, s'imposer, s'inviter à la place dans les jeux, est l'activité autour de laquelle semble s'organiser tous les jeux de la Boîte à Jouer et contre laquelle les adultes se sentent impuissants car le système de médiation des conflits mis en place par l'école reste totalement inopérant. Il s'agit du *parasite* tel que l'a défini Michel Serres (1980), c'est à dire de « *l'abus avant l'us* », ce que Mathilde appelle de son côté des *réflexes archaïques*. En effet le concept du *parasite* tel que l'a inventé le philosophe, me paraît particulièrement approprié pour faire comprendre le dispositif de la Boîte à Jouer à plusieurs niveaux d'interprétation.

« Non : la flèche simple, asymétrique, plus élémentaire, donne sans contexte au *parasite* la place première, dangereuse, tragique, exposée. Il faut le droit, au moins, et de la morale, au plus, pour construire patiemment, la double flèche des échanges, globalement équilibrés. Partout et toujours

l'orientation commence ; reste ensuite à construire les différents équilibrages. L'échange, donc arrive en second. » (M. Serres, 1991, p. 40)

Cyprien a aussi joué ce rôle du *parasite* du jeu, il essaye sans cesse de prendre une place dans le jeu des autres, il est d'abord sur un camp puis vient sur l'autre, il se cache dans une poubelle, s'attribue des objets, des rôles, les autres acceptent plus ou moins, jusqu'à décider à la fin de l'expulser violemment, en se liguant tous contre lui, lui jetant tous les objets dessus. Il n'y plus de négociation possible, d'échange, *la flèche* vient frapper au but. Michel Serres dans son ouvrage à travers l'exemple du lièvre dans le jardin pose aussi la question sur la relation de l'hôte à son *parasite*, et le coût à payer pour s'en débarrasser. Est-ce cela vaut toujours le coup de vouloir se débarrasser de son *parasite* ?

Mathilde et Thierry n'avaient pas tout à fait tort, lorsqu'ils reprochaient à la Boîte à Jouer de provoquer des comportements chez les enfants dits archaïques, primaires, c'est à dire d'avant le *droit* ou la *morale*. Mais c'est que la Boîte à Jouer permet aux enfants aussi de parcourir ce chemin vers l'échange et donc de construire ce rapport au droit et à la morale auxquels fait référence Michel Serres. L'éducation se place aussi sur ce terrain bien évidemment et le projet de l'école Vitruve d'autant plus en instituant les conseils et la régulation des conflits par la parole dans le groupe. La différence, se situe au niveau de la distanciation, de la séparation des actes et des mots, comme je l'ai déjà évoqué. La Boîte à Jouer permet aux enfants d'exploiter un registre démultiplié d'expérimentations aux autres, et « au monde », via le rapport à l'espace et aux objets, ils font simultanément l'expérience d'être *parasite* et hôte, et à partir de là de l'écart à la norme qui permet aussi une continuelle adaptation à la situation qui s'invente. C'est ce qu'explique Capucine à la fin de l'extrait ci-dessus, face au problème de pénurie des objets pour la fabrication des maisons : « (...) après sinon soit tu voles des trucs et tu recommences à construire ta maison, soit tu vas voir des amis s'ils sont là avec une maison, ou soit tu demandes de participer à une maison. »

3.6 Les CP sont punis

Il existe un enjeu très fort autour du rangement des objets dans la Boîte à Jouer, comme je l'ai expliqué dans le chapitre précédent qui peut susciter chez certains enfants une angoisse, il faut arrêter de jouer et les enfants ressentent une grande frustration, donc ils rejouent toute cette problématique : celle de l'organisation, des décisions à prendre, et enfin celle de la destruction. Les chefs à l'image des élèves responsables ou des adultes, se fixent à une situation, pour résoudre les problèmes, des « médiateurs » sont désignés pour négocier la paix, le rassemblement des camps et on peut voir Manu qui lorsqu'il faut ranger qui chante à tue-tête : « On déménage, on déménage, on déménage ... ». Face à la réalité, c'est à dire au fait que la classe reprend, et qu'il faut ranger les objets dans la Boîte et la fermer, j'ai observé que les enfants qui dressaient des camps l'avaient aussi intégré dans leur jeu. Alors que les autres développent toute une gamme de stratégies pour échapper au rangement, les garçons de CP, ceux qui dressent des camps décident de ne plus jouer le jeu de la Boîte !!

EXTRAIT DE MON CARNET DE TERRAIN MARDI 9 JUIN :

Karim s'assoit il se met à lire, il me dit : « J'ai pas envie de ranger. » Manu, Lancelot et Pierre s'assoient à côté de lui, ils ne rangent pas. « On n'a pas joué », disent-ils.

Or c'est tout le contraire, ils ont passés tellement d'énergie à jouer et à se bagarrer, qu'ils semblent « en descente », soit ils sont trop fatigués pour ranger, soit ils ne peuvent pas défaire ce qu'ils ont mis tant de temps et tant d'énergie à construire à la fois dans l'espace réel de la cour mais dans leur imagination, ils sont encore dans la construction du récit (Ricœur). Sortir de cet état, ne va pas de soi, c'est ce que nous explique Gilles Brougère lorsqu'il donne comme critère dans la définition du jeu, le fait de pouvoir y entrer et de pouvoir en sortir quand on le souhaite, librement. Les enfants ne veulent pas ranger, parce qu'ils restent prisonniers de leur jeu, de leur histoire, parce qu'ils n'ont pas pu décider par eux-mêmes de sortir du jeu. Les adultes ont sonné la fin de la récréation du midi, c'est l'heure de ranger les objets dans la Boîte.

Grégory : Et bien si vous êtes trop fatigués pour ranger alors on ferme la boîte.

Les garçons : Oui, oui on ferme la Boîte ouah...(hurlement). Comme ça, on nous bataillerons plus et y'aura plus de chef !

Grégory : Et bien allez écrire ça sur une feuille, vous écrivez : « Je soussigné Karim, Lancelot, etc. déclarent ne plus vouloir jouer avec la Boîte à Jouer ».

Les enfants partent en courant à la coordination, ils se mettent à hurler sous forme de manifestation : « On veut plus jouer à la Boîte à Jouer ! On veut plus jouer à la Boîte à Jouer ! On veut plus jouer à la boîte à jouer ! Etc. »

Les enseignantes des CP, Karine et Laurène interviennent : « Mais ça va pas de crier comme ça, d'accord vous jouerez plus, ça c'est sûr, et on va régler ça dans le groupe, vous vous croyiez où là ?! »

La semaine d'après, j'observe que le groupe des garçons de CP ne jouent pas avec les objets de la Boîte, je m'approche pour leur demander ce qu'il en est.

Karim : Et bien Laurène, elle a dit qu'il fallait réfléchir avant de hurler on ferme la Boîte, maintenant on n'a plus le droit de jouer jusqu'à ce que la plainte soit réglée, mais aussi c'est énervant de ranger ça prend 10 ans !

Moi : Non 5 minutes, c'est écrit sur les panneaux,

Lancelot : Non, 10 minutes, même qu'on n'a pas le temps de ranger.

Moi : Mais là bientôt c'est la fin de l'année et la Boîte va quitter l'école, vous en pensez quoi ?

Pierre : C'est un peu nul qu'elle parte, oui mais comme on a plus le droit d'y jouer, alors moi je dis : personne ne pourra plus y jouer, parce qu'elle sera pas ici ! »

Un an plus tard je croise Pierre dans la salle d'attente du médecin de quartier avec sa mère. Je noue la conversation, je lui demande s'il se rappelle de moi, j'explique à sa mère que je suis venue observer le dispositif de la Boîte à Jouer à l'école l'année dernière, je demande à Pierre ce qu'il en pense. Il répond :

« De toute façon j'avais plus le droit d'y jouer alors tant mieux qu'elle soit plus à l'école !

- Comment ça, tu n'avais plus le droit d'y jouer ?

- Oui les adultes ils ont dit ça.

- Mais pas tout le temps ?

- *Si jusqu'à la fin parce que y'avait trop de bagarres c'était moi avec mes copains et ça devait se régler en conseil mais après la boîte elle est partie de l'école. » (Gentès, 2016c)*

J'analyse alors la scène du bras de fer pour le rangement comme une sorte de sabordage de la part des garçons de CP. Ils étaient tellement pris dans leurs jeux et dans la ritualisation du jeu, qu'ils se sont eux-mêmes punis de Boîte et empêchés de continuer à y jouer plutôt que de laisser les adultes décider à leur place la fin des jeux avec le départ définitif de la Boîte et l'arrêt de l'expérimentation. **Jusqu'au bout ils ont voulu rester maîtres du jeu.**

Les adultes ne peuvent plus rien contrôler : la Boîte a pris le pouvoir

Lors de l'entretien mené avec l'ensemble de l'équipe enseignante à la fin de l'expérimentation, même s'ils reconnaissent qu'il n'y a pas eu d'accident, les enseignants reviennent comme au début de l'ouverture de la Boîte, sur le problème de la surveillance de la cour, impossible alors à gérer, de leur point de vue. Ils reprochent à Jean-Marc et Emma de prôner la non-intervention alors qu'ils ont vécu le processus inverse. Et cette expérience négative de la surveillance de la cour avec la Boîte est d'autant plus amplifiée à Vitruve car les enseignants avaient déjà pensé et mis en place un fonctionnement d'auto-régulation des conflits qui effectivement faisait qu'ils n'avaient pas besoin d'intervenir. J'ai expliqué plus avant qu'à l'école Vitruve la surveillance de la cour sur le temps du midi se faisait par roulement, et pendant la première demi-heure au moment de l'ouverture de la Boîte, un seul adulte, enseignant est présent dans la cour. L'ouverture d'une Boîte à Jouer dans une cour d'école se donne pour objectif, de réussir par la médiation du jeu, à responsabiliser les enfants et à réduire les conflits. Or l'équipe de l'école Vitruve se sent flouée car elle a l'impression que c'est exactement le contraire qui s'est produit, l'ouverture de la Boîte a apporté des conflits et déresponsabilisé les élèves, qui sont revenus « au temps des cavernes » avec des comportements « archaïques ».

Les enseignants disent qu'ils devaient sans arrêt intervenir tout en n'ayant aucun contrôle sur ce qu'il se passait réellement dans la cour car :

« Quand tu gères quelque chose d'un côté, il s'en passe 10 000 de l'autre, donc tu lâches l'affaire de toute façon tu ne peux rien contrôler, les enfants font ce qu'ils veulent avec les objets et ils n'ont pas beaucoup de limite.

- *Bien sûr le risque il ne vient pas d'eux, eux ils ne font pas exprès mais tout le reste : les autres enfants, les objets de la Boîte, les arbres, les trous etc.*
- *Au début c'était sportif après ça s'est calmé ou alors on s'est peut-être habitué qui sait ?! »*

En effet il y a tellement d'interactions qui se nouent entre les enfants et les objets de la Boîte, que c'est complètement impossible qu'un adulte et même deux, puissent intervenir par anticipation sur un jeu qui pourrait « mal tourner ». La plupart des jeux se passent, et si persiste un problème qui n'arrive pas à se résoudre par les enfants entre eux, les adultes n'interviennent en réalité qu'après la bataille. Bien sûr, ils ont évoqué le double paradoxe, du fait que la Boîte, leur demandait d'être beaucoup plus vigilants qu'avant (alors qu'elle est un dispositif qui est censé apaiser les conflits),

tout en ne pouvant rien contrôler. Ils vivaient ce double paradoxe comme une tension qui rajoutait beaucoup de fatigue à leur journée d'école déjà bien remplie.

« C'est plus délicat de cerner l'ensemble de la cour. Il y en a partout. Ça demande plus de vigilance, à plus d'endroits. Cela nous demande des efforts supplémentaires. Ce n'est pas le même type d'attention. Faut être beaucoup plus actif. On n'a pas toujours la pêche. La météo, ça joue vachement : quand il fait beau, c'est plus fluide. »
(Laurène)

C'est d'ailleurs pour cette raison que les adultes avaient décidé de fermer la Boîte lorsqu'il pleuvait. D'autre part ils n'arrivent pas à assumer **jusqu'au bout** le fait qu'ils ne peuvent pas contrôler ce qui se passe dans la cour et que le système de régulation des conflits qu'ils avaient mis en place ne fonctionne plus avec la Boîte. Les enfants se battent vraiment, certes, mais cela ne semble pas les gêner, au contraire, car les jeux de batailles, font partie d'un scénario très complexe dans lequel les adultes ne peuvent pas accéder, empêchés par cette limite fixée à partir de l'enfance, l'interdiction de se battre, et qui dans n'importe quelle école, ou espace éducatif se transforme en « *il est interdit de jouer à se battre* ». Or les enseignants de Vitruve ne peuvent pas envisager que dans une école, le jeu soit aussi un espace de médiation, et de régulation de la violence.

Le jeu comme *Catharsis*

Ce n'est que bien après l'observation du terrain de la Boîte à Jouer à Vitruve et encore après les entretiens menés avec les enfants de l'école que je fis le lien entre ces deux moments, celui de la Boîte à Jouer dans la cour de l'école Vitruve et les attentats de janvier 2015. En effet la Boîte avait été ouverte un mois après cet évènement début février. Un an après les attentats de novembre 2015, donc en novembre 2016, le dispositif de la Boîte à Jouer s'installe dans les deux cours de l'école Pajol, dans la cour des grands, en élémentaire et dans celle des petits en maternelle. Je participe à cette ouverture et un midi où je me trouve dans la cour des grands, j'observe deux garçons et une fille qui semblent jouer dans une maison, ils ont installé une délimitation avec des plots et puis à l'intérieur ils s'affairent à disposer des objets par terre, quand tout à coup surgit Paul avec un fusil qu'il a fabriqué avec une plaque et un tube, il crie : « Attention je suis un terroriste, je vais vous exploser là-dedans tarrattatatta tarattattatta ... ». Il tourne sur lui-même en tirant puis il s'affaisse sur le sol en disant : « Ah ! Vous m'avez eu, je suis mort. » Les autres enfants de la maison lui disent : « Mais, pousse-toi de là, t'as tout fait tomber. » Ils le tirent hors de la maison, alors qu'il continue de faire le mort. Il reste à côté allongé, sans bouger, pendant que les autres enfants reconstruisent leur maison. Il ne bouge toujours pas, jusqu'à ce que Jean un camarade, s'approche et s'accroupit pour lui parler. Jean le secoue, le tire comme un blessé sous les bras. Puis Paul se relève d'un coup, reprend son fusil et poursuit Jean en faisant : « Panpanpan, panpanpan, t'es mort, t'es mort ! » Jean ramasse en courant un tube par terre et ils se livrent à un combat « objet contre objet », de cape et d'épée, puis Joshua un animateur intervient en disant : « Arrêtez, vous allez vous faire mal. » Ils continuent à se poursuivre puis ils s'arrêtent. Je comprends alors que je n'avais pas vu dans les jeux de bagarre ou de soin des élèves de l'école Vitruve une réinterprétation des attentats qui venaient d'avoir lieu. J'en avais conclu que le terrain de la Boîte à Jouer m'avait protégé de cette réalité, je me replongeais dans cette enfance à la fois bagarreuse, rusée et inventive sans jamais pouvoir élaborer qu'elle avait été aussi confrontée

aux événements traumatiques des attentats. Elle m'avait préservée de cette réalité jusqu'à m'empêcher d'y penser, les enfants de Vitruve avaient été mon *pharmakon*.

EXTRAIT DE MON CARNET DE TERRAIN MARDI 3 MARS :

Moi : Vous faites quoi là ?

Aline : C'est un laboratoire pour fabriquer des médicaments, on les commande avec les téléphones, on les imprime et puis on les fabrique, la bassine c'est un système pour donner à boire au chien et le plot avec la balle c'est notre point de départ pour entrer dans le système de notre laboratoire. Il y a aussi des ambulances qui arrivent pour nous donner les blessés.

EXTRAIT DE L'ENTRETIEN AVEC CAPUCINE ET BEATRICE :

« Et moi j'étais avec Ramata et Suzanne, d'autres filles, et on avait fait une infirmerie, enfin on était dans une pharmacie et tu vois pour faire les médicaments y'avait un mur et on faisait un truc comme ça là, sauf qu'il était coupé au milieu on l'avait mis de là à là, et il y avait un clavier et on tapait les médicaments qu'on voulait et y'en avait une tu vois elle passait et elle faisait chtac avec le polystyrène et nous on le prenait et on donnait un médicament et on faisait semblant qu'il y avait des patients pour les soigner. » (Béatrice)

EXTRAIT DE L'ENTRETIEN AVEC ROSY, ANNIE, MARIA, OLYMPE ET ROSE

Annie : On a eu cette idée de poteaux, là, oranges et blancs on s'est dit que ça serait plus marrant de faire une ambulance

Rose : Et pourquoi on la voit pas votre ambulance là ?

Rosy : Parce que là, elle est partie.

Maria : Et ça je pense que c'était l'antenne.

Rosy : Non c'était le micro qui passait pour aller dire aux autres : ambulance, ambulance ...

Annie : Ah, oui on imaginait qu'il y avait des blessés, ou des gens qui tombaient de motos.

Maria : Mais des fois c'était des accidents tout simples.

Annie : Y'avait même les toilettes.

Rosy : On avait fabriqué des toilettes

Moi : Mais où ? Dans votre hôpital ?

Olympe : Ah oui, je m'en rappelle c'était trop marrant.

Annie : C'était à côté de l'arbre tout au fond, on avait fabriqué une muraille et on avait fait un petit rond et c'était les toilettes.

Moi : Vous faisiez semblant d'aller aux toilettes ?

Toutes : oui (rires)

(...)

Maria : Le jeu de l'hôpital, on s'en souvient bien parce qu'on y jouait tout le temps et aussi à faire des maisons et moi j'étais la vieille dame.

Moi : Pourquoi vous jouez à l'hôpital ?

Rosy : On sait pas comme ça.

Annie : Les gilets de sécurité, oui on les mettait dans le charriot, et surtout dans notre hôpital quand on jouait à l'ambulance, à sauver des gens ...

3.7 L'enfant émancipé versus l'enfant *pharmakon*

A l'école Vitruve les émotions et les affects des enfants comme des adultes semblent prises en compte uniquement du côté de la mise en œuvre de l'expérience collective, cette position se situe à l'opposé de la façon dont se positionne l'équipe enseignante de l'école dans laquelle j'enseignais. En effet le projet de l'école Pajol, qui s'appuie sur la pédagogie Freinet mais surtout institutionnelle, s'inscrit directement dans des références constantes aux théories de la psychologie et de la psychanalyse. L'école prend en compte l'état psychique des personnes : des enfants comme des adultes. L'enfant est d'abord considéré à partir de son histoire personnelle et des relations qu'il noue au sein de sa famille, c'est à dire ses parents, ses frères et sœurs, et/ou les autres membres de la communauté qui le prend en charge. Comme le répète, la directrice Frédérique, même si tout le monde ne va pas mal ici, le cadre doit permettre de soigner tout le monde (Oury & Vasquez, 1971), une pensée qui s'exprime également dans le sous-titre du livre (1999) écrit par René Laffitte et le groupe VPI : *L'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*.

En effet le projet de l'école Vitruve continue de se placer plutôt sur le terrain de l'émancipation que sur celui de « la bienveillance » ou de « l'amour pédagogique » (Gentès, 2013b), et cela suscite des questionnements de la part des parents d'élèves qui pensent qu'*ils sont parfois durs avec les enfants, ils ne se rendent pas compte de comment ils leur parlent*. Et pourtant de mon point de vue, une transformation radicale émerge de cette relation aux enfants qui paradoxalement peut résonner au niveau des émotions. C'est d'ailleurs peut-être pour cette raison que les parents et les enfants décident de rester à Vitruve. La première des émotions, est celle qui émerge de l'observation de la circulation des enfants précisément. Des enfants qui savent où ils vont, parce qu'ils savent ce qu'ils font, et pourquoi ils le font. Des enfants qui n'ont pas peur des adultes dans le sens où ils ne les considèrent pas comme supérieurs.

Julie Delalande (2003) écrit à propos de son terrain :

« Malgré ce travail des scientifiques, l'opinion commune considère le plus souvent que les enfants ne savent que ce que les adultes leur ont appris. Les enfants eux-mêmes connaissent bien la différence de statut entre eux et les adultes. **Ils les perçoivent comme ceux qui détiennent l'autorité et le savoir, ceux qui décident et enseignent.** Par conséquent, quand une ethnologue arrive dans la cour pour apprendre d'eux ce qu'ils y font, leur étonnement prend parfois la forme d'une réticence : « Pourquoi tu fais ça ? C'est pas la peine. » Mais, devant mes visites quotidiennes et mon obstination à noter toutes leurs activités, ils finissent par accepter cette situation nouvelle. »

Du côté de ce terrain, j'ai fait l'expérience inverse, et donc suffisamment déstabilisante pour tenir une place à part entière dans mes interprétations de la relation des adultes aux enfants. Les élèves de l'école Vitruve ne donnent pas l'impression de penser que les adultes leur sont supérieurs. Aussi, malgré le fait que j'ai atteint un « stade » adulte, renforcé de par mon statut de parent d'élève, d'enseignante, et de chercheuse, les enfants n'ont à aucun moment montré une attitude soit de défiance ou de curiosité à mon endroit. J'étais là, et ils continuaient à suivre leurs idées, et à jouer, sans s'inquiéter d'une quelconque interférence, concernant la place que je souhaitais prendre au sein de leurs activités.

Les élèves de cette école sont formés à expliquer ce qu'ils savent et les procédures qu'ils utilisent pour accéder aux connaissances, aux autres, à leurs pairs mais aussi aux adultes. C'est une priorité du projet de l'école, faire accéder les enfants au statut de chercheur et à celui d'expert. Les enfants ont intégré ce positionnement à égalité, s'agissant du savoir, avec celui des adultes, et c'est assez surprenant à expérimenter. Ils se fichaient complètement de ce que je faisais dans la cour de l'école,

ils faisaient ce qu'ils avaient à faire et restaient indifférents à mes questionnements. Ce comportement résistait à la pression extérieure, en dehors de l'école, j'ai ressenti souvent cette inversion des rôles, comme si c'était eux qui m'utilisaient pour regarder les photos, les vidéos, s'identifier et identifier leurs amis et revivre ainsi l'expérience de la Boîte. Ils ne me disaient rien d'autres que ce qu'ils avaient bien envie de me dire, et ne m'accordait que le temps qu'ils avaient décidé de m'accorder, ce n'était pas de la méfiance, c'était juste que cela leur appartenait et qu'ils m'expliquaient *à hauteur* de ce qu'ils m'estimaient capable de comprendre. Manu veut interrompre l'entretien avant la fin du diaporama, il me dit qu'il préfère aller regarder des dessins animés. Baptiste clairement ne veut pas m'en dire davantage sur les jeux qu'ils inventaient avec ses copains. Un autre exemple je demandais un jour à la sortie de l'école à César, s'il voulait bien venir à la maison avec son copain Siméon pour voir des photos et des petits films, de la Boîte à Jouer, et m'expliquer leurs jeux. Mais César refusa. Son père était à côté de lui, il m'écoutait et connaissait mon projet de recherche, il essaya de le convaincre, lui disant que c'était important pour moi, et aussi pour l'école, ce à quoi il répondit que, *ce n'était pas important pour lui, et qu'il s'en fichait maintenant de la Boîte, puisqu'elle n'était plus là*. J'observais alors que son père semblait complètement désappointé par son attitude vis à vis de moi, c'est comme si tout à coup une lucarne s'ouvrait sur ce qui se passait à l'école, sur le positionnement que s'autorisaient à prendre les enfants vis à vis des adultes⁸⁹.

A l'école Vitruve, l'émotion et l'affect, sont médiatisés dans la relation au groupe d'enfants à travers l'expression artistique. Ils sont sublimés par les événements artistiques et culturels que réalisent les élèves et qu'ils présentent aux adultes, parents, et amis, et aux « anciens ». Les différents spectacles et expositions, sont produites et souvent enregistrées par des parents professionnels du monde du spectacle, leur qualité qui rend compte du degré d'implication des enfants font pleurer les adultes, exactement comme sur le parcours de Mon Empreinte avec les collégiens. Or la Boîte, et ses mises en scène, n'appartiennent qu'aux enfants et à ceux qui ont la chance de pouvoir les observer et de s'y laisser prendre.

Ce rien, ce vide, c'est le jeu, et la Boîte ne procure rien d'autre que le jeu et les bénéfices du jeu que les adultes de l'école ont des difficultés à valider dans le cadre du projet éducatif. Ce projet reste très influencé par les idées de Célestin Freinet, dans son rapport à la nature, dans son rapport au travail et à la responsabilisation des enfants. Le jeu détourne l'enfant de ses véritables aspirations qui sont de se sentir appartenir à une communauté capable de s'organiser intellectuellement et matériellement pour apprendre.

La Boîte est uniquement dans le présent de son ouverture mais elle laisse son empreinte dans la mémoire des corps et a marqué de façon indélébile les représentations des enfants, comme celles des adultes. L'activité se suffit à elle-même, elle suit son cours. Elle ne sera pas exposée, ni scénarisée pour la représentation d'un spectacle, elle ne rapportera pas d'argent pour partir en classes vertes, elle n'apprendra pas à lire, à compter, à écrire un programme, ou organiser le conseil, elle fait mieux, elle prend tout cela et le rend visible du point de vue des enfants, c'est à dire qu'elle fait avec l'école, à partir de son projet mais aussi à partir de celui de leur vie personnelle, intime. La Boîte permet aux enfants d'englober tous les positionnements, de ne pas séparer la vie à l'école et celle de la maison, pour l'intégrer, l'incorporer et lui donner un sens propre, celui de l'entre-enfants. La Boîte devient

⁸⁹ Tout au long de cette recherche sur le terrain de la Boîte à Jouer, à l'école Vitruve et à l'école Pajol, je gardais en tête, la polémique qui a eu lieu dans les années 80 sur le travail de Margaret Mead et sans entrer dans le débat épistémologique, plus spécifiquement la façon dont elle a pris « au pied de la lettre » les réponses des adolescentes Samoa aux questions qu'elle leur avait posé sur la sexualité. Voir sur le sujet : (Tcherkézoff, 2001).

protéiforme, les objets appartiennent au monde des « Barbapapas », ils prennent toutes les formes possibles, humaines, non-humaines, technologiques ou naturelles. Avec les objets de la Boîte les enfants composent des mondes qui commencent à un endroit et puis se terminent ailleurs, dans lesquels ils peuvent se retrouver en terre inconnue, poussée vers une destination qu'ils n'avaient pas prévue, car semée d'embûches et de bifurcations. Ils habitent alors des mondes *sans cesse parasités*, ce qui les obligent à sans cesse mieux ruser, mieux négocier, mieux coopérer et réussir à établir ainsi de véritables stratégies (De Certeau, 1980).

La Boîte fait tout cela dans l'économie de la relation pédagogique, dans l'économie de l'enseignement, et de la relation éducative *in situ* organisée et contrôlée par les adultes. Elle est ce dispositif qui pourrait réaliser ce qui a été décrit dans l'ouvrage collectif de 1986, comme : « (...) la fin de l'utopie du projet de Vitruve, c'est à dire déscolariser l'école. » (Bonnard et al., 1986)

CONCLUSION DE L'EXPERIMENTATION DE LA BOITE A JOUER A L'ECOLE VITRUE

Lors de l'entretien avec l'équipe des enseignants, je les remercie en premier lieu d'avoir accepté que je vienne observer dans l'école le dispositif de la Boîte à Jouer. Tous les membres de l'équipe sont présents à l'exception de Thierry, Mathilde arrivera après, une fois que la discussion sera bien engagée. Elle tiendra un discours critique sur la Boîte qui ne laissera plus d'espace pour poursuivre l'échange de point de vue sur l'expérimentation à l'école Vitruve. Elle reproche en premier lieu au dispositif de la Boîte à Jouer, d'avoir été pensé et élaboré sur la base du « manque ». En effet certains enseignants de l'école Vitruve remettent en question l'idée que l'enfant ressentant un état de manque que seuls les adultes seraient en capacité de combler. La Boîte dans la cour de l'école Vitruve a montré que la frontière entre ce qui serait de l'ordre des besoins strictement physiologiques et la nécessité du jeu devenait poreuse, lorsque j'observe que les enfants préfèrent jouer avec les objets plutôt que d'aller manger à la cantine. Pour les enseignants l'enfant doit être avant tout, mis en situation d'être en capacité d'exprimer ses propres besoins et ses désirs dans un premier temps et dans un deuxième temps de chercher à y répondre en trouvant des solutions d'organisations collectives, car ils pensent que le désir de chacun peut trouver à la fois une limite dans sa confrontation aux autres mais aussi une extension vers d'autres possibles. Le dispositif de la Boîte à Jouer a été conçu pour améliorer la vie des enfants à l'école. Cette première idée entre violemment en contradiction avec le projet de l'école Vitruve qui agit comme si, en lui-même et seulement en lui-même, parce qu'il se déploie sur toute une journée à l'école, confondant le temps scolaire avec le temps périscolaire, il répondait au plus près possible des besoins des enfants.

L'autre idée sous-jacente au dispositif, est que jouer relève d'un besoin vital pour l'enfant et même pour l'humanité parce que ce serait un moyen trouvé par les différentes sociétés humaines et même animales d'être en constante adaptation à son environnement⁹⁰. Le fait que les enfants ne puissent pas jouer librement, en dehors du regard des adultes, engage la responsabilité de la société dans son devenir. Dans ce sens Donald Winnicott » (2002, p. 90), replace au premier plan le jeu dans la « bonne santé » des enfants et son apport à la psychanalyse :

« En d'autres termes, *c'est le jeu qui est universel* et qui correspond à la santé : l'activité de jeu facilite la croissance et par là même, la santé. Jouer conduit à établir des relations de groupe ; le jeu peut-être une forme de communication en psychothérapie et, en dernier lieu, je dirai que la psychanalyse s'est développée comme une forme très spécialisée du jeu mise au service de la communication avec soi-même et avec les autres. Ce qui est naturel, c'est de jouer, et le phénomène très sophistiqué du vingtième siècle, c'est la psychanalyse. Il serait bon de rappeler constamment à l'analyste non seulement ce qu'il doit à Freud, mais aussi ce que nous devons à cette chose naturelle et universelle, le jeu.

Pour Jean-Marc et Emma, les concepteurs de la Boîte à Jouer, l'école et sa cour de récréation sont l'espace dans lequel ils peuvent toucher le maximum d'enfants de toutes classes sociales confondues, et venir ainsi combler le manque de jeu et apporter un peu d'universel ...

Les enseignants de l'école Vitruve ne se placent pas du tout sur ce terrain, dans le rapport à l'enfant et à l'éducation. Thierry dit que l'école n'est pas en soi un espace de jeu, mais un espace de travail. Pour les enseignants, au-delà de cette dichotomie entre le travail et le jeu, l'enfant n'est jamais en

⁹⁰ Cette pensée s'inspire des travaux de la fin du XIXème et début du XXème siècle en psychologie de Herbert Spencer (1844-1924) (Spencer, 1875) et de Karl Groos (1861-1946) (Groos, 1898 & 1901) déjà cités dans la partie II.

manque de quelque chose parce qu'il est toujours en lien avec l'environnement qui l'entoure : en cela il a toujours la capacité de le modifier, un tant soit peu. Aussi, pour les enseignants, la Boîte à Jouer est un dispositif qui provient d'abord du désir des adultes, lesquels projettent sur les enfants de l'école, le fait qu'ils sont en manque de jeu. Or, la pédagogie de l'école Vitruve vise justement à permettre aux enfants d'exprimer par eux-mêmes leurs désirs, mais surtout de les confronter à ceux des autres, pour qu'ils se transforment en projet collectif afin d'évaluer comment ils peuvent se réaliser.

J'observe ainsi que la Boîte à Jouer a créé un *dissensus* au sein de l'équipe des adultes de l'école, car comme l'avait exprimé Joe un ancien enseignant de l'école, figure emblématique de son histoire : « La Boîte c'est le cheval de Troie qui est entré à Vitruve. » Les plus anciens de l'école continuent de produire un discours « sur » le dispositif, ils intellectualisent, ils comparent l'idéologie du projet de l'école avec celle du dispositif de la Boîte, et ne souhaitent pas entrer dans d'autres considérations, c'est à dire essayer de comprendre quelles sont les relations que nouent les enfants avec la Boîte, les bénéfiques qu'ils en retirent. Pour eux, la Boîte va contre le projet de l'école, le rapport bénéfice/risque, ils l'évaluent du côté de l'école, et de son projet qui ne peut continuer avec la Boîte, car elle lui fait prendre trop de risques. Mais comment comprendre alors que dans la cour de l'école, les enfants s'emparent à ce point du dispositif si ce n'est pas effectivement pour exprimer un besoin, ou une nécessité de vouloir jouer à tout prix ? La force de cette relation des enfants de Vitruve à la Boîte réside dans ce paradoxe, ils jouent, et « ils n'ont aucune limite », dit Laurène, parce que nous l'avons vu **le projet de l'école s'oppose au jeu mais de façon paradoxale, il contribue à ce que les enfants s'autorisent à y aller « à fond », « à mort ! »**

Le dispositif de la Boîte à Jouer a été *Le Parasite* du projet de l'école Vitruve tel qu'il a été conceptualisé par Michel Serres (1980). C'est à dire qu'il a su s'emparer du projet, de la liberté laissée aux enfants dans le but de les émanciper du pouvoir des adultes, de cette possibilité qu'il leur donne d'aller jusqu'au bout de leurs idées sans avoir peur de l'autorité des adultes. Il a parasité le projet de l'école au sens que lui donne le philosophe à travers les exemples qu'il tire de la littérature comme de la technologie, il a pris, il n'a rien donné, mais il a modifié profondément les choses. Il est ce « tiers-inclus » qui a marqué définitivement l'espace de la cour et de l'école, à travers la mémoire des enfants et celle des adultes. Karine dit que l'expérience de la Boîte à Jouer lui a fait prendre conscience *de la pauvreté de l'espace de la cour de récréation, avec ses murs nus, et son sol en béton*, et les autres enseignants abondent dans son sens. Il a modifié la relation établie par les adultes de l'équipe pédagogique au jeu des enfants à l'école. Il a apporté du « jeu » dans certains discours figés, il a remis en cause des certitudes, il a brouillé les cartes. Il a fait disjoncter le fil continu que maintenait l'école Vitruve avec son projet depuis les années soixante-dix, dont voici une illustration mythique⁹¹ :

« Malgré notre souci d'honnêteté, nos interventions multiples pour désacraliser le maître, l'adulte, et aiguiser l'esprit des enfants, nous sommes conscients d'avoir pas mal **manipuler**. Tout le long de l'année, nous avons marché sur la corde raide et nous sommes passés constamment de la manipulation à l'effacement : manipulation pour permettre que le projet continue, que des choses se passent ; effacement pour que les enfants prennent les choses en main, se situent dans les conflits et résolvent leurs problèmes. Accepter le cirque, élément de culture populaire où la langue, le geste, les enchaînements n'ont pas le côté léché de la culture scolaire ; lancer des équipes-récupération pour obtenir le matériel nécessaire à la fabrication des décors, des costumes, à l'installation électrique ; partir à trois puis cinq adultes avec trente-six enfants de sept à dix ans, sans personnel de service ;

⁹¹ « *En sortant de l'école ...* », un projet réalisé par des enfants de la rue Vitruve, « Le livre de la « tournée » des enfants du cirque étoilé » illustré avec des dessins d'enfants, suivi de « Le livre des adultes », préface de Robert Gloton et Introduction de Jean Foucambert.

aller de Bedons à Bayonne à pied, par les sentiers de montagne (130 km) ; dormir dans les granges, à la belle étoile ou dans des locaux prêtés ; se laver dans les ruisseaux, etc., c'était refuser la consommation, le super-confort, le loisir passif, le tourisme d'hôtel ou de caravane qui ignore l'indigène. Imposer un projet collectif, un projet de production, c'était refuser l'individualisme, la compétition, le parasitisme. En ce sens, nous sommes conscients d'avoir pesé sur les mêmes, de les avoir violentés. Mais il n'y avait pas d'autre choix possible : ou on laisse les petits enfants agir selon leurs désirs et ils se réfugient dans leur « monde enfantin », avec leurs contes de fées, leurs fuites, leurs caprices, et, déjà, l'individualisme, la consommation, la compétition, présents et pesants tout autour d'eux et qu'ils têtent dès la naissance ; ou on tente un coup de force en bousculant ces fausses valeurs, en les attaquant chaque fois qu'elles apparaissent pour essayer de vivre dès maintenant contre elles. » (Vitruve, collectif, 1978, p. 212-213)

Les enseignants reviennent sur les prises de risque que les enfants s'autorisaient à prendre et sur l'évolution du dispositif de la Boîte :

Laurène : Les enfants font ce qu'ils veulent avec les objets et ils n'ont pas beaucoup de limite, bien sûr le risque il ne vient pas d'eux, eux ils ne font pas exprès mais tout le reste, les autres enfants, les objets de la Boîte, les arbres, et aussi les trous au pied des arbres, ça faisait peur.

Grégory : Au début c'était sportif après ça s'est calmé, ou alors on s'est peut-être habitué qui sait ? En tout cas les CT en fin d'année ils avaient laissé tomber les jeux de la Boîte, ils préféraient discuter entre eux, c'est vrai que ça a évolué !

J'ai observé cela aussi à la fin de l'année, les garçons de CP n'avaient plus le droit de jouer donc oui, il y avait moins de jeux de batailles. En ce qui concerne les grands, j'analysais dans « l'abandon » des jeux de la Boîte, le fait qu'ils souhaitaient renforcer leur alliance avec le projet de l'école qui vise effectivement une émancipation des enfants dans leur appartenance au monde des adultes. Les grands deviennent alors vraiment des grands et ils ne veulent plus jouer comme des petits aux jeux de la Boîte. Et en même temps ils quittent l'école, une école différente, et ils doivent faire le deuil de leur enfance passée à l'école Vitruve, qui tout en voulant les émanciper, les a aussi protégés des normes scolaires et aussi sociales. En ne voulant plus jouer avec les objets de la Boîte, ils expriment là encore le paradoxe de rester en alliance avec le projet de l'école Vitruve, tout en vivant *in situ* sa séparation.

Grégory : C'est incroyable ce que tu les voyais faire, les constructions, moi je n'aurai pas imaginé ça, je trouve que c'est un vrai espace d'apprentissage, ça enrichit le vocabulaire, la vision dans l'espace, ça aborde des notions de maths, et puis ils sont allés beaucoup plus loin que ce qu'on leur demande de faire finalement, les catapultes, ça nous a fait réfléchir à la force, à l'angle à prendre, ils ont réalisé un vrai défi.

*Mylène : **En même temps on a l'impression qu'ils font toujours les mêmes choses et en même temps ils en créent sans cesse de nouvelles.***

Sylvie : La Boîte de mon point de vue ça été une valeur ajoutée au projet de l'école après il faudrait davantage réfléchir à comment on pourrait mieux s'en emparer, en faire un projet de l'école comme un autre, rechercher par nous-mêmes comment s'approprier les objets, demander aux enfants de les rapporter, je pense qu'ils feraient un peu plus attention, parce qu'avec les objets de la Boîte il y a des enfants qui faisaient exprès de les détruire.



Au moment où j'écris ces lignes de conclusion à l'expérimentation de la Boîte à Jouer à l'école Vitruve, nous sommes en 2019 et les petits « intrépides » de CP ceux qui avaient vécu la Boîte à Jouer avec une telle intensité, sont en CM2, c'est à dire leur dernière année avant le collège. Leurs enseignants Sylvie et Fabrice dans le cadre des projets de groupe, ceux que les élèves doivent réaliser dans l'année et autour desquels s'organisent les différents apprentissages, ont initié l'idée de construire eux-mêmes une Boîte à Jouer et de l'installer dans la cour de l'école. Depuis 2015, une partie de l'équipe s'est renouvelée, de « l'eau a passée sous les ponts » mais les élèves n'avaient pas oublié et ils ne rataient pas une occasion de me demander à moi ou à Jean-Marc quand la Boîte allait revenir à l'école lorsque nous les rencontrions à l'école ou dans le quartier ?

