

EMMANUELLE COURTIN

La joie dans l'action culturelle à l'école de la République

Observations d'ateliers artistiques dans la classe d'accueil d'enfants migrants
de l'école primaire Jules Ferry à Toulouse

DHEPS
2014

RESUME

A partir d'un public spécifique constitué d'enfants nouvellement arrivés en France, que l'Éducation nationale s'est donné pour mission d'accueillir et d'instruire, nous essaierons de comprendre comment l'organisation d'ateliers artistiques proposés par une structure de la société civile, en lien étroit avec une professeure de CLasse d'INitiation au français (CLIN), soutient l'accueil et l'apprentissage d'élèves migrants, en vue de leur insertion positive dans la société multiculturelle française.

L'idée générale de la recherche menée par une actrice sociale, engagée dans la mise en place de projets culturels et artistiques en milieu scolaire, porte sur ce qui participerait aujourd'hui à l'adoption de pédagogies qui mettent l'enfant au cœur du dispositif d'enseignement et par dessus tout, le rendent heureux.

ABSTRACT

Working with a specific audience of children newly arrived in France, whom the National Education has for mission to host and educate, we will try to understand how the organization of workshops proposed by a structure of civil society, working closely with the professor of a French as a second language class, supports the integration and teaching of those migrant students. The aim is to facilitate their successful insertion in France's multicultural society.

The general idea of the research, conducted by a social intervenor involved in the development of arts and cultural projects in schools, focuses on what today would contribute to the adoption of pedagogies that put children at the heart of teaching and, above all else, make them happy.

SOMMAIRE

RESUME/ABSTRACT.....	2
INTRODUCTION.....	5
PARTIE I : ACTRICE ET CHERCHEUSE.....	6
CHAPITRE 1 L'AUTOBIOGRAPHIE RAISONNEE.....	7
Introduction.....	7
1. Les événements et extraits de vie-clés.....	7
2. Analyses transversales.....	9
3. Présentation de la problématique de recherche.....	23
CHAPITRE 2 LE TERRAIN.....	26
Introduction.....	27
1. Les textes.....	27
2. Le décor : l'établissement Jules Ferry.....	30
PARTIE II LA RECHERCHE.....	35
CHAPITRE 1. LES THEORIES.....	36
Introduction.....	36
1. De l'éducation par l'art, aux origines de « Io l'Africaine, passez les gués »	37
2. De « La joie a l'école ».....	44
3. De « La joie à l'école » à « Ces écoles qui rendent nos enfants heureux »....	71
4. L'entrée sociologique : la reliance comme clé de lecture.....	74
5. L'entrée psycho-sociale : la résilience pour complément.....	78
6. Conclusion : Reliance-résilience.....	84
CHAPITRE 2. LA METHODE.....	86
Introduction.....	86
Conclusion sur la méthode.....	98
CHAPITRE 3. LES MATERIAUX.....	99
Introduction.....	99
1. Des observations participantes.....	99
2. Les entretiens.....	108
3. Des visuels.....	109
4. Conclusion et prolongations.....	111
CHAPITRE 4 : L'ANALYSE.....	113
Introduction.....	113
1. Le rituel de présentation.....	116
2. De la classe unique au groupe unique.....	135
3. Des adultes dans la classe.....	138
4. Des adultes et des média : tuteurs de résilience et de développement ?.....	210
CONCLUSION DE L'ANALYSE.....	252
CONCLUSION ET PROLONGATIONS DANS L'ACTION.....	257
A propos de la chercheuse.....	259
A propos de l'actrice.....	261
REMERCIEMENTS.....	263
GLOSSAIRE.....	264

BIBLIOGRAPHIE.....	265
LISTE DES ANNEXES.....	268
TABLE DES MATIERES.....	269

INTRODUCTION GENERALE

Qu'est-ce que l'action culturelle ? Quelle est son utilité pédagogique et éducative ? En quoi la présence d'intervenants extérieurs peut-elle soutenir l'apprentissage des élèves, enrichir un programme et apporter un souffle d'air à l'enseignant au service du développement de nos enfants ? C'est ce que cette recherche se propose d'éclairer. A partir d'un public spécifique constitué d'enfants nouvellement arrivés en France (ENAF), et que l'Education nationale s'est donné pour mission d'accueillir et d'instruire, nous essaierons de comprendre comment l'organisation d'ateliers mis en place par une structure de la société civile, en lien étroit avec une professeure de CLasse d'INitiation au français (CLIN), soutient l'accueil et l'apprentissage d'élèves, en vue de leur insertion positive dans la société multiculturelle française.

Le regard posé durant une année sur des ateliers mêlant musique, poésie et techniques de clown, enrichi de diverses théories d'actions éducatives, revisitées par des propositions de rénovation de l'école, nous permet de nous interroger sur ce qui fait la cohésion d'une classe et sur ce qui participe au développement de l'enfant. Nous aurons à cœur notamment d'étudier la thèse d'Antonella Verdiani sur l'éducation intégrale, pédagogie basée sur l'éducation à la joie, qui fait le point sur les méthodes utilisées de par le monde, pour conforter l'enfant dans son apprentissage, le rassurer, lui donner l'envie d'apprendre et l'accompagner dans son évolution.

Les enfants nouvellement arrivés sont déracinés, et il leur faut un temps d'acclimatation. Nous observerons par quels moyens des femmes et des hommes, artistes et acteurs sociaux, engagés dans les transformations sociales, obtiennent un résultat favorable au bénéfice d'une vie en classe harmonieuse, dédiée à l'instruction des codes et usages en vigueur dans notre système scolaire. Notre recherche nous portera vers des notions de résilience, de reliance, et de développement personnel, propres à aider l'enfant à se trouver une place dans un nouvel environnement et à tisser des liens avec des personnes qui visent à le raviver dans sa pulsion de vie, par la valorisation de son parcours migratoire, l'assurance d'une sécurité psychologique dans la classe d'accueil, et l'accès à l'expression artistique par sa propre créativité.

La subjectivité de ce projet de recherche-action est basée sur un désir ; celui de valider une démarche inscrite dans une action sociale que nous nommons : le projet d'action culturelle « Io l'Africaine, passez les gués » organisé dans cette classe d'accueil depuis une demie douzaine d'années scolaires.

Nous souhaitons ainsi que le processus dans lequel la recherche s'inscrit, faisant appel à l'expérience et à la distance théorique, transforme les convictions d'une actrice sociale en modèle ouvert au dialogue, pour une réflexion plus profonde portée avec les acteurs de l'éducation inscrits dans le renouvellement de leurs pratiques, telle l'alliance du Printemps de l'Education. L'idée générale porte sur ce qui participerait aujourd'hui à la mise en place de pédagogies qui mettraient l'enfant au cœur du dispositif pédagogique et le rendrait heureux. « L'éducation doit permettre à celui-ci de devenir un acteur conscient, créateur, responsable et autonome face à son avenir, de s'épanouir tant individuellement que collectivement, et apprendre à être en paix avec soi-même, avec les autres et avec son environnement¹ ».

C'est ce que nous nous proposons d'étudier par la focale de l'accueil de l'enfant nouvellement arrivé à Toulouse dans la classe d'accueil de l'école primaire Jules Ferry.

¹ LE PRINTEMPS DE L'EDUCATION, mouvement pour un renouveau de l'éducation <http://www.printemps-education.org>

PARTIE I - ACTRICE - CHERCHEUSE

Aide à la lecture :

Les extraits d'écrits ou de paroles des penseurs sont entre guillemets.

Les extraits d'observations (que l'on retrouve en annexes) ou les textes personnels (journal, travail préparatoire...), sont en italiques et entre guillemets.

CHAPITRE 1 : L'AUTOBIOGRAPHIE RAISONNEE.

Cette partie se veut une présentation de l'actrice-chercheuse. Y sont repérés une série d'événement fondateurs (ou d'extraits de vie)-clés, ouvrant des portes d'analyses transversales sur ma façon de vivre en conscience. Ces axes de force mis à jour, veulent donner au lecteur la possibilité de comprendre (prendre avec) les éléments qui me structurent et me permettent d'élaborer ma pensée et de l'affirmer.

Ainsi, je propose à la lecture, de rendre visible ce qui me construit dans « la conscience terrienne [...] qui se caractérise par un enracinement dans la nature universelle, dans la vie, dans l'histoire, dans la culture ; mais également par un sens de la solitude, de l'incertitude, de la fragilité, de la rareté extraordinaire de la vie terrestre. »².

La conscience est ce qui est tangible. La dialectique m'oblige à regarder également ce qui ne l'est pas, et à le nommer, au moins au bénéfice du cheminement au côté du « moi », en recherche. Ce pan d'analyse est une composante de ma part sombre. Il me faut l'éclairer, afin d'éviter un effet Ben Barka³ que j'ai érigé contre ma propre Cité savante pour protéger mes convictions, et de mesurer l'étape franchie à l'issue de la recherche.

La structure de ce chapitre abordera en conclusion, une présentation de ma problématique de recherche en lien avec les éléments qui auront émaillé ce regard porté sur l'actrice.

« Si tu cours le monde pour te trouver, arrête-toi, de temps en temps, pour voir où tu es... » nous recommande la poète toulousaine Nicole XIV Pradalier⁴. C'est ainsi que commence le processus de mon projet de recherche.

1. Les événements et extraits de vie-clés

Nous retrouvons dans ce passage, les axes de cohérence de mon parcours de vie, en lien avec ma recherche, et qui forment un squelette de « qui je suis »⁵.

« Une biographie commence toujours par une mémoire extérieure à soi-même⁶ ». Je porte l'exil en héritage. Ma famille paternelle a fui l'Egypte au moment de la décolonisation. Mon père est arrivé enfant à Paris après un début de vie sur le continent africain.

Je suis orpheline de père, un traumatisme également en lien avec le territoire africain. J'ai reçu une éducation très rigide, fondée sur les principes de l'éducation catholique. L'accueil du prochain y a sa place. Depuis, j'ai fait le choix de couper les liens avec tout ce qui pouvait se rapporter à l'emprise d'une religion sur ses pratiquants, mais je garde un grand respect pour les croyants et j'ai fait mien le principe de l'hospitalité et de l'accueil de l'altérité.

² R. BARBIER *L'Approche Transversale. L'écoute sensible en sciences humaines* Anthropos 1997. p. 46

³ R. BARBIER « J'appelle l'effet Ben Barka en sciences humaines, la tendance d'une régularité repérable, à faire disparaître, par l'occultation, l'obstruction, le mensonge par omission, le blocage des circuits de légitimation, l'absence d'information systématique, toute théorie et pratique intellectuelles qui risqueraient de remettre en question le paradigme qui fonde la scientificité reconnue comme légitime par la Cité Savante historiquement située ». p. 26-27

⁴ Nicole XIV PRADALIER, poète et doctorante en Sciences de l'Information et de la Communication « Femmes, hommes et parité communicationnelle : création du genre commun ». Toulouse

⁵ C. ROGERS *Le développement de la personne* Dunod 1998 p. 3

⁶ B. CYRULNIK *Un merveilleux malheur* Odile Jacob 1999 p. 129

Pendant mon enfance, je compense la rigueur de mon éducation à l'école et par une appétence de lectures qui évoquent les situations héroïques, les voyages et l'aventure. Je fais du scoutisme.

J'ai un premier parcours de vie professionnelle lié au commerce. J'y vois une tentative de relation à l'autre. Après un passage dans la publicité, la presse quotidienne nationale et la vente de matériel informatique, je quitte brutalement le secteur privé, malgré le potentiel de carrière que m'assurait l'entreprise américaine qui m'employait : je n'y trouvais plus mon compte.

Dans un deuxième temps, après une pause dans la campagne anglaise, je reviens en France à Toulouse, et je tente l'implication dans le monde associatif. Une rencontre avec un artiste-chercheur Momar Kane, m'ouvre à mon engagement dans le développement de projets culturels, manifestée par la co-crédation avec lui en 2000, de l'association ALEF Productions. Cette rencontre m'amène à croiser d'autres artistes et d'autres collectifs d'artistes dans lesquels je m'engage, parce que je crois fortement à la mise en valeur de la création artistique pour le bien de la civilisation. Arrive un temps cependant, où je m'aperçois que le système de direction de collectifs d'artistes se cache derrière un discours social, je provoque la rupture avec ces organisations tout en gardant un lien avec les artistes, dont la création me console des vicissitudes de la prise de pouvoir dans des lieux qui se disent ouverts à tous.

Après plusieurs caravanes culturelles organisées à l'étranger (Québec, Mauritanie...) et dans des villages de la région Midi Pyrénées et aux alentours, le suivi des projets dans la structure m'amènent à organiser des ateliers d'éducation culturelle à l'école et en particulier dans les classes d'enfants primo-arrivants. Le projet suit la symbolique tracée par le mythe grec de la vache Io porté par les recherches scientifiques de mon camarade Kane⁷.

En parallèle, par une logique d'action, je m'engage par l'intermédiaire de liens tissés avec la Cimade⁸, dans l'accueil des familles migrantes et la reconnaissance de la richesse d'une société multiculturelle.

Le chemin spirituel que j'ai pris après une crise existentielle en 2010, « scission essentielle ⁹ » avec mon mode de vie précédent, m'a conduit vers une ouverture plus grande au monde qui m'entoure, à l'écoute des êtres que je croise, en confiance avec mes intuitions. « J'apprécie le privilège d'être seul[e]¹⁰ ».

De mon contact avec les artistes, « j'attache une valeur énorme au fait de pouvoir me permettre de comprendre une autre personne. [Même s'] il n'est pas facile de se permettre de comprendre un individu, d'entrer entièrement, complètement et avec sympathie dans son cadre de référence¹¹ ».

En 2011, j'entreprends la formation SIAES qui me permet de trouver le sens de mon engagement social et culturel, de formuler ma pensée clairement et de l'écrire.

⁷ M. D. KANE *Io l'africaine, de la périphérie du monde, au cœur de l'imaginaire occidental*. L'Harmattan coll. L'Afrique au cœur des lettres. 2008

⁸ La Cimade, association d'aide aux réfugiés www.lacimade.org J'invite le lecteur à se pencher sur la brochure *Inventer une politique d'hospitalité, 40 propositions de la Cimade* (2011)

⁹ C. ROGERS p. 7

¹⁰ C. ROGERS p. 13

¹¹ C. ROGERS p. 16

1. Analyses transversales

Ces lignes de plan mettent en lumière mes relations conscientes avec ma construction interculturelle, mes blessures et mes émotions, la découverte du monde à l'école et par la lecture, la reconstruction du soi dans l'action et l'engagement social, mon rapport au corps, et le chemin vers la connaissance par la spiritualité.

2.1 Mes appartenances multiples¹²

« Quand je me présente aux enfants dans les classes, avec l'intention de leur parler de la richesse du métissage de la société française, je leur dis : « mes parents m'ont appelée Emmanuelle, mes amis m'appellent aussi beaucoup Manue, en Afrique chrétienne je serai plutôt Manou, quand chez les gitans, et les gens de l'Est et les arabes on me nommera plus souvent Emma ». J'ai alors la sensation de déposer devant eux une multitude de facettes qui parlent de moi ¹³».

Je porte un prénom à la croisée des cultures. Les cultures nées des religions du « Livre » pour un Emmanuel qui signifie « Dieu est avec nous » en Hébreu, également lié au féminin, à la création cinématographique érotique « grand public », illustration du cheminement excessif de la société occidentale. Entre ces deux pôles, qui ont balisé ma route, j'ai trouvé mon équilibre. Mon prénom parle de la richesse multiculturelle du Monde, dont je suis une enfant.

Mon origine est interculturelle : mon père, marin, est issu d'une famille de colons franco-syriens installée en Egypte depuis trois ou quatre générations et ayant dû fuir en 1956¹⁴ une vie apparemment de rêves exotiques pour un appartement tristounet dans la banlieue parisienne. Depuis, chaque expérience de migration qui m'est racontée, me ramène à ce père enfant en photo à Alexandrie la Lumineuse, puis à Clamart petite banlieue grise en périphérie de Paris.

Enfant, je croise cette figure paternelle une fois tous les six mois, puisqu'il est capitaine de marine marchande « au long cours » et qu'il navigue sur les océans pour revenir vers nous, auréolé de son absence. Ces moments de retour du père, restent dans ma mémoire comme des instants particuliers de rêve, de joie et d'histoires d'aventures qu'il se plaît à nous raconter dans le lit parental. Je me souviens des grands voyages embarqués en famille (à l'époque c'était possible) sur un cargo marocain, des ports allemands aux ports africains. Premières rencontres avec une autre culture à travers l'équipage du navire. Je revis la descente à terre à Casablanca, les invitations dans les familles de l'équipage, du second au mécanicien en passant par le cuisinier de condition plus modeste pour fêter ensemble sans distinction de classe et de culture. A la rencontre de l'hospitalité légendaire de l'autre rive de la méditerranée.

Ma mère, petite dernière d'une famille d'ouvrier des chantiers navals à Nantes éduquée à la mode de « l'homme propose, et la femme dispose », mais dans la dignité humaine... Femme de devoir, endurcie par la vie et rêche comme un menhir. Quand mon père meurt en Afrique, elle reste seule avec trois enfants, qui n'ont pour seule consolation que de savoir que le père est décédé dans un attentat en sauvant des personnes. Il avait trente trois ans, j'ai neuf ans. Cette épreuve vécue jeune m'offre très tôt un lien simple et direct à la mort et aux personnes en deuil. Depuis je vis profondément ce point commun entre les hommes.

¹² G. VERBUNT *La société interculturelle ; Vivre la diversité humaine*. Editions du Seuil 2001

¹³ Extrait de mon journal de recherche. Texte témoin « Récit de vie » juin 2012

¹⁴ Nationalisation du Canal de Suez

2.2 Des émotions réprimées, l'école et la lecture pour compenser.

« Quel étrange besoin que celui de faire de sa vie un récit, et quel étrange plaisir aussi. " Tous les chagrins sont supportables si l'on en fait un récit".¹⁵ »

Pour compenser l'absence du père, ma mère pense que c'est leur donner des armes que d'élever ses enfants dans les colères. C'est son recours. Depuis j'ai compris qu'elle était juste en souffrance et qu'elle n'avait pas d'autre issue. A l'époque j'éprouve une grande révolte intérieure, mais je la réprime. Ma mère est pétrie d'exigence, quand je voudrais juste une maman qui me prenne dans ses bras « L'amour doit se transpirer, pas se dire ! ».

On ne m'a pas invitée à l'enterrement de mon père, impossible de faire le deuil. C'est un des premiers écueils émotionnels de mon enfance. Impossible de vivre la mort, de voir le mort, et de comprendre que l'issue fatale est inhérente à la vie. Impossible de partager la tristesse avec d'autres et de vivre l'inversement thymique¹⁶ en célébrant le souvenir du mort à plusieurs. C'est dans mes voyages que j'ai compris l'importance des funérailles. A la Nouvelle Orléans, les cortèges se déclinent en musique, on fait danser les enfants sur le cercueil. En Irlande on chante et on boit en se remémorant le défunt. Au Maroc, on crie, on pleure, on expulse la souffrance de la disparition en payant des femmes pour qu'elles hurlent la peine de la famille. Chez moi, rien, sinon le silence et l'absence.

Toute ma jeunesse je suis très sensible mais je cache mon chagrin parce que chez nous on n'a pas le droit de pleurer, de s'épancher. Il faut se tenir : après tout certains sont bien plus malheureux que nous. Les pères boivent, battent leurs enfants... tel est ce qui est dit pour nous faire voir le « bon » côté des choses. « Vous, au moins vous aurez évité cela », dit notre mère. Je me rends compte que mon émotivité vient de là : ne pas avoir pu vivre ma tristesse.

D'un autre côté je ne peux pas vivre ma joie non plus. « Quand on est content que de soi et de son curé, cela ne va pas loin ». L'amour n'est pas dit. Cela pourrait être une question de génération, c'est une question familiale ai-je appris en remontant les lignées familiales.

J'ai trouvé la possibilité de vivre mes émotions à l'école. Je mets beaucoup d'affect dans mon lien avec les professeurs. J'apprends de tout mon cœur mais je m'élève avec insolence contre l'injustice. J'ai un « sacré toupet » dirait-on familièrement. Je défie l'autorité. Il n'y a pas loin à chercher pour comprendre que je rejoue mon rapport à l'autorité maternelle. Et parfois cela se passe mal. Il y a deux clans, les profs injustes et ceux que je respecte. Parmi eux, deux favoris. Les évoquer par des anecdotes, me permet de leur rendre hommage. Quand je reviens à l'école le lundi après le décès de mon père, je revois le vieil instituteur qui me prend dans ces bras de montagne en blouse grise, et qui me dit qu'il faut que je sois courageuse.

Puis en 3^{ème}, je revois un tout jeune remplaçant et brillant professeur de français sorti de l'œuf. Son « enthousiasme culturel » se crée des passerelles à force d'humour, pour se rendre accessible à nos esprits, peupler nos imaginaires et développer notre sensualité. Il nous ouvre les grands textes en les lisant avec frénésie. Je me souviens de « La Tentation de Saint Antoine » de G. Flaubert. Sa passion suscite les discussions à n'en plus finir sur la vie des auteurs. Je lui dois mon amour de l'écriture. Il me révèle à moi-même « rédigeante ». Ma sensibilité trouve un écho dans la sienne. J'apprends à écrire et à lire des grands textes. Et à

¹⁵ H. ARENDT *La condition de l'homme moderne* Paris Calmann-Lévy 1961 in B. CYRULNIK *Un merveilleux malheur* Odile Jacob p. 118

¹⁶ R. BARBIER *L'Approche Transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*. Anthropos p. 213

aimer m'y perdre. Il nous a fait découvrir « la Chute » de Camus. Texte qui me marque à vie. Je lui dois une belle réussite au baccalauréat de français.

Une partie de mes racines familiales m'a ouvert la porte sensuelle vers le creuset méditerranéen. La reconnaissance de cette origine est renforcée d'une forte attirance pour la lecture. Mon père et la mer ont développé mon imaginaire que je nourris par la lecture. Par les livres, je visite d'autres territoires. Je plonge dans les mythologies et je me passionne pour les civilisations antiques. Grecques, égyptiennes, romaines, perses... Je trouve les réponses à mon questionnement existentiel dans la lecture des frasques divines et des tragédies héroïques autour de la même mer, au delà de Gibraltar ou du Bosphore.

Mais j'aime surtout les livres de guerre, de situation de guerre plutôt. Je commence à comprendre ce qui s'est passé dans les camps. Je suis fascinée par la capacité des prisonniers à s'inventer une possibilité de survivre à l'horreur. J'ai 13 ans quand je le découvre: « La vingt cinquième heure ¹⁷ ». Un auteur : Virgil Georghiu. « La Seconde Chance » fait suite. Stefan Zweig est l'un mes autres auteurs préférés. Dans la même période, et dans un autre domaine, « Moi, Christiane F ¹⁸. » me fait découvrir un autre monde inconnu où je crois bien trouver la sommation qui m'empêchera toujours de toucher aux psychotropes forts et de sombrer.

Cette boulimie de lecture tous horizons complète les hagiographies je reçois en cadeau à mes anniversaires et communions qui émaillent mon parcours d'enfant de Chrétiens. Il me vient à penser que ma connaissance des grands classiques, en musique et littérature, en peinture, et toutes expressions artistiques vient de mon éducation religieuse et des grands textes bibliques dont j'ai été abreuvée depuis l'enfance. Ma culture générale se réfère pour et contre cette culture judéo-chrétienne occidentale et impérialiste, et me permet de comprendre le monde dans lequel j'évolue.

2.3 Connaissance du « système » et de la marge

Cette paralysie émotionnelle inconsciemment vécue me fait exploser dans les premières années de ma vie d'étudiante et d'adulte. Inscrite dans une école de commerce pour fuir ma famille, je romps avec l'avenir normé qui se profilait pour moi. Le cursus me met en contact avec le monde de l'entreprise qui m'est complètement étranger et avec lequel je me sens en décalage. J'y apprend les techniques, les méthodes de ce qui fait les bases de notre monde vacillant et de son capitalisme outrancier. Je tente de me former à la méthode client/fournisseur, mais je ne m'y retrouve pas. Je suis minable en gestion, matière noble me dit-on, mais je me passionne pour les ressources humaines et la communication. Je m'inscris en « management de la performance » par facilité et en « management interculturel » par goût. Je fais mes stages entre la Floride aux Etats Unis et le Québec, dans la restauration française de luxe. Le dépaysement me plaît, mais je dois revenir en cours.

Quelque chose d'indéfinissable me gêne. Révoltée de me sentir emprisonnée dans un lieu, un cadre qui ne me convient pas, je mène un parcours atypique et non validé pour comportement de stagiaire trop en décalage avec le monde de l'entreprise. Je n'obtiens pas mon diplôme. Je ne m'inquiète pas outre mesure, consciente d'avoir acquis des méthodes et de pouvoir ouvrir les portes si je m'en sens l'envie. J'entame une carrière parisienne dans la publicité, la vente puis l'achat de matériel informatique, jusqu'à tout abandonner une dizaine d'années plus tard.

¹⁷ V. GHEORGIU *La vingt cinquième heure* Poche 1956

¹⁸ K. HERMANN, H. RIECK *Moi, Christiane F., 13 ans, droguée, prostituée...* Mercure de France 1981

Dans le même temps, je sors énormément, je me saoule beaucoup, de bruit, d'alcool et d'ivresses diverses et variées. Mes racines celtes me font trainer dans les pubs irlandais et anglais. Je fréquente le monde de la Bourse, et mes potes sont traders. Je m'y noie. Je m'ouvre au vocabulaire et au comportement de la saoulerie anglophone. De bar en bar, je traîne souvent vers Pigalle et je passe du temps avec clochards et autres déchus de la nuit. Avec eux, je ne me sens pas en décalage. De temps en temps, je dors dans la rue, alors que je pourrais me payer une chambre d'hôtel.

« L'émotion est la faculté de juger du cadre d'une situation, à l'épreuve d'une pratique, base de l'empirisme des sciences sociales et humaines¹⁹ » explique Sophie Wahnich historienne des émotions « l'émotion est le lieu où s'exprime l'expérience accumulée, d'où vient la faculté de juger²⁰ ». La peur m'empêcherait d'aller vers ce qui est mauvais pour moi. La joie ressentie permet-elle de juger de ce qui participe à mon bien-être ? Dans cette période, je ne ressens pas de joie, juste des moments d'euphorie gagnés par l'alcool, les psychotropes, et les réussites commerciales.

A posteriori, je réalise que ces moments m'ont donné une vue d'ensemble sur un système où l'argent est valeur absolue, tout en affirmant ma nature profondément attirée par la marge. Je garde de ce temps, des souvenirs relativement diffus, sans doute embrouillés par les excès, et une approche simplifiée des personnes qui semblent porter la misère en bandoulière, mais dont la vie me paraît plus simple, car elle va à l'essentiel.

2.4 La voie de l'accompagnement artistique interculturel.

Un saut dans le temps, nous fait arriver à Toulouse en 2000, ville de brassage culturel où je viens de m'installer après une tranche de vie en Angleterre.

J'ai quitté un mari qui le fut pendant très peu de temps. Il était une espèce d'aventurier, ingénieur sur les plateformes de forage en Afrique, égyptien par son père, et allemand par sa mère, élevé en France. De l'époque, je revois des images d'une Afrique violente, Nigeria, Angola, Gabon, je suis hantée des évocations de brutalité, de situations sordides à risques. Un jour, il est pris en otage en Guinée. Dans le même temps mon petit frère revient de la légion étrangère en Centrafrique. Il me parle du Carrefour de la Mort à Bangui. Pendant cette période, je voyage beaucoup avec ce mari, Océan Indien, Mer Rouge, Méditerranée. On ne va jamais en Afrique noire. Mon mari ne veut pas prendre des vacances sur son lieu de travail. Et moi j'ai peur d'y aller de toute façon.

Dès mon arrivée à Toulouse, par l'intermédiaire d'un ami, je suis invitée pour un week-end, chez un musicien, Momar Kane. Momar est burkinabo-sénégalais et son épouse est bordelaise. Tout de suite je me sens extrêmement attirée par ce que j'entends émerger de cette famille mixte et de cet homme. Il a mon âge, il est africain, c'est la première fois que je discute avec l'un d'entre eux. Malgré l'accent auquel je dois me faire, ce qu'il dit résonne clairement en moi. Afrique et Europe ont quelque chose à faire ensemble. Nous sommes issus de la même essence, il faut établir les passerelles, et installer la compréhension entre nous. Mes questions sur l'Afrique trouvent des réponses simples, étayées par une érudition sans frontière. Il a été élève dans une école militaire africaine, il a été champion de Judo du Sénégal. Il y a du commun. Lors de cette rencontre, je vois de nombreux éclairs de compréhension et de relecture de mon passé.

¹⁹ S. WAHNICH, *Une historienne des émotions* réalisation Thomas Lacoste productions La Bande passante.

²⁰ Ibid.

Quelques jours plus tard, j'assiste à mon premier concert de Momar AfroDream le groupe de blues dont il est le leader. Je ressens alors l'émotion qui n'aura de cesse de se manifester au fil des concerts. Momar mène la danse et construit le lien avec le public dans la salle. Je fais connaissance de l'esprit de Momar AfroDream. Quelques concerts plus tard, je suis devenue fan absolue. En juin 2000, après une soirée de la fête de la musique ratée dans un bar miteux, quelque chose me pousse à lui proposer une collaboration.

Je n'y connais pas grand-chose (même rien) en musique, mais je fais confiance en mes capacités de pratique commerciale. Nous prenons rendez-vous pour en discuter. J'entends qu'en passant par le travail, on construit les liens autour de valeurs communes. J'ai l'intuition que la collaboration qui se pose entre nous est celle qu'il me faut pour progresser, avancer, comprendre.

Très confiante, je me lance au service du groupe Momar AfroDream et dans mon éducation, car, j'ai tout à apprendre. La musique, le milieu professionnel, le monde de la culture... « Tous les jours, les oreilles vont à l'école » disent un proverbe malien et feu ma grand-mère. Par l'écoute et la parole échangée avec Momar sur des années, mon esprit s'ouvre à tout. Il me semble entrer dans la signification des choses. Au fil du temps, je ressors de nos conversations, enrichie sur les rapports humains, la musique, les liens entre les cultures, les fondements de la société occidentale et l'histoire antique, la littérature, le cinéma, les contes africains, la transmission de la joie...

Dès l'origine, je m'engage à corps perdu dans l'aventure. Je suis extrêmement motivée. Je ne soupçonne pas un instant que le binôme qui se construit là, aura des résonnances jusqu'au moment où j'écris ces lignes.

A partir de ce moment ma vie est le travail que je fais dans la structure que nous fondons ensemble ALEF Productions. « Alef », premier album du groupe, première lettre de l'alphabet arabe et de l'alphabet hébraïque, symbolique du premier pas qui mène à l'Autre, devient le nom de la structure. Mes joies passent par mes réussites et mes peines sont dans mes frustrations. Je suis excessive mais je ne m'en rends pas compte.

Sur le modèle de mon expérience commerciale, je fais le tour des musiciens de Toulouse et des structures supposées accompagner les artistes. Je voudrais avoir des conseils pour savoir comment fonctionner. Je prends contact avec la notion de se sentir étrangère. J'expérimente la discrimination de la part de personnes qui se disent lutter contre les discriminations : je n'ai pas le style très « Quartiers Nord », j'emploie un jargon d'entreprise dans le monde associatif et je n'ai surtout personne qui peut me coopter ; ce qui à Toulouse, je m'en suis rendue compte plus tard, est primordial pour se faire une place dans le paysage culturel et artistique. Ce n'est pas si simple.

Je suis cependant portée par une espèce de foi et de confiance qui me donnent la force de continuer le chemin. Avec le recul des ans et de mise à distance, je me rends bien compte qu'il s'agissait pour moi à l'époque, de recréer le gué vers le continent africain qui m'avait tant pris.

Les artistes que je rencontre, par l'intermédiaire de mon activité de manager du groupe Momar AfroDream, sont pour la plupart dans des conditions de vie extrêmes. Sans local, sans scène pour s'exprimer, ils en viennent à s'organiser et à ouvrir des squats autogérés pour permettre le bouillonnement artistique. Le groupe Momar AfroDream y répète, c'est dans cet endroit que je me sens le plus à mon aise. Ici, les émotions peuvent s'exprimer.

J'ai ainsi expérimenté le fait que la fréquentation de l'art, loin d'une joie solitaire, poétiquement chantée par Jacques Bertin dans *Domaine de joie*²¹, me portait dans ma pratique vers une joie qui circule entre les êtres comme une consolation, un réconfort, un lien social positif.

La musique a une influence sur mes émotions. Les arts visuels ont aussi cette capacité. Dans mon activité, j'ai la grande chance de côtoyer NHK²², artiste plasticienne, dont le travail parle essentiellement de joie dans la souffrance, et qui de sa maladie a fait une période de production intense où les boîtes de médicaments devenaient des *Fées Mères*. Je me souviens avoir vu lors de vernissage, d'autres femmes atteintes du cancer se reconnaître dans les toiles de sa création : la Femme Fleur. Je revois encore le public bigarré, à Nouakchott en Mauritanie, des Maures, des Soninké, des Peuls, des Wolofs et des occidentaux palabrant devant les toiles de l'artiste en essayant de traduire « Au fil de toutes les couleurs, traverser le monde sur un tapis magik et continuer à tisser les mots d'Amour²³ ».

C'est la transmission de cette joie, qui se réitère à chaque concert de Momar AfroDream²⁴, groupe que j'administre maintenant depuis plus de quatorze ans. Le but affiché du chanteur s'appuyant sur la pratique du Ndoep²⁵, est d'accompagner le public dans la transe et de le mener vers une vibration plus joyeuse offerte par le moment. Le signe de cette communion entre l'artiste et le public est l'intensité vécue dans la danse ou le claquement des mains. L'une des caractéristiques des concerts du groupe Momar AfroDream a toujours été de créer un moment où le public se trouve être impliqué en tant que partie prenante de ce qui se joue pendant le moment passé ensemble. La joie comme un socle commun et une mise à distance de ce qui n'est pas « nous », de ce qui n'est pas moi, une mise à distance des mauvais génies comme le Kankurang²⁶.

Je me souviens d'un concert particulier, organisé pendant le festival de la Cimade²⁷ (MigrantScène) à Aurillac en 2010, où des migrants de tous horizons, parfois en situation irrégulière, se sont retrouvés en communion totale, avec le groupe de musique et son chanteur noir, et où les sourires de fin de soirée, étaient autant de témoignages d'une félicité atteinte, loin des tracasseries et des problèmes afférents à une vie de « sans papier ». La joie partagée pendant le concert, était alors ressentie comme une force, un regain d'énergie pour les journées à venir, et les lendemains difficiles. C'est d'ailleurs là où j'estime toujours la rémunération essentielle de mon rôle de *manager*. Voir le groupe en concert (mais c'est surtout sur l'attitude de Momar que je porte ma focale) fut pour moi maintes fois la récompense de temps difficiles, où il me fallait me battre pour trouver des contrats pour mon groupe. Et une possibilité de retourner dans l'arène du marché de la musique. C'était le temps des combats. La joie serait-elle une arme ? Un réconfort avant une nouvelle bataille ?

Assez vite dans ma collaboration, je découvre un aspect de mon artiste-associé, qui va nous ouvrir de nouvelles portes. Je suis présente lorsque Momar soutient sa thèse « Marginalité et

²¹ J. BERTIN *Domaine de Joie* – 1977 Album Alveroes

²² NHK artiste plasticienne <https://www.facebook.com/nadihcasnhk> créatrice de *la femme fleur*

²³ Scène vécue à Nouakchott Mauritanie pendant la 15^e des Arts 1^{ère} édition où était invitée la caravane AfroDream. <http://www.momaraftrodream.org/pages/01actualites.html>

²⁴ www.momaraftrodream.org

²⁵ Le Ndoep est une pratique de guérison, basée sur un rituel très ancien, porté par les femmes essentiellement dans les communautés Lébous au Sénégal, mise à jour notamment par Oumar Ndoeye docteur en Sciences Humaines (Psychologie et Science de l'éducation) et psychothérapeute. www.presenceafricaine.com

²⁶ http://www.unesco.org/culture/intangible-heritage/36afr_uk.htm

or Manding Initiatory Rite

²⁷ Organisation de défense des réfugiés sur le territoire français www.lacimade.org

errance dans la littérature et le cinéma africains francophones²⁸». Le moment me fait prendre conscience de l'humanisme scientifique de l'artiste auprès duquel je me suis engagée.

Par cette aventure associative, je fus appelée à défendre d'autres artistes, poètes, musiciens, ou plasticiens. Je me suis toujours engagée pour une expression artistique positive, c'est-à-dire une expression qui donne envie. En vie. Non pas celle qui exprime la douleur, la tristesse, la souffrance, mais celle qui, transcendant la peine, ouvre une porte d'espoir pour ceux qui la rencontre.

C'est cette expression positive que j'essaie désormais de faire vivre dans les interventions que j'organise dans les classes d'enfants migrants.

2.5 Mon rapport au corps.

Je déplie ce passage en deux parties. L'une évoque mes pratiques physiques qui me fondent et qui sont en lien avec ma recherche, l'autre aborde la façon dont j'aime entrer en contact avec les personnes qui me sont chères, attitude corporelle qui sera également évoquée dans les observations opérées à l'école.

2.5.1 Mes pratiques physiques.

Dans ma jeunesse, je fais du judo. C'est une pratique imposée dans la famille. Mon grand père en a fait quelque part en Indonésie, mon père était champion en Egypte et il donna des cours en France. Imposé par ma mère, je le prends à l'époque plus ou moins comme une corvée. Je m'éloigne du dojo définitivement en quittant ma famille. Je me rends compte a posteriori de l'apport : la simplicité d'aborder le corps à corps et la faculté de garder mon sang froid dans les situations humaines à risques. Ceinture noire rapidement, j'étais dotée d'un bon potentiel, mais il n'était enrichi d'aucun esprit de compétition.

Je garde de la discipline martiale une conscience de mon centre physique ainsi qu'un engagement corporel aisé, sans crainte de tomber, car le judo vous apprend justement à tomber. Par ailleurs, je tire de la pratique, une philosophie de la vie qui prend en compte le fait d'utiliser sa propre faiblesse plutôt que d'opposer une force à son adversaire pour le renverser.

Adulte, j'ai eu l'occasion de toucher à certaines pratiques plus « sensationnelles ». Parachutisme, canyoning, plongée sous marine. Si je ne suis pas restée en contact avec ces formes d'exaltation physique, pour diverses raisons, j'en garde le souvenir d'émerveillements face à la nature et la majesté des paysages que j'ai pu rencontrer lors de ces sorties.

Petite j'ai fréquenté la danse classique. Ce fut un passage très rapide, mais je garde de ce temps, l'amour de « bouger » mon corps sur de la musique quelle qu'elle soit. Le rythme m'emporte et j'aime le contact physique avec la vibration musicale. Par contre, n'appréciant pas les codes, je m'exprime davantage dans la danse improvisée que dans l'acquisition d'un langage corporel institué. Ainsi, je n'ai jamais pu m'inscrire dans un cours de danse africaine, alors que je me sens très à l'aise en Biodanza²⁹, qui invite au lien avec les émotions et les

²⁸ M. D. KANE *Marginalité et errance dans la littérature et le cinéma africains francophone – les carrefours mobiles* – L'Harmattan Images Plurielles – 2001

²⁹ R.TORO *Biodanza* Le vivier 2006 « La Biodanza, élaborée par le chilien Rolando Toro, est une approche psychocorporelle qui repose sur la manifestation spontanée des émotions et l'expression naturelle des potentiels humains par la musique, la danse et le mouvement. Aujourd'hui c'est un processus de développement personnel largement répandu dans le monde ».

personnes présentes dans l'atelier. La pratique est d'ailleurs fort marquée par le contact physique à l'Autre.

2.5.2 Les manifestations d'affections.

J'aime prendre au corps les personnes que je chéris. Pour les personnes qui me sont très proches, on pourrait dire que l'accolade est « intégrale ».

Pour autant, je ressens que parfois cette manifestation amicale n'est pas désirée par mon interlocuteur. J'ai découvert par exemple qu'en Afrique ce rapprochement n'était pas envisageable. Notamment entre femmes et hommes. Je reste alors en réserve dans une distance qui n'empêche pas le tissage de l'affection. La distance sociale est un code que je respecte. J'en profite quand je suis aux Etats Unis ou que je rencontre des brésiliens, dans ce cas l'embrassade est de rigueur, et le bienfait immédiat.

Cela donne de moi une image très paradoxale, car j'ai un corps solide et pourtant, je me suis sentie assez longtemps, très mal assurée, petite et faible.

Avec les enfants, je me sens à égalité de corps. On pourra me faire remarquer que mon estimation n'est pas objective. Ce que je veux signifier, c'est que je n'ai pas construit de distance institutionnelle avec les plus petits que moi. Au contraire, dans la cour de l'école Jules Ferry où j'interviens, j'ai au fil du temps accepté les manifestations d'affection qui m'étaient données et que je recevais comme un cadeau. Je les ai rendues. Ces rapprochements physiques très réconfortants font partie de ce que je retire de positif de mes passages à l'école. C'est un bénéfice construit dans la réciprocité de ce qui se tisse entre moi et les enfants.

Je me rends compte que cette manifestation évolue. A mesure où les enfants prennent de l'âge et que je les rencontre au collège voisin, je vois bien que ce contact change. Les adolescents restent dans une réserve physique qui m'amuse par ce qu'elle est pleine de souvenirs communs et qui se transforme tout en gardant son intensité dans l'échange des regards et des mots.

2.6 Education religieuse et spiritualité laïque de la maturité.

Cette partie du texte aborde un élément personnel qu'il est important pour moi de repérer et de nommer. Je fus éduquée dans la tradition catholique, avec laquelle j'ai rompu, rejetant un système de valeurs dont je voulais m'éloigner. A l'âge de la maturité, mon parcours de vie m'a remise en contact avec une autre forme de spiritualité qui fonde à présent ma conscience dans l'action.

2.6.1 L'éducation familiale

Ma famille est catholique pratiquante. Je suis inscrite à l'instruction religieuse jusqu'à fort tard et je suis poussée également vers le scoutisme confessionnel. C'est l'autre chose qu'on me demande de faire en prenant mon père en référence. La révolte qui gronde en sourdine en moi, ne colle pas avec la doctrine presque militaire. Mais je n'ouvre pas la bouche jusqu'à ma majorité, parce que j'y trouve une compensation en me reliant à ma grand-mère paternelle, cheftaine dans le désert du Sinaï et que je découvre la vie dans nature, l'entraide, la solidarité, l'esprit de service etc..... Je fais ma promesse à Lourdes (grand moment de la vie d'un scout). L'endroit me marque. J'y retourne plusieurs fois comme bénévole brancardière. Au delà d'une pratique spirituelle partagée, j'y serai toujours heureuse d'y voir la multiplicité des

cultures présentes sous une même bannière. A l'époque, je trouve un autre refuge dans des univers mystiques. Je goûte les pèlerinages de Chartres et autres, les hautes envolées, qui sentent bon l'encens. Je suis attirée et je me réchauffe à la beauté de l'art sacré. Le « Aimez-vous les uns les autres » me fait vibrer.

Après une période assez longue, qui part de ma fuite de la maison familiale, jusqu'à une crise existentielle profonde vécue dans la quarantaine, je m'écarte de la religion. Pour autant, paradoxalement à ma vie chaotique où je me perds dans l'alcool et autres subterfuges, je suis très curieuse de ce qui se manifeste dans les autres religions du Livre. J'ai des amis juifs orthodoxes, qui ne veulent pas répondre à toutes mes questions parce que je ne suis pas des leurs, cela m'intrigue et cela m'attire. J'en suis presque à entrevoir une possibilité de conversion. Je me sens être en recherche d'une vie qui aurait un sens plus profond.

Quand j'arrive à Toulouse, je fréquente le quartier Arnaud Bernard carrefour de cultures issues de la migration nord africaine, et du brassage artistique musical. La place Arnaud Bernard, est un lieu interculturel où sont ouvertes les échoppes qui vendent des marchandises venues de l'autre côté de la Méditerranée, à côté de bars à musique où les groupes se produisent en concert. C'est un lieu grouillant d'animation, où à différentes heures de la journée se croisent les familles qui viennent chercher leur viande « Hallal » comme les poètes inscrits à la soirée « slam ». Tout en accompagnant mes amis musiciens, je me lie d'amitié au fil des conversations avec une certaine pratique de la religion musulmane. Je prends conscience là encore d'une attirance vers une tradition qui me rapproche de mes racines.

2.6.2 La crise ou l'opportunité³⁰

C'est ainsi que bien des années plus tard, je vis une très forte remise en question. C'est alors qu'une amie, une ancienne³¹, m'ouvre une porte. C'est mon retour à la spiritualité. Je participe à un stage de chant mené par Marianne Sébastien³², une cantatrice engagée dans le sauvetage des enfants des mines en Bolivie. J'accouche de ma voix. Je vis un premier flash existentiel.

Longtemps restée dans l'impossibilité d'apporter une définition sur cet instant précis, je prends aujourd'hui appui sur un texte de René Barbier³³ pour parler d'un « moment exceptionnel de vie, décrit par certains mystiques, mais que nous avons tous connus plus ou moins ³⁴ ». L'universitaire m'aide ainsi à traduire en langage compréhensible ce que j'ai vécu dans ce moment, et qu'il m'est arrivé de vivre régulièrement depuis lors : « L'éclairement : par ce terme je voudrais désigner une prise de conscience spécifique qui peut être comprise comme un processus d'élucidation ultra-rapide conduisant à un état de lucidité. La lucidité n'est pas l'explication. Elle ne se réfère aucunement à l'analyse rationnelle des données du réel. La lucidité n'est pas non plus la synthèse d'une multitude de fragments du réel reconstituant un univers de significations. Elle est autre chose, une sorte d'ouverture sur un autre système de vision du monde qui remplace subitement, celui qui nous fondait jusqu'alors. Elle apparaît comme bouleversante, restructurante. Quelque chose de soi-même

³⁰ A. VERDIANI *L'éducation à la joie : de Sri Aubindo à l'éducation intégrale moderne* in J-D ROHART *Renouveler l'éducation. Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* Chroniques sociales 2013 p. 192

³¹ Que nous retrouverons dans ce document. Maryse la Grand-mère de paix.