J'ai été invité à venir voir l'exposition qui restituait tout le déroulement du projet. Les maquettes y étaient présentées, ainsi que les règles instituées. Les parents avaient été aussi invités à participer à la découverte des objets de la Boîte avec leurs enfants. Je suis intervenue dans le groupe, qui rassemble les deux classes et se compose de 56 élèves. Les enseignants Sylvie et Fabrice ont accepté volontiers que je vienne une matinée présenter ma recherche aux élèves, recueillir leurs points de vue sur le dispositif, c'est à dire comparer la Grande Boîte à Jouer et la B.A.J. de notre projet comme ils disent pour les distinguer. Je leur ai aussi distribué un questionnaire auquel ils ont répondu en écrivant et en faisant des dessins (ANNEXE 7).

Les élèves de CM2, ne sont pas contents, ils me disent :

Capucine : Oui ce sont les adultes qui ont décidé de notre projet, c'est pas nous, nous on voulait pas faire la Boîte, normalement c'est les élèves qui choisissent le projet.

Lila : Oui, nous on voulait aller à Venise comme les CT d'avant.

Rosalie : On trouvait que ce projet il n'était pas super bien, parce que c'était pas comme la vraie Boîte, la grande, celle de quand on jouait en CP. Et puis en même temps on n'est plus en CP on a grandi quoi.

Pauline : Les adultes, ils disent c'est vous qui décidez et en fait ils nous IMPOSENT leur projet à eux.

Ouais (en cœur)

Moi : D'accord donc vous n'êtes pas satisfaits du projet de fabrication de la Boîte à Jouer ?

Lila : Ah ben si, en fait maintenant on est satisfait parce qu'on peut inventer des nouveaux jeux dans la cour avec les objets et ça c'est trop bien.

Tim : Oui et puis aussi on a fait les maquettes, moi j'ai bien aimé les faire, avec du matériel qu'on a rapporté, c'était bien comme travail dans la classe ...

Manu : Aussi quand Jean-Marc est venu, ça nous a rappelé les bons souvenirs.

Moi : Donc finalement vous en pensez quoi de votre projet ?

Rosalie : J'aime bien organiser la Boîte dans la cour et jouer aux jeux, en plus il y a des règles maintenant alors il n'y a plus de bagarre.

Moi : Pourtant dans le questionnaire beaucoup on donné les bagarres comme exemple des jeux dont vous vous rappeliez ?

Pierre : Oui c'étaient vraiment ce que j'ai préféré les attaques des camps mais après on avait plus le droit de jouer à cause des batailles alors autant que personne se bataille et qu'on puisse tous jouer aux autres jeux qu'on peut inventer.

Moi : Mais il n'y a vraiment plus de bagarre ?

Lila : Si quand même, mais on a fait un conseil, et puis on fait les règles et il y a aussi les médiateurs du coup.

La (future?) boîte à jouer des CM2

Cette année le projet des CM2 c'est la boîte à jouer, on a fait ces maquettes parce que on va fabriquer une nouvelle boîte à jouer.

On s'est mis par deux pour fabriquer la maquette. Ensuite le groupe va voter pour la boîte qui sera taillée réelle.

Ma maquette à la forme de la cour de l'école, il y a une trappe pour monter à l'étage la porte c'est une porte en pont levis, et il y a deux grandes fenêtres. Il y a des étagères fixées au mur et des bacs pour ranger les objets.

Nous avons utilisé du carton, du papier aluminium et des pailles.

Ma boîte est grande et nous pourrons mettre beaucoup d'objets. A la fin de la réalisation des maquettes nous voterons pour la boîte qui sera ~~la~~ fabriquée.

Il y a quatre ans une boîte à jouer est apparue dans la cour. On s'était bien amusé donc cette année on va en construire une.

Pour monter à peu près la boîte qu'on va faire le toit ~~en~~ avec gouttières les murs en bois spécial j'ai utilisé du carton pour faire le toit mais en vrai il sera en métal, les murs seront en bois inputrescible les enfants s'amuseront à construire

Les élèves de l'école Vitruve gardent dans cet entretien collectif mené le jour de l'exposition du projet et de sa présentation aux parents, leur liberté de ton, vis à vis des enseignants responsables de leur groupe. Ils réinvestissent les objectifs que se donne le projet de l'école sur le statut de l'enfant et son émancipation, les adultes leur donne la parole, ils la prennent. Ce projet de construire une « nouvelle » Boîte à Jouer est venu mettre à la fois un point final et ouvrir une perspective à cette recherche sur l'expérimentation de la Boîte à l'école Vitruve. **Je remercie les enfants et les enseignants de m'avoir offert cette occasion d'une conclusion en devenir.** Je n'ai pas mené ce terrain d'un bout à l'autre, je n'ai pas participé aux différentes étapes du projet, ma thèse était normalement terminée !!! Mais ma dernière fille est toujours scolarisée à l'école alors forcément j'ai été mise au parfum : « *Tu sais quoi, les CM2 ils vont refaire la Boîte à Jouer, oui mais ça va prendre longtemps pour qu'on puisse jouer avec parce que c'est eux qui vont la construire, avec les parents !* »

Jean-Marc m'a aussi tenu informé du déroulement du projet puisqu'il a été associé à la fabrication de la Boîte. J'étais très frustrée de cette situation, je ne souhaitais qu'une chose, « revenir sur le terrain » pour observer cette nouvelle histoire qui recommençait avec la Boîte. J'ai pu participer à son dénouement, et j'ai pu observer cette fois les enseignants heureux d'avoir menés au bout ce projet, d'avoir réussi à leur tour à dompter la Boîte. J'assistais alors à une inversion de ma proposition de l'utilisation du concept de *parasite* pour expliquer la relation de la Boîte à Jouer avec le projet de l'école, en effet cette fois c'est l'école qui parasitait le projet de la Boîte. Jean-Marc concepteur du dispositif avec Emma a été consentant, il a accepté de venir donner un coup de main, c'est à dire de révéler des secrets de fabrication, sur les critères de choix des objets par exemple pour une utilisation sécurisée et durable ... L'école s'emparait de la Boîte, et les enfants ont occupé la place des concepteurs : Jean-Marc et Emma, des responsables : les adultes de l'équipe éducatives et aussi de la chercheuse. Car ils ont observé et se sont entretenus avec les autres enfants et aussi avec d'autres adultes, membres de la communauté éducative sur le jeu avec la Boîte dans la cour de l'école. Ils ont fait des recherches, mené des enquêtes, fabriqué des maquettes etc. La Boîte a été ensuite ouverte et ils ont observé et analysé les « problèmes qui se posaient » et qui ont été discutés en conseil.

Nous verrons dans le chapitre suivant comment s'est mise en place la Boîte à Jouer à l'école Pajol en 2016 en considérant d'emblée qu'elle a fait l'objet d'une appropriation et d'une intégration au projet de l'école principalement à partir de la mise en place d'un « conseil de la Boîte ».

CHAPITRE 4

LA MISE EN PLACE DE LA BOÎTE À JOUER À L'ÉCOLE PAJOL

En novembre 2016 la Boîte à Jouer ouvre à l'école Pajol. Il s'agit d'une école polyvalente à projet innovant mais contrairement à l'école Vitruve, il n'existe pas un aménagement du rythme scolaire particulier, les horaires de l'école sont les mêmes que dans toutes les autres écoles de Paris et les temps périscolaires sont gérés par Joëlle, Responsable Éducative de la Ville (REV) et son équipe d'animation. Cette équipe ne représente pas un ensemble de personnes homogène. Elle est composée, d'hommes et de femmes, d'âge et de statut très différents, les uns des autres. Par exemple Halima, est une mère de famille qui était professeur de sciences naturelles à l'étranger, et qui anime un atelier de jeux de société, Paul, lui est un jeune homme étudiant, il fait du théâtre, Laura, a deux enfants, elle prépare le concours de professeur des écoles, Assia, élève seule son fils, et elle est aussi Assistante de Vie Scolaire c'est à dire, qu'elle aide un enfant porteur d'un handicap, dans la classe et sur les temps périscolaires, Nasser lui aussi AVS, s'intéresse à l'inclusion à l'école, car il a le projet d'ouvrir une école spécialisée au Sénégal, etc.

4.1 Se former au dispositif de la Boîte à Jouer

À Pajol, l'ensemble de l'équipe d'animation a bénéficié d'une formation sur le dispositif de la Boîte à Jouer, dispensée par Emma, Elise et Claudia. Cette formation déstabilise les habitudes de l'équipe, la surveillance de la cour de récréation va radicalement changer avec les objets de la Boîte. Les personnes qui sont chargées de cette surveillance vont devoir remettre en question tout un *habitus* de la relation aux enfants, au jeu, et surtout à la prise de risque et au règlement. Je l'ai déjà exprimé plus avant, même si l'école Pajol et l'école Vitruve se revendiquent des techniques Freinet et des modèles pédagogiques dits « alternatifs », leur projet diffère sur le fond comme sur la forme et pour ce qui nous intéresse ici, particulièrement dans sa relation au jeu. La directrice de l'école Pajol et d'autres membres de l'équipe enseignante ont été formés à la pédagogie active, ils ont milité aux CEMEA⁹², et la relation entre les activités scolaires et les activités périscolaires reste très complémentaire et sans hiérarchisation de valeur. Le projet de l'école s'est construit aussi sur une harmonisation entre les différentes activités proposées, car l'enfant est considéré dans sa globalité, à l'école il n'est pas dissocié selon les espaces/temps qu'il traverse. D'autre part chacune des personnes adultes qui compose l'ensemble de l'équipe éducative est considérée à partir de la place qu'elle occupe. Dans ce contexte le jeu tient une grande place, principalement à l'initiative de la directrice. Une réserve située dans son bureau est remplie du sol au plafond de jeux de société. Une salle est ouverte le midi pour que les enfants puissent jouer à ce type de jeux, mais pas seulement, il y a aussi à leur disposition des jeux d'imitation et de construction avec des poupées barbies, des playmobils, des circuits de voiture, des kaplas, etc. La salle du centre de loisirs des élèves de maternelle est également aménagée avec toutes sortes de jeux et de jouets : des poussettes, des poupées, une cuisine, des déguisements, des jeux de construction etc.

⁹² Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active. Association loi 1901, créé en 1937 par Giselle de Failly, qui forme les éducateurs et animateurs des centres de vacances. Ses pratiques de formation sont inspirées de la pédagogie nouvelle et de l'éducation populaire (CEMEA, 2008)

Chaque année une soirée « jeux de société » est organisée avec les familles de la petite section au CM2. Le jeu est certes valorisé mais à l'intérieur d'un cadre défini, de règles préétablies et d'habitudes rigoureuses. A l'école Pajol, les enfants ne font pas n'importe quoi, ils ne crient pas, ils ne courent dans tous les sens, ils ne sautent pas partout, ils rangent et règlent les « histoires » avec des « messages clairs » (Connac, 2009).

Le projet de l'école s'appuie sur la Pédagogie Institutionnelle⁹³, dans chacune des salles est affichée la loi n°1 de l'école et elle contient une « chaise à réfléchir » sur laquelle l'enfant est invité à venir s'asseoir si son comportement a plus de trois fois gêné le déroulement des activités. Les élèves ont des brevets de comportements, ce qui leur permet d'obtenir des droits. Par exemple le brevet le plus élevé autorise l'enfant à circuler seul dans l'école, il n'a pas besoin d'être accompagné ni par un autre enfant ni par un adulte. Les enseignants pour cela organisent « un conseil des élèves » dans leur classe, il y a également un conseil de coordination pour ce qui concerne la vie des enfants dans l'école.

Avec la Boîte à Jouer il n'y a plus qu'une seule règle : « Je ne me fais pas mal et je ne fais pas mal aux autres ». Les adultes qui surveillent la cour se sentent pris dans des injonctions contradictoires : ils doivent être actifs, mobiles, sans pour autant intervenir dans les jeux des enfants. On leur demande de « soutenir le jeu » et ils ne savent pas trop ce que cela veut dire. Avant la Boîte, soit ils s'asseyaient sur le banc et réglaient les problèmes de loin en posant des règles et des interdictions, soit ils organisaient un jeu de ballon, par exemple et ils menaient le jeu, ils étaient à son initiative. Lorsque les adultes intervenaient cela pouvait être brutalement pour rappeler une règle, ou bien pas du tout, ils restaient en retrait et discutaient entre eux. Dans un premier temps la Boîte à Jouer bouleverse les représentations, les façons de se positionner, en tant qu'adultes et comme éducateurs. Les enfants peuvent grimper sur les grilles, leur attacher des cordes, courir, pousser « à fond » la poussette avec un autre enfant dedans pour le faire tomber, se battre « objet contre objet » et essayer de régler leurs désaccords à travers le jeu...

⁹³ « La pédagogie institutionnelle se caractérise par : Des activités qui accrochent le désir, qui ont du sens et surtout qui donnent du sens aux apprentissages scolaires. Essentiellement les *techniques Freinet* : Correspondance inter scolaire, *texte libre*, Journal scolaire, Enquêtes sur le milieu et albums collectifs comptes-rendus, problèmes vécus, entraînements individualisés par des outils auto-correctifs ... Des institutions variées, variables, qui donnent parole et pouvoirs et qui délimitent des lieux, des statuts et des rôles précis et précisés : « Quoi de neuf ? », présentation et choix des textes libres, boîte à questions, classes de niveaux scolaires et de comportement, monnaie intérieure, métiers, équipes, table d'exposition, etc.

Une institution instituante : le « Conseil », qui permet de verbaliser les vécus divers des situations et de modifier ces situations qui influenceront à leur tour sur les comportements, de faire bouger les choses sans que tout s'écroule. Elle tend à remplacer l'action permanente et l'intervention du maître par ce système d'activités, de médiations et d'institutions diverses, qui assurent d'une façon continue l'obligation et la réciprocité des échanges dans et hors du groupe. Ce refus de la relation duelle, structure binaire favorisant fusion et confusion, au profit de relations ternaires, médiatisées par un objet commun, est une des clés de la pédagogie institutionnelle. Une autre clé : elle condense les conditions nécessaires à la constitution d'un milieu éducatif en 4 mots, « les 4L : Lieu, Limite, Loi, Langage ». Enfin, elle postule que 3 éclairages au moins sont nécessaires, 3 dimensions à prendre en compte pour analyser et gérer ce milieu éducatif : Le matérialisme : Techniques, production, qui modifient la structure des rapports et des relations (cf. Marx, Freinet, Makarenko, Lévi Strauss, etc.)

Les phénomènes de groupe : phénomènes de leadership, de bouc émissaire, fantasmes de groupe... favoriser la diversité de petits groupes coopératifs de travail... (Cf. Moreno, Lewin, Bion, Anzieu, etc.).

L'inconscient : Il est dans la classe et il est illusoire de vouloir l'ignorer ou le faire taire : quand la parole s'arrête, le symptôme par le. (Cf. Freud, Lacan, Dolto, etc.)

Par ce que « la Pédagogie institutionnelle n'existe pas ». Le dispositif esquissé ci-dessus n'est que la condition préalable, essentielle, pour qu'elle existe. Elle n'existe qu'à partir du moment où ce dispositif permet de la parole, de l'échange et du grandissement : une émergence dont la complexité est impossible à saisir en quelques mots. » (René Laffitte & VPI Groupe, 2006, p. 25)

Or ici encore, comme à l'école Vitruve, c'est la parole qui est d'abord privilégiée, parce qu'elle est considérée comme moyen principal pour accéder à la raison. Sans langage il n'y a pas de pensées.

Les animateurs trouvent que les jeux sont sales, que les enfants font n'importe quoi, mais surtout que la Boîte les oblige à faire plus attention et donc qu'elle les expose à une plus grande fatigue. D'autre part les enfants sont habitués à ce que toute situation problématique soit traitée par la médiation de la parole, celle des messages clairs dans la cour, ou en conseil dans la classe ou encore par le dialogue directement avec les adultes, alors ils ne cessent de venir solliciter les adultes qui surveillent la cour :

« Il m'a volé ma roue. »

« Elle a pris ma maison. »

« Eux, ils veulent pas me laisser jouer dans leur hôtel. »

« C'est eux qui m'ont bousculée. » Etc. Etc.

Cependant certains « avouent » qu'ils sont surpris de voir les enfants inventer toutes ces choses, alors que *normalement c'est interdit, tu ne peux jamais faire ça, dans une cour d'école.* (Ali)

A l'école Pajol, beaucoup d'activités sont proposées sur le temps périscolaires, le jeu est certes valorisé mais la Boîte à Jouer entre en concurrence avec tous les autres ateliers proposés et aussi avec les jeux que peuvent rapporter les enfants de la maison et avec lesquels ils ont le droit de jouer. Mais au début comme à l'école Vitruve, les enfants désertent tous les autres ateliers pour jouer avec les objets de la Boîte.

Aussi très vite pour gérer les difficultés auxquels se confrontaient les adultes et les enfants avec ce nouveau dispositif dans l'organisation et la surveillance de la cour de l'école, la directrice proposa à la responsable du temps périscolaire, Joëlle, d'organiser un « Conseil de la Boîte », sur le modèle du conseil des élèves une institution en pédagogie Freinet et Institutionnelle, pratiquée dans les classes (Pochet & Oury, 1997). Tous les lundi midi à partir du mois de décembre, tous les enfants des classes élémentaires sont réunis dans la salle de gymnastique, ils sont assis par terre, en rond, avec les animateurs. Joëlle la responsable, est debout, elle mène le conseil, la directrice Frédérique a participé à sa mise en place et a mené les premiers conseils.

Le conseil : les enfants et les adultes font une liste de critiques et de propositions pour remédier aux problèmes que suscitent le dispositif de la Boîte. Les propositions sont soumises au vote, si une majorité d'enfant s'oppose à la proposition, elle est rejetée. Les enfants doivent être capable d'argumenter leur refus. La première difficulté qui m'apparaît durant mon observation est celle du nombre d'enfant, ils sont environ 130 enfants réunis dans une salle, qui doivent mobiliser leur attention et qui ne peuvent pas tous s'exprimer. Le dispositif demande aux enfants beaucoup de concentration et une capacité certaine à accepter la frustration. Mais comme le dit souvent la directrice : *de la frustration naît le désir.* Pour information au lecteur, moi-même en tant qu'observatrice, j'ai trouvé le temps long et j'aurai préféré de loin, observer les enfants dans la cour, jouer avec les objets de la Boîte. Voilà une indication sur mon parti-pris, qui relativise sans doute, mon point de vue de « scientifique », à partir de mon engagement sur le terrain ...

4.2 Le conseil de la Boîte

DEROULEMENT DU CONSEIL DE LA BOITE LE VENDREDI 9 DECEMBRE 2016 EN PRESENCE D'EMMA DE « JOUER POUR VIVRE » ET DE FREDERIQUE LA DIRECTRICE DE L'ECOLE :

Trois points sont traités en conseil :

1/ Les « infos » (5minutes)

2/ Les propositions (20 minutes)

3/ Les critiques (10 minutes)

Joëlle, responsable du périscolaire mène le conseil.

Joëlle : Aujourd'hui la boîte est fermée parce que les animateurs sont absents, ils sont malades. Et puis j'impose une règle, j'ai le droit, donc pour les bagarres de duel de chevalerie, ce sera objet contre objet. Concernant la question des objets lourds, écoutez bien, je liste les propositions : « Un, supprimer les objets lourds. Deux, rester puni 5 minutes sur le banc. Trois, les brevets 1 et 2 n'ont pas le droit de jouer avec les objets lourds. Quatre, on met des étiquettes sur les objets lourds. Cinq, on reste une journée entière punis. »

Cédric : Ho ! ça se fait pas !

Frédérique : Ça se fait pas ! Qu'est-ce que ça veut dire ? Jeter les objets aussi, ça ne se fait pas, non ? Il faut voter.

Aucune proposition ne peut être retenue au vote, l'assemblée vote non à chacune d'elles.

Joëlle : Alors une autre question a été posée : Comment faire quand les enfants cassent les objets ? C'est à vous de faire des propositions.

Pierre : Faire une réserve d'objets pour les remplacer.

Myriam : Ça sert à rien parce que les objets vont être aussi cassés.

Amid: Il faut punir les enfants qui font exprès de casser.

Emma intervient : S'il n'y a plus d'objet, les enfants se punissent eux-mêmes.

Joëlle fait une dernière proposition qu'elle soumet au vote et qui remporte l'adhésion du conseil. « Donc on est d'accord il faut adapter la punition aux brevets, mais on ne sait pas encore quelle punition prendre, et comment on peut l'organiser car il faut voir avec l'équipe des enseignants et les conseils dans les classes. On garde cela pour le prochain conseil de lundi prochain, on verra si on a pu avancer sur cette question ! »

Il ne reste plus de temps pour les critiques, le conseil est clos.

Dans ce compte rendu de la séance du conseil, j'observe que chacun joue son rôle, la directrice intervient parce qu'elle ne veut pas que Joëlle se laisse déborder par les enfants et qu'elle souhaite que le conseil puisse se dérouler à l'intérieur du cadre qui est fixé, c'est à dire celui des propositions et du vote, sans que les remarques des enfants puissent venir *parasiter* le dispositif. Emma essaye de faire comprendre aux enfants et aux adultes que la Boîte produit elle-même des limites et des règles, car effectivement s'il n'y a plus d'objet, les enfants ne pourront plus jouer.

A l'école Vitruve le même débat a eu lieu, Sylvie par exemple était particulièrement choquée par le fait que les enfants s'amusaient à casser les objets et d'ailleurs dans son projet de fabrication de la

Boîte c'est un argument qu'elle a mis en avant, si les enfants participent à la recherche d'objet, ils y feront davantage attention. Un autre enseignant reprochait au dispositif de se situer dans le cadre de la société de consommation : *je prends, je jette*. Dans les deux écoles le fait que les enfants « cassent les objets » dérangent les adultes et cela paraît logique car c'est vraiment la première chose qu'on apprend à un enfant à l'école, d'abord prendre soin du matériel, le sien, pour qu'il puisse l'utiliser et puis celui qui sert à la collectivité pour que tout le monde puisse également s'en servir. Je constate pourtant que le contraste évident entre les deux écoles de prime abord, concerne précisément le rangement et l'attention apporté au matériel. A Vitruve, ce sont les enfants qui gèrent leurs affaires et le matériel, les espaces sont occupés par des groupes d'élèves différents selon les années et aussi selon les moments d'une journée en fonction des projets. A Pajol, je pourrai dire que « chaque chose a sa place et chaque place a sa chose », les espaces sont réduits par rapport à l'école Vitruve, et ils sont par contre, partagés avec le périscolaire, chacun doit pouvoir retrouver son matériel, quand il en a besoin. A Vitruve, les manteaux traînent par terre, des troussees sont oubliées parfois dans la salle carrée, des affiches sont déchirées au fil du temps, du matériel s'entasse sur les armoires. A Pajol, chaque carte, de chaque jeu de société est plastifiée, les pions numérotés, les jouets d'imitation précieusement listés, mais dans l'une comme dans l'autre école, « casser exprès » n'est pas accepté. Il y a un « effet » Boîte à Jouer, sur le comportement des enfants, à l'ouverture et à son installation dans le temps. Elle ouvre d'un seul coup un tel espace permissif, que les enfants s'engouffrent dedans avec toute l'énergie et les fulgurances dont ils sont capables, d'autant plus démultipliées comme l'explique Frédérique, qu'elle a été contenue avant elle, par les règlements en vigueur dans les cours de récréation. Les enfants cassent les objets parce qu'ils ont tout simplement le droit de le faire. Se repose alors la question de l'éducation et de « la formation de la personne et du citoyen⁹⁴ ».

Le dispositif de la Boîte vient interroger violemment les adultes éducateurs dans leurs convictions et leurs pratiques, d'autant plus, lorsqu'ils s'inscrivent dans le mouvement des pédagogies alternatives. Cette attitude des enfants vient aussi confirmer l'idée anti-rousseauiste selon laquelle les enfants doivent être éduqués dans un cadre qui leur donne des limites, sans quoi, ils font n'importe quoi. La Boîte ne parvient pas à imposer une autre « culture » de la relation à l'enfance et aux enfants, celle qui consiste à laisser se dérouler l'expérience jusqu'au bout et à en prendre la mesure. En effet lorsque les enfants ont épuisé leur pulsion de destruction des objets, soit parce qu'il n'y a plus d'objet, soit parce que cela n'est plus satisfaisant pour eux-mêmes ni pour autrui alors, ils passent à un autre stade, celui de **la négociation : avec les pairs mais aussi avec les objets**. Les limites ne sont pas imposées de l'extérieur dans un rapport à loi qui passe par la séparation symbolique et le langage, elles sont intégrées dans le rapport à l'expérience matérielle dans une correspondance, un dialogue mené avec les objets et leur environnement. J'emploie l'expression « expérience matérialiste » en référence à Tim Ingold (2013, p.60), lorsqu'il définit la culture matérielle non pas simplement comme « une théorie du *faire* au sens d'une unification de la matière fournie par la nature et de la représentation conceptuelle d'une tradition culturelle donnée » mais plutôt « penser le *faire* comme un processus de *croissance*. Cela place dès le départ celui qui fait comme quelqu'un qui agit dans le monde de matières actives. »

⁹⁴ Domaine 3 du programme de l'école élémentaire dans le B.O. spécial du 26 novembre 2015 : programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège.

4.3 L'ouverture de la Boîte à l'école Pajol :



Adel : C'est un système éclectique pour fabriquer des images.

Malo : On cache les choses pour pas se les faire voler par des cambrioleurs.

Sofia et Lise : On est des sorcières et on mange les choses de la marmite.

Malik : C'est un bureau qui sert à commander des cartes pokemon.

Jim : Je suis un terroriste et je vais vous exploser.

Amina : On joue à la maison hôpital quand les gens sont malades ils s'allongent par terre et nous on les soigne.

John et Idriss : On est des voleurs et y a des lasers dans les portes et il faut les désactiver pour entrer sinon on peut pas et on les désactive de l'intérieur.

Les petites filles de maternelle : On joue à Kho-Lanta, on fait la cuisine pour le feu avec les feuilles tombées des arbres (avec les feuilles tombées des arbres).

Marc : On joue à l'avion pour partir en vacances et là-bas c'est la caravane.

Farid : Ça me plaît parce que on fait des batailles " ah "et aussi des constructions.

Lisa et Line : On joue à un laboratoire secret ... mais on veut pas te dire !

Moi : A quoi vous jouez ?

Alex : On joue pas on garde ça pour les filles qui sont allées manger.

Moi : Ah et c'était quoi ?

Constantin : On sait pas on garde ce qu'elles ont fait.

Moi : Vous êtes les gardiens alors ?

Alex : Oui c'est ça.



Sauter avec ou sans filet ?

Les enfants jouent avec un filet orange, ils l'ont accroché en hauteur à des grilles et ils organisent des jeux : ils sautent du haut de la grille. Ils aident à faire escalader les petits de maternelle dedans, ils se balancent, certains se tiennent debout, d'autres sont couchés. Cela fait très peur aux adultes qui surveillent la cour. Ils sont inquiets : « *Est-ce que l'accrochage est suffisamment solide ? Est-ce qu'il ne va pas lâcher par la force exercée par les enfants dans leur jeu, et leur nombre ?* » Un interdit est posé arbitrairement : « *Les enfants n'ont plus le droit de sauter des grilles, c'est trop dangereux.* » Malgré cela, il y a eu un accident, Joe un « grand » était allongé dans le filet, d'autres enfants voulaient y entrer : « *C'est chacun son tour, tu y es depuis longtemps, c'est à nous maintenant.* » Les « petits », lui ont dit plusieurs fois de sortir, il restait et le filet a cédé sous le poids. Il s'est fait mal

au bas du dos, en percutant le sol en béton de la cour, comme il hurlait, Joëlle a paniqué et l'a emmené à l'hôpital faire des examens, sa mère les a rejoints et a mis en cause sa responsabilité de façon assez virulente, dans la surveillance de la cour avec la Boîte à Jouer, même si au bout du compte, son fils n'avait rien. Le conseil auquel j'assiste traite de la question « du filet », plusieurs propositions ont été faites, à la fin du précédent conseil et Joëlle qui dirige le conseil soumet les propositions au vote.

LE CONSEIL DE LA BOITE DU 30 JANVIER 2017

Joëlle : « Qui s'oppose au tapis sous le filet ? »

Une majorité d'enfants lèvent le doigt.

Alima une animatrice, se tourne vers une enfant, assise à côté d'elle qui s'oppose : « Tu veux te faire mal ? »

L'enfant secoue la tête de façon négative.

Alima : « Alors pourquoi tu t'opposes ? »

Plusieurs réponses sont données : « ça sert à rien » ; « ça va salir » ; « y'en a qui vont s'en servir pour jouer avec à d'autres trucs. »

Joëlle : « Bon j'ai rayé le tapis, une autre proposition : vérifier les noeuds, qui s'oppose ? »

Une majorité d'enfants lèvent le doigt.

Joëlle : Pourquoi ?

Inès : Parce qu'on le fait déjà.

Joëlle : Faire tester le filet par un adulte. Qui s'oppose ? Pourquoi ?

Paul : Parce qu'un adulte c'est plus lourd que nous, avec lui le filet va casser lorsqu'avec nous non, et en plus nous on le fait déjà.

Joëlle : C'est déjà testé par les enfants, d'accord je le note. Et enlever le filet, qui s'oppose ?

Tous les enfants lèvent le doigt à quelques exceptions près, ceux qui rêvent, ceux qui n'écoutent pas, et résistent à leur façon au dispositif du conseil d'école. Joëlle réplique aussitôt : « ok je ne vous demande pas pourquoi ! Trouver une autre utilité au filet ? »

Deux enfants lèvent le doigt.

Joëlle : On garde cette proposition parce que deux oppositions ça ne suffit pas.

Laura : Je m'oppose parce que j'aime le jeu du filet tendu.

Joëlle : On arrive à ma proposition, je propose un nombre limité d'enfants dans le filet, on se met d'accord sur le nombre et ça ne change plus, on l'inscrit sur le filet, pour que tout le monde le sache et je propose quatre enfants, qui s'oppose ?

Une majorité d'enfants lève le doigt.

Gabriel : ça ne sert à rien de dire quatre enfants, parce que deux petits ça vaut un grand, en fait, ça dépend du poids, qu'on fait.

Joëlle (sur un ton humoristique) : Ok mais je n'ai pas de balance et je ne vais pas peser chaque enfant avant qu'il ne monte dans le filet, donc quatre c'est bon ?

Les enfants se mettent tous à hurler : « NOOON ». Joëlle crie pour faire revenir le calme, elle demande : « Pourquoi ? »

Elie : Si c'est que 4, y'aura que les grands, je dis 4 grands et 2 en plus, les petits de CP, ou bien les maternelles.

Joëlle : Non six c'est trop, moi je reste sur quatre, les grands devront laisser la place aux petits. Plusieurs enfants crient : « cinq alors, cinq ».

Ils essayent de négocier le chiffre. Joëlle reprend sa proposition de 4 enfants, en procédant au « Qui est pour ? Et qui est contre ? »

Les enfants lèvent mollement le bras cette fois, une partie importante ne participe pas au vote. Joëlle compte les votes et décide avec l'assentiment des autres adultes présents, que la proposition d'autoriser seulement 4 enfants dans le filet était adoptée, au prétexte qu'il n'y avait pas assez de vote « contre ».

Du conseil ou de la Boîte, qui mesure les risques ?

Cette retranscription du conseil de la Boîte à Jouer me semble pouvoir servir d'exemple du point de vue de l'analyse de la relation des enfants aux jeux avec la Boîte et d'une certaine résistance des adultes vis à vis de cette relation. Le cadre du conseil et son déroulement révèlent à mon sens, que c'est bien à partir de l'expérimentation du jeu avec les objets que les enfants peuvent entrer dans un raisonnement pertinent, une logique rationnelle. En effet la proposition de Joëlle sur un nombre limité d'enfant dans le filet est fautive. Elle n'a pas de sens pour les enfants, parce que précisément c'est cette proposition, du **rapport au risque** que cela peut entraîner si le filet n'est pas assez solide ou suffisamment bien attaché que les enfants cherchent aussi à tester et à vérifier chaque fois qu'ils jouent à sauter dans le filet pour arriver à la conclusion parfaitement rationnelle et scientifique que « ça dépend du poids ». D'autre part ils expriment clairement le fait que toutes les autres propositions sont déjà mises à l'essai *in situ* et qu'elles participent au jeu :

- Apprendre à faire des nœuds.
- Accrocher le filet à la bonne hauteur.
- Sauter de plusieurs façons et de différents supports.
- Prendre en compte le nombre d'enfants et leur poids.

L'autre partie du jeu consiste à négocier l'usage du filet, certains enfants sautent dedans et d'autres se balancent et veulent empêcher les enfants de sauter. Au fil du déroulement du jeu, les problèmes se règlent d'eux-mêmes, Joe est tombé, il s'est fait mal mais il fait beaucoup de cinéma, dans le jeu la réalité s'impose : « *Tant pis pour toi !* », ont dit les autres enfants. « *On t'avait prévenu.* »

A l'école Vitruve le jeu se déroulait aussi beaucoup par défaut, de la surveillance des adultes, car un seul adulte dans la cour et même deux, ne pouvait pas suffire à contrôler tous les espaces. A Pajol c'est tout l'inverse, la cour est très petite et beaucoup d'adultes sont présents. Le jeu du filet est sous haute surveillance, Joëlle reconnaît qu'elle est confrontée à ses propres limites, elle n'arrive pas à accepter par exemple que les enfants puissent sauter des grilles, ça n'est pas rationnel, elle pose une interdiction mais elle ne place pas sa décision du côté d'un discours idéologique sur la place des enfants, elle assume ses empêchements liés à sa peur, elle dit clairement qu'elle n'a pas été préparée à ce type de jeux, au fait de laisser les enfants prendre des risques qui sont inhérent à l'organisation des jeux. Elle me dit qu'elle-même enfant jouait à des jeux calmes et qu'elle ne sait pas comment gérer sans stresser les prises de risques des enfants dans les jeux de vitesse et d'équilibre.

Ce qui m'apparaît intéressant à souligner c'est le renversement des représentations entre la logique des enfants et celles des adultes. C'est Joëlle, adulte, qui adopte un raisonnement arbitraire, en proposant seulement 4 enfants dans le filet, alors que les enfants lui opposent une logique expérimentale. D'ailleurs, elle en prend conscience puisqu'elle répond avec humour, qu'elle n'a pas de balance pour peser chaque enfant qui veut monter dans le filet. Or les enfants savent qu'ils n'ont pas besoin de balance car **c'est le jeu en lui-même qui fait la balance**. Il est l'instrument qui permet d'avoir une mesure exacte de ce qu'ils sont en capacité de faire ou de ne pas faire.

La relation aux « petits »

D'autre part comme à l'école Vitruve, les enfants font preuve d'une grande solidarité les uns envers les autres, et là ils font preuve d'une attention spécifique portée aux plus petits, à savoir les CP et les élèves de maternelle. Je pense que cette attitude est le résultat de la mise en place du projet de l'école Pajol, celui de considérer chaque personne, enfant et adulte à partir de son histoire individuelle, de sa personnalité et de chercher à développer des sentiments d'empathie et de protection envers les plus fragiles. Avec le dispositif de la Boîte à Jouer dans les deux cours de l'école Pajol, la grille qui sépare la cour des élèves d'élémentaire de celle des élèves de maternelle est ouverte, pour que les enfants puissent profiter au maximum de tous les objets qui se trouvent dans les deux trolleys, et qu'ils puissent occuper les deux espaces et se mélanger les uns aux autres : jouer ensemble. Très vite cela posa des problèmes à l'équipe de surveillance de la cour, surtout aux animatrices de maternelle qui ne voulaient pas surveiller les « grands » qui venaient jouer dans la cour « des petits » ! Pourtant j'observais que précisément cela créait un climat différent dans la relation au jeu avec les objets de la Boîte. Les petits sont beaucoup plus lents dans leurs déplacements et dans la manipulation des objets, aussi les grands devaient tenir compte de cette vulnérabilité, ils devaient adapter leurs jeux, leurs déplacements aussi, aux petits et c'est ce qu'ils expriment dans l'exemple du filet. J'observais qu'ils les aidaient à monter ou à descendre, qu'ils tenaient compte de leur avis, et de ce qu'ils souhaitaient faire. Quand je rapporte ces observations à la directrice, elle me rétorque à l'inverse qu'elle s'inquiète du fait que les grands, puissent jouer avec les petits, comme s'ils jouaient « à la poupée ». Sa réflexion me rappelle une scène vécue sur le terrain de la Boîte à Jouer dans la cour de l'école Vitruve.

J'avais emmené ma fille Rose 5 ans, alors qu'elle était en dernière année d'école maternelle, avec moi, dans la cour de l'école, pour mon enquête, parce que sa maîtresse était absente. Dès qu'elle est arrivée dans la cour, sa grande sœur alors scolarisée en CI (classe intermédiaire) est venue avec ses camarades à sa rencontre pour la prendre en charge. Et puis très vite, j'ai été intriguée par leurs jeux. Elles l'ont portée et l'ont fait basculer à l'intérieur d'une colonne montée avec les pneus empilés, qui était plus haute qu'elle, on ne pouvait plus la voir. Une « grande » l'a rejointe, et elle l'a portée pour que sa tête dépasse. Le jeu s'organisait autour de Rose et de la colonne des pneus, j'observais de loin, elle se laissait faire, manipuler, et puis j'oubliais, j'observais d'autres enfants et d'autres pôles de jeux.

Le fait qu'elles **imbriquaient Rose dans leurs jeux avec les objets de la Boîte** peut alors nous faire penser que les « grandes » la considéraient comme un objet. Mais nous avons vu précédemment, qu'elles prenaient aussi les objets et en l'occurrence les pneus pour leurs enfants. Dans le jeu, la frontière entre les sujets et les objets devient poreuse car il permet précisément, de recomposer les enjeux de pouvoirs et de positionnement à l'intérieur des relations sociales, dans une confrontation à

« la nature des choses », et à l'environnement. Rose est petite, elle est à « la maternelle », il faut faire attention à elle dans cette cour de récréation avec la Boîte mais jusqu'où ? Dans le jeu, les « grandes » cherchent à délimiter leurs propres limites et celles de Rose, dans une relation à la « nature » physique des choses et des corps, qui construit les rôles de chacun, et leur positionnement dans la relation des « plus grands » aux « plus petits », et en retour Rose, apprend, elle aussi à appréhender son rôle et celui des autres.

Rose a joué la première partie de la pause méridienne avec les amies de sa sœur dans leurs jeux organisés avec les pneus jusqu'à les faire basculer, un des jeux préférés des enfants, avec Rose prise en sandwich entre deux autres « grandes ». Puis elles sont allées manger au self, et Rose est revenue vers moi. Puis d'autres enfants sont venus la chercher pour l'inclure dans leurs jeux, *sa meilleure amie*, du jardin d'enfant, qui a un an de plus qu'elle et qui était donc déjà entrée en CP à l'école Vitruve. Les CP mangeaient en premier, elle n'était donc pas dans la cour lorsque nous sommes arrivés. Elle est venue après le repas avec ses amies chercher Rose, et Rose a joué avec elles cette fois au jeu des maisons. Rose n'est plus revenue à l'école Vitruve jouer avec objets de la Boîte, et la grille a été fermée entre la cour des élèves de maternelle et celles des élèves d'élémentaire à l'école Pajol, je n'ai plus eu l'occasion d'observer la façon dont s'organisaient les jeux entre les grands et les petits ...