³² M. SEBASTIEN www.voixlibres.org

³³ R. BARBIER professeur des universités, responsable des formations de second cycle au département des Sciences de l'éducation de l'Université de Paris 8 et codirecteur du Centre de Recherche sur l'Imaginaire Social et l'Education.

³⁴ R. BARBIER *L'Approche Transversale. L'écoute sensible en sciences humaines* Anthropos 1997 p. 140

se perd d'une manière définitive, aussitôt remplacée par une autre région de connaissance du monde. En même temps, on ressent une impression de vérité absolue, comme si notre destinée émergeait d'un chaos infini pour se donner à voir, l'espace d'une seconde, dans un ordre vital. Une certitude s'inscrit en moi : ce que je vis en ce moment ne pourra plus jamais être effacé, seulement dépassé par un autre flash existentiel. Cet instant éternel marque d'une pierre blanche, mon cheminement ontologique. J'éprouve alors la conscience d'une vision d'un mouvement fondamental de l'être, de sa structuration. La lucidité c'est la conscience du mouvement lui-même se saisissant dans sa globalité et sa non-dualité. Instant contemplatif par excellence où l'agir et la réflexion sont suspendus au profit d'une perception de ce qui est, et se révèle à moi-même, pour moi-même. La lucidité barre le passage au bruit de fond, au superficiel. Elle engendre l'interrogation tout en suscitant l'ouverture vers la voie pertinente. Elle est à la fois mémoire et projet fondu sur la vague du temps instantané. En vérité, elle sort du temps pour s'inscrire dans l'événement absolu, sans observateur, sans observé, pur fait sans passé ni futur dans la structure duquel " je " suis moi-même totalement inclus³⁵ ».

A partir de ce moment que je peux dater, tout bascule. Je revois ma vie par le prisme de la lumière. Je me sens enfin trouver le sens que je recherchais. En quelques semaines je me crée un autre univers, où tout ce que j'ai fait jusqu'ici trouve sa signification et sa transcendance. Dans la même logique temporelle, je rencontre la méthode des constellations familiales³⁶. Grâce à la lumière et à l'amour d'une Baba Yaga allemande, Cordula Grothendieck, chaman établie dans l'Aude, je soigne ma blessure familiale et je comprends celle des autres. La pratique m'est restée et j'ai été témoin depuis, de plus d'une centaine de recompositions familiales et de guérisons émotionnelles, dégagées de la douleur de l'exil ou de la souffrance du secret des ascendants³⁷.

Dans le même temps mon binôme scientifique, opérationnel et fraternel, Momar m'invite à lâcher quelques activités du groupe. J'entends que je peux prendre du recul pendant quelques temps et faire ce qu'il me faut pour moi. Là, je laisse ma culpabilité à l'entrée de la grotte. Elle y meurt faute de nourriture.

A partir de cette période mon chemin se crée des sentiers de traverse vers d'autres domaines d'expression intime et sociale, basés sur les rituels en lien avec la Nature. Toujours fondés sur le respect de la personne humaine, sur les collaborations et les échanges, une autre forme de commerce. Pendant ces réunions et rituels, je suis sorcière parmi les femmes au service de la Terre-mère³⁸.

2.6.3 Regards sur les spiritualités, ouverture sur le monde.

C'est lors d'un colloque interreligieux « Parlez-nous d'amour³⁹ », que j'ai abordé une première définition de la joie par la voie spirituelle. Bettina de Paw⁴⁰, psychologue et philosophe, et Lytta Basset⁴¹ pasteur de l'église protestante et professeur de théologie en Suisse, ont évoqué la joie à travers l'épreuve, l'accueil de notre part blessée. La joie vient par la gratitude et la reconnaissance à ce qui est. Bettina de Pauw affirme qu'il faut qu'il y ait une

³⁵ R. BARBIER p. 141

³⁶ B. HELLINGER. *Les fondements de l'amour dans le couple et la famille. Les constellations familiales* Le souffle d'Or 2002

³⁷ Sous la direction de J. AÏN *Transmissions. Liens et filiations, secrets et répétitions* Eres 2003

³⁸ C. PINKOLA ESTES *Femmes qui courent avec les loups : histoires et mythes de l'archétype de la femme sauvage* LGF 2001

³⁹ Organisé par l'association Terre du ciel en novembre 2011.

⁴⁰ B. de PAUW : Psychologue et philosophe <http://www.bettinadepauw.com/>

⁴¹ L. BASSET *Guérir du malheur* Albin Michel 1999

rupture pour pouvoir sentir la joie. Comment ne pas faire le rapprochement avec la parabole du fils prodigue⁴², où il faut qu'il y ait le retour du fils après son absence, pour que la joie soit vécue par le père et manifestée au groupe, c'est-à-dire partagée concrètement dans la fête. Question directement posée par cette collaboratrice de Guy Corneau⁴³ « Faut-il souffrir pour avoir la joie ?⁴⁴ ».

Dans sa conférence elle dira aussi que l'amour c'est la joie. « Il n'y a pas de joie sans amour. Ils sont liés, l'un va avec l'autre ». Je fais alors un parallèle avec ce que je vis lors des séances de constellation familiale. Une souffrance est l'alerte d'un nœud systémique. Une fois dénoué, la joie peut circuler dans les ramifications familiales et les représentations de la personne qui vient exposer sa problématique intime.

La joie serait-elle un fluide de l'amour, de l'affection ? Je constate que quelque chose qui ressemble à de l'amour est présent entre moi et les enfants migrants. L'amour, l'affection, que j'éprouve pour ces enfants est construit autour de la notion d'exil avec l'idée qu'on peut « être » ailleurs, là où l'on se trouve. Je me sens représentante du système d'accueil. Cette valeur n'a aucun statut officiel, sinon qu'il fait partie de ma notion de « l'Idéal du moi » et de la société dans laquelle je vis et que ma parole est ma sincérité. Les gestes, les embrassades, les clins d'œil, les sourires vécus dans ce groupe nous prouvent l'existence de ce qui nous lie dans la joie. Où l'on revient sur l'engagement du corps, et sur l'idée que ce que je ressens profondément en moi, est partagé avec et par les enfants dans le moment présent.

La joie exprimée, la joie que l'on vit à l'intérieur de soi. Avant de se rapprocher de l'extase *Ananda*⁴⁵, comme état de joie sans objet et qui perdure. Bettina de Paw rapporte que les traditions de l'Inde disent qu'en nous il y a un siège de félicité, d'amour pur, de joie. Force créatrice qui va appeler cette union, avec soi et qui va s'exprimer dans la plénitude vécue dans la joie totale.

Elle dira aussi qu'aucune joie humaine n'est comparable, mais que tout est lié et que le Tout « m'apaise ». Elle en fait un espace de vie « gai et joyeux », et toute son expression qu'elle a mise au service de personnes en fin de vie, et ce que me transmet son énergie dans le moment où je l'entends, parle de cela. « Ne croyez pas un maître qui ne connaît pas la joie », conclut-elle.

Dans le même forum, Guy Corneau, médiatique auteur de plusieurs livres écrits autour du développement personnel, témoigne à travers son expérience d'ancien malade, de la guérison par la joie. Il parle de redécouverte de la joie, en affirmant qu'il faut y revenir, et retrouver l'amour. Lui aussi fait un lien entre joie et amour et évoque le retour. Guy Corneau parlera de bon sens social, de « bonne humeur ».

C'est ce que l'action de Marianne Sébastien confirme également. Invitée à s'exprimer, elle fera part de son action auprès des enfants des rues et des ordures de Bolivie, et des petits ouvriers des mines de Potosi. Perpétuelle représentante de la joie, par sa joie de vivre affichée, elle présente les succès humains de l'association Voix libres⁴⁶ dont le projet est de sortir des enfants et des familles de situations qui vont jusqu'au sordide et par contagion faire évoluer le système sociétal bolivien, par la joie, l'affection, le chant et le cadre économique. Les photos

⁴² Evangile Saint Luc Chapitre 15 verset 11 à 24 puis 31 et 32

⁴³ G. CORNEAU Psychanalyste jungien, canadien www.guycorneau.com/

⁴⁴ Toutes les citations de ce passage sont extraites de prise de notes effectuées pendant le colloque « Parlez-nous d'amour », nov. 2011

⁴⁵ Ananda : félicité en sanskrit.

⁴⁶ Voix Libres : <http://www.voixlibres.org>

de l'association portent le témoignage d'enfants sortis de la misère, accueillis, nourris, ré-imprégnés de leurs racines culturelles par l'expression artistique, valorisés dans leur parcours, et soutenus dans leur chemin éducatif, aimés, qui « deviennent auteurs et réalisateurs de leurs projets une fois diplômés... ce qui garantit un engagement solidaire et durable ». Les photos et visuels témoignent de l'avant et de l'après, et évoquent un changement de société par le changement des êtres qui la composent. Un slogan : « Garde toujours dans ta main, la main de l'enfant que tu as été ». N'est-ce pas des joies enfantines qui représentent le mieux la joie ? Beaucoup louent en tout cas l'efficacité⁴⁷ sociale de cette association tant en ce qui concerne les microcrédits, que la campagne des *bons traitements* qui a pour but d'éradiquer la violence et de prôner la pédagogie de la tendresse, pour favoriser un développement extérieur et social, reposant sur un développement intérieur.

Un lien avec mon projet de recherche, m'est donné lors d'une conférence menée par Henry Quinson⁴⁸. Ce moine ancien trader, impliqué dans l'aventure humaine du film des « Dieux et des Hommes » affirme que le changement de paradigme que notre société est en train vivre, comme en témoignent les soubresauts provoqués par la crise financière et le choc des civilisations, pose la question de la possibilité d'une mondialisation fraternelle. L'idéal d'une telle société, passe par l'éducation des êtres. Cela prend du temps. Un changement suppose qu'il faille montrer le monde autrement. L'approche des œuvres d'art est un des moyens d'éduquer à ce changement positif. C'est un moment de grâce. Le temps de se rapprocher. Entendre Quinson dans un forum, où l'on parle d'amour, de spiritualité et de joie, connaître son implication dans les Quartiers Nord à Marseille⁴⁹, où il agit en tant que moine séculier, auprès des jeunes et des familles, ressentir sa joie par ce qu'il nous transmet de son énergie (comme un artiste de scène peut le faire) me fait sentir en joie à la prise de note, la justesse de la résonance, l'accord musical parfait.

Dans ce rassemblement de personnes inspirées dans l'agir par leur propre relation à ce qu'elles expriment du divin, où je verrai également une femme clown, une danseuse, des musiciens, tous, intervenants et publics, témoignent de la joie spirituelle, vécue humainement. Je peux en voir le rayonnement sur les visages et sentir l'énergie dans les champs magnétiques émis. Dans cette assemblée où se rencontrent toutes les spiritualités, la paix intérieure de ces grands frères et sœurs est dans la lumière, à laquelle je me sens également reliée.

2.6.4 Conclusion intermédiaire

Il me semblait, dans un premier temps que ce passage sur la spiritualité, était de l'ordre de l'intime et qu'il y aurait des difficultés pour moi de le faire figurer dans un écrit destiné à être lu par des personnes qui jugerait mon travail dans sa scientificité et sa rigueur. Au fil des lectures, cependant, je me suis rendue compte que cette partie est fondatrice de ma personnalité telle que je la vis désormais. Après l'exaltation des premiers instants de renaissance à la spiritualité, mon ressenti s'est apaisé mais affirmé. Je me sens après quelques années de mise en regard de ma pratique dans d'autres sphères, notamment dans le cadre de la formation SIAES⁴⁹ en maîtrise de mon propos. Il s'appuie sur ce que j'ai pu lire, notamment

⁴⁷ Supreme Court of Justice, Potosí 2008 - Dr. Oscar Azurduy, Judge for children and teenagers: « Voix Libres is an exceptional organization that proposes vocational training as real work options. It does not only address the psychological needs of the children but creates independent and responsible leaders »

⁴⁸ H. QUINSON *Moine des cités, De Wall Street aux Quartiers Nord de Marseille* Nouvelle Cité, Prix 2009 de littérature religieuse.

⁴⁹ SIAES Séminaire Itinérant d'Acteurs Sociaux. Formation au DHEPS organisée par le CREFAD Auvergne <http://www.reseaucrefad.org/formations/formation-seminaire-acteurs-sociaux>

chez René Barbier qui a étudié les textes du pédagogue Krishnamurti dont le « propos se résume à vous faire comprendre, à partir de vous-même ce qu'est un être humain ⁵⁰ [et] nous fait entrer dans l'univers du sensible englobant⁵¹ ».

A présent je vis une spiritualité laïque, c'est-à-dire qu'elle ne suit en aucune manière les dogmes et les préceptes institués par une domination qui se dit salvatrice. Au contraire, elle me permet d'avoir l'esprit critique sur un monde que je questionne. Elle me permet d'entrer dans l'agir avec la conviction d'être reliée à un mouvement collectif qui se veut aller vers plus de compassion, de sagesse et de patience.

Pour conclure, et ajouter un élément qui me semble essentiel : « Le flash existentiel, dans son éclaircissement lucide, correspond souvent à une reconnaissance intuitive et définitive de la reliance du phénomène humain dans l'ordre de la Nature et dans celui de la Symbolique. On ne s'étonnera pas de voir surgir une connivence certaine entre l'écologie contemporaine et tous ceux qui ressentent cette reliance. La Terre nous apparaît comme un être vivant, porteuse d'une biosphère et d'une noosphère. Elle ne serait être traitée comme une vulgaire machine à produire des biens destinés à l'obsolescence. Elle est un élément de nous-mêmes comme nous sommes une de ses composantes. Son exploitation doit être mesurée et évaluée dans le sens d'un enrichissement spirituel de l'humanité et non d'une œuvre de destruction régie par Thanatos ⁵² ».

2.7 Les motivations pour une inscription en formation : le SIAES

Depuis l'origine de mon engagement dans la structure ALEF Productions, les démarches que j'ai entamées dans des contextes divers de la maternelle à l'université, en passant par le milieu pénitentiaire, les associations de retraités en mal de solidarité, et les réalisations culturelles que nous avons menées avec de plus en plus de partenariats humains, ont posé la personne au cœur de leurs développements et ont œuvré en faveur du décroisement des mentalités. Du poste de manager du groupe Momar AfroDream à la coordination de projets plus amples comme « la caravane culturelle » ou dans le cadre d'intervention à l'école auprès d'enfants primo-arrivants, mes initiatives ont croisé le travail de recherches scientifiques de Momar Kane, l'expression artistique de nombreux créateurs culturels, et la transmission d'un imaginaire commun par le partage du merveilleux.

En mai 2011, je suis arrivée au terme d'un contrat de travail qui ne pouvait être renouvelé dans la structure ALEF Productions avant une restructuration financière. Un espace de réflexion m'était donné, une opportunité pour moi de me poser et de porter un regard sur plus d'une dizaine d'années de pratique intuitive, au service de la reconnaissance d'une société multiculturelle et diverse. A l'heure où la fin de mon statut de salariée me permettait de faire un point sur mon parcours professionnel et d'envisager un tournant, je savais qu'une étape de formation m'enrichirait, ainsi qu'elle bénéficierait aux projets dans lesquels je me suis engagée dans la structure associative.

En prenant contact avec la formation Séminaire d'Acteurs et d'Entrepreneurs Sociaux (SIAES), j'ai ressenti l'émanation du même état d'esprit, me permettant en tant qu'autodidacte, d'envisager le cadre scientifique donc rigoureux de la proposition. La promesse « penser son engagement, écrire sa pensée », déclencha le désir de m'inscrire dans un processus de formation qui durerait trois années. L'itinérance proposée par l'organisation

⁵⁰ R. BARBIER *Krishnamurti : de la médiation et du défi en éducation* in J-D ROHART *Renouveler l'éducation. Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* Chroniques sociales 2013 p. 36

⁵¹ Ibid. p. 42

⁵² R. BARBIER *L'Approche Transversale. L'écoute sensible en sciences humaines* Anthropos 1997 p. 147

de formation serait le moyen pour moi d'acquérir de nouvelles techniques d'approche de l'altérité et de m'enrichir du souffle d'un groupe d'opérateurs culturels inscrits dans la mouvance de l'éducation populaire.

C'est sur le terrain de l'humain en évolution et sur le croisement des cultures que j'ai choisi d'entreprendre une réflexion approfondie. L'accompagnement bienveillant de l'encadrement du SIAES me permet après ce temps de formation longue, d'en livrer le contenu.

2.8 En guise de conclusion, l'ouverture sur ma recherche par le lien

Du plus loin que je me souviens, *le lien à l'autre* est ce qui me paraît être la notion la plus forte dans mon parcours de vie. Faire du lien, telle semble être ma priorité depuis que j'en ai conscience. Il me faudrait creuser une galerie psychanalytique pour comprendre, pour quelle compensation ou ce qui me motive positivement dans ce sens, mais je note cette propension psychologique qui m'habite à aller vers l'altérité.

J'ai construit ma vie active comme un chemin pour développer cette capacité. Ainsi, je m'implique dans des projets de tissage social. Que ce soit dans le développement de projets d'artistes, dans les projets culturels en Afrique, en temps que responsable associative, ou intervenante dans les écoles, aide à domicile ou chercheuse, ma priorité est au lien.

« On ne meurt pas d'être allé à la rencontre de l'autre », est la conclusion de la thèse universitaire de Momar Désiré Kane⁵³. Cette phrase nous accompagne dans l'association dans laquelle je suis engagée depuis quinze ans.

Mon parcours de vie m'a permis de comprendre que la qualité *du lien à l'autre* était dépendante de la qualité du lien que j'avais à un « moi » intérieur. Cette prise de conscience provoquée par un chaos existentiel, m'a mise en contact avec un « moi » désintégré, émietté, délié. Une amitié, puis des amitiés, des liens d'affections m'ont aidée à me relever, et j'ai compris l'importance d'aller vers moi, de me *re-lie*r pour m'accueillir. Ainsi, je me suis accueillie dans mes colères, mes frustrations, ma part sombre. Je me suis reliée à moi et je me suis apaisée.

Ayant eu l'impression de trouver une réponse psychologique au « malaise » que j'avais ressenti enfin apaisé, j'avoue avoir été menée par le désir insistant de partager cette réponse avec d'autres et de la transmettre. Aller vers l'autre en allant vers soi.

Après plusieurs voyages en Mauritanie et au Sénégal, pays de la Teranga⁵⁴, où j'ai expérimenté l'hospitalité extrême⁵⁵, j'ai renforcé les liens avec la Cimade⁵⁶, et je me suis engagée dans le projet « Io l'Africaine, passez les gués », projet d'interventions artistiques dans les classes d'enfants migrants. En tant qu'actrice sociale, j'ai tenté alors de répondre à cette préoccupation de l'accueil de l'altérité qui m'apparaissait être en souffrance.

⁵³ M. D. KANE *Errance et marginalité dans la littérature et de cinéma africains francophones. Les carrefours mobiles*. Ed. L'Harmattan 2001.

⁵⁴ La Teranga « peut se traduire dans l'attitude, la manière de se comporter voire d'être courtois avec [le visiteur]. « C est accepter, laisser venir à soi » (Paquot, 1996) » Mactar FAYE (1998). *La «Teranga» sénégalaise facteur de développement du tourisme urbain*. *Noroi*, 178(1), 337-341.

⁵⁵ Notamment par les prêtres de la cathédrale de Saint Louis du Sénégal.

⁵⁶ La Cimade est une association dont la mission consiste à « consiste à accueillir, orienter et défendre les personnes étrangères, les demandeurs d'asile et les réfugiés ». www.lacimade.org.

Très tôt j'ai eu conscience d'accueillir des enfants venus d'ailleurs, arrachés de leur territoire de vie, de leurs familles, de leurs traditions. Des enfants et leurs familles, des êtres *déliés* en quelque sorte que je me sentais devoir⁵⁷ relier. Lier à nouveau, lier à un nouvel environnement.

Car cela sonne comme une évidence, que ce qui s'est construit avec les enfants depuis six ans dans l'école et pendant mon observation de recherche dans la CLIN, particulièrement sur trois séries de rencontres en 2012-2013, a relié le groupe et chacun des membres au collectif, les élèves, la professeure et les intervenants, équipe dans laquelle je m'inclus.

3 Présentation de la problématique de recherche

J'entre dans mon projet de recherche action avec le souvenir d'une phrase « la tristesse est réactionnaire » écrit Miguel Benasayag dans « *Parcours. Engagement et résistance, une vie*⁵⁸ ». Reprenant une idée de Deleuze inspiré de Spinoza, et établissant le parallèle avec ce qu'il a vécu dans les prisons en Argentine, en tant que militant guevariste, l'auteur évoque les « passions tristes », qui, si elles ne sont pas endiguées, laissent la possibilité au pouvoir (sous entendu capitaliste) de s'installer et à la domination impérialiste de la valeur argent de s'étendre. Par association d'idée, au moment où nous devons nous prononcer sur notre thème de recherche, la phrase qui résonne en moi, me fait envisager une recherche qui tournerait autour de « la joie dans l'action culturelle ». Elle est induite par le souhait d'observer le terrain de mes pratiques : l'accueil de l'enfant migrant par l'introduction de l'art à l'école.

Ainsi, si la tristesse, qui, selon les philosophes, empêche l'agir, en provoquant l'immobilité psychique de la personne au profit de la domination, il me semble que la joie devrait au contraire soutenir l'action, l'envie de s'impliquer, l'engagement en résistance au système « triste » dans lequel notre société échoue. En effet, « L'émotion positive se caractérise par un ensemble de processus qui sont ressentis comme des formes de vie tandis que l'émotion négative se présente comme un ensemble de processus ressentis plutôt comme des formes de mort⁵⁹ ». Dans mes convictions d'actrice, l'expression artistique est voisine de la pulsion vitale, et mise à jour par la joie.

Je me trouve confirmée de l'impact de l'émotion joyeuse en termes de résistance à l'oppression, par une actualité qui apporte une pierre à la réflexion menée : « En conseillant [aux femmes], de garder une droiture morale et "de ne pas rire fort en public", le vice-premier ministre turc Bulent Arinç, peut se vanter d'avoir déclenché une belle rigolade⁶⁰ ». Au-delà d'une réaction dans les réseaux sociaux, l'auteur de l'article, s'appuyant sur les propos d'Asef Bayat, professeur de sociologie et d'études sur le Moyen Orient à l'Université d'Illinois⁶¹, fait

⁵⁷ S. ALINSKI, *Etre Radical*, Ed. Eden « Ce que j'avais fait, je l'avais fait parce que c'était la seule chose à faire, la meilleure chose à faire et peut-être la seule chose à faire. » p. 228

⁵⁸ M. BENASAYAG *Parcours, engagement et résistance, une vie : entretiens avec Anne Defourmentelle* Calman Levy 2001 « Résumé : Miguel Benasayag, qui fut combattant dans la guérilla guévariste en Argentine, puis emprisonné des années durant par l'une des pires dictatures d'Amérique latine, vit aujourd'hui à Paris, où il s'est exilé. Philosophe et psychanalyste, il raconte dans ce livre d'entretiens sa lutte en Argentine et en France, complètement à l'opposé de la militance triste, de ce «devoir être», image rigide et dure, qui continue souvent à caractériser l'engagement ».

⁵⁹ R. BARBIER *L'Approche Transversale. L'écoute sensible en sciences humaines* Antropos 1997 p. 184

⁶⁰ L. DAKHLI, historienne, chargée de recherches à l'Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman (CNRS Aix-en-Provence). *La répression une vaste rigolade !* Libération du Samedi 9 et Dimanche 10 août 2014

⁶¹ A. BAYAT « Life as politics. How Ordinary People Change the Middle East » Stanford University Press 2009 <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/15229/A.+Bayat+-+Life+as+Politics.pdf?sequence=1>

apparaître que « La joie, surtout si elle est collective, mais déjà lorsqu'elle est publique, ne fait pas que défier l'ordre puritain, elle fragilise les capacités de répression, elle fait sauter les digues, elle est littéralement impossible à retenir. Si elle fait trembler les tenants du puritanisme (ce qu'[Asef Bayat] appelle *unfundamentalism*) c'est parce qu'elle surgit dans l'ordinaire de la vie et vient détraquer l'ordre, gripper la machine. Interdire le rire en public, c'est alors faire du maintien de l'ordre.⁶² ». L'historienne conclut son article par un appel élargi : « Imaginez tout ce que le rire, le nôtre pourrait contenir si nous le laissions devenir collectif. Imaginez tout ce qu'il charrierait de libération ».

Dans un premier temps, nous pourrions comprendre que ce projet de recherche-action est finalement tourné vers la tendance narcissique de m'auto-analyser. Alors que j'évoque mon projet de recherche avec une personne de mon entourage, actrice sociale également engagée, mon interlocutrice me reformule mon propos « si je comprends bien tu veux considérer le moteur de l'engagement ». Or ce n'est pas le moteur, en termes métaphoriques, qu'il m'intéresse d'aller interroger mais plutôt le carburant qu'on y met pour qu'il tourne, ce qui me donne la force de persévérer dans mon engagement social auprès de ces enfants.

La chercheuse poserait ainsi un regard sur l'actrice afin de comprendre ce qui lui permet de maintenir l'organisation de projets culturels en classe auprès de publics spécifiques, alors qu'elle n'en retire pas de rémunération autre que la joie qu'elle y vit, puisque cette action est quasi bénévole, et que l'enrichissement est plus moral que financier.

Mais ce n'est pas à ce seul point qu'il m'intéresse de me confronter. Bien entendu, et je l'ai écrit dans mon récit de vie, ces moments de rencontre en classe, sont à la fois pour moi un moyen de mettre à jour des questionnements liés à mon héritage à propos de l'exil, et de les guérir, ou du moins d'y apporter un soulagement, dans la sensation d'être socialement utile. Je pourrais, de la même manière, arrêter mon analyse à l'observation des artistes et acteurs sociaux qui interviennent avec moi dans le dispositif d'action culturelle.

Cependant, me référant aux propos du philosophe Clément Rosset, pour qui la joie est « la force majeure⁶³ », et pour son potentiel de résistance à la domination comme nous l'avons évoqué plus haut, il me semble nécessaire que la joie soit d'une manière ou d'une autre, objet de transmission aux générations en devenir. Dans mon idéal, l'école est le lieu d'éveil des consciences par l'accès à la connaissance. Or « l'appoint de la joie est nécessaire à l'exercice de la vie comme à la connaissance de la réalité⁶⁴ », il me semble que tout comme l'acquisition de l'esprit critique et de la déconstruction des discours, la joie devrait être une des valeurs fondamentales propres à émancipation de l'être, transmises en classe.

Il y a en France, un accueil spécifique des enfants primo-arrivants à l'école. Depuis plusieurs années à l'école Jules Ferry de Toulouse, j'expérimente un projet culturel, sous le nom de « Io l'Africaine, passez les gués » avec ce public dans une Classe d'INItiation au français (CLIN). Pour une multitude de raisons, également évoquées dans mon autobiographie raisonnée, l'accueil de ces enfants m'importe. C'est pourquoi j'ai décidé de porter un regard de chercheuse, attentif pendant une année, sur ce qui se passait dans cette CLIN au moment où des personnes extérieures à l'institution, entraient dans la classe et prenaient contact avec ces élèves et leur professeure.

C'est ainsi que je fais l'hypothèse que si je regarde de près les interactions entre ces moments d'expression artistique à l'école, l'émotion positive qui se dégage des ateliers, et les progrès

⁶² L. DAKHLI *ibid.*

⁶³ C. ROSSET *La force majeure* Les éditions de Minuit. 1983

⁶⁴ C. ROSSET p. 27

accomplis par les enfants dans l'apprentissage de la langue française, et en m'appuyant sur les théories portées par les pédagogies qui mêlent joie et éducation, je peux comprendre ce que des artistes et des acteurs culturels apportent de positif au bénéfice d'enfants déracinés en besoin de lien avec la société accueillante.

Il me semble intéressant par ailleurs, de considérer que l'analyse dans ce cadre défini, peut s'étendre de manière plus large sur la pédagogie dans son ensemble, à la vue des difficultés vécues par le système scolaire, de l'ambiguïté sans cesse mise à jour sur le rôle des équipes pédagogiques qui entourent l'enfant dans son processus de développement, et sur ce que doit être une « bonne » éducation, une éducation à la joie, dans un monde en mutation et que je souhaite aller vers une stabilisation plus juste, plus ouverte plus fraternelle. Par la réflexion portée sur l'éducation en général « l'enjeu n'est rien d'autre que l'accomplissement d'un monde de paix⁶⁵ ».

⁶⁵ A. VERDIANI *Ces écoles qui rendent nos enfants heureux Pédagogies et méthodes pour éduquer à la joie* Actes Sud 2012

CHAPITRE 2 : LE TERRAIN

La CIDE (Convention Internationale des Droits de l'Enfant), « ensemble de normes et d'obligations universellement acceptées et non négociables⁶⁶ » stipule que tout enfant a droit à l'éducation et que l'enseignement primaire est obligatoire et gratuit pour tous (article 28⁶⁷), et ce « indépendamment de toute considération de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou autre de l'enfant ou de ses parents ou représentants légaux, de leur origine nationale, ethnique ou sociale, de leur situation de fortune, de leur incapacité, de leur naissance et de toute autre situation » (article 2).

La CLIN⁶⁸ de l'école Jules Ferry, ou UPE2A⁶⁹ fait partie du dispositif d'accueil mis en place par l'Education nationale⁷⁰. L'objectif institutionnel de cette classe est de préparer ces enfants dits allophones c'est à dire, non-francophones, à intégrer les classes de leur niveau d'âge dans le système scolaire français.

Ces enfants viennent d'ailleurs. Le parcours des familles migrantes imprime aux enfants dès le plus jeune âge, des schémas liés à la souffrance de l'exil. Que le déplacement ait été choisi ou subi, le déracinement est avéré.

Depuis un bon nombre d'années, les projets culturels que je propose à la professeure de cette CLIN par l'intermédiaire de l'association ALEF Productions, visent à mettre ces enfants en contact avec des artistes venant d'horizons divers, d'autres acteurs culturels ou intervenants œuvrant pour le changement des mentalités. Un des objectifs est de leur suggérer que l'expression est possible pour tous, eux compris. Ces enfants ne parlent pas ou très peu, le but est de leur donner les moyens de s'exprimer en valorisant leur parcours jusqu'ici et leur culture d'origine. L'idée est de les accompagner dans l'apprentissage de la langue française.

Nous n'avons pas établi d'évaluation sur le bienfait de nos apports dans cette classe, mais je témoigne en tant qu'actrice que nous créons par nos apparitions culturelles des « fenêtres sur l'émerveillement » dans le cursus scolaire. Se créent pendant ces interventions, des moments de rencontre où la confiance s'installe autour d'une simple discussion comme « *celle autour du plat de fête partagé en famille*⁷¹ » ou de créations poétiques communes. Nous vivons alors un moment apaisant qui bénéficie à tous et qui se termine toujours par le rituel des poèmes. Au fil des années j'ai eu le temps de connaître l'école élémentaire dans son ensemble, je suis présente également au CLAE⁷², l'idée était que je pouvais rencontrer les élèves non seulement en classe mais aussi hors du temps scolaire, notamment à la cantine et sur les projets culturels du temps méridien. J'ai saisi l'opportunité de ces interventions pour consolider les liens avec les anciens de la CLIN intégrés maintenant dans des classes de leur niveau d'âge, et pour prendre contact avec leurs camarades. Par capillarité, j'ai tissé des liens de confiance avec le directeur et quelques autres professeurs qui accueillent les élèves de la classe d'accueil pour les mathématiques ou le sport. Et parfois avec les familles, puisque j'ai croisé des frères, des sœurs, et des parents lors des fêtes de l'école.

⁶⁶ CIDE : Convention internationale des Droits de l'enfant <http://www.unicef.org/french/crc/>

⁶⁷ <http://www.globenet.org/enfant/cide.html>

⁶⁸ CLIN : Classe d'INItiation

⁶⁹ UPE2A : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivant

⁷⁰ Rapport Annuel des Inspections générales 2009 (IGEN) p. 92
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000483/0000.pdf>

⁷¹ Intervention non enregistrée de Noël 2011

⁷² CLAE Centre de Loisirs A l'Ecole

1. Dans les textes

Ce chapitre pose les ateliers artistiques en CLIN dans un cadre administratif d'accueil de l'enfant migrant à l'école et dans un décor physique constitué par l'école Jules Ferry.

Comme base de réflexion politique, sur ce qu'est l'accueil de l'enfant migrant, notre recherche suivra le chemin ouvert par un document officiel, il est le cadre administratif de l'observation dans une classe toulousaine de ces enfants nouvellement arrivés en France, « sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages⁷³ ».

Nous envisagerons ainsi le cadre immatériel mais formel de l'accueil de l'enfant migrant à l'école. Cet accueil implique un dispositif officiel acté dans les textes depuis une cinquantaine d'années, avec une attention portée à l'acquisition de la langue française conjugée à la volonté de l'établissement Jules Ferry inscrite au projet de l'école.

Nous aborderons ensuite la situation de l'observation dans un cadre plus concret, l'établissement, espace physique du déroulement des activités (la cour, la classe, les couloirs, les salles d'expressions).

1.1 Le cadre administratif.

« Les modalités actuelles d'accueil et de scolarisation des ENAF⁷⁴, définies par plusieurs circulaires publiées en 2002, sont le résultat d'un long passé qui a pour toile de fond l'histoire de l'immigration en France. Ce n'est toutefois qu'à partir de la fin des années 1960 que se met en place un dispositif spécifique d'enseignement du français dans le cadre scolaire, en direction des enfants non francophones⁷⁵ »

A l'origine dédié aux seuls enfants nouvellement arrivés en France, le programme reçoit « pour attribution la prise en charge de la scolarisation des enfants du voyage. [Les services des académies concernés] sont dès lors rebaptisés centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) et constituent l'outil académique porteur de la politique engagée pour les ENAF. L'inscription scolaire est obligatoire pour tous les enfants français ou étrangers, quelle que soit la situation de leurs parents au regard du droit des étrangers⁷⁶ ».

« Le pilotage [de la scolarisation de ces enfants] est académique et départemental. [Il] porte principalement sur la mise en place des moyens et sur l'organisation des enseignements. En revanche, sur le plan pédagogique, il apparaît particulièrement déficient, aucune instance n'étant responsable de faire la synthèse des enseignements dispensés⁷⁷ ».

De l'expérimentation à la consolidation du dispositif d'accueil des enfants migrants, l'objectif est de favoriser l'apprentissage du français (du FLE au FLS⁷⁸), facteur d'intégration dans la société accueillante.

⁷³ Ibid. p. 92

⁷⁴ ENAF Elève Nouvellement Arrivé en France. On dit également EANA Elève Allophone Nouvellement Arrivé. EDUSCOL – Voir le glossaire en fin de document.

⁷⁵ FRANCE. Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, *Rapport annuel des inspections générales*, ed La Documentation française (Paris, 2009) – <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/104000483/index.shtml> – p. 91

⁷⁶ Ibid. p. 91

⁷⁷ Ibid. p. 98

⁷⁸ FLE : Français Langue Etrangère/FLS : français Langue Seconde.

1.2 FLE/FLS : l'apprentissage de la langue française.

« Le français langue étrangère (FLE) est enseigné à des étrangers à l'étranger, dans un contexte où la langue officielle n'est pas le français [...] c'est une discipline reconnue et la didactique du FLE a fait ses preuves. Le français langue seconde (FLS), quant à lui, est enseigné à des étrangers, mais dans un contexte où la langue officielle est le français ; ce n'est pas une discipline, mais une modalité de la langue française, transitoire, entre le FLE et le français langue maternelle (FLM) ⁷⁹ ».

Le groupe-CLIN de l'école Jules Ferry 2012-2013 accueille des enfants d'Afrique, du Maghreb, du Mexique, de Mongolie, de Russie et autres territoires hors de la Métropole. Le tour des prénoms et des origines de la classe d'accueil nous apprendra que deux des enfants au moins sont considérés⁸⁰ comme des gens du voyage (Roms de Roumanie)⁸¹. Comme l'annonce le document déjà cité de Ressource pour le FLS⁸², « Les objectifs visés pour les EANA sont multiples : l'inclusion sociale, culturelle et scolaire, l'apprentissage de la langue française, langue de communication, langue scolaire, des disciplines et in fine, en termes d'action, la participation et la réussite dans tous les cours. Ce pourquoi, le français de scolarisation s'intéresse à l'activité de l'élève en classe : les formes de travail, l'organisation du temps, les langages spécifiques (lexique, formes syntaxiques, types de textes), les manuels... ».

Comme dans toutes les UEP2A, l'accueil des enfants non scolarisés allophones (ENSA), se déroule sur une année maximum, parfois sur quelques mois, ou sur une période chevauchant deux années⁸³, dans un dispositif où l'éducation de l'enfant dès son arrivée, est axée sur l'apprentissage de la langue française.

« On parle de FLE, français langue étrangère, parce que le français est d'abord pour l'élève une langue qui lui est étrangère, et de FLS, français langue seconde, parce que le français doit rapidement devenir une seconde langue pour les élèves, langue de communication et d'information, de l'école, des enseignements et des apprentissages⁸⁴ ».

C'est dans ce cadre de FLS que le projet d'action culturelle « Io l'Africaine, passez les gués » intervient en appui de l'enseignante, pour l'accélération de l'acquisition du socle langagier commun.

A la question de l'évaluation de la pertinence du projet, le directeur de l'école Jules Ferry répond que le « *projet va chercher autre chose que des activités scolaires, pour l'apprentissage du français. L'entrée est plus ludique, plus intéressante pour sauter le pas dans la langue. C'est un projet qui porte ses fruits* ⁸⁵ ».

⁷⁹ Ibid. p. 93

⁸⁰ Lors d'une visite au campement à l'été 2013, une maman de la CLIN me rapportait qu'elle préférerait vivre en caravane en France, pour l'éducation et la possibilité d'évolution pour ses enfants, plutôt que de rester en Roumanie et risquer les traumatismes. Avant, cette femme était salariée. Sa famille était sédentaire.

⁸¹ Cf. ANNEXES *Les rituels de présentation* des 16 nov., 12, 14 et 15 mars, et des 2, 4 et 5 avril

⁸² *Concepts-clé sur l'apprentissage du français langue de scolarisation* Groupe de travail national Français Langue de Scolarisation <http://eduscol.education.fr/FLS> (2012)

⁸³ Cf ANNEXES. *Rituel de présentation* 16 nov. *Observation des liens ressentis par la chercheuse avec des enfants déjà présents l'année précédente* p. 6

⁸⁴ ⁸⁴ *Concepts-clé sur l'apprentissage du français langue de scolarisation* Groupe de travail national Français Langue de Scolarisation Ibid. p. 30

⁸⁵ Cf. ANNEXES *Entretien avec le Directeur de l'école Jules Ferry*.

Le directeur ajoute « *L'oral est à privilégier avec ces élèves, et la valorisation importante* ⁸⁶ ». L'importance de créer une relation privilégiée avec les élèves, d'être un éducateur bienveillant, est inscrit au projet d'établissement. Le lien est évoqué.

1.3 L'implication de l'administration sur le lien entre CLIN et établissement

Le rapport aux familles et aux parents est pointé dans les documents officiels qui ont trait à l'accueil de l'enfant migrant. « Le premier accueil dans l'établissement scolaire est lui aussi de qualité trop inégale. Accueillir les parents d'un ENAF est une mission plus ou moins bien assumée par les directeurs d'école et les chefs d'établissement : cette tâche peut se réduire à des formalités administratives et impersonnelles. Elle peut aussi parfois prendre une forme personnalisée, riche d'empathie à l'égard des parents ⁸⁷ ». L'illustration de la relation Ecole-parent-enfant est évidente dans le film « La cour de Babel ⁸⁸ », elle se joue dans les dialogues parent-professeure autour de l'élève. A l'école Jules Ferry, le directeur accompagne l'enseignante dans la préparation de la rentrée des familles nouvellement arrivées. Il souligne qu'il en est de même avec tout parent qui voudrait visiter l'école avant d'inscrire son enfant dans ce groupe scolaire, mais l'accueil des parents migrants en même temps que leurs enfants comprend deux volets, l'un portant l'accent sur l'aide aux formalités administratives, l'autre sur la rencontre d'une famille avec le lieu où doit s'épanouir l'enfant ⁸⁹. Il s'agit de faire visiter l'école, de prendre du temps pour répondre aux questions des familles qui peuvent être dans des situations délicates.

Les observations révèlent discrètement ce lien, même si les intervenants n'ont pas rencontrés les parents. Cependant, la relation parent-éducateur est évoquée par la professeure à l'élève ⁹⁰, dans son entretien en fin d'année, elle le situe comme « *super important* ⁹¹ ».

La rencontre du projet avec les parents a lieu lors de la présentation des ateliers artistiques à la rentrée 2014. Où la recherche-action procède de la mise en pratique de ce qu'a révélé l'observation.

La CLIN de Jules Ferry est « *ouverte, elle vise l'inclusion* ⁹² ». Il y a des liens avec les autres élèves, d'autres professeurs, et d'autres éducateurs. « *L'accueil dans les autres classes se fait sur les matières culturelles (les sorties, la musique, le sport, les mathématiques)* ⁹³ ». Ce qui est visé est simple : l'écoute d'autres manières de parler le français, d'autres voix, accents, intonation, une autre manière d'enseigner, ajouté à l'immersion dans un autre groupe obligeant à la débrouillardise, appuient sur l'adaptation aux diverses situations de communication, et favorisent l'acquisition de la langue.

Le constat, comme nous pourrions l'observer dans les cercles de présentation ⁹⁴, est que le groupe ne sera jamais fixe. Intégrations pour certaines matières pour les uns, départ définitif pour les autres, accueil momentané d'autres élèves, le groupe varie et finalement, crée les liens avec beaucoup de personnes dans l'établissement, personnels d'animation et personnels techniques.

⁸⁶ Ibid.

⁸⁷ IGEN 2009 p. 101

⁸⁸ La Cour de Babel Sophie Bertucelli 2014

⁸⁹ Cf ANNEXES *Entretien le directeur de l'école Jules Ferry du 30 mars 2014*

⁹⁰ Cf. ANNEXES le 14 mars, *Après la récréation* La professeure parle à Noura de sa conversation avec son père, et elle se félicite avec humour du résultat. p. 12

⁹¹ Cf. ANNEXES *Entretien avec la professeure de la CLIN.* p. 2

⁹² Cf. ANNEXES *Entretien avec le directeur de l'école Jules Ferry du 30 mars 2014.*

⁹³ Ibid.

⁹⁴ Voir document. Chapitre le rituel de présentation. P. 116

Dans la pratique, nous vérifions ainsi ce que nous avons compris dans le rapport IGEN 2009, « une UPE2A dans une école, quelle qu'en soit la configuration (ouverte, fermée, répartition...) n'est jamais " juste une classe ", mais bien un dispositif qui concerne tout l'établissement et tous ses adultes (y compris vie scolaire, Association Sportive, Action culturelle, Accompagnement éducatif...) ».

Le document ressource pour le FLS avance un peu plus loin : « L'EANA ne constitue pas un coût voire un fardeau, un problème de plus, mais est d'abord un investissement et un levain sur lequel on aurait tort de ne pas s'appuyer. Les migrants ont depuis longtemps constitué une part importante de la population française. La nation française s'est construite et continue d'exister dans le monde au travers des valeurs d'accueil et d'intégration. Au demeurant, comme enfant vivant sur le territoire français, il a droit à l'éducation.

[..] L'accueil de l'EANA permet à notre système éducatif de progresser en répondant aux finalités de l'école démocratique⁹⁵ ».

Le propos rapproche accueil de l'enfant et possibilité de faire progresser un système éducatif, c'est la façon dont cette proposition s'ordonne qui nous intéresse dans notre recherche. Pour le moment, nous notons que la question de la bienveillance se rapproche de la prise de conscience des valeurs de la société accueillante, liées à un système d'éducation démocratique.

2. Le décor : l'établissement Jules Ferry

L'école Jules Ferry est un bâtiment des années 30, en briques, situé au nord de Toulouse, après la Barrière de Paris sur la ligne du métro B, près d'un point de connexion de bus. Les avenues des Etats Unis, et de Fronton, en font également un lieu scolaire accessible aux familles, qui s'y rendent pour répartir les fratries entre écoles maternelle et primaire.

C'est une école multiculturelle de croisement social, en ce sens où le quartier est entouré de cités (majoritairement représentées négativement dans les médias⁹⁶), tout en préservant encore quelques Toulousaines⁹⁷ avec leur jardin. Des camps de gens du voyage (Roms et gitans contradictoirement sédentaires) bordent le nord du quartier vers la « rocade », le périphérique toulousain.

La composition de l'école est en 2013-2014 de 250 élèves en parcours classique et de 15 élèves de CLIN. La mixité est obtenue par les CSP+⁹⁸, représentés par « quatre à six gamins, dans chaque classe⁹⁹ ». Il y a une quinzaine de familles gitanes. Deux enfants sont de familles « saisonnières ». La majorité des origines est d'Afrique du Nord, Algériens, Tunisiens, Marocains. Les enfants sont issus de la deuxième ou troisième génération¹⁰⁰. Nous verrons dans les présentations que les traditions de la famille seront cependant mises en avant par les enfants, extra-CLIN¹⁰¹.

⁹⁵ Ressources pour le FLS Op. Cit p. 36 – *L'apport de l'ENEA au système éducatif*. P36

⁹⁶ Lalande (Affaire Merah). Les izaris <http://www.ladepeche.fr/article/2014/01/22/1800570-fusillade-izaris-toulouse-mort-deux-blesses-pizzeria.html>

⁹⁷ Maisons typiques de Toulouse http://fr.wikipedia.org/wiki/Maison_toulousaine

⁹⁸ CSP catégories socioprofessionnelles.

⁹⁹ Cf. ANNEXES Entretien avec le directeur du 30 mars 2014

¹⁰⁰ Cf. ANNEXES Entretien avec le directeur du 30 mars 2014

¹⁰¹ Cf. ANNEXES Nadia et Abdou *Récapitulatif rituel de présentation du 15 mars* p 8, Abdou 2, Inès et Marie Rose *Récapitulatif rituel de présentation* du 5 avril p. 6.