L'enfant à l'école Pajol, est considéré à la fois comme un être vulnérable et tout-puissant. Ces deux visions de l'enfance se rejoignent dans cette logique : celle de protéger l'enfant contre lui-même. Les institutions, celles des brevets par exemple évaluent ou donnent une « photographie », de là où se situe l'enfant, à différentes étapes de son parcours scolaire, sur le « chemin des apprentissages » qui englobe tous les domaines, dont celui du « comportement ». Il s'agit à la fois de faire prendre conscience à l'enfant de son niveau scolaire et de sa sociabilité dans le groupe à l'intérieur d'une marge de progression, tout en protégeant le groupe, donc tous les enfants des comportements de toute-puissance vis-vis de soi-même et vis-à-vis des autres. L'énergie des enfants est d'abord interprétée comme une forme de toute-puissance, Anne-Marie, enseignante spécialisée l'exprimait ainsi :

« Bon les idées, d'accord, exprimer ses idées c'est important, mais la place du corps, tu vois elle n'est pas assez valorisée, c'est aussi une discrimination culturelle, on le sait, selon les cultures à la maison, la façon de s'exprimer n'est pas la même. Ici finalement sont privilégiées, les filles, si, si, bon pourquoi pas, ça peut rééquilibrer, mais bon, la place du corps elle est fondamentale, pour les filles aussi, comme pour les garçons. On intellectualise trop, les gamins là, tu vois, ils ont besoin de faire du jardinage. » (Gentès, 2019a)

Le dispositif de la Boîte à Jouer s'est installé à l'école Pajol, pour remédier, en quelque sorte, à cette analyse, celle de la déconsidération de la place du corps à l'école dont certains membres de l'équipe ont conscience, mais jusqu'où accepteront-ils de laisser la Boîte repousser le cadre donné au projet de l'école ?

CONSEIL DE LA BOITE DU 24 AVRIL 2017 :

Joëlle lit les propositions, et j'ai noté qu'une fillette lisait un livre pendant le conseil.

Joëlle : Première proposition : « Dans les jeux de bataille faire des armures ».

Les enfants : Non !!!

Joëlle : Pourquoi ? On lève le doigt, Paul.

Paul : Parce que les cordes pour attacher les plaques en mousse autour de notre corps, elles glissent tout le temps.

Ali : Parce que surtout ça prend trop de temps, et après on peut plus jouer.

Joëlle : D'accord on garde la proposition. Deuxième proposition : « Alternier la Boîte à Jouer », Inès.

Inès : Non, parce que déjà qu'on n'a pas assez de temps pour faire la Boîte à cause des animateurs qui sont absents alors ...

Joëlle : On vote quand même.

Nadia (animatrice) : Moi je vote pour.

J'observe que les enfants sont démobilisés, peu d'entre eux lèvent le doigt, en faveur du « non », et non plus en faveur du « oui », ce sont les votes des adultes qui font la différence

Joëlle : Le « oui », l'emporte, tant pis pour vous il faut voter. Troisième et dernière proposition de Noé qui rejoint la deuxième : « Laisser la boîte fermée le vendredi pour jouer au foot. » Qui s'oppose ? Qui est pour ?

Les enfants se mettent à parler entre eux très fort, ils ne respectent plus le cadre du conseil, un brouhaha envahit la salle, ils négocient entre eux la proposition, ils donnent des arguments pour expliquer leur accord et leur désaccord avec la proposition. Joëlle essaye de faire revenir le calme :

Joëlle : Bon, soit vous discutez entre vous, soit il y en a qui dorme carrément et qui s'en fiche, qu'ils ne viennent pas se plaindre après, donc on va faire autrement, ceux qui veulent fermer la Boîte le vendredi pour laisser la place pour le foot, levez-vous ! Les enfants se lèvent et hurlent : Ouais ! Ouais ! Ouais !

Joëlle monte sur une chaise et demande aux animatrices de compter les enfants qui sont restés par terre.

Joëlle : Bon, on a compté 64 pour et 50 contre, ce n'est pas la majorité absolue donc on fera un test vendredi pour voir, vous pouvez sortir dans la cour, nous avons terminé le conseil.

Adama dit tout haut en comptant sur ses doigts : « Alors déjà, aujourd'hui y'a pas, à cause du conseil, après-demain, y'a pas, c'est mercredi, et maintenant aussi vendredi, donc en fait y'aura plus la Boîte à Jouer... »

Yasmine une animatrice, dit en quittant la salle : « On va rester dedans alors, au chaud, enfin ! »

Joëlle me dit : « On verra comment ça va se passer pour le foot, parce qu'avant ils se battaient. » Je lui fais remarquer que la Boîte ne va être ouverte que le mardi et le jeudi, ce à quoi elle me répond : « Oui, on verra comment ça va fonctionner comme cela, parce que c'est trop lourd pour les animateurs et en ce moment il y avait trop d'histoires entre les enfants pour certains objets, et je te le dis, surtout beaucoup trop de mauvaise volonté de la part des animateurs qui négociaient pour ne pas être de service de cour, et je les soupçonne même pour certainEs de mettre de l'huile sur le feu donc réduire les jours d'ouverture peut sauver la Boîte. »

CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE

Il est impossible de conclure cette partie sur le dispositif de la Boîte à Jouer du côté de l'analyse du jeu des enfants, car comme l'exprimait Mylène, dans l'entretien que j'ai eu avec l'équipe à la fin de l'expérimentation à l'école Vitruve, les jeux avec la Boîte, c'était à la fois l'éternel recommencement et l'invention permanente. L'expérience réitérée à l'infini d'une norme que se donne les enfants ET dans le même temps celle d'un perpétuel écart à cette norme. J'ai analysé comment la Boîte à Jouer avait été *le parasite* du projet de l'école Vitruve en 2015 et comment en dernier lieu c'est le projet de l'école, celui du groupe des élèves de CM2 en 2019 qui a *parasité* la Boîte. Nous pourrions penser, et je laisse le lecteur libre de son interprétation, qu'impliquée dans l'école Pajol, en tant que membre de l'équipe enseignante, j'ai voulu consciemment (ou pas) *parasiter* le projet pédagogique de l'école, la faisant venir, en jouant les intermédiaires entre Frédérique la directrice de l'école, Joëlle, responsable du périscolaire et Jean-Marc fondateur de l'association « Jouer Pour Vivre ».

La mise en place de la Boîte à Vitruve faisait l'objet d'une première expérimentation, qui a aussi servi dans ce sens, de réajustements pour les mises en place ultérieures dans d'autres établissements scolaires et périscolaires. Je peux dire que l'équipe de l'école Vitruve a en quelque sorte « essuyé les plâtres » ... Mais elle a mené une contre-attaque, au jour le jour, face à « la force » de la Boîte, essayant de réguler ses effets, de déjouer ses stratégies d'empiètement, en l'instituant à l'ordre du jour du conseil d'école, en décidant de la fermer un temps « pour réfléchir », en nommant des responsables, les « rangeurs », en n'autorisant plus son ouverture les jours de pluie, et en interdisant en fin d'année au groupe des garçons de CP d'y jouer.

Mais par définition *le parasite* mute, il évolue, il s'adapte à son hôte pour survivre. Les responsables par exemple « *ils gardaient les jeux les mieux pour leurs copains* ». Un jour de pluie j'ai observé une enfant jouer avec la Boîte fermée, plus d'une heure, à se coller contre la porte, sauter pour toucher le logo, se raconter des histoires, réciter des « mantras » peut-être pour qu'elle s'ouvre d'elle-même ?! Elle répondait aux enfants qui s'approchaient : « *Non, elle est fermée, regarde on a collé le panneau de pluie dessus, c'est Thierry qui veut pas, il dit qu'il pleut, moi je reste ici, je suis sa gardienne.* » Et puis en fin d'année, les CP se sont faits Hara-Kiri, plutôt que de laisser les adultes décider à leur place de « *laisser partir la Boîte* » et de mettre un point final aux jeux.

L'école Pajol a sollicité un financement de la part de la mairie pour acheter la Boîte et la formation proposée, compris dans le dispositif, qui permet de prévenir du bouleversement des représentations qu'il suscite chez les adultes qui surveillent la cour de récréation. Dès le départ la mise en place de la Boîte, a provoqué la confrontation de différents points de vue. Les animateurs entre eux n'avaient pas tous le même avis, Paul trouve ça « *super* », il adore observer les enfants fabriquer leurs jeux, avec lui ça se passe bien. Nasser ne « *soutient pas les propositions de jeux des enfants* », comme cela est préconisé par la formation, il continue à jouer au basket ou alors il crie sur un enfant « *non* » lorsqu'il voit qu'il « *commence à faire n'importe quoi* ». Halima déteste la Boîte, le jour où elle est de service de cour, elle se retrouve toute seule à la fin du temps du midi, pour ranger les objets de la Boîte, alors que tous les élèves sont presque tous déjà dans la cour et qu'arrivent de la maison ceux qui ne mangent pas à la cantine. Ses collègues sont encore éparpillés dans l'école, au self, à la bibliothèque etc.

Comment résoudre ce problème ?

Moi : Il faut nommer des enfants responsables pour le rangement, comme à Vitruve ?

Joëlle : Non ça sert à rien, ça crée davantage d'histoire, tout le monde doit venir ranger, mais le vrai problème ça reste la taille des trolleys : ils ne sont pas adaptés,

ils sont trop fragiles et c'est obligatoirement un adulte qui doit mettre les objets à l'intérieur, alors qu'à Vitruve les enfants pouvaient entrer directement dans la Boîte.

Fatou ne cesse de crier sur les enfants, elle ne supporte pas qu'ils jouent tout simplement, elle n'arrive pas à se contrôler, elle trouve que les jeux sont dangereux et très sales. Joëlle doit jongler avec tous les emplois du temps différents selon les statuts de chacun, les obligations de service, l'absentéisme, etc. L'équilibre à trouver est fragile d'autant plus que l'équipe d'animation se modifie très souvent et qu'il faut former sans cesse les nouveaux arrivants. Mais la parole circule, entre les personnes, le périscolaire et le scolaire ne sont pas cloisonnés, tout le monde donne son avis sur la Boîte, un enseignant ne veut surtout pas en entendre parler, il fait référence à Freinet qui considère le jeu comme un pis-aller faute d'intérêt trouvé dans le travail scolaire. Le conseil de la Boîte permet de réguler la parole, « *si quelqu'un n'est pas d'accord et bien qu'il vienne le dire au conseil* », dit Frédérique la directrice de l'école.

A l'école Pajol, j'ai écrit que « chaque chose a sa place et chaque place a sa chose » et je peux rajouter qu'on pourrait manger par terre. La directrice insiste toujours lorsqu'elle réunit l'ensemble de l'équipe en début d'année sur le fait que chacune des personnes qui travaille à l'école, de sa place, participe à son fonctionnement et qu'il n'y a pas une fonction qui a moins d'importance qu'une autre. Toutes se valent. La mise en place de la Boîte à Pajol s'est faite en novembre : c'est l'automne, il pleut, les enfants jouent avec les tissus, les déguisements, ils sont maculés de boue. A Vitruve, la Boîte est très grande, lorsque les objets sont mouillés par la pluie ils peuvent sécher à l'intérieur sur les traverses en métal. Et puis par la suite la Boîte sera fermée les jours de pluie... A Pajol, les dames de services lavent et passent au sèche-linge les tissus, les déguisements, elles lavent certains objets. Au bout d'une semaine, la surcharge de travail est trop importante, elles ne souhaitent qu'une seule chose : que la Boîte ferme. Aujourd'hui ce sont ces mêmes dames de services qui apportent des objets à mettre dans la Boîte. « *Tu sais elles récupèrent les disques qui se mettent sur les machines pour cirer le sol, et aussi les bidons qui contiennent tous les produits ménagers. Et à la cantine aussi, le personnel récupère les contenants, les sceaux, des bouchons, des barquettes etc.* », me dit Joëlle.

Je comprends que la Boîte est complètement intégrée à la vie de l'école, qu'elle a fédéré une partie de la communauté éducative, celle qui fait lien entre le périscolaire et le scolaire, dont les parents d'élèves, et les enfants eux-mêmes. Car le problème que rencontre l'association « Jouer pour Vivre » dans la mise en place des Boîtes, concerne le réassortiment des objets. J'ai expliqué au début de cette partie que le dispositif était importé d'Angleterre parce qu'il existe dans ce pays des magasins qui vendent à très bas prix toutes sortes d'objets issus du ré-emploi et qui participent à l'économie circulaire. En France nous n'avons pas à notre disposition ce genre de magasin, trouver les objets pour la mise en place des Boîtes à Jouer dans les cours de récréation n'est pas une chose facile. A Pajol, Joëlle me dit qu'elle ne sait plus quoi faire des objets, ils débordent de son bureau, car beaucoup de personnes de l'école en rapportent, dont les parents et les enfants aussi. Le rapport à la Boîte à Jouer n'est plus seulement vécu du point de vue des règles à respecter, de ce qui serait de l'ordre de l'autorisé ou de l'interdit dans les jeux des enfants avec les objets, il est aussi fortement conscientisé dans sa matérialité. La Boîte en elle-même, et ici deux trolleys dans chacune des cours, maternelle et élémentaire avec les objets qu'ils contiennent sont (enfin) pris en compte dans l'analyse de la relation au jeu des enfants.

L'école Pajol a réussi à institutionnaliser le dispositif de la Boîte dans le fonctionnement de son projet. La Boîte est ouverte seulement deux jours par semaine : « *Ça tourne bien comme ça, ouvrir davantage c'est trop galère avec les animateurs, et l'organisation de l'emploi du temps.* » (Joëlle)

A Vitruve cette année dans le règlement établi, il est noté que la Boîte est ouverte le mardi et le jeudi de 12h00 à 13h00. Seulement deux jours également, et seulement une heure : « *On ne l'ouvre que deux jours, on s'est mis d'accord en conseil avec les autres collègues, parce que tu sais bien comment c'est, quand même, faut de l'énergie pour arriver à gérer le dispositif.* » (Sylvie)

Le jour où j'ai été invité dans les classes pour échanger avec les élèves de CM2 sur l'ensemble du dispositif de 2015 à aujourd'hui, nous avons discuté de sa pérennisation dans l'école. La Boîte fabriquée par les CM2 allait-elle pouvoir rester dans l'école et si oui comment ? Les élèves ont fait plusieurs propositions, qu'ils ont noté dans le questionnaire.

Ensuite j'allais observer l'utilisation de la Boîte par les classes de CI (qui comprend cette année les CE2 et les CM1), pendant que les enfants jouaient « à faire des constructions » (c'était la consigne) je discutais avec les enseignantes, Mylène et Karine. Cette dernière se posait la question de la responsabilité engagée par l'école si un enfant se blessait avec un objet de la Boîte. Je lui parlais de Pajol, mais à juste titre elle me rétorqua, que Pajol avait acheté la Boîte avec l'argent de la mairie et donc avec son accord, alors qu'à Vitruve il l'avait construite eux-mêmes avec les enfants ! Il se dégageait de cette comparaison l'originalité propre à chacun des projets, et leur similitude dans la régulation du fonctionnement de la Boîte organisée à partir des conseils d'enfants avec les adultes. Vitruve respectait sa devise : « *entreprendre pour apprendre* », mais comme l'écrit GéGé (2019, p. 25) à propos du livre *Vitruve-Blouse*, paru en 1986 : « Il caractérise en effet l'un de ces moments si particuliers où on change d'époque sans toutefois s'en rendre compte. Où vouloir se l'avouer. » J'avais l'impression que cette discussion marquait la fin d'une époque à Vitruve.

Je terminerai sur cet assemblage qui m'avait particulièrement intrigué en 2015 par son étrangeté et la poésie qu'il s'en dégageait : des plots de chantier avaient été disposés les uns à côté des autres avec à leur sommet du tulle. Ils procurent un sentiment de force, un barrage, mêlée à une extrême fragilité. Quand je demande une explication à Capucine, pendant l'entretien, elle répond : « *C'est pour faire le mur de la maison, pour dire tout ce que la maison avait.* » Et puis elle passe à autre chose, mais quelle étrange réponse, je cherche à comprendre, c'est un mur qui signifie ce qu'il y a à l'intérieur de la maison, à qui elle est ? Mystère ...

Voilà l'explication que peut nous donner Serge Tisseron (1999, p. 152-153) à propos de notre relation aux objets et au corps :

« La tendance à fabriquer des prothèses technologiques, décrite par Leroi-Gourhan, n'est donc que l'aspect *technique* d'un principe beaucoup plus large de *périphérisation* de la vie psychique, d'abord dans le corps, puis dans les objets. L'être humain habite les objets qui l'entourent comme il habite son propre corps. Le corps ne prolonge pas l'esprit, il en est à la fois l'expression et la condition. Eh bien c'est la même chose pour les objets. L'homme n'aurait pas extériorisé, dans des prothèses, les fonctions de ses différents organes, s'il ne tentait pas d'abord de symboliser, à la périphérie de son enveloppe, les différentes formes d'investissements attachés initialement aux profondeurs de son corps. Les objets ne sont pas en cela seulement des cibles de projection, ils sont le support de diverses opérations de transformation psychique qui rendent la pensée possible. »



Le *parasite* sert aussi à protéger les enfants du chercheur

Le concept du *parasite* du philosophe Michel Serres, m'a permis d'interpréter les différentes interactions qui se sont nouées dans l'espace de la cour de récréation, entre les enfants à l'intérieur du jeu et aussi entre le dispositif de la Boîte et les projets des écoles. Une bonne partie du jeu des enfants consiste à voler les objets, à conquérir une place, pour occuper une maison, un camp, un hôtel ect., parfois abandonné parce que les enfants « doivent aller manger », ou bien terminer un projet de classe. A partir de là, s'organisent les alliances et les trahisons, avec le rôle de « gardiennage » particulièrement investi. La Boîte à Jouer est *le parasite* du projet pédagogique de l'école Vitruve car elle utilise son idéologie émancipatrice tout en annihilant les institutions qui ont été mises en place et qui lui font obstacles, tel que les médiations, ou la responsabilisation des enfants organisée par le conseil de l'école et les réunions dans les classes. Mais elle brouille aussi mes analyses, tout va tellement vite dans la cour de l'école que je n'arrive pas à stabiliser mes observations, je pénètre dans un monde de jeux qui ne cessent de se construire et de se déconstruire sous mes yeux, et qui me protège aussi du monde extérieur. L'observation s'était déroulée juste après les attentats terroristes de début janvier contre Charlie Hebdo, le supermarché casher de la porte de Vincennes et la policière à Montrouge, mais à aucun moment de cette immersion sur le terrain, dans le travail ethnographique, je n'avais fait le lien entre les jeux des enfants et cette période trouble. Si la Boîte à Jouer a permis, à l'instar des terrains d'aventure d'après-guerre nés en Angleterre (cf. partie I), d'exutoire au traumatisme des attentats pour les enfants de l'école Vitruve et puis malheureusement aussi ensuite pour ceux de l'école Pajol, elle m'a, dans un même mouvement, à la fois protégée et interdit la prise en compte de cette réalité. Ce *parasite* au sens de brouillage permanent m'empêche aussi d'accéder au dévoilement de toutes les interactions et inter-relations, de rendre compte avec netteté de mes interprétations, et il laisse en cela ouvert tout un champ des possibles au point de vue des enfants sur

le monde que nous construisons en commun. La Boîte à Jouer reste un dispositif de jeu qui témoigne de l'efficacité intrinsèque du jeu comme « espace transitionnel » en protégeant les enfants du regard scrutateur des adultes.

« Des personnes responsables doivent être disponibles quand les enfants jouent, mais cela ne signifie pas qu'il leur faut entrer dans le jeu des enfants. Quand un organisateur est amené à diriger le jeu, cela implique que l'enfant ou les enfants sont incapables de jouer au sens créatif où je l'entends ici. Ce qui m'importe avant tout, c'est de montrer que jouer c'est une expérience : toujours une expérience créative, une expérience qui se situe dans le continuum espace-temps, une forme fondamentale de la vie. » (D. Winnicott, 2002, p. 103)

« On joue à un laboratoire secret ... mais on veut pas te dire ! » (Lisa et Line)

Aussi l'expérimentation de la Boîte à l'école Vitruve en 2015, aura-t-elle été notre *Model* de 1968 à Stockholm, une *hétérotopie*, un contre-espace, dans lequel les enfants auront joué à prendre le pouvoir « pour de vrai ».

CONCLUSION

L'ENFANCE À TRAVERS LE TEMPS ET L'ESPACE

*A la question que je lui pose : « Vous rendez-vous compte de l'impact que vous avez eu en 1976 ? »
Nadia me répond, somnambule de sa super-enfance : « Non, je ne sais pas, je me demande encore...
Qu'est-ce que j'ai fait ? »*

*Vous avez décrassé le futur et ravagé le joli chemin rétréci qu'on réserve aux petites filles, je
voudrais dire à Nadia C., grâce à vous, les petites filles de l'été 1976 rêvent de s'élancer dans le
vide, les abdos serrés et la peau nue.*

Lola Lafon (2014, p. 98)

Le statut de l'enfant et le rôle du corps

En 2014, je m'engageais dans cette thèse, suite à la recherche que j'avais menée en master, au cœur d'une *praxis*, sur des terrains liés à l'éducation et à la pratique du jeu et des arts plastiques. Je souhaitais déplacer le questionnement de la recherche à partir d'un point de vue différent, « autre », et pourtant intrinsèquement lié au nôtre : celui des enfants, dans une mise en tension avec le cadre des institutions (Pache Huber et al., 2016). Dans ce sens et cette même année, à partir du 3 octobre, au LaM⁹⁵, de Villeneuve d'Ascq, commençait l'exposition, *L'Autre de l'Art* :

« L'Autre de l'Art propose une relecture transversale de l'art du 20^e siècle : l'Occident à la recherche d'une origine de l'art, qui ne lui serait accessible qu'à travers l'Autre, compris dans des acceptions très diverses au fil du siècle. Par une approche transdisciplinaire mêlant art, littérature, ethnologie et cinéma, elle invite à une nouvelle lecture de l'histoire de la création en montrant comment certaines œuvres, réalisées en dehors de contextes habituels (la rue, les hôpitaux, les prisons...), ou par des autodidactes ou des enfants, ont bouleversé les pratiques artistiques et fait émerger, dès le milieu du 19^e siècle et tout au long du 20^e siècle, différentes figures d'un « autre » de l'art. Elle poursuit la vision fondatrice du musée en abordant à la fois l'art moderne, l'art contemporain et l'art brut. »
(*L'autre de l'art* | LaM, s. d.)

Dans cette exposition furent en effet présentées plusieurs œuvres réalisées par des enfants dans des classes Freinet en France et au Cameroun avant son indépendance, au début des années 50. Ces œuvres font parties de la collection permanente du musée de Nantes qui les avait prêtées au LaM pour cet événement. C'est en 1955, rue d'Ulm, que le Musée pédagogique⁹⁶, avait exposé pour la première fois les peintures réalisées par les élèves de l'école de Pitoa, un village camerounais. L'histoire du mouvement Freinet⁹⁷ raconte que Picasso contresigna plusieurs d'entre elles, lors de sa visite à l'exposition (Barré, 1995). Elles ont aujourd'hui mystérieusement disparu malgré les recherches qui ont été menées à l'occasion de la première exposition, organisée par le musée de Nantes en 2010 : *Chaussac, Dubuffet, Freinet : Expression libre*. Cette exposition retraçait la relation entre des artistes

⁹⁵ Musée d'art moderne, art contemporain et art brut de Lille Métropole

⁹⁶ Le futur INRP (Institut National de Recherche Pédagogique)

⁹⁷ Les différentes archives consultées à ce sujet sont sur les sites de : l'ICEM ; des Amis de Freinet et de son mouvement, déjà cités.

reconnus de l'art brut et la pédagogie Freinet (Iérémiadis, 2011), qui valorise les recherches des enfants en leur qualité d'« auteurs » en favorisant des espaces de création dans les classes⁹⁸. En effet la pédagogie Freinet se pratique selon un *processus* qui engage l'enfant autant que l'adulte, au sein de la classe et dans la construction des savoirs à partir de son expérience au monde.

« Les élèves autant que leurs professeurs sont impliqués dans un statut d'auteurs/créateurs, sujets à la jubilation, aux expériences cruciales et irréversibles, etc. Elle vaut de même, en toute rigueur, dans le contexte de la recherche scientifique et des mouvements pédagogiques. » (Laboratoire de Recherche Coopérative, 2013, p. 57).

Dans cette citation apparaît une nécessité d'égalité des statuts, entre les élèves, les enseignants et les chercheurs, dans la reconnaissance d'une « puissance agissante ». Mais la pédagogie de Célestin et Élise Freinet est émancipatrice dans le sens où ils souhaitaient s'adresser d'abord aux enfants « du peuple » (Célestin Freinet, 2016), en valorisant une approche de transformation sociale à partir de l'enfant-*auteur* (Go, 2011), par la médiation du collectif et du *milieu*, organisé pour « s'apprendre » et « s'expérimenter » de façon coopérative.

Mes observations menées au Danemark dans les musées ont montré une similitude avec cette approche de l'enfant en expérimentation. Le cadre mis en place permet aux enfants et à leurs familles de s'approprier différentes techniques artistiques, en utilisant les outils et les matières adéquates aux arts plastiques (dessin, peinture, modelage, volume ...) qui les mobilisent dans l'activité, sans barrière étanche entre le jeu et l'expression artistique. Dans ces cas précis de visite dans les musées, j'observais que l'autonomie, facilitait certes le passage des enfants entre les différents *registres de l'activité* (Billeter, 2002), mais aussi leur engagement dans la relation aux autres, enfants et adultes. L'intérieur de l'espace du musée favorisait ainsi une médiation aux œuvres et à la créativité ainsi que les échanges entre-enfants. Pour le dire plus simplement, au Danemark les enfants ont le droit de jouer ensemble dans un musée, aux artistes. Les différents espaces d'apprentissage formels, non-formels et informels se superposent les uns aux autres, annihilant un modèle d'éducation élitiste, parce qu'ils sont organisés autour de la mise en jeu du « corps ».

« C'est-à-dire que le corps nous précède. C'est l'intuition que je développe dans *Variations sur le corps* : on croit toujours que c'est l'intelligence, la raison ou l'intuition, bref, les facultés mentales, qui précèdent cette matière lourde qu'on appelle le corps. Le corps est plus léger qu'on ne le croit d'ordinaire, plus « soft », plus « logiciel ». Les découvertes des sciences cognitives ont été quasi anticipées par l'intuition que nous avons tous que le corps devance l'intention. » (Michel Serres, 2017, p. 22)

J'ai analysé sur le terrain de Mon Empreinte avec les collégiens, le basculement du **révélateur de négatif à positif** (p. 197), dans le positionnement des adultes vis-à-vis des adolescents d'un quartier populaire, à l'intérieur de l'institution du musée, par le fait qu'une nouvelle enseignante responsable du projet, basculait, elle aussi son corps, pour se mettre à leur « hauteur ». En s'asseyant par terre avec eux et en regardant son portable, tout en répondant à leurs sollicitations de façon individuelle, elle ajustait ses gestes et sa posture sur ceux des adolescents. Elle n'interposait pas entre eux et les œuvres, la connaissance par une attitude surplombante et autoritaire, elle se laissait guider comme eux par les artistes et les autorisait ainsi à s'approprier l'expérience du musée à partir de leurs questionnements et de leurs ressentis. Guillaumetel4 sur la Roulotte, lui se tient accroupis devant les

⁹⁸ Dans les classes Freinet, les élèves réalisent des créations artistiques, mais ils font aussi des créations littéraires et mathématiques.

palettes usagées, abandonnées par les enfants, pour peindre à même le sol à partir du mélange de leurs couleurs...

L'aménagement des espaces

En France dans les musées, les espaces de pratiques artistiques, ou les ateliers destinés « aux jeunes publics » ne sont jamais totalement ouverts ou intégrés à l'espace du musée. Il existe toujours une contrainte, un obstacle, qui aboutit à une hiérarchisation effective de l'accès aux lieux culturels. Cette hiérarchisation opère d'emblée et de façon paradoxale, à partir de la multiplication des offres proposées, qui en complexifie l'accès car elles restent différenciées selon plusieurs critères : l'âge, l'encadrement, le temps imparti, le coût etc. Certes depuis plus de vingt ans que je fréquente les musées avec les enfants, les offres culturelles en direction des familles et des groupes d'enfants sur le temps scolaire et périscolaire, se sont multipliées, parallèlement au développement de la médiation culturelle, mais elles sont rarement proposées dans un espace dédié, pérenne et libre d'accès. Et lorsque cela est rendu possible comme dans « La petite boîte de Chagall » (p. 170), l'espace de jeu et d'expérimentation autour de l'œuvre de l'artiste, n'est pas situé dans le même espace culturel que l'exposition des œuvres originales.

En février 2017, nous nous rendons « en famille », avec mes deux dernières filles âgées de 8 et 11 ans au LaM, qui exposait une rétrospective de l'œuvre de Michel Nedjar (1960-2016), intitulée *Introspectives*. Par hasard, et aussi très facilement, nous avons visité l'exposition guidée par l'artiste lui-même. Il a pris le temps de nous raconter son histoire : ses voyages, le temps de sa jeunesse celle d'après 1968, et puis l'époque du sida. Il a évoqué sa maladie psychique, la souffrance, et sa relation à la création liée au traumatisme de la Shoah et au choc ressenti devant les images des cadavres de Nuit et Brouillard. Dans le silence de la salle, nous étions entourés de ses poupées grises, quand tout à coup mes filles se sont rappelées à moi. Je constatais alors qu'elles suivaient le récit de l'artiste, ses explications intensément, qu'elles l'écoutaient relier les fils de sa vie à ceux de son œuvre, et j'en ai conclu qu'il n'y avait rien à ajouter ni à soustraire, à cette « tranche de visite » culturelle dans un musée.

A la sortie de l'exposition, un espace était aménagé, ouvert et accessible à tout le monde, gratuit avec du matériel à disposition pour réaliser des œuvres « comme » dans l'exposition. Mes filles se sont mises tout de suite à « bricoler », mais j'observais également un jeune couple qui se prenait au jeu et fabriquaient des « ex-voto », qu'ils ont ensuite accrochées au mur, aux côtés des autres. J'allais me renseigner auprès des personnes à l'accueil et je leur fis part de mon étonnement de trouver cet aménagement dans un musée ici, en France. Elles m'ont aussitôt répondu que c'était l'idée de l'artiste Michel Nedjar lui-même, de proposer un « atelier coopératif » en référence à Freinet, indépendant de l'offre pédagogique proposée par le musée. Elles m'expliquaient que l'artiste tenait absolument à ce que les visiteurs puissent en parallèle de l'exposition expérimenter les matériaux dont il se servait pour fabriquer ses « poupées de voyage ». Elles convenaient que cela fonctionnait bien, mais que c'était totalement nouveau pour elles comme façon de procéder, sans aucune intervention de leur part. Seules les indications affichées sur les murs et le matériel approprié, guidaient les participants de l'atelier, monté dans le hall spécialement réaménagé pour l'occasion, comme pour le *model* en 1968 dans le musée de Stockholm... mais à une tout autre échelle.



J'apporte ici ce dernier exemple d'observation participante pour mettre en valeur le contraste entre deux conceptions de la relation éducative sur des terrains de pratiques artistiques et ludiques. C'est le cadre, c'est à dire l'espace avec du matériel choisi en fonction des réalisations, et le temps disponible (illimité) (Lesourd, 2006), qui soutient en premier lieu l'activité, en donnant aussi le libre-choix de la participation. Les « consignes » sont affichées au mur avec des pictogrammes, il n'y a pas d'injonction à faire ou à dire, de ceux qui sauraient vers ceux qui ne savent pas, car il s'agit d'abord d'explorer un partage de l'expérience aux œuvres à partir de la pratique qui s'est nourrie dans ce contexte précis, du récit de vie de l'artiste (Delory-Momberger, 2019). C'est également la posture de Sophie Nédorétoff, lorsqu'elle se présente aux collégiens en tant qu'artiste certes, mais aussi habitante du quartier et mère d'élèves qui fréquentent le même établissement. Les adolescents l'associent à leur quotidien, « elle ne se prend pas pour une artiste », me dit Samba qui l'a connue à l'âge de 6 ans d'abord sur la Roulotte, et puis dans l'atelier enfant-parent lorsqu'il venait avec ses frères et sœurs. Elle contextualise son travail d'intervenante sur un projet d'arts plastiques par un récit de vie dans lequel s'entremêlent sa formation artistique et une pratique au quotidien. Dans un entretien avec Sébastien sur la restitution de Mon Empreinte en juin 2019, il précise :

« Sur ce projet les profs ne cherchent pas à influencer nos idées, elles viennent de nous, ils nous aident par rapport à la technique, pour fabriquer nos œuvres, mais ils considèrent que tout le monde a de bonnes idées, c'est rare ceux qui n'ont pas du tout d'idée, sinon ils nous demandent ce qui nous intéresse, ce qu'on aime faire pour nous aider. »

Malgré cela sur ce projet avec les collégiens, les tensions demeurent entre les différentes étapes de son déroulement, des visites au musée à la restitution dans l'espace public en passant par la pratique en classe, les adolescents sont pris dans des injonctions contradictoires dans leur relation à la pratique artistique, comme possibilité d'exprimer leur point de vue, entre la liberté qui leur est laissée dans le choix des œuvres et les limites imposées par l'administration du collège. Ils sont alors renvoyés à leur statut d'élèves et de mineurs.

« Moi j'étais libre parce que mon idée elle n'était pas contre la mairie par exemple, mais il y a des gens qui avaient voulu faire un vagin et bien sûr ça peut choquer dans la rue de voir un vagin, d'ailleurs ça devrait pas parce que c'est une œuvre d'art comme une autre, mais ça choquait les gens donc ils ont préféré la rentrer au collège.

- *C'était la mairie ?*
- *C'est ce qu'on m'a dit, avec le principal aussi qui a décidé que toutes les œuvres resteraient dans le collège et ne seraient pas exposées dans le quartier. » Sébastien le 15 juin 2019*

Le statut de l'artiste versus le point de vue des enfants

Dans la comparaison avec le Danemark j'ai compris également que les institutions culturelles soutenaient prioritairement, la créativité des enfants en leur donnant les moyens de s'exprimer par la pratique et le jeu, à l'intérieur des musées, déplaçant ainsi une posture figée autour de la question du statut de l'artiste, sur l'ouverture des espaces de production et d'exposition de leurs « œuvres ». En

effet à Nantes, le conservateur du musée Vincent Rousseau, dans une interview en ligne (France TV Info, s. d.) au sujet de l'exposition sur *l'expression libre*, tient à préciser que des enfants ne peuvent pas être considérés comme des « artistes » puisqu'il s'agit d'un statut, qu'il définit dans une « continuité ». En effet, le statut d'artiste s'acquiert à partir d'une perspective qui permet d'évaluer un ensemble comme « l'œuvre » d'une vie singulière, parce qu'elle est composée de plusieurs pièces et dirigée par une intention artistique, c'est à dire un choix conceptuel lié à une maîtrise technique. L'enfant, même s'il apprend la maîtrise du geste, crée de façon spontanée, innée même, d'après Arno Stern (2011), et son intention ne sera peut-être pas suffisamment soutenue par les adultes et les institutions, pour qu'il puisse poursuivre dans cette voie.

Or c'est précisément cette spontanéité, c'est à dire cette non-intentionnalité propre à l'enfance que certains artistes et courants artistiques valorisent et à laquelle ils souhaiteraient accéder, car indéniablement les productions des enfants touchent le public, et mobilisent les adultes.

« S'il n'est pas possible de retrouver l'état d'enfance, les dessins produits donnent matière à réflexion. D'où vient leur force ? D'où vient cette beauté qui nous frappe en les observant ? Il n'est pas étonnant que de nombreux artistes (Dubuffet notamment) aient constitué des collections de dessins d'enfants réalisés en école Freinet. » (Bilot & Jolivet, s. d.)

L'association TRACES a ouvert des espaces de pratiques artistiques à l'intérieur des différentes institutions : dans un centre social, à l'école et au collège, dans les musées lors des visites qu'ils organisent et dans l'espace public avec la Roulotte à Peinture. Guillaumetel4 a ensuite organisé une exposition des œuvres, celles réalisées par les enfants, et les siennes. Voilà comment après avoir lu la deuxième partie de cette thèse, dans ce travail d'interprétation des terrains en relation avec « les acteurs », il a souhaité expliciter sa démarche :

« Lors de mes vacances chez mon grand-père Arnold le tyrolien, en Styrie, j'avais 9 ans, il a eu l'intelligence de me prêter une caisse à outil avec scies, marteaux, clous et autres pinces et **de me laisser construire en toute liberté et sans son assistance** des cabanes à l'orée de la forêt qui bordait sa maison. D'où dès le départ de l'atelier enfant-parent avoir ces trois pôles : terre, peinture et bricolage. En conclusion, je dirai que si nous avons fait cet atelier enfant-parent c'est d'abord que j'ai retrouvé quelque part mon enfance, mon "être ENFANT". Cela pris du temps : en atterrissant à Belleville après 38 ans d'errance j'ai enfin posé mes valises avec Sophie et Luna qui venait tout juste de naître. Une nouvelle vie se profilait. Cela m'a donné l'occasion de me rassembler, de prendre du temps et pouvoir réfléchir en tout tranquillité à notre avenir. Devant la multiplicité des cultures en présence dans mon environnement immédiat, c'est à dire mon quartier, ma ville j'en suis arrivé à la réflexion en quoi je pouvais me rendre utile (ma fonction sociale).

Juste après la naissance de Luna, cela a commencé avec les ateliers bleus de la Ville de Paris, avec les ateliers de peinture. Le fait que cela se passe en fin de journée avec des enfants déjà trop plein dans la tête d'une journée trop chargée pour eux, la peinture est un outil qui permet de vider ce justement trop plein.

N'ayant aucune expérience mis à part une petite expérience dans un MJC où justement il y avait un artiste mexicain qui appliquait sans discernement la méthode Arno Stern⁹⁹, j'ai plutôt adapté ce que mon grand-père Arnold m'avait donné.

Une fenêtre à ouvrir à travers la feuille blanche, vierge où tous les possibles sont présents.

Ce fut des rencontres singulières avec les enfants... »

⁹⁹ ... qu'il désapprouve : « J'ai été scandalisé qu'il s'approprie le travail des enfants au point de garder leurs travaux pour son propre compte. C'est tout simplement du vol. Quand sa méthode, elle est largement constable, du fait qu'il exclut les parents et les traite comme des criminels et lui le maître détiendrait l'ultime vérité... »

Cet engagement « social », dont parle Guillaumet¹⁴ avec les enfants, et celui de Sophie au collège avec les adolescents, consiste certes à leur ouvrir « une fenêtre », un moyen d'expression pour se « vider la tête », un cadre dans lequel ils puissent créer, et exprimer leur point de vue, mais pas seulement. Ils souhaitent, comme certains enseignants et aussi certains parents, ceux de l'action « Mille migrants -1000 dessins », que les enfants marquent un espace, qu'ils occupent une place, à l'intérieur des institutions ou dans la cité, lorsqu'ils « exposent » leur pratique : celle de peindre par terre sur une place, ou de dessiner sur des tables dans un jardin, mais aussi lorsqu'ils exposent leurs productions dans l'espace public, sur les murs, sur des grilles, dans la rue ... Les adultes les invitent à prendre possession de la ville, de leur quartier, et d'eux-mêmes en agissant sur l'espace public, ils s'inscrivent en cela dans la réflexion engagée sur les aménagements urbains et l'autonomie de l'enfant dès la fin des années soixante par l'équipe de Marie-José Chombart de Lauwe (1976).