2.1 Extérieurs-jour : la cour

Le bâtiment réunit deux anciennes écoles de filles et de garçons. Le musicien, dont nous apprendrons qu'il fut élève dans cette école¹⁰² de 1968 à 1971, dit avoir connu les deux espaces de récréation, séparés.

La cour centrale, est plantée de platanes pris dans le béton et les couvertures adaptées à la sécurité.

Au milieu un bâtiment, probablement ajouté après 1972 puisque le musicien ne le connaît pas, la cantine et la salle des professeurs. La localisation est importante, car elle oblige à traverser la cour pour aller voir les professeurs, avant l'intervention.

Ce faisant, le chemin permet aux intervenants de croiser les enfants en récréation, en particulier les anciens et actuels élèves de la CLIN et de perpétuer les liens hors de la classe d'accueil. C'est le moment des salutations, des embrassades¹⁰³, du partage des regrets de ne plus appartenir à la classe d'accueil¹⁰⁴ ou d'être obligé d'aller en mathématiques ou en sport, dans sa classe d'âge, et l'impossibilité d'être présent pendant les ateliers avec les artistes. C'est le moment où se confient les inconforts d'être intégré dans une autre classe, et de devoir faire face à des élèves français, qui n'ont pas conscience du parcours difficile de l'enfant migrant. La cour accueille les élèves pour la pause pédagogique de milieu de demi-journée.

Pour le moment qui correspond à nos observations effectuées dans l'après midi, c'est la fin de la pause méridienne, la cloche signale le retour en classe pour l'après midi. Les enfants se mettent en rang devant les entrées du bâtiment qui correspond à la location de leur salle. Chaque classe possède sa propre entrée. Les professeurs quittent la salle de repos et les rejoignent. Les intervenants suivent la professeure de la CLIN qui s'avance vers ses élèves. On finit de saluer les élèves que l'on n'a pas encore vus. C'est le moment où les intervenants prennent la « température » du groupe. Des conflits perdurent, et s'illustrent en bousculades dans les rangs. Il se peut que les rancunes soient tenaces et aient une conséquence dans le déroulement de la séance en classe¹⁰⁵.

Parcours du groupe pour rejoindre sa classe : pour aller dans la classe, on traverse le hall d'entrée. Il faut monter un grand escalier à double passage, tourner à droite à l'étage, prendre un long couloir jusqu'au bout. Il est bordé de très grandes fenêtres qui donnent sur la cour. Le sol est en carreaux du milieu du siècle dernier. A gauche, une autre salle de classe, qui sert d'espace pour les cours de musique. Le mur est constellé de dessins d'enfants. En s'approchant de la classe d'accueil, on voit une grande carte du monde, des portraits d'enfants y sont reliés par un fil à leur ville d'origine.

L'entrée de la classe est bordée de fenêtres à droite et à gauche. Sur la porte, une photo du film « *Azur et Asmar, des poèmes* »¹⁰⁶.

¹⁰² Cf. ANNEXES le 16 nov. *Rituel de présentation* p. 4

¹⁰³ Cf. ANNEXES *Rituel de présentation* le 16 nov. p. 3, le 12 mars p. 2

¹⁰⁴ Cf. ANNEXES le 12 mars *Rituel de présentation* p. 2

¹⁰⁵ Cf. ANNEXES Le 5 avril *Rituel de présentation* p. 1

¹⁰⁶ Cf. ANNEXES le 14 mars *Rituel de présentation* p. 2

2.2 La salle de la CLIN, les couloirs, et les salles d'expression

Les ateliers se déroulent dans plusieurs espaces, le groupe s'y retrouve pour se présenter, apprendre et déclamer des poèmes, dessiner, faire de la musique, jouer le clown...

2.2.1 La salle de la CLIN.

La salle de classe est spacieuse, les plafonds sont très hauts ; les fenêtres sont immenses et donnent sur l'avenue qui borde l'école¹⁰⁷.

A droite en entrant, un espace pédagogique « classique », un tableau noir, des tables, des chaises. On remarque que les tables ne sont pas disposées face au tableau mais par bloc, signifiant les différents niveaux de la CLIN, CP « à jardin »¹⁰⁸ du tableau, CM1- CM2 au centre, et CE1-CE2 à « cour ».

Durant les ateliers, les participants n'accéderont à ces bureaux d'élèves qu'une fois, quand le besoin de place se fera sentir¹⁰⁹, et que le groupe n'aura pas la possibilité de se rendre dans une des autres salles de l'étage.

Dans le coin gauche opposé à la porte, une table des chaises ; c'est l'endroit où l'on peut se retrouver pour des jeux de société. La frontière est marquée par un tableau noir.

Devant ce tableau, l'espace où le groupe se réunit pour les rituels de présentation¹¹⁰, le début de l'activité¹¹¹, ou le bilan d'une fin d'activité¹¹². Dans ce coin de classe, deux ordinateurs, une petite bibliothèque, et la carte de France sur le mur. Elle permet aux enfants de visualiser où se trouvent les villes qui sont citées pendant le rituel de présentation¹¹³. Au centre, des bancs et des chaises que l'on apporte pour former un cercle. On y « *est un peu serrés* »¹¹⁴, mais la disposition permet la circulation de la parole, autant que l'échange de regard. Le 12 mars, par négligence dans l'organisation de l'atelier en amont¹¹⁵, la poète décide notamment d'y faire l'échauffement, malgré « *la contrainte de place* »¹¹⁶.

La place pour l'expression des corps et les activités qui demandent plus de circulation ou plus d'espace, est disponible à l'extérieur de la salle de classe. La CLIN « dispose » de tout l'étage (environ 200m²), qu'elle partage avec les cours de langues pour adultes certains soirs de la semaine¹¹⁷.

2.2.2 Les couloirs.

Dans ces lieux presque non-exploités, il y a de quoi étaler des dessins grands format. C'est dans ces espaces disponibles que certains des enfants se retrouveront pour une partie de la séance du 12 mars¹¹⁸.

¹⁰⁷ Cf. ANNEXES. 12 mars *Rituel de présentation* p. 7

¹⁰⁸ Expression issue du vocabulaire du théâtre. Le côté cour désigne le côté droit de la scène, vu de la salle, par opposition au côté jardin à gauche.

¹⁰⁹ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p. 10

¹¹⁰ Cf. ANNEXES *Rituel de présentation* 16 nov. 12 mars - p.2.

¹¹¹ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p. 10 à 12

¹¹² Cf. ANNEXES *Après la récréation* 5 avril et Photographies *Bilan en classe séance du 5 avril* p. 4

¹¹³ Cf. ANNEXES 16 nov. *Rituel de présentation* p. 5

¹¹⁴ Cf. ANNEXES 16 nov. *Rituel de présentation* p. 2

¹¹⁵ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation* p. 3

¹¹⁶ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p. 3

¹¹⁷ Cf. ANNEXES *Après la récréation*.

¹¹⁸ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p. 3 et suivantes.

2.2.3 Les salles « d'expression artistique ».

D'autres lieux sont disponibles pour les activités de la CLIN, quand ils ne sont pas réservés pour un autre groupe¹¹⁹. La salle où se déroulent les cours de musique est directement accessible à partir de la CLIN, par une porte contigüe. S'y dérouleront les activités du 16 novembre¹²⁰. Une salle à l'autre bout du couloir est également mise à la disposition des activités qui nécessitent un grand espace. Dans ce lieu nous observerons les séances des 12, 14 et 15 mars, et des 2, 4 et 5 avril.

La particularité de ces deux très grandes salles est qu'il y a peu ou pas de meubles, et qu'on peut les pousser le long des murs.

Les visuels photographiques nous donnent une bonne idée des lieux, et de l'espace disponible pour l'expression artistique¹²¹.

2.3 Le groupe : les élèves et les adultes intervenants

« Les élèves allophones doivent apprendre à comprendre en classe, produire des discours (présenter, décrire, expliquer, justifier, argumenter...), interagir avec le professeur et leurs camarades, traduire les messages de l'école auprès de leurs parents.

Cette activité relève de ce que tout enseignant de langue vivante essaie de mettre en place dans ses cours : développer une compétence linguistique et plurilingue, développer l'activité langagière des élèves en compréhension, production, interaction et médiation¹²²».

Chaque séance entend ces étapes de communication. *Le processus* commence lors du rituel de présentation. C'est ce chapitre de l'analyse qui nous permet de faire connaissance avec le groupe, enfants et adultes impliqués dans le projet¹²³.

2.3.1 Présentation des élèves.

La classe varie, en fonction des présents et des absents, et de la constitution du groupe en fonction des arrivées, jusqu'au nombre de 15.

Prénom	Age	Sexe	Origine
Mara	8	Fille	vient du Portugal. Elle est née en Belgique.
Abisha	7	Fille	vient du Sri Lanka.
Otgondari	7	Garçon	vient de Mongolie, l'année dernière il y avait sa sœur.
Florin	7	Garçon	vient de Roumanie.
Paula	9	filles	est née en Espagne, ses parents viennent d'Equateur.
Flavius	10	Garçon	vient de Roumanie. On l'attendra deux mois et demi.
Abdourahmane	8	Garçon	est né au Maroc et vient d'Italie.
Ashraf	9	Garçon	vient d'Italie. Famille originaire du Maroc.
Dave	8	Garçon	vient d'Angola.

Pendant qu'une partie du groupe est observée dans une salle de classe, une autre partie dessine dans le couloir.

¹¹⁹ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p. 3

¹²⁰ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* et *Après la récréation*

¹²¹ Cf. ANNEXES Photographies in *Rituel de présentation 14 mars* pp 2-10, *Ventre de l'activité 14 mars* pp 2-6, *Après la récréation 14 mars* pp 2-12, *Rituel de présentation 15 mars* pp 2-7, *ventre de l'activité 15 mars* p. 3, 4, 7, *Ventre de l'activité 5 avril* pp 2-11, *Après la récréation 5 avril* pp 1-2 et *Séance du 5 avril photos* pp 1-4

¹²² EDUCSOL Ressources pour le FLS Op. Cit p. 36 – *Le français doit être enseigné comme une langue vivante* p. 36

¹²³ Voir document. Le rituel de présentation p. 116 à 134

Diogo	8	Garçon	est né en Angola et vient du Portugal.
David	8	Garçon	frère jumeau de Djogo, on le reconnaît parce qu'il a un grain de beauté sur la joue gauche.
Yohann	9	Garçon	vient du Mexique. Il est musicien et mélomane.
Slava	9	Garçon	est arrivé en novembre 2012 de Russie.
Youssef, neuf ans	9	Garçon	est arrivé en janvier 2013. Il arrive d'Algérie.
Youssef Anès	9	Garçon	vient d'Algérie.
Noura	6	Fille	est arrivée en mars 2013 d'Italie. Origine Maroc
Mariama	10	Fille	est arrivée en mars 2013. Est née en Guinée

2.3.2 Présentation des adultes

Prénom	Age	Rôle
Claude	50	Professeure
Sarah	33	Poète
Marc	51	Musicien
Maryse	74	Grand-mère invitée
Dorothée	31	Animatrice invitée
David	36	Clown
Emmanuelle	45	Médiatrice

2.3.3 La marionnette Mauricette est un élément observable dans le cadre du terrain¹²⁴.

Un peu doudou-copine de classe, elle est présentée à chaque fois quand elle n'est pas retenue dans la maison d'un élève pour « cause de maladie¹²⁵ ». Elle est arrivée en 2012-2013 apportée par la professeure. Sujet de rire, elle est aussi un dérivatif certain entre la maîtresse et ses élèves. Elle est accompagnée de Madame La Vache et Madame Cochonille. Chacune a un âge et un lieu de naissance. La présentation est faite par les enfants dans le rituel de présentation. Nous ne prendrons pas le temps d'opérer une focale sur l'esprit de la marionnette malgré l'intérêt qu'il y aurait à étudier le potentiel de cet objet transitionnel.

2.3.4 Conclusion :

Le groupe constitué que nous allons rencontrer, varie au cours de ces observations, tant par les intervenants que par les enfants inscrits et présents dans la classe. Les variations sont enregistrées au moment clé du rituel des présentations. Les activités nous ouvrent vers la connaissance de chacun des participants à travers les réactions, les enthousiasmes, les déceptions, les conflits. Nous observerons que le groupe se trouve unifié dans la création individuelle et collective. Quel en est le chemin ? C'est tout l'objet de notre recherche.

¹²⁴ Cf. ANNEXES 5 avril *Ventre de l'activité* « Visuel Abisha et Mauricette », p. 5

¹²⁵ Cf. ANNEXES 15 mars *Rituel de présentation* p. 7

PARTIE II – LA RECHERCHE

Aide à la lecture :

Les extraits d'écrits ou de paroles des penseurs sont entre guillemets.

Les extraits d'observations (que l'on retrouve en annexes) ou les textes personnels (journal, travail préparatoire...), sont en italiques et entre guillemets.

CHAPITRE 1. LES THEORIES

Introduction

A l'instar de René Barbier¹²⁶, dont « l'espoir [est] que les sciences de l'éducation demeureront ouvertes à la novation épistémologique et méthodologique en tant que « Sciences-carrefours¹²⁷ », nous entamons une « démarche [théorique] multiréférentielle¹²⁸ » adaptée à la complexité de notre question de la joie en regard d'un terrain d'observation complexe, englobant un groupe-classe constitué d'enfants migrant et de leur institutrice, d'artistes, poète, musicien, clown et d'actrices sociales engagées dans les mutations de la société. « Exposer la ligne de force de [mes] recherches consiste à proposer [...] un nouveau regard et une nouvelle écoute en sciences humaines. Une écoute impliquée, mûrie. Une vision alimentée par une expérience humaine au quotidien, avec ses désastres, ses joies et ses enracinements personnels¹²⁹ »

La posture épistémologique se veut transdisciplinaire, c'est-à-dire qu'elle se conjugue « à travers, entre et au-delà¹³⁰ » des disciplines que nous convoquons pour étayer notre chemin de pensée. Suivant la trace de Boris Cyrulnik, qui affirme également la nécessité de faire dialoguer les domaines de connaissance¹³¹, nous ferons appel aux Sciences de l'éducation par l'intermédiaire des écrits de Georges Snyders et d'Antonella Verdiani, deux auteurs qui développent bien que différemment, le thème de la joie à l'école. Nous irons dans le champ de la sociologie, avec le projet de comprendre ce que Marcel Bolle de Bal recouvre sous la notion de reliance. Enfin, notre parcours épistémologique ne peut se passer de faire appel à la psychologie sociale au travers du thème de la résilience, pour dérouler notre raisonnement scientifique sur le propos qui nous intéresse : l'accueil de l'enfant migrant à l'école.

« Ma problématique transversale est relativement claire dans mon esprit, [...] avec le sentiment que mes propositions théoriques se gonflent vraiment d'une intensité existentielle et charnelle¹³² ». Les théories sont accompagnées de références phénoménologiques. Le terrain est ce qui nous guide dans le déroulement de notre pensée. Nous y évoluerons avec les écrits de Carl Rogers, dont « l'action se situe au carrefour de la thérapie, de l'éducation et de la pédagogie, en un mutuel enrichissement de toutes ces activités menées parallèlement¹³³ », avec l'idée que « si je suis ouvert à mon expérience et puis permettre à toutes les intuitions de mon organisme d'être accessible à ma conscience, alors je me consacrerai probablement moi-même, mon expérience subjective et ma connaissance scientifique à des fins réalistes et constructives¹³⁴ ».

¹²⁶ René Barbier est professeur des universités, responsable de second cycle au département Sciences de l'éducation de l'Université Paris VIII, et codirecteur du Centre de Recherche sur l'Imaginaire Social et l'Education.

¹²⁷ R. BARBIER *L'approche transversale L'écoute sensible en sciences humaines* Anthropos 1997 p. 2

¹²⁸ Ibid. p. 2

¹²⁹ R. BARBIER p. 3

¹³⁰ CIRET Centre International de recherches d'études transdisciplinaires. <http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret> in A. VERDIANI op. cit p. 58

¹³¹ B. CYRULNIK *La biologie de l'attachement* intervention en tant que directeur d'enseignement en éthologie à l'Université de Toulon - Enregistrement le 1er Mars 2012 dans le cadre de l'enseignement PACES de Sciences Humaines et Sociales à l'Université Claude Bernard Lyon 1. <http://www.youtube.com/watch?v=eR1-K9Zx7Tk>

¹³² C. ROGERS p. 133

¹³³ R. BARBIER p. 7

¹³⁴ J-D. ROHART *Carl Ransom Rogers et l'Ecole* in *Renouveler l'éducation. Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* Chronique Sociale p. 145

¹³⁵ C. ROGERS p. 163

1. Point de départ, les sciences de l'éducation : de l'éducation par l'art, aux origines de « Io l'Africaine, passez les gués ».

Deux références affluent à mon esprit, pour illustrer l'intérêt de l'enseignement de l'art à l'école. Elles illustrent le bénéfice de l'action artistique dans des milieux interculturels complexes, tels qu'on les trouve sur le continent africain.

1.1 Référence phénoménologique 1 : en Mauritanie

Lors de l'organisation d'une caravane culturelle en Mauritanie, la *caravane AfroDream*¹³⁵ à Nouakchott en 2008, j'ai eu la chance de visiter l'école « Diam Ly¹³⁶ » (traduisible en « la paix de Ly ») établissement créé sur un territoire où les cultures multiples sont source de difficultés sociales et de rapport à l'altérité souvent vécu dans l'affrontement. « Depuis son indépendance en 1960, la Mauritanie est un terrain de conflits culturels et politiques entre les négro-africains d'une part (Peuls, Wolofs, Soninké...) originaires de la région de du fleuve Sénégal, et les Maures, arabo-berbères de l'autre. Avec au milieu, les Harratines, négro-africains d'origine, réduits en esclavage (aboli officiellement depuis 1980) mais de culture maure¹³⁷ ».

L'idée développée par Djibril Hamet Ly, fondateur de l'école une dizaine d'année après un emprisonnement à Walata en 1989¹³⁸, a été de bâtir un enseignement ouvert à tous, incluant un temps pédagogique consacré à toute forme d'expression artistique, théâtre, musique, danse, arts plastiques. L'éducation prônée dans l'école est pensée pour un élève au cœur du dispositif. « Il n'y a pas mieux que le théâtre pour apprendre à prendre de l'assurance, à affirmer sa personnalité. Pas mieux que le théâtre pour apprendre une langue. Les arts plastiques, la musique, sont des moyens d'expression extraordinaires pouvant entrer en combinaison et stimuler les autres apprentissages scolaires, même si on veut se limiter à eux : expression orale, expression écrite, lecture, histoire, mathématiques... Dans la formation de l'homme, est-il sensé, est-il permis d'ignorer le beau, l'esthétique ? Je pense que non¹³⁹ ». Hormis le nom de l'établissement, Le fondateur de Diam Ly de Nouakchott n'évoque pas directement la paix comme finalité de l'éducation proposée à ses élèves. Nous avançons cependant que le lien semble évident entre développement de la culture chez les enfants et recherche (par un de ceux qui en ont souffert) de la diminution des conflits interculturels.

1.2 Détour par l'éducation à la paix

« L'éducation à la paix ne peut se comprendre qu'en résonance et en correspondance avec les savoirs enseignés et les pratiques pédagogiques. Education et éducation à la paix participent de la même vocation humaniste de l'institution scolaire¹⁴⁰ » dit Maryse Michaud¹⁴¹,

¹³⁵ La caravane AfroDream : www.momaraftodream.com

¹³⁶ DIAM LY, UNE ECOLE QUI DEVRAIT FAIRE ECOLE : « Dans la formation de l'homme, est-il sensé, est-il permis d'ignorer le beau, l'esthétique ? »

http://www.boolumbal.org/IAM-LY-UNE-ECOLE-QUI-DEVRAIT-FAIRE-ECOLE-Dans-la-formation-de-l-homme-est-il-sense-est-il-permis-d-ignorer-le-beau-l_a2910.html (2013)

¹³⁷ Sénégal/Mauritanie : les retombées d'un conflit in B. BERDAYAT, C. CHARLET, M. MICHAUD *L'éducation à la paix*, Documents actes et rapports pour l'éducation CNDP 1993 textes réunis à l'issue du IV Congrès international pour la paix. p. 81

¹³⁸ Forum pour la lutte contre l'impunité et l'injustice en Mauritanie. http://fliim90.canalblog.com/albums/les_martyrs_de_la_prsion_de_walata

¹³⁹ http://www.boolumbal.org/IAM-LY-UNE-ECOLE-QUI-DEVRAIT-FAIRE-ECOLE-Dans-la-formation-de-l-homme-est-il-sense-est-il-permis-d-ignorer-le-beau-l_a2910.html

¹⁴⁰ *L'Education à la paix*. Textes réunis par B. BEYADA, C. CHARLET et M. MICHAUD à l'issue du IV congrès international pour la paix. CNDP Documents, actes et rapports pour l'éducation 1993 p. 68

Présidente d'Enseignants pour la paix France et co-organisatrice du IVème congrès international pour la paix, organisé dans la période de la première guerre du Golfe (1990-1991).

Au cours de ce rassemblement d'acteurs pour la paix, la table ronde portant sur « Définitions, champs et pratiques d'une éducation à la paix » a pour projet de témoigner que « les méthodes, les attitudes choisies par les enseignants jouent un rôle majeur dans une éducation à la paix qui se veut cohérente et [qui] relie les pratiques aux idéaux. Aussi des personnalités venues des mouvements pédagogiques ou du monde syndical ont-elles raison de rapprocher les finalités de l'éducation nouvelle (l'autonomie, la liberté réelle de chaque élève dans l'appropriation du savoir) de l'esprit, de pratiques pédagogiques visant à promouvoir la volonté de construire la paix dans le monde ¹⁴²».

Lors de cette rencontre, Christiane Lafforgue, représentante du Comité Palaisien pour la Paix et le Désarmement (CPPD) s'interroge sur le terme de paix « Le mot paix nous dessert car il n'inclut pas aux yeux du grand nombre, la notion de désir, de dynamisme, force vivante. Pour eux, paix c'est ce qui est à plat, sans ressort, un monde immobile, sans vie... » Peut-être conviendrait-il dès lors, « d'inventer une autre expression qu'éducation à la paix ? ¹⁴³».

Robert Siboulet, Maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'université de Toulouse Le Mirail répond dans le cadre du même congrès : « Etre partisan de la paix a encore pour beaucoup une connotation naïve ou subversive. [...] Si éduquer c'est mettre en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement de l'être humain, la paix est bien au cœur du concept d'éducation. Eduquer, c'est permettre à chacun d'accéder à la meilleure maturité intellectuelle, affective et morale de trouver une éthique, un sens à l'existence dans une démarche sociale mais aussi autonome. [...] L'enfant mais aussi l'adolescent a besoin d'affection, de bienveillance. Il s'agit d'éduquer aux valeurs universelles : sincérité, loyauté, dignité de toute personne humaine, acceptation des différences, des droits d'autrui ¹⁴⁴».

Invitée à prendre la parole, Maryse Michaud évoque son parcours d'institutrice en école maternelle et ajoute que « L'art [à l'école] est un recours pour la paix parce qu'il s'adresse à l'affectivité. Il permet de libérer les émotions fortes et de mieux maîtriser les pulsions agressives qui, lorsqu'elles sont trop longtemps contenues dégénèrent en violence. L'art est donc un élément fondamental de l'éducation à la paix parce qu'il oblige à une sublimation et entraîne le passage de l'animalité à l'humanité, de la nature à la culture. [...] Le pouvoir évocateur du geste, de la parole, du son, de la couleur nous enchante. Il nous faut lutter pour que malgré la succession d'images stéréotypées, l'enfant ne perde pas le pouvoir de s'émerveiller. Cela nécessite de prendre le temps de poser sur chaque chose un regard authentique, et c'est peut-être d'écouter le souffle de la vie. Révéler cette sensibilité est une mission importante pour tout éducateur ¹⁴⁵ ».

Dans ce contexte de frottements interculturels qu'est la Mauritanie, nous avons pu mesurer l'impact des œuvres collectives créées par des artistes de la caravane *AfroDream*, mauritaniens, sénégalais, marocains, guinéens, français, confondus. Les élèves de « Diam Ly » menés par leur directeur, étaient parmi les participants, il n'est pas à douter que ce moment et d'autres,

¹⁴¹ Maryse Michaud est « la Grand-mère de paix » que nous retrouverons dans les observations de cette recherche. §3.4 p. 179

¹⁴² *L'éducation à la paix* ibid. p. 65

¹⁴³ Ibid. p. 68

¹⁴⁴ Ibid. p. 136

¹⁴⁵ Ibid. p. 173

expérimenté par le biais de leur art, au contact d'autres artistes, leur a fait goûter à la satisfaction de participer pour un temps, à une société interculturelle qui se rêve meilleure. Participions-nous ensemble à un moment entre parenthèses de citoyenneté universelle ? Nous fûmes, en tous les cas, pendant ce séjour, témoins de ce que le dialogue existe, malgré les écueils et les chocs entre cultures.

Par la fréquentation de l'art et du symbolique, il nous a semblé que ces enfants africains s'éduquaient à l'humanité¹⁴⁶ et que leurs éducateurs leur donnaient un élan à prendre part au renouveau du continent¹⁴⁷ et de la civilisation universelle¹⁴⁸. La devise de leur école n'est-elle pas : « Je participe, je partage, je fais toujours mieux » ?

1.3 Référence phénoménologique 2 : Au Sénégal

Initiateur de la *caravane AfroDream*, Momar Kane est docteur en littérature comparée de l'université Toulouse Le Mirail (Jean Jaurès). Sa thèse a porté sur la marginalité et l'errance dans la littérature et le cinéma africain¹⁴⁹. Enseignant de littérature française au collège, poète, cinéaste et bluesman, Kane est l'exemple de l'élève qui a bénéficié dans un contexte de diversité culturelle, d'une éducation incluant l'enseignement de l'expression artistique et culturelle.

En 2013, Momar Kane réalise un documentaire *E.T. comme Enfants de troupes*¹⁵⁰. Le film évoque le Prytanée militaire, collège et lycée de Saint Louis du Sénégal, où sont rassemblés des enfants de dix-huit nationalités africaines "pour tout savoir et mieux servir"¹⁵¹, devise un peu naïve aux dires de l'ancien élève que fut Momar Kane de 1984 à 1991¹⁵².

« Produit de la colonisation, on l'appelait « l'école des otages » car les français y récupéraient les enfants des chefs. Ils les avaient sous la main, et pouvaient exercer une pression sur les familles. Le but était de fabriquer une élite francophile, sensée préparer le relais entre la France et l'Afrique. Après les Indépendances¹⁵³, les africains, décident d'en faire un lieu panafricain, le programme en devient : les Etats Unis d'Afrique et la révolte contre la France va se fomentier à partir de ces écoles-là. Ça a tellement bien marché que tous les coups d'état ont été menés par des anciens enfants de troupe : Sankara ou Bokassa sont passés à St Louis. Mais le sentiment d'appartenir à l'élite génère un glissement et l'école se met à penser qu'elle produit les meilleurs parce qu'elle est militaire. Et donc au Sénégal, comme dans d'autres pays l'institution militaire peut devenir un danger à l'intérieur de l'état...¹⁵⁴ ». Le film rend compte de ce qu'éducation signifie dans cet établissement particulier où l'enseignement des techniques militaires aux élèves (porter un uniforme, manipuler des armes, défiler...) est de mise.

¹⁴⁶ « Education à l'Humanité » dans *Les figures d'autorité* Charlotte Herfray Eres Arcanes 2005

¹⁴⁷ Renouveau du continent africain – Discours de Momar Kane à l'université de Nouakchott juin 2008.

¹⁴⁸ « Civilisation » dans *Les figures d'autorité* Charlotte Herfray Eres Arcanes 2005 qui dit aussi « les poèmes sont des mots qui disent aux Paroliers qu'ils sont là pour les consoler ». Janvier 2013 lors du Séminaire DHEPS « Penser vient de l'inconscient ».

¹⁴⁹ M. D. KANE *Marginalité et errance dans la littérature et le cinéma africain, les carrefours mobiles* L'Harmattan 2004

¹⁵⁰ M.D. KANE *E.T. comme Enfants de troupes*, ANR Miprimo, La Migration prise aux mots, Récits, circulation des imaginaires et dynamiques sociales dans les migrations Ouest-africaines. 2013

¹⁵¹ Devise du Prytanée Militaire de Saint Louis du Sénégal

¹⁵² <http://www.clapnoir.org/spip.php?article1012>

¹⁵³ Les indépendances africaines <http://www.rfi.fr/afrique/20091231-chronologie-independances-africaines/>

¹⁵⁴ Propos recueillis par M. SOLLE *Au pied du mur* Clap Noir sept 2013 <http://www.clapnoir.org/spip.php?article1013>

Pendant trente ans, cependant, un professeur de français, Charles Camara, instille la subversion par l'art dans les pensées des élèves. Tout jeune professeur, musicien bassiste (donc musicien moderne), Camara est arrivé au Prytanée en début de carrière et y est resté jusqu'à son décès en juin 2014. Il n'a eu de cesse que d'ouvrir l'esprit de ces élèves aux nouvelles du monde, par l'étude de la presse, du cinéma, de la littérature, du théâtre, de la danse et de la poésie. « "Savez-vous ce qu'il s'est passé dans le monde cette semaine ? ", c'est ainsi qu'il commençait son cours. Il avait fait des études de cinéma et nous a ouvert toutes les portes de la connaissance. Cet enseignement ajouté au fleuve qui coulait devant l'école, apportait une grande respiration. Nous n'avions rien mais le professeur nous persuadait que l'avenir de l'humanité dépendait du cours qui suivait. Grâce à lui nous étions dans une dimension parallèle, que je revendique encore, car les hommes ont mieux à faire que se battre les uns contre les autres¹⁵⁵ » rapporte son ancien élève, dans un entretien à propos de son film.

Par ailleurs, jouant un rôle d'éducateur culturel dans le village de Dakar-Bango (où se situe le Prytanée militaire), et la ville voisine de Saint Louis, « président du Festival Duo Solo¹⁵⁶, Charles Camara faisait partie des pionniers du Festival de jazz de Saint-Louis [...]. Son activisme et son engagement pour la promotion de la culture à Saint-Louis n'avaient pas de frontières et faisaient de lui un monument culturel¹⁵⁷ ».

Momar Kane témoigne de ce que le rôle de Camara, dans l'utilisation de l'éducation par l'art, a provoqué au Sénégal. Le film capte des images de la visite du président Macky Sall dans le village de Dakar Bango. Momar Kane s'en explique : « [parmi] ceux qui ont fait campagne contre [Abdoulaye Wade¹⁵⁸], il y a des journalistes formés par Charles Camara et qui étaient mes compagnons de classe. Autrement dit, un mouvement social, culturel et politique s'est créé, qui a fait basculer le pouvoir parce que Charles Camara d'où il se trouvait, a donné les ressources nécessaires pour renverser le gouvernement [...] On parle de Socrate au bord du fleuve, le président est là, c'est comme une faille spatiotemporelle, une rencontre du troisième type. Et tout ça grâce au rayonnement d'un homme comme Charles Camara qui lutte pour que les choses changent¹⁵⁹ ».

Lors de sa brutale disparition, tous louèrent « la générosité, la disponibilité et l'humanisme de celui que nous appelions tous affectueusement "Charles"¹⁶⁰ ». L'ayant côtoyé, lors de déplacements au Sénégal¹⁶¹, je fus effectivement frappée par la bienveillance de cet homme, dont j'ai pris connaissance, a posteriori, de l'influence qu'il a eu autour de lui¹⁶². L'action exemplaire de ce professeur soutient ma conviction que l'art, est levier pour le développement et l'apprentissage, pour peu que les qualités humaines et l'engagement social l'accompagnent.

Le film de l'ancien élève, qui a repris à son tour, le flambeau de la transmission culturelle francophone, rend hommage au maître. Nous gardons à l'esprit que le credo du professeur

¹⁵⁵ Propos recueillis par M. SOLLE *Au pied du mur* Clap Noir sept 2013 <http://www.clapnoir.org/spip.php?article1013>

¹⁵⁶ Duo Solo <http://duosolodanse.com/fr>

¹⁵⁷ http://www.seneweb.com/news/Necrologie/saint-louis-en-deuil-charles-camara-s-en_n_128834.html

¹⁵⁸ Abdoulaye Wade a été président du Sénégal d'avril 2000 à avril 2012.

¹⁵⁹ M. SOLLE Ibid.

¹⁶⁰ http://www.seneweb.com/news/Necrologie/saint-louis-en-deuil-charles-camara-s-en_n_128834.html

¹⁶¹ 2006 et 2010

¹⁶² *Hommage à Charles* par Alpha Amadou SY Professeur de philosophie, conseiller pédagogique, auteur de plusieurs ouvrages traitant de la philosophie, de l'esthétique, de l'anthropologie culturelle, du patrimoine et des expériences démocratiques en cours sur le continent Animateur de café philo à l'Institut français de Saint-Louis, il est le président du comité de pilotage de la Fête Internationale du livre de Saint-Louis. <http://www.prytanee.sn/component/content/article/110-hommage/308-charles> (consulté le 23 août 2014)

regretté de ses anciens élèves et compagnons était : « la valeur de la vie réside dans la qualité de joie qu'elle nous procure !¹⁶³ ».

1.4 La place de l'éducation artistique dans l'école française

En France, l'enseignement des arts a été déclaré effectif depuis la publication du décret au « Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008¹⁶⁴ ». En préambule du document déployant l'organisation de l'enseignement des arts à l'école, au collège et au lycée, il est attesté qu'il est « un enseignement de culture artistique partagée. Il concerne tous les élèves. Il est porté par tous les enseignants. Il convoque tous les arts. Son objectif est de donner à chacun une conscience commune : celle d'appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, à l'histoire du monde. Cette histoire du monde s'inscrit dans des traces indiscutables : les œuvres d'art de l'humanité. L'enseignement de l'histoire des arts est là pour en donner les clés, en révéler le sens, la beauté, la diversité et l'universalité¹⁶⁵ ».

Depuis le 19 juin 2008¹⁶⁶, la pratique artistique est conduite conjointement à l'enseignement de l'histoire de l'art. Elle se déploie sur les arts visuels et l'éducation musicale au CP et est évaluée dans l'acquisition de la compétence 5 du socle commun : « la culture humaniste¹⁶⁷ ». Il est à noter que, parmi les points listés, l'enfant au passage du premier palier de l'acquisition des compétences, doit être à même de « fournir une définition très simple de différents métiers artistiques (compositeur, réalisateur, comédien, musicien, danseur)¹⁶⁸ ».

Du CE2 au CM2, l'alliance de la pratique artistique, favorisant « l'expression et la création¹⁶⁹ » à l'enseignement de l'histoire des arts, conjuguée à la fréquentation de l'Histoire, de la préhistoire au XXème siècle, doit conduire l'élève à l'approfondissement de la compétence 5, du socle commun. A l'issue de son parcours à l'école primaire, l'élève doit être capable de :

- « dire de mémoire, de façon expressive une dizaine de poèmes et de textes en prose ; interpréter de mémoire une chanson, participer avec exactitude à un jeu rythmique ; repérer des éléments musicaux caractéristiques simples,
- identifier les principales périodes de l'histoire étudiée, mémoriser quelques repères chronologiques pour les situer les uns par rapport aux autres en connaissant une ou deux de leurs caractéristiques majeures,
- identifier sur une carte et connaître quelques caractères principaux des grands ensembles physiques et humains de l'échelle locale à celle du monde,
- connaître quelques éléments culturels d'un autre pays,
- lire et utiliser différents langages : cartes, croquis, graphiques, chronologie, iconographie distinguer les grandes catégories de la création artistique (littérature, musique, danse, théâtre, cinéma, dessin, peinture, sculpture, architecture),
- reconnaître et décrire des œuvres visuelles ou musicales préalablement étudiées : savoir les situer dans le temps et dans l'espace, identifier le domaine artistique dont elles relèvent, en détailler certains éléments constitutifs en utilisant quelques termes d'un vocabulaire spécifique,
- exprimer ses émotions et préférences face à une œuvre d'art, en utilisant ses connaissances, pratiquer le dessin et diverses formes d'expressions visuelles et

¹⁶³ *Hommage à Charles* par Alpha Amadou SY Ibid.

¹⁶⁴ <http://www.education.gouv.fr/cid22078/mene0817383a.html>

¹⁶⁵ http://cache.media.education.gouv.fr/file/32/09/0/encart_33090.pdf

¹⁶⁶ Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008

¹⁶⁷ http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm

¹⁶⁸ Ibid.

¹⁶⁹ http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm

plastiques (formes abstraites ou images) en se servant de différents matériaux, supports, instruments et techniques,

- inventer et réaliser des textes, des œuvres plastiques, des chorégraphies ou des enchaînements, à visée artistique ou expressive¹⁷⁰ ».

Après une année de mise en place de l'enseignement artistique à l'école, le Haut Conseil de l'Éducation Artistique et Culturelle (HCEAC), réunissant « de grandes figures du monde de l'art et de l'éducation¹⁷¹ », retient « qu'une tradition partenariale bien implantée favorise la pratique artistique et culturelle¹⁷² ». L'intervention de structures culturelles et artistiques en classe est valorisée mais « l'hétérogénéité des partenariats noués [...] rend nécessaire l'élaboration de critères transparents d'évaluation qualitative qui mettrait à disposition les bonnes pratiques¹⁷³ ». Il est nécessaire de nous poser la question de ce que revêt la notion de « bonne pratique » dans l'éducation artistique à l'école. Comme il est nécessaire d'élargir l'interrogation à ce que signifie l'acquisition de ces compétences par une population d'enfants migrants, nouvellement arrivés en classe en France.

Quoiqu'il en soit « en démocratie, l'art doit être posé comme une entité et un droit inaliénables ; comme elle, il est aussi fragile que précieux. C'est pourquoi, il faut le sauvegarder, l'enrichir, l'adapter, le développer et le répandre partout et à tout prix. Son apprentissage et sa pratique contribuent, plus que beaucoup d'autres activités humaines à enrichir la personnalité et à stimuler l'esprit critique. Il ne saurait donc être figé, unidimensionnel ou réduit à un simple objet de culte. Son appropriation doit se faire de manière critique, ouverte sur le monde, avec un souci permanent de pluralité esthétique¹⁷⁴ ».

En cela, les projets artistiques organisés avec des intervenants extérieurs enrichissent l'enseignement en ce qu'ils apportent aux professeurs des connaissances, de la matière et de la pratique culturelle dont ils sont « spécialistes », et qu'il semble important de transmettre.

1.5 « Io l'Africaine, passez les gués », projet d'ateliers artistiques en classe

Le projet est né en 2009, à l'origine, imaginé par Momar Kane et Sarah Turquety¹⁷⁵, mis en place par l'association ALEF Productions, dont je suis la coordinatrice. J'ai donc suivi le projet depuis sa naissance, qui portait dans ses contenus la valorisation de la migration des cultures, et la convergence des imaginaires dans un socle culturel, commun à toute l'humanité.

A l'origine, le projet se déroulait dans trois établissements de trois quartiers toulousains. Un CM1-CM2, une 6^{ème} passerelle, et la CLIN de Jules Ferry, classe d'accueil d'enfants migrants. Sur une année les classes ont accueilli des artistes, poète, conteur et musiciens (percussionnistes brésiliens, joueur de Oud...) et homme de radio¹⁷⁶, et se sont rencontrées à trois occasions dans des centres culturels proches des établissements, avec l'idée de partager

¹⁷⁰ http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm

¹⁷¹ HEAC *La place des arts dans l'enseignement*, Rapport d'activité 2008-2009 La documentation française 2010 Synthèse.

¹⁷² HCEAC Synthèse p. II

¹⁷³ HCEAC Synthèse p. III

¹⁷⁴ HCEAC *Table ronde, vers de nouvelles pratiques pédagogiques : la réforme des conservatoires et l'éducation musicale à l'école* p. 438 reprise d'une communication d'Eddy Schepens lors du colloque de Conservatoires de France en nov. 2007

¹⁷⁵ Sarah Turquety est la poète que nous retrouverons dans les observations. § 3.2 p. 154

¹⁷⁶ Campus FM 92.00

des journées de poésie, de musique, de contes africains autour du mythe grec d'Io¹⁷⁷. A la fin de l'année scolaire, les élèves ont été à nouveau réunis pour une représentation dans chaque quartier. Le spectacle basé sur les créations poétiques des élèves mis en scène et en musique, donnait à voir aux parents invités, le chemin parcouru par leur enfant, au milieu de ses camarades.

Dans un article non édité, dont l'objet porte sur la circulation du oud, la doctorante Sonia Saïdi¹⁷⁸ s'attache à mettre en exergue les particularités du projet « Io l'Africaine, passez les gués », dans lequel elle a pu observer la mise en contact de l'instrument arabo-andalou avec le public constitué d'enfants d'origines diverses et métissées, dont les élèves de la CLIN. La chercheuse y pose la question du croisement entre enseignement proposé et culture d'origine des élèves.

« Comment les élèves peuvent-ils investir cet espace [l'école] si l'institution leur demande de laisser à sa porte, leur attachement à des contenus culturels et à des communautés particulières ? Bien sûr, les élèves migrants ou issus de l'immigration posent cette question d'une manière particulièrement saillante mais, nous verrons qu'ils ne sont pas les seuls concernés par cette problématique construction de l'espace scolaire. En suivant le déroulement d'un projet particulier, « Io L'Africaine : Passez les Gués » dans différents établissements scolaires de l'agglomération toulousaine, nous verrons comment certaines particularités du dispositif offrent aux élèves et à leurs familles de nouvelles possibilités d'expérience et d'engagement au sein de cet espace. Le dispositif « Io » brouille l'opposition entre public et privé, continuellement rappelée pour normaliser l'espace scolaire. La mobilisation de contenus culturels particuliers assez éloignés de « la » culture scolaire n'est plus un problème et devient au contraire la condition de l'engagement des élèves. La question n'est plus de les inclure dans l'ensemble scolaire pour leur apporter le savoir dont-ils seraient éloignés. En invitant le oud et d'autres médiations porteuses de contenus culturels spécifiques, le dispositif fait place à la pluralité des attachements que l'incitation sensorielle fait surgir d'une manière spécifique dans la classe. Tout au long de l'année scolaire, les différents intervenants (poètes, conteurs, musiciens) ont travaillé avec les élèves, leurs familles et les enseignants dans différents établissements (primaire, collège, classe de primo-arrivants) situés dans différents quartiers (certains en ZEP). Dans le cadre de ce dispositif, les contenus culturels et les savoirs mobilisés n'existent pas indépendamment des dynamiques relationnelles qui permettent de les solliciter dans la classe. Le « nous » de la classe ne préexiste pas à l'expérience collective, il est convoqué par le dispositif. Les appartenances communautaires, ne sont pas essentialisées, elles deviennent seulement une ressource pertinente pour s'engager dans la construction collective de l'espace scolaire.

Tout au long de l'année, les intervenants et les enseignants ont travaillé avec les élèves et leurs familles autour du récit du mythe grec de la vache-princesse Io, proposé par le chercheur porteur du projet, dont la recherche met l'accent sur la circulation de l'héritage grec entre différents espaces culturels. En s'emparant du projet, les élèves et leurs familles issues de l'immigration se sont engagés dans l'espace social de l'école et ont fait entendre aux enfants l'importance de cette expérience migratoire et des relations qu'ils entretiennent avec les pays auxquels ils sont liés. Au fil du projet, nous avons exploré la complexité des relations qui se tissent entre l'ici et l'ailleurs, entre l'école et les différents espaces auxquels sont liés les élèves (pays, villes, quartiers...) ».

¹⁷⁷ M. D. KANE *Io l'Africaine : L'Afrique et ses représentations : de la périphérie du monde au cœur de l'imaginaire occidental* L'Harmattan coo. L'Afrique au cœur des Lettres p. 110

¹⁷⁸ S. SAÏDI-DECEA – Doctorante au LISST-CERS, Université Toulouse Le Mirail

Quand l'école de la république invite le oud ou luth oriental. Retour sur un dispositif qui transforme l'espace scolaire.

Ainsi, naviguant entre culture acquise et culture à rencontrer, le projet a permis aux enfants comme aux parents de rentrer à l'école et de trouver une place relative dans l'institution.

Depuis, si le projet « Io l'Africaine, passez les gués » a réduit sa voilure aux interventions dans la classe d'accueil des enfants migrants, en réponse au manque de moyens financiers de l'association, les particularités de l'assise portée sur les cultures d'origines des enfants de la classe d'accueil n'ont cessé d'être engagées dans le renouvellement des ateliers en classe. L'objectif affiché est désormais de soutenir l'acquisition de la culture francophone de la société accueillante (langue, codes, références artistiques...), et de soutenir la professeure de la CLIN, dans sa responsabilité citoyenne de l'éducation artistique des enfants.

Des souvenirs conservés sur plusieurs années d'interventions, nous gardons que l'intervention d'acteurs·trices sociaux·ales extérieurs·es à l'école, a plusieurs bénéfices, dont celui de créer des moments de contacts avec le merveilleux artistique, par la pratique et la création vécue et partagée en groupe, entre élèves, enseignante et artistes. A plusieurs reprises il en a résulté une espèce de complétude vécue par les adultes intervenants dans cet univers multiculturel. A n'en pas douter ces souvenirs sont teintés des moments de joie, d'exaltation créés et ressentis dans l'écoute d'un poème récité à l'unisson, de musique dansée en groupe, ou de scènes de conte africain revisitées par le théâtre. Les liens tissés sur plusieurs années nous donnent rendez-vous au moment où nous tentons de valider une démarche artistique, mais surtout citoyenne. Nous avons évoqué le rôle de l'art dans l'éducation à la paix, la fréquentation des œuvres artistiques est également un des axes de la pensée de George Snyders développée dans « La joie à l'école¹⁷⁹ » pour mener l'élève à la joie culturelle. L'émotion positive serait-elle une des conséquences de la mise en place du dispositif d'éducation à l'art dans l'enseignement ?

A l'issue de la lecture de « La joie à l'école », Il nous faudra également entendre que la joie est envisagée par les pédagogies qui cherchent à renouveler l'éducation globale, comme une méthode efficace et non plus seulement comme un résultat pédagogique conséquentiel.

2 De « La joie à l'école »

C'est un article du magazine Nouvelles Clés¹⁸⁰ qui assoit ma certitude de la place de la joie à l'école. L'auteur, Bruno Giuliani agrégé et docteur en philosophie, enseignant, m'a été recommandé par mon réseau des spiritualités, en tant que « créateur de la Biosophie, un système de philosophie vivencielle qu'il définit comme une pédagogie de la sagesse et de la Joïa, une pratique de libération spirituelle qu'il définit comme un art de la joie¹⁸¹ ».

Ce qui nous intéresse dans l'article « Le bonheur à l'école¹⁸² », c'est qu'il se base sur une expérience de quarante ans du système scolaire, avec l'idée que la mutation de l'éducation doit s'opérer. Le professeur donne une piste qu'il faut continuer de baliser : « Les enfants aiment l'école et réussissent quand elle permet leur épanouissement, ils la détestent et sont en échec quand elle l'entrave. C'est pourquoi, je pense qu'il serait bon d'introduire les différentes techniques du développement personnel à l'école, à toutes les étapes du cursus scolaire ». Son écrit s'appuie sur des anecdotes vécues en classe, faisant parler les affects, comme l'élaboration de la pensée. Des situations, l'auteur tire un enseignement à transmettre à ses

¹⁷⁹ G. SNYDERS *La joie à l'école* PUF 1985

¹⁸⁰ Nouvelles Clés magazine philosophique et spirituel. Trouver du sens, retrouver du temps. <http://www.cles.com/>

¹⁸¹ Joïa Art de la joie <http://www.brunogiuliani.blogspot.fr/>

¹⁸² <http://www.cles.com/enquetes/article/temoignage-d-un-prof-qui-quitte-l-education-nationale>

élèves et tous participent à l'élaboration d'une éducation. Je ne peux que reprendre quelques citations : « Le but fondamental de l'éducation est selon moi de développer l'aptitude au bonheur. Une école doit être comme une famille : un lieu où les enfants s'épanouissent, où ils se sentent bien, parce qu'ils se sentent progresser sur leur chemin de vie [...] Le but de l'école n'est pas seulement de transmettre des connaissances ou de socialiser les enfants, il est de transformer un être immature en personne autonome, responsable et épanouie, capable de bien vivre avec les autres, conformément à son désir ».

« Quel est le critère d'une bonne école ? Je n'en connais qu'un, mais il suffit : c'est qu'il y règne la joie d'apprendre ».

« La pédagogie est pourtant une science bien simple. Le principal moteur de l'apprentissage est le même que pour n'importe quelle action humaine : c'est la recherche de ce qui est bon, c'est l'amour de la vie ».

Pour son enseignement, Bruno Giuliani parle des méthodes *non orthodoxes* qu'il a utilisées inscrivant divers univers, à ses cours de philosophie. Avec toujours la liberté de parole et d'action. « Quelle serait pour vous l'école idéale ? » est la question qu'il n'a jamais manqué de poser. « Les réponses étaient toujours très originales, pertinentes et réalistes. Tous rêvaient à peu près de la même chose, une école au service de leur épanouissement : moins de travail en quantité mais plus en qualité, de bons profs, de l'écoute, une ouverture sur la vie, et surtout, plus de joie... »

Georges Snyders considère également que la joie est ce que l'élève doit trouver à l'école, c'est par l'étude de son livre que nous posons une autre pierre à notre raisonnement.

2.1 « La joie à l'école » : Importance du lien entre éducation et société

« Le thème de la joie à l'école est beaucoup plus étroitement lié à la politique qu'il ne le semblait au premier abord ; les résistances à l'idée même de joie culturelle sont énormes, elles ont aussi un sens politique. La joie est conquête possible, conviction jamais conservatrice que "plus est en nous"¹⁸³ ».

Initiateur de la pédagogie progressiste, une pédagogie moderne « qui constituerait la synthèse [...] du traditionnel et du nouveau¹⁸⁴ », persuadé que « la culture donne joie¹⁸⁵ », Georges Snyders imagine « son école¹⁸⁶ » en parallèle de la pensée marxiste, en vue du renouvellement sociétal : « fonder une école de joie ne se sépare pas du mouvement par lequel nous voulons transformer la société pour qu'elle ne soit pas promise à sa propre condamnation, damnation¹⁸⁷ ».

Lors d'un entretien filmé en 2002 pour l'université de Nantes V¹⁸⁸ », Georges Snyders explique l'importance qu'il porte au lien entre école et politique de gauche, en retraçant son parcours au PCF auquel il adhère dès la fin de la guerre, « sans grande originalité », car « à l'époque on s'étonnait que tout le monde ne fut pas communiste ». Parti dont il se dit à l'époque (2002) toujours membre, à part une interruption pendant la répression soviétique en Hongrie, pas seulement à cause du choc de la répression soviétique mais à cause « du

¹⁸³ G. SNYDERS p. 212

¹⁸⁴ A. LEON. Snyders (Georges). — Pédagogie progressiste. In: *Revue française de pédagogie*. Volume 20, 1972. pp.76-78

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1987_num_80_1_2428_T1_0099_0000_1

¹⁸⁵ G. SNYDERS p. 20

¹⁸⁶ A. LEON *ibid.* p. 14

¹⁸⁷ G. SNYDERS p. 221

¹⁸⁸ <https://archive.org/details/HistoireMeleeDeLaPersonneEtDesIdeesGeorgesSnyders>

mensonge qui faisait croire que tout allait bien. On nous avait caché l'existence des Hongrois qui se révoltaient¹⁸⁹ ». Quelques années plus tard, l'homme revient au PCF « pour une raison : c'est un parti qui existe. Il a tous les défauts mais il existe, [...] Il incarne encore pour moi l'espoir d'un monde rénové, et c'est le seul endroit où je vois une organisation structurée, forte, capable de travailler à un changement dans le monde¹⁹⁰ ».

2.2 Focus sur la lutte contre l'échec scolaire.

La pensée marxiste imprègne le texte de Georges Snyders, pour répondre à ce qu'il nomme « sa tâche primordiale [qui] est de lutter contre les échecs scolaires massifs des enfants exploités, des enfants des classes exploitées [...]»¹⁹¹ ». Si notre système de valeurs envisage cette donnée axiologique dans l'engagement en milieu scolaire, il nous semble cependant, que la question de l'échec scolaire nécessite un élargissement, dont dépend effectivement la rénovation de l'éducation.

Pour mettre à distance les écrits de Snyders, nous choisissons de prendre appui sur la pensée de Charlotte Herfray, psychanalyste, qui fait la proposition de croiser le même objectif, à la méthode de l'Entraînement mental (EM), et le développe dans « Penser vient de l'inconscient »¹⁹². Ainsi, par l'EM, l'auteure dévoile le sujet de « l'échec scolaire » comme issu d'une multiplicité de faits, qui pour s'analyser sous leurs aspects, nous invitent « à la vigilance et à la rigueur dans le maniement de la pensée¹⁹³ ». La méthode de l'EM¹⁹⁴ éclaire la question en la soumettant aux opérations mentales analytiques (énumérer, décrire, comparer, distinguer, classer, définir), qui permettent de dégager des faits, des aspects, des opinions pouvant ouvrir sur des jugements de valeurs. L'analyse et la problématique croisent la part de discours, et la soumettent à la théorie. Les actes qui répondent à la question première de l'échec scolaire, se dessinent en un polygone¹⁹⁵ d'*agir*, incluant des techniques, des moyens et des méthodes, des objectifs, des finalités et des principes, la partie centrale du prisme étant occupée par le sujet et son désir.

Dans le faisceau des diverses questions/réponses que Charlotte Herfray dégage de la situation « échec scolaire » passée au crible de l'EM, se trouve un des fils tirés par G. Snyders, « le rôle des causes sociales et politiques pour expliquer les difficultés d'accès au savoir de certains enfants. Sur les causes, on n'aura évidemment pas les moyens d'agir. On ne pourra que constater que les conditions de la scolarité sont injustes et gravement perturbantes... »¹⁹⁶.

Sur ce point, Georges Snyders apporte une solution que nous pourrions qualifier de *psycho-politique* : « Je veux soutenir que pour [les enfants des classes exploitées] comme pour les autres élèves, la rénovation de l'école, c'est d'abord, une rénovation des contenus enseignés tels qu'ils conduisent à la joie [...] ». L'auteur précise le lien entre sa proposition et une évolution sociale positive : « Ce thème de la joie à l'école s'insère dans une avancée progressiste de la société, il la suppose, il n'existe pas sans elle et a pour une part extrêmement modeste, il peut tout de même contribuer à la seconder¹⁹⁷ » et ajoute en insistant sur le rôle de l'école « il y a une marge de manœuvre ouverte à l'école, l'école n'est

¹⁸⁹ Ibid.

¹⁹⁰ Ibid.

¹⁹¹ G. SNYDERS p. 61

¹⁹² C. HERFRAY *Penser vient de l'inconscient* Eres Arcanes 2012

¹⁹³ C. HERFRAY p. 84

¹⁹⁴ Pour L'histoire de l'Entraînement mental, (car l'origine de la méthode est contextualisée) nous invitons à lire le premier chapitre de *Penser vient de l'inconscient* « Le roman des origines » pp.27-48

¹⁹⁵ C. HERFRAY p. 113

¹⁹⁶ C. HERFRAY p. 74

¹⁹⁷ G. SNYDERS P. 223

pas condamnée à demeurer à l'écart du combat progressiste. Nous avons à utiliser cette marge de manœuvre dans les luttes à la fois spécifiques et inséparables des luttes sociales dans leur ensemble. La joie en est partie intégrante et pour s'opposer à la ségrégation et pour former à la formation d'un homme nouveau¹⁹⁸ ».

La rénovation de l'école de Snyders entend une décision qui implique l'Ecole républicaine dans ses fondements, dans sa politique, abordant dialectiquement un versant psychologique : « la joie ».

Le projet de renouveau pédagogique surgit en ligne directe d'un parti de gauche : « Pour [ces enfants] comme pour les autres, cette joie implique que la culture inculquée soit en continuité-rupture¹⁹⁹ avec la culture qui est déjà la leur, dans laquelle ils évoluent déjà ; une culture où ils se reconnaissent, où ils reconnaissent leurs valeurs, mais développée jusqu'à un point qu'ils n'auraient pas atteint d'eux-mêmes et qui est plus encourageant que ce qu'ils atteignaient d'eux-mêmes. Ce devront donc être des contenus culturels qui soient reliés à la vie des masses, à ce qui a le mieux soutenu les masses dans leur lutte et leurs aspirations²⁰⁰ ».

L'auteur fait le point des fondamentaux de la culture ouvrière qui, selon lui doivent être partie intégrante de la culture scolaire rénovée. La culture technique « comme domaine culturel²⁰¹ » et dont on pourrait considérer que la « vulgarisation est une tâche scolaire noble²⁰² » ; « la culture de lutte²⁰³ » dont il signale qu'elle est festive, « la solidarité²⁰⁴ » que l'école devrait affirmer et l'histoire de la culture ouvrière, thèmes à partir desquels on pourrait développer une conscience politique ; enfin, le goût esthétique de la classe populaire, où « le beau ne se sépare pas de "bien remplir sa fonction". [...] Par là même on cherche non pas l'extraordinaire, l'exceptionnel, ce qui distinguerait, singulariserait – mais bien des réussites courantes : aimer ce que les autres aiment, se sentir confirmé et uni dans des admirations communes²⁰⁵ [...] d'où la nécessité d'une incitation extérieure pour aider peu à peu ce désir esthétique à dépasser ses limites, à donner ampleur à ses exigences – et essayer de les satisfaire²⁰⁶ ».

Le même raisonnement se trouve posé en 2009 par Didier Lockwood²⁰⁷, intervenant dans le cadre du rapport d'activité du HEAC : « Effectivement c'est un grand problème. La société va dans un sens qui n'est pas propice à la mise en place de systèmes éducatifs basés sur les arts ou des pratiques artistiques qu'on pourrait dire intelligentes ou subtiles. Comment rattacher ces populations qui sont aujourd'hui flouées par le système ? Comment les sensibiliser au patrimoine ? Ces gamins ne savent même pas ce qu'est le jazz. Ils ne savent même pas ce qu'est la musique classique – et ne parlons pas de la musique contemporaine. [...] on ne peut pas aimer ce qu'on ne connaît pas. [...] Aujourd'hui, l'un des moyens dont nous disposons, c'est de prendre en compte leur culture et de montrer les liens avec la culture que nous défendons. Prendre en compte leur culture, respecter leur culture même si elle est populiste et consumériste²⁰⁸ ».

¹⁹⁸ G. SNYDERS p. 227

¹⁹⁹ G. Snyders développe la notion de continuité-rupture dans la deuxième partie de *La joie à l'école* p.p.97-199

²⁰⁰ G. SNYDERS p.123

²⁰¹ G. SNYDERS p. 128

²⁰² Ibid. p. 140

²⁰³ Ibid. p. 132

²⁰⁴ Ibid. p. 134

²⁰⁵ Ibid. p. 138

²⁰⁶ Ibid. p. 142

²⁰⁷ Didier Lockwood est un violoniste de Jazz, formé au Conservatoire de Paris.

²⁰⁸ HCEAC et suite car discussion très intéressante p. 459

Charlotte Herfray, à partir de la problématique de « l'échec scolaire » croisée avec l'Entraînement mental, conclut sur la multitude des réponses qu'il y aurait à apporter sur le propos : « Cet exemple vise à montrer la grande difficulté qu'il y a à analyser les faits, à les faire parler, car selon les catégories d'entendement de chacun et des référentiels qu'il convoque, les faits ne lui parleront pas de la même manière. De plus, nos fantasmes, les stéréotypes dont nous sommes habités, notre expérience et certaines idées préconçues nous empêchent de voir clair. Il en découle que les interventions envisagées peuvent être très différentes, voire inappropriées²⁰⁹ ».

En effet, Snyders reconnaît lui-même une espèce de « complaisance²¹⁰ » par rapport à ce qu'il nous donne à voir de la culture ouvrière. A la lecture, il ressort une impression de vision des masses populaires, à partir d'un point de vue qui n'est pas issu du peuple. La confrontation des idées avec l'histoire de l'homme, nous donne un premier éclairage qui explique en partie cette posture de vouloir *tirer le peuple de son ignorance* : Georges Snyders est d'une famille de littéraires, il a lui-même un passé d'étudiant normalien et une licence de philosophie. Il n'est pas à douter que les joies culturelles qu'il veut proposer aux enfants des classes exploitées sont issues des joies intellectuelles qu'il a rencontrées, dès l'enfance, quand son père l'emmenait au concert²¹¹.

Ces valeurs, dit Georges Snyders, sont indispensables « pour que la culture ne se complaise pas dans certains plaisirs factices, dérisoires, surtout qu'elle ne s'affaisse pas dans le désespoir – et en même temps, elles ont besoin d'être théorisées et enrichies par les apports de synthèses organisées ; c'est donc une unification de la culture qui est en jeu ici. Des données qui, pour tous les élèves, vont s'intégrer à la culture dans son ensemble, la féconder, l'enrichir, la consolider – et ainsi les mener à plus de joie²¹² ».

Nous tenterons d'analyser la proposition de l'ancien pédagogue avec l'aide de la pensée de pédagogues de la génération suivante, auxquels nous nous référençons dans le courant de ce document. Dès à présent, il nous faut noter que la joie de Snyders, est une notion vers laquelle on se dirige, ou plutôt vers laquelle on tente de diriger l'élève ; elle s'acquière à partir d'une culture première qui tend, dans l'effort, vers une culture élaborée, menant à plus de joie quand elle est atteinte, une résonance de « lendemain qui chante », une joie d'avenir, à venir. Se pose la question sur le « plus de », et sur la référence étalon, ce que justement les textes rénovateurs contemporains, tentent de repérer tant dans la psychologie de l'élève que dans celle de l'éducateur²¹³.

Quoiqu'il en soit, Georges Snyders ne considère pas que la rénovation de l'école puisse se passer de la refonte des contenus ainsi que de changements dans la société instituant l'éducation. « Je suis parti de la joie à l'école – et je m'aperçois que de nouveau, je retrouve le marxisme. [...] La critique de l'école est mystificatrice tant qu'elle est critique politique de la seule école : ce serait le moyen d'innocenter la société, de faire silence sur ses responsabilités. Le projet d'une école de la réussite pour tous ou, comme on se plaît à le dire, d'une école de l'égalité des chances, indique la direction certainement valable des efforts, mais ce serait verser dans l'utopie pédagogue que de le croire possible jusqu'au bout dans une société divisée, déchirée en classes où les enfants des exploités ne peuvent pas, massivement parlant prétendre au même avenir que les enfants des dominants – tant les modes de vie et en

²⁰⁹ C. HERFRAY p.77

²¹⁰ Ibid p. 138

²¹¹ <https://archive.org/details/HistoireMeleeDeLaPersonneEtDesIdeesGeorgesSnyders>

²¹² Ibid. p. 143

²¹³ Collectif sous la direction de J. D ROHART, *Renouveler l'éducation, Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* Chronique sociale Lyon 2013.

particulier les chances familiales de cultures sont hétérogènes²¹⁴ ». Même si ce passage partisan marque à notre entendement, la conviction de l'auteur que la pureté proposée par le parti est salvatrice, ce qui nous semble être une limite, on ne peut nier qu'éducation, école et société sont liées. Cependant la question porte sur les finalités de l'éducation. Quelle éducation ? Pour quel public d'élèves ? Quelle visée dans l'accompagnement des transformations sociales qui nous échappent ?

On ne peut reprocher au pédagogue, professeur honoraire en sciences de l'éducation à Paris V à la fin de sa vie, de n'avoir pas envisagé une évolution de la société possible hors du paradigme marxiste. Depuis la rédaction du texte, il y a une trentaine d'années, la société a évolué, est entrée en mutation : « Notre époque a vu se déployer un triple bouleversement lié aux techniques : informatisation, médiatisation et réticularisation de la société, [présageant] désormais une nouvelle capacité de civilisation²¹⁵ ».

Nous sommes toujours dans une société où se marquent les rapports dominants/dominés, mais la référence à une culture ouvrière organisée, est en passe de disparaître dans les difficultés qu'ont les individus à se structurer en collectifs politiques. A quelle organisation syndicale se référer quand on est au chômage depuis et pour une longue période ou quand on vit une précarisation galopante, à tous les niveaux de la société et qui tend à isoler les individus d'une parole collective ?

Le propos ici n'est pas d'envisager l'avenir politique de la civilisation. Il nous faut juste prendre en compte que depuis l'écrit de Snyders, (« La joie à l'école » a été publié en 1985) la société traverse une *polycrise*, à multiples facettes, politique, financière, sociale, éducative... A la suite d'Henry Quinson²¹⁶, cependant, nous faisons le pari que ce changement de paradigme que notre société est en train vivre, pose la question de la possibilité d'une mondialisation fraternelle. « L'idéal d'une telle société, passe par l'éducation des êtres. Cela prend du temps. Un changement suppose qu'il faille montrer le monde autrement²¹⁷ ».

Ainsi le confirme Antonella Verdiani, dans un des textes réunis par J. D Rohart²¹⁸, sur le thème du renouvellement de l'éducation. « Au cœur de cette mutation qui n'est pas à l'abri de ruptures violentes, mais également de progrès aussi lumineux qu'inattendus, l'éducation a sa place centrale. Que nous soyons philosophes ou militants, enseignants ou parents, notre rôle d'éducateur est d'accompagner cette mouvance et d'accueillir ce qui, de toute manière est déjà là : une humanité naissante, plus solidaire, plus reliée²¹⁹ ».

²¹⁴ G. SNYDERS *La joie à l'école* PUF 1985 p. 222.

²¹⁵ J. AGNES *Education et nouvelles donnes* In *Renouveler l'éducation, Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux*, sous la direction de J.D. ROHART, Chronique Sociale 2013

²¹⁶ H. QUINSON *Moine des cités, De Wall Street aux Quartiers Nord de Marseille* Ed Nouvelle Cité, Prix 2009 de littérature religieuse.

²¹⁷ Conférence d'Henry Quinson au Forum *Parlez nous d'Amour*, novembre 2011

²¹⁸ J.D. Rohart agrégé d'Espagnol et chercheur en éducation autour de la question « Comment réenchanter l'école » <http://jeandaniel.rohart.free.fr/> (2014)

²¹⁹ A. VERDIANI *L'Education à la joie : de Sri Aurobindo à l'éducation intégrale moderne* In *Renouveler l'éducation, Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux*, sous la direction de J.D. ROHART, Chronique Sociale 2013

2.3 D'où parle Georges Snyders ?

Prendre l'œuvre de G. Snyders, en ne la considérant que par le prisme de la vision politique serait cependant, manquer la pensée de l'auteur et lui enlever l'audace de sa réflexion portée à l'époque sur la rénovation de l'école. Le projet de l'écrit, ne serait-ce parce qu'il s'exprime à la première personne du singulier (« mon école²²⁰ ») est un livre totalement engagé et convaincu, portant un secret qui ne veut pas s'avouer à l'écriture, et qui change la globalité du texte quand on en prend connaissance.

G. Snyders est un ancien déporté. A l'époque de la publication de « La joie à l'école », il n'a pas encore levé le voile sur son passé de souffrance dans le camp d'extermination²²¹ à Auschwitz. Ses enfants ne l'apprendront qu'à l'âge adulte²²². L'homme rapporte d'ailleurs, dans l'entretien que nous avons cité, que son fils « a fait un bouquin²²³ pour [le lui] reprocher²²⁴ ».

Le regard porté sur l'entrevue filmé « Histoire mêlée de la personne et des idées²²⁵ », nous donne à entendre qu'une multiplicité de raisons cadennassèrent sa possibilité de faire un récit de l'abominable expérience. « Comment nous résigner à ne pas tenter d'expliquer comme nous en étions venus là ? Nous y étions encore. Et cependant c'était impossible. A peine commençons-nous à raconter, que nous suffoquions. A nous-mêmes, ce que nous avions à dire commençait alors à nous paraître unimaginable²²⁶ » écrit Robert Anthelme en avant propos de l'Espèce Humaine, texte que Snyders considère comme l'un des plus proches de son expérience. Invité à s'exprimer sur sa déportation et sur le « bruit du silence », Snyders peut répondre, après une dizaine d'années de prise de recul depuis le moment où il a pu verbaliser la tragédie, « l'étonnant n'est pas d'y être allé, l'étonnant est d'en être revenu²²⁷ », et ouvre sur ce qui l'a retenu de parler avant ses 75 ans : « Je ne voulais pas apparaître comme un être trop faible, un pauvre type dont il faut s'occuper, qu'il faut consoler... [...] Je ne voulais pas révéler à mes enfants la cruauté du monde, je ne voulais pas qu'ils vivent déjà la cruauté du monde. Je voulais leur faire croire que le monde était bon [...] Les anciens combattants de 14/18 racontaient [incessamment] Verdun. Je ne voulais pas être comme eux ».

Il me semble que c'est dans cet interstice de non-dit que se situe un des points culminant de la limite du texte « La joie à l'école ». Je pose mon regard en toute humilité sur la question, n'ayant pour appui que mon intuition et ce que je peux réinvestir de mes diverses lectures sur la survie dans des conditions extrêmes de terreur et d'efforts pour « rester un homme digne²²⁸ ». Mais l'homme qui parle enfin, se pose lui-même la question « Qu'est ce que c'est qu'être un intellectuel dans un camp de concentration ? Qu'est ce que c'est que la culture dans un camp de concentration ? ». La réponse vient par après : « Pour tout le monde, c'est essayer de ne pas tomber dans la bestialité²²⁹ ».

²²⁰ G. SNYDERS p. 14

²²¹ P. DAVREUX *Introduction à la question : quel entraînement mental après Auschwitz ? L'unicité d'Auschwitz* in C. HERFRAY *Penser vient de l'inconscient* Eres Arcanes p.173 à 188.

²²² Libération *Duos intimes (4) Georges Snyders fut déporté à Auschwitz, son fils est l'héritier d'une souffrance qui « ne passe pas »*. *Auschwitz en héritage*. 21 août 1997 - http://www.liberation.fr/france/1997/08/21/duos-intimes-4-georges-snyders-fut-deporte-a-auschwitz-jean-claude-son-fils-est-l-heritier-d-une-sou_211960

²²³ J-C Snyders *Drames enfouis* Buchet/Chastel 1996

²²⁴ <https://archive.org/details/HistoireMeleeDeLaPersonneEtDesIdeesGeorgesSnyders>

²²⁵ <https://archive.org/details/HistoireMeleeDeLaPersonneEtDesIdeesGeorgesSnyders>

²²⁶ R. ANTHELME *L'espèce humaine, récit*. Gallimard 1957 p. 9

²²⁷ <https://archive.org/details/HistoireMeleeDeLaPersonneEtDesIdeesGeorgesSnyders>

²²⁸ <https://archive.org/details/HistoireMeleeDeLaPersonneEtDesIdeesGeorgesSnyders>

²²⁹ <https://archive.org/details/HistoireMeleeDeLaPersonneEtDesIdeesGeorgesSnyders>

Et il offre ses anecdotes, malgré la furie des hommes, pas seulement celle des SS mais aussi celle des compagnons, les moments de solidarité, le jeûne de Kippour malgré la faim qui dévore, le soutien d'un camarade, et le chant, le chant contre un morceau de pain offert par le Kapo tzigane, qui aime entendre chanter. Quelle portée se dévoile alors dans cette phrase écrite dans son plaidoyer pour la culture acquise, si ce n'est celle de l'expérience vécue : « L'esclave qui chante, ou plutôt les esclaves qui chantent ensemble atteignent à l'expression d'une dignité collective ²³⁰ » ?

C'est à la prise en compte du passé de l'auteur, qu'un certain nombre de questions trouvent leurs réponses. Le vieil homme se plaint, toujours dans l'entretien, que son thème de la joie à l'école lui paraisse « fondamentalement ignoré de tous, élèves, professeurs, réformateurs ²³¹ ». Or quel meilleur témoignage que la joie est un sujet majeur dans l'éducation, porté par la pensée d'un homme qui revoit la pédagogie à travers le prisme de son expérience ? Quel impact aurait eu son texte, si l'auteur avait pu évoquer le 3^{ème} concerto de Beethoven qu'il a joué sur un piano à Drancy avant son départ dans le train de la mort ²³² ?

L'amour du beau est ce qui a permis à beaucoup de survivre et résister, « de se relier à ce que la vie peut offrir de meilleur ²³³ » [...] Viktor Frankl, lui aussi rescapé d'Auschwitz, et père de la psychologie humaniste « raconte comment, alors qu'il était enfermé dans un wagon en direction d'Auschwitz, la vue des montagnes rayonnante l'a "transfiguré" : "si quelqu'un avait pu voir l'expression de nos visages à travers les barreaux de la fenêtre du wagon, il n'aurait jamais cru que les hommes qu'il voyait avaient perdu tout espoir de survivre et de retrouver leur liberté". De toute évidence, la capacité à s'émerveiller et à prendre du plaisir dans la contemplation du beau est une force extrêmement puissante pour affronter l'adversité ²³⁴ ». Le psychiatre et psychothérapeute Christophe André, rapporte les mêmes propos : « Des historiens se sont intéressés à la manière dont les prisonniers avaient pu vivre et affronter cette horreur et cet absolu du malheur, des survivants ont raconté [...] Le lien social est une des sources les plus puissantes d'émotions positives. Un autre phénomène que rapporte cette littérature des camps, est celui de la persistance d'expériences esthétiques ou intellectuelles ²³⁵ ».

S'appuyant sur les propos de Frankl, Thierry Janssen fait le lien entre appréciation de la beauté et l'amour de l'excellence. « Le mot "esthétique", vient de du grec ancien *aisthêtikos*, signifiant "qui a la faculté de sentir"- un mot que le philosophe Alexander Gottlieb Baumgarten ²³⁶ a transformé au XVIII^{ème} siècle en *aesthetica* pour désigner "la science de la connaissance sensible", avant qu'il ne soit déformé par l'usage en "science du beau" ou "philosophie de l'art" ²³⁷ ».

²³⁰ G. SNYDERS p. 86

²³¹ <https://archive.org/details/HistoireMeleeDeLaPersonneEtDesIdeesGeorgesSnyders>

²³² <https://archive.org/details/HistoireMeleeDeLaPersonneEtDesIdeesGeorgesSnyders>

²³³ T. JANSSEN p. 220

²³⁴ T. JANSSEN p. 222

²³⁵ V. FRANKL *un psychiatre déporté témoigne* Editions du Chalet 1967 in C. ANDRE Abécédaire de la psychologie positive Odile Jaob 2014

²³⁶ Esthétique : Étymol. et Hist. 1. 1753 subst., « science du beau » (Beausobre, *Dissertations philosoph.*, p. 163 ds Littré); 2. 1819 « ensemble de règles, de principes selon lesquels on juge de la beauté » (Maine de Biran, *Journal* p. 217); 3. 1798 adj. (Ch. F. Schwan, *Nouv. dict. de la langue allemande et françoise, Suppl.*). Empr. au lat. philos. *aesthetica* empl. par le philosophe all. A. G. Baumgarten (1717-62) dans son ouvrage *Aesthetica acroamatica* (1750-58); terme formé sur le gr. α ἰ σ θ η τ ι κ ὁ ς, « qui a la faculté de sentir; sensible, perceptible » <http://www.cnrtl.fr/etymologie/esth%C3%A9tique>

²³⁷ T. JANSSEN Ibid.

Le "beau" de Snyders se veut distancié de la nature, car l'auteur prône la « domination de l'homme sur le monde physique²³⁸ ». Aux yeux de Snyders, c'est la création artistique qui donne de la valeur au modèle naturel. « Même la fleur, symbole de ce qu'il y a de plus beau dans la nature, puisqu'elle unit les perfections formelles d'harmonie, de symétrie avec juste ce qu'il faut d'irrégularité pour révéler la croissance et la vie ; même la fleur A. Arnheim veut montrer qu'il lui manque encore quelque chose pour aller au bout de ce qu'elle voudrait être – et le surcroît que nous donne la peinture, c'est s'apercevoir des fleurs plus significatives et par là plus saisissantes que les fleurs réelles²³⁹ ». Nous n'agréons pas cette idée, il nous semble que la création artistique ne fasse qu'interpréter la Nature dans ce qu'elle a de plus vivant. Mais le propos n'est pas de débattre avec ce qui touche l'auteur. Comprenons juste que ce que recherche Georges Snyders est avant tout un lien. « En réalité, la joie culturelle que je souhaite ici, c'est d'entrer en relation avec de grands hommes qui soient effectivement plus grands que moi, mais leur grandeur ne les condamne pas à l'isolement, ni moi à l'abandon. Ceux qui me touchent sont ceux qui maintiennent un rapport essentiel avec ce que je suis, avec ce que je vis moi-même – et surtout ce que j'aspire à vivre²⁴⁰ ».

L'appréciation de la beauté est « l'occasion pour l'être humain de trouver plus de joie dans sa vie quotidienne, de se connecter plus profondément et plus intensément avec les autres, et de donner davantage de sens à son existence, expliquent Peterson et Seligman initiateurs de la psychologie positive²⁴¹ ». Or, Viktor Frankl, à partir de son expérience écrit « Au lieu de demander si la vie avait un sens, il fallait imaginer que c'étaient à nous de donner un sens à la vie à chaque jour et à chaque heure²⁴² ».

« C'est bien cette expérience qui éclaire l'œuvre de Georges Snyders. Le texte-clef peut être "Chercher la joie après Auschwitz ". " Je n'ai pas cessé d'aimer Mozart (chacun remplacera par le nom qui lui convient) de le placer au centre de ma vie. Mais au lieu de l'aimer contre le monde, pour y chercher l'oubli du monde... Je l'aime parce que j'y trouve la force d'aimer ce monde, de travailler à le comprendre, et à le transformer. Ne pas se résigner à ce que le monde soit le contraire de l'harmonie mozartienne, introduire la beauté... pour combattre l'horreur, au lieu de me jeter dans la beauté pour échapper à l'horreur²⁴³ ».

Cinquante ans après la Shoah, G. Snyders écrit à son fils « Sans doute, maintenant, ton livre me montre que j'ai eu tort de ne pas faire confiance à la dialectique, de m'acharner à voiler ce que Hegel appelle "le mauvais côté de l'Histoire". Je comprends maintenant qu'on ne lutte pas contre l'angoisse sans la regarder en face... [...] Si j'en parle, c'est pour faire en sorte que cela ne recommence pas. Et pour que cela ne recommence pas, il faut que cela soit compréhensible. Car on ne peut pas combattre quelque chose d'exceptionnel²⁴⁴ ».

La résilience n'a pas de limite d'âge et libérer la parole, fluidifie la vie de l'être dans le respect de sa fragilité et de son développement. « Tous les chagrins sont supportables si l'on en fait un récit²⁴⁵ ». Il y a quelque chose de profondément émouvant à entendre le vieil

²³⁸ G. SNYDERS p. 112

²³⁹ G. SNYDERS p. 59

²⁴⁰ G. SNYDERS p. 59

²⁴¹ T. JANSSEN p. 222

²⁴² V. FRANKL *Découvrir un sens à la vie* p. 83 in T. JANSSEN *Le Défi positif* p. 233

²⁴³ HASSENFORDER Jean. Snyders (Georges). *Y a-t-il une vie après l'école ?* In: Revue française de pédagogie. Volume 120, 1997. *Penser la pédagogie*. pp. 192-195. Citation du livre p.113

²⁴⁴ Libération 21 août 1997

²⁴⁵ B. CYRULNIK *Un merveilleux malheur* Odile Jacob 1999 p. 117

homme en 2002²⁴⁶ s'exprimer avec soulagement mais « déplaisir ²⁴⁷ » sur la période qu'il a si longtemps tenue cachée, et qui fut « un épisode crucial de changement de son être ²⁴⁸ ».

2.4 La singularité de la joie de Georges Snyders

Si l'auteur n'évoque pas « la joie de vivre » en tant que telle, qui est pourtant le thème autour duquel Antonella Verdiani a construit plus tard, son propos autour de l'éducation à la joie²⁴⁹, il l'aborde plus ou moins mais en la qualifiant de joie première et en la valorisant à peine, en tant que joie qui sert une plus grande joie obtenue par la fréquentation de la culture élaborée.

Dans « les joies intermédiaires²⁵⁰ », l'auteur classe toutes les joies qui tiennent plus du bonheur d'apprendre, de gravir les difficultés, de progresser. La conscience de l'actualisation de soi au sens rogérien du terme. « Joie de la réussite, de tout effort qui réussit. Affronter l'épreuve. Allégresse de la victoire. Se sentir en progrès. Tenir le coup. Faire ses preuves, confirmation de soi-même. Ces joies prennent chez les jeunes un accent encore plus prononcé. Ce qui n'est pas séparable de la joie de grandir. [...] Joie des copains [...] Briller²⁵¹ ».

Cependant, l'auteur diminue la valeur de ces joies, car pour lui, « Il est essentiel de ne pas confondre la joie culturelle avec les joies intermédiaires, de ne pas limiter la joie culturelle aux joies intermédiaires, de ne pas se contenter des joies intermédiaires ²⁵² ». La joie culturelle est un degré au dessus de ce qu'il appelle la joie intermédiaire. Il affirme cependant que celle-ci est en quelques sortes, le marchepied pour atteindre une joie plus grande, plus pure : « il n'est pas moins important que l'élève prenne appui sur les joies intermédiaires, qu'il soit soutenu par les joies intermédiaires dans sa marche vers la joie culturelle. Certes il y a de l'impur dans les joies intermédiaires : la gloriole attache à la culture parce qu'elle assure des succès flatteurs, elle permet d'être bien vu de certains eux-mêmes déjà bien placés [...] en fait l'impur est une des voies d'accès à la joie culturelle²⁵³ ».

Nous ne pouvons nous empêcher de constater la projection de l'auteur par rapport à cette « petite » joie intermédiaire. Il nous semble que l'expression « succès flatteur, être bien vu d'élèves bien placés » relève plus d'une interprétation du bonheur d'être arrivé au succès. La « gloriole » petite gloire, ou vanité²⁵⁴, est loin du « droit à la joie de vivre²⁵⁵ », qu'évoque Antonella Verdiani, mais considérons qu'il s'agit là d'une histoire de génération où la joie de la réussite ne devait pas être montrée, mais vécue avec réserve et modestie.

Entre joie intermédiaire et joie culturelle, l'effort, la marche en avant, difficile chemin qui mène au sommet de la montagne. « Un beau point de vue, en montagne, on peut l'admirer après l'effort de l'escalade ; sans doute peut-on l'admirer aussi sans dépenser de peine, en prenant le téléphérique. Mais il n'y a pas de téléphérique pour conduire à Beethoven²⁵⁶ ».

²⁴⁶ Depuis, George Snyders a écrit *Pères d'hier, pères d'aujourd'hui* (avec des textes de Boris Cyrulnick, Georges et Jean-Claude Snyders, François Dubet), Nathan, 2007 et *J'ai voulu qu'apprendre soit une joie*, éditions Sylepse, 2008

²⁴⁷ <https://archive.org/details/HistoireMeleeDeLaPersonneEtDesIdeesGeorgesSnyders>

²⁴⁸ Ibid.

²⁴⁹ A. VERDIANI *Ces écoles qui rendent nos enfants heureux* Actes Sud Coll Domaines du possible 2012

²⁵⁰ G. SNYDERS p. 234

²⁵¹ G. SNYDERS p. 237

²⁵² G. SNYDERS p. 235

²⁵³ G. SNYDERS p. 235

²⁵⁴ <http://www.cnrtl.fr/etymologie/gloriole>

²⁵⁵ A. VERDIANI *L'éducation à la joie : de Sri Aurobindo à l'éducation intégrale moderne* in J-D ROHART *Renouveler l'éducation, ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* Chronique sociale p. 209

²⁵⁶ G. SNYDERS p. 103

Nous ne sommes pas loin de rejoindre la définition de Bergson, par l'intermédiaire d'un de ces textes « la conscience et la vie » publié sur le site d'un professeur de philosophie qui me semble passionné, attentionné pour ses élèves et pour la civilisation, « L'effort est pénible, mais il est aussi précieux, plus précieux encore que l'œuvre où il aboutit, parce que, grâce à lui, on a tiré de soi plus qu'il n'y avait, on s'est haussé au-dessus de soi-même. Or, cet effort n'eût pas été possible sans la matière : par la résistance qu'elle oppose et par la docilité où nous pouvons l'amener, elle est à la fois l'obstacle, l'instrument et le stimulant ; elle éprouve notre force, en garde l'empreinte et en appelle l'intensification. Les philosophes qui ont spéculé sur la signification de la vie et sur la destinée de l'homme n'ont pas assez remarqué que la nature a pris la peine de nous renseigner là-dessus elle-même. Elle nous avertit par un signe précis que notre destination est atteinte. Ce signe est la joie. Je dis la joie, je ne dis pas le plaisir. Le plaisir n'est qu'un artifice imaginé par la nature pour obtenir de l'être vivant la conservation de la vie ; il n'indique pas la direction où la vie est lancée. Mais la joie annonce toujours que la vie a réussi, qu'elle a gagné du terrain, qu'elle a remporté une victoire : toute grande joie a un accent triomphal ²⁵⁷ ».

Quoiqu'il en soit, Snyders, s'appuyant dès l'introduction de son écrit sur Spinoza « la joie est le passage d'une perfection moindre à une perfection plus grande ²⁵⁸ », fait la promesse de cette joie dans l'institution. « A l'école, il s'agit de connaître des joies autres que dans la vie courante ; des choses qui secouent, qui interpellent, à partir de quoi les élèves changeront quelque chose à leur vie, donneront un sens nouveau à leur vie, donneront un sens à leur vie. S'il est nécessaire de rentrer en classe, c'est parce que, dans la cour de récréation, vous n'atteignez pas le degré le plus élevé de liberté, ni de joie ²⁵⁹ ».

Reprenant la métaphore touristique, Snyders complète sa vision de l'accès à la liberté par la joie, en s'exprimant sur le rôle du professeur : « pour parvenir à haut niveau, on a besoin d'un guide de montagne ; mais une fois arrivé jusqu'au panorama, c'est bien chaque client qui contemple la vue, en tire joie, sa joie, recherche lui-même tel ou tel aspect. C'est bien lui qui a dû fournir l'effort ; le guide n'est pas un porteur d'homme, pas plus que l'enseignant ²⁶⁰ ».

Cette mise en contact avec la culture élaborée, se fait par l'intermédiaire du professeur, qui mène à la joie scolaire, et ouvre à la possibilité de trouver un sens à la vie.

2.5 « La joie à l'école » : le rôle du professeur.

Opérons à nouveau une ellipse par la psychanalyse, ouverte par Charlotte Herfray ²⁶¹ dans *Les figures d'autorité* ²⁶², compilation de plusieurs conférences dont la ligne de force, « le fil rouge » est le devenir de l'humain et de la civilisation par la transmission du symbolique, *l'institution ès humanité*, par les figures d'autorité. « La problématique de l'humanité et du langage se trouve au centre de mes interrogations parce que c'est au travers de paroles qui comptent pour le sujet que s'effectue la transmission de l'humain ».

Les questions de l'auteure, (comment « l'excellence humaine » se transmet-elle ? Comment s'effectue l'acquisition de l'exigence éthique, permettant de transcender la dialectique de la négativité dont l'être est le lieu ? ²⁶³), trouvent leurs réponses dans les sept chapitres qui

²⁵⁷ <http://blog.eyssette.net/2011-2012/?p=315>

²⁵⁸ B. SPINOZA Ethique, III, XI Scolie In G. SNYDERS p.19

²⁵⁹ G. SNYDERS p.15

²⁶⁰ G. SNYDERS p. 281

²⁶¹ Dans le séminaire organisé par le SIAES, TD sur le thème « Penser vient de l'inconscient » janvier 2013

²⁶² C. HERFRAY *Les figures d'autorité*. Ed Eres 2005

²⁶³ Ibid. p. 11

constituent l'ouvrage. S'appuyant sur les mythes grecs dont le récit œdipien, fondateurs de la république athénienne, donc de la société occidentale, et les récits bibliques retraçant la *Genèse* et *l'Exode* en passant par l'épisode du *Décalogue*, Charlotte Herfray, met en lumière dans « ces héritages humanistes considérables », « la figure d'autorité » dont la position semble s'être affaiblie aujourd'hui, et prône le retour à la parole vraie, en tout cas, fiable.

Entre éthique de conviction et éthique de responsabilité²⁶⁴, l'auteure s'attache à montrer la nécessité « dans un monde profondément injuste », de la mise en lumière d'une autre vie que la vie biologique, l'importance de la vie de l'esprit et des richesses symboliques qu'elle a permis de produire et nous exhorte enfin à éveiller par nos actes et nos paroles et à permettre la transmission de la « *Menslichkeit*²⁶⁵ ».

Dans le premier chapitre Herfray pose le postulat de l'être en peine. Le défi de l'irrationnel s'invite à la réflexion. L'être refoule sa souffrance de se savoir « être pour la mort », alors qu'il ne voudrait que « croître et vivre ». De cette conscience de notre destin viennent les questions « D'où venons-nous ? Où allons-nous ? ». L'Autre qu'il soit Dieu ou *der Anderen* apporte les réponses ou les non-réponses face à ces interrogations. Les mots, vecteurs de symbole, constituent le médium constructif par lequel « le parlêtre » peut s'éveiller à la connaissance et mener sa barque même dans la tempête.

« Pour croître, il faut de l'autre »²⁶⁶, de la famille à l'entourage, et à l'école, l'altérité de l'enfant est ce qui va lui donner son élan guidé vers la construction de lui-même, un manuel d'auto-construction de la conscience. « Peut-être est-ce à l'école qu'il pourra découvrir ses joies, dans la mesure où le pédagogue auquel il aura à faire, saura ouvrir son esprit à l'amour du symbolique²⁶⁷ ». Où nous retrouvons la pensée de Snyders.

Pour ce faire, Snyders pose une exigence de la formation des maîtres, ciblée sur l'acquisition de « l'enthousiasme culturel²⁶⁸ ». « La réforme première de la formation des enseignants ce serait, pour moi, qu'ils parviennent [...] à la confiance que la culture qu'ils enseignent peut donner joie à leurs élèves ; en un sens elle est destinée à donner de la joie, on l'enseigne pour donner la joie [...] Une sorte de propagande à partir de cette joie. [...] Etre enseignant, c'est s'être approché des grandes réussites – et être à leur service, vouloir communiquer la joie qui en découle, exhorter les élèves à réclamer de l'école cette joie qui leur est due par l'école²⁶⁹ ».

Mais le professeur de l'école de Snyders apparaît comme un être « à part ». Il n'est jamais cité avec une équipe, d'autres professeurs, une administration. On le considère seul, et puissant.

Si l'on dé-contextualise la lecture de la vie de son auteur, et si l'on ne prend pas en compte, le secret que porte l'homme, on a le sentiment d'être face à une description de « super-maitre », de héros de la scolarité, prêt à éduquer « les masses » débarrassé d'émotion, (excepté la joie scolaire), de fragilité, et d'incertitudes. En conséquence le texte apparaît comme décalé de la réalité, trop personnel, pour être le support d'une critique franche par ses collègues de

²⁶⁴ Ibid. p. 160

²⁶⁵ Ibid. p. 173

²⁶⁶ C. HERFRAY p. 97

²⁶⁷ Ibid.

²⁶⁸ G. SNYDERS p. 15

²⁶⁹ Ibid.

l'université Paris V²⁷⁰ ou trop marqué de marxisme dégagé de toute déconstruction politique²⁷¹ pour n'être pas rejeté par quelqu'un qui n'adhère pas aux idées du PCF²⁷².

Ainsi, « "mon maître " en arrive à assurer, rassurer les élèves²⁷³ [...] Pour progresser dans la culture, l'élève a besoin du filtre d'une personnalité ; l'accès à la joie culturelle scolaire passe par une personne qui connaît la joie culturelle, sait la faire partager et s'efforce de faire vivre la classe de manière qu'elle soit partagée. Un maître qui vive les idées qu'il énonce ; en lui, par lui les idées sont incarnées – et c'est souvent ainsi que les élèves se mettent à les prendre en considération²⁷⁴ ».