Aujourd'hui le Mémorial de la Shoah propose dans le cadre de la 25^e commémoration du génocide des Tutsi au Rwanda, une exposition intitulée : *Le génocide dans « l'œil de l'enfance »*. Ainsi Hélène Dumas, historienne, chargée de recherche au CNRS, à l'Institut d'Histoire du Temps Présent inscrit-elle son analyse, dans une partie du titre donné à ce sujet de thèse :

« À hauteur d'enfant, l'histoire du génocide des Tutsi trouve une forme d'expression singulière, au plus près du langage meurtrier et de sa gestuelle. Paroles scripturaires et graphiques donnent à voir les massacres dans leur matérialité brutale, constituant ainsi une source exceptionnelle. Trop souvent captifs du seul registre compassionnel, les enfants peinent à se hisser au statut d'acteurs sociaux et donc de sujets agissants, au même titre que les adultes. Dans les cours de justice comme dans les livres d'histoire, la parole enfantine est souvent disqualifiée en raison de préjugés tenaces (...) Dénigrement, humiliation, haine révélant la puissance d'un imaginaire raciste et animalisant : rien, qu'il s'agisse des mots ou de la gestuelle exterminatrice, n'échappe à la minutie descriptive des enfants. Leurs dessins comme leurs récits sont saturés de descriptions d'hommes armés et de femmes délatrices. » (Mémorial de la Shoah, s. d.)

Leurs œuvres traduisent et produisent le monde, elles s'imposent alors aux regards des adultes, et révèle alors une altérité qui s'ignorait. A travers les œuvres, nous entrons en dialogue avec une interrogation du monde, à la fois si différente et si semblable à celle qui nous occupe, qu'elle réveille en nous, *L'inquiétante étrangeté* (Sigmund Freud, 1988). Cette ambivalence des sentiments éprouvés face aux réalisations des enfants, se retrouve aussi lorsqu'il s'agit du jeu et des assemblages qu'ils réalisent pour s'inventer des mondes, elle gagne les adultes et ils ne savent pas trop quoi en faire. J'interprète sur les différents terrains étudiés qu'il existe de la part des adultes un véritable empêchement à penser sur la capacité des enfants à interpréter et à produire le monde qui les entoure. A l'école Vitruve, lorsque qu'arrive la fin de l'expérimentation, certains adultes de l'équipe, reconnaissent que « c'était quand même incroyable ce que qu'ils arrivaient à faire avec les objets de la Boîte, que ça dépassait tout ce qu'ils avaient pu imaginer ».

Les adultes semblent se retenir au bord de l'enfance, perçue comme un précipice, un gouffre d'irrationnel, le tunnel sous la terre d'Alice (Carroll, 2015), dont ils ont perdu définitivement l'habitude, au sens bourdieusien du terme (Pierre Bourdieu, 2000). Ils incorporent leur adultéité, dans le déni de l'enfance. Cela donne le sentiment que l'enfance est déjà perdue à elle-même, qu'effectivement ici, « les enfants sont comme des adultes » (Palle Nielsen et Emma Perot). Peut-être, est-ce alors pour cette raison que sur les terrains observés, je fus confrontée à un puissant sentiment de nostalgie exprimé par les enfants et les adolescents. La question de la nostalgie est inhérente au travail de l'enquête ethnographique, elle est due à sa fascination originaire pour le sujet en voie de disparition (Angé & Berliner, 2015), et elle se double sur elle-même s'agissant de

l'enfance, aussi je laisse surgir l'évidence pour mes lecteurs de considérer l'ensemble de ces recherches sous le signe de ma nostalgie... En effet j'ai compris que les enfants et les adolescents éprouvent la nostalgie de l'enfance à travers la récurrence de ce thème dans les œuvres qu'ils produisent et les discours qui les accompagnent sur le projet de Mon Empreinte mais aussi au sujet de la Boîte à Jouer à l'école Vitruve même si cela peut sembler logique puisque je m'entretenais avec eux à son sujet, alors qu'elle n'était plus dans l'école. Je comprends alors que la nostalgie est un « état » très efficace pour soutenir les enfants et les adolescents dans la construction de leur *identité narrative* (Ricoeur, 1990) et les former au « devenir-adulte ». Elle permet aux enfants, dès le plus jeune âge, -c'est une hypothèse que je souhaiterai approfondir et vérifier dans un futur en recherche- comme aux adultes de se projeter dans le futur, et d'appréhender leur avenir dans l'appartenance à un collectif à partir de la revisite des « moments » du passé et de l'émotion ressentie au présent, en transformation. Dans ce va et vient, entre passé, présent, et avenir s'entretiennent les relations de soi à soi, et se reconstruisent les appartenances communes (TERRAIN, 2015).

« On observe également une certaine nostalgie chez les anciens : au bout d'un moment ils sont nombreux à revenir à Vitruve, aux fêtes, à la braderie, à reprendre contact, probablement par ennui, car ils gardent le souvenir de moments forts qu'ils souhaitent reproduire, revivre sans doute. » (Delbet, 2019, p. 132)

Et j'ajoute (...) pour mieux les analyser, les comparer et s'aider à les intégrer afin de se projeter dans de nouvelles relations.

Les élèves CT, de l'école Vitruve, ont au départ exprimé une vive opposition à la proposition de leurs enseignants de fabriquer leur propre Boîte à Jouer dans le cadre des projets de travail par groupe sur l'année scolaire. Ils avaient gardé la nostalgie de la « grande » Boîte à Jouer, celle qui les avait en quelque sorte, initiés au projet de l'école, à travers à la fois la « grande » liberté qui leur a été offerte pour expérimenter le jeu, et les limites imposées par l'équipe pour qu'ils puissent « passer à autre chose¹⁰⁰... » Les enfants voulaient garder intact ce projet de jeu libre et ne voyaient pas l'intérêt de le rendre compatible avec celui de l'école.

En cela la nostalgie de ces moments de jeux avec la Boîte, montre de façon paradoxale au regard de sa définition même que les enfants souhaitaient effectivement passer à autre chose, et dépasser l'enfance, en gardant la maîtrise du souvenir de la Boîte, telle qu'ils l'avaient vécue :

« C'était pas notre idée de projet, nous on voulait aller à Venise comme les CT d'avant, et en plus on est plus en CP, on est grand maintenant ».

Par contre une fois que le projet a été réalisé et les Boîtes construites, ils ont retrouvé le plaisir d'utiliser les objets pour les mêmes jeux et prolonger un peu *le moment de l'enfance* avant leur passage au collège :

« Cette année vous avez fabriqué une Boîte à Jouer, est-ce-que tu peux décrire tes jeux préférés ?

- Avec une chambre à air, un pneu et un chariot, on peut se mettre dessus et rouler. On peut aussi faire des « guerres » et des pillages avec divers objets. »

Killian 10 ans

¹⁰⁰ « A Vitruve, on a un projet social d'éducation ... » m'expliquait Thierry.

Comme devant les œuvres des adolescents de Mon Empreinte, les adultes sont déstabilisés par les jeux des enfants qui les assignent à la responsabilité de la violence d'un monde qu'ils souhaiteraient oublier dans leur projection de l'enfant-*pharmakon*. Or sur le terrain de la Boîte à Jouer, les enfants reviennent à la source des rapports humains, celle que le philosophe Michel Serres redéfinit avec le concept du *parasite*. Et même si, du *pillage*, ils passent au troc, puis aux échanges de service, au don et au contre-don (Mauss & Weber, 2012) etc., les adultes de l'école, malgré leur seuil de tolérance inégalable par ailleurs, s'inquiètent et ne s'habituent pas à laisser les « garçons faire des guerres et les filles construire un hôpital pour soigner les gens ». Comme dirait Manu, « ils se le prennent en pleine tronche ! » Ils nous assignent à nos propres manquements, « de libérateurs de tout poil » (Gaignebet, 1980), et nous obligent à regarder en face le monde que nous partageons lorsqu'ils jouent aux attentats (Pajol) ou récréent le corps du petit garçon Ilan échoué sur une plage (Mon Empreinte). Or malgré ce travail d'objectivation de la relation des enfants au monde et les notes prises au fil des terrains, je n'ai pas échappé moi non plus à cette projection de l'enfant-*pharmakon*, qui m'a empêchée de penser, sur le moment de l'observation dans la cour de l'école Vitruve au possible lien entre les jeux des enfants et les attentats de janvier 2015... C'est pourquoi, Palle Nielsen a-t-il décidé d'exposer les enfants eux-mêmes. Il met l'énergie des enfants au centre du musée pour contraindre les adultes à les observer et en cela, faire comme le bon anthropologue qui se regarde lui-même. Il oblige aussi finalement les adultes, à considérer les enfants et à travers eux à mesurer l'écart entre le monde tel qu'il est et sa possible transformation par les enfants eux-mêmes, à travers le jeu et la créativité, en musique. Mais alors manipule-t-il davantage les enfants ou bien les adultes lorsqu'il impose à ces derniers, l'observation du jeu des enfants dans un musée ?

L'émancipation versus la manipulation des enfants

En effet à l'école Pajol, certains enseignants craignent la manipulation des enfants sur le sujet de l'accueil des migrants dans le quartier, parce que selon eux, ce n'est pas le rôle de l'école d'impliquer les enfants à une question politique qui certes les concerne mais surtout les dépasse. Dans ce sens, la minute de silence imposée par le gouvernement après les attentats terroristes de 2015 était, elle aussi considérée comme une forme de manipulation des enfants à la raison d'état, parce « qu'ils sont trop petits pour comprendre. » (Gentès, 2015b)

« On peut distinguer deux types de société : les unes font plutôt confiance en l'enfance et en ses possibilités d'invention ; les autres s'en protègent et mettent en place des dispositifs de contrôle. Entre ces deux pôles, une variété d'attitudes sont possibles et on peut ramener à six les figures possibles de l'enfance : l'*enfant idéal*, image d'un bonheur perdu et toujours désiré ; l'*enfant sacré*, auquel les adultes confient le soin de porter leurs espoirs ; l'*enfant Eros*, qui forme avec la figure maternelle de Venus un couple où l'homme est absent ; l'*enfant victime*, vers lequel convergent toutes les violences sociales et qu'il faut protéger ; l'*enfant marchandise*, objet commercial ou bancaire ; l'*enfant soldat*, enfin, jugé assez âgé pour aller mourir sur les champs de bataille. » (Vergnioux & Courtine-Denamy, 2000)

Le 27 mai 2016, j'accompagnais une amie uruguayenne, enseignante et adhérente à ICEM, à la projection du documentaire *Tus Padres Volveràn* (Martínez Pessi, 2015), organisé par l'ambassade d'Uruguay, à l'Institut Cervantès, à Paris. En 1983, elle avait fait partie d'un groupe de 154 enfants entre 3 et 17 ans, envoyés en Uruguay pour retrouver leurs familles et faire pression sur la dictature militaire afin qu'elle mette en œuvre le processus démocratique qu'elle avait promis d'engager. Les

parents d'Andréa étaient des réfugiés politiques arrivés en France en 1975. J'ai réalisé un entretien avec elle au sujet de cette expérience singulière qui a marqué à la fois son histoire de vie et l'histoire de son pays et sur ce qu'elle révèle d'une relation à l'enfance et aux enfants (*re)située*.

Dès le début de l'entretien, Andréa précise que personne n'a demandé l'avis des enfants qui se trouvaient dans différents pays européens, pour qu'ils participent à ce voyage, financé par le gouvernement espagnol et encadré par des ONG. Elle a 10 ans en 1983 et sa mère lui a présenté le projet comme un retour au pays anticipé, car « elle n'attendait que la démocratie pour repartir, pour elle il n'était pas question de s'installer ici, j'ai grandi dans un espace de transition », me dit-elle. Pour faire partie du groupe d'enfant il fallait qu'un membre de la famille soit victime du régime. Le frère de sa mère était en prison et elle ajouta que le père du garçon avec qui elle a voyagé avait été tué par les militaires. Je sens à sa voix qu'elle est émue, notamment lorsqu'elle poursuit son récit avec la visite à son oncle en prison. Pour elle « ça été un choc, un vrai choc », elle le répète plusieurs fois et qualifie l'ensemble du voyage de surréaliste. Andréa me dit qu'elle prend conscience dans « l'après-coup » qu'elle a participé en tant qu'enfant à l'histoire de l'Uruguay, celle de la fin de la dictature, alors qu'elle est née en Argentine et qu'elle est arrivée en France à l'âge de deux ans. Mais sur le moment, ce qui la marque le plus, c'est l'amour que le peuple témoigne aux enfants. Elle se rappelle les bus roulant dans la capitale Montevideo, sous une chaleur écrasante et la clameur des gens qui par les fenêtres ouvertes, les aspergeaient d'eau, leur donnaient des boissons, du coca précise-t-elle... Elle insiste sur le fait que cet amour s'exprimait d'autant plus qu'il était lié au combat politique pour la démocratie : « Les gens agitaient des drapeaux, celui de l'Uruguay, bien sûr mais aussi celui de la gauche, en lutte contre la dictature ». Lorsque je lui demande si elle a le sentiment d'avoir été instrumentalisée, elle me répond : « Non, au contraire, j'avais conscience de participer à un moment historique qui a construit ma personnalité, parce que c'était complètement incroyable comme expérience ». Ces rencontres, d'abord avec les enfants qui ont fait le voyage avec elle depuis la France, puis avec la liesse populaire uruguayenne et enfin avec sa propre famille qui s'est fait le relais auprès de l'entourage, des amis et des voisins, de sa venue, a façonné son rapport au monde de façon positive, d'après elle. Instrumentalisée n'est peut-être pas le bon terme, pourtant Andréa a exprimé clairement qu'à 10 ans, elle ne voulait pas quitter la France pour aller vivre dans un pays qu'elle ne connaissait pas, avec lequel elle avait eu peu d'attache et que ce voyage l'avait convaincue.

L'émotion ressentie à travers « le choc de visiter son oncle en prison », et « l'amour des gens en retour », l'a imprégnée d'une image sublimée de la vie en Uruguay, qui a facilité son départ de France l'année suivante mais qui s'est entachée lorsqu'elle a été confrontée à la réalité du quotidien dans ce pays. Lors de la projection du documentaire, le débat s'est engagé sur le risque qu'ont fait encourir les parents à leurs enfants en les laissant aller seuls dans un pays dirigé par une dictature militaire. Pour Andréa, qui témoignait, il n'y avait aucun risque, parce que le processus démocratique était en route, et qu'ils en étaient précisément les ambassadeurs. Ils incarnaient la promesse d'un futur réconcilié, ils en ont été à la fois les acteurs et les spectateurs. Dans l'entretien, Andréa précise que sa mère a insisté pour qu'elle puisse partir, parce que cela faisait partie d'un tout, qu'elle qualifie aujourd'hui « de folie », qui démarra avec son engagement politique et celui du père d'Andréa contre la dictature en Uruguay, puis en Argentine, et qui s'est poursuivie par l'exil en Europe, jusqu'à son retour en Uruguay. A la question que je lui posais : « Est-ce que ta mère le referait aujourd'hui et est-ce que toi tu le ferais avec tes filles ? », Andréa me répondit que certes cette « folie » n'engageait pas de risques physiques pour les enfants, mais qu'elle a engagé un bouleversement psychique, « identitaire », comme le montre le documentaire et qu'il est difficile de projeter ces différents

engagements dans le contexte actuel. Les enfants ont vécu une expérience dense émotionnellement qui a relié leur histoire personnelle, à celle d'un pays, soumis à des enjeux géopolitiques internationaux, qu'ils ne maîtrisaient pas et auxquels les adultes les ont intimement mêlés. Ils étaient les petits messagers de la liberté, envoyés par leurs parents pour une remobilisation nationale contre l'oppression, ils incarnaient l'espoir de la lutte du bien contre le mal. Aujourd'hui Greta Thundberg, figure enfantine, émancipée du pouvoir des adultes, entraîne sa nouvelle génération, pour placer les adultes face à leurs responsabilités de l'effondrement écologique et autour d'elle se cristallise le débat sur la manipulation de la jeunesse.

Retour vers le futur

J'ai souhaité dans la première partie de ce travail d'écriture, expliciter mon positionnement *aux lisières* (Adam, 2012) de l'institution scolaire, à partir de mon expérience d'élève dans les lycées français à l'étranger et de cette enfance vécue en constant décalage entre plusieurs normes culturelles et sociales. Un décalage qui induit alors un perpétuel rééquilibrage entre toutes les forces en présence immanentes à l'expérimentation de la relation en fonction de son contexte, et à partir de laquelle se (mé)tissent les fils de la pensée. J'ai établi des liens entre cette hauteur d'enfant, et mon engagement d'adulte, par hasard (?) dans le métier de professeur des écoles, traversé lui aussi par les différents points de vue impliqués de ma relation à l'éducation. J'avais soigneusement mis de côté l'évidence, un oubli précautionneux, qui m'exemptait d'en dire trop ou pas assez, et d'éviter ainsi de laisser à penser que les dés étaient déjà pipés. Je me suis fourvoyée sur mes propres intentions, « celles d'emmener le lecteur à davantage de clairvoyance sur mes interprétations pour rompre avec la fabrication mystificatrice d'un objet de recherche, en extériorité (...) » (p.71). Car le sujet « d'auteuriser » les enfants, qui se transformait en objet politique, à la fois dans ma pratique d'enseignante et dans les recherches que je mène, me renvoyait à cette question :

Comment m'autoriser à l'écriture de cette recherche à partir de cet engagement pour l'enfance dans une mise en tension avec les institutions, sans que cela puisse constituer un obstacle à l'entreprise de clarification scientifique dont l'objectif serait d'accéder à une représentation commune ?

J'ai biaisé et cela m'a finalement rattrapé au cœur de l'exercice, du côté de la recherche à l'Université. En effet en 2018, Hélène Hatzfeld a publié : *La politique à la ville. Inventions citoyennes à Louviers (1965-1983)*, un ouvrage sur l'expérience de la politique municipale menée dans la ville dans laquelle j'ai grandi, lorsque j'arrivais en France à 12 ans. Au cours de son analyse, l'auteur s'appuie sur les recherches que mène aujourd'hui Pascal Nicolas-Strat, directeur d'EXPERICE, elle cite également Henri Lefebvre et le courant de l'analyse institutionnelle, elle s'interroge sur la venue des étudiants et de leurs professeurs de Vincennes en 1969. Enfin elle compare le projet pédagogique mise en place par la ville pour l'émancipation des enfants, à celui de l'école Vitruve.

« L'apologie de « l'expression libre », cheval de bataille du docteur Martin, s'inscrit donc en fait dans un courant porteur du début des années 1970. Empruntée aux pédagogies alternatives telle celle inspirée par Freinet, la formule devient un leitmotiv dans l'après-68. L'ouvrage *Rebâtir l'école*¹⁰¹, commenté dans le premier *Devenir*¹⁰², tout en restant dans une logique très institutionnelle, donne plusieurs exemples de pédagogies alternatives. Les thèmes de la création artistique, de l'expression de l'enfant, mais aussi de la nécessité de changer l'architecture des écoles sont largement présents. Louviers peut ainsi être rapprochée de l'une de ces expériences, celle des enseignants de l'école

¹⁰¹ (Hassenforder, 1968)

¹⁰² Journal édité par le Comité d'Action de Gauche

Vitruve à Paris, célèbre pour sa pédagogie subversive. (...) L'expression libre à Louviers et à l'école Vitruve présente aussi une convergence par son enjeu : il s'agit moins de transformer la société par une action nécessairement limitée que de transformer les individus. Le « Deviens ce que tu es » affirmé à Louviers s'apparente à cette remarque de militants de l'école Vitruve : « Notre idée, c'était non pas d'aller faire la révolution ailleurs, mais de la faire dans notre propre vie (...) » Mais comme dans l'expérience du « Cirque étoilé » de Vitruve, la consécration exacerbée du principe de l'expression libre dans les centres de loisirs cristallise les contradictions tant internes qu'avec la population. » (Hatzfeld, 2018, p. 188-189)

En 1969 je n'étais pas encore née, mais lorsque j'arrivais à Louviers en 1981, juste après l'élection de François Mitterrand, je m'appropriais « le droit à la ville, le droit à l'enfance », par un accès libre et illimité, c'est-à-dire gratuit et sans autorisation parentale, aux activités sportives, artistiques et culturelles. Aller à la piscine, prendre le bus, développer sa pellicule argentique, apprendre l'italien, jouer du violon, faire de la danse etc., se faisait de soi-même, pour soi-même, et avec ses pairs. Louviers a su construire un contre-espace, à l'obligation scolaire et à l'autorité parentale, une *hétérotopie*, qui s'est petit à petit diluée dans une normalisation de la relation à l'enfance et à l'éducation des enfants (Cornu, 2009).

Les militants de cette période à Louviers évoquent le fait que l'expérience municipale « était trop en avance sur son temps pour être admise » (*ibid* 2018, p. 299). Or je pense que cette expérience comme celle du *Model* en 1968 à Stockholm, étaient au contraire de son temps, celui qui opposait au conservatisme politique et à l'ordre moral des espaces de transformation sociale radicale.

Palle Nielsen, revient sur cet engagement d'une époque, similaire à celui mené à Louviers¹⁰³ dans les années soixante-dix : « Je voulais ouvrir une fissure entre ces deux mondes verrouillés », celui de la culture élitiste minoritaire, qui bâtit et s'approprie les lieux culturels pour elle-même et celui de la culture populaire, qu'il appelle la culture de la « communauté ».

A la question posée : « Est-il encore nécessaire de donner aux enfants un espace pour jouer et développer leur créativité de façon libre ? » Il répond :

« Je dirais que c'est encore plus nécessaire aujourd'hui qu'en 1968 alors que la société était portée par l'optimisme et l'élan participatif. La société que je vois aujourd'hui a commencé à geler profondément dans l'insécurité et la peur. Exclusion sociale, saisies, la surveillance et le respect des règles sont des réalités quotidiennes pour beaucoup, beaucoup de gens.

Nous devons être compétitifs à l'échelle internationale, nous réalisons donc des enquêtes PISA qui sont destinés à qualifier les enfants dans les disciplines scientifiques afin qu'ils puissent devenir aussi intelligent que les enfants chinois vivant dans une dictature. Le capital financier et le marché sont utilisés contre nous comme dernier bastion, et un Internet sous surveillance est devenu notre nouvelle idole sociale. Je veux que nous nous arrêtons une minute avec nos appareils numériques entre nos mains et réfléchissons à ce que nous voulons vraiment pour l'avenir de nos enfants.

Chers parents, libérez leur joie, leur imagination et leur créativité qui fait d'eux des enfants libres, sociaux et curieux. » (Gether et al., 2014, p. 71)

Nous entendons ici, que Palle Nielsen n'a pas renoncé à sa critique de la société capitaliste et à son économie mondialisée. Il pose à juste titre la question des normes, auxquelles il a dû se plier pour adapter son *Model* à Paris en 2013, et ensuite à Arken en 2014. Le projet de l'école Vitruve se retrouve lui aussi rattrapé par l'évolution du rapport aux normes et à la sécurité qui a fait basculer l'objectif de responsabilisation des enfants, du côté de leur entière prise en charge. Les enseignants ont en effet

¹⁰³ « A Louviers, la construction, par la municipalité, d'une offre culturelle a dimension critique concerne aussi le musée. Mais celle-ci n'offre qu'un écho mesuré de la révolution muséale en cours. L'articulation entre le fond d'éducation populaire, l'expression libre et les fonctions patrimoniales du musée conduit à un ensemble de tensions qui se manifestent dans la programmation des expositions. » (Hatzfeld, 2018, p. 201)

voulu se réappropriier le projet de la Boîte à Jouer, qu'ils considéraient trop éloigné du leur, par le fait qu'il avait été donné « clef en main » à l'école, ce qui entraînait de la part des enfants « une attitude de consommateurs ». Les élèves ont alors avec l'aide de leurs enseignants organisé la fabrication des Boîtes avec le matériel nécessaire. Ils ont d'abord fait des plans, puis des maquettes, et surtout ils ont utilisé des « vrais » outils pour scier, visser etc., ensuite ils ont nommé des responsables et établi des règles. Mais aujourd'hui en décembre 2019, les Boîtes ne sont plus utilisées dans la cour de récréation pendant la pause méridienne :

« C'est parce que, à force de jouer, les objets se sont cassés et que c'est trop dangereux de jouer avec maintenant, et puis il n'y en a pas assez. Moi je suis ludothécaire et j'en ai marre que tout le monde me hurle dessus pour me demander de sortir la Boîte alors qu'on est déjà passé dans les groupes pour expliquer qu'on n'utilisait plus la Boîte tant que les objets n'étaient pas triés, et qu'en plus il pleut tout le temps et on ne peut pas les sortir quand il pleut ... » (Rose)

En effet l'équipe pédagogique s'interroge sur ce projet qu'ils ont entièrement construit, car ils ne savent pas jusqu'où leur responsabilité sera engagée, s'il se passe quelque chose, comme me l'expliquait Karine :

Les choses ont évolué, les parents peuvent aller porter plainte pour n'importe quoi et nous on n'est pas couvert, ce n'est pas comme avec l'expérimentation en 2015 qui était portée par l'association Jouer Pour Vivre avec l'accord de la mairie, ni comme à Pajol où c'est la caisse des écoles du 18^{ème} qui l'a achetée. Ça nous pose question, il faut vraiment que l'on se renseigne sur les risques encourus, c'est pour ça que maintenant on voudrait bien faire partie des dix écoles choisies par la mairie sur le budget participatif pour avoir une Boîte à Jouer. (Gentès, 2019a)

La « B.A.J. de Vitruve », comme l'appelle les enfants, révèle encore une fois les angles vifs et/ou morts du projet de l'école, le « made in Vitruve », correspond à des principes qui valorise sa propre autonomie vis-à-vis de l'extérieur et des institutions (mairie, éducation nationale, association...) mais en même temps, il le fragilise par des pressions internes. En effet les membres de l'équipe ont intégré cette évolution de la société vis à vis des risques et de la sécurité des enfants, ils sentent qu'une ligne de fracture s'est ouverte entre l'objectif pédagogique d'émancipation des enfants et les attentes des familles qui ne les suivront plus sur ce terrain. Le dispositif de la Boîte, à l'école Vitruve a ouvert un chemin de traverse à son projet, après son expérimentation, son arrêt et sa réappropriation, l'équipe souhaite aujourd'hui faire partie des dix écoles parisiennes, dotées d'une Boîte par le budget participatif et s'engager ainsi dans cette nouvelle voie.

A l'école Pajol, parce qu'il existe un commun accord entre la directrice et la responsable du périscolaire, à partir de la mise en place d'un projet éducatif en pédagogie institutionnelle, la Boîte est intégrée au projet de l'école et elle implique tous les membres de la communauté éducative : enfants, parents et animateurs dans son fonctionnement, notamment concernant la gestion et l'apport des objets. J'analysais que à l'inverse de l'école Vitruve qui avait été « parasitée » par le dispositif de la Boîte lors de son expérimentation en 2015, c'est le projet de l'école Pajol qui a en quelque sorte parasité le dispositif de la Boîte, en l'intégrant à ses institutions.

A Arken le *Model* s'est lui aussi institutionnalisé, il appartient au musée et comme en 1968 au Moderna Museet de Stockholm, il correspond à notre temps présent. Les enfants semblent libérés de

la mission révolutionnaire, les masques de nos dirigeants politiques ne font plus parties des déguisements, et ils ne bâtissent plus leur propre structure avec des scies et des marteaux à deux mètres du sol, mais je remarque qu'ils sont investis d'une autre mission : ils font des plantations qu'ils prennent en photo et qu'ils postent sur les réseaux sociaux, n'en déplaise à Palle Nielsen. Ces photographies compensent l'accélération de notre temps, en effet elles prolongent, multiplient et reconstruisent l'instant présent, elles lui donnent également une consistance dans le partage sur le web, et provoqueront aussi à leur tour peut-être une certaine nostalgie : « Ah c'était trop bien, en fait... » Ces photographies, comme un journal, participent à la construction d'un *moment*, celui des sorties au musée, pour les enfants, et celui de la recherche pour l'ethnologue. Si je fais abstraction de ma propre nostalgie, je pense que les photographies des enfants qui participent au *Model in Paris 2013*, et au *Model* à Arken en 2014, provoquent autant d'émerveillement que celles de 1968 à Stockholm, pourtant l'émerveillement des adultes et l'imagination des enfants semblent toujours résister au programme du modèle culturel « à la française ». Par contre, ce n'est pas la Chine, mais le Viêt-Nam, qui a sollicité l'association Jouer Pour Vivre pour organiser conjointement avec une « entreprise sociale » vietnamienne d'aménagement d'aire de jeux pour les enfants et une ONG allemande, une conférence-débat sur l'éducation des enfants, suivi d'un événement de jeu libre en plein air dans une rue d'Hanoi, en juillet 2018. Je suis donc allée mener cette autre expérience de la pratique et de la recherche, pour confronter les points de vue et ouvrir un espace aux enfants et à leurs familles pour jouer, imaginer et créer.

A suivre ...



Crédits photos : Deborah Gentès droits réservés

BIBLIOGRAPHIE

ADAM, O. (2012). *Les Lisières*. Flammarion.

AGEEM. (Association Générale des Enseignants des Écoles Maternelle). (2006). *Rites et rituels à l'école maternelle* [CD-Rom].

AGSAS. (s. d.). Association des Groupes de Soutien au Soutien. <http://agsas-ad.fr/>

ALAOUI, D. (2009). « La microsociologie lapassadienne ». *Pratiques de formation (Analyses)*, 56-57, 91.

ALTHABE, G., & HERNANDEZ, V. A. (2004). « Implication et réflexivité en anthropologie ». *Journal des anthropologues*, 98-99, 15–36.

ALTHABE, Gérard. (2000). « Gélos, en Béarn, matrice du rapport au monde de René Lourau ». *Pratiques de formation (Analyses)*, 40, 27.

ALVAREZ, Céline. (s. d.). *Notre démarche—Les lois naturelles de l'enfant*. Consulté 8 novembre 2019, à l'adresse <https://www.celinealvarez.org/notre-demarche>

ALVAREZ, Céline. (2015, août 24). *Transition pédagogique*.

ALVAREZ, Céline. (2016). « Quelle découverte majeure vous a surprise lors de vos recherches et expérimentations ? ». *Fémininbio* 7, 42.

ALVAREZ, C. (2016). *Les Lois naturelles de l'enfant : La Révolution de l'éducation*. Les Arènes.

AMEISEN, J. (2014). *Sur les épaules de Darwin. Sur les épaules des géants. Retrouver l'aube*. Les liens qui libèrent/France Inter.

AMIS DE FREINET. (s. d.). *Amis de Freinet | Site officiel de l'association*. Consulté 23 octobre 2019, à l'adresse <https://asso-amis-de-freinet.org/>

AMIS DE FREINET. (2017). « A l'école de Pitoa dans les années 50 ». *Bulletin des Amis de Freinet et de son mouvement*, 101-102, 13-52.

ANGE, O., & BERLINER, D. (2015). « Pourquoi la nostalgie ? » *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*, 65, 4-11. <https://doi.org/10.4000/terrain.15801>

ARDOINO, J. (2000). *Les avatars de l'éducation : Problématiques et notions en devenir*. Presses Universitaires de France.

ARENDT, H. (2000). *La crise de la culture : Huit exercices de pensée politique*. Gallimard.

ARENDT, H. (2002). *Les origines du totalitarisme*. Gallimard.

ARIES, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*. Seuil.

ARLEO, Andy, & DELALANDE, J. (Éd.). (2011). *Cultures enfantines : Universalité et diversité*. PUR.

AUGE, M. (2009). *Pour une anthropologie de la mobilité*. Payot.

AUTHIER, M. (1998). *Pays de connaissance*. Edition du Rocher.

- AUTHIER, Michel, & HESS, R. (1994). *L'analyse institutionnelle* (1. éd.). Presses Universitaires de France.
- BACHELARD, G. (1949). *Psychanalyse du feu*. Gallimard.
- BARBIER, R. (s. d.). *Page personnelle de René Barbier*. Consulté 10 novembre 2019, à l'adresse <http://www.barbier-rd.nom.fr/>
- BARRE, M. (1995). *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*. PEMF.
- BARTH, F. (1999). « Les groupes ethniques et leurs frontières ». In Poutignat Ph., Streiff-Fenart J. (Éd.). *Théories de l'ethnicité* (. PUF.
- BATESON, G. (1977). « Une théorie du jeu et du fantasme ». In *Vers une écologie de l'esprit* (Vol. 1). Point Seuil
- BATESON, G. (2008). *Vers une écologie de l'esprit* (Vol. 2). Point Seuil.
- BAUDELAIRE, C. (2019). *Les fleurs du mal*. Flammarion.
- BAUTIER, E. (2006). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école*. Chroniques Sociales.
- BENJAMIN, W. (2013). *Sens Unique*. Petite bibliothèque Payot.
- BENJAMIN, W. (2011). *Enfance : Éloge de la poupée et autres essais* (Philippe Ivernel). Rivages poche.
- BENSON, P., & WADDELL, M. (1993). *Bébés Chouettes*. L'école des Loisirs.
- BERGER, G., COURTOIS, M., & PERRIGAULT, C. (2015). *Folies et raisons d'une université : Paris 8. De Vincennes à Saint-Denis*. Éditions Pétra.
- BERGER, G., & HEDJERASSI, N. (2017). « Aux sources de la discipline universitaire des sciences de l'éducation, une filiation alternative : Paris 8 Vincennes ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, Vol. 50(1), 105-126.
- BILLETER, J. F. (2002). *Leçons sur Tchouang-tseu*. Éditions Allia.
- BILLETER, J. F. (2012). *Un paradigme*. Éditions Allia.
- BILLETER, J. F. (2016). *Esquisses*. Éditions Allia.
- BILOT, M., & JOLIVET, S. (s. d.). *L'Autre de l'Art*. Consulté 30 octobre 2019, à l'adresse <https://www.musee-lam.fr/sites/default/files/2019-01/Dossier-pedago-L-autre-de-l-art-SV.pdf>
- BLOCH, M. (2015). « Mary Douglas et les cacahuètes ». *Terrain [En ligne]*, 65. <https://doi.org/DOI : 10.4000/terrain.15873>
- BLOCH-LAINE, V. (2017, mai 29). *Interview Julie Pagis et Wilfried Lignier « L'enfance, autant que l'âge adulte, est structurée par des conflits, des dominations »*. Liberation. https://www.liberation.fr/debats/2017/05/29/julie-pagis-et-wilfried-lignier-l-enfance-autant-que-l-age-adulte-est-structuree-par-des-conflits-de_1573121
- BOLLE DE BAL, M. (2003). « Reliance, déliance, liance : Émergence de trois notions sociologiques ». *Sociétés*, 80(2), 99–131. <https://doi.org/doi:10.3917/soc.080.0099>
- BOLTANSKI, L., & CHIAPELLO, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard.

- BOLTANSKI, L., & Esquerre, A. (2014). La « collection », une forme neuve du capitalisme la mise en valeur économique du passé et ses effets. *Les Temps Modernes*, 679(3), 5-72. <https://doi.org/10.3917/lm.679.0005>
- BONNARD, M., AGOSTINI, P., CHNEIWEISS, B., DAYOT, L., & GALLICE, L. (1986). *Vitruve—Blouse*. Syros.
- BONNARDEL, Y. (2015). *La domination adulte*. Myriadis.
- BONNET, D., ROLLET, C., & DE SUREMAIN, C.-E. (Éd.). (2012). *Modèles d'enfances : Successions, transformations, croisements*. Éditions des archives contemporaines.
- BOURDIEU, P. (2012). *Sur l'État, cours au Collège de France 1989-1992*. Point-Seuil.
- BOURDIEU, Pierre. (1979). *La distinction : Critique sociale du jugement*. Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre. (1993). Esprits d'État [Genèse et structure du champ bureaucratique]. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 96-97, 49-62. <https://doi.org/10.3406/arss.1993.3040>
- BOURDIEU, Pierre. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique : Précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Seuil.
- BOURDIEU, Pierre. (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*. Éditions Raisons d'Agir.
- BOUTANG, P.-A. (1995). *L'Abécédaire de Gilles Deleuze* [DVD]. Sodaperaga.
- BRETON, A. (1985). *Manifeste du surréalisme*. Gallimard Folio-essais.
- BRIGGS, R. (1976). *Les vacances du Sacré Père Noël*. Grasset jeunesse.
- BRISSET, C., & GOLSE, B. (2006). *L'école à deux ans est-ce bon pour l'enfant ?* Odile Jacob.
- BROUGERE, G. (2005). *Jouer/apprendre*. Economica/Anthropos.
- BROUGERE, G., ROUCOUS, N., BESSE-PATIN, B., & CLAUDE, V. (2017). *Rapport : Une boîte pour jouer : pratiques et discours autour d'objets recyclés*. Laboratoire Experice/Université Paris 13 – Sorbonne Paris Cité.
- BROUGERE, G., & WULF, Christoph. (2018). *A la rencontre de l'autre. Lieux, corps, sens dans les échanges scolaires*. Téraèdre.
- CAILLOIS, R. (1970). *Le sacré et le profane*. Gallimard.
- CANOPÉ. (s. d.). *Conforter une école bienveillante et exigeante—Éducation prioritaire*. Consulté 8 novembre 2019, à l'adresse <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/priorite/conforter-une-ecole-bienveillante-et-exigeante.html>
- CANTET, L. (2008). *Entre les murs* [Comédie dramatique]. France : Haut et Court distribution.
- CARDI, C., ODIER, L., VILLANI, M., & VOZARI, A.-S. (2016). Penser les maternités d'un point de vue féministe. *Genre, sexualité & société*. <http://gss.revues.org/3917> ; DOI : 10.4000/gss.3917
- CARROLL, L. (2015). *Alice sous la terre* (A. Boucher, Trad.). Édition FRMK.
- CEFAÏ, D. (Éd.). (2010). *L'engagement ethnographique*. Éditions de l'EHESS.
- CEMEA. (2008). *Mouvement national d'éducation nouvelle*. <http://www.cemea.asso.fr/>

CERFI Centre d'Études de Recherche et de Formation Institutionnelle. (1976). Revue Recherches numéro 23. *L'enseignement 1. L'école primaire*, 23, Juin. http://www.editions_recherches.com/revue_detail.php?id=23

CHOMBART DE LAUWE, M.-J., BONNIN, P., MAYEUR, M., PERROT M., de la SOUDIERE, M. (1976). *Enfant en jeu. Les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnement et des idéologies*. Editions du centre national de la recherche scientifique. [Fac-Similé OAI, 2010-01-10, halshs-00447459 oai:halshs.archives-ouvertes.fr:halshs-00447459_v1

CHARAVEL, P., KERLAN, A., & LANGAR, S. (2016). « L'art, l'enfant, l'artiste. Rencontres et résonances ». In A. Kerlan & A. D. Robert (Éd.), *Enfants et Artistes ensemble*. PUN-Éditions Universitaires de Lorraine.

CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos.

CHARREYRON, H., DELANNOY, P., FRAISSE, O., JEGO, I., LINET, I., MARTIN, H., MASQUELIER, V., OLIVEIRA DE MORAIS, B., ROMER, E., ROSELL, N., & VUYLSTEKE, A.-M. (2003). *Tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur l'école Vitruve sans jamais oser le demander*. École primaire Vitruve.

CHAUVIER, E. (2017). *Anthropologie de l'ordinaire : Une conversion du regard*. Anacharsis.

CIFALI, M. (1999). « Métier « impossible » ? Une boutade inépuisable ». *Le Portique [En ligne]*, 4. <http://leportique.revues.org/271>

CLOSSON, M., & ALEXANDRE-BIDON, D. (1985). *L'Enfant à l'ombre des cathédrales*. Presses Universitaires de Lyon. Centre national de la recherche scientifique.

COLIN, L. (2006). « La notion freudienne de l'après-coup (nachträglich) : Un sale coup en matière éducative ? ». In *Pratiques de formation (Analyses), Les temporalités éducatives*, 8(11).

COLIN, L. (2008). « Passer les frontières : Une éducation tout au long de la vie ». In Le Grand, J. L., & Colin, L. (Éd.). *L'éducation tout au long de la vie*. Economica/Anthropos.

COLIN, L., & HESS, R. (2009). « Georges Lapassade (1924-2008) : Cinquante ans de psychosociologie ». *Bulletin de psychologie*, 2(500), 191–193.

CONNAC, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. ESF.

CORNET, C., & BLUMENFIELD, T. (2015). *Doing fieldwork in china. . . With kids ! The dynamics of accompanied fieldwork in the People's Republic*. NIAS Press.

CORNU, L. (2009). « Normalité, normalisation, normativité : Pour une pédagogie critique et inventive ». *Le Telemaque*, n° 36(2), 29-44.

CORSARO, W. (1992). Interpretive Reproduction in Children's Peer Culture. *Social Psychology Quarterly*, 55–160.

COUTANT, I. (2018). *Les Migrants en bas de chez soi*. Seuil.

COUTANT, Isabelle. (2018, avril 6). « *Les Migrants en bas de chez soi* » : Le récit d'une sociologue embarquée dans la crise [Télérama]. <https://www.telerama.fr/monde/les-migrants-en-bas-de-chez-soi-le-recit-dune-sociologue-embarquee-dans-la-crise,n5560330.php>

CROUZILLAT, H., & TURA, L. (2005). *Les messagers* [Film documentaire]. The Kingdom production.

DE CERTEAU, M. (1980). *L'Invention du quotidien. Les arts de faire*. Gallimard.

- DE COCK, L. (2017). Céline Alvarez, le business pédagogique. *Revue du Crieur*, 6(1), 102.
- DEBORD, G. (1967). *La société du spectacle*. Gallimard.
- DELALANDE, J. (2001). *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*. PUR.
- DELALANDE, J. (2003). « Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation ». *Terrain*, 40, 99-114.
- DELALANDE, J. (2013). Étudier les enfants d'ailleurs et d'ici : Initier des étudiants de sciences de l'éducation à l'altérité culturelle et leur montrer les possibilités d'agir des enfants. *AnthropoChildren [En ligne]*, N° 3.
- DELALANDE, J., & ROBERT, A. D. (2016). « Socio-anthropologie de l'enfance : Approche théorique de la construction d'un champ ». In A. Kerlan & A. D. Robert (Éd.), *Enfants et Artistes ensemble. Recomposition de l'enfance, refondation des politiques de l'enfance* (p. 41). PUN- Presse Universitaire de Lorraine.
- DELBET, G. (2019). *Vitruve : Vitruve, Rassemblée générale*. Les Éditions du bord du Lot.
- DELEUZE, G. (1969). *Logique du sens*. Éditions de Minuit.
- DELEUZE, G., & GUATTARI, F. (1980). *Mille plateaux*. Éditions de Minuit.
- DELIGNY, F. (2007). *Œuvres*. L'Arachnéen.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2005). *Histoire de vie et Recherche biographique en éducation*. Economica/Anthropos.
- DELORY-MOMBERGER, C. (Éd.). (2019). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Eres.
- DESCOLA, P., INGOLD, T., & LUSSAULT, M. (2014). *Etre au monde : Quelle expérience commune ?* Presses Universitaires de Lyon.
- DETIENNE, M. (2000). *Comparer l'incomparable*. Seuil.
- DEVEREUX, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode, dans les sciences du comportement*. Flammarion.
- DEWEY, J. (2004). *Comment nous pensons*. Les Empêcheurs de penser en rond / Le Seuil.
- DEWEY, J. (2005). *L'art comme expérience*. Gallimard Folio-essais.
- DICTIONNAIRE DE LA PEDAGOGIE FREINET*. (2018). ESF éditeur.
- DISNEY, W. (1967, 1968). *Le discours du colonel Hathi à la troupe des éléphants* [Film d'animation].
- DOLTO, F. (1985). *La cause des enfants*. Robert Lafont.
- DOUGLAS, M. (1966). *Purity and Danger*. Routledge.
- DOUGLAS, M. (1992). *De la souillure. Essais sur les notions de pollution et de tabou*. La Découverte.
- DOUGLAS, M. (1998). « La pureté du corps ». *Terrain [En ligne]*. <https://doi.org/DOI : 10.4000/terrain.3131>

- DUPONT, N. (2010). « Les partenariats écoles / institutions culturelles : Des passages entre cultures juvéniles, cultures artistiques et cultures scolaires ? » *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, Vol. 43(4), 95-121.
- DURAS, M. (2014). Entretien : "Marguerite & François". *Feuilleton*, 32-35.
- DUVILLIE, R. (2001). *Une ethnopsychiatre à l'école*. Bayard.
- EDUCATION FRANCE. (s. d.). [ARCHIVE] *Accrochage de la Charte de la laïcité à l'École Vitruve par George Pau-Langevin—Vidéo dailymotion*. Dailymotion. Consulté 24 octobre 2019, à l'adresse <https://www.dailymotion.com/video/x14t2dh>
- KAKOU Elie—*Le prof de Sport—Vidéo dailymotion*. (s.d.). Dailymotion. <https://www.dailymotion.com/video/xhyln0>
- ERIBON, D. (2011). *Michel Foucault*. Flammarion, Champs biographique.
- ESPINOLA, A. F. (2012). Subjectivité et connaissance : Réflexions sur les épistémologies du 'point de vue'. *Cahiers du Genre*, n° 53(2), 99-120.
- FASSIN, D. (2018). *La vie. Mode d'emploi critique*. Seuil.
- FASSIN, É., & FASSIN, D. (2006). *De la question sociale à la question raciale : Représenter la société française*. La Découverte.
- FAVRET-SAADA, J. (1994). *Les mots, la mort, les sorts*. Gallimard.
- FAVRET-SAADA, J. (2009). *Désorceler*. Éditions de L'Olivier.
- FILIOD, J.-P. (2016). « La culture enfantine en tensions, l'engagement des artistes en question ». In A. Kerlan & A. D. Robert (Éd.), *Enfants et Artistes ensemble, Recomposition de l'enfance, Refondation des politiques de l'enfance*. PUN-Presses Universitaires de Lorraine.
- FIRESTONE, S. (2007). *Pour l'abolition de l'enfance*. Tahin Party.
- FIRESTONE, S. (1972). *La dialectique du sexe : Le dossier de la révolution féministe*. Stock.
- FLAHAULT, F., HEINICH, N., & SCHAEFFER, J.-M. (2005). *Entretien avec Paul Veyne [L'Homme [En ligne]]*. <http://lhomme.revues.org/29548>
- FOFANA, B. (2018, juin 6). « Ramadan. Un ftour avec... Nacira Guénif, en déambulation introspective ». *Libération*. http://www.liberation.fr/france/2018/06/06/un-ftour-avec-nacira-guenif-en-deambulation-introspective_1656748
- FONCTION PUBLIQUE. (s. d.). *Définition des concepts | Portail de la Fonction publique*. Consulté 17 novembre 2019, à l'adresse <https://www.fonction-publique.gouv.fr/definition-des-concepts>
- FOREST, P. (2013, décembre 11). *Autour de Lewis Carroll* [Web TV de l'Université de Nantes]. <https://webtv.univ-nantes.fr/fiche/4171/philippe-forest-autour-de-lewis-caroll>
- FOUCAULT, M. (1971). *L'ordre du discours*. Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir (panopticum)*. Gallimard.
- FOUCAULT, M. (2009). *Le corps utopique, les hétérotopies*. Lignes.

- FRANCE TV Info. (s. d.). *Chaissac, Dubuffet, Freinet, une exposition surprenante à Nantes*. Consulté 30 octobre 2019, à l'adresse https://www.francetvinfo.fr/culture/arts-expos/peinture/chaissac-dubuffet-freinet-une-exposition-surprenante-a-nantes_3293015.html
- FRANKFURTER KUNSTVEREIN. (2008). *The Great Game To Come - Announcements—E-flux*. <https://www.e-flux.com/announcements/39351/the-great-game-to-come/>
- FREINET, C. (1921). Chacun sa pierre. *L'École émancipée*, 7.
- FREINET, C. (1996). *Touché !, souvenir d'un blessé de guerre*. Atelier du Gué.
- FREINET, Célestin. (1964). *Accueil Bibliothèque de l'École Moderne n° 25—Les invariants pédagogiques*. <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/les-invariants-pedagogiques>
- FREINET, C. (1994a). *Œuvres pédagogiques* (Vol. 1). Seuil.
- FREINET, C. (1994b). *Œuvres pédagogiques* (Vol. 2). Seuil.
- FREINET, C. (2016). *Célestin Freinet. Le Maître insurgé*, C. Chabrun & G. Chambat, (Éd.). Éditions Libertalia).
- FREINET, E. (1953). La part de l'enfant dans l'éducation du maître. *L'Éducateur*, 14(15), 511–512.
- FREINET, E. (1963). *L'enfant artiste*. CEL.
- FREUD, S. (1939). « Analyse terminée et analyse interminable », in. *Revue française de psychanalyse*, 1.
- FREUD, Sigmund. (1988). *L'inquiétante étrangeté et autres essais* (F. Cambon, Trad.). Gallimard Folio essais.
- GAIGNEBET, C. (1980). *Le folklore obscène des enfants*. G.-P. Maisonneuve et Larose.
- GARNIER, P. (2015). L'“agency” des enfants. Projet scientifique et politique des “childhood studies”. *Éducation et sociétés*, n° 36(2), 159-173.
- GARNIER, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. PUF.
- GAROUSTE, G. (s. d.). *Association La Source*. Association La Source. Consulté 22 octobre 2019, à l'adresse <https://www.associationlasource.fr/>
- GAVARINI, L. (2004). *La passion de l'enfant. Filiation, procréation et éducation à l'aube du XXème siècle*. Hachette/littérature, Pluriel.
- GENTES, D. (Éd.). (2013b). « De l'amour pédagogique à l'intérêt ». *Les IrrAductibles*, 16. PUSG.
- GENTES, D. (2013c). *Traces à la Forge, « Le droit à la ville », le droit à l'enfance* [Master 2 EFIS]. Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis.
- GENTES, D. (2019b). *La classe plaisir : Je suis donc je pense*. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/09/04092019Article637031784357078688.aspx>
- GENTES, D., & Guglielmetti, C. (2015). « Les enfants, Charlie, Camille et moi ». *Les IrrAductibles*, 17. PUSG (à paraître).
- GETHER, C., HØHOLT, S., & RUGAARD, D. (Éd.). (2014). *The Model. Palle Nielsen*. https://uk.arken.dk/wp-content/uploads/2015/11/palle-nielsen-modellen-uk_with-active-links.pdf

- GFEN. (s. d.). *Groupe français d'éducation nouvelle | Le Groupe du XXème* |. Consulté 23 octobre 2019, à l'adresse http://www.gfen.asso.fr/fr/le_groupe_du_xxeme
- GILON, C., & VILLE, P. (2014). Clefs pour l'analyse institutionnelle. *Le sujet dans la cite, Actuels n° 3(1)*, 87-98.
- GIRARD, R. (2005, décembre 15). *Discours de réception, et réponse de M. Michel Serres | Académie française*. <http://www.academie-francaise.fr/discours-de-reception-et-reponse-de-m-michel-serres>
- GO, N. (s. d.). *Présentation du Laboratoire de Recherche Coopérative (LRC-ICEM) | Coop'ICEM*. Consulté 10 novembre 2019, à l'adresse <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/secteur-laboratoire-de-recherche-cooperative>
- GO, N. (2011, août 23). « L'enfant auteur : Pratiques d'émancipation ». *Conférence d'ouverture du 50ème Congrès de l'ICEM*. <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/20198>
- GODART, J. L. (2014). *Adieu au langage* [Film de fiction]. Wild Bunch.
- GODELIER, M., & LUSSAULT, M. (2016). *La pratique de l'anthropologie du décentrement à l'engagement*. PUL.
- GOFFMAN, Erving. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Éditions de Minuit.
- GOFFMAN, Erving. (1996). *La présentation de soi*. Éditions de Minuit.
- GOLDING, W. (1956). *Sa majesté des mouches*. Folio.
- GOMBROWICZ, W. (1973). *Ferdydurke*. Christian Bourgois.
- GOPNIK, A. (2010). *Le bébé philosophe*. Le Pommier.
- GORZ, A. (1959). *La morale de l'histoire*. Seuil.
- GOTTLIEB, A. (2012). Promoting an Anthropology of Infants : Some Personal Reflections. *AnthropoChildren*. <https://popups.uliege.be:443/2034-8517/index.php?id=926>
- GOUPY, M. (2010). Les deux directions des « espaces autres de Michel Foucault. In Romagny V. (Éd.) *Anthologie aires de jeux d'artistes*, (p. 66). Infolio éditions.
- GROOS, K. (1898). *The Play of Animals*. Appleton.
- GROOS, K. (1901). *The Play of Man*. Appleton.
- GROS, G. (2010). Philippe Ariès : Naissance et postérité d'un modèle interprétatif de l'enfance. *Histoire de l'éducation*, 125, 49-72.
- GRUDZINSKA, J., & TODOROV, L. (2016). *Révolution école* [Documentaire]. Les films du Poisson.
- GUATTARI, F. (2011). *Lignes de fuite : Pour un autre monde de possibles*. Éditions de l'Aube.
- GUENIF-SOUILAMAS, N. (2000). *Des « beurettes » aux descendantes d'immigrants nord-africain*. Grasset/Le Monde.
- GUENIF-SOUILAMAS, N. (2016, mai 9). « Camp décolonial : Le scandale qu'il suscite n'est qu'une preuve de la suprématie blanche ». *L'Obs Le Plus*. <http://leplus.nouvelobs.com/contribution/1513178-camp-decolonial-le-scandale-qu-il-suscite-n-est-qu-une-preuve-de-la-suprematie-des-blancs.html>

- GUETTA, B. (2004). La raison de l'autre. In Hayoun, L. & Tselikas, E. (Éd.) *Les lycées français du soleil : Creusets cosmopolites du Maroc, de l'Algérie et de la Tunisie*. Éditions Autrement.
- GUGLIELMETTI, C. (2015). *Projets routiniers, projets exceptionnels en pédagogie institutionnelle, une dynamique pour donner le goût d'apprendre ?* [Master 2 en Sciences de l'éducation]. Paris 8 Vincennes-Saint-Denis.
- GUILLAUMETEL4. (s. d.). *Roulotte à Peinture 2005*. Consulté 22 octobre 2019, à l'adresse <http://tracesp.free.fr/action/rap/05roul.html>
- GUILLAUMETEL4, *peinture installation, actions*. (s. d.). Consulté 3 janvier 2020, à l'adresse <http://guillaumetel4g.free.fr/>
- HARAWAY, D. (1991). *Simians, Cyborgs, and Women : The Reinvention of Nature*. Routledge.
- HARAWAY, D. (2007). « Savoirs situés : La question de la science dans le féminisme et le privilège de la perspective partielle ». In G. D. & N. M. (dir Allard L. (Éd.), *Manifeste cyborg et autres essais. Sciences—Fictions—Féminismes*. Éditions Exils.
- HASSENFORDER, J. (1968). BATAILLON (Marcel), BERGE (André), WALTER (François). —Rebâtir l'école. *Revue française de pédagogie*, 2(1), 63-65.
- HATZFELD, H. (2018). *La politique à la ville : Inventions citoyennes à Louviers (1965-1983)*. PUR.
- HEDJERASSI, N. (2016a). À l'école de bell hooks : Une pédagogie engagée de la libération. *Recherches & éducations*, 16, 39-50.
- HEDJERASSI, N. (2016b). bell hooks : La fabrique d'une 'intellectuelle féministe noire révoltée'. *Cahiers du Genre*, n° 61(2), 169-188.
- HEINTZ, D. (2012). *De L'unique Au Multiple. L'espace Partagé de La Petite Enfance*. NAVIR.
- HENRIOT, J. (1989). *Sous couleur de jouer. La métaphore ludique*. José Corti.
- HERITIER, F. (2008). *L'identique et le différent. Entretien avec Caroline Broué*. Éditions de l'Aube.
- HESS, G. (2010). *Accompagnement d'une mère en fin de vie : Journal à quatre mains*. Téraèdre.
- HESS, R. (s. d.). *Curriculum Vitae*. Consulté 17 novembre 2019, à l'adresse <http://www.barbier-rd.nom.fr/R.HESS.CV.2004.pdf>
- HESS, R. (1978). *Centre et périphérie : Introduction à l'analyse institutionnelle*. Privat.
- HESS, R. (1988). *Henri Lefebvre et l'aventure du siècle*. A.M. Métailié.
- HESS, R. (2003). *Produire son œuvre : Le moment de la thèse*. Téraèdre.
- HESS, R. (2006). Rythmanalyse et théorie des moments. *Pratiques de formation (Analyses)*, 8(51-52), 127.
- HESS, R. (2009a). *Henri Lefebvre et la pensée du possible : Théorie des moments et construction de la personne*. Anthropos.
- HESS, R. (2009b). Recension de l'œuvre de Georges Lapassade. *Pratiques de Formation. (Analyses)*, 56-57, 55.
- HESS, R. (2010). *La pratique du journal, l'enquête au quotidien*. Téraèdre.

- HESS, R. (2014). *L'analyse institutionnelle et formation de la personne*. PUSG.
- HESS, R. (2015). *S'habiter, Journal*. PUSG.
- HESS, R., & GOMME, C. (1997). « L'homme inachevé », Entretien de Georges Lapassade avec Gérard Gromer. *Pratiques de Formation. (Analyses)*, 33.
- HESS, R., & HESS, C. (2010). *Georges Lapassade, Vie, œuvres, concepts*. Ellipses.
- HESS, R., MUTUALE, A., CAILLE, C., CORMERY, A.-C., & GENTES, D. (2016). L'écriture du journal comme outil de formation de soi-même. *Le Télémaque*, N° 49(1), 139-152.
- HESSEL, S. (2010). *Indignez-vous*. Indigène-éditions.
- HIRSCHFELD, L. A. (2003). « Pourquoi les anthropologues n'aiment-ils pas les enfants ? » in. *Terrain 40, Enfant et apprentissage*.
- ICEM pédagogie Freinet. (s. d.-a). *Célestin Freinet et son mouvement | Coop'ICEM*. Consulté 8 novembre 2019, à l'adresse <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/celestin-freinet-et-son-mouvement>
- ICEM pédagogie Freinet. (s. d.-b). *Une éducation populaire en pratique | Coop'ICEM*. Consulté 10 novembre 2019, à l'adresse <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/une-education-populaire-en-pratique>
- IEREMIADIS, K. (2011, janvier 7). *Autour de l'exposition : « Expression libre – Chaissac, Dubuffet, Freinet » | Coop'ICEM*. <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/12689>
- ILLITCH, I. (1980). *Une société sans école*. Points Essais.
- INGOLD, T. (2014). That's Enough about Ethnography ! *Journal of Ethnographic Theory*, 4(1), 383-395. <https://doi.org/10.14318/hau4.1.021>
- INGOLD, T. (2017). *Faire : Anthropologie, archéologie, art et architecture*. Éditions du Dehors.
- JOUER POUR VIVRE. (s. d.). *La Boîte à Jouer Ecolo -une réponse à la Réforme des Rythmes scolaires*. jouer pour vivre. consulte 24 octobre 2019, a l'adresse <http://www.jouerpourvivre.org/>
- JOUER POUR VIVRE. (2016). *Expérimenter à Vitruve V8.pdf*.
- JULLIAND, J. P. (2015). *Dis Maîtresse !* [Documentaire]. Chapeau melon Distribution.
- JULLIEN, F. (2011). *Philosophie du vivre*. Gallimard.
- JULLIEN, F. (2012). *L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la Chaire sur l'altérité*. Éditions Galilée.
- KANTOROWICZ, E. (1989). *Les deux corps du roi* (J. P. Genet & N. Genet, Trad.). Gallimard.
- KERLAN, A., FILIOD, J.-P., & ROBERT, A. D. (2014). La relation artiste/enfant entre asymétrie et égalité. Propos et regards d'artistes en milieu scolaire. *Revue des Sciences de l'Éducation (Canada)*, 40(3), 467–488.
- KERLAN, A., & LOEFFEL, L. (2016). De la « passion de l'enfant » et de « l'enfant artiste » à « l'enfant auprès de l'artiste ». Essai de mise en perspective. In *Enfants et Artistes ensemble* (p. 91). PUN-Éditions universitaires de Lorraine.
- KINTZLER, C. (2016). « Jean-Jacques Rousseau et l'enfance. De l'enfant gâté au petit prince ». conférence au cycle « L'enfance » à l'Université populaire du Musée du Quai Branly, Paris, France. <http://www.mezetulle.fr/jean-jacques-rousseau-et-lenfance/>

- KOZLOVSKY, R. (2010). « Les terrains d'aventure et la reconstruction d'après-guerre ». In V. Romagny (Éd.), A. Tincelin (Trad.), *Anthologie aires de jeux d'artistes*, (p. 41). Golion Infolio.
- LABORATOIRE DE RECHERCHE COOPERATIVE. (2013). *Eléments de théorisation de la Pédagogie Freinet. Une approche complexe des apprentissages, Volume 1*. Editions ICEM - Pédagogie Freinet.
- LAFFITTE, P. J. (2016). « Norme ou loi symbolique : De deux mondes éducatifs ». *Sud/Nord*, 27, 257–271.
- LAFFITTE, P.-J. (s. d.-a). *SENS ET PRAXIS Dossier d'Habilitation à diriger des recherches 2*. 307.
- LAFFITTE, P.-J. (s. d.-b). Consulté 30 octobre 2019, à l'adresse <http://sensetpraxis.fr/>
- LAFFITTE, R., & AVPI. (1999). *Mémento de pédagogie institutionnelle*. Champ social.
- LAFFITTE, René, & VPI Groupe. (2006). *Essai de pédagogie institutionnelle*. Champ social.
- LAFON, L. (2014). *La petite communiste qui ne souriait jamais : Roman*. Actes sud.
- LAHIRE, B. (2015). *Ceci n'est pas qu'un tableau : Essai sur l'art, la domination, la magie et le sacré*. La Découverte.
- LALLEMAND, S., & LE MOAL, G. (1981). Un petit sujet. *Journal des Africanistes*, 1(5), 5_21.
- LAPASSADE, G. (1990). *La transe, «Que sais-je ?»*. PUF.
- LAPASSADE, Georges. (1991). *L'ethnopsychologie : Les sources anglo-saxonnes*. Méridiens Klincksieck.
- LAPASSADE, Georges. (1997). *L'entrée dans la vie, essai sur l'inachèvement de l'homme*. Economica/Anthropos.
- LAPASSADE, Georges. (1998). *La découverte de la dissociation : Essai*. Editions L. Talmart.
- LAPASSADE, Georges. (2001). L'observation participante. *Revue Européenne d'Ethnographie de l'Education*, 1, 9–26.
- LAPASSADE, GEORGES, SCHERER, R., & ZIMMERMANN, D. (1980). *Le corps interdit : Essai sur l'éducation négative (ESF)*.
- LAPLANCHE, J., & PONTALIS, J.-B. (2009). *Vocabulaire de la psychanalyse (5. ed)*. PUF.
- LAPLANTINE, F. (2001). *Métissages de Arcimboldo à Zombi*. Pauvert.
- LAPLANTINE, F. (2005). *Le social et le sensible : Introduction à une anthropologie modale*. Téraèdre.
- LAPLANTINE, François, & NOUSS, A. (2008). *Le métissage*. Téraèdre.
- LARSEN, B. L. (2010a). La subjectivation politique dans Le modèle—Un modèle pour une société qualitative de Palle Nielsen. In V. Romagny (Éd.), & A. Tincelin (Trad.), *Anthologie aires de jeux d'artistes*, (p. 170-183). Infolio Editions.
- LARSEN, B. L. (2010b). *Palle Nielsen, The Model, A model for a qualitative society*. MACBA.
- LATOUR, B. (1991). *Nous n'avons jamais été modernes*. La découverte.
- LATOUR, B. (2006). *Changer la société – Refaire de la sociologie*. La découverte.

- L'AUTRE DE L'ART | LaM. (s. d.). Consulté 30 octobre 2019, à l'adresse <https://www.musee-lam.fr/fr/laautre-de-lart>
- LE CAFE PEDAGOGIQUE. (s. d.). *Des écoles Freinet sur la loupe de l'Université*. Consulté 10 novembre 2019, à l'adresse http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/86_ICEM_Des%C3%A9colesFreinetsurlaloupedel%27Universit%C3%A9.aspx
- LE GRAND, J. L., & COLIN, L. (2008). *L'éducation tout au long de la vie*. Anthropos/Economica.
- LE GRAND, J. L., & PINEAU, G. (2019). *Les histoires de vie*. PUF.
- LE NOUVEL ÉDUCATEUR. (2009). L'inattendu au quotidien. *ICEM-Pédagogie Freinet*, 192.
- LE NOUVEL ÉDUCATEUR. (2013). Le désir en pédagogie Freinet. *ICEM-Pédagogie Freinet*, 215.
- LEFEBVRE, H. (1965). *Métaphilosophie. Prolégomènes (Arguments, 26)*. Éditions de Minuit.
- LEFEBVRE, H. (1968). *La vie quotidienne dans le monde moderne*. Gallimard.
- LEFEBVRE, H. (2009). *Le droit à la ville* (3e édition). Economica/Anthropos.
- LENCLUD, G. (2003). « Apprentissage culturel et nature humaine ». *Enfant et apprentissage, Terrain*, 40.
- LES PETITS PIERROTS. (s. d.). *Les petits Pierrots—Terrain d'Aventure*. Consulté 23 octobre 2019, à l'adresse <http://lespetitspierrots.blogspot.com/>
- LESOURD, F. (2006). « Des temporalités éducatives. Note de synthèse ». *Pratiques de formation. (Analyses)*, 51-52, 9.
- LEVEQUE, C. (2013). « *Season in the abyss* » *Résidence à l'école élémentaire Pierre Budin Quartier de la Goutte d'Or*. Manuella éditions.
- LEVEQUE, Claude. (2012). *Seasons in the Abyss*, 4 mai-29 juin exposition monographique, projet spécifique. école élémentaire Pierre Budin, Quartier de la Goutte-d'Or, Paris.
- LEVINE, J., & MOLL, J. (2003). *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. ESF éditeur.
- LIGNIER, W., & PAGIS, J. (2017). *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*. Le Seuil.
- LORCERIE, F. (2003). *L'école et le défi ethnique*. ESF Editeur, INRP.
- LORENZ, K., & ETORE, J. (1984). *Les fondements de l'éthologie*. Flammarion.
- MARCUS, G. E. (1998). « Ethnography in/of the World System : The Emergence of Multi-Sited Ethnography. ». In *Ethnography Through Thick and Thin*, 79–104.
- MARTINEZ PESSI, P. (2015). *Tus padres volverán* [Documentaire]. Gabinete Films.
- MARTINO, B., LAINE, T., & LAUZUN, G. (1984). *Le bébé est une personne* [DVD]. TF1.
- MAUSS, M. (1936). « Les techniques du corps ». *Journal de psychologie*, XXXII, 3_4.
- MAUSS, M., & WEBER, F. (2012). *Essai sur le don : Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Presses Universitaires de France.

- MEIRIEU, P. (2001). Célestin Freinet. Comment susciter le désir d'apprendre ? *L'éducation en question*.
- MEMORIAL DE LA SHOAH. (s. d.). *Exposition : « Rwanda, 1994, notre histoire ? » jusqu'au 17 novembre Expo – Tutsi au Rwanda*. Consulté 30 octobre 2019, à l'adresse <http://expo-genocide-tutsi-rwanda.memorialdelashoah.org/expo-paris.html>
- MILNE, A.-L. (s. d.). *Allophonia - Work in cultural translation*. Consulté 9 novembre 2019, à l'adresse <https://allophonia.hypotheses.org/anna-louise-milne>
- MINGOZZI, G. (1962). *La Taranta, [film documentaire], Panthéon film (production), Italie*.
- MINISTERE de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (s. d.). *La refondation de l'École de la République*. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Consulté 23 octobre 2019, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>
- MINISTERE de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2015a). *BO spécial du 26 mars 2015 : Programme d'enseignement de l'école maternelle*. https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole
- MINISTERE de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2015b). *BO spécial n° 30 du 26 juillet 2018 Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2, 3 et 4)*. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=38047
- MINISTERE du Travail. (2017, mai 31). *Droit à la déconnexion*. <https://travail-emploi.gouv.fr/archives/archives-courantes/loi-travail-2016/les-principales-mesures-de-la-loi-travail/article/droit-a-la-deconnexion>
- MOINARD, B. (2019). *Terrain d'Aventure - Bruno MOINARD*. <http://www.fotografic-bruno.com/fr/portfolio-15957-0-40-terrain-d-aventure.html>
- MONTANDON, C. (1998). La sociologie de l'enfance : L'essor des travaux en langue anglaise. *Education et sociétés*, 2, 91–118.
- MOREAU, D. (2012). L'étrangeté de la formation de soi. *Le Telemaque*, n° 41(1), 115-132.
- MORIN, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Le Seuil.
- MORIN, E. (2013). L'aventure d'une pensée. *Sciences Humaines*, 18.
- MULLER, G., & FRANÇOIS, P. (2018). *Trois petits cochons*. Editions Flammarion Jeunesse.
- NANCY, J.-L. (2014). *La Jouissance. Questions de caractère, avec Adèle Van Reeth*. Plon.
- NATHAN, T. (2012). *Ethno-Roman*. Grasset.
- CIDE, *Convention Internationale des Droits de l'Enfant*, 20 2014 (1989) (testimony of Organisation Nations Unies).
- NAVIR. (s. d.). *L'espace des lieux d'accueil de la petite enfance*. NAVIR. Enfants, adultes, environnement. <http://navir.asso.free.fr/>
- NEDOREZOFF, S. (2012). *Chroniques du collège* [Académie de Paris - Rectorat de Paris]. http://www.ac-paris.fr/serail/jcms/s2_534052/les-chroniques-des-sophie-nedorezoff?cid=s2_500251&po
- NEDOREZOFF, S. (2015). *Chroniques du collège 2015* [Académie de Paris - Rectorat de Paris]. http://www.ac-paris.fr/serail/jcms/s2_534052/les-chroniques-des-sophie-nedorezoff?cid=s2_500251&po

- NEDOREZOFF, Sophie. (2007, juin). *Traces vie en rose?*
<http://tracesp.free.fr/action/0608NLM/0806nousestlesmaisons.html>
- NICHOLSON, S. (1971). How Not To Treat Children : The Theory of Loose Parts. *Landscape Architecture*, 62, 30-35.
- NICHOLSON, S. (2016). Théorie des éléments détachés (E. Perrot, Trad.). *Association Jouer Pour Vivre*, 9.
- NICOLAS-LE STRAT, P. (2016). *Le travail du commun*. Éditions du commun.
- NIETZSCHE, F., Colli, G., Klossowski, P., & Launay, M. B. de. (1985). *Le gai savoir*. Gallimard.
- NORA, P. (1992). *Les lieux de mémoire, Les France* (Vol. 3). Gallimard.
- O'DOHERTY, B. (2008). *White cube, L'Espace de la galerie et de son idéologie*. P. Falguière, (Éd.) ; C. Vasseur, (Trad.). JRP Ringier.
- OURY, F., & VASQUEZ, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Maspéro.
- PACHE HUBER, V., SUREMAIN, C.-E. DE, & GUILLERMET, É. (2016). *Production institutionnelle de l'enfance : Déclinaisons locales et pratiques d'acteurs (Amérique latine & Europe)*. (Presses Universitaires de Liège).
- PAGIS, J. (2009). *Les incidences biographiques du militantisme en mai 68 : Une enquête sur deux générations familiales : des « soixante-huitards » et leurs enfants scolarisés dans deux écoles expérimentales (Vitruve et Ange-Guépin)*. [Thesis, Paris, EHESS]. <http://www.theses.fr/2009EHES0017>
- PAILLARD, G. (2018). *Sois autonome, fais ton métier d'élève* [Master 2 en Sciences de l'éducation]. Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis.
- PAIN, J. (2005). *Définition de la « pédagogie institutionnelle »*. http://www.jacques-pain.fr/jacques-pain/Definition_PI.html
- PALLE NIELSEN. (2013). *Interview de Palle Nielsen, pour La Nuit Blanche, organisée par la Ville de Paris*. <https://www.youtube.com/watch?v=6n89koZwFoQ>
- PIETTE, A. (2010). *Propositions anthropologiques pour refonder la discipline*. Petra.
- POCHET, C., & OURY, F. (1997). *Qui c'est l'conseil*. Matrice.
- PONTALIS, J.-B. (2009, août 28). Entretien. *Télérama*.
- PROUT, A. (2013). Retour sur la nouvelle sociologie de l'enfance. In Octobre, S. & Sirota, R. (Éd.). *L'enfant et ses cultures. Approches internationales*. Ministère de la culture et de la communication.
- QUARTIERS SOLIDAIRES. (2016, juillet 3). 1000migrants1000dessins. *Quartiers Solidaires*. <http://quartierssolidaires.blogspot.com/?view=timeslide>
- QUENTEL, J.-C. (2010). Comment pensent les enfants ? *Philosophie Magazine*, 38, Avril.
- QUERRIEN, A. (2005). *L'école mutuelle. Une pédagogie trop efficace*. Les Empêcheurs de penser en rond.
- RANCIERE, J. (1987). *Le maître ignorant*. Fayard.
- RANCIERE, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. La fabrique.

- RAYNA, S., & GARNIER, P. (Éd.). (2017). *Recherches avec les jeunes enfants : Perspectives internationales*. Peter Lang. <https://www.peterlang.com/view/product/79909>
- REUTER, Y. (dir. (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. L'Harmattan.
- REVEL, J. (2004). « Michel Foucault : Discontinuité de la pensée ou pensée du discontinu ? ». *Le Portique [En ligne]*, 13(14). <http://journals.openedition.org/leportique/635>
- REZNIK, F. (2009). Le groupe Balint, une autre façon de penser le soin. *Le Journal des psychologues*, 270(7), 29–30. <https://doi.org/doi:10.3917/jdp.270.0029>
- RICŒUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- RICŒUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- RICŒUR, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Stock.
- RIONDET, X., HOSTETTER, R., & GO, H.-L. (2018). *Les acteurs de l'Éducation nouvelle au XXe siècle*. PUG.
- RIZZOLATI, G., & SINIGAGLIA, C. (2011). *Les neurones miroirs*. Odile Jacob.
- ROCCA, F. L. (2007). Introduction à la sociologie visuelle. *Societes*, no 95(1), 33-40.
- ROMAGNY, V. (2010). *Anthologie aires de jeux d'artistes*. Infolio éditions.
- ROMAGNY, V. (2017). « L'art de l'aire de jeux de Palle Nielsen et ses modèles ». In *Marges* (Vol. 24, p. 69–79). Presses Universitaires de Vincennes.
- ROMAGNY, V., & AUGER, S. (2010, juillet). *Aires de jeux, contre-emplacement* [Exposition Art Contemporain]. Micro Onde, centre d'art contemporain de l'Onde, Vélizy-Villacoublay.
- ROMAGNY, V., & DETTON, K. (2010, octobre). *Aires de jeux, la police ou les corsaires* [Exposition Art Contemporain]. centre d'art contemporain Le Quartier, Quimper.
- ROTH, P. (2002). *La tache*. Gallimard, collection Du monde entier.
- ROUX, J. (2009). *Inévitablement (après l'école)*. La Fabrique.
- ROWLING, J. K. (2000). *Harry Potter à l'école des sorcières* (J.-F. Ménard, Trad.). Gallimard jeunesse.
- RYDAHL, M. (2014). *Heureux comme un Danois*. Grasset.
- SAINT AUGUSTIN. (1993). *Confessions*. Gallimard.
- SAINT-FUSCIEN, E. (2017). *Célestin Freinet. Un pédagogue en guerres 1914-1918*. Perrin.
- SAINT-FUSCIEN, Emmanuel. (2017a, 2018). *EHESS/Enseignements : " École et Guerre : Les mondes scolaires français au regard des attentats de 2015 "*. <https://enseignements-2017.ehess.fr/2017/ue/1407//>
- SAINT-FUSCIEN, E. (2017b). « Enfants, sauvez les tombes de nos morts » : Deuil de guerre et mondes scolaires (1914-1939). *Cahiers Jaures*, N° 225(3), 65-87.
- SARCINELLI, A. S. (2015). Réflexions épistémologiques sur l'ethnographie de l'enfance au prisme des rapports d'âge. *AnthropoChildren [En ligne]*, 5.

- SAVIGNY, K., & PERRIN, P. (2015). Résidences d'artistes à l'école élémentaire Pierre Budin à Paris 18ème. *Après-demain*, 35(3), 42–43. <https://doi.org/doi:10.3917/apdem.035.0042>.
- SCHAEPELYNCK, V. (2018). *L'institution renversée. Folie, analyse institutionnelle et champ social*. Étérotopia.
- SCHAFFER, J. M. (2015). *L'expérience esthétique*. Gallimard essai.
- SCHERER, R. (2002). *Enfantines*. Economica/Anthropos.
- SCHILLER, F. (1992). *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*. Aubier.
- SCHÖN, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les éditions Logiques.
- SCHUGURENSKY, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : Les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue Française de Pédagogie*, 160.
- SCRAPSTORE PLAYPOD. (s. d.). *Playpods by Childrens Scrapstore*. Playpods by Childrens Scrapstore. Consulté 23 octobre 2019, à l'adresse <https://www.playpods.co.uk>
- SERRES, M. (1991). *Le tiers-Instruit*. François Bourin.
- SERRES, M. (1993). *Les origines de la géométrie*. Flammarion.
- SERRES, M. (2002). *En amour sommes-nous des bêtes ?* Le Pommier.
- SERRES, M. (1980). *Le parasite*. Grasset.
- SERRES, M. (Éd.). (1991). *Eléments d'histoire des sciences*. Bordas.
- SERRES, M. (2012). *Petite Poucette*. Le Pommier.
- SERRES, M. (2017). *Corps* (Carnets Nord).
- SHREVE, S. (2008). *Appelez-moi poison!* (V. Rubio, Trad.). Bayard édition jeunesse.
- SIROTA, R. (2005). Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux ? « Diversité » *Ville, école, intégration*, 141. pur-editions.fr/couvertures/1220962135_doc.pdf
- SØRENSEN, C. T. (1978). *Parkpolitik i sogn og købstad*.
- SOULIE, C. (Éd.). (2012). *Un mythe à détruire ? Origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*. PUV.
- SPENCER, H. (1875). *Principes de psychologie* (Vol. 2). Germer Bailliere et cie.
- STENGERS, I. (1992). *La volonté de faire science, à propos de la psychanalyse*. Les Empêcheurs de penser en rond/Synthélabo.
- STENGERS, I. (1997). *Pour en finir avec la tolérance, Cosmopolitiques VII*. La découverte/Les Empêcheurs de penser en rond.
- STENGERS, I. (2005). « Préface. Une école mutuelle : Ça existe ? ». In Anne Querrien, *L'école mutuelle. Une pédagogie trop efficace*. Les Empêcheurs de penser en rond/Le Seuil.