Le maître de l'école de Snyders serait « une personne inspirant suffisamment de confiance aux élèves pour qu'ils lui fassent crédit par rapport à ce qu'ils ne peuvent pas vérifier par eux-mêmes²⁷⁵ ». Or, pour créer la confiance, Carl Rogers, que Snyders critique²⁷⁶ évoque la nécessité de la congruence de l'éducateur « Ceci implique qu'il soit véritablement lui-même, et qu'il soit pleinement conscient des attitudes qu'il adopte – ce qui signifie qu'il se sente en état d'acceptation à l'égard de ses sentiments réels²⁷⁷ ». Comment concilier confiance inspirante pour les élèves, et non-congruence dans le cas de Snyders (puisque nous savons ce que l'auteur ne révèle pas) ? « Curieusement, c'est lorsque nous acceptons notre relative faiblesse et nos émotions même les plus négatives, que peut naître en nous une force tranquille qui nous permet de gérer même les situations les plus difficiles. Le fait d'être non-défensif et *congruent*, le fait d'accepter ses sentiments même les plus négatifs et potentiellement déstabilisateurs, constitue une aide précieuse pour le professeur²⁷⁸ ».

Quoiqu'il en soit, chez Snyders, le professeur est le médiateur dans le processus vers la transcendance culturelle. Intermédiaire entre les élèves et la joie ressentie dans l'œuvre d'art, la création d'excellence, le texte poétique et la rencontre avec les "grands" créateurs, Mozart, Beethoven, Picasso²⁷⁹... « Mon école ; une joie qui jaillit d'un face à face avec les chefs d'œuvre, depuis les grands poèmes d'amour jusqu'aux réalisations scientifiques et techniques²⁸⁰ ».

L'auteur compare le professeur à un « acteur » au sens théâtral du terme « le public témoigne aux grands acteurs, aux grands interprètes un type spécifique de reconnaissance parce qu'ils lui ont permis de parvenir jusqu'à l'œuvre [...] Pourquoi les élèves ne feraient-ils pas de même à l'égard du maître, lorsqu'il les guide vers la joie culturelle scolaire ?²⁸¹ ». Tout en prenant en compte le risque de projection inhérent au regard critique que nous portons sur l'écrit de l'auteur, nous pouvons cependant mettre à jour l'aspect factice qui apparaît encore

²⁷⁰ Isambert-Jamati Viviane, Reboul Olivier, Vigarello Georges. Débat autour d'un livre - Snyders (Georges). — La Joie à l'école. In: *Revue française de pédagogie*. Volume 80, 1987. pp. 99-105. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1987_num_80_1_2428_T1_0099_0000_1

²⁷¹ Voir le coup de colère de Pierre Davreux à propos de la visite d'Auschwitz In C. HERFRAY *Penser vient de l'inconscient* Eres Arcanes p. 173

²⁷² Ibid. le point de vue d'Olivier REBOUL professeur à l'Université de Strasbourg.

²⁷³ G. SNYDERS p. 249

²⁷⁴ G. SNYDERS p. 253

²⁷⁵ G. SNYDERS p. 261.

²⁷⁶ G. SNYDERS p. 99

²⁷⁷ C. ROGERS le développement de la personne Dunod 1998 p.195

²⁷⁸ J-D ROHART *Carl Ransom Rogers et l'Ecole* In J-D ROHART *Renouveler l'éducation, Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* Chronique sociale p.149

²⁷⁹ La liste est plus longue

²⁸⁰ P14

²⁸¹ G. SNYDERS p. 254

une fois dans le passage, au sens où il fait appel à une représentation que nous pourrions dénoncer comme faisant partie de la « société du spectacle²⁸² », et le besoin de reconnaissance qui jaillit par la métaphore de l'artiste en scène²⁸³, sans être jamais vraiment nommé. « Dans tous les domaines, on a besoin, les jeunes en particulier ont besoin de prendre appui sur les vedettes, y compris les vedettes de la culture. Que faudrait-il pour que le maître soit une vedette ?²⁸⁴ ».

Notons bien que « maître », et « vedette » témoignent de ce que le texte a pris de l'âge, avant de suivre la pensée de l'auteur sur le « ridicule » auquel « son » enseignant est confronté : « Le maître est ridicule parce qu'il côtoie le sublime. [...] un simple enseignant qui a l'audace de se mouvoir au niveau du sublime et qui a pour mission d'établir le contact entre la masse des gosses et les plus belles réussites humaines, ne pourra pas se maintenir sans cesse ni dans toute ces attitudes à telle hauteur, encore moins y soulever toute sa classe ; il y aura des retombées et elles feront rire²⁸⁵ ».

Pourquoi le maître de Snyders a-t-il besoin de reconnaissance ? En quoi le maître devrait-il être parfait, détenteur de la vérité quant à la joie culturelle, être le témoin inconditionnel « d'une certaine puissance de la pensée de la vérité²⁸⁶ » ? Sont les premières questions que nous posons. La deuxième salve d'interrogations est teintée de la prise de connaissance du parcours de l'auteur. Est-ce parce que justement ce maître est détenteur d'un savoir qu'il ne peut pas dévoiler par peur de communiquer sa fragilité, par peur de descendre de son piédestal ? Un savoir qui porterait sur l'injustice de ce monde, malgré l'école, malgré l'éducation ?

Si la fréquentation de la création artistique en classe, nous paraît primordiale, le passage aborde cette culture enseignée par le maître (le sachant) aux élèves (les apprenants) avec une vision hiérarchique du groupe-classe et ne laisse pas apparaître les notions de partage des connaissances et de réciprocité dans la transmission.

De plus, la connaissance du maître est nécessairement limitée : « l'école repose sur ce principe qui est la polyvalence du maître, qui doit prendre dans son champ de responsabilités et de compétences l'ensemble des contenus enseignés, avec ses forces et ses faiblesses. Parmi ces forces, théoriquement, a priori, il peut construire une transversalité des savoirs et peut-être renforcer le sens de chacun d'entre eux. Mais la difficulté est que personne n'est omniscient et que, lorsqu'il s'agit de travailler avec des langages qui sont particulièrement formalisés, comme le langage de la musique, on voit bien que cette polyvalence, rencontre nécessairement des limites²⁸⁷ ».

2.6 Liens entre enseignant et enseignés

La critique que Snyders porte aux pédagogues qui ont tenté de repenser l'école à partir des liens qui unissent un groupe-classe à l'éducateur, porte particulièrement sur la vision de ce lien : « contrairement à ce qu'on tenté de nombreux pédagogues, et souvent de grand mérite (ce n'est pas par hasard, qu'on parle de "méthodes nouvelles" ou "de méthodes actives"), les innovations dans les méthodes ne peuvent pas remplacer la transformation des contenus : elles

²⁸² G. DEBORD *La société du spectacle* Buchet Chastel 1967

²⁸³ Là d' « où je parle » inclut ma part professionnelle, activité construite sur l'accompagnement d'artistes du spectacle vivant. Voir document p. 11

²⁸⁴ Ibid.

²⁸⁵ Ibid. p. 255

²⁸⁶ <https://archive.org/details/HistoireMeleeDeLaPersonneEtDesIdeesGeorgesSnyders>

²⁸⁷ HCEAC p.411 Intervention de Vincent Maestracci *Etat des lieux de la place de la musique dans les structures scolaires et extra-scolaires*. p. 411 Inspecteur général de l'éducation nationale

risquent de laisser subsister des contenus inconsistants, décevants, donc incapables de mener à la joie. Et c'est une mystification éphémère que de vouloir les compenser par quelque chose qui serait de l'ordre des « bonnes relations » ou du « apprendre à apprendre » - par quoi on s'abstiendrait de poser les problèmes de validité de ce qu'on apprend²⁸⁸ ».

Et pourtant, comparant « La joie à l'école » avec les propositions de groupes de pédagogues rénovateurs, rassemblées il est vrai, une trentaine d'années plus tard²⁸⁹, nous sommes à même de trouver des carrefours d'idées, utiles à la transformation scolaire.

« Je veux soutenir que c'est la rénovation des contenus qui suscite la rénovation des méthodes, des relations entre enseignant et enseignés, des obligations et de la discipline, car ce sont là autant de conséquences des contenus inculqués - et non pas des causes premières²⁹⁰ ».

Snyders affirme plus tard que son approche envisage une école de la Règle²⁹¹, une école de l'effort²⁹², mais une école de la liberté pour tous²⁹³. « Maintenir, amplifier, transformer le systématique, le difficile, l'obligatoire. Mon école c'est le pari paradoxal d'imposer les maths tel jour à tous –même à ceux qui n'en veulent pas - et de modifier la situation en sorte que tous en tirent joie et se sentent progresser vers la liberté²⁹⁴ ». Dans ce passage à nouveau, la pensée de Snyders n'est pas éloignée de celle de Carl Rogers, qui contrairement à l'interprétation de ses écrits²⁹⁵, affirme que « le professeur [...] doit absolument inscrire son action pédagogique dans un cadre strict, surtout avec les élève actuels, dont l'expérience enseignante montre qu'ils sont de plus en plus souvent et cruellement dépourvus de Sur-Moi²⁹⁶ ».

Ainsi, sans être si loin de certaines « méthodes nouvelles » de pédagogie, le cadre dans lequel Snyders souhaite voir évoluer « son école », abonde dans le sens de l'école républicaine « Mon école s'adresse à tous, elle est ouverte à tous et il s'agit de former à la liberté²⁹⁷ », sous la forme d'un emploi du temps à respecter, des programmes à suivre, un socle de compétences à acquérir.

« Pour que la joie devienne lieu de joie culturelle scolaire, il s'agit de transformer l'emploi du temps de façon qu'il devienne appropriation du temps : d'abord, il va être ce qui permet de vivre dans l'organisé et le régulier ; [...] une ponctualité qui est assurance, protection qu'on ne se laissera pas emporter par l'impulsivité, par l'humeur. [...] On aura assez de temps pour agir et réfléchir dans le calme, sans bousculade et sans temps mort ; l'emploi du temps comme affirmation qu'on ne sera pas interrompu, harcelé par d'autres tâches étrangères²⁹⁸ ».

L'auteur se positionne cependant différemment de l'autonomie prônée par Steiner et Freinet après lui²⁹⁹ : « Un élève qui ne choisit pas et qui serait pourtant heureux. [...] cette obligation aussi je voudrais à la fois la maintenir et la transformer en valeur positive de joie : ce non-

²⁸⁸ G. SNYDERS p. 211

²⁸⁹ J-D ROHART *Renouveler l'éducation, Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux*

²⁹⁰ G. SNYDERS p. 211

²⁹¹ G. SNYDERS p. 233 et 234

²⁹² G. SNYDERS p. 239

²⁹³ G. SNYDERS p. 267, 277, 285

²⁹⁴ G. SNYDERS p. 239

²⁹⁵ J-D ROHART *Carl Ransom Rogers et l'Ecole* In J-D ROHART *Renouveler l'éducation, Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* Chronique sociale 2013 p.148

²⁹⁶ Ibid.

²⁹⁷ G. SNYDERS p. 267

²⁹⁸ G. SNYDERS p. 262

²⁹⁹ M. KRICHEWSKY, J. DALLE *La pédagogie Steiner... Une source possible de renouveau pour l'éducation au XXIe siècle ?* in J-D ROHART *Renouveler l'éducation, Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* Chronique sociale 2013 p.70

choix peut devenir garantie que chacun ira vers la culture dans son extension, s'ouvrira à l'ensemble des matières, même celles qui ne le séduisent pas aussitôt ³⁰⁰».

Même si, « dans mon école, les élèves ne deviennent pas des égaux du maître, on ne leur promet pas qu'ils deviennent les égaux du maître ; mais ils ne sont pas les subordonnés, des inférieurs à "dresser" ni des irresponsables à maintenir sans cesse en tutelle. Ce sont des partenaires culturels, c'est la culture, la joie culturelle qui établit et communauté car association croissante à de mêmes valeurs et distance, distance qu'il s'agit précisément de diminuer : dénivellation entre la culture du maître et celle des élèves, et c'est celle qui fonde la dénivellation entre les personnes. Ce qui justifie l'autorité du maître c'est qu'il est plus près de certains pans essentiels de la culture, de la joie culturelle que l'élève et il peut donc l'aider à accomplir ce trajet ³⁰¹». Même si l'exemple donné par l'auteur, sur un maître affirmant « que Picasso est beau avant que l'élève puisse l'éprouver ³⁰²», me semble inapproprié, car la pédagogie ne devrait pas programmer le goût de l'élève mais plutôt lui donner les codes pour trouver quelque chose à « aimer » dans Picasso, l'idée d'un partenariat autour des joies culturelles me semble une bonne entrée pour rénover l'école.

Malgré tout, Snyders défend « la dignité de chaque élève ³⁰³ », avec l'idée qu'il faille « Accepter vraiment, aimer les élèves tels qu'ils sont pour les amener à devenir tels qu'ils devraient être ; confiance primordiale dans l'élève comme digne de... capable de progresser vers des tâches culturelles, d'atteindre la joie culturelle vers laquelle on veut le guider. Respecter les élèves, c'est avoir égard à ce qu'ils sont et à ce qu'ils peuvent devenir ³⁰⁴ ».

2.7 Innovations pédagogiques habituelles ³⁰⁵

Certains moments spécifiques tels ceux cités dans le chapitre des « innovations pédagogiques habituelles », désignant « des activités très variées sur lesquelles beaucoup de pédagogues comptent pour transformer l'école ³⁰⁶ », vont dans le sens des textes réunis par Jean Daniel Rohart pour évoquer les diverses propositions pour « renouveler l'éducation ³⁰⁷ ». En effet, les apports du dispositif-projet sont sensiblement dans la lignée des méthodes pédagogiques nouvelles, « joie du choix, joie d'agir de façon efficace, dans un monde réel, joie d'ouverture au monde, joie du travail en commun, joie de rapports nouveaux avec le maître ³⁰⁸ ».

Nous nous situons dans un cadre, hors de la situation d'enseignement habituelle, où la distance entre l'enseignant et les élèves diminue, le regard des uns sur les autres évolue : « Faire ensemble, vivre ensemble ; les élèves (et les maîtres aussi) vivent une expérience de complémentarité, qui peut déboucher sur la coopération, la solidarité une dimension communautaire ³⁰⁹ ». Le dispositif vécu et partagé par le groupe-classe, casse la perspective de la pyramide de l'apprentissage : le professeur occupe une autre position : « Il ne serait plus au dessus des élèves, il ne leur révélerait plus des informations "venues d'en haut" mais se

³⁰⁰ G. SNYDERS p. 262

³⁰¹ G. SNYDERS p. 256

³⁰² G. SNYDERS p. 261

³⁰³ G. SNYDERS p. 245

³⁰⁴ G. SNYDERS p. 248

³⁰⁵ G. SNYDERS p. 297

³⁰⁶ Ibid.

³⁰⁷ J-D Rohart *Renouveler l'éducation. Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux*. Chronique sociale 2013

³⁰⁸ G. SNYDERS p. 297 à 302

³⁰⁹ G. SNYDERS p. 300

tiendrait avec eux, au milieu d'eux, pour qu'ils vivent ensemble des situations de recherche, de découverte³¹⁰ ».

Snyders prend malgré tout le temps de lister les risques qu'il envisage dans le cadre des innovations pédagogiques, risques apportés par le dispositif-projet. Risque du choix, risque de la légèreté, risque de scepticisme, problème de l'efficacité, risque par rapport à la vie démocratique en classe, risque par rapport aux relations enseignants-enseignés et risques des « extérieurs »³¹¹. L'ensemble des points nous semble hanté par les peurs de l'auteur. Peur que le maître perde sa position dans le courant de la classe, qu'il ne soit pas en mesure de prendre le dessus, et perde le contrôle, car c'est de cela dont il s'agit quand l'auteur aborde à nouveau le lien du professeur avec les élèves.

Par ailleurs, l'innovation pédagogique est l'occasion de situer l'école dans une ville, un quartier, près d'une usine, et de faire intervenir d'autres adultes dans la classe, que la pensée marxiste de Snyders qualifie de travailleurs³¹², ou de « maîtres » en rapport avec leur activité. Nous n'avons pas encore franchi le pas d'inviter de simples citoyens. Même les anciens sont dotés d'une suspicion car « n'importe quelle personne âgée n'est pas habilitée à parler de son époque ; il se peut qu'elle la déforme à partir de souvenirs très partiels, à travers le prisme des préjugés³¹³ ».

Même si l'intervention extérieure comporte des risques aux yeux de Georges Snyders, notamment en termes de fragilisation de l'autorité du maître « qui doit rester le maître d'œuvre de leurs interventions », nous agréons que « le rôle du maître est de faire en sorte que les multiples interventions s'organisent en un tout systématique : ne pas en rester à une pluie discontinuée, à une sensibilisation qui fait essayer une seule fois quelque chose – mais parvenir au niveau de l'enseignement. Le maître a à tirer partie de l'intervention [...] Eventuellement le maître aura à adapter à l'âge, aux connaissances déjà acquises, à expliciter – et même dans certains cas à discuter, à redresser. A l'école c'est le maître qui dirige ; en particulier il ne confiera pas un groupe d'élèves à un extérieur seul, il y aura toujours association étroite de l'intervenant et de l'enseignant³¹⁴ ».

2.8 Questions restées en suspend

La base de la réflexion de Snyders part d'une constatation qui conjugue deux aspects de l'institution : l'école prépare à l'avenir mais elle est à vivre au présent. Les enfants qui entrent à l'école y passent, « la plus grande, la plus belle partie de leur jeunesse³¹⁵, [...] Qu'est ce que cela peut apporter à des jeunes, dans leur vie de jeunes, que de passer tant et tant de jours à l'école ? Quel enrichissement ? – et qui justifie tant d'années passées, tant de contraintes subies ? [...] Quelle joie pourrait, devrait apporter, une si longue scolarité à cette masse d'élèves ?³¹⁶ »

La question est également soulevée dans la synthèse de la table ronde organisée par le Haut Conseil de l'Education Artistique et Culturelle « l'élève passe à l'école une partie de son temps de vie. [...] Les repères culturels sont d'une importance croissante ainsi que la maîtrise des moyens techniques³¹⁷ ». Le propos est complété par l'idée que « le développement de l'émotion est complémentaire de la constitution d'un savoir et d'une distanciation critique. La

³¹⁰ G. SNYDERS p. 302

³¹¹ G. SNYDERS p. 302 à 310

³¹² G. SNYDERS p. 319

³¹³ G. SNYDERS p. 309

³¹⁴ G. SNYDERS p. 320

³¹⁵ G. SNYDERS p. 12

³¹⁶ G. SNYDERS p. 13

³¹⁷ HCEAC *La place des arts dans l'enseignement*. Rapport d'activité pour 2008 et 2009 p. 404

curiosité est, ici encore une qualité à encourager chez les élèves, les artistes, les enseignants et tous les acteurs préoccupés par le sujet ».

Snyders apporte en partie les réponses à ces questions, car, « au fond ce qui pose problème et demande explication, c'est le manque de joie, la " non-joie " à l'école³¹⁸ », en établissant un lien entre joie culturelle vécue en milieu scolaire, spécifiquement par l'intermédiaire de l'enseignant. Cependant, il fait l'impasse sur plusieurs thèmes développés par les pédagogues dont les recherches portent sur le projet de la réforme de l'enseignement. Ainsi, l'éducation de l'éducateur, l'imagination et le rêve, l'accès à la créativité, le lien à la Nature, l'implication du corps et l'humour ne sont presque pas évoqués, et nous souhaitons y porter le regard croisé avec des propositions modernes de réforme de l'éducation, avant de retenir la substance de ce que le pédagogue aîné avait à nous transmettre, et que nous souhaitons mettre en lien avec notre objet de recherche.

2.8.1 L'éducation de l'éducateur

Dans « la joie à l'école », le chemin vers Soi n'est pas évoqué pour l'enseignant. Il n'y a pas un moment où est affirmé le « je ne sais pas³¹⁹ » de l'éducateur, à partir duquel peut s'entreprendre une démarche d'autoformation.

Or, « on ne peut éduquer l'autre sans s'être éduqué soi-même et seul celui qui a vécu le processus "d'individuation" qui conduit au développement de sa personnalité, à la mise en acte de ses potentialités, pourra remplir la tâche d'éduquer les autres³²⁰ ». Nous n'allons pas développer la notion défendue par Jung, « l'essentiel est de comprendre que ce processus vise la liberté de l'esprit et la naissance du Soi, c'est-à-dire de la totalité psychique, de ce centre inconscient de la personnalité qui réconcilie, esprit et corps, qui effectue la conjonction de des opposés et qui est l'*Imago Dei* en chacun³²¹ ». Sans penser que « le processus d'individuation » est une condition sine qua non pour enseigner, l'éducation de l'éducateur est défendue par tous. Elle est de toute façon envisagée dans le courant de l'enseignement, l'éducateur bénéficiant au même titre que ses élèves d'une relation plus horizontale, une relation d'accompagnement et non plus de pouvoir³²², notamment « dans les moments "d'échappées " par rapport aux programmes totalement régulés, élèves et professeurs produisant des réalités interstitielles qui se convertissent en vrai moment d'apprentissage³²³ ».

Nous retrouvons ces moments pédagogiques chez Snyders, qu'il nomme innovations pédagogiques habituelles³²⁴, dont l'auteur affirme qu'elles peuvent comporter des risques notamment dans le maintien du cadre d'apprentissage. Or, ces « réalités interstitielles sont ce qui se produit en marge du cadre et [qui] pourtant en font partie [...] Ces interstices sont des espaces qui échappent à la norme, et engendrent une autre dimension de la formation, grâce à une autre relation à celui qui enseigne. Dès lors, le professeur n'est plus dans un rôle de

³¹⁸ G. SNYDERS p. 16

³¹⁹ A. VERDIANI *L'éducation à la joie : de Sri Aurobindo à l'éducation intégrale moderne* in J-D ROHART *Renouveler l'éducation, Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* Chronique sociale p. 358

³²⁰ J-D ROHART *Renouveler l'éducation, Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* Chronique sociale p. 7

³²¹ R. DAVAL *L'Anthropologie de C.-G Jung et sa psychologie de l'éducation* in J-D ROHART *Renouveler l'éducation, Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* Chronique sociale p. 61

³²² A.TORREGROSA LABORIE *Les maîtres clandestins, pour une régénération de l'éducation* in J-D ROHART *Renouveler l'éducation, Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* Chronique sociale p. 184

³²³ Ibid.

³²⁴ Voir document les innovation pédagogiques habituelles § 2.7 p. 59

domination mais dans une formation plus fraternelle, plus solidaire³²⁵ ». Un ensemble formateur où le professeur serait un, parmi les autres, susceptible d'apprendre au même titre que ses élèves. « La meilleure méthode de l'éducation, c'est l'éducation de l'éducateur³²⁶ », écrit Jung. A sa suite, René Daval, ancien directeur du département de philosophie à l'université de Reims reprend, « le "bon" éducateur est celui qui a appris à se connaître lui-même et qui a su construire un équilibre harmonieux entre son conscient et son inconscient³²⁷ », ce en quoi le professeur serait à même de construire une relation équilibrée avec ses élèves, propice à l'apprentissage et à la joie partagée dans le groupe-classe.

2.8.2 L'imagination et le rêve de Georges Snyders.

« La culture que j'aime, c'est aussi la joie du dépaysement de l'étranger de l'étrangeté. Je ne veux pas renoncer au domaine de l'imaginaire ; bien plus, je veux accroître les occasions du rêve, la joie du rêve, de la rêverie. Mais en réalité le rêve lorsqu'il est devenu chose culturelle, création culturelle, n'est plus réductible au jeu, il ne traîne avec lui aucune fatalité de fuite. Il s'est objectivé, projeté dans cette matière que constituent le langage ou le son, la forme, la couleur. L'irréel a été élaboré en une œuvre qui dès lors n'est plus de la nature du fantasme, de l'hallucination ; il possède une existence, dont la preuve est qu'il est partagé par des milliers et des milliers, il établit une communication entre les hommes, il est cette communication même. [...] c'est là ce qui va m'aider à prendre possession de moi-même ; l'homme d'art est devenu et veut nous rendre " de plus en plus maître de son domaine, y compris ses vertiges ". Plus je fréquente les rêves culturellement incarnés et moins j'ai à craindre que mes rêves ne viennent brouiller ma réalité³²⁸ ». Evoquant les processus de réparation du traumatisme, qui mènent à la résilience, Boris Cyrulnik, met en lumière que « presque tous ceux qui s'en sont sortis ont élaboré très tôt, " une théorie de vie " qui associait le rêve et l'intellectualisation. [...] " Pourquoi dois-je tant souffrir ? " les a poussés à intellectualiser. " Comment vais-je faire pour être heureux quand même ? " les a invités à rêver³²⁹ ». Nous comprenons en quoi le sujet concerne l'expérience vécue par Georges Snyders, dans le traumatisme lié à la déportation.

Bien sûr, voir personnifié le rêve dans l'œuvre d'un artiste, d'un poète ou d'un penseur peut soutenir l'être en devenir, dans le sens où il peut mesurer la fiabilité de ce qui peut lui paraître comme insaisissable car non tangible, non conscient. A partir du moment, où la création rend compte du rêve d'un autre, et que je peux rapprocher cette illustration d'une possibilité de traduction de mon inconscient, elle me met en lien, par le langage, l'utilisation du symbolique. Cependant, le rêve que je fais, n'est-il pas de toute façon, une forme de langage non matérialisé de « moi à moi » ?

Nous ne croyons pas qu'il faille écarter rêve et imagination du processus d'éducation. « Jung insiste sur le fait que l'imagination est plus proche de la vie que l'entendement, qui est, par nature, principe de limitation. L'entendement est lié à la vie consciente, qui n'est qu'une infime partie de la vie psychique. Au contraire, l'imagination communique directement avec l'inconscient conçu comme producteur d'archétypes, source de tous les efforts d'invention de

³²⁵ A.TORREGROSA LABORIE *Les maîtres clandestins, pour une régénération de l'éducation* J-D ROHART *Renouveler l'éducation, Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* Chronique sociale p. 184

³²⁶ C.-G JUNG *Psychologie et Education* Buchet Chatel 1995 p.117 in R. DAVAL *L'Anthropologie de C.-G Jung et sa psychologie de l'éducation*

³²⁷ R. DAVAL *L'Anthropologie de C.-G Jung et sa psychologie de l'éducation* in J-D ROHART *Renouveler l'éducation, Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* Chronique sociale p. 62

³²⁸ G. SNYDERS p. 91

³²⁹ B. CYRULNIK *Un merveilleux malheur* p. 18.

l'humanité³³⁰». Or l'éducation que nous souhaitons pour nos enfants vise à leur transmettre la puissance de la vie en eux, et non pas seulement à travers le regard que d'autres pourraient avoir sur elle.

2.8.3 La créativité

Presque par conséquence, la créativité des élèves n'est pas abordée par Snyders, sinon dans le cadre des innovations pédagogiques habituelles, parce que s'y déroule une possibilité de discussion, de mise en place et de réalisation partagée. Plutôt, la créativité de l'enfant est relativement dénigrée comparativement aux chefs d'œuvres des « grands créateurs et de la présence vivante d'un patrimoine culturel³³¹ » : « cette activité créatrice de l'enfant, on a eu raison de la susciter mais elle reste en réalité très peu créatrice : tout en trouvant plaisir à ces combinaisons, pour lui, nouvelles, l'enfant se meut essentiellement dans le banal et les stéréotypes³³² ». Se référant à Baudelaire, Elie Faure (références du XIX^e siècle) l'auteur ajoute « l'enfant a les nerfs faibles, il ne progresse pas réellement d'une œuvre à l'autre, il n'est pas maître de ce qu'il produit. Cette incomplétude peut s'exprimer soit en langage classique : l'enfant dessine entre autres jeux (le plus souvent), sur le sable ou le papier volant... il n'a ni la volonté, ni la patience, ni surtout le besoin profond, qui sont nécessaires pour imprimer dans une matière dure, avec une autre matière dure, l'image qu'il a dans l'esprit. Soit en langage psychanalytique : il n'y a pas dans l'art enfantin, « douleur de la retenue du geste, avant de jaillir dans l'envolée de l'œuvre³³³ ». C'est encore Jung par l'intermédiaire de Daval, qui s'oppose à cette idée que l'enfant est très peu créateur. La création, « l'œuvre d'art, [...] est le signe de la marque de la fécondité créatrice de l'instinct, libre encore chez l'enfant et proche de la luxuriance vitale, que l'entendement de l'adulte canalise et n'utilise qu'à des fins utilitaires d'adaptation³³⁴ ».

Le jugement de valeur porté par Snyders sur la création enfantine, nous semble directement issu d'un certain manque de joie de vivre, d'une incapacité à s'émerveiller sans passer par le « décodage » d'un tiers créateur reconnu, qui maintient « un rapport essentiel avec tout ce que je suis, avec ce que je vis moi-même – et surtout ce que j'aspire à vivre³³⁵ ». Dans ce passage, Snyders nous livre ce qui l'étreint, (nous pourrions même envisager, qui le restreint). Nœud dans la possibilité d'être en lien avec lui-même, qu'il ne pourra défaire tant qu'il n'aura pas entamé une démarche vers la résilience, dont le premier pas est la verbalisation de son secret.

Du point de vue de l'action éducative, et Snyders en convient lui-même, « Ecouter les grands interprètes pour s'essayer à mieux jouer soi-même et aussi s'efforcer de jouer soi-même pour être à même de mieux profiter des grands interprètes³³⁶ », il nous semble indispensable que la fréquentation des chefs d'œuvres, des grands classiques, de l'excellence soit à envisager conjointement à la pratique artistique elle-même. C'est d'ailleurs ce qu'exige actuellement la validation du socle commun des compétences (compétence 5)³³⁷, et qui envisage la pratique artistique plus comme un langage à acquérir, qu'un résultat à obtenir. Comme le soulignent les intervenants en 2009 dans le cadre du rapport d'activité du Haut Conseil de l'Education

³³⁰ R. DAVAL *L'Anthropologie de C.-G Jung et sa psychologie de l'éducation* in J-D ROHART *Renouveler l'éducation, Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* Chronique sociale

³³¹ G. SNYDERS p. 293

³³² G. SNYDERS p. 292

³³³ Ibid.

³³⁴ R. DAVAL p. 52

³³⁵ G. SNYDERS p. 59

³³⁶ G. SNYDERS p. 295

³³⁷ Voir document Chapitre les théories La place de l'éducation artistique dans l'école française § 1.4 p. 40

Artistique et Culturelle, la maîtrise du professeur sur le sujet peut être limitée et c'est pourquoi il est important de faire appel aux intervenants extérieurs.

2.8.4 Le lien à la Nature

Snyders, occulte le lien à l'environnement naturel comme rapport essentiel. Les évocations de la Nature sont peu nombreuses, sinon dans le paragraphe des joies simples et immédiates issue de la culture première, qu'il voudra faire progresser vers des joies plus ambitieuses³³⁸ : Baignade au soleil, « promenade dans la nature : cette nature parcourue, si je pouvais la rapprocher de celle qui est comprise par les biologistes, ou représentée par les peintres et les photographes ou chantée par les poètes, n'en tirais-je pas un contentement plus abondant ?³³⁹ ». Autre exemple, la moto (ou la mobylette) « griserie sensuelle du plein air, découverte d'horizons nouveaux – et libres³⁴⁰ », est une joie simple dont on ressort insatisfait. Pour lui « la joie [simple] ne se conserve pas dans sa simplicité³⁴¹ ». Les joies immédiates tendent vers la complexification « et lancent des appels vers la culture élaborée : dans ce mouvement, elles cessent peu à peu d'être simples et deviennent de plus en plus des joies³⁴² », on lit presque le mot « véritables » à la suite du texte.

A la question que l'homme se pose sur ce qui est naturel, il répond « les institutions, les comportements, tant de sentiments habituels, jusqu'aux crises et aux guerres, parce qu'ils sont tels, ils en arrivent à nous sembler évidents, immuables, commandés par une sorte de destinée³⁴³ ». S'appuyant sur le « matérialisme dialectique marxiste³⁴⁴ », et considérant que « la nature humaine est l'ensemble des rapports sociaux historiquement déterminés³⁴⁵ » c'est la domination de l'homme sur la nature que défend Snyders. « La technique comme domaine culturel [...] confiance que le monde peut être transformé, modelé, maîtrisé par le travail humain ; il est accueillant aux efforts humains. [...] Confiance aussi du travailleur en lui-même ; la puissance de l'homme face aux résistances et même aux dangers ; l'homme est confirmé par les résultats de son travail, il y trouve une preuve de lui-même³⁴⁶ ».

A l'heure du questionnement écologique, et des transformations sociales en cours, le concept est dépassé, comme l'est peut-être finalement le marxisme. Evacuons le débat idéologique, le livre a déjà été critiqué sur ce sujet.

On pourrait penser que le peu de lien à la Nature, comme référence pédagogique est une question de génération. Mais il n'en est rien, puisque la plupart des pédagogues, s'étant penchés sur les rénovations à apporter à l'école dans une période postmoderne y font référence. Ainsi il y a à prendre exemple chez les Steiner³⁴⁷, Freinet, Antoine de la Garanderie³⁴⁸, Krisnamurti³⁴⁹, Rogers³⁵⁰, et tant d'autres qui rapportent une expérience en lien

³³⁸ G. SNYDERS p. 24

³³⁹ G. SNYDERS p. 25

³⁴⁰ G. SNYDERS p. 25

³⁴¹ G. SNYDERS p. 24

³⁴² G. SNYDERS p. 25

³⁴³ G. SNYDERS p. 80

³⁴⁴ G. SNYDERS p. 78

³⁴⁵ G. SNYDERS p. 79

³⁴⁶ G. SNYDERS p. 128

³⁴⁷ M. KRICHEWSKY, J. DALLE *La pédagogie Steiner... Une source possible de renouveau pour l'éducation au XXIe siècle ?* in J-D ROHART *Renouveler l'éducation, Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* Chronique sociales p. 66

³⁴⁸ T. de la Garanderie Antoine de la Garanderie, philosophe et pédagogue in J-D ROHART *Renouveler l'éducation, Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* Chroniques sociales p. 87

³⁴⁹ R. BARBIER Krishnamurti : de la médiation et du défi en éducation in J-D ROHART *Renouveler l'éducation, Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* Chroniques sociales p. 35

avec les éléments naturels. De même, les observations opérées par Antonella Verdiani sur les écoles « où il fait bon aller³⁵¹ » éclairent l'importance de repositionner l'enfant dans un contexte où la nature, est support éducatif du développement de la vie.

Nous pourrions également envisager que Snyders est un urbain, et qu'il ne rêve « son école » qu'en ville, près de l'usine, mais nulle part nous trouvons la mention, d'une visite de parc, ou d'une sortie scolaires dans les espaces verts de la Cité. Gageons que cette absence de lien à la nature dans le modèle éducatif qu'il propose, serait un point à lui soumettre si nous pouvions encore en débattre avec lui.

2.8.5 La question du corps

Si Snyders a évoqué l'éducation de l'esprit et de l'intellect, seul le thème de l'amour³⁵² développé dans « la joie à l'école » nous parle d'une relation de bien-être avec son corps. « la culture pour m'aider à saisir que le progrès de l'amour et le progrès de la joie dans l'amour, c'est de se diriger vers une synthèse du physique et du sentimental, synthèse bien souvent évoquée dans la culture première, mais comme espoir dont on désespère [...] la tâche de la culture élaborée est peut-être de laisser entrevoir que cette synthèse est à notre portée, d'en tracer les évocations³⁵³ ». Par la lecture d'auteurs sur le sujet, ou par l'étude de chansons populaires³⁵⁴, Snyders s'attache à démontrer que le thème doit être envisagé, à l'école au même titre que le racisme³⁵⁵, ou le progrès³⁵⁶, thèmes pour lesquels « une formation systématique de type scolaire peut et doit jouer un rôle essentiel³⁵⁷ ».

Si l'on revient à la question posée en début de paragraphe, il est très peu question par ailleurs de relation au corps, autrement que par la culture élaborée par laquelle « L'homme pourrait acquérir maîtrise de lui-même – et ma joie d'être saisi au corps deviendra tellement plus complète si je ne crains plus d'être tiraillé entre des pensées qui risquent d'être glaciales et des émotions dont j'ai parfois le sentiment qu'elles viennent me violer³⁵⁸ ». Où le commentaire est inutile quand on peut lire entre les lignes la souffrance des corps dont l'homme ne veut/peut pas parler.

Cependant, nous ne pouvons évacuer l'idée que « le développement harmonieux du corps³⁵⁹ » est indispensable dans un projet éducatif revisité. A l'heure actuelle la connaissance du corps humain n'est qu'un des items référencé dans la compétence 3 « principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique³⁶⁰ » et la pratique sportive n'apparaît pas au « socle commun de connaissances de compétences et de culture », au grand regret des partenaires spécialisés dans la « pratique sportive à l'école primaire³⁶¹ ».

³⁵⁰ C. ROGERS le développement de la personne Dunod 1998 p. 13

³⁵¹ A. VERDIANI *ces écoles qui rendent nos enfants heureux* Actes Sud Coll Domaine du possible 2012

³⁵² G. SNYDERS Chapitre V p. 161

³⁵³ G. SNYDERS p. 168

³⁵⁴ G. SNYDERS p. 182 Karen Cheryl, Jean-Luc Lahaye, Gérard Lenorman, Michel Polnareff, Renaud, Guy Béart...

³⁵⁵ G. SNYDERS p. 145

³⁵⁶ G. SNYDERS p. 188

³⁵⁷ G. SNYDERS p. 145

³⁵⁸ G. SNYDERS p. 58

³⁵⁹ A. MUNTEANU *Plaidoyer pour une éducation transpersonnelle* in J-D ROHART *Renouveler l'éducation, Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* Chroniques sociales p. 128

³⁶⁰ Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche *Le socle commun des compétences et des connaissances* (décret du 11 juillet 2006) *Tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire*. <http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

³⁶¹ Inspection générale de l'Education nationale, Inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la Recherche *La pratique sportive à l'école primaire*. Rapport 2012-035 http://media.education.gouv.fr/file/2012/83/6/2012-035_IGEN_IGAENR_217836.pdf

2.8.6 Le questionnement existentiel

On ne trouve aucune trace dans « la joie à l'école » d'une possibilité de (se) poser des questions existentielles ; naissance, vie, mort, sens de la vie, ne sont pas des thèmes que l'auteur a choisi de « prendre au corps » sinon dans la relation sociale. Seul l'amour est un sujet qui lui est cher, il en parle dans l'entrevue filmée que nous avons déjà citée.

Au contraire « c'est lorsqu'il s'isole en soi que l'individu se perd dans le doute³⁶² ». Seules sont entendues les « douleurs culturelles [...] Prendre conscience que nous n'avons pas réussi à éviter les guerres, ni les guerres coloniales, ni les terribles dérivations de ce qui portait nos espoirs³⁶³ ». La culture élaborée est vue comme celle qui ouvre au monde et « qui me donne la joie de vivre mon époque dans son ampleur et avec toute l'ampleur dont je suis capable, de partager l'ardeur de sa recherche et le terrible de ses faillites ; ne pas se laisser submerger par le plus immédiatement visible et le plus souvent ressassé : menaces, confusions, abandons. Ne pas non plus trop vite croire au paradis. Ça vaut le coup avec toutes les forces de mon adhésion et de ma révolte, aux espoirs et aux luttes³⁶⁴ ». Or, il nous semble que les questions existentielles ont à trouver leur place dans l'espace scolaire, et ceci bien avant que ne s'ouvrent les cours de philosophie en classe de terminale. A étudier les contextes médiatiques ultraviolents, par la diffusion d'images à la télévision et sur internet, auxquelles les enfants sont aujourd'hui confrontés, il nous apparaît évident que les questions qui émergent ne doivent pas être reléguées à la sphère de l'intime, mais doivent trouver au moins une possibilité d'être posées dans le cadre de construction sociale qu'est l'école.

2.8.7 Absence d'humour

Ainsi, l'humour et le rire, grands absents de « la joie à l'école » pourraient être un soutien dans les réponses aux questionnements profonds que peut se poser l'enfant sur le sens de la vie. Cependant, dès le premier chapitre de son livre, l'auteur s'appuie sur un texte de Descartes, qui annonce l'atmosphère dans laquelle évoluera sa démonstration sur l'importance de la joie à l'école : « [ce n'est pas] toujours lorsqu'on a le plus de gaîté qu'on a l'esprit plus satisfait ; au contraire les grandes joies sont ordinairement mornes et sérieuses, et il n'y a que les médiocres et passagères qui soient accompagnées du ris³⁶⁵ ». Snyders écrit comme il pense, son style est relativement dogmatique, sérieux, s'il fallait en donner une couleur je dirais entre marron et gris-anthrax ; le propos n'aborde pas l'humour comme aide à l'apprentissage. La légèreté est même un risque « d'amateurisme³⁶⁶ » couru dans la mise en place d'activités extracurriculaires, et que le professeur se doit d'éviter.

C'est pourtant un sujet qu'il nous semble important de valoriser quand nous évoquons la nécessité d'introduire l'émotion positive dans l'institution. Dans « Les figures d'autorité », Charlotte Herfray souligne régulièrement l'apport du « rire grâce aux mots³⁶⁷ », car « le mot d'esprit permet par le biais du rire de faire voler en éclats la dimension tragique de notre destin "d'être pour la mort " et de sembler accepter d'un air entendu, sa dimension dérisoire³⁶⁸ ».

³⁶² G. SNYDERS p. 131

³⁶³ G. SNYDERS p. 219

³⁶⁴ G. SNYDERS p. 48

³⁶⁵ DESCARTES Lettre à Elisabeth, 6 oct 1645 in G. SNYDERS p. 19

³⁶⁶ G. SNYDERS p. 304

³⁶⁷ C. HERFRAY *Les figures d'autorité* Eres Arcanes 2005 p.135

³⁶⁸ C. HERFRAY. p. 106

Déjà, en 1979, Ziv Avner³⁶⁹, alors chercheur en Psychologie, a porté son étude sur « ce que l'humour peut apporter à l'éducation³⁷⁰ ». De sa recherche, « il résulte que le climat de la classe s'améliore quand l'enseignant fait montre d'humour ; même indirectement perçu, le sens de l'humour modifie "positivement" les comportements réciproques³⁷¹, et développe "une atmosphère agréable et détendue³⁷²". Enjoué, le travail s'en trouve facilité ; la distance entre le maître et les élèves diminue, comme il convient³⁷³ ».

En 1999, Seligman et Peterson, initiateurs de la psychologie positive aux Etats unis, chargés d'établir une « "classification de la bonne santé mentale" destinée à contrebalancer celle des troubles psychiatriques recensées dans le DSM³⁷⁴, ou encore celle des maladies publiées par l'OMS³⁷⁵ », ont répertorié l'humour comme une des dispositions du caractère, faisant partie des forces et des vertus jouant un rôle dans la psychologie positive. « A sa sortie des camps Viktor Frankl a témoigné du fait que "l'humour aide à garder une certaine distance à l'égard des choses et permet de se montrer supérieur aux événements" ³⁷⁶ ».

Dans le classement de Seligman et Peterson, la force de l'humour est attachée à la vertu de la transcendance. La notion de transcendance (du latin *scandere* monter *trans* au-delà³⁷⁷), n'est pas utilisé en termes de religion, ni même en termes de spiritualité mais bien avec l'idée d'exprimer « le besoin [...] d'être connecté à ce qui [le] dépasse, et de là donner un sens à [son] existence³⁷⁸ ». La précision apportée par Peterson ajoute cependant une dimension, qui est également absente du texte de Snyders, et sur laquelle René Barbier insiste pour qu'elle figure dans une approche pédagogique renouvelée³⁷⁹. « "Ce qui est transcendant ne doit pas être forcément divin, mais doit toujours être sacré ", écrit Peterson. D'un point de vue anthropologique, le sacré désigne ce qui est mis en dehors des choses ordinaires ; il s'oppose au profane et à l'utilitaire ; il émerge de la conscience des liens qui font le vivant ; il exige un respect inconditionnel de ce qu'on appelle la "vie"; il demande un enseignement humble, juste, humaniste, courageux et sage de la part de celui qui souhaite s'y consacrer. En ce sens-là, la transcendance est bien une vertu ; elle est la vertu qui donne son sens à toutes les autres. Les forces spécifiques qui s'y rattachent ont chacune pour vocation de nous rappeler notre petitesse face à l'immensité de tout le reste, et, en même temps, elles donnent à cette petitesse une grandeur pleine de sens. Ainsi, notre humour permet de relativiser notre infortune et d'inventer les raisons de nous réjouir envers et contre tout ; notre capacité à apprécier la beauté et l'excellence nous met en contact avec ce que la vie a de plus admirable et de

³⁶⁹ Ziv AVner Professeur de Psychologie à l'université de Tel Aviv

³⁷⁰ J. VIAL à propos de Z. AVNER L'humour en éducation : approche psychologique ESF. 1979 http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1980_num_53_1_2221_t1_0056_0000_2

³⁷¹ Z. AVNER p. 54

³⁷² Z. AVNER p. 61

³⁷³ J. VIAL à propos de Z. AVNER L'humour en éducation : approche psychologique ESF. 1979 http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1980_num_53_1_2221_t1_0056_0000_2 p.56

³⁷⁴ DSM: Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders T. JANSSEN p. 21

³⁷⁵ T. JANSSEN p. 172

³⁷⁶ V. FRANKL *Découvrir un sens à sa vie* Editions de l'homme 2006 p.52 in T. JANSSEN *Le défi positif* Les Liens qui libèrent 2011 p. 221

³⁷⁷ <http://cnrtl.fr/definition/transcender>

³⁷⁸ T. JANSSEN p. 218

³⁷⁹ R. BARBIER *L'Approche Transversale : l'écoute sensible en sciences humaines* Anthropos 1997 « Intéressé par l'évolution plus récente de Morin vers la question spirituelle chez 'être humain, dans une perspective de doute libérateur, j'insiste depuis longtemps pour réintroduire cet appel du sacré et du mythopoétique dans les sciences de l'éducation ». p. 35

meilleur à nous offrir³⁸⁰». La gratitude, l'espoir, et la spiritualité complètent la liste des forces attachées à la vertu de la transcendance.

Par la mise en contact avec les œuvres artistiques, Snyders fait évoluer son programme pédagogique en y incluant la transcendance, nous pourrions cependant considérer l'intérêt qu'il y aurait à transmettre en y incluant l'humour (voire les autres dispositions d'esprit attachées à la transcendance que sont gratitude, espoir et spiritualité) dans le cadre éducatif. Ainsi, dans son « plaidoyer pour une éducation transpersonnelle », Anca Munteanu, doyenne de la faculté de Sociologie et Psychologie à l'université de l'Ouest de Timisoara, assure « les vertus écologistes de l'humour³⁸¹ », éloignées de toute notion de sarcasme, mépris, ironie, dédain, ridicule, pour rapprocher « la chaire et le pupitre³⁸² ». Le rire doit avoir sa place en classe, mais n'apparaît pas dans l'école de Georges Snyders.