- STERN, A. (2011). *Le jeu de peindre*. Actes Sud.
- STERN, A. (2017). *Le servant du jeu de peindre*. Editeur indépendant.
- STIEGLER, B. (2010). *Ce qui fait que la vie vaut la peine d'être vécue. De la pharmacologie*. Flammarion.
- TATE. (2013, 2014). *Art Turning Left : How Values Changed Making 1789–2013 – Exhibition at Tate Liverpool*. Tate. <https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-liverpool/exhibition/art-turning-left-how-values-changed-making-1789-2013>
- TCHERKEZOFF, S. (2001). *Le Mythe occidental de la sexualité polynésienne, 1928/1999, Margaret Mead, Derek Freeman et Samoa*. PUF.
- TELERAMA. (s. d.). *Rencontre avec Sylvie Girardet, du Musée en herbe, à Paris (75)*. Consulté 22 octobre 2019, à l'adresse <https://video-streaming.orange.fr/autres/rencontre-avec-sylvie-girardet-du-musee-en-herbe-a-paris-75-CNT000001e1Nly.html>
- TERRAIN, Anthropologie & scie. (2015). *Nostalgie*. 65. <https://doi.org/10.4000/terrain.15798>
- TERZIAN, A. (1998). *Vidéo et pédagogie interculturelle*. Economica/Anthropos.
- TISSERON, S. (1999). *Comment l'esprit vient aux objets*. Aubier.
- TRACES. (s. d.). *2018, T.R.A.C.E.S. à Belleville, Paris, actualités automne 2018*. Consulté 3 janvier 2020, à l'adresse <http://tracesp.free.fr/>
- VAN HAECHT, A. (1990). L'enfance, terre inconnue du sociologue. *Bulletin de l'Association internationale des sociologues de langue française (AISLF)*, 6, 87-97.
- VERDIER, Y. (1979). *Façons de dire, façons de faire. La laveuse, la couturière, la cuisinière*. Gallimard.
- VERGNIUUX, A., & COURTINE-DENAMY, S. (2000). *L'amour des enfants (Le Télémaque)*. Presses universitaires de Caen.
- VIAUD, M.-L. (2003). *Vers un bilan des expériences pédagogiques innovantes dans le second degré à l'échelle d'un établissement (1995-2001)* [Thèse de Sciences de l'éducation, sous la direction de Jacques Pain]. Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- VILLANOVA, R. DE, & DEBOULET, A. (2011). *Belleville, quartier populaire?* GraphisEditions.
- VITRUVÉ, COLLECTIF. (1978). *En sortant de l'école...* Casterman.
- VYGOTSKI, L. (2005). *La psychologie de l'Art*. La Dispute.
- WEIGAND, G., & HESS, R. (2007). *La relation pédagogique*. Economica/Anthropos.
- WINNICOTT, D.-W. (2002). *Jeu et réalité*. Gallimard, Folio Essais.
- WINNICOTT, D.-W., & KALMANOVITCH, J. (2016). *Les objets transitionnels*. Payot & Rivages.
- ZENITER, A. (2018). *L'art de perdre*. Flammarion, poche.
- ZIMMERMANN, D. (1982). *Observation et communication non-verbale en école maternelle*. ESF.
- ZUNSTEIN, D. (2017). *Entretien pour la mise en scène, de la pièce Mayday, produite par la Cie l'Inquarto,, CDN, Normandie-Rouen*. (J. Duclos) [Théâtre National La Colline].

CARNETS DE TERRAIN & JOURNAL

- GENTES, D. (2013a). *Carnets de terrains, école Pajol.*
- (2014a). *Carnets de terrain au collège.*
 - (2014b). *Carnets de terrain, au Danemark.*
 - (2014c). *Carnets de terrain, école Pajol.*
 - (2014d). *Carnets de terrain, La Roulotte.*
 - (2015a). *Carnets de terrain au collège.*
 - (2015b). *Carnets de terrain, école Pajol.*
 - (2015c). *Carnets de terrain, école Vitruve.*
 - (2015d). *Carnets de terrain, Karel Appel.*
 - (2016a). *Carnets de terrain au collège.*
 - (2016b). *Carnets de terrain, école Pajol.*
 - (2016c). *Carnets de terrain, école Vitruve.*
 - (2017a). *Carnet de terrain, école Pajol.*
 - (2017b). *Carnets de terrain au collège.*
 - (2018). *Carnets de terrain au collège.*
 - (2019a). *Journal de la thèse.*



ANNEXES



Dossier de formation Palle Nielsen

The Model in Paris, 2013

Palle Nielsen, né en 1942, est à la fois un artiste, un chercheur en urbanisme et un paysagiste. Après des études à l'Académie royale des Beaux-arts du Danemark, il se consacre à une forme d'art activiste. Militant pour la construction d'aménagements urbains favorisant la vie en collectivité, il a notamment réalisé de nombreuses aires de jeu pour enfants dans les quartiers défavorisés.

En 1968, Palle Nielsen transforme l'intégralité du Moderna Museet de Stockholm en une aire de jeu monumentale appelée *Model for a Qualitative Society*, son œuvre la plus emblématique. Lors de cette première installation dans l'institution suédoise alors dirigée par Pontus Hulten, l'œuvre se composait d'équipements de gymnastique, d'un bassin de mousse, de balançoires, de cordes d'escalade et de chutes d'eau. Des jouets, de la peinture, du tissu et divers matériaux étaient mis à la disposition des enfants. Le Théâtre Royal de la ville de Stockholm a même donné une sélection de costumes, à laquelle Palle Nielsen a joint des masques de carnaval aux effigies de Mao Zedong, De Gaulle et Fidel Castro.

Grâce à des enceintes dispersées dans l'espace, les enfants pouvaient écouter la musique de leur choix, à partir d'une sélection de pistes variées. L'œuvre rassemblait divers matériaux, médiums et formes destinés à stimuler la curiosité et la créativité des enfants. Pendant trois semaines, cette installation fut le terrain d'exploration et d'expérimentation des enfants pouvant y exprimer leur vision de la ville et de la société en toute liberté. 35 000 enfants ont ainsi participé à cette expérience hors du commun. Cet espace de collaboration, de discussion et de redécouverte de la ville et du collectif, rapproche l'art et la vie, de manière à repenser les fondements de la société et les méthodes de transmission aux jeunes générations.

Au Moderna Museet, *The Model* changeait le musée, espace de contemplation, en terrain de jeu et de rencontres (même s'il ne faut pas être dupe car dès lors qu'elle est dans un musée, elle ne peut être qu'une aire de jeu et rien d'autre !). L'œuvre a ensuite été installée dans des espaces publics de la banlieue de Stockholm **afin de questionner les relations sociales qui s'y nouent et introduire le jeu au cœur de ces relations.**

Avant 1968, Palle Nielsen avait construit plusieurs aires de jeux pour enfants sur des terrains abandonnés autour de Copenhague. D'ailleurs, dans le communiqué de presse de l'exposition, il était précisait ceci : « Ce n'est pas une exposition. C'est uniquement une exposition pour ceux qui ne jouent pas. Ce n'est une exposition, que, parce que des enfants jouent dans un musée consacré à l'art. Nous l'appelons : Le Modèle pour une société qualitative. »

L'on peut voir dans cette œuvre, proposée dans un climat artistique baigné par les débats sur l'art et l'environnement, les prémisses de courants à venir dans l'histoire de l'art tels que la critique de l'institution, la dimension participative ou encore l'activisme artistique, en tant qu'elle défend l'idée de l'art comme producteur d'espace social.

Elle est sous-tendue par l'idée de faire de l'enfance un modèle (pas de modalités de jeux prédéterminées puisque ce sont les actions des enfants qui les déterminent). L'objectif n'étant pas tant de transformer le rapport du visiteur au musée que de réaliser l'utopie selon laquelle l'enfant pourrait proposer un modèle qui pourrait ensuite être appliqué à la société. D'une part, l'aire de jeux se retrouvait pensée là comme un modèle en soi, et non plus comme devant être calquée sur un modèle lui préexistant (la ville, la famille, la maison...). D'autre part, Palle Nielsen renouvelait la définition de l'objet d'art et du musée, déclarant qu'il n'y avait d'exposition que pour ceux qui ne jouent pas, définissant l'exposition non plus selon un lieu, mais selon le comportement du visiteur.

L'œuvre est fondée sur le rapprochement entre l'art et le jeu, prôné en leurs temps et à leurs façon par les Surréalistes puis le mouvement Fluxus dans les années 1960.

The Model n'est d'ailleurs pas le premier exemple d'exposition plaçant les enfants en position de producteurs et « consommateurs » de l'art de cette exposition (cf. parades et exposition de jouet à la Whitechapel Gallery de Londres au début du XX^{ème} siècle et dans les années 1940, « Children's Holiday Circus of Modern Art), mais est très certainement le plus proche des enjeux des avant-gardes historiques pour ce qui est de l'énergie destructrice des valeurs établies, de l'autorité, du savoir (au profit d'un « non savoir »), du conformisme en général .

N.B. Inclusion de *The Model* dans u programme de recherche pour obtenir des financements uniquement selon Palle Nielsen !

D'autres artistes, designers et architectes ont produit des aires de jeux comme par exemple Aldo Van Eyck entre 1947 et 1978, Pierre Székely et ses cinq *Sculptures-jeux* entre 1958 et 1967, Enzo Mari avec *Big Stone Game* en 1968, ou encore les projets « d'aires de jeux comme paysages sculpturaux » de l'artiste designer Isamu Noguchi.

L'œuvre est acquise en 2009 par le musée d'art contemporain de Barcelone.

Pour les directrices artistiques, Chiara Parisi et Julie Pellegrin, Nuit Blanche est une formidable occasion de réactiver cette installation historique, qui cependant n'a rien perdu de son actualité par les problématiques qu'elle aborde.

Ainsi, pour la première fois depuis 1968 et spécialement pour Nuit Blanche, Palle Nielsen réactive cette sculpture participative devenue légendaire, cette fois hors du cadre muséal, en l'adaptant à l'espace urbain.

Palle Nielsen : « Mon but final est de trouver la forme ultime dans laquelle les personnes peuvent communiquer entre eux ».

Expositions de Palle Nielsen :

- *Police ou les corsaires*, Le Quartier, centre d'art contemporain de Quimper, 2010 (commissaire Vincent Romagny)
- *Model for a Qualitative Society*, Moderna Museet, Stockholm, 1968
- À venir : exposition à la Tate Modern de Liverpool (nov 2013-fév 2014)

Du mercredi 2 au dimanche 6 octobre, l'installation devient l'exposition de « ceux qui jouent ensemble », un projet émancipateur redessinant les rapports sociaux et artistiques.

Et le samedi 5 octobre, à partir de 23h, ce sont les adultes qui prennent le relai !

INFORMATIONS PRATIQUES

Place de la Bataille de Stalingrad (Paris, 19^e)

M° Stalingrad (lignes 5, 2 et 7) ou Jaurès (lignes 5, 2 et 7bis)

 sur certaines activités

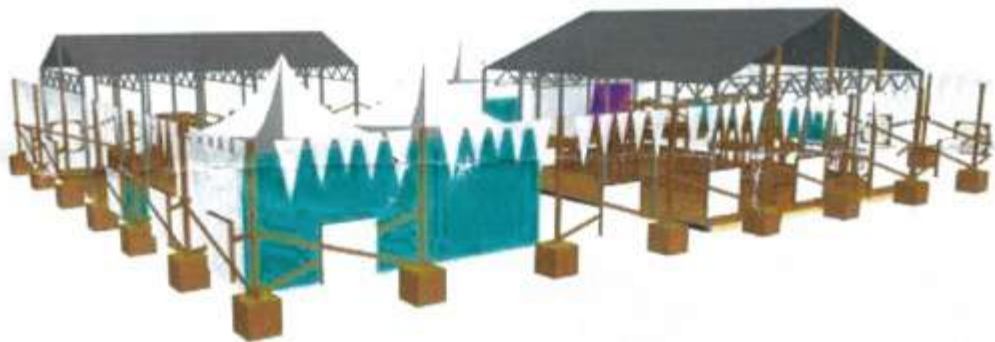
× **du mercredi 2 au vendredi 4 octobre**, ouverture aux enfants entre 3 et 12 ans de **10h à 18h**.

× le **samedi 5 octobre**, ouverture aux enfants entre 3 et 12 ans de **10h à 23h** puis ouverture à tous de **23h à 7h**.

× le **dimanche 6 octobre**, ouverture aux enfants entre 3 et 12 ans de **10h à 13h**.

Dans la limite des places disponibles, accès autorisé aux enfants accompagnés d'un responsable âgé de plus de 16 ans.

Vues en 3D du projet pour l'installation



Quelques recommandations pour votre participation à ce projet :

Quelques souhaits de l'artiste :

- Agir comme un modèle pour les enfants, laisser faire l'enfant en soi pour entraîner les enfants, contrer leur peur, leur appréhension (du saut, de la feuille blanche...). Ne pas hésiter à se maquiller soi-même, à se peinturlurer... se mettre à hauteur d'enfant, pour leur parler, éventuellement peindre avec eux, les aider à se lancer dans les blocs de mousse, leur assurer qu'ils peuvent y être à plusieurs à la fois s'ils ont tendance à sauter un par un uniquement, s'ils sont, d'une façon ou d'une autre, dans le trop strict respect de la norme. Ne pas hésiter à vous amuser avec les enfants !
- Penser au langage exprimé par votre corps, à la communication non verbale qui est essentielle chez les enfants, bien plus importante que les mots.
- Les parents sont tout à fait libres de pénétrer dans les espaces, d'aider leurs enfants à sauter, à peindre, se déguiser, peindre et se déguiser également. Ceci mettra les enfants en confiance et les encouragera à se lancer en toute confiance et liberté dans l'aventure !
- Proposer aux groupes de rester plus d'une heure, durée qui semble vraiment brève à Palle Nielsen.
- Si un enseignant arrête trop fermement le geste ou le mouvement d'un enfant comme ci celui-ci se trouvait dans sa classe, lui expliquer très poliment que cet espace est très particulier et précisément dédié à la liberté d'expression, la seule limite étant toujours celle de la sécurité mais pas d'un comportement attendu !

Quelques propositions pour accompagner les enfants et les aider à profiter pleinement de ce qui leur est offert, à s'exprimer en toute liberté :

- Techniques d'utilisation des pinceaux et autres outils : frottement, égouttage, projection, peinture avec les mains, etc. sont à valoriser car les enfants pourraient, pour certains, ne pas oser les employer ou simplement ne pas les connaître.
- Manipulation des déguisements à proposer à ceux qui semblent hésiter à s'en emparer pour les revêtir...
- De façon générale, chercher à entraîner les plus timides ou apeurés dans le jeu de façon douce et progressive, en en faisant un jeu.
- Prendre appui sur la musique le cas échéant pour donner un rythme dans les basins de blocs de mousse par ex (rythme de sauts, de la montée sur la structure de bois, etc.).

Quelques pistes de réflexion

Pistes qui ne sont pas à verbaliser de façon formelle avec les enfants, mais qui peuvent nourrir vos échanges (les enseignants pourraient vous demander de leur indiquer ces pistes, qui sont à adapter selon les niveaux/cycles et essentiellement selon qu'ils enseignent en maternelle ou en élémentaire).

- question des limites (sur le fond : respect de son propre corps et de celui d'autrui, respect de ses créations et de son individualité, et sur la forme : faire attention à ne pas se blesser et à ne blesser personne) ; difficultés par rapport à l'absence de consignes,

alors que les enfants y sont très habitués (créent souvent « dans la règle »)

- La liberté, plaisir et appréhension
- Participation à l'œuvre, faire œuvre, faire partie de l'œuvre, être l'artiste, comme l'artiste, mais ne pas pouvoir emporter son œuvre, une œuvre collective et non celle d'un seul peintre ou d'un seul sculpteur de blocs de mousse !
- question de l'idée qui suffit pour constituer un œuvre, qui fait œuvre, qui est déjà une œuvre (avant même le stade du dessin du projet)
- Transformation du jeu en art... *ou de l'art en jeu*
- Question de la transmission (du geste, de ce qu'est l'art, des interdits et des libertés, des codes, etc.)
- Les enfants vont recréer une petite société : constructions dans la mousse et également jeux de rôles redistribués à travers les déguisements (personnages comme des reflets de la société).
- Notion de « qualitatif » à développer, et pas seulement en opposition au quantitatif ! Justement en insistant sur le fait de prendre son temps !

N.B. Difficultés à prévoir pour accueillir des familles « en individuel » le mercredi après-midi car des groupes de centres de loisirs sont également attendus ce jour-là. L'accueil et la gestion de la file d'attente fait partie intégrante de la médiation. Ne pas oublier de s'adresser aux enfants et non seulement aux adultes !

ATTENTION : Tout ce qui relève de l'hygiène des enfants doit être assuré par les encadrant qui les accompagnent et en aucun cas par les médiateurs.

- *œuvre collective*
- *œuvre de soi et de tout le monde*



THE MODEL. A MODEL FOR A QUALITATIVE SOCIETY. STOCKHOLM 1968

ANNEXE 3 : DEMANDE DU SUBVENTION PROJET CULTUREL MAIRIE 18EME PARIS

NOM DU RESPONSABLE DE PROJET : Gentès Deborah

Adresse : Ecole polyvalente 11 rue Pajol 75018 Paris

Téléphone(s) :

Télécopie :

Courriel :

Merci de veiller à remplir la rubrique « Nom du responsable de projet » avec soin, il s'agit de la personne référente à laquelle sera envoyée toute la correspondance.

TITRE DU PROJET : « TISSER LE LIEN » Autour de l'exposition « *decorum* », un projet en *lien* avec l'école maternelle, une artiste et un quartier

DATE DE REALISATION DU PROJET : avril 2014

DEFINITION :

- L'oeuvre est une installation
- Classe maternelle cycle 1 (petite/moyenne/grande section)
- Quartier(s) concerné(s) : quartier pajol

Description sommaire du projet :

Après avoir visité l'exposition *décorum* au musée d'art moderne de la ville de Paris, les élèves vont approfondir leur expérimentation artistique autour du **lien** en s'appropriant différentes matières qui le matérialise : plumes, cordages, tarlatane, raffia. L'artiste Sophie Nédorétoff travaille ces matières et réalise des installations en art contemporain sur ce thème de l'attachement, et de la transmission. Il s'agira de faire se correspondre le travail de l'artiste, les œuvres rencontrées au musée, et l'imagination des enfants dans l'espace de l'école par la production d'une installation réalisée en collectif.

Le projet est d'exposer aussi cette œuvre à l'espace *canopy* une galerie d'art qui jouxte l'école ouverte aux projets amateurs des gens du quartier et fédérer ainsi des rencontres au-delà du public scolaire mais de tout un quartier.

Les objectifs du projet :

Ouvrir l'école et un quartier à l'art contemporain à travers la réalisation d'une œuvre collective s'inspirant du travail de l'artiste Sophie Nédorétoff et de l'exposition *decorum*. Exposer cette œuvre à l'espace *canopy* et ensuite dans le hall de l'école. Mettre en lien à travers ce projet artistique et culturel, l'école, un quartier et Paris, faire se correspondre ces différents espaces et faire se rencontrer différents publics parents, enfants, artiste et habitants d'un quartier.

Faciliter aux élèves l'entrée dans les apprentissages de l'école maternelle par la motivation (transcendance) à créer une oeuvre d'Art, collective et à exprimer sa sensibilité personnelle. Développer différentes compétences en s'appuyant sur la transdisciplinarité du projet : appropriation des différentes matières et des techniques en arts plastiques, de

connaissances en histoire de l'art, du langage écrit et oral, des repères dans le temps et dans l'espace dont l'environnement proche.

La démarche suivie pour conduire ce projet (à quelles structures ou personnes vous adressez-vous ? quels moyens mobilisés ?) :

- Musée d'art moderne de la ville de Paris : visite programmée le 9 janvier : visite gratuite mais achat du catalogue de l'exposition.
- Visite guidée au musée d'Apper
- Visite libre de la collection permanente à Beaubourg
- Sophie Nédorézoff artiste, intervenante de l'association TRACES qui développe des projets artistiques et culturels auprès des scolaires et des familles (classe à PAC, résidences d'artiste, atelier réussite éducative, visite de musée ...) : atelier durant une semaine dans l'école l'après-midi et participation aux visites des musées, participation au vernissage, installation et exposition
- L'espace *canopy* : adhésion à l'association, participation aux frais.
- L'école polyvalente 11 rue Pajol Paris 18

La restitution :

De Decorum à Canopy l'artiste Sophie Nédorézoff et les élèves de la maternelle Pajol tissent le lien entre l'art et la culture dans PARIS.

Vous êtes invité au vernissage de l'exposition SAMEDI 5 AVRIL à partir de 10h à l'Espace Canopy, 19 rue Pajol, Paris 18, métro La Chapelle.

Ouverture samedi de 10h à 18h et dimanche de 14h à 18h.

Decorum : exposition d'œuvres textiles d'artistes majeurs de l'Art moderne et contemporain. Musée d'Art Moderne de la Ville de Paris (11 octobre 2013/ 9 février 2014)

Canopy : espace culturel associatif ouvert aux rencontres de proximité autour de l'Art, la culture et les projets solidaires et écologiques.

Sophie Nédorézoff : artiste plasticienne, crée des installations mêlant matière, couleur et transparence. «Avertissement à l'éphémère et à la fragilité des constructions humaines, je travaille sur la mémoire, le souvenir, la transformation et ce qui se cache.»

Classe de cycle 1 : les élèves de petite, moyenne et grande section de maternelle, école polyvalente, 11 rue Pajol, avec l'enseignante Deborah Gentès.

ANNEXE 4 : COMMISSION CULTURE

LA DOTATION POUR L'ANIMATION CULTURELLE DE PROXIMITE

FICHE DE CANDIDATURE (1/3)

NOM DE LA STRUCTURE PORTEUSE DU PROJET :

T.R.A.C.E.S.

Dénomination légale : **T.rait R.eflet A.ction C.ontraste E.space S.ingulier**

Forme juridique : association loi 1901

Numéro de SIRET : 43800263600019

Adresse du siège social : 24 rue ramponeau 75020 Paris

TITRE DU PROJET : RÀP, la Roulotte À Peinture,

DATE DE REALISATION DU PROJET : du 9 au 27 juillet et du 6 au 24 août.

Merci de cocher la ou les cases correspondant à la discipline de votre projet et de préciser sa localisation :

XXXX Arts visuels (peinture / sculpture, photographie, vidéo...)

Arts vivants (théâtre / musique / Arts de rue)

Pratiques Amateurs

Soutien aux festivals

Quartiers concernés :

Bas Belleville et Amandiers

de 15h00 à 18h00 AMANDIERS > LUNDI, square Amandiers Duris > MARDI, square Sorbier BAS BELLEVILLE >> MERCREDI > JEUDI > Place Alphonse ALLAIS AMANDIERS > VENDREDI, Square Éliisa Borey

Le calendrier proposé est a été fait en relation avec les différents partenaires sur les quartiers des Amandiers et du Bas Belleville : 20Ème Chaise, CAF Annam, Bibliothèque Sorbier, Jeunesse Feu Vert, Maison du Bas Belleville.

FICHE DE CANDIDATURE (2/3)

VOTRE PROJET :

Description sommaire de votre projet :

Pendant les vacances d'été, une Roulotte À Peinture part chaque jour à la rencontre des enfants et des adolescents qui ne sont pas pris en charge par les structures sociales. Cette roulotte leur propose un atelier d'arts plastiques en plein air encadré par un artiste plasticien et des bénévoles.

L'association T.R.A.C.E.S. veut valoriser la relation parent-enfant, par la médiation des arts plastiques l'objectif de son action est de sortir de l'isolement les enfants et avec les parents des familles primo-arrivantes.

Depuis l'été 2005 , l'association T.R.A.C.E.S. a proposé aux enfants des quartiers de Belleville et des Amandiers, un atelier d'Arts Plastiques à ciel ouvert appelé "Roulotte À Peinture". Sa fréquentation est régulière (séances sur 2 ou 3 semaines) pendant les vacances de printemps et d'été par les enfants et leurs familles. Tous les participants à l'atelier, enfants, parents, nourrices des

quartiers sont surpris et enthousiastes d'une telle initiative. Pour les familles et les enfants qui nous connaissent, c'est un plaisir de se retrouver.

Quels sont les objectifs de votre projet ? :

“La roulotte À Peinture” donne rendez-vous à différents points du 20ème arrondissement, dans les quartiers de Belleville et des Amandiers : sur la place Alphonse Allais pour le bas Belleville ; au square Amandiers, au square Élixa Borey, et au square Sorbier pour Amandiers.

L’objectif est aussi de créer de la mixité sociale et culturelle, des rencontres qui fédèrent « la vie du quartier » autour de la pratique artistique.

L’ouverture pendant les vacances d’un atelier en plein air permet aux enfants de développer leur créativité et d’avoir un point d’ancrage grâce à **une activité régulière d'une pratique artistique et ludique** tout en construisant une image positive de leur quartier.

L’atelier d’arts plastiques leur apportera une initiation aux différentes techniques de la peinture (gouache, craie, collage,...) sur différents supports (papier, carton, tee shirt, bois, objets récupérés), avec un travail autour de l’image, de sa fabrication et de son décodage.

En travaillant avec les enfants directement sur l’espace public, il s’agira de leur faire prendre conscience de ce qu’est l’espace commun, le respect à autrui et à l’identité de chacun, ceci à fin de produire une image positive du quartier.

Une exposition des œuvres des participants fera l'objet d'une exposition à la 20ème Chaise finalisera pendant l'automne 2018.

En plus de l'artiste présent, un assistant-e sera embauché pour le temps de la Roulotte À PEINTURE afin du lui donner une première expérience dans une action artistique hors les murs.

Voir en annexe joint à ce dossier l'article à paraître dans la revue « *Petite enfance & Diversité* », **Le Furet N°88 "Naître, quelle histoire ?"** paru en mars 2018, de Deborah Gentès, attachée temporaire de recherche et d’enseignement, à l’université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis.

Quels sont les publics visés ?

En priorité : > Enfants et adolescents qui ne partent pas ou peu en vacances et qui ne fréquentent pas les centres de loisirs. (Fratries issues de l’immigration)

> familles (parents, tata, cousins ...) aux ressources modestes ou en précarité.

Dans nos quartiers, beaucoup de famille ne peuvent que partir pour des vacances courtes et elles sont à la recherche d'activités libres et gratuites.

- les nourrices qui gardent les enfants chez elles l’après-midi
- et aussi les autres familles qui habitent le quartier

Avez-vous déjà bénéficié d'une aide de la Mairie du 20 dans le cadre de la dotation d'animation locale ? : NON

Si oui, merci d'indiquer l'année et le montant attribué

Un peu d'histoire...

L'organisation anglaise à but non-lucratif Children's Scrapstore® soutenue par la Mairie de Bristol (GB), a mené en 2006 une recherche-action visant à améliorer la qualité des environnements ludiques dans les cours d'école. Avec deux autres collectivités locales, ils expérimentent avec succès le projet Scrapstore PlayPods® dans 9 écoles élémentaires.

L'association Jouer pour Vivre est née du coup de coeur de deux personnes, Emma Perrot et Jean Marc Brunet, par ailleurs engagées dans le monde de l'enfance et des ONG, pour cette expérience d'outre-manche.

De ce coup de coeur a émergé le désir de diffuser en France les valeurs et les pratiques véhiculées par le dispositif anglais. Non seulement la promotion du réemploi et de la récupération d'objets par le jeu, mais aussi et surtout, la qualité de la relation adulte-enfant, par une approche centrée sur l'enfant où la négociation, la médiation et le principe de confiance sont au coeur des interventions et du regard des adultes.

De 2015 à 2017, le projet européen « Jeu en extérieur et développement durable dans les structures éducatives » piloté par la Ligue de l'Enseignement, a permis un transfert du concept anglais et des compétences pédagogiques au travers de 3 expérimentations françaises et espagnoles. Des travaux d'observations et de synthèses menés par le laboratoire Experice (Paris 13) et la Fondation Ferrer i Guardia (Barcelona) ont permis d'évaluer les impacts sur le terrain.

Consultez les évaluations anglaises et françaises sur notre site internet :

www.jouerpourvivre.org



Coopération
Autonomie
Réemploi
Participation
Créativité



Contribuer au développement
harmonieux des enfants
dans les structures
éducatives et prendre soin
de la planète.



**ANNEXE 6 : ENTRETIENS SUR LA BOITE A JOUER A
L'ECOLE VITRUE**

Enregistrement du 03/02/2016 : Rosy, Annie, Maria

Le plaisir de voir les copains, de citer leur nom, entre chaque commentaire de jeux, ah c'est untel et untel, il a changé, ... commentaire sur les enfants : « la peste, elle se prenait pour la chef ». Elles ne sont pas du tout timides, je les connais bien, elles s'interrompent, se répondent, sont bavardes, contentes d'être là, à regarder les photos, les vidéos ... Quand je m'adresse à un enfant personnellement il répond « je » si je dis « vous », il répond « on ».

« On a eu cette idée de poteaux, là, oranges et blancs on s'est dit que ça serait plus marrant de faire une ambulance

- Et pourquoi on la voit pas votre ambulance là ? (Rose)
- parce que là elle est partie
- et ça je pense que c'était l'antenne
- non c'était le micro qui passait pour aller dire aux autres : « ambulance ambulance »
- ah oui on imaginait qu'il y avait des blessés, ou des gens qui tombaient de motos
- ah ah
- mais des fois c'était des accidents tout simples (Rosy)
- y'avait même les toilettes
- on avait fabriqué des toilettes
- mais où dans votre hôpital ? (moi)
- oui ah oui je m'en rappelle c'était trop marrant
- c'était à côté de l'arbre tout au fond, on avait fabriqué une muraille et on avait fait un petit rond et c'était les toilettes.
- vous faisiez semblant d'aller aux toilettes ? (moi)
- oui (rires)
- avec les tuyaux des circuits de billes on jouaient aussi
- je croyais que c'était surtout les garçons qui jouaient avec ces tuyaux (moi)
- en fait à la boîte à jouer tout le monde jouait avec tous les objets
- vous en souvenez bien (moi)
- le jeu de l'hôpital on s'en souvient bien parce qu'on y jouait tout le temps et aussi à faire des maisons et moi j'étais la vieille dame (Maria)
- on jouait aussi à sauter par dessus les petits plots, à saute-moutons, à chamboule tout
- à chaque fois qu'on ouvrait la baisse à jouer tous les enfants se jetaient dessus sur les jouets
- y'a Jeanne, Margot, Louise, Lola, et Baptiste
- Pourquoi vous jouez à l'hôpital ? (moi)
- on sait pas comme ça
- quand on aimait beaucoup les objets, on disait aux autres de les garder, Olympe et Keisha
- Et c'était quoi vos objets préférés ?
- c'était les roues et objets roulants, mais après avec les roues on disait que c'étaient des vivants
- les roues on les empilaient
- on les élevées, c'étaient des êtres vivants, on étaient un peu folles

- on avait fait aussi une maison, une trop belle à l'entrée y'avait un petit tapis et il fallait s'essuyer les pieds, y'avais quelqu'un qui passait l'aspirateur, un autre qui tapait à la fenêtre
- ça c'était une maison, y'avait un bébé à l'intérieur et aussi une mémé, en fait on avait aussi fait une porte trop belle, et on passait souvent l'aspirateur
- je me souviens on avait pris un sceau et on passait dans toute la cour et on ramassait des objets pour construire nos maisons
- on était allé mangé alors là Mia elle a pris nos objets pour se faire sa maison
- on empilait les pneus et on se mettait dedans
- on faisait des catapultes
- derrière la boîte à jouer c'était trop bien pour jouer à se cacher, on le faisait tout le temps
- le taxi bleu une fois je suis tombée alors je le faisais plus après (Maria)
- oui j'ai eu mal j'ai encore une cicatrice
- y'a des trucs ça faisait flipper, la planche avec les petites roues, elle était incontrôlable, on se cognait contre les arbres
- des fois on faisait des batailles avec les trucs blancs, ils nous volaient trop d'objets alors on faisait des batailles
- reviens en arrière on voit Santiago
- ah oui c'est lui, comment il a trop changé, ah ah trop marrant
- oui mais maintenant y'a la malle des jeux (Rose) elle répète plusieurs fois ...
- comme on mangeait en premier après y'avait plus rien alors du coup on jouait à la corde (Olympe)
- oui c'est les cordes de la malle de jeux (Rose)
- avec les pneus on disait que c'était notre enfant, on fait chacun le sien avec Charlotte, on essayait de prendre les mêmes
- on les emmenait en ballades on disait, on les emmenait au cirque
- on avait fait une voiture, et là c'était une moto, avec les pneus, après on jouait plus aux maisons parce que comme on mangeait en premier tous les trucs étaient pris
- maintenant on attends sur les bancs pour aller manger
- tu peux retourner parce que j'ai vu Mathis (Annie)
- c'était dur de faire des chats parce que y'avait plein d'objets par terre
- cette année on fait de chats ou la corde
- vu qu'il y avait aussi beaucoup de couleurs c'était dur de jouer à « chats couleurs »
- là on jouait, Rosy nous donnait des cours d'anglais, on jouait pas à la boîte
- en fait on prenait des choses, n'importe quoi, beaucoup de choses avec les valises, et on allait dans un petit coin pour se fabriquer un jeu avec des maisons
- là tu vois la muraille elle est espace parce qu'on avait pas beaucoup de plots
- dès fois on volait aussi
- une fois comme j'adorais jouer à la boîte à jouer j'avis jouer, jouer, jouer et il fallait rentrer et j'avais même pas mangé, j'avais oublié, après je les dis à Frédéric et il m'a dit d'aller à la cantine chercher du pain
- et il ne t'a pas grondé ?
- non parce que y'avait plein d'enfants comme moi, qui avait oublié de manger alors il a dit et bien comme ça la prochaine fois vous y penserez
- moi j'ai jamais oublié de manger, jamais (Annie)
- moi si, moi si, moi si
- non mais après les adultes ils grondaient, ils obligeaient les enfants à aller manger, comme quand c'était le ramadan les CM1 ils se sont faits gronder parce qu'ils voulaient pas manger (Olympe)

- c'est quoi le ramadan ?
- c'est une fête où là tu ne manges pas quand le soleil est levé
- de toute façon si on mange en premier après on choisit pas les jouets ils sont déjà pris mais si on mange en deuxième on est obligé de les laisser pour aller manger alors en fait ça revient au même
- on ne jouait pas avec les chapeaux, c'est sale, on peut attraper des poux, les sacs ça va
- les gilets de sécurité oui on les mettait dans le charriot, et surtout dans notre hôpital quand on jouait à l'ambulance, à sauver des gens
- pas les casques de chantiers
- les tissus pour faire des rideaux, à la fenêtre avec la porte
- j'avais ramené mon kiki, on a le droit de rapporter des petits jouets à nous
- là après on prenait tous les objets dans les caisses pour tout ranger, il fallait le faire en 5 minutes
- le caddy bleu, moi je prenais les poubelles, c'était le challenge y'avait des gens qui passaient avec des affiches ils criaient « 5 minutes »
- on avait notre coin, pas à côté de la cabane, au fond de l'autre côté là où on a fait l'hôpital, chacun avait ses coins avec la boîte
- oui on jouait à ça avec Lassana et Kader mais eux ils étaient zen, (trois fois)
- oui avec la corde et les planches et moi avec les caisses noires, Rosy elle a fait doucement mais je me suis cognée et j'ai saigné
- pourtant j'ai fait comme un escargot mais ça allait quand même vite
- c'était trop à mort notre jeu préféré être dans le cariât et se faire pousser contre le mur à fond
- à fond
- à mort
- tu vois le mur, là on se cognait dessus, mais on fait mis des trucs dedans pour amortir des mousses, des plaques de mousses
- les ordinateurs, les claviers et les téléphones y'en avait toujours dans les maisons, par exemple dans l'hôpital y'en avait plein
- oh les balançoires ça devait être trop cool
- si on l'avis fait mais c'était différent
- non
- mais toi t'était pas là

Ahhh c'est moi j'aime pas me voir, ça fait bizarre, je savais pas que j'étais dans le film (Annie devant le film sur Vitruve)

ANALYSES :

Ils s'essayent au « moment » : les attentats avec l'hôpital et l'ambulance, le bd du crime et ils revivent la prise de risque, « à mort », le jeu du risque, la force, la vitesse, la non-maîtrise comme s'ils étaient rejouaient les différentes facettes de la situation, du côté de la réparation, du soin, et du côté de la prise de risque réelle, sans mise en scène.

Enregistrement du 09/02/2016 avec Manu 7 ans et Mia 9 ans, « mais non t'as 10 ans, Mia t'as 10 ans » (elle les a eu la veille), Rose qui rigole beaucoup au moment de l'enregistrement avec Olympe.