En réponse à cette absence notable, nous ne pouvons que reprendre la question d'Antonella Verdiani : « Comment rechercher, communiquer, éduquer à la Joie, sans être joyeux ?³⁸³ ».

2.9 En guise de conclusion, le lien avec la recherche.

L'écrit de Snyders est l'illustration de la pédagogie issue de la pensée occidentale, pédagogie adaptée en parallèle de la philosophie marxiste, matérialiste, que l'auteur conçoit comme « un mouvement organisé, cohérent [...] capable de créer un surplus de liberté³⁸⁴ ». C'est une vision morcelée, il en convient lui-même : « on dit toujours qu'il ne faut pas découper l'enfant en rondelles de saucisson, qu'il est caractérisé par l'unité de sa personne. Mais l'abondance de cette unité est de participer, sur des modes différents, à des secteurs de vie différents. D'ailleurs le meilleur moyen de profiter d'un saucisson est tout de même de le couper. En particulier toute l'éducation, ne peut pas ne doit pas être faite à l'école, par l'école. L'école imprime sa griffe particulière sur une partie de la vie et de la culture du jeune : elle s'assigne comme tâche la rencontre avec le génial³⁸⁵ », écrit le pédagogue en conclusion. On y retrouve ce que le sociologue Marcel Maffesoli, dénonce comme « l'injonction paradoxale d'être parfait³⁸⁶ », vision parcellaire de ce que devrait être une éducation holistique mettant l'enfant au cœur du dispositif pédagogique. C'est pour nous, une des raisons essentielles qui nous fait tenir le texte à distance.

Pourtant, nous ne pouvons dénier à Snyders l'intention d'éduquer les enfants des classes dominées afin qu'elles puissent se libérer de la domination. « Le comble de l'ambition [de l'école] c'est qu'elle veut cette rencontre [avec le génial] pour tous³⁸⁷ ». Si nous ne rejetons pas ces valeurs, nous prétendons qu'elles ne recouvrent qu'une part de l'éducation. Il lui manque l'accès de la personne à elle-même, qu'il ne voit qu'en lien avec la société. Cependant, malgré la limite de son argumentaire qui n'aborde qu'un pan de la problématique, la joie accessible par la mise en contact avec l'excellence, il nous semble important d'y avoir porté un regard, propre à nous ouvrir à une vision de la joie à l'école.

³⁸⁰ T. JANSSEN p. 219

³⁸¹ A. MUNTEANU *Plaidoyer pour une éducation transpersonnelle* in J-D ROHART *Renouveler l'éducation, Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* Chronique sociale p. 127

³⁸² Ibid. p. 133

³⁸³ A. VERDIANI *L'éducation à la joie de Sri Aurobindo à l'éducation intégrale moderne* in J-D ROHART *Renouveler l'éducation, Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* Chronique sociale p. 193

³⁸⁴ G. SNYDERS p. 282

³⁸⁵ G. SNYDERS p. 321

³⁸⁶ M. MAFFESOLI *Education et Initiation* in J-D ROHART *Renouveler l'éducation, Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* Chronique sociale p. 101

³⁸⁷ G. SNYDERS p. 321

Par ailleurs, nous ne pouvons que considérer le fait que l'auteur invite ardemment l'école républicaine à aborder la notion de joie à l'école. C'est dans ce lieu éducatif ouvert à tous, que nous situons également notre recherche, puisque les enfants migrants sont accueillis dans un dispositif mis en place par l'Education nationale.

Nécessairement envisagé comme un établissement public, l'école de Snyders est faite de systématique et d'obligations, desquelles il fait le pari de pouvoir « tirer la joie »³⁸⁸. Nous envisagerons le côté formel et le cadre éducatif dans lequel nous opérons notre recherche, et nous observerons en quoi le cadre affecte ou non la possibilité de joie dans une classe « un peu à part » de l'école primaire de Jules Ferry à Toulouse.

Snyders se tient éloigné des pédagogies nouvelles, alors qu'elles ont un intérêt en termes de développement de compétences transversales et de capacité d'adaptation dans un monde en mutation constante. Il nous semble ainsi qu'il y ait à prendre exemple sur certaines pédagogies car « ce type de méthode est davantage centré sur le développement équilibré de l'enfant (physique, mental, social) que sur l'acquisition de connaissance et de réussite scolaire »³⁸⁹.

La recommandation de l'auteur se décline sous forme de méthode, qui inclut un changement des contenus pédagogiques dont découlerait l'ensemble de la réforme scolaire, ce en quoi il ne s'éloigne pas de la pensée de Michel de Certeau reprise par Jean Yves Séradin³⁹⁰, qui souligne « le rapport entre contenu enseigné et relation pédagogique »³⁹¹. La relation du professeur aux élèves est importante selon Snyders, mais elle n'est pas primordiale cependant, elle est conséquente des rénovations apportées aux contenus. Snyders induit que le professeur est le médiateur entre l'œuvre et l'élève, autrement dit la joie. « Ce qui justifie l'autorité du maître, c'est qu'il est plus près de certains pans essentiels de la culture, de la joie culturelle que l'élève et il peut donc l'aider à accomplir ce trajet. Compétence qui est le premier sens de l'autorité »³⁹². C'est encore une vision réduite à la hiérarchie des rapports entre enseignants et enseignés, là où la prise en considération de la créativité propre à tout individu pourrait laisser entrevoir un groupe-classe qui progresse ensemble, pour un développement personnel de chacun.

Comme nous l'avons constaté, le professeur de Snyders est envisagé dans sa toute puissance, il est le « maître d'œuvre »³⁹³ de la mise en contact de sa classe avec la création artistique. Nous devons prendre en compte le rôle essentiel de l'éducateur en tant que personne-ressource pour l'organisation de rencontres entre élèves, création et créateurs, parce que c'est lui (ou elle) qui pourra redistribuer l'acquisition de connaissances dans la classe à partir de ce qui aura été apporté par des intervenants extérieurs. Pour autant, il nous semble évident que le professeur n'est pas omniscient et ni omnipotent, et que l'apport de ce qui se crée à l'extérieur est un plus pour le groupe-classe dans son intégrité (enseignés et enseignants). Cet apport sera d'autant plus solide que les interventions seront à même de créer une émulation dans la classe par la mise en lumière des potentiels et des talents de chacun des individus qui forment le

³⁸⁸ G. SNYDERS p. 322

³⁸⁹ R. SHANKLAND *Pédagogies et changement sociétal* in J-D ROHART *Renouveler l'éducation, Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* Chroniques sociales p. 166

³⁹⁰ Professeur de français en collège, docteur en Sciences de l'éducation, chercheur associé

³⁹¹ J-Y SERADIN *Michel de Certeau, un pédagogue au quotidien* in J-D ROHART *Renouveler l'éducation, Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* Chroniques sociales p. 157

³⁹² G. SNYDERS p.256

³⁹³ G. SNYDERS P. 319

groupe. Saurons-nous observer ces aspects pendant les ateliers organisés avec les artistes dans la classe d'accueil des enfants primo-arrivants ?

Enfin, il manque à notre avis, dans le texte de Snyders, une ouverture vers le lien affectif, l'amitié, qui marque justement ce que devrait être le tissage entre des êtres amenés à construire ensemble des individus porteurs d'une nouvelle vision de la société. Et pourtant, « l'amour en éducation n'est pas un effet secondaire, ni fortuit, mais le moteur même de l'apprentissage : l'enfant apprend à aimer le savoir parce qu'avant cela il *aime* son professeur et son groupe classe, ce qui n'exclut pas la dimension du conflit ³⁹⁴ ». Avec d'autres, nous pensons que la relation doit être marquée par l'affection, la confiance réciproque, et qu'elle se vérifie dans la mise au même niveau de regard, et de positionnement entre élèves, éducateurs, et intervenants. Situation qui se joue lors d'activités extracurriculaires et qui est celle de tout individu en situation d'apprentissage. Nous nous attacherons à éclairer la place de l'affection et de l'amitié pendant les ateliers, afin de comprendre leur intérêt dans le cadre de l'accueil des enfants déracinés.

Pour clore le tour d'horizon du livre de Georges Snyders, il nous faudra noter finalement que ce que recherche l'auteur et qui apparaît entre les lignes, est la mise en lien qu'il souhaite pour lui et pour ses élèves. Retrouver l'union est ce qui le motive. De même, sa tâche en tant qu'éducateur est d'éclairer pour les élèves, la possibilité d'un lien avec les valeurs humanistes qu'il défend, pour agir en vue d'une société plus juste, plus tolérante, dans laquelle l'individu peut donner un sens à sa vie « dans le présent ³⁹⁵ ». Cependant, si sa recherche de la joie le mène à valoriser la reconnaissance de l'altérité, il lui manque à notre avis, une acception plus complète qui vise à rendre compte de « l'altérité en soi, l'altérité des autres et l'altérité de la nature ³⁹⁶ ».

Pour sa part, Antonella Verdiani, auteure de « Ces écoles qui rendent nos enfants heureux, pédagogies et méthodes pour éduquer à la joie ³⁹⁷ », après l'observation des écoles d'Auroville en Inde, défend le concept de l'éducation *intégrale*, une approche transdisciplinaire, « enrichie des visions Occidentales et Orientales ³⁹⁸ ». A partir de l'éducation intégrale, qu'elle rapproche de la notion de *globalité*, dont la définition revient à l'UNESCO ³⁹⁹, l'auteure établit que l'éducation a pour objectif de « transmettre à l'enfant, non seulement des outils et des compétences pour la vie, mais surtout de l'acheminer vers la découverte et la mise en valeur de ses dons, ses talents. Il doit en somme, apprendre à raisonner de façon transdisciplinaire, avoir une conscience globale du monde où il vit, et de soi-même comme un ensemble non fragmenté de composantes parmi lesquelles se trouve l'esprit ⁴⁰⁰ ».

³⁹⁴ M. KRICHEWSKI, J. DALLE La pédagogie Steiner... Une source possible de renouveau pour l'éducation au XXI^e siècle ? in J-D ROHART *Renouveler l'éducation, Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* Chronique sociale p. 66

³⁹⁵ G. SNYDERS p. 47

³⁹⁶ M. MAFFESOLI *Education et Initiation* in J-D ROHART *Renouveler l'éducation, Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* Chroniques sociales p. 105

³⁹⁷ Antonella VERDIANI, *Ces écoles qui rendent nos enfants heureux*, Editions Actes Sud domaine du possible. (2012)

³⁹⁸ A. VERDIANI *L'éducation à la joie de Sri Aurobindo à l'éducation intégrale moderne* in J-D ROHART *Renouveler l'éducation, Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* Chronique sociale p. 193

³⁹⁹ UNESCO Rapport à l'Unesco de la commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle. *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Odile Jacob 1996 « Soyons [...] les pionniers et les propagateurs d'une philosophie holistique de l'éducation pour le XXI^e siècle [...] l'éducation holistique doit prendre en compte les multiples facettes – physique, intellectuelle, esthétique, émotionnelle et spirituelle – de la personnalité humaine, et tendre ainsi à la réalisation de ce rêve éternel : un être humain parfaitement accompli vivant dans un monde où règne l'harmonie ».

⁴⁰⁰ A. VERDIANI *ibid.* p. 194

Nous retrouvons dans l'éducation *intégrale*, le lien, comme substance essentielle de la joie. L'auteure apporte en complément, dans cet article concluant les textes réunis comme « ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux », une précision fondamentale : « l'éducation à la joie n'est pas une nouvelle pédagogie, mais une proposition de changement de perspectives, celle du droit à la joie de vivre pour nos enfants⁴⁰¹ ». La pensée de la chercheuse nous aide à élargir notre théorie sur l'importance qu'il y a à envisager la joie à l'école.

3 De « La joie à l'école » à « Ces écoles qui rendent nos enfants heureux ».

Dans l'ouvrage « Ces écoles qui rendent nos enfants heureux⁴⁰² », publié d'après sa thèse universitaire menée en Sciences de l'éducation sur un projet de recherche-action⁴⁰³, à partir d'une série d'observations opérées dans les écoles « où il fait bon aller⁴⁰⁴ », à Auroville en Inde, mais aussi au Québec, au Brésil, au Royaume Uni, en Italie et en France, Antonella Verdiani brosse un tableau des innovations pédagogiques souvent expérimentées hors de l'institution académique et qui placent l'enfant au cœur du dispositif éducatif.

« L'hypothèse que la thèse [d'Antonella Verdiani] entend démontrer est que l'éducation intégrale est aujourd'hui une voie possible pour le bien-être à l'école et la joie intérieure des principales sujets investis dans le processus éducatif, les élèves et les enseignants⁴⁰⁵ ».

Là où il s'agissait chez Snyders de développer l'idée positive d'une joie culturelle apportée par un professeur, seul face à ses élèves, nous passons chez Verdiani à un projet éducatif qui considère l'être dans son entièreté, entouré par des éducateurs qui ne sont pas seuls : ils travaillent en équipe, ils sont soutenus par leur établissement, et souvent par les parents investis dans l'éducation de leurs enfants. Le projet est de travailler à partir de la joie d'apprendre, naturelle chez l'enfant, et de développer avec lui un cheminement éducatif, où le but est autant de lui permettre de grandir dans la connaissance, que d'accroître son épanouissement global qui ne sépare pas « le corps de l'esprit⁴⁰⁶ », « dans un contexte scolaire qui va recréer la confiance dans l'humain au lieu de la compétition ou de la course aux diplômes⁴⁰⁷ ».

D'où parle Verdiani ? Responsable des questions d'éducation à l'Unesco pendant vingt ans, Antonella Verdiani a « travaillé comme fonctionnaire international à l'UNESCO de 1987 à 2005, d'abord en Afrique et après à Paris, en tant que spécialiste de programme dans le secteur de l'éducation. Dans ce contexte, [elle s'est] occupée de stimuler et de diffuser dans différents pays les contenus de l'éducation pour la culture de paix et de non - violence, ainsi que les pratiques de résolution de conflits avec une attention particulière aux méthodes innovantes. En 2006, [elle a] décidé de démissionner de l'UNESCO pour [se] consacrer à

⁴⁰¹ A. VERDIANI *l'éducation à la joie de Sri Aurobindo à l'éducation intégrale moderne* in J-D ROHART *Renouveler l'éducation, Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* Chronique sociale p. 209

⁴⁰² Antonella VERDIANI, *Ces écoles qui rendent nos enfants heureux*, Editions Actes Sud domaine du possible. (2012)

⁴⁰³ R. BARBIER « *L'éducation a la joie : un exemple d'éducation intégrale dans les écoles d'Auroville (Inde)* » Rapport sur la thèse de Sciences de l'éducation soutenue par Antonella VERDIANI le 13 décembre 2008 à l'université Paris 8, par René Barbier : http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/spip.php?article1282&var_recherche=Verdiani

⁴⁰⁴ A. VERDIANI p. 23

⁴⁰⁵ Catalogue SUDOC *L'éducation à la joie : un exemple d'éducation intégrale dans les écoles d'Auroville (Inde)* / Antonella Verdiani ; sous la direction de René Barbier

⁴⁰⁶ A. VERDIANI p. 24

⁴⁰⁷ A. VERDIANI p. 19

[son] doctorat sur l'éducation intégrale à Auroville, en Inde (Université de Paris 8), ainsi qu'à [ses] formations⁴⁰⁸ ».

Ainsi, l'auteure est partie, pour sa recherche-action, en quête d'exemples issus du monde de l'éducation, « basés sur des philosophies et des visions éducatives originales et différentes, et, pour certaines élaborées il y a très longtemps par des pédagogues et des éducateurs plus ou moins connus du grand public ⁴⁰⁹ ». Nous pouvons donc tirer comme conséquence que la thèse de la chercheuse ne part pas de la conception positive d'une école imaginaire qui mènerait à la joie comme nous l'a proposée Georges Snyders, mais qu'elle s'appuie sur des expériences en cours, qui existent de par le monde et qui obtiennent des résultats positifs, tant dans l'acquisition de connaissances, que dans le développement de qualités humaines, dans les relations enseignants-enseignés, que dans les relations avec les parents.

La mention de la méthode utilisée par Verdiani pour exposer sa thèse, alliant recherche et expérience personnelle n'est pas anodine. La tension entre science et expérience la rend « à la fois marginale face à l'Institution et à la fois libre dans une radicalité qui [lui] rappelle parfois celle de l'Art et de la création, domaines dans lesquels [elle] place la recherche-action existentielle⁴¹⁰ ». Ce commentaire active un lien qu'il nous est facile de ressentir étant donné que notre démarche est inscrite dans le même mode méthodologique.

Un des premiers chapitres de « ces écoles qui rendent nos enfants heureux », se « veut un survol rapide des courants alternatifs à notre système ⁴¹¹ », l'auteure y fait le point sur « les modèles qui ont fait leurs preuves ⁴¹² », en évoquant notamment les pédagogies nouvelles, Montessori, Steiner, Freinet reléguées depuis près d'un siècle dans la catégorie « alternatives⁴¹³ », pour plusieurs raisons dont celle qu'« elles forment des citoyens capables d'une contestation active de la société⁴¹⁴ », alors que dans « le modèle classique [...] le savoir est transmis de manière verticale et autoritaire [...] l'enseignant est le seul dépositaire du savoir légitime qu'il impose aux élèves, [...] type d'éducation [qui] repose sur une vision de l'homme comme objet malléable, que l'on maintient dans un état de "conscience magique" ou de "conscience naïve"⁴¹⁵ ». Nous prenons en compte la posture différente de celle adoptée par Snyders.

Introduisant, à la suite de René Barbier, la nécessité d'une spiritualité laïque à l'école, mot qui « n'est jamais utilisé dans le sens religieux », la chercheuse part du principe qu'« éduquer est avant tout un acte de liberté ⁴¹⁶ », ce en quoi, nous restons en lien avec Snyders. Cependant Verdiani élargit l'éducation en ce qu'elle peut accueillir le questionnement et l'expression de l'être et de sa dimension existentielle, ontologique, au même titre que les autres (les dimensions physique, mentale, vitale, etc.)⁴¹⁷ ».

.

⁴⁰⁸ <http://www.educationalajoie.com/p/a-propos-de-moi.html> (consulté le 30 août 2014)

⁴⁰⁹ A. VERDIANI *ces écoles qui rendent nos enfants heureux* p. 23

⁴¹⁰ A. VERDIANI *l'éducation à la joie de Sri Aurobindo à l'éducation intégrale moderne* in J-D ROHART *Renouveler l'éducation, Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* Chroniques sociales p. 191

⁴¹¹ A. VERDIANI *ces écoles qui rendent nos enfants heureux* p.27 à 53

⁴¹² A. VERDIANI p. 27 lire aussi R. SHANKLAND *Pédagogies et changement sociétal* in J-D ROHART *Renouveler l'éducation, Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* Chroniques sociales p. 165 à 171

⁴¹³ A. VERDIANI *ces écoles qui rendent nos enfants heureux* p. 27

⁴¹⁴ M-L. VIAUD *Montessori, Freinet, Steiner ... une école différente pour mon enfant* Nathan, 2008 in Antonella VERDIANI, *Ces écoles qui rendent nos enfants heureux*, Editions Actes Sud domaine du possible. (2012) p. 28

⁴¹⁵ A. VERDIANI *ces écoles qui rendent nos enfants heureux* p. 28-29

⁴¹⁶ A. VERDIANI *L'éducation à la joie de Sri Aurobindo à l'éducation intégrale moderne* in J-D ROHART *Renouveler l'éducation, Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* Chroniques sociales p. 194

⁴¹⁷ Ibid.

Avant d'évoquer quelques cas concrets d'éducation dans le monde, « où le bien être des jeunes est la priorité ⁴¹⁸ », Verdiani tire les lignes de force éducatives, communes à ces établissements qui prônent « l'éducation à la joie ».

La liste des valeurs et des notions partagées comprend l'ouverture au questionnement existentiel, la transdisciplinarité, la complexité (en se référant à la définition qu'en donne Edgar Morin ⁴¹⁹), l'innovation ou la *novation pédagogique* ⁴²⁰, l'autorisation, l'incertitude, la référence à la permaculture (nécessité de « planter là où c'est fertile ⁴²¹ »), et la *reliance* ⁴²².

En tête de chapitre, « l'éducation à la reliance ⁴²³ », semble être la notion la plus importante et peut-être celle dont découle toutes les autres.

La référence à l'éducation à la reliance, englobe une double problématique (sujet et objet), et répond à un besoin de précision et de clarté éprouvé dans la définition de notre recherche sur la place de la joie dans une classe d'accueil d'enfants migrants. « Eduquer à la joie signifie avant tout d'éduquer à la *reliance*. Comme le rappelle l'étymologie sanskrite du mot " joie ", *Yuj*. Sa prérogative est de relier, " d'unir l'âme individuelle avec l'esprit universel ". Le concept de *reliance*, que le sociologue Marcel Bolle de Bal définit à la fois en tant qu'acte de relier et résultat de cet acte, [...] paraît le plus adapté ici pour décrire la notion de ce lien, l'union du terrestre avec le céleste, du sujet et de l'objet, de l'homme avec une dimension verticale et des hommes entre eux ⁴²⁴ ».

Les observations que nous avons portées sur des ateliers artistiques organisés pour le public spécifique que sont les enfants déracinés, mettent en valeur le tissage des liens pour des enfants migrants dans la société accueillante. La professeure de la classe d'accueil de Jules Ferry, le confirme lors de l'entretien que nous avons eu en fin d'année. Le projet Io l'Africaine ⁴²⁵ « crée du lien. [...] ces enfants, [...] ont besoin de créer des liens en France, pour se sentir intégrés. Et [le projet] fait partie du lien qu'ils peuvent tisser avec les personnes françaises ⁴²⁶ ». C'est un des aspects concrets de l'action artistique et culturelle que nous menons en CLIN.

« Une fois le lien établi, la joie investit de façon indirecte [...] tous les aspects de la vie et ramène au concept de joie de vivre en tant que sentiment exaltant, ressenti dans toutes les dimensions de l'être. D'une simple émotion, elle se transforme ainsi en état, en devenant "le lien qui nous libère en nous reliant à tous", comme la définit le philosophe Bruno Giuliani ⁴²⁷. Elle nous rappelle aussi la reliance cosmique, celle qui existe entre la personne et les éléments naturels, mais aussi ontologique, où l'individu est connecté au vivant par le biais des mythes

⁴¹⁸ A. VERDIANI *Ces écoles qui rendent nos enfants heureux* p. 67

⁴¹⁹ « Complexité dérive du latin *complexus* qui veut dire ce qui est tissé ensemble ». Ibid. p. 61

⁴²⁰ L'auteure évoque l'amélioration « des pratiques pédagogiques existantes sans déranger l'institution. Il existe cependant une autre notion, celle de *novation* pédagogique, que l'on pourrait définir, avec le professeur René Barbier qui l'a élaborée, comme une sorte de « désobéissance locale », porteuse d'un potentiel de transgression et de rupture avec le système qui l'a produite. Elle est déviante par rapport aux normes explicites ou implicites de l'école et dérange les dynamiques internes de ses institutions (telles les communautés des enseignants ou des parents). A. VERDIANI p. 62.

⁴²¹ A. VERDIANI p. 65

⁴²² Ibid. p. 55

⁴²³ Ibid.

⁴²⁴ Ibid.

⁴²⁵ Voir Document « Io l'Africaine, passez les gués », projet d'ateliers artistiques scolaires, § 1.5 p. 41

⁴²⁶ Cf. ANNEXES *Entretien avec la professeure du 19 juillet 2013* p. 11

⁴²⁷ B. GIULIANI *L'amour de la sagesse, initiation à la philosophie*, Editions du Relié, 2000 in A. VERDIANI *Ces écoles qui rendent nos enfants heureux* p.56

et des rites, ce qui nous permet d'associer à la joie transcendante une dimension d'immanence⁴²⁸».

Redonner une chance à ces enfants déracinés de ressentir à nouveau la joie de vivre, est ce qui motive notre intervention dans cette classe. Les accueillir à l'école française et les préparer à devenir des citoyens du monde qui choisiront de s'impliquer dans les transformations de la société pour qu'elle devienne plus juste et plus humaine, est ce que nous souhaitons voir comme conséquence de leur passage dans la CLIN de Jules Ferry.

4 L'entrée sociologique : la reliance comme clef de lecture

Entre "la joie à l'école" et l'éducation à la joie, le point commun est l'accès à la liberté, et le développement de l'aptitude à se relier. Se relier à quoi ? A qui ? Pour quoi ? Telles sont les questions auxquelles la notion de reliance développée par Marcel Bolle de Bal⁴²⁹, sociologue et professeur émérite de l'Université libre de Bruxelles, pourrait apporter une réponse.

4.1 Tentative de définition de la reliance⁴³⁰

A l'origine mise à jour par Roger Clausse⁴³¹, inventoriant la reliance comme besoin psychosocial en réponse à l'isolement, dans l'analyse du besoin social d'information, et par Maurice Lambilliotte affirmant la reliance comme à la fois, un « état de se sentir relié et un acte de vie, acte de transcendance par rapport aux niveaux habituels où se situe notre prise de conscience⁴³² », le concept de reliance est enrichi depuis une trentaine d'années par les recherches de Marcel Bolle de Bal qui lui donne une « double signification conceptuelle :

- L'acte de relier ou de se relier : reliance agie, réalisée. Acte de reliance.
- Le résultat de cet acte : la reliance vécue, c'est-à-dire l'état de reliance⁴³³ ».

A cette définition en partie double, le sociologue ajoute une précision sur le terme *relier* : « créer ou recréer des liens, établir une liaison entre un personne et soit un système dont elle fait partie, soit l'un des sous systèmes⁴³⁴ ».

Envisageant plusieurs hypothèses de reliance (cosmique, ontologique, anthro-po-mythique, et psychologique), le sociologue porte sa focale sur la reliance sociale, reliance entre une personne et un acteur social, individuel ou collectif, dont fait partie « la reliance psychosociale (entre deux personnes) ».

Intégrant le principe des « rapports sociaux complémentaires⁴³⁵ », la reliance sociale ne peut se concevoir sans l'idée de la médiatisation des liens sociaux. Ainsi Marcel Bolle de Bal déploie le concept de reliance sociale sur trois dimensions :

⁴²⁸ A. VERDIANI Ibid.

⁴²⁹ M. BOLLE DE BAL : CV <http://www.ulb.ac.be/socio/bolledabal/index2.html>

⁴³⁰ M. BOLLE DE BAL, *Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques*, Sociétés 2/2003 (n° 80), p. 99-131.

⁴³¹ R. CLAUSSE, *Les Nouvelles*, Bruxelles Editions de l'Institut de Sociologie (1963) in M. BOLLE DE BAL, *Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques*, Sociétés 2/2003 (n° 80), p. 99-131.

⁴³² M. LAMBILLIOTTE, *L'homme relié. L'aventure de la conscience*, Bruxelles, Société Générale d'Éditions, 1968 in M. BOLLE DE BAL, *Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques*, Sociétés 2/2003 (n° 80), p. 99-131.

⁴³³ M. BOLLE DE BAL p. 103

⁴³⁴ Ibid.

⁴³⁵ E. DUPRÉEL, *Cahiers Internationaux de Sociologie* Vol. 2, (1947), Editions PUF, « On dira qu'un rapport social est complémentaire d'un autre, lorsque les deux rapports ayant un terme commun, l'un d'eux détermine

- « en tant que *médiatisation*, c'est-à-dire comme le processus par lequel des médiations sont instituées, qui relient les acteurs sociaux entre eux : c'est le *procès de reliance* (reliance-procès),
- en tant que *médiation*, c'est-à-dire comme le système plus ou moins institutionnalisé, reliant les acteurs sociaux entre eux : c'est la *structure de reliance* (reliance-structure),
- en tant que *produit*, c'est-à-dire comme le lien entre les acteurs sociaux résultant du ou des systèmes médiateurs dont font partie ces acteurs : c'est le *lien de reliance* (reliance-lien)⁴³⁶ ».

Quel intérêt de parler de reliance sociale plutôt que de lien social ? Pour l'auteur, le concept de reliance permet d'englober « la dynamique du tissage et la statique du tissu social », et donne à la reliance une place « prioritaire par rapport au lien ⁴³⁷ », tout en soulignant plus loin qu'il manque au terme de « création de liens sociaux [...] trois dimensions essentielles : sociologique (la « complémentarité » définie par Eugène Dupréel), philosophique (la reliance cosmique), psychologique (la reliance à soi) ⁴³⁸ ».

En effet, au-delà du champ purement sociologique, le concept a l'intérêt d'inclure d'autres champs, psychologiques, philosophiques et culturels. Marcel Bolle de Bal énonce ainsi la dimension anthropologique du concept et l'éclaire des enjeux clés de la reliance « pour le devenir humain.

- *l'identité*, au cœur du travail de reliance à soi (reliance psychologique),
- la *solidarité* (ou *la fraternité*), au cœur du travail de reliance aux autres (reliance sociale),
- la *citoyenneté*, au cœur du travail de reliance au monde (reliance culturelle, écologique ou cosmique) ⁴³⁹ ».

De ces échanges avec Edgar Morin, le chercheur ajoute « *reliance cognitive*, reliance des idées et des disciplines scientifiques, démarche indispensable pour prendre en compte la *complexité*⁴⁴⁰ des réalités humaines et sociales ».

En réponse à ses détracteurs dont il reprend les critiques : une « sociologie de faibles en quête d'attention que seul l'amour peut justifier ⁴⁴¹ », l'auteur réaffirme « avec force » son positionnement : « la reliance sociale ne comporte pas de jugement de valeur et tend à recouvrir toutes les situations existantes ⁴⁴² » et plus loin, la reliance « n'implique pas nécessairement un désir fusionnel, elle peut-être le désir d'échanges de solitudes acceptées comme irréductibles ⁴⁴³ ».

En conclusion sur la reliance et après avoir démontré l'utilité du concept « dans trois directions : épistémologique (il s'agit d'un concept-charnière), heuristique (il permet de comprendre et d'interpréter les avatars contemporains du lien social), prospective (il traduit une dynamique de créativité potentielle) »⁴⁴⁴, Marcel Bolle de Bal reprend pour la reliance « ce que Jean Maisonneuve appelle une " *notion-source transpécifique* " : notion échappant à

soit l'existence, soit la nature d'un autre ». p. 32 in M. BOLLE DE BAL, *Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques*, Sociétés 2/2003 (n° 80), p. 99-131.

⁴³⁶ M. BOLLE DE BAL p. 105

⁴³⁷ Ibid.

⁴³⁸ M. BOLLE DE BAL p. 111

⁴³⁹ M. BOLLE DE BAL p. 107

⁴⁴⁰ M. BOLLE DE BAL p. 107. L'auteur nous invite à nous référer à Edgar Morin, *introduction à la pensée complexe*, Edition ESF, 1990.

⁴⁴¹ M. BOLLE DE BAL p. 108.

⁴⁴² M. BOLLE DE BAL p. 109

⁴⁴³ M. BOLLE DE BAL p. 109

⁴⁴⁴ M. BOLLE DE BAL p. 112

un seul champ disciplinaire, notion médiatrice élaborée notamment par des psychosociologues et se situant à la jonction du mental et du social, de l'individuel et du collectif, « action-source » en ce qu'elle pourrait être, comme d'autres du même type, à la fois matrice d'une série de notions qui s'y rattachent en la spécifiant et l'axe d'un ensemble d'investigations empiriques et de constructions théoriques à moyenne portée⁴⁴⁵».

4.2 Liance, déliance et la dialectique reliance/déliance.

Si l'intérêt est venu au sociologue de définir le concept de reliance, c'est en confrontation avec l'idée d'une société en miette, « dé-liante ». Avant d'évoquer la dialectique reliance/déliance, il nous paraît important d'opérer une ellipse vers la dernière partie de son article, « la troisième notion sociologique de notre triangle conceptuel : « la liance⁴⁴⁶ ».

« Tant la "dé-liance" que la "re-liance" suggèrent l'existence d'un lien ancien (l'énigmatique "liance"), qui aurait été dé-fait et qu'il s'agirait de retrouver afin de reconquérir la *liance* perdue (ou fantasmée), des actes de re-liance seraient posés, mus par un désir de re-liance, de surmonter les dé-liances subies...⁴⁴⁷ ». L'auteur cite Francine Gillot-de Vries, psychologue spécialiste du développement de l'enfant, évoquant « La « liance », comme l'état de « bien-être » du fœtus fusionné et fusionnant avec la mère, qui va être « interrompu au moment de la naissance, lors de cette première et brutale "dé-liance" dialectiquement et dialogiquement liée à l'événement de la conception⁴⁴⁸ ».

Si « la *reliance* [est] définie par la création ou la recréation de liens sociaux *médiatisés*, la « *liance* », elle, concernerait essentiellement des liens humains *immédiats*, [...] le corps maternel constituerait une structure de (*re*)-*liance* sans tiers médiateur ». Dans la foulée de cette expérience, la naissance ne peut manquer d'être éprouvée comme un double choc : la fin d'un monde et la création d'un nouveau monde, la sortie de l'existence intra-utérine et l'entrée dans la vie, l'adieu à la *liance* et l'expérience de la *déliance*⁴⁴⁹ ».

4.3 La déliance.

A l'extrême de la nécessité de vivre l'expérience de la déliance, de l'isolement ou de la solitude sereine pour grandir *ès humanité*, pour reprendre le terme de la psychanalyste Herfray⁴⁵⁰ le deuxième angle du triangle épistémologique de Marcel Bolle de Bal éclaire la société occidentale « raisonnante » et porteuse de la « maladie » de déliance « caractérisée par la rupture des liens humains fondamentaux⁴⁵¹ ». Le développement des techniques, des technologies, et de la marchandisation des échanges, tend à isoler les êtres humains⁴⁵². L'idée est que les rites ne sont plus considérés pour compenser la nécessaire déliance à vivre⁴⁵³. « Ils ne sont plus reliés aux *autres*, si ce n'est par des machines, Ils ne sont plus reliés à *eux-mêmes*, Ils ne sont plus reliés à *la terre*, Ils ne sont plus reliés au *ciel*⁴⁵⁴ », tel est le constat du sociologue.

⁴⁴⁵ J. MAISONNEUVE *Introduction à la psychosociologie*, Paris, PUF, 1973. p.155 in M. BOLLE DE BAL p.114.

⁴⁴⁶ M. BOLLE DE BAL p.127

⁴⁴⁷ M. BOLLE DE BAL p. 127

⁴⁴⁸ M. BOLLE DE BAL p. 128

⁴⁴⁹ *Ibid.*

⁴⁵⁰ C. HERFRAY. *Les figures d'autorité*, éd. Eres Arcanes p.22

⁴⁵¹ M. BOLLE DE BAL p. 118

⁴⁵² C.HERFRAY. « Vivons-nous la fin d'une civilisation ou même la fin de l'espèce humaine ? » *Ibid.* p. 10.

⁴⁵³ C. MICHALON, *Histoire de différences, différence d'histoires*, éd. Sépia (2002) p.110

⁴⁵⁴ M. BOLLE DE BAL p. 118

Il ne me semble pas ici nécessaire de développer en quoi la société est déliante. Il suffit de nous rapprocher à nouveau de la pensée de Charlotte Herfray : « le sujet contemporain est en grande souffrance et il ne cesse de parler, à travers ses symptômes, des effets des méfaits de notre société contemporaine⁴⁵⁵ ».

4.4 En réponse à la déliance, la reliance.

« Si le *besoin de re-liance* se fait aussi sentir dans la société contemporaine, si des *aspirations de re-liance* se font jour un peu partout, c'est qu'auparavant ont été vécues, sous différentes formes, des situations de «*dé-liance*»⁴⁵⁶.

En réponse à la société déliante, il n'est que de constater la formidable poussée des aspirations à la reliance qu'évoquent de nombreux chercheurs-observateurs de la civilisation occidentale⁴⁵⁷.

4.5 Le jour se fait sur un nouveau paradigme : la reliance/déliance.

Sans commenter plus avant, citons encore Marcel Bolle de Bal : « Je crois observer l'émergence d'un nouveau paradigme, celui du couple conceptuel indissociable *déliance/reliance*, synthèse dialectique (ou paradoxe dialogique) de la modernité déliante et de la postmodernité reliaante. Déliance et reliance sont ontologiquement inséparables, elles forment un couple «*duel*»⁴⁵⁸ comme le jour et la nuit, le yin et le yang, l'amour et la haine, le moteur et le frein, l'interdit et la transgression, le centre et la périphérie, etc.⁴⁵⁹ ».

« Mes recherches et réflexions les plus récentes m'ont amené à considérer que plus que le seul concept de reliance, c'était le couple conceptuel *déliance/reliance* qui pouvait le mieux rendre compte des réalités humaines contemporaines : la reliance ne peut – théoriquement et pratiquement – être dissociée de la déliance, son double antagoniste et complice. La reliance est une réalité «*duelle*», dialogique et paradoxale : avec la déliance, qui lui est toujours liée, elle forme un couple soumis à des logiques différentes et complémentaires, toutes deux nécessaires à l'existence de la vie psychique, sociale et culturelle⁴⁶⁰ ».

⁴⁵⁵ C. HERFRAY, p. 68

⁴⁵⁶ M.BOLLE DE BAL. p. 115

⁴⁵⁷ Il me semble important de citer ce texte introduisant un week end du DHEPS/réseau des CREFAD, *Milles radicalités sur un plateau* nov 2013. « On peut voir un peu partout, pour peu qu'on y prête attention, une nouvelle radicalité qui commence à se dessiner. Cette radicalité n'a pas besoin d'une conscience organisée, d'une partie ou d'une organisation qui la guide ou l'oriente. Il existe en France et dans d'autres pays, des tendances solidaires et fraternelles qui ne s'opposent pas au libéralisme, au racisme, au sexisme au nom d'un programme alternatif clair et défini. Au contraire de cela une myriade d'expériences de solidarités se développent dans les quartiers, dans les lieux de travail etc. [...], qui correspondent non pas à une nouvelle théorie révolutionnaire, non pas un programma politique, mais plutôt à ce qu'on pourrait nommer une nouvelle subjectivité radicale. » Miguel BENASAYAG.

⁴⁵⁸ M. BOLLE DE BAL «*Duel*: nombre intermédiaire entre le singulier et le pluriel, tel qu'il existe en de nombreuses langues (grec, slovène, hébreu, etc.). Ce nombre désigne ce qui va par deux et forme néanmoins un ensemble, deux qui forment un tout, une entité en deux parties, les deux yeux, les deux mains, le bonheur et le malheur, l'ombre et la lumière, la vie et la mort, l'ignorance et la connaissance, etc. La pensée «*duelle*», étrangère à notre culture, est pourtant essentielle pour tout travail d'interprétation et d'intervention sociologiques. Pour elle, ce qui oppose unit, ce qui unit oppose, ce qui lie délie, ce qui délie, lie ». p. 126

⁴⁵⁹ M. BOLLE DE BAL p. 126

⁴⁶⁰ M. BOLLE DE BAL pp. 126 et 127

4.6 Le lien à la recherche.

Reliance sociale et les autres types particuliers de reliance, listés par Marcel Bolle de Bal (reliance cosmique, reliance ontologique, et reliance psychologique⁴⁶¹), sont donc les vecteurs avec lesquels nous allons tenter de construire une grille d'analyse des observations portées pendant un an sur la classe d'accueil des enfants migrants.

Il nous semble cependant important d'effectuer un approfondissement subjectif, dans la mesure où le sociologue choisit de ne pas affecter sa définition de la reliance d'un jugement de valeur. Pour ce qui nous concerne, loin de la neutralité, et parce que nous sommes en amitié avec notre objet de recherche, tout en ayant conscience du « risque de l'influence sur les résultats obtenus⁴⁶² », il nous semble au contraire nécessaire d'y apposer une valeur que nous souhaitons positive. Après tout, le bourreau est aussi relié à sa victime et c'est pour cela qu'il nous semble important d'oser dire que la reliance que nous voulons observer est en quelque sorte une reliance de « guérison », en réponse au traumatisme vécu par les enfants que nous rencontrons dans cette classe qui les accueille. C'est la raison pour laquelle, nous ouvrons un nouvel axe théorique apporté par Boris Cyrulnik, par le concept de la résilience.

5 L'entrée psycho-sociale : la résilience pour complément

L'observation opérée sur une classe d'accueil d'enfants migrants, suggère de creuser la piste ouverte par Antonella Verdiani et Marcel Bolle de Bal⁴⁶³.

Nous nous trouvons dans une classe de l'école de la République⁴⁶⁴, dont il est temps d'envisager le renouvellement en terme pédagogique et éducatif. La théorie de l'éducation à la joie, défendue entre autre par Antonella Verdiani, semble être un des prismes par lequel nous pouvons entamer l'analyse. La *reliance*, un des principes communs aux écoles qui défendent cette nouvelle forme d'engagement éducatif, est le concept premier pour la lecture transversale des données recueillies pendant les observations sur la classe d'accueil.

Les recherches de Marcel Bolle de Bal, invitent à voir la reliance comme besoin psychosocial en réponse à l'isolement, et plus largement comme réaction face à une société déliante, une société qui tend à repousser l'individu dans ses limites profondément duelles soulignant la solitude de l'être humain en opposition au multiple. L'éducation à la joie envisage l'éducation à la reliance comme principe pédagogique ontologique.

Une question apparaît cependant : Qu'en est-il de la donnée particulière apportée par le fait que les enfants objets de nos observations soient issus de familles migrantes ?

Nous pouvons dans un premier temps envisager l'exacerbation de la solitude vécue par un enfant arraché du territoire géographique de sa famille d'origine et de la culture qui l'a vu

⁴⁶¹ M. BOLLE DE BAL p. 103

⁴⁶² M. DUCLOS « *Que la relation d'enquête soit aussi d'amitié* », dans revue *¿ Interrogations ?*, N°18. Implication et réflexivité – I. Entre composante de recherche et injonction statutaire, juin 2014 [en ligne], <http://www.revue-interrogations.org/Que-la-relation-d-enquete-soit> (Consulté le 22 août 2014).

⁴⁶³ A. VERDIANI, *Ces écoles qui rendent nos enfants heureux*, Actes Sud, 2012. et M. BOLLE DE BAL *Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques*, Sociétés 2/2003 (n° 80), p. 99-131.

⁴⁶⁴ Pour un historique du dispositif d'accueil des enfants nouvellement arrivés en France, nous invitons le lecteur à se référer au *Rapport des inspections générales 2009* édité par les ministères de l'Education Nationale et de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur. (Chapitre 5 : la scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France p. 89 et Chapitre 6 : la scolarisation des enfants de famille gitane p. 139) - <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000483/0000.pdf>

naître. La reliance, conçue comme l'acte de se relier et le résultat de cet acte⁴⁶⁵, et l'éducation à cette notion, serait donc la réponse à la souffrance ressentie.

Il s'agit cependant de comprendre pourquoi cette réponse semble être évidente dans le cas que nous allons côtoyer qui n'est pas une classe « ordinaire » si tant est que nous puissions opérer une telle généralisation à l'échelle de l'école primaire.

La résilience en tant que processus de réparation nous apparaît comme un concept incontournable quant à la fréquentation de ce public particulier, constitué d'un groupe d'enfants migrants nouvellement arrivés en France.

5.1 La résilience après le traumatisme.

Dès l'introduction de son ouvrage *Un merveilleux malheur*⁴⁶⁶, Boris Cyrulnik nous donne une définition à laquelle nous allons nous tenir. « Quand le mot est passé dans les sciences sociales il a signifié " la capacité à réussir, à vivre et à se développer positivement, de manière socialement acceptable, en dépit du stress ou d'une adversité qui comportent normalement le risque grave d'une issue négative"⁴⁶⁷ ».

Tout au long de l'écrit, le neuropsychiatre fait le point sur ce qu'est l'épreuve pour l'enfant, le trauma, les troubles qui en font un être carencé, un blessé de l'âme, « les chercheurs ont mis l'éclairage sur les dégâts, incontestables⁴⁶⁸ ». Par la mise en exergue de différents cas de souffrance observés sur des enfants, le chercheur confirme la difficulté de la résilience à advenir quand il y a eu séparation « entre le monde intérieur et le monde extérieur, au point de nous avoir fait croire qu'un individu pouvait échapper à son contexte⁴⁶⁹ ».

La conclusion élargit le propos de l'auteur, « la résilience c'est plus que résister c'est aussi apprendre à vivre [...] L'épreuve, quand on l'a surmontée, change le goût du monde⁴⁷⁰ ». Cela étant dit, il nous reste à comprendre pourquoi nous devons nous intéresser au « processus de réparation⁴⁷¹ » quand nous entamons l'observation de la classe qui accueille les enfants migrants.

Très vite, l'auteur aborde la sémantique du tricot. « Tricoter, maillage, tissage », sont des mots que l'on retrouve régulièrement dans le texte, et qui nous ramènent au concept de *reliance*.

La résilience procède de différents déterminants, dans lesquels le contact avec le monde extérieur est une donnée primordiale. « La résilience se tricote avec mille déterminants [...] le tissage du sentiment de soi semble un facteur capital de l'aptitude à la résilience⁴⁷² ». Le réflexe est de revenir au texte de Marcel Bolle de Bal et d'établir la correspondance avec la notion de *reliance psychologique*⁴⁷³.

⁴⁶⁵ A. VERDIANI p. 55

⁴⁶⁶ B. CYRULNIK, *Un merveilleux malheur*, Odile Jacob 1999.

⁴⁶⁷ S. VANISTENDAEL *Clés pour le devenir : la résilience, le vendredi de Chateaufallon*. Nov 1998 BICE In B. CYRULNIK, Op cit. P10

⁴⁶⁸ B. CYRULNIK, Ibid p. 18

⁴⁶⁹ B. CYRULNIK, Ibid p. 19

⁴⁷⁰ B. CYRULNIK, Ibid p. 205

⁴⁷¹ B. CYRULNIK, Ibid p. 18

⁴⁷² B. CYRULNIK, Ibid p. 20

⁴⁷³ M. BOLLE DE BAL, p. 111

Or, « le sentiment est une émotion physiquement éprouvée qui a pour origine une représentation sociale. [...] ce qui revient à dire que l'émotion qu'un enfant éprouve et exprime par ses comportements a été planté dans son âme par un discours social⁴⁷⁴ ».

5.2 Pour croître il faut de l'Autre⁴⁷⁵

« Les travaux qui s'accumulent depuis une ou deux décennies confirment l'impression des praticiens qui tous, connaissent des histoires de cas qui montrent qu'on peut s'en sortir et que l'avenir est moins sombre quand on dispose autour de l'enfant quelques tuteurs de développement »⁴⁷⁶. Si dans les déterminants à la résilience, la science a montré l'importance de l'équipement génétique⁴⁷⁷, « nous sommes tous contraints de nous tricoter avec nos rencontres dans nos milieux affectifs et sociaux⁴⁷⁸ ».

Se référant entre autres, aux travaux d'Anna Freud en Angleterre pendant la guerre 39-45, le scientifique note que les enfants placés dans des institutions, isolés, mal entourés, subissent un retard dans leur croissance. Or quand ces enfants ont été confiés à un « substitut familial⁴⁷⁹ » on constate que ces enfants rattrapent plus ou moins les résultats de la population générale. Les conclusions des équipes scientifiques ayant observé ces enfants mènent à l'hypothèse que l'enfant a autant besoin de stimuli affectifs que de prise en charge sanitaire. « "On ne peut expliquer la vulnérabilité par les caractéristiques individuelles de l'enfant, mais il faut la comprendre en termes plus généraux et impersonnels. [Anna Freud] considère maintenant que le progrès de l'enfant le long des lignes de développement vers la maturité, dépend de l'interaction de nombres d'influences extérieures favorables avec une évolution de structure interne" ⁴⁸⁰ ».

A la suite de la psychanalyste, Boris Cyrulnik reprend : « c'est dans l'entour de l'enfant qu'il convient de chercher la plus grande partie des facteurs de résilience⁴⁸¹ ». Le facteur « de la rencontre et de la main tendue », et l'importance de la « niche affective⁴⁸² » dans le processus de résilience, seraient de l'ordre de la possibilité de *reliance sociale*⁴⁸³ offerte à ces enfants.

5.3 Focus sur l'enfant migrant.

« L'exil aussi est un orphelinat⁴⁸⁴ » titre l'auteur en tête de chapitre. Comme les enfants de la guerre, les enfants abîmés dans les violences familiales, les enfants migrants vivent un traumatisme qu'ils auront à surmonter pour réapprendre à vivre dans un nouveau contexte.

« Les études sur les migrants nous ont appris que lorsqu'il n'y a pas de structure affectives et sociales autour d'un jeune, l'intensité de son désir n'est pas canalisée. Or, quand une forte énergie n'est pas utilisée, elle se transforme en violence qui explose à la moindre occasion⁴⁸⁵ ».

⁴⁷⁴ B. CYRULNIK, Ibid. p. 20

⁴⁷⁵ C. HERFRAY p. 97

⁴⁷⁶ N. LOUTRE DU PASQUIER *Le devenir des enfants abandonnés* Paris PUF 1981. in B. CYRULNIK, p. 17

⁴⁷⁷ B. CYRULNIK *Conférence sur la biologie de l'attachement*, enregistrée le 01 Mars 2012 dans le cadre de l'enseignement PACES de Sciences Humaines et Sociales à l'Université Claude Bernard Lyon 1.
<http://www.youtube.com/watch?v=eR1-K9Zx7Tk>

⁴⁷⁸ B. CYRULNIK, *Un merveilleux malheur*, Odile Jacob 1999. p. 44

⁴⁷⁹ B. CYRULNIK *Conférence que la biologie de l'attachement*

⁴⁸⁰ A. FREUD. *L'enfant dans la psychanalyse*. Gallimard 1976 In B. CYRULNIK p.73

⁴⁸¹ B. CYRULNIK, *Un merveilleux malheur* Odile Jacob 1999. p.52

⁴⁸² B. CYRULNIK *Conférence que la biologie de l'attachement*

⁴⁸³ M. BOLLE DE BAL, p.107

⁴⁸⁴ B. CYRULNIK, *Un merveilleux malheur* p. 49

⁴⁸⁵ B. CYRULNIK, *ibid.* p. 53

Dans le titre du même chapitre, l'auteur ajoute que « l'arrachement peut cicatriser quand la culture d'accueil soutient les blessés. Pour leurs enfants, l'école et le travail deviennent des lieux de bonheur qui réparent la blessure des parents⁴⁸⁶ ».

5.4 Le rôle de l'école et des tuteurs de développement pour ce public spécifique.

« Cet arrachement aux origines, ce déchirement culturel douloureux, n'est pas toujours néfaste. Pour les parents d'enfants immigrés, l'école peut devenir le lieu du combat pour l'intégration. La réussite scolaire de l'enfant répare les parents immigrés, alors que pour les enfants d'autochtones chez qui elle n'a pas de sens, la classe devient trop souvent un lieu d'ennui. [...] pour toutes ces raisons, il est fréquent que les nouveaux arrivants atteignent rapidement des taux de santé mentale similaire ou meilleure que ceux de la population locale. Quand les derniers arrivés sont soutenus, ils parviennent à surmonter les épreuves au point que leurs enfants ont parfois une réussite scolaire supérieure à celle des premiers arrivés⁴⁸⁷ ».

Ce n'est pourtant pas seulement d'apprentissage, d'acquisition de savoirs ou de compétences, dont parle le scientifique, ni même d'éducation à la culture accueillante. Le milieu scolaire est évoqué en priorité pour l'ouverture qu'il donne à la socialisation. L'enfant à l'école est en contact avec des camarades, dont Cyrulnik dit qu'ils peuvent être des « tuteurs de résilience », et ajoute « il semble même qu'ils possèdent un pouvoir de résilience supérieur à celui des adultes [...] car, même quand les adultes sont sereins ils composent des tuteurs de résilience moins stimulants que ceux des compagnons⁴⁸⁸ ».

Cependant l'auteur relève que « Marie-Rose Moro a trouvé un facteur spécifique : ces enfants de migrants qui réussissent à l'école ont dans leur entourage un personnage "d'initiateur"⁴⁸⁹ ». On pourrait rapprocher cette idée de la « figure d'autorité » telle que l'évoque Charlotte Herfray⁴⁹⁰, que l'enfant va rencontrer à l'école « espace tiers », entre lui et sa famille, premier espace public que les enfants vont fréquenter, et où ils seront confrontés à « des discours visant à leur apprendre des choses, à les initier à l'univers des signes, des signifiants et du sens », où la figure d'autorité est susceptible de transmettre par la parole un « capital symbolique de l'humanité », en tant que « Menlichkeit ».

70% de ceux qui sont passés par « les maisons » qui les ont recueillis pendant la guerre « témoignent que c'est une rencontre qui a changé leur destin. Pour beaucoup la rencontre évoque le hasard mais on sait aujourd'hui que le hasard de nos rencontres est fortement déterminé par l'élan du sujet vers son milieu ». « Les éducateurs [...] sont à ranger dans cette catégorie d'amitiés salvatrices⁴⁹¹ ».

Cependant avant l'accès au symbolique, l'attitude empathique est nécessaire pour la résilience. « La main tendue » s'impose avant le verbe, c'est le corps qui parle. « Le fait de partager un sourire provoque un effet de connivence affective⁴⁹² ». Or il s'agit bien d'une priorité donnée à l'ouverture affective, par une attitude corporelle avant qu'il y ait transmission du symbolique. « Dans un contexte de souffrance le moindre signe d'humanité est surinvesti parce qu'il fait naître l'espoir qui permet de supporter les circonstances

⁴⁸⁶ B. CYRULNIK, *Ibid.* p. 49

⁴⁸⁷ B. CYRULNIK, *Un merveilleux malheur* Odile Jacob 1999 p.52

⁴⁸⁸ B. CYRULNIK, *Autobiographie d'un épouvantail*, Odile Jacob, 2008 p. 224

⁴⁸⁹ M-R MORO *Psychopathologie transculturelle des enfants de migrants*, Dunod 1998 p93 In B. CYRULNIK, *Un merveilleux malheur*, Odile Jacob 1999 p.73

⁴⁹⁰ C. HERFRAY *Les figures d'autorité. Un parcours initiatique* Eres Arcanes. 2005

⁴⁹¹ B. CYRULNIK Op. Cit p112

⁴⁹² B. CYRULNIK *Autobiographie d'un épouvantail*, Odile Jacob, 2008 p. 66

adverses. L'hostilité du monde n'est plus implacable, une petite lumière vient de s'allumer⁴⁹³. »

5.5 Le lien avec l'éducation à la joie.

« L'étincelle de résilience dépend beaucoup de l'organisation du milieu qui non seulement relance la vie, mais encore lui donne une direction »⁴⁹⁴. L'école apparaît comme un milieu propice à devenir le milieu sécurisant à partir duquel l'enfant apaisé pourra prendre son envol. C'est le cas pour les enfants migrants, et l'une des raisons, pour lesquelles le dispositif d'accueil des enfants primo-arrivant par l'Education Nationale semble être un point positif dans (et pour) l'ensemble de l'école en général⁴⁹⁵.

« Le biculturalisme n'est pas la solution la plus facile puisqu'il exige l'apprentissage de deux monde mentaux. Le stress d'acculturation s'estompe quand on est entouré. Cette sécurisation sert de camp de base pour explorer et apprendre la culture d'accueil »⁴⁹⁶.

Cependant l'idée de Cyrulnik ne semble pas défendre l'école telle qu'elle existe encore, institution basée sur la seule réussite scolaire et l'obtention des diplômes que dénonce Antonella Verdiani⁴⁹⁷. « Plus l'école orientera nos enfants, et plus les institutions les prendront en charge, plus ces jeunes vulnérables auront du mal à s'en sortir, car un peu de désordre (en tout cas une absence de rigidité) laisse place à l'inventivité⁴⁹⁸ ». Nous nous éloignons à ce propos, de l'idée de Georges Snyders qui souhaitait une école du systématique et de l'obligation.

Le désordre, ou l'absence de rigidité ayant pour conséquence l'inventivité, nous amène à revoir quatre des notions listées dans les valeurs communes de l'éducation à la joie : *la complexité* théorie « apparue dans beaucoup de domaines connaissances, y compris dans les sciences de l'éducation ». L'auteur, nous l'avons déjà écrit, se base sur la définition mise à jour par Edgar Morin « complexité dérive du latin *complexus* qui veut dire "ce qui est tissé ensemble"⁴⁹⁹ ». La symbolique du tissage se rappelle à nous.

L'inventivité à laquelle Cyrulnik nous invite est à mettre en parallèle de l'*innovation*, autre item de l'énumération de Verdiani, en tant qu'« elle est déviante par rapport aux normes explicites ou implicites de l'école »⁵⁰⁰. L'*autorisation* est inhérente à l'absence de rigidité. Autorisation partagée entre élèves et éducateurs les invitant à « passer de la posture d'agents à celle d'auteurs, capable de libre initiative, d'autonomie, d'indépendance, mais aussi d'interagir avec leurs pairs »⁵⁰¹.

Enfin l'*incertitude* qui considère l'erreur non comme une faute mais comme un cumul d'expériences tissées encore entre l'élève et son éducateur.

5.6 Le lien avec le projet d'action culturelle dans la CLIN de Jules Ferry.

« Si vraiment nous voulons soutenir ces enfants blessés, il faut les rendre actifs et non pas les gaver. Ce n'est pas en donnant plus qu'on pourra les aider mais, bien au contraire, en leur

⁴⁹³ B. Cyrulnik, *Un merveilleux malheur*, Odile Jacob 1999. p69

⁴⁹⁴ B. CYRULNIK *Autobiographie d'un épouvantail* p.70

⁴⁹⁵ EDUSCOL Ressources pour le Français Langue de Scolarisation. Ministère de l'Education nationale Oct 2012

⁴⁹⁶ B. CYRULNIK *Un merveilleux malheur* p. 51

⁴⁹⁷ A. VERDIANI p.19

⁴⁹⁸ B. CYRULNIK *Un merveilleux malheur* p. 105

⁴⁹⁹ A. VERDIANI p.61

⁵⁰⁰ A. VERDIANI p.62

⁵⁰¹ A. VERDIANI p.63

demandant plus qu'on les renforcera⁵⁰² ». On revient à la notion d'être auteur de son parcours qui émerge dans l'*autorisation*, principe de l'éducation à la joie.

La sollicitation semble au prime abord contradictoire avec le principe de rêve qui semble si important à la reconstruction du petit traumatisé au point où le scientifique en fait un titre de chapitre « Rêver comme un fou pour combler la perte. Rêver ou mourir⁵⁰³ ». L'écriture apparaît comme une réponse « qui rassemble en une seule activité le maximum de défense : l'intellectualisation, la rêverie, la rationalisation et la sublimation⁵⁰⁴ ». Evidemment, on se souvient du texte de Jorge Semprun, « L'écriture ou la vie⁵⁰⁵ », où l'écrivain espagnol libère ses souvenirs de prisonnier de camp de concentration. On ne peut s'empêcher de revenir à Georges Snyders qui n'a pas encore effectué la démarche de résilience. Qu'en est-il de la possibilité d'écrire d'un enfant qui vient à peine d'être scolarisé, comme certains dans la classe de CLIN ?

Abordant ses souvenirs dans son récit de vie dans « Sauve toi, la vie t'appelle⁵⁰⁶ », Cyrulnik apporte un complément de réponse par une question : « Comment voulez-vous que s'organise le monde mental d'un enfant ? Pour structurer son âme, Il faut un rêve, un projet pour comprendre et réparer les ruines⁵⁰⁷ ».

Il en a fait part au lecteur dans un ouvrage chronologiquement antérieur : « Le partage d'un projet est nécessaire à la constitution d'un sens. Mais pour provoquer une représentation qui donnera un sentiment de bonheur, il faut que ce projet soit durable et diversifié. Quand une culture n'a pour projet que le bonheur immédiat, le sens n'a pas le temps de naître dans l'âme des sujets qui habitent cette société⁵⁰⁸ ». C'est un des points-miroir que nous renvoyons aux collectivités de notre territoire. La multiplicité de projets d'actions culturelles en classe, disponibles sur un catalogue⁵⁰⁹, est-elle valable dans le cadre des classes d'accueils de ces enfants au parcours différent ?

Avec ses moments de simplicité autour d'un papillon, l'apprentissage de poèmes en lien avec la nature, ou le dessin du corps-continent⁵¹⁰ le projet artistique et culturel que nous observons dans la CLIN de Jules Ferry favorise les souvenirs inoubliables qui vont permettre à l'enfant migrant de se reconstruire. « Quand on est enfant, ce qui nous émerveille, ce n'est pas de vivre, encore moins de survivre. Ce qui nous fascine et enchante notre monde intérieur, c'est la merveille du monde extérieur. Un envol de bulles de savons, une branche de rosier d'où tombent des pétales constituent des événements réels hors de soi et pourtant enthousiasmants⁵¹¹ ».

En favorisant la convergence de ces moments merveilleux et de l'apprentissage de la poésie, le projet, en cours durant une année scolaire, donne aux enfants une ouverture nécessaire au retour à la vie. « La poésie est désuète pour ceux qui sont gavés, mais quand le réel est insupportable, elle prend la valeur d'une arme de survie. [...] C'est celui qui parvient à se réfugier dans son monde intérieur qui résiste le mieux. Les poètes deviennent des surhommes,

⁵⁰² B. CYRULNIK *Un merveilleux malheur* p. 48

⁵⁰³ B. CYRULNIK *Un merveilleux malheur* p. 197

⁵⁰⁴ B. CYRULNIK *Un merveilleux malheur* p. 195

⁵⁰⁵ J. SEMPRUN *L'écriture ou la vie*, Gallimard 1994

⁵⁰⁶ B. CYRULNIK *Sauve toi la vie t'appelle*, Odile Jacob 2012

⁵⁰⁷ B. CYRULNIK *ibid.* p. 147

⁵⁰⁸ B. CYRULNIK *Parler d'amour au bord du gouffre* Odile Jacob 2004 p. 39

⁵⁰⁹ Dispositif « *Passeport pour l'art* » à Toulouse www.toulouse.fr

⁵¹⁰ Cf. ANNEXES observations des 12, 14 et 15 mars 2013

⁵¹¹ B. CYRULNIK *Un merveilleux malheur* pp 53 à 54

ils se calent bien à l'abri dans un monde immatériel où ils rencontrent des artistes, des philosophes, des mystiques et tous ceux qui parviennent à habiter la transcendance ⁵¹²».

La poésie, dans une autre langue (le français) que celle dont on est issu, nécessite un apprentissage, et c'est ce dont il sera question dans l'analyse de nos observations. « On ne fait pas de poésie avec des indices et des signaux. il faut des symboles et des récits pour que la représentation qu'on invente réchauffe en nous un sentiment de beauté, et même de bonheur ⁵¹³».

De même, le projet d'action culturelle que nous observons investit les moments de circulation de la parole. « Comme pour les migrants, les orphelins, dont la structure familiale ou sociale a été brisée, peuvent devenir créateurs si on leur donne un lieu de parole, autant qu'ils peuvent devenir délinquants quand leur énergie ne trouve aucun lieu d'expression ⁵¹⁴». Comme les moments que nous avons retenus dans les observations en témoignerons, ces temps de circulation de la parole, sont souvent en début de séance en tout cas, vécus comme des rituels or « les rituels rappellent l'histoire du groupe, participent à l'identité collective et en cas de malheur, organisent un soutien affectif et social ⁵¹⁵ ». En référence, à la croyance partagée, Cyrulnik ajoute « Croire ce n'est pas rien : c'est le liant du groupe qui nous sécurise et nous identifie ⁵¹⁶ ». Les membres du groupe, pendant le moment de la classe, peuvent s'absenter des risques et des traumatismes liés à la situation de leur propre famille, ils peuvent expérimenter un moment où une vie paisible est possible, entourés d'adultes « qui parlent gentiment ⁵¹⁷ » et leur proposent une abstraction à la douleur, par la fréquentation de la création artistique, et des artistes qui la produisent.

Or, Cyrulnik fait revenir à sa mémoire, que « le bouillonnement artistique a joué un rôle important dans l'excellent développement des pauvres que nous étions ⁵¹⁸ ».

L'auteur a mis à jour l'observation « que les cultures qui organisent les systèmes familiaux à polyattachements autour d'un enfant augmentent les protections affectives et, en cas de malheur, la possibilité de résilience. [...] Ce qui revient à dire qu'il faut qu'un enfant soit élevé par un groupe d'adultes différenciés par leur âges et leurs rôles, et associés par leurs affections et leurs projets ⁵¹⁹ ». En apportant leurs instruments, poèmes, contes et autres improvisations verbales, les intervenants favorisent « l'imaginaire pour recoudre le lien ⁵²⁰ ».

5. En guise de conclusion : reliance et résilience

Pour nous rapprocher d'un milieu que j'affectionne particulièrement, le jardin, je définis le tuteur comme une tige à laquelle le jardinier attache les végétaux afin d'éviter la cassure des jeunes rameaux, ou le déracinement de la nouvelle plante portée en terre. Nous pourrions envisager l'acception juridique, cependant l'image du tuteur dans le potager, nous permet de visualiser non seulement le guidage de la plante en devenir, mais également le lien qu'il faut ajouter entre le tuteur et le jeune plant, pour que soit déjouée pour un temps la fragilité du végétal et favoriser son l'enracinement dans le sol.

⁵¹² B. CYRULNIK p.41

⁵¹³ B. CYRULNIK *Un merveilleux malheur* p. 200

⁵¹⁴ B. CYRULNIK *Un merveilleux malheur* p. 63

⁵¹⁵ B. CYRULNIK, *Sauve toi la vie t'appelle*. Odile Jacob 2012. P. 211

⁵¹⁶ Ibid.

⁵¹⁷ B. CYRULNIK, *Un merveilleux malheur*, Odile Jacob 1999 p 95-96

⁵¹⁸ B. CYRULNIK, *Sauve toi la vie t'appelle*. Odile Jacob 2012 p. 223

⁵¹⁹ B. CYRULNIK *Parler d'amour au bord du gouffre* Odile Jacob 2004 p. 177

⁵²⁰ B. CYRULNIK *Autobiographie d'un épouvantail* Odile Jacob 2008 p. 245

Nous nous sommes éloignés du texte de Georges Snyders, qui, encourageant la prise en compte de la joie à l'école, restait dans une description de classe, où le lien affectif est évité. Ne compte que pour le pédagogue, l'effort, l'obligatoire qui mènent à la joie culturelle élaborée. Le professeur, dans un système pyramidal, est l'intermédiaire entre les élèves et la joie de l'excellence, car seul lui en possède la clé par la connaissance.

Antonella Verdiani amplifie les expériences menées de par le monde, dans diverses écoles où il fait « bon aller », où l'élève semble épanoui, et dont « l'éveil au monde, la maturité, sont la preuve vivante qu'une nouvelle génération d'êtres humains libres de toute action égocentrique, comme le préconisait Krishnamurti, est en train d'apparaître⁵²¹ ». Dans ces écoles, maîtres et élèves forment une équipe au service de l'éducation des plus jeunes, où chacun a son rôle à jouer dans le développement de ses talents et de ses capacités.

Pour ce qui concerne les enfants que nous observons, il nous a paru essentiel de visiter la notion de résilience portée par Boris Cyrulnik. A la suite de l'auteur, qui conclut son ouvrage *Un merveilleux malheur* par « j'aurais pu écrire ce livre avec deux mots : "ressort" et "tricot". Le ressort parle de résilience et le tricot la manière de s'en sortir⁵²² », nous pouvons dès à présent envisager, par le portrait psychologique de Snyders, que résilience et joie de vivre seraient liées. En tous cas nous pouvons soupçonner que l'absence de résilience, ternit la joie de vivre ou l'empêche de se manifester.

Quoiqu'il en soit, le tricot et sa sémantique nous invitent à revenir vers la *reliance*, premier principe choisi par Antonella Verdiani pour parler d'éducation à la joie.

Ainsi, la *reliance sociale*, « en tant qu'acte de se relier et résultat de cet acte⁵²³ », et la résilience nous paraissent les vecteurs les plus adaptés pour décoder les observations participantes effectuées en classe d'accueil d'enfants primo arrivants, pendant les interventions artistiques et culturelles menées pendant l'année scolaire 2012-2013.

⁵²¹ A. VERDIANI « Léa » p. 115

⁵²² B. CYRULNIK, *Un merveilleux malheur* p. 208

⁵²³ A. VERDIANI p. 55

CHAPITRE 2. LA METHODE

Introduction : Si la méthode est « un ensemble ordonné de manière logique de principes, de règles, d'étapes, qui constitue un moyen pour parvenir à un résultat » (Larousse)⁵²⁴ il semble important de parcourir le processus qui nous mène à l'analyse, puis à l'écriture, depuis la période qui précède la plongée dans la recherche, jusqu'à la résolution qui se situe quelques temps avant la réalisation finale de ce document. Il sera donc question dans ce chapitre d'un temps de recherche, établi en parallèle d'une formation, le Séminaire d'Acteurs et d'Entrepreneurs Sociaux (SIAES). Le texte prendra la forme délibérée d'un compte rendu de formation, puisque c'est ce qui a donné une direction à mon projet de recherche-action.

1. Avant la recherche

J'entre dans la formation avec une phrase en tête « La tristesse est réactionnaire ». Benasayag l'emprunte à Deleuze et je la lis dans « *Parcours, engagement et résistance, une vie* »⁵²⁵, ouvrage qui m'ouvre à la pensée du philosophe argentin, l'été qui précède l'entrée dans le Séminaire Acteurs et Entrepreneurs Sociaux (SIAES) en octobre 2011.

Au moment de me déclarer sur ma question de recherche, je lance avec « ardeur », ce qui semble une réponse à Deleuze « La joie dans l'action culturelle ». J'ai le désir de travailler sur un terrain bien déterminé : la classe d'accueil des enfants migrants dans laquelle j'interviens depuis quelques années. Les ateliers que je mène avec des artistes me semblent appropriés pour étudier le rapport à l'émotion agréable dont je pressens qu'elle est une donnée essentielle dans l'apprentissage et l'acquisition de connaissances.

Je n'ai pas encore conscience de ce qu'une recherche induit, je suis juste animée d'une espèce d'euphorie, mâtinée de naïveté et de convictions fortement ancrées. J'arrive dans la formation avec un bagage d'actrice culturelle autodidacte bien campée, je suis loin d'avoir conscience du processus que je vais traverser.

2. Chemin cheminant.

J'ai le goût d'apprendre, de lire les grands penseurs, de voyager grâce aux sessions organisées par le séminaire, et de retrouver mon groupe de co-stagiaires à chaque semaine de formation. Entre les sessions, cependant, je reste actrice, investie dans mon activité (coordinatrice d'association, manager de groupe de musique et médiatrice).

Au fil des séances, je mesure l'effort qu'il me faut fournir pour entrer dans cette recherche dont je n'arrive pas à trouver le fil, et pour prendre pied dans un monde qui m'est totalement inconnu : l'éducation populaire. A certains moments je suis envahie d'émotions qui me font réagir fortement alors que je vois mes camarades pendant les sessions rester de glace devant un intervenant, ou à l'approche d'un texte qui me paraît difficile à comprendre. Je me sens très petite.

Se passe une année « scolaire » 2011-2012 où j'oscille entre l'émerveillement de comprendre la pensée de certains auteurs qui me paraissaient auparavant inaccessibles, entre faire le

⁵²⁴ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/methode/50965>

⁵²⁵ M. BENASAYAG *Parcours, engagement et résistance, une vie. Entretien avec Anne Dufourmentelle* Calman-Levy - 2001

travail très « bêtement » ou envoyer « balader » les consignes, de rage de ne pas m'y retrouver.

Une petite éclaircie s'annonce début mars 2012, quand je suis formée à l'outil « Entrainement mental⁵²⁶ » session 1, qui me fait entendre que mon point de vue est valable et que « lire les cartes » est acceptable pour envisager les contours d'une problématique, si cette lecture d'une réalité est envisagée comme une partie de la réalité. Je commence à comprendre. Pour autant, une grosse colère m'envahit lors d'une session de formation quand un regard-miroir pointe l'émancipation que je dois prendre dans mes relations d'actrice trop engagée affectivement. Le frottement m'indique ce qui n'est pas encore accepté.

A l'issue de la première année, je donne à lire une monographie de ma recherche, où je livre un récit de vie en forme d'exutoire, et une problématique de recherche encore très confuse. L'entretien exploratoire (entretien avec le clown⁵²⁷) est l'élément le plus construit, j'en estime cependant le propos fort naïf a posteriori. J'en retire cependant plusieurs confirmations concernant la joie, source de bien être, de liens, notamment interculturels, et probablement accélérateur d'apprentissage. Cet entretien est effectué avec le clown, artiste que nous rencontrerons dans les observations de ma recherche. Pour l'heure, en tant qu'actrice, je l'invite à l'issue de la discussion à intervenir dans la classe d'accueil, l'année suivante.

2.1 Le choix de la méthode d'observation.

Je réalise que l'entretien n'est pas la méthode la plus adaptée pour récolter des données à interpréter dans ma recherche. Je fais le choix d'organiser l'observation des ateliers artistiques dans la classe.

L'année suivante commence en septembre avec l'« Entrainement mental » session 2. C'est l'événement déclencheur de ma mise en mouvement dans la recherche. Je comprends ce que veut dire s'appuyer sur les faits. Je pose une problématique au groupe de formation qui concerne la place que j'occupe dans mon association et mes conflits dans le groupe de musique que je manage.

Le résultat porte ses fruits : de retour à ma vie d'actrice sociale, je prends de la distance avec mon engagement auprès des artistes et avec mes émotions, je fais le choix de favoriser mes interventions dans la classe. L'objectif est de « coller » à mon terrain.

Je m'engage dans la recherche. Un voyage à la Nouvelle Orléans me confirme sur l'art comme outil de reconstruction après un traumatisme (reconstruction d'une ville dévastée par l'ouragan Katrina, par ses éléments artistiques et culturels). Je demande un entretien à une musicothérapeute en retraite, qui me l'accorde. Ce qu'elle dit de la musique nourrit ma recherche, mais j'oublierai de le faire figurer dans les matériaux de ma recherche en fin d'année.

2.2 Des observations participantes.

A mon retour des Etats Unis, j'opère ma première observation dans la CLIN. Je teste mon dispositif d'enregistrement. Je croyais pouvoir rester en dehors du cercle pour observer, mais ma posture est remarquée par les enfants. J'abandonne l'idée de rester « en dehors » de mon objet. Le processus continue. Début mars 2013, je fais la première transcription de mes

⁵²⁶ Outil d'analyse de situation. C. HERFRAY *Penser vient de l'inconscient* Eres Arcanes 2012

⁵²⁷ Cf. ANNEXES *Entretien avec le Clown*

observations. Mi-mars, j'opère la deuxième observation décomposée en une série de trois ateliers mêlant musique et poésie.

Dans le même temps, l'association ALEF Productions vit une crise et questionne violemment mon activité. La nécessité de me positionner, me conduit à l'émancipation (au sens d'Aimé Césaire⁵²⁸ : la situation me donne l'occasion de me prendre en main), même si je fléchis sur le coup. Le soutien que m'apportent les formateurs du SIAES m'est extrêmement profitable, qui me donne un élan dans ma recherche.

Début avril, j'effectue la troisième phase d'observations, d'ateliers dans la CLIN. Le clown est l'animateur pendant les trois jours.

En mai, l'encadrement du séminaire me pousse à définir « la joie ». Je fournis un gros effort pour collecter les informations qui m'aident à dégager un chemin de pensée qui me convient. Mon texte est compris par ceux que je considère comme mes directeurs de recherche. Je me sens franchir une étape.

A la conclusion du texte, j'apprends qu'une chercheuse (Antonella Verdiani) vient de faire une thèse sur « l'éducation à la joie ». Je suis confortée dans mon idée première. Travailler sur le sujet n'est pas un non-sens. J'ai le fil rouge de ma recherche.

Mon document de fin d'année est très mince. N'y figure que peu d'éléments, dont mon texte sur la joie et la transcription littérale de la première observation.

3. Enfin la recherche

Le paragraphe suivant reporte dans un calendrier les événements liés à la recherche.

Dates de transcription	Observation
6 mars 2013	16 nov. 2012 – 1 ^{ère} partie Avant la récréation
7 au 8 mars 2013	16 nov. 2012 – 2 ^{ème} partie Après la récréation

12, 14 et 15 mars 2013 : observations du musicien et de la poète dans la CLIN de Jules Ferry

2, 4 et 5 avril 2013 : observations du clown dans la CLIN de Jules Ferry

17 et 18 avril 2013 : observations d'un artiste chorégraphique dans une école primaire d'Auvergne

Du 22 avril au 13 mai 2013 : recherches, lectures philosophiques autour de la joie.

Du 13 au 31 mai 2013 : écrits sur la définition de la joie.

Fin mai au 20 juin 2013 : constitution de ma cagette de recherche pour l'étape de fin de deuxième année de formation.

3.1 Première phase.

Les critiques portées sur mon écrit de fin de deuxième année, font état du peu de matériaux y figurant. J'inscris dans mon calendrier, de m'attacher à rédiger les transcriptions le plus rapidement possible pour entamer véritablement la recherche.

Dates	Transcription littérale des observations
8 au 10 juillet 2013	12 mars 2013 – 1 ^{ère} partie Avant la récréation
11 au 12 juillet 2013	14 mars 2013 - 1 ^{ère} partie Avant la récréation
12 au 13 juillet 2013	15 mars 2013 - 1 ^{ère} partie Avant la récréation
16 juillet 2013	12 mars 2013 – 2 ^{ème} partie Après la récréation

⁵²⁸ F. FEVRE Documentaire *Aimé Césaire, un nègre fondamental* France Télévision Coll Empreintes 2011

17 juillet 2013	14 mars 2013 – 2 ^{ème} partie Après la récréation
18 juillet 2013	15 mars 2013 – 2 ^{ème} partie Après la récréation

Dates de transcriptions	Transcription entretien et observations
19 juillet 2013	Entretien avec la professeure
21 au 22 juillet 2013	2 avril 2013 – 1 ^{ère} partie Avant la récréation
22 au 23 juillet 2013	4 avril 2013 - 1 ^{ère} partie Avant la récréation
24 au 25 juillet 2013	5 avril 2013 - 1 ^{ère} partie Avant la récréation
26 au 27 juillet 2013	4 avril 2013 – 2 ^{ème} partie Après la récréation
27 au 28 juillet 2013	5 avril 2013 – 2 ^{ème} partie Après la récréation

Du 8 au 12 août 2013 : relecture des matériaux, plusieurs fois. Premiers repérages des thèmes d'analyse.

3.2 Procédé de lecture des matériaux

Entre le moment où je finis ma transcription, je relis deux fois les 226 pages. Accompagnés de 242 supports visuels (photographies), ces documents sont prometteurs de contenu.

Je commence le décryptage des matériaux collectés par la lecture de l'entretien avec la professeure. Je fais des commentaires dans la marge. Pendant l'entretien dont je détaillerai le déroulé dans un écrit ultérieur, je note déjà que le projet d'action culturelle que j'observe (le projet Io) « donne envie d'aller à l'école ». D'ailleurs, l'actrice sociale que je suis (et intervenante à la source du projet) ressent une grande satisfaction au moment où l'institutrice dit ces mots. A relire l'entretien, je me rends compte que les motivations liées à cette recherche ne cessent de s'affirmer dans l'action et la nourrissent en réciprocité.

A la suite, je lis tous les documents une fois soulignant, entourant, corrigeant, commentant dans un premier jet au stylo noir. Je ne cherche pas à dégager des thèmes tout de suite.

Une fois ce premier passage au tamis effectué, je relis la session du 12 mars. Au milieu du document, après le rituel, je m'aperçois de la récurrence des rires et des périodes de silence. Je choisis de surligner ces temps en bleu et orange.

Puis, il me paraît important de faire ressortir tout ce qui concerne l'engagement du corps. Je choisis le jaune. Cette couleur apparaît dans tout le document comme témoin de l'aspect corporel de ces séances.

Très vite j'entoure le chahut en rose fluo, en marquant les « Chuuuuut » au crayon de bois rose, notant dans la marge, les recadrages du groupe des enfants par les adultes.

Je relis les documents avec ces couleurs, revoyant le début 12 mars après toutes les autres sessions de mars et d'avril.

A la fin de ce tri, j'intègre la séance du 16 novembre 2012. Récupérée dans les annexes de mon écrit de juillet, je passe « l'observation témoin », au crible du spectre des couleurs choisies.

Dans la même séquence (passage du rituel à la première proposition d'activité), apparaît alors la nécessité de surligner en violet, toute la sémantique et les représentations imaginaires, liées à la nature, faune, flore, saisons, soleils, nuages, roches et montagnes...

Dans le déroulé de mon analyse je me rends compte que je ne peux me passer de mettre en exergue le thème de l'interculturalité. Le vert vif marque parfaitement ce qui est le pilier central de ce qui se rejoue pour moi : la rencontre des cultures.

En bleu clair, je choisis de pointer les moments de musique.

En parallèle, je souligne toutes les phrases marquantes, en rouge. Les remarques, les cassures, les frottements et les moments qui résonnent dans la joie (marquée par les participants, ou que je vis a posteriori en reprenant les observations), émaillent mes documents. Je fais le pari que la réécoute des enregistrements me donnera plus de détail.

Finalement, je décide de marquer également les passages qui évoquent Mauricette la marionnette. Qu'elle soit dans le cercle ou absente, cet objet transitionnel vient régulièrement se joindre au groupe, essentiellement lors du rituel des présentations, mais pas seulement. Dans la classe elle occupe une place et je me donne de passer par la grille des interprétations possibles selon son rôle, son statut, et sa fonction.

Pour conclure chaque entretien, j'établis une fiche par document, où je note, date, temps de séance, première et deuxième partie, l'intervenant, le temps du rituel, le nom des présents, les activités proposées, les poèmes appris et dits, les points forts.

3.3 Deuxième phase : réécriture des matériaux des séances poète/musicien, les 16 nov 2012, et les 12, 14 et 15 mars 2013.

La relecture me permet de comprendre qu'il me manque des données. Il me faut réécouter les bandes sons et ajouter d'autres détails aux matériaux : je reprends la transcription du 16 novembre. *« Ainsi qu'envisagé dans le compte rendu des premières lectures de la globalité des retranscriptions, une enquête rigoureuse nous mène à présent à relire les documents en les accompagnant du son enregistré. »*

J'ai d'un côté, le document écrit, et de l'autre un cahier grand format, sur lequel je prends des notes à l'écoute. [...] Lors de la retranscription faite en mars, je n'ai pas minuté le déroulé de la session, je me l'impose à la nouvelle écoute de l'observation.

En tout premier lieu j'aborde le rituel et je me propose de m'arrêter à l'issue de ce moment, au bout d'une heure et demie, pour l'auscultation des huit premières minutes.

Dès les premières lignes, je me rends compte que j'ai omis de retranscrire certaines interventions. Soit elles étaient trop basses dans la diction, soit je n'arrivais pas à démêler les voix dans le brouhaha. Quoiqu'il en soit, il semblerait que la série d'enregistrements audio traités a dû m'éduquer à l'écoute [pendant les transcriptions de l'été]. Je perçois des données parlées que je n'avais pas notées à la toute première retranscription.. De même, je remarque qu'il me faut intégrer les commentaires au texte, qui ne sont pas des faits mais qui aident le lecteur du document à la compréhension, et m'aideront à l'écriture de l'analyse. Je m'attache à revoir le texte pour en corriger les épreuves en vue du document final.

Dans mon journal de recherche, j'ai rempli un tableau qui recoupe les informations concernant l'identité simple, l'âge et la provenance de celui qui se présente, dans l'ordre du cercle. Pour compléter mon analyse, je m'appuie également sur la fiche établie à l'issue de la première série de lecture.

Mise en place d'un modèle : Je pose ce modèle de décryptage pour chaque observation : A l'issue de la réécriture, je serai en possession de trois textes par séance [le rituel de présentation, le ventre de l'activité, après la récréation] »⁵²⁹.

⁵²⁹ Cf. ANNEXES 16 nov. Rituel de présentation p. 1

3.4 Planning de travail et commentaire par décryptage

Dates	Décryptages
15 août 2013	16 nov. 2012 – le rituel des présentations

Le 16 août 2013 : 1^{ère} écriture de la problématique de recherche.

Mi-août à début septembre. Lecture de « *ces écoles qui rendent nos enfants heureux, méthode et pédagogies pour éduquer à la joie* » d'Antonella Verdiani⁵³⁰.

Recherche de documents sur la pédagogie. Interactions, échanges avec une amie étudiante en Sciences du langage.

Dates	Décryptages
26 sept 2013	16 nov. 2012 – le ventre de l'activité.

« Du point de vue de la méthode, à l'issue de cette quatrième écoute après transcription, le document est bariolé de couleurs, et de réajustements au stylo bleu et noir. Encore une fois, je vérifie l'omission de plusieurs moments, interventions des enfants ou des adultes. De ce point de vue on peut affirmer l'imprécision de la première transcription, et constater qu'il y a un apprentissage à l'écoute, que j'ai améliorée au fur et à mesure de la pratique et des écoutes répétées. Je vois l'intérêt qu'il y a, à réitérer l'opération de la lecture/écoute à différentes périodes de la recherche⁵³¹ ».

Dates	Décryptages
10 oct. 2013	16 nov. 2012 – Après la récréation

« Après avoir commencé à détailler les éléments d'analyse qui émaillaient la première partie de l'intervention, nous appliquons une méthode similaire pour la deuxième partie de l'observation du 16 novembre 2012. Nous avons écouté à nouveau l'enregistrement, en suivant la transcription. Cette nouvelle écoute a révélé des passages qui n'avaient pas été décelés à l'origine et que nous allons décrypter dans l'analyse qui suit⁵³² ».

Je commence à m'auto-observer : *« De cette session, je tire une analyse générale de mon positionnement. Je suis participante aux activités, j'aide à l'encadrement du groupe, je suis l'organisation du projet et je coordonne les actions avec les artistes. L'observation que je mène dans le cadre de ma recherche ne me paraît pas encore donner de fil d'interprétation, mais au décryptage, je me rends compte que nous suivons intuitivement les recommandations données par les différents textes rencontrés sur la pédagogie en milieu scolaire, notamment lorsqu'il s'agit de l'apprentissage du français à des enfants non francophones⁵³³ ».*

Dates	Décryptages
15 oct. 2013	12 mars 2013 – Rituel de présentations

Je décide d'utiliser le modèle initié dans le décryptage du 16 novembre pour décoder cette partie de séance.

⁵³⁰ Voir document chapitre les théories. De « la joie à l'école » à « ces écoles qui rendent nos enfants heureux » § 3 p. 70

⁵³¹ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité*.

⁵³² Cf. ANNEXES 16 nov. *Après la récréation* p. 1

⁵³³ Cf. ANNEXES 16 nov. *Après la récréation* p. 11

Dates	Décryptages
21 oct. 2013	12 mars 2013 – Ventre de l'activité

Evolution dans la méthode : *« Pour l'analyse de cette heure d'intervention, après un décryptage précédent qui m'a pris beaucoup de temps, j'ai choisi d'adopter une autre méthode. Dans un premier temps, j'ai suivi le même procédé. J'ai d'abord relu le document transcrit en écoutant l'enregistrement audio. J'ai ajouté les éléments qui se révèlent à l'écoute et que je n'avais pas entendus au moment de la mise sur papier. J'ai corrigé les fautes en vue du document final et j'ai décrypté les sons qui m'avaient parus inaudibles.*

Dans un deuxième temps, plutôt que de réécrire l'ensemble du déroulé, je vais plutôt m'attacher à fonctionner par « bloc ». C'est-à-dire que j'ai repéré des moments forts et significatifs pour ma recherche, je décide d'y porter un regard plus aigu⁵³⁴»

Dates	Décryptages
1 ^{er} nov. 2013	12 mars 2013 – Après la récréation

« Suivant le procédé opéré dans la première partie du décryptage du 12 mars, je relis la transcription de l'enregistrement sonore, en écoutant la bande son, je corrige le document et je choisis de faire une analyse par « bloc ». A l'issue du décryptage, je me donne de relire le document, corriger les fautes, effectuer les modifications et envisager la conclusion.

Pour cette partie nous possédons deux enregistrements, un de quatre minutes, et un de trente cinq minutes. Ils correspondent à deux moments où l'enregistreur a été déplacé entre la salle de la CLIN et une autre salle inoccupée, réservée nous l'apprendrons pendant la séance, aux cours d'arabes donnés aux parents hors du temps scolaire⁵³⁵ ». Je fais un texte unique de ces deux enregistrements.

Je fais un point sur la méthode de l'observation. « Je note que mon dispositif d'enregistrement fait le choix « pour moi ». Dans la nécessité de ne pas le déplacer, car il est branché au secteur, je ne récolte pas « toute » la matière. Je n'ai ainsi aucune trace de certains travaux qui se déroulaient dans le couloir. Cependant, je me rends compte que le choix de ne pas prendre de note me libère dans l'action. Je peux ainsi être totalement en symbiose avec le petit créateur, et lui apporter mon concours. Je ressens beaucoup de félicité à être sur les deux plans, à deux moments différents. Pendant l'action et pendant l'analyse de l'enregistrement audio. Je dois avouer que je n'avais pas perçu dans l'après midi la richesse qui m'a été révélée dans un deuxième temps, à l'écoute des sons enregistrés.

Je prends donc en compte les limites de mes observations, puisqu'elles ne concernent qu'un petit groupe d'élève, tout en ayant conscience que le matériau riche, n'a livré qu'une partie de ses informations et reste encore à travailler⁵³⁶ ».

Dates	Décryptages
5 nov. 2013	14 mars 2013 – le rituel de présentation

Je m'inscris dans le suivi en trois parties du modèle institué pour les deux premières séances.

Point sur mon ressenti dans la recherche. *« J'aborde ce moment avec une sereine certitude que mon terrain me livre ses secrets petit à petit. J'éprouve une certaine frénésie à me*

⁵³⁴ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p. 1

⁵³⁵ Cf. ANNEXES 12 mars *Après la récréation* p. 1

⁵³⁶ Cf. ANNEXES 12 mars *Après la récréation* p. 14

replonger dans les prochains ateliers à décrypter. A chaque pétrissage de la masse de la matière, la possibilité m'est donnée de réentendre, revoir, ressentir. Pour analyser.

L'apport des photographies : *« Le décryptage et le début d'analyse de cette rencontre avec le groupe CLIN, sont nourris de plusieurs éléments : la transcription brute du son, document que je corrige, modifie en cours de lecture audio, les notes déjà intégrées à la marge et la fiche squelette de la séance. A ces matériaux recueillis s'en ajoute un nouveau : les photos.*

C'est la première fois que je prends des photographies [dans ma recherche].

Lorsque je me lance dans le décryptage de la transcription, je remarque que le complément apporté par les images est substantiel. Il ajoute à la compréhension de ce qui se joue pour le groupe pendant la séance. Il nous permet de voir l'atmosphère de la rencontre. Les visages, les attitudes figées marquent un temps entre parenthèses.

Ce nouveau support d'observation invite le lecteur à « mettre un visage sur un nom », et à approfondir une certaine forme de rencontre avec les personnes évoquées depuis le début de cette exploration scientifique. S'ouvre une autre porte sur mon terrain.

Pour ce qui me concerne au plus profond, je constate l'effet bénéfique de revoir ces visuels. Ils m'invitent à revivre ces moments partagés avec le groupe en y plongeant à nouveau.⁵³⁷ ».

« Pour autant, je me rends compte [que prendre des photos me fait] passer « à découvert » face aux enfants que je suis sensée observer. C'est le jeu de l'implication dans l'action et du changement des postures habituelles. De participante intervenante, je deviens participante observatrice. Quoiqu'il en soit, je suis rassurée car les appareils n'ont pas établi un rapport distancié entre moi et les élèves, et n'ont pas provoqué de déviance de comportement. Personne n'a maquillé son attitude.

Je me souviens avoir passé un très bon moment également à retranscrire ce passage dans l'été, il en a été de même quand je me suis penchée sur l'analyse des matériaux. Où je constate que la joie circule et qu'elle peut-être revécue a posteriori dans le souvenir du moment⁵³⁸ ».