- ça c'est quand ils ont ouvert la boîte à jouer (Manu)
- alléluia (Rose)
- c'est quand ils nous ont expliqué comment elle marchait et tout la boîte à jouer (Mia)
- et là c'est Camille un copain à moi quand on était en train de jouer à attaquer ceux qui nous cherchaient et eux c'est ceux qui nous cherchaient le plus, j'étais dedans là dans la poubelle donc c'était quand on était en train de fabriquer les cabanes avec Arthur y'avait des soldats dans les poubelles pour protéger et en fait moi j'étais un soldat et dès qu'ils ouvrent les poubelles boouumm c'était pour dire « voilà ce que je suis devenu ennemi » on savait qui c'était, et là c'était quand on ramenait les armes (Manu)
- c'était nous qui l'avait construite celle-là et vous nous l'avez volé quand on est allé manger et après on était revenu (Mia)
- non, non, Mia tu me l'avais confiée mais y'a des personnes qui l'ont volée alors on a commencé à fabriquer les armes, donc en gros on l'a tout re-fabriqué et on a attaqué les grands qui nous avaient pris tout, on les a repris (Manu)
- là c'était pendant la reconstruction de la cabane
- *et toi tu jouais avec eux* (moi à Mia)
- oui des fois, *et tu appelais ça comment une cabane, un camp ?*
- y'avait pas de nom, oui une cabane (Mia)
- non moi j'appelais ça un camp parce qu'il y avait des personnes qui nous attaquaient (Manu)
- là c'est nous quand y'avait la pluie, vous vous étiez dessous, et ça c'était la porte (Mia)
- et moi je faisais le garde, là c'est moi et mon maître Siméon (Manu)
- *c'est ton maitre Siméon ?*
- non mais on jouait
- *d'accord*
- et donc on pouvait aller à l'intérieur parce qu'il y avait un marché on pouvait acheter des choses et y'a des autres, ils faisaient des cabanes et nous on allait les voler, on avait des casques de soldats (Manu)
- *et toi Mia tu jouais à quoi dans ces cas là ?* (moi)
- moi je gardais l'intérieur
- oui elle était chef avec Arthur et Paul, on faisait souvent la guerre parce que y'avait des gens qui nous cherchaient, donc on avait pris des tonnes de soldats, et y'en avait plein qui avaient des bobos donc on les laissait chercher à l'ordinateur qui c'était les ennemis, et après on a commencé à débarquer et à les voler les bandits, ça nous énervait ils prenait tout le champ pour eux ...
- *t'appelle ça un champ ?*
- oui un champ et on a levé les armes et ça a commencé le combat
- t'étais pas là (Mia)
- si j'étais là quand on a attaqué
- même on avait fabriqué la petite table pour le camp et ils nous l'ont volé alors on s'est énervé
- mais c'est les grands, t'étais même pas là Manu
- si ça c'est moi là

- ah oui je m'en souviens on se faisait passer la balle dedans et ça tenait jamais (les gouttières), on faisait passer des roues après, on s'y était tous mis, ah oui ça c'était moi avec Dora, c'était leur chien, elles prenaient ça pour leur chien
- et ça moi avec Elias, c'était le jeu de la poubelle, on se mettait dedans mais à l'envers et on avançait comme des monstres-poubelles
- moi j'avais participé à ce camp
- mais c'est parce que tu t'es rendu Mia
- aussi ils s'enfermaient dans les poubelles et fallait les rouler après ah oui ça aussi c'était trop drôle (le charriot de la poste) on le faisait rouler et après on le faisait tomber avec les personnes à l'intérieur
- *et ce n'était pas dangereux ?*
- non les roues ça amortissait (Mia)
- et nous on prenait des choses comme de l'électricité et on faisait semblant qu'on était en fauteuil roulant, c'était le meilleur jeu, j'adorais (rires) (Mia)
- ça vous aviez fait un chamboule tout c'était trop drôle (Mia)
- oui mais on nous la détruit, et c'était un chamboule tout de collection (Manu)
- oui ça c'est moi on voit mes chaussures, c'était des bureaux (Mia)
- moi aussi j'y étais
- oui mais tu pleurais
- oui parce que j'avais un tout petit terrain et eux ils en avaient un grand terrain alors moi j'ai dit c'est pas juste
- *alors c'était des bureaux ou des maisons ?* (moi)
- des bureaux (Mia)
- des maisons moi, j'avais l'aspirateur et tout mais ils arrêtaient pas de me le prendre (Manu)
- *et alors vous faisiez quoi dans les bureaux ?* (moi)
- lui c'était la femme de ménage et nous on travaillait et y en avait un à chaque fois il venait pour garder en fait (Mia)
- non moi j'étais un garde en fait, après tu m'as proposé comme garde, là j'ai dit oui, là y'avait toujours Siméon après qui m'a attaqué donc après c'est comme ça que je suis devenu esclave de Siméon
- *ah bon ?*(moi)
- oui
- ça veut dire quoi esclave ? (Rose)
- ça veut dire c'est des personnes qu'on paie pas (Mia)
- c'était ça le jeu comme Mia m'énervait avec ses ordres, j'ai déménageais du camp j'ai pris mon bélier et je casse tout, et je reprends tout parce qu'ils m'avaient volé tout, je reprends l'aspirateur, je le traîne comme ça
- ah ça c'était moi avec les plots, c'était pour décorer, parce que juste mettre des plots comme ça ...
- moi aussi
- non c'est pas toi
- si mais comme on nous avait attaqué je suis pas dans la photo je suis en train de garder le camp voilà
- *mais pourquoi tu veux devenir esclave de Siméon ?* (moi)
- mais non c'était le jeu, un faux esclave, ça c'est notre porte du camp
- ah lui il est méchant, c'est Nicolas il est méchant et tu l'avais prise en photo la grande chaise là , qu'on avait fait avec tous les meubles ?
- *oui je crois, tu vas la voir après*

- on se bagarrait pour avoir le truc là (Mia)
- là c'est encore un camp, où ils nous volaient des choses donc on leur reprenait encore ...
- ah oui c'est quand on faisait la guerre avec une armée (Manu)
- moi je suis dedans (Mia)
- *et les cordes* (moi)
- cette année y'a la malle des jeux (Rose)
- mais avec la boîte à jouer y'avait aussi la malle des jeux (Mia)
- ah je m'en souviens de ça (Manu)
- *non je crois pas, ils avaient fait un avion, eux* (moi)
- justement ils devaient l'apporter à Ilan et à Paul Berry (Manu)
- là ils faisaient un jeu, il fallait passer par les cordes sans les toucher, en haut, en bas (Mia)
- là on avait réussi à avoir le truc roulant (Mia)
- moi j'aimais bien le camp avec Arthur où on avait fait la bataille, c'était notre base, là c'est Foulaye notre repéreur, ceux qui nous attaquaient, ils étaient 2, 3, ou 5 et nous on était 10 comme ça ouahhh, prow, prow (Manu)
- *c'était qui le chef là ?* (moi)
- c'était Arthur, Foulaye et Gaël, ils étaient trois, ils nous annonçaient les guerres et tout, et tu sais pourquoi Paul il criait comme ça partout ? (Manu)
- *il crie tout le temps Paul* (moi)
- non en fait il crie pas pour n'importe quoi (Manu)
- *ah bon*
- c'est pour dire attention ils nous attaquent, à l'attaque, il nous prévenait(Manu)
- *moi j'avais l'impression que c'était lui le chef surtout*
- mais c'est qu'ils cassaient, nous on passait des tonnes de jours à fabriquer ça et eux voilà qu'ils cassaient tout et ça c'est quand on est en train de déménager
- *oui tu vas voir une vidéo où tu déménages*
- je déménage mais je suis avec eux hein, on tirait les boîtes, on tirait les plots comme ça poumpoum moi j'avais même mis un plot là dans ma jambe ça faisait comme un pirate, (*dans mon carnet de note j'ai noté « Manu met une jambe dans un plot de chantier, il tient à la main un carton long, il s'amuse à faire l'unijambiste, il s'est mis un chapeau sur la tête », je n'avais pas pensé qu'il jouait au pirate !!*) ils ont commencé à nous attaquer les policiers du jeu alors on a levé le camp, et il m'avait énervé, il m'avait donné une claque, donc là j'étais vraiment énervé, le policier ..;
- *qui ?*
- Ismaël, donc là ping je loupe, mais là bang en pleine tronche, c'est parce qu'il m'énervé
- *et jamais vous vous êtes fait gronder ?* (moi)
- ben si on se fait gronder, mais c'est parce que lui il m'avait cherché, il me cherchait tous, tous les policiers, et quand lui, se l'ai pris en pleine tronche il a commencé à me poursuivre et maître Arthuuurrr m'a sauvé
- *mais quand tu dis naître Arthur c'est dans un film ?* (moi)
- c'est nous on faisait un film, un film d'espionnage
- *tu connais le film la guerre des étoiles ?* (moi)
- oui je l'ai regardé plein de fois, bon je m'ennuie là j'attends les dessins-animés
- *oui c'est bientôt fini*
- ça c'était un téléphone 5 étoiles on l'avait fabriqué, et ça c'est l'alerte, très fort ouououououh ça faisait comme ça
- *je crois que c'était une douche*

- nous on le prenait pas pour une douche et ça c'était un canon qu'on avait fabriqué, on faisait couler de l'eau dedans et ça faisait une rivière ou dès fois on mettait des billes dedans, et dans notre canon on mettait les grosses balles en mousse, on les jetait prooooouuu, ça c'était avant qu'on ai eu l'idée du canon, après on a eu l'idée du canon, on commence à pas être content, moi j'étais dans l'hôtel de ville qu'on attaqué
- *tiens laisse la place à Mia (Moi) tu disais que tu étais à l'hôtel non ? (moi)*
- oui on avait fabriqué des lits
- *pourquoi t'as déjà été à l'hôtel ?*
- je sais pas
- *et toi Manu ? (Moi)*
- tu pleurais là (Mia)
- oui parce qu'on m'avait attaqué et qu'il avait dit « on va préparer l'armée, prépare les soldats et sonne l'alerte
- et toi tu t'es mis à pleurer
- oui, non c'est quand on m'avait fait mal
- et ça on l'utilisait comme argent à l'hôtel (Mia)
- *oui c'est exactement ça tu t'en rappelles bien en fait (moi)*
- ben c'était y'a un an, 6 ou 7 mois
- *et là Manu viens voir tu faisais quoi ? me dis pas que tu faisais le garde parce que tu faisais pas tout le temps le garde (moi)*
- non je faisais pas le garde
- tu boudais (Mia)
- j'étais au repos, dans les chambres
- ah oui Paul avait pris le blanc ça faisait une chouette cabane, ah Medhi le pauvre, ah Cyril, on avait fait une cabane, chacun avait sa chambre et là on avait fait plusieurs portes, et lui c'était trop drôle, il avait mis la chaise par dessus lui, en été on pouvait se mettre en débardeur, et ça tout le monde voulait les avoir ce truc de sport ça faisait des catapultes, et là c'était horrible ce qu'ils faisaient ils faisaient rouler des choses pour faire tomber les plots et après ceux qui étaient dessus avaient perdu, ah oui ils faisaient du surf avec la planche et les rouleaux, et ça c'était un disque dur, spécial, ah y' avait Noé c'était horrible avec Noé en plus je l'ai croisé dans le métro, il était en sortie avec son école (Mia)
- *pourquoi c'était horrible ?*
- en fait il faisait mal
- *et ça tu le faisais ? (vidéo du charriot)*
- non j'avais peur de tomber
- alors eux ils pouvaient tomber ils restaient zen (Olympe)
- rire de Mia c'est Valodia on voit toujours ses fesses, rire ah oui c'est dangereux ça y'a une personne qui s'est fait mal ah ce que c'était drôle à cette époque c'était trop bien
- *ah oui tu regrettes ? (moi)*
- je regrettes mais apparemment y'en a une autre qui va arriver
- *ah bon*
- ouais je veux être là, je veux être là (Rose)
- c'est ce que maman m'a dit
- ah bon elle t'a dis ça quand ?
- je pense que les adultes ils veulent l'acheter mais ils n'ont pas les moyens de le faire (Olympe)
- oui
- parce qu'elle coûte quand même 20 000 euros (Olympe)

- ah ben dis donc vous voulez partir à venise et aussi la boîte à jouer les CT vous voulez tout acheter hein (Rose)
- en tout cas moins que les CP avec leur gros jeux là (Mia)
- heu là c'est nous qui les fabriquons nous demandons de l'aide aux familles nous ne les achetons pas (Rose)
- ben vous faites bien le goûter vous achetez bien du pain et du chocolat non ? (Mia)
- ben oui et alors (Rose)
- donc vous faites acheter aussi (Mia)
- *et ça tu l'as fait ?* (moi)
- ah les balançoires c'est trop moi aussi je veux le faire (Rose)
- ah mais elle est plus là la boîte à jouer (Mia)
- rires de Rose
- *tiens là c'est toi qui range t'aimais bien Manu* (moi)
- moi j'aimais pas, dès fois je me cachais (Mia)
- *c'est fini je voulais juste savoir c'était quoi vos jeux préférés ?*
- les cabanes (Mia)
- la guerre parce qu'on m'attaquait tout le temps, un jour on avait fait un petit train long très long avec toutes les boîtes (Manu)
- c'était pas les objets à roulettes ?
- non
- *vous préférez l'école avec la boîte à jouer ou sans la boîte à jouer ?*
- ben avec la boîte à jouer (Mia)
- *c'est vrai, pourquoi ?* (moi)
- sinon je vois pas la raison d'aller à l'école ... non je rigole, j'aime bien la boîte à jouer c'était rigolo, on pouvait fait autre chose que toujours les jeux normaux
- *c'est quoi les jeux normaux ?*
- les jeux normaux c'est la corde et les machins trucs ... (Rose)
- oui les trucs qu'il y a dans la malle (Mia)
- en gros vous êtes en train de dire que ce qu'il y a dans la malle c'est nul ? (Rose)
- *et toi Manu tu joues à quoi maintenant dans la cour tu ne joues plus à la bagarre ?*
- noonn
- *ah bon ?*
- j'ai arrêté la bagarre, je joue plus qu'aux jeux en mousse c'est tout
- *t'as arrêté la bagarre donc les adultes ils vont se dire si quand y'a pas la boîte il joue pas à la bagarre alors on va pas remettre la boîte non ?*
- mais pas tout le temps je jouais pas tout le temps à la bagarre, ceux qui me cherchent ils méritaient la bagarre
- tu joueras à quoi alors sinon
- je jouerai à la cabane et au petit train et à tout
- *et là il n'y a personne qui te cherche depuis qu'il n'y a plus la boîte ?*
- si il y en encore des personnes qui me cherchent
- *qui ?*
- Ismaël c'est le plus méchant de l'école
- *du coup tu fais encore la bagarre ?*
- oui
- *oui ou non ?*

- non mais un peu
- *qu'est ce que tu fais maintenant quand il te cherche ?*
- ben je m'énerve et là c'est ce qui mérite c'est la bagarre
- *et les adultes quand ils te voient faire la bagarre avec Ismaël ils te disent quoi ?*
- en fait y'a des médiateurs maintenant
- *ah*
- c'est pour régler les problèmes
- *et avec la boîte il n'y avait pas de médiateur ?*
- si il y a des médiateurs de boîte, y'a les occupants de la boîte
- ben moi je trouve qu'il y a plus de bagarre maintenant qu'il n'y a plus la boîte (Mia)

ANALYSE :

Le jeu de la bagarre, en comparaison avec Pajol, la boîte à jouer en elle-même est un espace de médiation et de résolution des conflits : D. W. Winnicott analyse quelque chose à propos de « la destruction de l'objet ».

Winnicott D. W., *Jeu et réalité*, Gallimard, 1975 p. 174 : « La théorie orthodoxe suppose toujours que l'agressivité est réactionnelle à la rencontre avec le principe de réalité alors qu'en fait, c'est la rencontre avec la pulsion destructrice qui crée la qualité de l'extériorité. C'est là le point central de mon argumentation. (...) *Il n'y a pas de colère* dans la destruction de l'objet à laquelle je me réfère ici, bien qu'on puisse dire de ce moment - ou suscité par cette phrase-, l'objet *dans le fantasme* est toujours en train d'être détruit. Cette qualité « d'être toujours en train d'être détruit » fait ressentir la réalité de l'objet qui survit comme tel, renforce la qualité du sentiment et contribue à l'établissement de la constance de l'objet. L'objet peut être alors utilisé. »

p.176 1) le sujet *se relie* à l'objet. 2) L'objet est en train d'être trouvé au lieu d'être placé dans le monde par le sujet. 3) Le sujet *détruit* l'objet. 4) L'objet survit à la destruction. 5) Le sujet peut *utiliser* l'objet. Cette destruction devient la toile de fond inconsciente de l'amour d'un objet réel ; c'est à dire un objet en dehors de l'aire de contrôler omnipotent du sujet. L'étude de ce problème comporte une estimation de la valeur positive de la destructivité. La destructivité, à laquelle s'ajoute la survivance de l'objet à la destruction, place celui-ci en dehors de l'aire des objets établis par les mécanismes projectifs mentaux du sujet. Ainsi se crée un monde de réalité partagée que le sujet peut utiliser et qui peut envoyer en retour dans le sujet une substance autre-que-moi. »

Enregistrement 11/02/2016 Isild et Rosalie 8 ans, Rosalie empêche Isild de parler, elle a un discours plutôt défaitiste

« Cette année il n'y a plus la boîte à jouer alors vous jouez à quoi dans la cour ?

- dès fois on joue à chat on va à des ateliers du midi
- oui mais y'a la malle des jeux avec des cordes, des cerceaux, des ballons et puis aussi parfois avec les cerceaux on peut inventer des jeux par exemple la pièce (Rose)
- ou alors on invente des jeux on se fait tourner et tout ça
- et vous jouez avec la malle des jeux vous ?
- des fois mais en une minute y'a plus de jeu donc on a plus le temps d'en prendre
- mais dès fois on invente des trucs avec les cerceaux on les met de plus en plus haut et on essaye de rentrer dedans
- ça s'appelle le poisson (Rose)
- ce midi Isild elle est allée à un atelier dessin
- j'y étais j'y étais (Rose)

- et moi j'avais un rdv donc on a pas eu trop le temps de jouer
- l'atelier dessin c'est le jeudi on s'inscrit à la récré du matin et à 12H45 on va faire des dessins
- mais c'est nouveau non ?
- oui ça a commencé aujourd'hui mais aussi je ne sais plus quel jour y'a un atelier lecture c'est tu ramènes ton livre et tu lis et tout ça
- et l'atelier dessin ça a commencé aujourd'hui alors ?
- oui c'était avec les CT, et Mathilde elle a fait une blague elle a dit vous dessinez votre moment préféré de farces et chansons mais en fait on pouvait dessiner ce qu'on voulait
- mais qui a décidé ?
- c'était parce que tout un groupe, des filles Mona, Maria, Annie, comme il faisait froid elles allaient toujours dans la classe alors on a décidé de créer l'atelier dessin le midi sous la surveillance d'un adulte soit Mathilde soit Thierry. Et ça s'est arrêté une semaine avant la classe verte. Il y avait aussi l'atelier jeux de société, origami et lecture (Olympe)
- y a maximum 15 enfants, le matin tu fais la queue dans la salle carré, ils inscrivent ton nom (les trois filles responsables) sur une feuille et après tu y vas à midi 45, tu vas à la salle europa celle juste à côté des CT et puis tu dessines et voilà
- j'aimais bien les poubelles moi (Rose)
- moi aussi on pouvait se cacher dedans et Ida elle nous tirait et dès fois on faisait tomber par terre et ça nous roulait c'était trop drôle
- ah c'était les camps, ils disaient vous restez là et nous on se met là-bas et après on va se battre
- et vous participiez à ces camps
- noooooon, je sais pas mais eux ils faisaient des batailles et ils se faisaient mal aussi, ça ça fouette à un moment on a dit on a plus le droit de fouetter
- et vous faisiez quoi alors vous comme jeu ?
- ben on prenait les ordinateurs et les téléphones et on jouait à écrire ou alors on se mettait dans les poubelles
- et aussi on prenait les trucs à roulettes là et on se tirait
- et vous y arriviez à prendre les trucs à roulettes ?
- et bien une fois Myriam notre maîtresse elle est intervenue parce qu'elle voyait que c'était toujours les mêmes qui avaient les trucs alors elle a changé et nous a donné des trucs, Isild une fois elle l'a eu
- une seule fois
- plusieurs fois mais pas beaucoup beaucoup beaucoup
- on prenait aussi les caisses pour se tirer, et aussi on faisait les circuits
- ah
- oui, enfin on a essayé, pour mettre une balle mais c'était difficile
- et les valises là
- oui on mettait des choses dedans pour faire semblant qu'on partait en voyage
- on mettait aussi les ordinateurs et les téléphones
- pour partir en voyage ?
- c'est parce qu'il restait que ça, il restait pas beaucoup de trucs en fait
- et vous jouiez avec les garçons aussi ?
- non parce que eux ils faisaient que des clans, des clans
- là tour de rôle on se tirait avec Lola et Iga et puis on allait dans la boîte et Iga elle lit un livre tranquillement
- mais Lola m'a expliqué qu'elle lui disait « et c'est mon livre tu lis pas mon livre »

- on se cachait et on se tirait et comme on était dans le noir ça faisait peur, on ne savait pas où aller en fait dans les poubelles
- on jouait pas avec les tissus parce qu'avec l'eau ils étaient mouillés tout le temps et c'était dégoûtant, ou alors ils se mettaient dessus et se tiraient alors moi après j'avais pas envie de me mettre dessus
- et toi tu venais à l'école (Rose)
- oui
- tu venais pour prendre des photos (Isild)
- et tu vas dans d'autres écoles ?
- non la boîte elle est dans une école dans le sud et elle va aussi ouvrir dans une école à Paris mais je sais pas si je vais avoir le temps d'y aller ?
- ah parce que c'est bien la boîte à jouer
- ah tu trouves ça bien ?
- oui
- nous on essayait de faire des catapultes aussi mais on y arrivait pas
- ah c'est ça le truc qu'on aimait bien
- le charriot de la poste (moi)
- oui
- en fait tous les enfants inventent de trucs, mais les autres le font pas forcément
- enfin comme y'a beaucoup de chose, chaque invente quelque chose de différent
- et dans les pneus on se mettait et ça faisait boum on tombait mais ça faisait pas mal, c'était drôle
- moi j'essayais de faire des cabane avec les tissus mais ça tenait jamais
- eux, elle est bien faite leur cabane (les cp)
- mais eux ils savent que tu les a pris en photo
- oui je me suis mise dans leur cabane mais ils m'avaient oublié je pense
- ben dis donc y a beaucoup de photos t'es resté une journée entière
- non je suis venue tous les mardi
- tout le monde était devant la boîte à jouer et ils disaient « pitié on peut avoir le truc à roulettes s'il vous plaît et tout le monde se jetait dessus et dès fois eux ils donnaient à leurs copines pour que eux ils puissent jouer avec »
- c'était les responsables qui donnaient les jouets ? et c'était qui ?
- oui je sais plus, si y'avait Jeanne ma copine et aussi ils disaient après faut ranger faut ranger ...
- là c'est moi je les tire c'est lourd ...
- ben oui y'a qui ?
- c'est Iga et Maya alors c'est lourd de les tirer
- et pourquoi elles se sont mis des couvercles de poubelle sur la tête
- pour se protéger du soleil
- chacun on avait son couvercle
- et vous jouiez à quoi ?
- en fait on imaginait que c'était une voiture
- là elles faisaient le téléphone
- arabe
- et qu'est ce c'est le téléphone arabe ?
- c'est avec les tuyaux on parle dedans et on entend
- et les déguisements ?
- on les utilisait pas parce que c'était un peu dégoûtant (Rose)

- les bottes on les mettait avec les chaussures et après quand on les enlevait la chaussure elle restait coincé dedans alors on devait rechercher la chaussure et c'était marrant (Isild)
- mais tu enregistre tout ce qu'on dit ? (Rose)
- oui ça te gêne ?
- non
- tu voudras écouter après ?
- oui
- d'accord
- et vous aimez bien ranger vous ?
- Non non mais y'en a qui adorait ranger Olga par exemple elle adorait ranger
- ah le truc jaune avec les trous pour mettre les bouteille on s'en servait on disait qu'on mettait des trucs dedans pour dire que c'était des bouteilles et pour faire un restaurant
- et là c'était des petits jouets rapportés de la maison vous aviez le droit ?
- oui mais pas des gros, par exemple des barbies non par exemple moi j'ai une petite peluche que j'ai accrochée à ma trousse et dès fois je l'enlève et je joue avec
- par exemple l'été on se met près du mur noir et on emmène des billes et y'en a qui disent « qui veut tiquer une bille » on joue aux mains « Bénaka yéyé petite noix de coco qui s'en allait ah ah à la cina, à la cina » et après on fait quelque chose par exemple « oui à la cina » et l'autre le répète « oui à la cina » et après ensemble « oui à la cina » et on recommence
- ah là comment ils font en fait ? (Rose)
- ils jouent au cirque ils s'amuse avec les cerceaux
- et au foot vous avez le droit de jouer au foot ?
- pas vraiment y'a des ballons en mousse
- et là ils s'amuse à tomber avec le charriot vous le faisiez ça aussi ?
- non mais c'est Elliot et il fait tout le temps le fou
- et vous vous êtes déjà fait mal avec la boîte à jouer ?
- non pas trop, mais une fois j'ai une copine y'a un truc qui est rentré dans sa paupière là et elle est allée à l'hôpital et elle s'est faite opérée c'était un petit truc d'ordinateur, c'était Jeanne, elle avait pris le truc et après une copine sans faire exprès elle l'a poussée et elle est tombée sur le truc elle était sur la chaise des malades et nous on est remonté en classe et son papa était là on l'a mise dans le truc des pompiers et ils sont partis
- et maintenant elle a des séquelles, elle voit bien ?
- oui, elle a juste une petite cicatrice de rien du tout
- qui ? (Rose)
- Jeanne B. elle s'est pris un clavier d'ordinateur dans l'œil
- là c'est le rangement, on aimait pas trop au début il fallait tout ranger tout mettre dedans c'était long y'avait trop d'objet mais après on mettait tout devant c'était mieux
- mais ça serait bien que ça revienne la boîte à jouer pour rejouer par exemple à des trucs qu'on n'a pas pu jouer et moi j'aimais bien jouer avec les jeux
- et par exemple tu nous a montrer les balançoires et le charriot avec les roues ça donne envie
- et quand elle est partie la boîte vous étiez triste ?
- ça va pas jusqu'à pleurer quand même
- des fois les adultes ils annulaient la boîte à jouer pour savoir si les enfants s'amusaient quand la boîte à jouer n'était pas là (Isild)
- et alors ?

- ils ont dit qu'ils étaient un peu triste mais ça allait, c'était pour nous dire que la boîte à jouer elle va rester tous les jours qu'à un moment elle va partir et à la fin elle est partie et on joue quand même autant
- donc vous jouez autant ...
- moui mais en fait ça me fait bizarre de penser qu'avant y'avait la boîte à jouer dans l'école et maintenant non
- ça fait bizarre comment ?
- je sais pas là on voit pas de boîte à jouer de jeux comme ça et là je m'imagine en train de jouer avec plein de trucs que je jouais dans la cour ;;; bon on doit y aller là non ?!

Enregistrement du 12/02/2016 Baptiste 11 ans

- je faisais le charriot y'a un truc qui était bien, enfin je me rappelle plus, je faisais des planches, c'était bien ça les trucs qui roulaient t'en mettais plein ça glissait et tu mettais une planche dessus
- quand tu vois ça tu penses quoi ?
- ça fait bizarre dans une école, nous on était habitué mais doit faire bizarre pour les gens dans la rue de voir tout ce matériel qui est là dans la cour mais tu t'n fiches un peu t'y pense pas
- ça ne te manque pas au collège
- non pare que ça dure pas trop longtemps les récréés et puis y'a le foot qui prend beaucoup de place
- t'as le droit de jouer au foot au collège ?
- oui à la récré du midi
- ah et à Vitruve vous n'aviez pas le droit de jouer au foot ?
- non
- pourquoi ?
- je sais pas ils n'étaient pas à cause de la compétition y'a longtemps on pouvait jouer mais je sais pas après ça énervait les gens les compétitions
- mais vous jouiez avec un ballon quand même non ?
- on avait le droit à la balle au pied
- et c'est quoi la différence avec le foot
- tu peux pas faire de match et y'avait le droit que à la récré du matin et de l'après-midi le lundi, la balle au pied c'est du foot mais pas en compétition
- tu fais quoi alors ?
- ben tu fais des passes (il emploie le même ton que dans le sketch de Eli Kakou), tu peux tirer des buts enfin je pense
- mais tu jouais toi ?
- non c'est un peu nul et puis y'avait qu'une seule balle avec plein de gens dessus
- et tu jouais avec la boîte à jouer alors ?
- au début plus mais après c'était un peu saoulant
- et là est ce que tu te rappelles à quoi vous jouiez ? (les poubelles)
- on enfermait des gens et on mettait la poubelle devant les autres et ils l'ouvraient c'était pour les surprendre
- ah la catapulte c'était drôle parfois mais ça ne marchait pas très bien
- alors c'était quoi tes jeux préférés ?
- le charriot c'était bien et aussi le surf mais le charriot de la poste y'avait tout le monde du coup ...

- du coup ?
- ben tu pouvais l'avoir rarement fallait se battre pour l'avoir en tout premier
- et toi tu te battais
- parfois mais après c'était interdit comme là avec les trucs blancs
- mais mais là c'est pas encore interdit
- non c'est les CP
- et vous les CT vous jouiez comme ça ?
- non mais dès fois on allait s'asseoir dans les camps des CP et on leur volait des trucs
- à un moment donné ils ont fermé la boîte ...
- oui ça c'était bête autant l'enlever j'ai pas compris pourquoi ils l'avaient fermé
- t'as pas compris ?
- c'était un peu débile soit l'enlever carrément soit si elle est là autant l'utiliser au début c'était bien la boîte mais après c'était ennuyant, les trucs les mieux ils les enlevaient
- ah bon ?
- les charriots par exemple si on battait ils les enlevaient aussi même y'avait un roulement, un truc comme ça, des roulements chaque fois à Vitruve parce que y'avait trop de monde pour jouer ils faisaient des roulements c'est pas pratique du tout
- des roulements pour avoir les objets ? et c'est pas pratique ?
- ouais c'est pas super
- mais quand je venais observer dans la cour je te voyais jouer quand même ?
- oui autant jouer mais aussi on pouvait pas faire autre chose jouer à la balle américaine parce que ça prenait trop d'espace pare exemple les délies et tout ça on pouvait plus
- tu avais qui comme enseignant ?
- Chantal
- et elle en pensait quoi de la boîte ?
- elle était neutre, on en parlait en conseil d'école
- ah bon ?
- je m'en rappelle plus ça me saoulait les conseils d'école, ça m'ennuyait
- pourquoi
- j'aimais pas y'a pas de sujet intéressant, la boîte c'était une semaine sur deux, c'était énormément
- tu dois bien te souvenir de quoi vous parliez alors ?
- bof ça posait des problèmes les gens ils jouait avec la boîte et après ils allaient pas à la cantine, nous on avait eu l'idée des bacs pour ranger mais ça marchait pas très bien ah c'est ça le surf on prenait de l'élan et on glissait, c'est trop bien c'est Nino qui avait eu l'idée je crois
- et le rangement ?
- j'aimais pas je fuyais, j'allais aux toilettes
- tu te faisais pas disputer
- non y'avis beaucoup de gens qui faisait ça tu faisais semblant de ranger un ou deux truc
- une fois je suis venue observer et la boîte était fermée et je crois que tu es allé à l'hôpital qu'est ce qui s'est passé ,
- je sais pas puisque j'avais perdu la mémoire
- tu veux quelle te raconte j'étais là ?
- je me suis pris un porte-manteau un truc comme ça, je sais pas j'ai perdu la mémoire pendant un mois, le mois de mars, après c'est revenu quelque chose comme ça
- pendant un mois ! non ? et c'est revenu là ?
- oui

- pas vraiment en fait je trouve que tu te rappelles pas de grand-chose de la boîte ...
- si
- tu sortais des toilettes en courant
- je crois que je suis rentré dans quelqu'un
- et ta tête elle a cognée le mur
- juste après quand on reprenait les cours Léa je crois celle qui s'occupe d'un enfant, elle s'est aperçue que j'avais perdu la mémoire, mon père il est venu
- et tu es allé à l'hôpital qu'est-ce qu'ils t'ont fait
- des trucs pour me faire revenir la mémoire, mais je me rappelle plus parce que je suis allée plein de fois à l'hôpital
- plein de fois ,
- je me suis cassé le bras avant les grandes vacances
- et tu te rappelles pas ce qui s'est passé à l'hôpital
- j'ai attendu 8 heures
- c'est comment de perdre la mémoire
- c'est bien l'école elle passe plus vite

Enregistrement du 18/02/2016 Beatrice et Capucine 8 ans

- là avant de regarder les photos vous réfléchissez dans votre tête à quoi vous avez le plus joué avec la boîte à jouer ?
- la planche à roulette (Beatrice)
- aux hôtels et aux maisons (Capucine)
- et on fabriquait des machines pour envoyer des objets
- là aujourd'hui il n'y a plus la boîte à jouer alors vous préféreriez quoi à la récréation du midi quand il y a la boîte à jouer ou quand il n'y a pas la boîte à jouer
- avec la boîte à jouer on pouvait plus s'amuser
- moi je préfère quand il y a la malle des jeux parce qu'il y a des cordes et des cerceaux (Rose)
- et vous utilisez la malle des jeux ? (moi)
- moi je joue à la corde à sauter (Beatrice)
- moi non j'ai pas trop envie et aussi la corde à sauter je peux pas parce que j'ai ma cheville il ne faut pas que je saute
- bon je vais vous montrer les photos et vous allez me dire ce que vous en pensez
- ah je jouais beaucoup souvent avec les téléphones et les claviers, on faisait des maisons on prenait plein de foulards on les mettait par terre comme si c'était nos lits et là on construisait super bien nos maisons et là on disait « allez on va jouer » et bien non « c'est l'heure », ça nous faisait ça
- je m'en souviens que tu avais pris des photos sur notre hôtel
- c'était l'hôtel des amoureux (moi)
- j'ai mis un coussin sur une planche à roulette et à un moment je suis tombée du coup j'ai arrêté parce que je m'avais fait hyper mal aux fesses (Capucine)
- une fois avec Anouk on a joué à la planche à roulette on tiré et tu vois dans les arbres y' a des creux, c'est ce qu'il y a autour des arbres et une fois Anouk on l' a tiré on a fait un rond et en fait elle est tombée dans le trou de l'arbre et on voyait pas sa tête et elle pleurait on entendait hok hok, alors on a dit ça va Anouk et en fait elle était morte de rire « oui oui ça va très bien »
- et moi j'ai déjà joué sur les tables qui roulent pour faire un fauteuil (Capucine)
- un fauteuil roulant

- oui mais comme ça pour me promener
- on utilisait les valises pour déménager on jouait à déménager, on préparait toutes nos affaires, on laissait notre maison on faisait comme si on déménageait ou alors on partait en voyage en fait on revenait dans la maison et on faisait croire ... ah ça c'est Isild ... nous aussi on jouait à ça là
- avec les poubelles (Beatrice)
- en fait y'en a un qui se mettait dans la poubelle on mettait une autre poubelle et on faisait (claquement des mains)
- de la musique par dessus l'autre poubelle
- oui
- et aussi on renversait les poubelle et on voyait rien et on roulait par terre c'était rigolo on se faisait pas mal
- l'aspirateur ça j'ai fait dans une maison, à un moment j'ai participé à fabriquer une maison c'était une maison d'été (Capucine)
- ah là c'est moi avec E. et M. et aussi T.
- tu te rappelles à quoi vous jouiez
- on construisait une maison avec des lits et des meubles, avec les foulards on faisait des lits et ça c'est un tapis un truc comme ça après sur le muret on avait mis des nattes avec des ordis et c'est une table avec un clavier pour faire comme si c'était un ordi
- elle était terminée la maison ?
- non il manquait quelques meubles, des chaises et d'autres tapis mais on s'était arrêté là parce qu'on ne trouvait plus d'autres trucs
- et ça vous arrivait de voler des objets dans les autres maisons ?
- oui ça nous arrivait beaucoup (Capucine)
- oui parce que y'en avait ils nous volaient beaucoup nos trucs alors on disait hummm on va leur voler aussi des trucs et par exemple on avait plus assez de rouleaux et eux ils faisaient une grande maison avec des plots et tu vois y'en avaient qui disaient « allez on va chercher leurs plots »
- ah c'est ma maison je le sais parce que j'ai participé à toute la construction (Capucine)
- et tu vois après ils disaient « ah on a plus assez de plots » parce qu'en fait nous on leur volait des plots
- on voit la boîte là et vous aviez le droit d'aller derrière ?
- oui, heu non je crois pas mais dès fois on jouait à chat et on le faisait
- ah c'est toi là, on voit tes bottes ?
- oui c'est moi c'était une grande maison avec des lits pour se reposer
- mais les plots avec les dentelles ?
- c'est pour faire le mur de la maison, pour dire tout ce que la maison avait ?!
- d'accord ... mais je ne sais plus on m'a dit que c'était pour décorer (moi)
- c'était Mia (Rose)
- oui parce qu'elle participait elle aussi
- et là c'est la catapulte avec le charriot ahhh ils sont fous
- ça fait peur ? (moi)
- moi je ne l'ai pas fait ça
- moi non plus
- là j'ai très bien volé là dedans, j'ai volé, j'ai volé, j'ai volé (Capucine)
- rire (moi)
- même s'ils avaient des armes
- j'ai très bien volé dans cette maison parce que ils nous voient volé c'était que de la bagarre

- et toi tu te bagarrais ? (moi)
- non moi je profitais pour voler pendant qu'ils faisaient la bagarre
- là encore moi avec E. M. et T. on avait fait une maison (Beatrice)
- à un moment vous l'aviez abandonné je crois et y'avait d'autres gens qui l'avaient prise et quand c'était ces autres gens j'ai commencé à voler
- les blocs en mousse c'est des écrans
- oui et on s'amusait à taper des choses
- et dans l'hôtel on t'a même fait goûter des petits plats
- alors le film on voit Olympe qui joue à la corde alors aujourd'hui est ce que vous pouvez jouer comme ça ?
- oui sauf qu'on a plus le droit de faire des noeuds mais y'a des grandes cordes
- oui oui parce qu'après pour ceux qui rangent la malle et bien c'est très dur de les défaire et aussi quand j'ai fait la malle avec Gabriel c'était tout mouillé alors après on était toujours obligé de se laver les mains (Rose)
- ah oui là dans l'hôtel c'était la cuisine et on prenait les pneus pour mettre la nourriture, on allait chercher ce qu'il y avait autour des arbres des saletés quoi et on faisait des plats (Capucine)
- c'est quoi là par terre ? (Rose)
- c'était notre réserve de plats
- et nous avec les pneus on les mettait dessus et on s'essayait dessus
- là j'ai volé dans cette maison, j'avis fait semblant d'être avec eux et après je les ai volé
- ou alors on disait en fait je joue plus
- ou bon je vais sortir mais j'étais quand même dans cette maison avant que ça soit eux qui soient dans cette maison
- ils disaient « allez donnez nous votre maison, donnez nous votre maison » et nous on disait « non on vous la donne pas et après ça nous énervait alors on lâchait l'affaire
- moi ce que j'étais en cp, je mangeais direct en fait (Capucine)
- moi je disais à quelqu'un « est-ce que tu peux garder notre maison avec tes amis » ils nous disaient oui ou alors non et alors on l'abandonnait et y'en avait plein qui volait, une fois j'ai laissé ma maison comme ça là et quand on est revenue elle n'y était plus
- et vous mangiez en premier c'était mieux ?
- oui, non c'était pareil quoi
- mais il n'y avait que les CP et les CT qui mangeaient en premier
- oui après un vendredi de journée sportive, après une danse party on a plus mangé avec eux, avec les CT
- mais des CP disent que ce n'était pas bien de manger en premier parce qu'après quand ils arrivaient dans la cour tout le monde avait déjà pris les jouets
- c'est vrai il en restait des pas très très bien dans la boîte à jouer
- c'est à dire
- ceux qu'on voulait ils étaient pris, après sinon soit tu voles des trucs et tu recommences à construire ta maison, soit tu vas voir des amis s'ils sont là avec une maison, ou soit tu demandes de participer à une maison
- c'était quoi les objets que vous préféreriez ?
- je sais pas trop (Capucine)
- les pneus, les tapis et les plots avec les pois
- et là c'est notre balançoire de l'hôtel des amoureux (Capucine)
- qui l'avait accroché ?
- ben nous

- mais vous étiez forts comment vous avez fait pour accrocher un pneu ?
- ben y'en a quelques uns qui s'aidaient et d'autres qui faisaient autre chose c'était pas difficile, et là on balayait pour ramasser la nourriture par terre
- Beatrice tu te déguisais toi ?
- non j'aimais pas me déguiser je ne sais pas pourquoi
- parce qu'elles aiment bien, elles rigolent (Halima et Lili qui jouent à l'hôtel)
- Halima elle décide tout le temps (Rose)
- c'est pas forcément mes copines mais je joue avec elles (Capucine)
- on communiquait avec des tuyaux on disait bonjour et à notre oreille on entendait BONJOUR avec un raisonnement (à la place de résonance)
- moi je parlais un peu toute seule, je crie, en fait je parle et je met l'autre truc dans mon oreille
- ce serait cool si les tuyaux étaient immense d'un bout à l'autre de la cour
- ah y'a quelqu'un dans la valise
- Anselme
- non Siméon
- non comment il s'appelle déjà ...celui qui était le frère de Naia, Naguib oui je crois que c'est lui
- les lits c'est quand y'a Rania, moi et Taissa et les lits c'était un drap pour se mettre en dessous (Capucine)
- et moi j'étais avec Raissa et Jeanne d'autres filles et on avait fait une infirmerie, enfin on était dans une pharmacie et tu vois pour faire les médicaments y'avait un mur et on faisait un truc comme ça là sauf qu'il était coupé au milieu on l'avait mis de là à là et il y avait un clavier et on tapait les médicaments qu'on voulait et y'en avait une tu vois elle passait et elle faisait chtac avec le polystyrène et nous on le prenait et on donnait un médicament et on faisait semblant qu'il y avait des patients pour les soigner (Beatrice)
- là j'avais volé dans cette maison même si y'avaient des gardes
- ça c'est Gustave je l'aime pas il est énervant il répète toujours la même chose et il veut tout le temps se bagarrer (Beatrice)
- bon c'est bientôt la fin là on voit le rangement vous aimiez ranger vous ?
- ho oui (Capucine)
- non tu vois moi ce que je faisais, je rangeais deux trucs et après j'allais dans une maison qui était toute rangée comme si moi j'avis déjà rangé, je détestais ranger (Beatrice)
- et toi tu aimais bien ranger ?
- oui
- pourquoi ?
- j'aimais bien participer pour ranger mais je sais pas si t'as pris ça en photo, une fois près des bancs verts on avait fait une maison on avait accroché des draps pour faire des hamacs
- ah je crois qu'on m'en a parlé
- nous on couchait les plots et on essayait de tenir dessus on se tenait à nos copines mais c'était ahahah (Beatrice)
- nous on faisait un plot pour chaque pied
- et les polly pockets là ?
- moi j'avais participé et on les avaient trouvé dans la valise (Capucine)
- et aussi cette maison j'ai participé (Capucine)
- c'est Théo je l'aimais pas Théo (Beatrice)
- je le détestais (Capucine)
- ils passait à côté de nous et il nous bousculait et il disait « hé qu'est ce t'as toi ? »

- oui c'est vrai il nous insultait aussi
- il insultait plein de gens alors qu'ils avaient rien fait
- comme Louis
- avec la caisse à roulette j'ai déjà bousculé des autres, eux c'est Naguib et Elie ils étaient énervant ils insultaient tout le monde aussi moi je les fait on était deux dedans (Capucine avec le charriot de la poste)
- et Fernand là, il détruisant les maisons de tout le monde parce que personne voulait jouer avec lui
- ah oui Fernand il est terrible, il l'est toujours cette année ?
- non (B et C)
- bon ça vous fait quoi de voir ces photos ?
- ça fait bizarre (Beatrice)
- ça fait des longs souvenirs (Capucine)
- ah tous les enfants me disent que ça fait bizarre
- oui ça fait longtemps qu'on en parle plus de la boîte à jouer, et puis de la revoir, ça fait bizarre (Beatrice)
- parce que c'était trop bien, ah là les balançoires de M. (Capucine avec les plots accrochés au grillage)
- dans la vidéo sur internet on m'a vu ranger, j'aimais bien ranger les objets de la boîte à jouer, les trier, ça m'occupe le temps qui reste (Capucine)
- ah oui et après il y avait des responsables qui mettaient dans la boîte c'est ça ?
- moi je mettais des fois (Capucine)
- on avait le droit de les aider mais c'était eux principalement qui devait le faire, ils ouvraient la boîte avec un adulte parce qu'il fallait la clé, l'adulte ouvre la boîte et les enfants sortent tous les objets et ils disent « qui veut ça », après les enfants ils lèvent la main, et tu vois moi quand je voulais tout le temps la planche à roulette, je savais qu'il ne fallait pas faire (lève haut la main en haletant moi moi) du coup je faisais comme ça, je restais calme parce que je savais que j'allais l'avoir si je restais comme ça
- et tu l'as eu (Capucine)
- je l'avais eu quelque fois mais y'en a qui donnait qu'à leurs amis les bons trucs
- oui ils donnaient qu'à leurs amis, c'était les grosses choses, le gros charriot, les roues
- les autres trucs ils les mettaient par terre et ils laissaient des trucs dans la boîte à jouer et ils disaient « vous pouvez y aller » et après nous on y allait
- par exemple ils ne sortaient pas les claviers
- tout le monde se mettait sur les claviers et les téléphones
- c'était toujours les mêmes les responsables ou bien ils changeaient
- non c'étaient toujours les mêmes
- moi j'ai eu souvent les claviers et les téléphones
- nous on avait des claviers dépités, on se jetait sur les meilleurs « ah non il est à moi » (Beatrice)
- j'en avais eu une fois des décapités et une fois des pas décapité et un fois rien pas une seule touche décapité et Ariol mon copain il faisait la collection des touches décapitées, j'en ai pris quelques unes moi aussi
- mais si vous alliez manger en premier les CP, quand les responsables sortaient les objets vous n'étiez pas là ,
- on demandait aux gens après (Capucine)
- mais c'était tout le temps les grands qui avaient les trucs bien, tu vois le charriot et les planches à roulettes c'était tout le temps les CT qui l'avait
- oui c'est vrai et même on en a discuté en conseil d'école

- et alors on a dit que les CP pouvaient aussi les avoir et qu'ils mangerai plus ensemble
- c'est fini c'était long non ?
- oui mais c'était bien (Capucine)
- moi ça m'a donné des idées (Rose)
- tu sais c'est quoi ?
- non
- jouer à la pharmacie ...

Entretien informel avec le frère de Raphaël, Mathurin, mai 2016

A propos des responsables : Raphaël, Kaoline, Diego, Mathurin, ...

En allant chercher Rose à l'anniversaire de Raphaël, j'en profite pour demander à son frère Mathurin ce qu'il pense de la boîte à jouer et du fait qu'elle ne fasse plus partie de l'école. Je m'attends alors aux réponses habituelles, qui ont toutes exprimées le regret des enfants à ne plus jouer avec les objets de la boîte cette année, mais c'est le sentiment inverse qu'exprime Mathurin et j'en suis très surprise. Il ne regrette pas du tout la boîte à jouer, bien au contraire, il me dit simplement : « j'aimais pas ». J'essaye d'en savoir davantage mais il secoue juste la tête, intimidé, sa mère lui vient alors en aide, elle me répète qu'effectivement apparemment pour Mathurin la boîte à jouer n'avait pas été une « bonne expérience ». A la sortie de l'école quelques jours plus tard je vois Mathurin qui attend son petit frère pour rentrer chez eux, je lui demande s'il veut bien m'expliquer en quelques mots pourquoi il n'aimait pas la boîte à jouer, que cela m'intéresse car c'était le seul enfant que j'avais rencontré pour le moment qui exprimait cela, de façon aussi tranchée, je lui expliquais que je faisais une recherche et que j'étais venue observer la boîte à jouer l'année dernière. Mathurin a alors accepté de me donner son explication : « C'est parce que j'étais rangeur, ça changeait jamais, et les enfants ils apportaient les objets n'importe comment. J'étais rangeur jusqu'à la fin de l'année. Sinon j'aimais bien jouer mais les jeux les mieux ils étaient tous pris. »

Mathurin utilise le terme de « rangeur » alors que le terme employé par les adultes est celui de « responsable » et il est plus adéquat à la tâche qui lui était demandée car la responsabilité d'ouvrir ou de fermer la boîte incombait bien à un adulte, et la gestion des conflits aussi ce qui d'ailleurs mécontentait les adultes qui en faisaient la remarque aux enfants : « mais pourquoi vous ne faites plus appel aux médiateurs. »

La boîte à jouer perturbe le fonctionnement de Vitruve, elle remet en question les institutions, les adultes (parce que c'est une question de survie pour eux) font la démarche d'adapter la boîte au projet de Vitruve, ils essayent de l'incorporer en quelques sorte, de la cannibaliser, mais elle résiste, parce qu'elle est un dispositif qui comme tout dispositif a été pensé pour agir dans une logique qui lui appartient en propre et qu'on ne peut pas modifier. La boîte à jouer en elle-même permettait de régler les conflits, ou plutôt de les faire vivre, de les dérouler, c'est l'accident, la colère, la non maîtrise de son corps ou la plaie à soigner qui débordait les enfants et les pousser à demander l'aide d'un adulte, la boîte à jouer est en elle-même médiatrice.

Entretien à la fête de fin d'année des CT au jardin casque d'or jeudi 7 juillet

« Les objets avec la boîte ça nous servait à jouer à se raconter des histoires, à s'inventer des autres vies, des personnages comme des adultes. Avec les objets on jouait à ça, les claviers, les téléphones ils nous servaient pour ça. (Ornella)

- Et les déguisements ?
- Non juste les objets

Je montre les photos à Loane sur mon portable elle est assise sur un pneu :

- Je me rappelle que je jouais avec les pneus mais je ne me rappelle plus à quoi exactement !! »

Il y a la mère de Loane à côté d'elle quand je lui montre les photos de la boîte à jouer prises avec mon portable, je sens qu'elle ne veut pas me répondre parce qu'elle est gênée par sa présence, durant toute sa scolarité à Vitruve la mère de Loane a été critique sur l'école jusqu'à cette fête organisée par sa fille un peu en réparation du fait qu'elle n'ai pas voulu participer au dernier projet concernant la classe, organisé par les parents et les enseignants.

Mais cela rejoint mon analyse sur l'expérience de la boîte à jouer comme quelque chose de pas montrable aux adultes et en cela quelque chose qui n'appartiendrait qu'aux enfants au point qu'ils ne peuvent pas assumer : conflit de loyauté (Pajol ...)

Entretien informel dans le jardin casque d'or avec Igor 4 août 2016

En passant par le jardin Casque d'Or au milieu des vacances scolaire j'aperçois Igor qui joue au foot avec des copains, il est gardien, je lui demande si je peux lui parler de la boîte à jouer quand il aura terminé son match, il me répond que je peux lui en parler maintenant tant que les défenseurs adversaires ne s'approchent pas du but qu'il doit défendre. C'est pas très évident mais j'essaie.

« - la boîte à jouer elle prenait toute la place, elle nous empêchait de jouer à nos jeux préférés, c'était des jeux de chat mais nous surtout on jouait à Dracula. - Qu'est-ce que c'est Dracula ? - T'es Dracula, tu dois attraper les autres sauf qu'au lieu de les toucher, tu les mords - tu les mords vraiment ? - non tu fais comme ça (il s'approche de moi avec la bouche ouverte et me prend le bras, il fait semblant de me mordre en faisant ahhh), - ok donc tu n'aimais pas trop le boîte à jouer tu préférerais jouer à Dracula ? - oui mais après on s'est habitué et puis on a pris les objets de la boîte pour jouer, on s'est dit puisqu'il n'y a que ça à faire, autant jouer - et maintenant ? - et bien on rejoue à nos anciens jeux et puis à des nouveaux qu'on invente - regarde je t'ai filmé en train de faire un jeu est ce que tu peux m'expliquer ? - ah oui là je jouais à madame valise, elle s'enroulait autour d'un homme, là c'est moi et elle me faisait prisonnier, ou alors c'est moi qui m'exerce à la faire tomber et après les autres tu vois, là ils arrivent en courant, ils s'étaient cachés pour nous prendre par surprise - ah ok mais c'était quoi le but du jeu ? - et bien inventer des personnages avec les objets et faire des jeux de pouvoirs, qui a le plus de pouvoir - d'accord et tu jouais à autre chose ? - fais voir les photos t'as pris mes amis en photo, je peux regarder ? - oui tiens regarde - ah oui je jouais à ça aussi c'était bien et lui c'est ... et ... et ... - qu'est-ce que tu en penses du fait que la boîte à jouer puisse de nouveau être à l'école ? - oui je suis d'accord, ça serait bien - pourquoi ? - se serait bien pour se souvenir des choses qu'on faisait comme ça on pourrait les refaire et les améliorer et aussi surtout faire tout ce qu'on a pas pu faire - Ah et quoi ? - et bien ce que les autres faisaient, là, ce que tu as pris en photo par exemple et nous on savait pas ou bien on pouvait pas parce qu'ils nous laissaient pas les objets ... : BESOIN D'UNE MÉMOIRE DE CULTURE ENFANTINE QUI SE CONSTRUIT DANS LA TRANSMISSION

Entretien informel 8 septembre 2015 au jardin des copeaux Nour et Lili CI 7 ans anciennes CP et puis Diego Sami César Auguste et Arthur

« Alors cette année la boîte à jouer elle n'est plus dans la cour, qu'est-ce que vous en pensez ? »

Nour : Ben maintenant on a plus de place pour jouer, je préfère la cour parce qu'elle est plus grande

Lili : Ben moi je jouais à faire des maisons et avec des foulards, tu te rappelles ? Tu nous avais pris en photo, je me déguisais et maintenant je ne sais plus à quoi jouer, je tourne en rond. Ou alors je rapporte des jouets de la maison et après je les perds et ça m'énerve, j'ai peur de me faire disputer

Nour : Moi je m'invente des jeux avec un code secret alors je peux pas te les dire parce que c'est secret justement (rires)

Lili : On nous a dit que la boîte allait dans une autre école à Paris et en fait elle est à la montagne, on ne comprend pas

Moi : mais elle vous manque ou elle vous ne manque pas la boîte cette année ?

Nour : Non elle ne me manque pas, je t'ai dit je joue à des jeux où je m'invente des choses avec mes copines.

Dans le même jardin arrivent Samuel, Santiago, Hippolyte, Arthur et Augustin. Ils montent sur le toit du toboggan et s'amuse à se poursuivre et à sauter d'un jeu à l'autre. Ils sont cette année en CT. Je leur pose les mêmes questions qu'aux filles.

- Oui on s'est bien amusé avec la boîte, on jouait à la bataille avec les objets, il ne fallait pas se toucher, il fallait apprendre à se défendre. Les objets roulants, c'était vraiment le plus intéressant, le but c'était de tenir dessus le plus longtemps possible ou bien de les tirer les plus vite possible aussi.

- Moi je me suis faite pleins de croûtes aux genoux et aux coudes. Maintenant c'est sûr on a beaucoup plus de place pour jouer à la délie, au bout d'un moment c'est toujours la même chose, on en avait marre et de toute façon y en avait qui prenaient tous les objets en polystyrène alors ça servait à rien qu'il y en ai autant et les objets roulants y en avait jamais assez pour tous ceux qui voulaient.

Diego : Hé mais les gars c'était quand même bien, on s'est bien marré avec la boîte.

- Oui c'est vrai c'est moins drôle maintenant.

« Je ne vais plus manger, j'en ai marre de manger tous les jours » (Elie)

« C'est bien la boîte à jouer ça apprend les objets » (Raïma)

« Tu te mets dans une valise pour jouer à quel jeu ? - A la valise qui parle ! »

Rencontre informelle dans la salle d'attente du médecin de quartier Pierre avec sa mère juin 2016

Bonjour je suis venue observer l'année dernière comment vous utilisiez la boîte à jouer et cette année elle n'était plus dans l'école tu en penses quoi ? - De toute façon, j'avais plus le droit d'y jouer alors tant mieux qu'elle soit plus à l'école comme ça. - Tu n'avais plus le droit d'y jouer ? - oui les adultes qui ont dit ça ! - Mais pas tout le temps ? - Si jusqu'à la fin parce que y'avait trop de bagarres moi avec mes copains ça devait se régler en conseil mais après la boîte elle est partie de l'école.

Notes sur l'interdiction de jouer à la boîte pour le groupe des garçons de CP :

Mehdi s'assoit il se met à lire, il me dit « j'ai pas envie de ranger », les autres s'assoient à côté de lui (Pierre, Ilan, Manu ?) sont assis sur le bancs ils ne rangent pas. « on a pas joué » disent-ils. C'est bien le contraire, ils ont passés tellement d'énergie à jouer et à se bagarrer qu'ils sont en attente, soit trop fatigués pour ranger soit ils ne peuvent pas défaire ce qu'ils ont mis tant de temps et tant d'énergie à construire à la fois dans l'espace réel de la cour et dans leur esprit : construction du récit. Sortir de cet état, ne va pas de soi c'est ce que nous explique Gilles Brougère lorsqu'il donne comme critères dans la définition du jeu le fait de pouvoir y entrer et en sortir quand on le souhaite, librement. Les enfants ne veulent pas ranger, parce qu'ils restent prisonniers de leur jeu, de leur histoire.

Simon : - si vous êtes trop fatigués pour ranger alors on ferme la boîte - oui oui on ferme la boîte ouah...(hurlement) comme on nous bataillerons plus et y'aura plus de chef - et bien allez écrire ça sur une feuille, vous écrivez je soussigné Pierre, Ilan etc... déclare ne plus vouloir jouer avec la boîte à jouer...

Les enfants partent en courant à la coordination, ils se mettent à hurler sous forme de manifestation : « on veut plus jouer à la boîte à jouer !... , on veut plus jouer à la boîte à jouer !... ». Les enseignantes des CP

Karine et Laurène interviennent : « mais ça va pas de crier comme ça, d'accord vous jouerez plus ça c'est sûr, et on va régler ça dans le groupe, vous vous croyiez où là ?! »

La semaine d'après j'observe que le groupe des garçons de CP ne jouent pas avec les objets de la boîte, je m'approche pour leur demander ce qu'il en est : « - Et bien Laurène, elle a dit qu'il fallait réfléchir avant de hurler *on ferme la boîte*, maintenant on a plus le droit de jouer jusqu'à ce que la plainte soit réglée, aussi c'est énervant de ranger ça prend 10 ans. - Non 5 minutes, c'est écrit sur les panneaux. - Non 10 minutes, même on n'a pas le temps de ranger. - Mais là bientôt c'est la fin de l'année et la boîte va quitter l'école vous en pensez quoi ? - C'est un peu nul qu'elle parte oui mais comme on a plus le droit d'y jouer alors moi je dis : personne ne pourra y jouer, elle sera pas ici ! »

Entretien avec l'équipe enseignante lors de la réunion d'équipe du mardi

Je remercie en premier lieu l'équipe d'avoir accepté que je vienne observer dans l'école le dispositif de la boîte à jouer. Tous les membres d l'équipe sont présents à l'exception de Thierry, Mathilde arrivera après un fois que la discussion sera bien engagée et monopolisera la parole. Elle critique vivement la vision de Jean-Marc et de Emma pour produire le dispositif de la Boîte à Jouer, qui s'est élaborer sur la base du manque. Les enseignants de l'école Vitruve remettent en question l'idée que l'enfant est en manque de quelque chose que seuls les adultes pourraient lui apporter, que se soit de l'ordre du besoin, besoin de se nourrir, dormir ou de l'ordre de la nécessité d'éducation, le savoir et même le jeu. L'enfant doit être avant tout mis en situation, d'être en capacité d'exprimer son désir dans une premier temps et dans un deuxième temps de chercher à y répondre en trouvant des solutions d'organisations collectives, car le désir de chaque individu peut trouver à la fois une limite dans sa confrontation aux autres mais aussi une extension vers d'autres possibles.

Le dispositif de la boîte à jouer a été conçu pour améliorer la vie des enfants à l'école. Cette première idée entre violemment en contradiction avec le projet de l'école Vitruve qui agit comme si en lui-même et seulement en lui-même le projet de l'école répond au plus près possible des besoins des enfants à l'école.

L'autre idée principale est que jouer relève d'un besoin vital pour l'enfant et même pour l'espèce humaine parce que ce serait un moyen trouvé par les différentes sociétés humaines et même animales d'être en constante adaptation à son environnement.

Si jouer est un besoin vital pour l'enfant alors le fait de ne pas jouer devient un manque qu'il s'agit de combler.

Les enseignants de l'école Vitruve ne se placent pas du tout sur ce terrain du rapport à l'enfant, un enseignant de l'école a bien exprimé que l'école n'était pas en soi un espace de jeu, mais un espace de travail, mais au-delà de cette simple dichotomie entre le travail d'un côté et le jeu de l'autre dans le cadre scolaire, il reste que fondamentalement, les enseignants de l'école Vitruve sont davantage relativistes que les fondateurs de la boîte à jouer, pour eux l'enfant ne serait jamais en manque de quelque chose, qui lui serait donné pour son bien indépendamment de toute relation dans laquelle il serait déjà impliquée d'une façon ou d'une autre parce qu'il est toujours en lien avec l'environnement qui l'entoure, et qu'il a donc toujours la capacité de le modifier un tant soit peu.

Laurène et Karine disent que l'expérience de la boîte à jouer leur ont fait prendre conscience « de la pauvreté de l'espace de la cour de récréation, nue de murs et du sol en béton ».

Même s'il n'y a pas eu d'accident, ils reviennent sur le problème de la surveillance de la cour, impossible alors à gérer de leur point de vue et ils reprochent à Jean-Marc et Emma de prôner la non-intervention alors qu'ils leurs semblaient qu'à l'inverse de d'habitude ils devaient sans arrêt intervenir tout en n'ayant aucun contrôle sur ce qui passe réellement dans la cour car quand tu gères quelque chose d'un côté il s'en passe 10 000 de l'autre, donc tu lâches l'affaire de toute façon tu ne peux rien contrôler, les enfants font ce qu'ils veulent avec les objets et ils n'ont pas beaucoup de limite, même si le risque il ne vient pas d'eux, eux ils ne font pas exprès mais tout le reste, les autres enfants, les objets de la boîte, les arbres, les trous ... au début c'était sportif après ça s'est calmé ou alors on s'est peut-être habitué qui sait ? En tout cas les CT en fin d'année ils avaient laissé tomber les jeux de la boîte, ils préféreraient discuter entre eux, c'est vrai que ça a évolué ...

C'est incroyable ce que tu les voyais faire, les constructions, moi j'aurai pas imaginé ça, je trouve que c'est un vrai espace d'apprentissage, ça enrichit le vocabulaire, la vision dans l'espace, ça aborde des notions de maths, et puis ils sont allés beaucoup plus loin que ce qu'on leur demande de faire finalement, les catapultes, ça nous a fait réfléchir à la force, à l'angle ... (Grégory)

En même temps on a l'impression qu'ils font toujours la même chose te en même temps ils en créent sans cesse de nouvelle. (Mylène)

La boîte de mon point de vue ça été une valeur ajoutée au projet de l'école après il faudrait davantage réfléchir à comment on pourrait mieux s'en emparer, en faire un projet de l'école comme un autre, rechercher par nous-mêmes comment s'approprier les objets, demander aux enfants de les rapporter, oui là hop c'est la société de consommation ça arrive tout cuit dans la cour, les objets sont renouvelés automatiquement alors pourquoi en prendre soin, c'est vrai, « ce qui m'a frappé, c'est l'histoire de la tente, Jean Marc avait apporté une tente décathlon et en deux minutes ils l'ont saccagée cette tente, ils l'ont déchirée, se sont battus pour l'avoir, l'ont piétinée, vraiment je ne suis pas d'accord, c'est contradictoire avec les valeurs de l'école, qui est aussi en premier lieu de prendre soin du matériel, et puis c'est vendu « écolo », je suis désolée c'est vraiment le contraire, le contraire de durable, les objets les enfants les détruisent tout simplement dans leur jeu, de toute façon comme c'est des objets du rebu, ça les confortent dans le fait qu'ils peuvent s'autoriser à les détruire ... (Sylvie)

Entretien avec Marie et Daphné août 2016

- On était accompagnatrices à Notre Dame des Monts en mars 2015 sur un groupe de 54 CP avec Karine et Laurène comme enseignantes. Le projet c'était que les enfants mettent en place une petite épicerie dans le village de Notre Dames des Monts en s'inspirant du livre *La petite épicerie de Tomek*. Tous les jours s'organisaient deux réunions une le matin qui durait 1heure 30 à peu près et une autre le soir qui durait parfois jusqu'à plus de 2 heures. Le matin c'était pour régler les problèmes de la nuit et du début de la matinée, levé, petit déjeuner ... et le soir c'était pour régler les problèmes de la journée particulièrement les plaintes. La réunion du matin se passait bien car ils venaient de se lever, ils avaient mangé et ils avaient eu le droit de jouer à des petits jeux de société, ou lire des petits livres. Mais ils se faisaient quand même disputer parce qu'ils ne savaient

jouer calmement, ils se battaient, et ils ne voulaient pas s'arrêter, c'était surtout les garçons, les filles étaient calmes. Le soir c'était le pire, ça se passait mal, enfin ça se passait pas mal mais c'était tendu quoi. Ceux qui étaient assis par terre tournaient sur eux-mêmes, ils s'agitaient beaucoup, Laurène s'énervait et Manu était parfois exclu. C'est très long parce qu'ils devaient lire les plaintes et ils sont en CP ils ne savent pas bien lire et surtout ils devaient trouver eux-mêmes les solutions aux problèmes, c'était long, c'était le soir ils étaient fatigués. (...)

- Alors pourquoi tu es revenue en ayant un avis positif sur le fonctionnement de la classe verte ?
- Et bien parce que en réalité ceux qui posent des difficultés, ils arrivent à en prendre conscience, c'est violent mais par exemple ils ont été exclus pour réfléchir à leur attitude et ils ont trouvé une solution, ils ont organisé une immense chasse aux trésors pour le reste du groupe. Ils ont réussi à faire ça.
- Au début ils avaient aucun moment pour jouer, soit ils faisaient les tâches de la vie quotidienne soit ils préparaient leur projet, ils travaillaient tout le temps, au fur et à mesure ça devenait de plus en plus difficile d'avoir leur attention alors j'ai proposé en réunion (celle des adultes) de leur laisser deux moments dans la journée de jeux libres, dans la cour et dehors surtout ... C'est pas que les adultes n'y avaient pas pensé c'est qu'on avait pas le temps surtout, et qu'ils considéraient que les sorties à la plage, comme des temps off, pas comme des temps de travail. Eux ils réfléchissent travail, boulot même, à chaque fois c'est t'as le droit d'aller dans la cour que si t'as fini ton boulot et ils n'avaient jamais fini, et s'ils voient un enfant qui fait rien ou qui chahute, ils lui disent « hé t'as pas du boulot ? » Et aussi quand ils sont punis, les punitions c'est de faire du boulot, par exemple si un enfant embête les autres hop il va ranger les jeux de société ou réécrire des étiquettes.
- Ils jouaient dans le jardin du centre ils avaient le droit d'utiliser le matériel de cirque, il n'y avait pas de balle de foot par exemple, soit ils se lançaient des bâtons, soit ils creusaient un trou immense, comme des jeux de chiens, et souvent ils se battaient. Et après on a reçu une lettre des CT qui disait que la boîte à jouer était fermée parce qu'il y avait trop de problèmes et qu'ils attendaient le retour de CP pour régler ça en conseil d'école. C'était à la réunion du matin au moment où on lisait les lettres. Du coup Karine et Laurène ont demandé aux enfants ce qu'ils en pensaient et ils ne savaient pas trop quoi dire, je pense que c'était parce qu'ils étaient en classe verte dans un autre contexte « en classe verte tout est hyper cloisonné par moment, le matin le moment où il faut s'habiller, déjeuner, le moment de la réunion comme à l'école ... ils sont pris dans ce quotidien et ils ne peuvent pas se projeter dans un autre moment qui est à un autre endroit, par exemple lorsqu'ils devaient répéter leur spectacle, le fait qu'ils ne soient pas dans la salle carrée de l'école faisait qu'ils n'y arrivaient pas du tout, aussi pour les plaintes ils allaient voir les adultes qui répétaient en boucle « mais comment vous faites à l'école ? mais comment vous faites à l'école ? », ils savaient dire « on va voir les médiateurs mais ils ne savent plus le faire ». Pour les CP c'est le lieu qui induit une manière de se comporter, ce n'est pas la situation, c'est l'endroit où elle se produit c'est à dire l'école. (Importance du cadre du milieu...)
- C'est un travail différent de l'animation, c'est beaucoup moins fatigant, tu as moins les enfants en charge, tu ne les encadres pas de la même manière dans les activités. Les enfants ne sont jamais malheureux, jamais il y en a un qui reste tout seul dans son coin en train de penser à ses parents, ils sont toujours en train de faire quelque chose, je pense qu'ils sont vraiment différents d'avec leurs parents, ils ne font jamais de caprice, ils ne font pas les bébés, mais on leur demande beaucoup de choses et pour certains enfants c'est trop difficile d'assimiler tout ça en si peu de temps finalement même si c'est 15 jours.
- Certains animateurs sont des anciens élèves, par exemple Théo il nous disait qu'il faisait tout le temps des conneries et que passer par ces grands procès staliniens lui ont appris la vie, même si c'était horrible, il avait hyper peur et envie de pleurer mais il dit que ces séances d'humiliation lui ont servi, lui ont donné un cadre parce qu'il n'en avait pas ailleurs.
- T'es jamais tout seul, tu comptes pour les autres les autres comptent sur toi, c'est les enfants qui te jugent en fait les adultes c'est quand tu fais des énormes conneries, donc t'as plus confiance en toi.

Les CT avaient un comportement plus mature entre eux, et certains dont ces 4 garçons insupportables arrivaient à trouver une place à des moments, ils avaient un spectacle de hip hop, même si leur attitude était très pénible pour tout le monde. Dès le CP on ne les considère pas comme des enfants et c'est vrai que c'est choquant la façon dont les adultes s'adressent à eux, même si évidemment on ne leur demande pas la même chose en CP qu'en CT. En CP on les aide surtout à gérer des problèmes de la vie quotidienne, les repas, le linge, ça prend beaucoup de temps, c'est en soi le projet de la classe verte et en CT tout ça va beaucoup plus vite, du coup ils sont davantage sur leur projet de classe comme à l'école.

Analyse de ma rencontre avec C. S. réalisatrice sur la relation entre les parents d'élèves et l'équipe enseignante :

Je rencontrais de façon très informelle encore une fois, dans la salle d'attente de l'hôpital des enfants Armand Trousseau, C.S. réalisatrice. Elle avait filmé durant toute l'année du cinquantenaire en 2012-2013, les différents moments spécifiques de la vie de l'école, des conseils aux projets, de la classe à la cour de récréation etc..., un projet personnel qui n'a aujourd'hui pas encore abouti faute de financement et de temps. Les conversations sur l'école fréquentée par nos enfants sont toujours inépuisables entre parents, d'autant plus concernant Vitruve et entre des personnes impliquées dans l'interprétation de son projet. Aussi cet échange se poursuit naturellement et plus intensément je dirai, à l'occasion de la fête organisée par Mathieu pour son départ en retraite. « La dernière des anciennes », une figure de l'équipe enseignante, et dans ce contexte assez décisif, un moment charnière du projet de l'école où la question de la transmission se pose, C. me fit part de son analyse : « *J'ai des heures et des heures de rushs mais en réalité, je n'ai rien, j'étais bien là au milieu des enfants, et des adultes et la plupart d'entre eux, je parle des enseignants m'ont laissé toute la liberté que je leur demandais, nous avons aussi beaucoup discuté ensemble de ce projet de film car je ne savais pas trop où je voulais aller, j'ai pu filmer dans les classes, les répétitions des spectacles, tout, sauf la réunion du mardi. Et c'est là où tout se fait, tout se travaille, tout se construit, moi si je fais un film c'est que j'entre dans un processus de création évidemment, je veux créer un espace intermédiaire qui prend sens, entre différentes réalités, c'est l'histoire du don et du contre-don, et à Vitruve ça ne marche pas, il restera toujours une part d'irréductible propre à l'école à laquelle personne n'a accès. Une partie de l'explication vient du fait qu'ils travaillent de façon empirique, qu'ils sont toujours en recherche et donc qu'ils ne savent pas eux-mêmes où ils vont mais pas seulement, il reste quelque chose de l'ordre du discours « sur » et on n'a jamais accès à autre chose et c'était totalement paradoxal avec ce pourquoi j'étais là.»*

J'écoutais cette interprétation à laquelle j'adhérais pleinement en tant que parent d'élève certainement, mais surtout parce que je l'avais formalisée dans le cadre de mes observations sur le terrain de la boîte à jouer et qu'elle ne cessait de m'interroger reliant ma recherche à mon propre rapport à l'enseignement. J'essayais alors d'analyser à partir de ma pratique d'enseignante cette mise en retrait de la classe et des élèves, alors que les instructions officielles insistent toujours et davantage sur une obligation à l'explicitation de nos choix pédagogiques en direction des familles, je restais moi aussi soumise à ce reproche de la part de certains parents d'élèves, celui d'être laissés de côté et de ne pas réellement savoir tout ce qui se passe dans la classe, malgré leur présence le matin à l'accueil, aux sorties, à la soirée de l'ordinaire, aux événements, malgré les photos, les productions, les expositions, malgré les comptes rendus institutionnels, les conseils d'école, les réunions ... Il s'agirait alors d'un puits sans fond. Mon école ayant le même statut expérimental que l'école Vitruve, basé sur des méthodes de pédagogies actives, j'y retrouve des similitudes, et dans la comparaison de la matière à penser. Une des réponses à la question du « donner à voir » serait de penser que plus l'école donne à voir, plus les familles veulent savoir, se surajoute à cela une connivence très marquée avec l'équipe éducative, qui est due au fait qu'un grand nombre d'entre elles arrivent à choisir l'école pour son projet, malgré la carte scolaire. Plus l'école autorise les familles à entrer, plus les familles s'autorisent

à s'aventurer plus avant, à chercher à en savoir davantage. Agnès une amie, et directrice d'une école voisine du quartier, passait un soir par hasard devant Vitruve, la grille d'entrée était ouverte parce qu'un évènement festif avait lieu, c'était la fin de l'année, elle entra et aussitôt qu'elle m'aperçut dans la salle carrée, s'exclama en me prenant à témoin : « *mais on entre ici comme dans un moulin, c'est pas croyable !* ».

L'idée est que ce qui est donné à voir, ne fait en réalité que rendre visible ce à quoi les parents des élèves ne peuvent jamais avoir accès, parce que cela se situe précisément en dehors de l'identifiable et donc du justifiable. La pédagogie nouvelle, moderne, innovante, expérimentale, marquerait alors une différence dans les résultats attendus par rapport à l'école dite classique, non pas grâce l'efficacité de la méthode, mais bien par l'angoisse qu'elle suscite (en référence à Devereux) et la mobilisation de cette angoisse. Encore faudrait-il qu'elle l'assume. Car le projet d'ouvrir l'école et de donner à voir afin que s'exerce une sorte de transfert d'intelligibilité, des enseignants aux enfants et des enfants aux parents, ne fait en réalité que révéler un peu plus l'écart entre ce qui de l'ordre de la rationalité d'un côté et celui de l'incompréhension de l'autre. A l'inverse l'école dite classique ou traditionnelle induirait une réponse de la part des parents qui s'apparenterait au renoncement d'emblée de chercher à en savoir trop, alors que les parents à Vitruve ne cessent de mesurer l'étendue de leur ignorance. Alors ils retournent le problème dans tous les sens, confrontent différentes expériences avec tel ou tel enseignant, ils demandent des rendez-vous, s'impliquent dans les projets, apportent une boîte à jouer, réalisent des films, font des recherches etc ... mais il restera toujours cet irréductible de la relation pédagogique, au cœur du métier impossible.

Alors je donnais cette réponse à C. : « *Oui moi aussi si je réfléchis à cet aspect des choses, parce que je suis enseignante Freinet et que je suis confrontée aux mêmes questions de la part des parents de mes élèves, je pense que ce que je donne aux enfants je ne peux pas le donner aux adultes.* »

Ce à quoi elle me répondit : « *Quand tu dis ça, j'ai envie de te filmer, parce que je trouve ça très émouvant, tu donnes quelque chose, une explication qui n'est pas simplement du discours.* »

Par la suite, au moment de se dire au-revoir, et plus particulièrement à Mathilde, celle-ci bien entendu la relança sur son projet de film, ces propos venant idéalement confirmer ceux de C. : « *Bon et bien peut-être que tu pourras en faire quelque chose, on ne sait jamais comment les choses peuvent évoluer, c'est dommage toute cette matière et ce temps que tu as passé, et puis maintenant que je vais avoir du temps moi, je pourrai regarder les rushes et te dire ce qu'on peut garder, ce qui vaut le coup !!!* »

ANNEXE 7 : 6/50 DES QUESTIONS/REponses SUR LA BAJ DES
ELEVES DE CT

Si tu étais en CP dans cette école, est-ce que tu peux raconter un moment de jeu avec la Boîte qui t'a particulièrement marqué ?

Quand j'étais dans un poney et qu'on me faisait rouler



Cette année vous avez fabriqué une Boîte à Jouer, est-ce que tu peux décrire les jeux préférés ?

Les frites car on peut faire du bruit en tapant très fort par terre.



L'année prochaine tu seras au collège, comment d'après toi les enfants de l'école peuvent s'organiser pour continuer à utiliser la Boîte à Jouer ?

En faisant la BAJ de leurs projets et en nous demandant des conseils.

Si tu étais en CP dans cette école, est-ce que tu peux raconter un moment de jeu avec la Boîte qui l'a particulièrement marqué ?

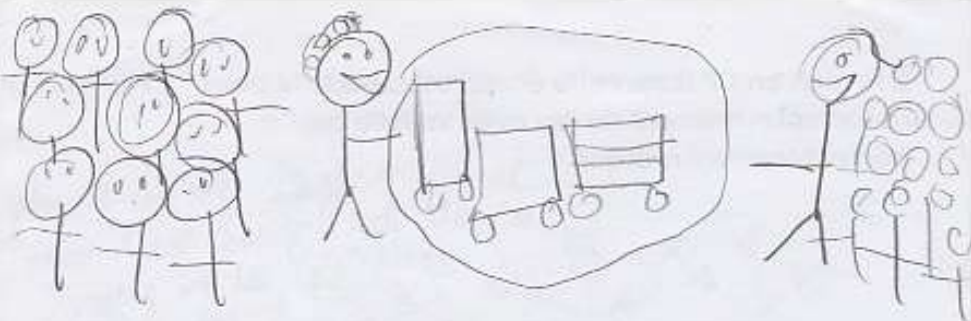


Cette année vous avez fabriqué une Boîte à Jouer, est-ce que tu peux décrire tes jeux préférés ?



L'année prochaine tu seras au collège, comment d'après toi les enfants de l'école peuvent s'organiser pour continuer à utiliser la Boîte à Jouer ?

on pourra confier la boîte à un autre groupe.



Si tu étais en CP dans cette école, est-ce que tu peux raconter un moment de jeu avec la Boîte qui l'a particulièrement marqué ?



En CP on accrochait
des tissus au mur et
on faisait des hamacs

Cette année vous avez fabriqué une Boîte à Jouer, est-ce que tu peux décrire les jeux préférés ?

Cette année mes jeux préférés sont Koh-lanta
(on invente des épreuves) et le chariot (on se met
dedans et on se pousse).



L'année prochaine tu seras au collège, comment d'après toi les enfants de l'école peuvent s'organiser pour continuer à utiliser la Boîte à Jouer ?

Il pourrait faire un roulement général
par groupe ou un groupe d'enfants peut

s'occuper de la B.à.J ou les ludothèques
peuvent s'en occuper.

Si tu étais en CP dans cette école, est-ce que tu peux raconter un moment de jeu avec la Boîte qui t'a particulièrement marqué ?

Quand on faisait des butaile de camp et qu'on s'organisait avant.



Cette année vous avez fabriqué une Boîte à Jouer, est-ce que tu peux décrire tes jeux préférés ?

Mon jeu préféré et de jouer à Jurassic park avec un mini-tél et un téléphone. Les dinosaures s'échappent et on doit recapturer avec le mini-tél et le téléphone par onde électromagnétiques.



L'année prochaine tu seras au collège, comment d'après toi les enfants de l'école peuvent s'organiser pour continuer à utiliser la Boîte à Jouer ?

* j'avais les papiers
à l'école
de la boîte

Faire un roulement de groupes qui s'occupent par semaine

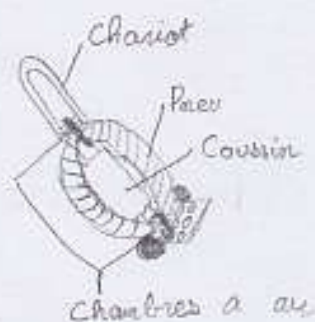


Si tu étais en CP dans cette école, est-ce que tu peux raconter un moment de jeu avec la Boîte qui l'a particulièrement marqué ?

J'étais avec mon ami Sacha et on avait monopolisé tous les pneus. L'un les empilait les uns sur les autres autour de l'autre. Puis celui qui était à l'intérieur essayait de se libérer c'était très dur et quand on tombait on s'écrasait sur les pneus c'était très agréable!

Cette année vous avez fabriqué une Boîte à Jouer, est-ce que tu peux décrire les jeux préférés ?

Un espèce de "bus"



Un qui pousse, un qui s'assoit... c'est gagné
L'année prochaine tu seras au collège, comment d'après toi les enfants de l'école peuvent s'organiser pour continuer à utiliser la Boîte à Jouer ?

On pourrait recréer un roulement mais où il y a toute l'école qui y participe. Continuer à apporter des objets. Utiliser des tuteurs de CP pour les initier à la Boîte à Jouer...

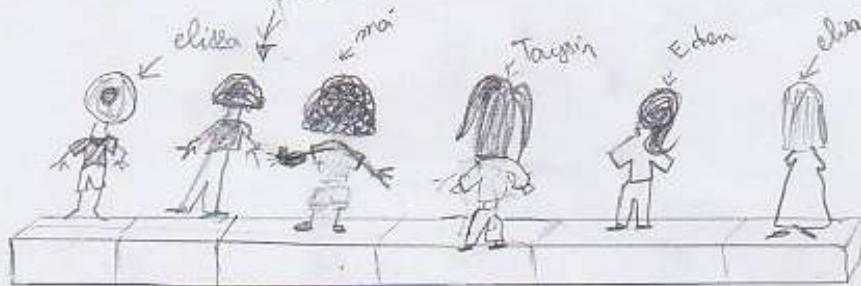
Si tu étais en CP dans cette école, est-ce que tu peux raconter un moment de jeu avec la Boîte qui t'a particulièrement marqué ? ^{je me souviens qu'avec mes ar} ^{mes on a pris des chaises}



Cette année vous avez fabriqué une Boîte à Jouer, est-ce que tu peux décrire tes jeux préférés ?

mon jeu préféré cette année c'est de jouer à KOH-LANTA

On ferait en équilibre



L'année prochaine tu seras au collège, comment d'après toi les enfants de l'école peuvent s'organiser pour continuer à utiliser la Boîte à Jouer ?

Les ludothéquaires peuvent s'en occuper.