Dates	Décryptages
12 nov. 2013	14 mars 2013 – Le ventre de l'activité

« Avant de commencer le décryptage du 14 mars – ventre de l'activité. Je prépare mon cadre. Pour cela je reprends la fiche du 12 mars, je la renomme. 131112. C'est la date à laquelle je reprends le fil de mes transcriptions : Le 12 novembre 2013.

Au bout d'une période, je me sens bloquée. J'ai l'impression que ce que j'ai à retirer de ce décryptage n'est pas aussi riche que les décryptages précédents.

Je reprends pour une mise en forme à l'issue d'un week end [de formation SIAES], et je laisse en plan [le document], prise par l'action, jusqu'au 3 décembre où je reprends le décryptage là où je l'ai laissé.⁵³⁹ »

En conclusion de ce travail je note « je ne trouve pas grand-chose à relever dans cette phase de décryptage.⁵⁴⁰ ». Lassitude de la chercheuse ?

⁵³⁷ Cf. ANNEXES 14 mars Rituel de présentation p. 1

⁵³⁸ Cf. ANNEXES 14 mars Rituel de présentation p. 15

⁵³⁹ Cf. ANNEXES 14 mars Ventre de l'activité p. 1

⁵⁴⁰ Cf. ANNEXES 14 mars Ventre de l'activité p. 8

Dates	Décryptages
3 déc. 2013	14 mars 2013 – Après la récréation

« Après avoir été bloquée, un moment, par l'interrogation du temps pris pour travailler à mes décryptages, sur les conseils de mes formateurs, et de mon entourage, je décide de suivre le même chemin que précédemment. A savoir, que je réécoute l'enregistrement sonore, tout en corrigeant la première transcription puis je réajuste en réécrivant le document et en y ajoutant des commentaires contextualisés⁵⁴¹ ».

Dates	Décryptages
6 déc. 2013	15 mars 2013 – Rituel de présentations
8 déc. 2013	15 mars 2013 – Ventre de l'activité

Je suis la méthode de réécriture des matériaux en m'appuyant sur la trace sonore, accompagnée des visuels.

Dates	Décryptages
13 déc. 2013	15 mars 2013 – ventre de l'activité

« Suivant la méthode que je me suis donnée dès l'origine et, bénéficiant d'un peu plus d'expérience à chaque texte, pour mettre en forme mes documents, je reprends le modèle initié pour le décryptage du 16 novembre. J'ai plus ou moins mes chapitres. Introduction, rappel de la séance avant la récréation, petit point sur la récréation, résumé de la deuxième partie de l'après midi, déroulé de la séance du 15 mars [Après la récréation], conclusion générale.

L'écriture du texte me permet d'établir des titres intermédiaires, tels « Musique et rencontre des cultures » ou « Poème africain et présentations des réalisations ».

J'écris l'introduction après avoir fini la mise en forme du déroulé. Puis je reviens sur le texte pour étayer les informations que je tire de cette séance. Je les commente et les étaye si je peux. J'écris la conclusion à la toute fin de cette tâche.

Je note que je n'avais plus de batterie pour mon appareil photo. Je n'ai pas d'image pour compléter l'enregistrement sonore pour cette séquence. Je m'aperçois que les souvenirs visuels qui me restent, sont minimes⁵⁴² ».

3.5 Troisième phase de décryptage : transcriptions des ateliers avec le clown.

Pour la dernière partie de mes réécritures, je m'organise une semaine de résidence chez une artiste dans une maison éclusière du Canal du Midi, et je passe cinq jours à réécouter et reprendre les transcriptions originales, en suivant le modèle acté des trois textes par séance (A part pour le 2 avril qui n'aura pas de séance après la récréation).

Je commence par écrire un programme de travail qui se déroule peu ou prou comme je l'ai décidé.

Dates	Décryptages
5 et 6 janv. 2014	2 avril 2013 – Rituel de présentation
6 janv. 2014	2 avril 2013 – Ventre de l'activité
7 janv. 2014	4 avril 2013 – Rituel de présentation
7 janv. 2014	4 avril 2013 – Ventre de l'activité

⁵⁴¹ Cf. ANNEXES 14 mars Après la récréation p. 1

⁵⁴² Cf. ANNEXES 15 mars Après la récréation p. 1

8 janv. 2014	4 avril 2013 – Après la récréation (Accident de transcription)
8 janv. 2014	5 avril 2013 – Rituel de présentation
9 janv. 2014	5 avril 2013 – Ventre de l'activité
9 janv. 2014	5 avril 2013 – Après la récréation
10 janv. 2014	Mise à plat de l'entretien avec la professeure. Classement des photographies du 5 avril. Relecture générale – rédaction du compte rendu de recherche.

3.6 Compte rendu de la méthode et de « l'accident ».

Utilisant le modèle que j'ai établi depuis le premier décryptage, et afin de trouver les éléments de comparaison, je m'appuie pour mon nouveau texte sur une rédaction précédente. Je l'enregistre sous le nouveau nom de fichier, puis je navigue dans mon nouveau document. Je commence par récupérer la transcription initiale, puis je la colle dans le corps de mon document. Je la modifie (corrections, guillemets et changement de nom des intervenants), je regroupe les passages, je fais les liens, je mets en exergue des moments, en les mettant en gras. Je travaille ces paragraphes, jusqu'à un moment où je décide qu'il me faut écrire introductions et conclusions. J'ai ainsi réécrit des documents les uns à la suite des autres nommés sur le même modèle, et dont la structure est comparable.

Le 9 janvier à 23h24, je m'aperçois que je viens « d'écraser » la transcription du 4 avril-après la récréation.

Pour le document dont il est question, je me suis aperçue en cours de route que j'avais enregistré les nouvelles données (5 avril) sur l'ancien texte (4 avril). Le récupérable de 6/7 heures de travail sur la séance du 4 avril-après la récréation, consiste en deux paragraphes, introduction et conclusion. A la relecture de mes notes sur papier, je vois que j'avais tiré la substance de la séance. Je m'en contente.

Se pose à ce moment, la question de la méthode, de l'outil pour sauvegarder ses modèles, et du soin à porter au matériau de sa recherche.

4. Evolution vers l'analyse, quête des théories.

A l'issue des transcriptions, je suis en possession d'un document édité d'un peu plus de 200 pages. Je ressens comme un apaisement d'avoir enfin la matière de mon analyse.

Dans mon compte rendu de transcription, j'ai noté : « Le lien. La reliance, repérer les liens ».

Je reprends l'ouvrage d'Antonella Verdiani, et je le relis en portant attention sur l'une des notions communes aux écoles qui éduquent à la joie. La reliance. L'auteure évoque le sociologue Marcel Bolle de Bal. Je me mets en quête d'éléments qui pourraient m'aider à comprendre le propos de l'universitaire. Je visionne quelques vidéos sur internet qui m'ouvrent à la pensée du scientifique, puis je me lance dans la recherche d'écrits qui m'aideraient à définir la reliance. Je trouve l'article qui me permet décrire une partie du chapitre des théories⁵⁴³.

Pour autant, je continue dans mes recherches théoriques, car il me semble que la notion a besoin d'être resserrée sur le thème de l'enfant migrant. A la médiathèque municipale,

⁵⁴³ M. BOLLE DE BAL, *Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques*, Sociétés 2/2003 (n° 80), p. 99-131.

j'emprunte quatre ouvrages⁵⁴⁴ de Boris Cyrulnik, dont j'avais rencontré les écrits l'année précédente au moment de la sortie de son livre « *Sauve toi, la vie t'appelle* » en 2012.

Je me renseigne également sur internet et rencontre la pensée du neurobiologiste à travers ses interventions dans diverses émissions littéraires. Je m'attarde sur une conférence, « *la biologie de l'attachement* », que le scientifique présente en tant que directeur d'enseignement en éthologie à l'Université de Toulon⁵⁴⁵. J'établis un parallèle avec la reliance, et je décide que la résilience sera un autre vecteur d'analyse de ma recherche..

5. Plongée dans l'analyse.

Le calendrier établi par la formation, exige que nous rendions un plan de mémoire. J'écris un plan prévisionnel très détaillé (que l'on retrouvera en Table des matières) que je présente lors de la rencontre avec mes pairs. Je vis une grande émotion à présenter ce travail, qui me révèle le chemin parcouru et l'ambition que je porte à ma recherche.

De retour à mon analyse, j'en écris l'introduction, en suivant le plan que je me suis tracé. Puis, j'envoie un texte à mes formateurs sur le premier chapitre, le décor et le cadre ; pour l'écrire, je me suis plongée dans le rapport des inspections générales de l'Education nationale de 2009, chapitre 6, qui concerne l'accueil de l'enfant allophone à l'école. Je confronte le texte officiel avec un entretien accordé par le directeur de l'école où se déroulent les observations. J'en profite pour lui poser quelques questions concernant la date de l'ouverture de l'établissement, la composition du public, et son évaluation du projet « Io l'Africaine ».

Dates	Compte rendu de prise de notes
30 mars 2014	Entretien avec le directeur de l'école Jules Ferry du 30 mars 2014

A la fin du mois d'avril, je transmets à mes formateurs le chapitre 2 de mon analyse : le rituel des présentations. Je place les écrits dans le cadre d'une ébauche de document mémoire.

Suivant le plan, j'entame l'analyse des observations portées sur les intervenants. J'y passe quelques dizaines d'heures tout en me sentant freinée par ce que je vois de très personnel dans le regard que je porte sur les personnes qui sont intervenues à mes côtés dans la CLIN, au point où je me sens submergée par ce travail. J'éprouve beaucoup de difficultés notamment quand il s'agit de poser la focale sur le musicien qui est aussi mon compagnon. Le retour au terrain et à la matière récoltée est mon recours, je m'y plonge, avec l'impression de m'y noyer.

6. Deuil

Me sentant envahie par la recherche, je pressens qu'il me faut acter la décision de couper court à mon analyse. Je renâcle intérieurement, car j'ai l'impression de laisser de côté tout ce qui fait l'intérêt de mon étude autour de l'éducation à la joie.

Une opportunité s'ouvre à moi d'aller écouter Antonella Verdiani à Toulouse, dans une rencontre organisée par les éditions Ariane (réseau de spiritualités), dont le thème est : « *La*

⁵⁴⁴ B. CYRULNIK *Un merveilleux malheur*, Odile Jacob, 1999, *Parler d'amour au bord du gouffre*, Odile Jacob, 2004., *Autobiographie d'un épouvantail*, Odile Jacob, 2008., *Sauve-toi, la vie t'appelle*, Odile Jacob, 2012

⁵⁴⁵ Conférence enregistrée le 1er Mars 2012 dans le cadre de l'enseignement PACES de Sciences Humaines et Sociales à l'Université Claude Bernard Lyon 1. <http://www.youtube.com/watch?v=eR1-K9Zx7Tk>

*transformation sociale et économique de notre société*⁵⁴⁶». A la suite de son intervention, une possibilité est donnée au public de s'exprimer. Une personne prend la parole pour évoquer l'idée que les professeurs et les enseignants auraient besoin d'être soutenus dans l'éducation des nouvelles consciences. Je prends en note cette observation, en me disant qu'elle m'aide à préciser mes observations du point de vue du soutien que les intervenants extérieurs apportent à la professeure de la CLIN de Jules Ferry. Je suis rassurée sur la cohérence qu'il y aurait à simplifier ma recherche en axant mon analyse sur les adultes.

Nous sommes réunis par le SIAES pour une avant-dernière séance de formation avant de rendre notre mémoire finalisé. Dans la salle de réunion, je tombe sur un article paru en février 2013 dans la revue *les Idées en Mouvement* publié par la ligue de l'enseignement. Boris Cyrulnik y est interrogé sur les liens qu'il établit entre sport et résilience. A la question de la journaliste « Vous insistez sur le rôle des « tuteurs » de résilience : Le milieu sportif est-il propice à l'action de personnes possédant ce profil ? » le neuropsychiatre répond : « Oui, et le mot important est « processus ». Se déclarer soi-même « résilient » n'a pas de sens. On ne peut déclencher un tel processus que si on rencontre un « tuteur » de résilience⁵⁴⁷ ».

Pendant la semaine de formation, je termine l'observation que je porte sur moi-même en tant que médiatrice. Mon corps réagit fortement au moment de décrire la médiatrice dans les erreurs pédagogiques commises dans les ateliers et que je dois prendre compte dans mes observations. Je suis pliée en deux. Je n'ai pas encore trouvé la distance de la chercheuse.

En revenant à mon bureau, et à mon analyse dans un contexte familial, je m'apaise en reprenant les propos de Cyrulnik. C'est avec eux que j'entame la dernière phase de mon analyse sur les « tuteurs de résilience ».

7. Etape pour rendre compte du chemin parcouru à des universitaires, retours académiques : nécessité d'approfondir.

Moment de jury blanc organisé par le SIAES. Il nous faut rendre une ébauche de mémoire, au point où il en est. J'envoie un document intermédiaire, comprenant toutes les parties dont certaines ne sont pas remplies. Le projet écrit comporte l'analyse, un squelette d'autobiographie que j'ai réduit aux simples événements clés de mon parcours de vie en lien avec ma recherche. Le chapitre des théories est fragile, portant sur l'ouvrage d'Antonella Verdiani, sur la reliance et la résilience. Il n'y a pas d'introduction, ni de conclusion.

Les retours qui m'en sont fait par les universitaires qui ont bien voulu se plier à l'exercice de lire un document qui n'est pas définitif, portent sur la fragilité de mon argumentaire. En effet, je n'ai pas voulu afficher de convictions, les estimant encore trop fragiles, et n'ayant pas d'argument scientifiques suffisant pour les étayer. Je suis consciente que cela manque à mon écrit. Par ailleurs, le texte sur la définition de la joie a provoqué chez l'un de ces professeurs, une lecture paradoxale qui lui a fait mettre le texte à distance. En effet l'écrit est chargé de références spirituelles, et je comprends qu'il puisse mettre mal à l'aise dans un contexte universitaire.

Le regard que je porte sur « ces écoles qui rendent nos enfants heureux » est jugé trop complaisant, car je ne l'envisage pas par la critique. On me dit que j'ai plus écrit un essai sur le texte d'Antonella Verdiani, qu'un développement théorique à propos de sa thèse.

⁵⁴⁶ <http://editions-ariane.com/2013/12/forum-de-toulouse-vendredi-2-mai-2014/>

⁵⁴⁷ Les idées en Mouvement *Se reconstruire après un accident de la vie*. Entretien avec Boris Cyrulnik. Le mensuel de la Ligue de l'enseignement N° 203 février 2013

Par ailleurs, n'annonçant pas les plans dans une introduction générale, ni ne me prononçant sur l'intérêt de ma recherche dans une conclusion finale, je laisse mes lecteurs sur leur faim. Il me faut approfondir encore le texte.

Ma partie recherche ethnographique est agréée, il lui manque cependant, au regard de mes formateurs, certains liens et conclusions qui permettraient au lecteur de s'y retrouver et de suivre mon propos de recherche plus simplement.

8. Retour aux théories, développement de l'analyse et de la partie « autobiographie raisonnée », finalisation du document.

Enrichie de ses critiques, points sur lesquels je peux m'appuyer pour approfondir mon document, la phase finale de mon projet de recherche se prolonge donc avec un retour aux théories. Une amie me confie le livre « la joie à l'école » de Georges Snyders, je trouve dans la bibliothèque du SIAES « L'Approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines » de René Barbier, je me procure « La force majeure » du philosophe Clément Rosset, j'emprunte dans le secteur éducation de la médiathèque municipale « Renouveler l'éducation », réunion de textes actuels de divers acteurs, penseurs, chercheurs universitaires, sur les réformes nécessaires à apporter au monde de l'éducation. Parmi eux, je retrouve un article d'Antonella Verdiani.

L'ensemble de ces ouvrages, m'ouvre des perspectives pour nourrir mon compte rendu écrit de recherche-action. En lisant Snyders, je me rends compte que je peux avoir un regard critique sur une proposition théorique. Avec René Barbier, j'apprends que l'imaginaire sacré a sa place dans le monde de l'éducation, je prends conscience de ce qu'est une recherche-action existentielle. Par Clément Rosset, je peux construire un point de vue basé sur mes convictions à propos de la force que donne la joie, à celui qui y a accès.

Ces apports théoriques augmentés du regard bienveillant d'une de mes compagnes de formation, sur le plan général de mon document, m'aiguillent sur ce qu'il faut modifier et étayer. Je reprends mes écrits et je les imprègne de ces arguments, en commençant par l'analyse de l'écrit de Snyders que je croise avec un entretien filmé.

Puis je suis le fil de mon document, en reprenant l'analyse et l'autobiographie raisonnée jusqu'à l'étape finale qui sera envoyée comme mémoire de fin de recherche.

9. Conclusion sur la méthode.

Ce que nous venons de lire tient avant tout du cheminement de l'actrice sociale vers la chercheuse. Peut-on considérer qu'il s'agit d'un compte rendu précis sur la méthode ? Rien n'est moins certain. Au fil de la lecture, on réalise que les procédés pour récolter la matière ont été testés, et mis en place intuitivement ; il en est de même pour les phases d'écriture. Ce dont il s'est agit nous parle de tâtonnements, d'imprécision originelle, puis de rectifications au fur et à mesure de l'avancée de la formation SIAES (aide essentielle dans la direction de la recherche), et de la rencontre avec les pensées d'auteurs qu'il nous est de plus en plus facile de comprendre, ou sur lesquelles la chercheuse fut, au fur et à mesure de sa progression vers la joie culturelle élaborée, plus à même de se positionner et de porter un regard critique.

Ainsi, dans ce chapitre, le lecteur a été mis en contact avec les étapes, les blocages, les questionnements, les retours, l'acharnement et la lassitude de la personne oscillant entre découragement et éclairs de lucidité.

Heureusement, dit l'actrice-chercheuse en fin de course, « j'ai vraiment un côté obstiné⁵⁴⁸ ».

⁵⁴⁸ C. ROGERS in J-D ROHART *Carl Ransom Rogers et l'Ecole* in J-D ROHART *Renouveler l'éducation, Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* Chroniques sociales p. 145

CHAPITRE 3 LES MATERIAUX

Introduction : Les matériaux rassemblés pour l'analyse (que l'on retrouve en annexe), sont de plusieurs ordres. La matière la plus riche est apportée par les transcriptions des observations participantes qui ont eu lieu en trois phases, en début d'année scolaire, le 16 novembre 2012, en mars 2013, les 12, 14 et 15 et la première semaine d'avril de la même année. La matière de ces observations est complétée par une série de photographies qui au-delà de l'aspect visuel, donnent à voir en détails des postures ou des évolutions d'individus ou du groupe ; elles auront leur place dans l'analyse. Enfin, il a paru important d'étayer les interprétations éventuelles par les dire de la professeure de la CLIN et du directeur de l'école dans laquelle se sont opérées les observations des ateliers artistique. Nous avons fait le choix d'y ajouter un commentaire du premier entretien effectué pour la recherche, et qui nous donne quelques éléments utiles : l'entretien avec le clown, avant qu'il ne devienne intervenant dans la classe.

1. Des observations participantes

Le passage aborde le rendu des ateliers artistiques que j'ai organisés dans la CLIN et auxquels j'ai participé. Il s'agit donc d'observations participantes ou plutôt de participations observantes⁵⁴⁹. On pourrait s'interroger sur l'utilité du changement de formule, et pourtant il apparaît que, si au départ, la chercheuse souhaitait rester en retrait pour tenir son objet à distance, le cours des événements l'a forcée à changer de posture. Il a fallut considérer l'implication de l'actrice en tout premier lieu. Le groupe ne pouvait se passer d'elle, et elle ne pouvait se passer du groupe, pour des raisons multiples mêlant efficacité organisationnelle et affectivité personnelle.

Nous proposons dans ce chapitre, un résumé des séances, écrit à partir des observations auxquelles nous pouvons nous référer en annexes de ce document. Chaque séance a été découpée en trois parties, « le rituel de présentation », « le ventre de l'activité » et la phase qui se déroule « après la récréation ».

1.1 Une observation témoin et pilote le 16 novembre 2012.

La première observation se trouve être une séance témoin, tant en ce qui concerne l'objectif premier du projet : créer la rencontre entre le groupe-classe et les artistes, que pour tester mon dispositif d'enregistrement en vue de la récolte des matériaux nécessaires à la recherche.

1.1.1 Le rituel de présentation : découverte de la poète et du musicien

Cet après midi de novembre dans la classe se veut construit sur la une rencontre entre les enfants et les deux intervenants (le musicien et la poète), avant le stage de poésie du mois de mars 2013⁵⁵⁰.

Le tour du cercle des présentations a duré huit minutes où chacun a posé son prénom, son âge et a nommé son lieu de naissance. En tant qu'intervenante qui mène la première partie de la séance, je félicite le groupe et présente la poète, et le musicien⁵⁵¹. J'annonce à la classe le lien qui nous unit : je suis venue avec mes « amis ».

⁵⁴⁹ B. SOULE *Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales*. Université de Caen-Basse-Normandie. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27%281%29/soule.pdf (consulté en 2014)

⁵⁵⁰ Cf. ANNEXES 16 nov. *Rituel de présentation* p. 1

⁵⁵¹ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 1 et 2

Mon attitude a changé par rapport à d'habitude, je prends des notes. Ma posture est « déjouée » dans les premières minutes par un enfant.

Le cercle est terminé, le collectif s'est mis en place. L'activité peut commencer⁵⁵².

1.1.2 Le ventre de l'activité

En ce début de séance, la poète et le musicien mènent de concert une intervention poétique et musicale dans la CLIN. La trame d'action non déterminée pose la question de la place de chacun dans le guidage du groupe. La globalité de l'heure passée avec la classe se découpe en plusieurs phases : le changement de salle, l'échauffement, l'épisode des « papillons », la distribution des instruments et le détournement de la concentration par les objets musicaux, les confrontations interculturelles sur le thème de l'arbre, le poème japonais et « l'hypercadre » poétique, les répétitions pour l'apprentissage, la déviation vers des poèmes déjà connus, l'exclusion d'un élève⁵⁵³. La salle, ou plutôt les salles (classe et salle de musique) sont à l'étage. A l'issue de la première partie de séance, la très grande cour accueille la frénésie des élèves toujours heureux d'aller en récréation⁵⁵⁴.

1.1.3 Après la récréation

Cette période post-récréation dans l'intervention du 16 novembre, est, comme la première séance, découpée en plusieurs phases. Nous observons très nettement se détacher plusieurs moments, parfois courts ou plus longs, après le retour dans la classe. Comme la position au sol (3 min), « les pas dans la forêt » et le rythme (2 min), puis les questions/réponses et circulation de la parole (environ 5 min). Suit le poème en japonais appris à la première heure, dit par le groupe, puis mené par un ou deux élèves, qui se conclut par un partage d'expérience d'une des élèves sur la musique (6-7 min). La séance se poursuit avec un tour de parole en langue choisie (anglais, portugais, russe, roumain, espagnol, arabe, tamoul, italien et français) de plus de dix minutes. L'après midi se termine par le rituel des poèmes dits et mis en geste par le groupe⁵⁵⁵.

1.2 Une série d'observations poète/musicien, les 12, 14 et 15 mars 2013.

Quelques mois plus tard, après une ou deux rencontres avec la poète ou le musicien seuls dans la classe en décembre, janvier et février, le groupe retrouve le duo d'artistes pour une série de séances organisées sur une semaine. Les interventions ont été construites en prenant en compte le bilan de la rencontre du 16 novembre : le guidage est fixé. La poète prend en main la séance du 12 mars, le 14 mars est mené par le musicien, la dernière session sera partagée entre les deux acteurs. Le 15 mars est dédié à la présentation du travail réalisé par les participants. Nous y invitons deux personnes qui connaissent la classe pour l'avoir rencontrée en septembre 2012 (la grand-mère de paix) et pour suivre quotidiennement la CLIN dans le temps périscolaire (l'animatrice).

1.2.1 Des rituels de présentations

a) Le 12 mars : Les modalités de mise en place n'ont pas été envisagées avant l'intervention et suscitent entre la poète et la professeure, en début de séance, une discussion

⁵⁵² Ibid. p. 8

⁵⁵³ Ibid. p. 1

⁵⁵⁴ Cf. ANNEXES 16 nov. *Après la récréation* p. 1

⁵⁵⁵ Ibid.

sur l'espace disponible pour le déroulement de l'activité. L'arrivée du musicien après le groupe, est perturbante.

Les enfants entament avec lui une conversation sur un jeu de mains. Leur association d'idées les mènent vers les animaux, et non pas vers une notion plus abstraite comme le « couper dans un film » envisagée par la poète.

Pendant le rituel de présentations, la parole est fluide et circule dans le groupe. Nous notons l'envie de lier ce qui est dit à son expérience personnelle (l'âge des parents, le lieu d'origine...).

Le cercle intègre des nouveaux arrivants : la maîtresse donne les informations complémentaires (date d'arrivée, origine de la famille, différente du pays de naissance).

Nous découvrons la pertinence de l'intervention d'un des enfants et interprétons le comportement d'un autre comme un besoin de reconnaissance par le groupe⁵⁵⁶.

b) Le 14 mars : La salle a été installée au préalable par les adultes avant de retourner dans la cour pour aller chercher les enfants. Cela a indéniablement participé à fluidifier le début de la séance⁵⁵⁷.

La musique est le thème principal de l'après midi. Les présentations se déroulent avec les instruments. La séance est globalement silencieuse. Le groupe est attentif. Le débordement et le chahut ne n'apparaissent qu'une fois, lors de la prestation hésitante de l'une des élèves.

c) Le 15 mars : La présentation du 15 est similaire à celle du 14 mars. Le rituel est construit sur le même modèle pour les deux ateliers. Le musicien guide l'activité. Il fait la démonstration de la consigne dès le début de la séance. On choisit un instrument et on se présente. Le groupe est enthousiaste à l'idée de reprendre contact avec la musique.

Les instruments (en nombre) sont les mêmes que la veille et de diverses formes (à corde, percussifs, à vent...).

Certains des enfants ont pris de l'assurance, leur présentation est plus claire. D'autres restent sur une position plus réservée qui leur est habituelle. Comme pour la séance précédente, l'annonce des lieux d'origine a été simplifiée.

Les applaudissements concluent la majorité des prises de parole (14 sur 20).

Le groupe, très en lien avec celui qui présente, n'hésite pas à encourager celui qui se trouve en difficulté ou à protéger des moqueries celui qui hésite à prendre un instrument.

Les photographies témoignent que l'assemblée est attentive et concentrée, comme c'était le cas dans le cercle de présentation de la veille. Il se peut que la musique participe au cadrage de la parole, qui ne circule pas aussi librement que dans une situation de présentation plus simple. Il y a dans le cas que nous étudions une « mise en scène », qui fait qu'on n'interroge pas à priori celui qui se présente. Nous observons en positionnant la focale sur des interventions spécifiques, que le conseil, ou le questionnement transpercent le silence malgré tout, sans pour autant interrompre la présentation en cours.

d) Les différences entre le 14 et le 15 mars.

Le 15 mars, une différence se joue sur la présence de Dorothée l'animatrice, et Maryse, la Grand-mère de paix, invitées à l'occasion de cette dernière journée de la semaine « musique et poésie ». Ces deux personnes sont accueillies naturellement dans le groupe. La surprise et les retrouvailles avec la Grand-mère de paix se sont jouées précédemment dans la cour de récréation avant de monter en salle. Elle est présente dans le cercle comme participante « une, parmi les autres ».

⁵⁵⁶ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation* p. 10

⁵⁵⁷ A contrario de la séance du 12 mars.

Le groupe marque l'arrivée de l'animatrice, lorsque le musicien a commencé à donner les consignes. La concentration est détournée quelques secondes, le temps qu'elle trouve une place, mais la perturbation n'est pas excessive. Son attitude réservée favorise le retour de l'attention sur les explications du musicien.

Sept personnes sur quinze, présentes la veille, ont choisi un autre instrument. Nous notons que la présentation accompagnée d'instruments divers sur deux séances consécutives permet aux participants de tester différents types d'objets musicaux. Trois enfants essaieront deux, voire trois instruments avant, devant la difficulté de la manipulation, de ne choisir qu'un seul instrument comme support de leur parole.

Il y a deux élèves qui ne sont pas de la CLIN. L'une choisit de « jouer le jeu », l'autre reste en réserve et ne prend pas d'instrument⁵⁵⁸. Cela suscite des interrogations relativement fortes de la part du groupe mais le choix de l'enfant est protégé par la professeure.

1.2.2 Des « ventres » d'activité.

a) Le 12 mars : Une fois le rituel de présentation terminé, la classe menée par la poète tente de se rappeler ce qui s'est fait à la séance précédente, c'est-à-dire le 21 février. Le groupe passe à l'échauffement, à l'issue duquel la poète, s'appuyant sur l'idée des enfants en début de séance, annonce une activité mettant en jeu des sculptures de mains. Les participants se répartissent en binôme et s'aident à tracer des dessins à partir des silhouettes de mains qu'ils se sont choisies. Nous sommes témoins d'une scène importante où la poète éveille un enfant récalcitrant à sa propre créativité. C'est le moment de la « crête du dinosaure ». Le groupe se retrouve en cercle. Il s'agit ensuite de présenter son illustration au groupe, puis de trouver le lien entre ces images, et bâtir un chemin en les posant au sol. Le groupe envisage la réussite de la réalisation collective, avant d'ouvrir la porte et de se précipiter en récréation⁵⁵⁹.

b) Le 14 mars : A l'issue du cercle des présentations, le musicien fait un rappel de la façon de poser sa voix sur la musique, tout en donnant une information pour la suite de l'activité. Il joue de son instrument en même temps qu'il explique la consigne. Puis, la classe se répartit en collectifs de réalisation musicale, tentative de dialogue avec un instrument par groupe de quatre, chacun y trouve sa place. La consigne n'a pas été comprise tout de suite, il faut attendre le troisième groupe pour que le projet arrive à l'objectif. L'assemblée le remarque, la prestation de ce groupe est conclue par les applaudissements. Le dernier ensemble qui est constitué d'enfants turbulents, se plie contre toute attente à l'exigence de l'exercice, au point de susciter également des applaudissements et de déclencher les félicitations des adultes. La main est donnée à la poète pour une annonce qui rappelle des dessins réalisés le 12 mars. La poète change la proposition : il y aura une dizaine de minutes de poésie, L'apprentissage du texte de Birago Diop passe par la répétition en groupe et individuellement⁵⁶⁰. Les faire réciter un autre poème appris précédemment, permet aux enfants de retrouver un texte à offrir qu'ils connaissent bien. On entend la satisfaction à réciter dans le ton final « et libre » qui conclut la poésie d'Aimé Césaire⁵⁶¹. La classe part en récréation⁵⁶².

c) Le 15 mars : Une fois le rituel de présentation terminé, la poète prend la main, la classe récite le poème japonais, puis sa version française. Suivent les propositions spontanées des enfants pour dire six poèmes dont le dernier engage à l'improvisation. La poète guide en

⁵⁵⁸ Cf. ANNEXES 15 mars *Rituel de présentation* p. 11

⁵⁵⁹ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p. 1

⁵⁶⁰ *Le FLE aux enfants* Cours du CNED préparation au DAEFLE à distance. « Phase d'appropriation phonologique ». p. 41

⁵⁶¹ Cf. ANNEXES 14 mars *Ventre de l'activité* p. 8

⁵⁶² Cf. ANNEXES 14 mars *Ventre de l'activité* p. 2

musique le poème africain, par trois fois. A la fin de la dernière phase, nous observerons une cassure dans l'énergie, qui a des conséquences sur la canalisation du groupe pour la fin de l'activité : la séance se termine par un essai peu concluant autour du tambour à cordes, puis la classe descend dans la cour de récréation⁵⁶³.

1.2.3 Après les récréations

a) Le 12 mars : Après un quart d'heure, nous revenons dans la classe, et nous installons dans le cercle. S'appuyant sur le modèle de « chemin » réalisé collectivement et resté sur le sol de la classe, la poète demande aux enfants un commentaire sur ce qui vient d'être construit. Ce temps très court (quatre minutes) révèle les capacités de synthèse d'un des élèves, et l'imaginaire d'un autre.

La poète annonce ensuite l'activité à venir « on va aller voir ce que vous avez fait la dernière fois et on va aussi tracer des chemins ». Le groupe se divise alors en deux parties. Une partie, constituée des absents du 21 février, s'installe dans le couloir près de la salle de la CLIN. L'objectif est que les quatre enfants dessinent leur silhouette sur des grandes feuilles de papier.

Une fois cette activité terminée, ce groupe que j'accompagne, rejoint l'autre partie de la classe, qui s'est approprié tout l'espace d'une salle au fond du couloir. Nous prenons la mesure de l'atmosphère du second groupe. Chacun est concentré sur son dessin, les adultes vaquent entre les enfants, apportant fournitures, aide et explications quand elles sont demandées. Le mot « travail » est dit par un élève. Les exigences qui fusent, témoignent de la ferveur avec laquelle certains sont absorbés dans leur création.

La séance riche de matière à analyser dans le cadre de notre recherche, se termine dix minutes avant la fin des cours, afin que les élèves puissent ranger leurs affaires et que la maîtresse ait le temps de donner le travail à faire à la maison⁵⁶⁴. A la fin de la séance, on entendra s'exprimer la déception de sortir de cette « absorption »⁵⁶⁵

b) Le 14 mars : Il s'agit au retour de récréation de présenter son dessin « corps-continent ». Chaque présentation est suivie de la chanson créée en classe avec le musicien en décembre 2012. Tous ne connaissent pas l'air, mais les notes sont tellement simples à reprendre que chacun s'y rallie au fur et à mesure. Chaque tour de musique est suivi d'un poème appris en classe. Les enfants ont appris le poème *Ecoute dans le vent* dans la première partie de séance. Ils savent le redire après la récréation, à deux occasions. *Dans notre pays* est dit deux fois également. *Si tu es triste, prends un poème. La nuit. J'ai une langue dans le ciel. Le poème japonais. Le papillon. L'abeille. Le poème de Paula.* Onze phases poétiques traversent cette séance

Le moment est placé sous le signe de l'agitation, comme c'est le cas souvent après la récréation. Je constate au décryptage que j'y suis fort sensible et loin d'être patiente, je recadre régulièrement le groupe. J'y perds beaucoup d'énergie et je ne suis pas certaine d'être dans la pureté de l'éducation non-directive⁵⁶⁶.

Dans les points qu'il nous faut mettre en exergue : Le 12 mars, nous avons noté qu'une élève nouvellement arrivée était fragile et triste. Deux jours plus tard, comme un visuel le montre son attitude a changé.

⁵⁶³ Cf. ANNEXES 15 mars *Ventre de l'activité* p. 2

⁵⁶⁴ Cf. ANNEXES 12 mars *Après la récréation* p. 1 et 2

⁵⁶⁵ Cf. ANNEXES 12 mars *Après la récréation* p. 13

⁵⁶⁶ Cf. ANNEXES 14 mars *Après la récréation* p. 1

D'un point de vue pédagogique, les dernières minutes me semblent négatives. Nous ressentons beaucoup le stress du musicien pour une activité en toute fin de séance qui n'apparaît pas à première vue, nécessaire. Cependant il semble que ce moment n'a pas entamé l'enthousiasme des enfants qui manifestent leur joie à l'annonce que l'activité est prolongée le lendemain⁵⁶⁷.

c) Le 15 mars : Pour cette séance, dernière d'une série de rencontres mêlant, poésie, musique et dessin, le groupe est constitué de la CLIN, des intervenants, de la poète, du musicien, d'une animatrice et de Maryse, une grand-mère qu'ils finiront par appeler « Super Mamie ». La rencontre a été envisagée comme un moment de partage de toutes les créations, croisées et réalisées cette semaine de mars 2013.

Après le retour dans la salle dédiée aux ateliers, les enfants sont invités à chanter la chanson qu'ils ont improvisée avec le musicien en décembre. Cette chanson inclut un refrain et des couplets dits dans toutes les langues de la classe, C'est un moment où les cultures de la classe sont mises en valeur. Puis le groupe récite le poème africain répété en première partie d'après midi. Certains enfants présentent à nouveau leurs dessins, et les chemins suivis par l'expression de leur imaginaire. L'observation témoigne que certains enfants ont été prolifiques. La Grand-mère offre des livres et un goûter en guise de conclusion. L'après midi, se termine par un poème tibétain, qui conclut la séance sous le signe de la fraternité et dans les embrassades.

1.3 Une série d'observations les 2, 4 et 5 avril 2013 sur le thème du clown

Le clown intervient dans la classe les 2, 4 et 5 avril, après les vacances de printemps.

Les ateliers ont été préparés en amont. Les thèmes abordés seront : le 2 avril, les émotions et le corps, le 4 avril, le langage, le 5 avril, le jeu.

L'enjeu est de rester dans la simplicité. La poésie est inscrite au programme, notamment en conclusion, il s'agit de consolider la mémorisation des textes appris précédemment avec la poète. Mon objectif en tant qu'organisatrice est également de faire le lien par la poésie entre les séances artistiques.

L'intervenant, de son côté insiste pour que les enfants fassent le bilan des ateliers, moment qui sera programmé le 5 avril, à l'issue de la séance de jeux.

Les séances sont découpées sur le même modèle que les ateliers poésie et musique : un rituel de présentation, une phase « ventre de l'activité » et un moment « après la récréation ». Le 2 avril se termine à l'issue de la deuxième phase, il n'y a pas d'atelier après la pause pédagogique.

1.3.1 Des rituels de présentations

a) 2 avril : L'installation est marquée par le besoin d'avoir la médiatrice à ses côtés, face à l'autre intervenant (le clown) dont on ne sait pas qui il est, et qui prend en note le nom, l'âge et la place de chacun.

Nous observons encore une fois l'envie de lier ce qui est dit à son expérience personnelle et la tentative de comparer et de valoriser son parcours.

Le rituel, donne la possibilité de recevoir une précision à une question posée pendant un cercle précédent, et permet de s'affirmer.

⁵⁶⁷ Cf. ANNEXES 14 mars *Après la récréation* p. 15

Il y a quelques rivalités qui se jouent sur un parcours similaire (Maghreb/Italie/Toulouse). Le besoin d'avoir le dernier mot, être celui qui sait. Il y a le poseur de questions.

Le rituel de présentation est installé. La parole est fluide et circule dans le groupe⁵⁶⁸.

b) 4 avril : Le rituel de présentation qui se déroule pour partie de manière traditionnelle, inclut en phase finale, la présentation du personnage clown dans une langue inconnue.

Le son est porté par le médium grommelot, la langue du clown, et se termine au point de départ de l'activité qui suit le rituel de présentation

Que faut-il retenir de la première partie du rituel ? Dès le début de la séance, le clown annonce qu'il prend l'autorité en main, il a l'accord de la professeure. C'est le moment où la diversité s'exprime. Nous pouvons noter une rivalité entre deux élèves, déjà enregistrée la veille. Une élève, exprime un besoin de précisions sur la consigne.

L'esprit de la marionnette Mauricette, est sollicité. Entre Mauricette A et Mauricette B l'évocation permet d'interroger la notion du prénom.

Que faut-il retenir de la présentation du clown en grommelot⁵⁶⁹ ? Nous notons, le rapport à la langue étrangère et à la compréhension de ce qui est exprimé. C'est encore un moment où la diversité apparaît (par les langues citées, connues ou imaginaires, les territoires). Le passage est chahuté. Certains font appel à la consigne.

Le lien se manifeste face à une autre langue. Le lien à sa culture/langue d'origine. Le lien au passé commun : On se rappelle de la présentation que le clown a faite la veille. Le lien entre cultures contre une autre en miroir (culture serbe). Le lien en tant que ralliement entre les membres d'un groupe. La rivalité entre les deux élèves perdure. Il est encore question de place⁵⁷⁰.

c) Le 5 avril : Le début de la séance a été préparé par le clown et la coordinatrice. Il se découpe en trois phases, le cercle de cris, l'ancrage terre-ciel, et le rituel de présentation en lui-même. L'objectif est d'expulser les tensions qui précèdent l'atelier, et de canaliser l'énergie pour une activité qui amènerait les enfants à devenir clowns.

Le tour de cercle a duré environ 6 minutes 24 secondes. C'est le plus court temps de rituel. Le temps en cercle est installé. La parole est fluide et circule dans le groupe. Personne n'est arrêté dans sa présentation. On y rit. Les enfants sont en forme et concentrés.

Au moment de se présenter, le clown mime quelque chose. Certains se lancent à l'interprétation. Nom, âge, seul le territoire d'origine demande plus de mémoire.

Un des enfants se manifeste, il a la bonne réponse sur l'origine du clown mais ne sait pas l'exprimer. Il n'est pas entendu.

1.3.2 Les ventres d'activités : découverte du clown

a) Le 2 avril : Une fois le rituel de présentation terminé, l'activité se focalise sur la circulation de la parole pendant une bonne part de la séance, il s'agit de deviner le métier de l'intervenant. On peut noter que le temps d'intervention des élèves dans le cercle n'est pas minuté, qu'il permet à l'échange de s'installer, et créer de réels moments de conversation en français. Nous notons que peu de référence sont faites à la langue d'origine (à part une ou deux fois).

Ce moment est bousculé de cinq manifestations de la contrainte du silence. Un secret partagé dans la cour de l'école et c'est l'équité de traitement des membres du groupe qui est mise en

⁵⁶⁸ Cf. ANNEXES 2 avril *Rituel de présentation* p. 5

⁵⁶⁹ Cf. ANNEXES 4 avril *Rituel de présentation* p. 6

⁵⁷⁰ Ibid. p. 8

faillite. Je retiens que le groupe mené par les adultes, se rassemble autour de l'énigme principale à résoudre. Dix neuf propositions de métier sont lancées.

L'intervenant dévoile son rapport à sa pratique. Il y a une notion d'amour du métier révélée aux enfants. La circulation de la parole, encore, suit le moment où l'homme montre son nez. Le nez du clown amène dans la conversation à la définition du clown, et à son apparence. Les explications sur ce que fait le clown, passent par l'engagement du corps. Sont évoquées les aptitudes du corps du clown à communiquer des émotions, et à les faire ressentir aux autres.

C'est le temps du jeu qui engage l'expression corporelle de tous. Une conjugaison de jeux, en solo, en duo ou en cercle, il sera question de mouvements, de gestes, et d'émotions à vivre ou imiter en miroir.

Les consignes sont nombreuses et souvent répétées ou précisées par le clown meneur. Leur intégration est vérifiée régulièrement.

Nous observons que le jeu de la joie (malgré la mise en valeur de l'émotion, en paroles) est un échec. Conséquence : une bousculade suivie d'un recadrage. Un arrêt brutal suivi du rappel des consignes de travail. Appel à la responsabilité de chacun. Intermezzo sur la finalité/valeur. « C'est pour qu'on soit content ». Les ressentis du corps sont partagés en cercle.

Lors des séances en binôme, je note que le clown vient à chacun pour donner des conseils, ou féliciter les participants. Montée de température à l'attente, il y a beaucoup d'énergie. Manifestation de l'autorité. La maîtresse intervient tout de suite en protection de la moquerie envers un élève. La séance se conclut en poésie. Il n'y a pas de retour en classe après la récréation.

b) Le 4 avril : Le clown s'est présenté en grommelot, il continue la séance dans cette langue et reprend sur les exercices d'échauffement de la veille. L'enthousiasme de certains, n'est pas celui de tous face à une langue inconnue.

Les turbulences du groupe obligent l'intervenant à repositionner le cadre en français, pour les deux jeux qui vont suivre et qui requièrent l'utilisation de la langue du clown, l'autorité passe également par le français.

En général, dans cette observation, le clown est directif, il cadre beaucoup. Il l'a annoncé au début de la séance, et les enfants l'ont entendu : « Il est le chef ! ». Se pose la question de l'autorité annoncée (prise de pouvoir) plutôt que de « l'autorité » donnée par le groupe.

La sanction (mise à l'écart dans un coin de la salle) est compensée par la réintégration à un moment de circulation de parole à propos de la responsabilité.

Un sentiment évoqué par l'un des enfants, l'amour, n'est pas mis en lumière, et même nié dans la situation. La déconcentration du groupe (l'énergie) qui suit est-elle liée à cette négation ?

Nous ne pouvons pas affirmer que les exercices apportent de la joie, ou de la détente en tant que telles, car ils exigent beaucoup de concentration. L'implication du corps est limitée dans cet atelier, remplacée par les fonctions cognitives support du langage.

Enfin, il n'y a pas ou peu de création. On ne sent pas l'apport pour l'enfant, ni pour la cohésion du groupe si ce n'est dans l'acquisition de « techniques » d'expression dans l'art du clown. Il y a-t-il eu du plaisir ?

c) Le 5 avril : Après un temps sur le mime en continuité du temps de présentation, le clown se met à parler et propose un échauffement en musique. Pour ce faire, il sort son accordéon de sa housse, et donne la consigne. La musique induit le mouvement, l'arrêt du son signifie de se transformer en statue.

Au bout de six reprises musique/arrêt du son, la séance est interrompue par un élève qui vient transmettre un message de la classe qui se situe en dessous : il y a trop de bruit.

Se pose la question de la réorganisation, mais le choix est fait de terminer le jeu avec une nouvelle consigne d'allègement des pas.

Le jeu-échauffement se conclut assez vite. La déception est marquée. Les enfants aimaient bien. La musique a mis en accord les esprits et les corps.

J'ai raté les photos, parce que cela bougeait trop. Tout est dans le flou. Mais je me souviens de visages éclairés et de lumière dans les regards.

Nous observons des élèves réticents au début de la séance, rentrer dans la danse. Pas un seul ne reste sur le bord. Il n'y a pas de bousculade, ni de défense ou marquage de territoire. Les quelques manifestations d'autorité servent à cadrer l'euphorie, et rassembler les énergies. Il n'y a pas de menace ou de sanction.

Distribution des attributs du clown. Dans le même temps un miroir circule. C'était l'idée du clown. Les enfants peuvent s'y voir ; on sent qu'ils sont contents de porter les déguisements. De la même manière tout le monde joue le jeu et enfle le nez et le chapeau. Des photos sont prises et ratées.

La règle du nez est une donnée importante et pour qu'elle soit bien comprise car le clown l'explique. Il semblerait qu'une règle soit entendue et respectée quand elle est claire et précise.

Le spectacle : le jeu du clown par les enfants est le moment phare de la série de rencontre. C'est un temps de création.

Après l'organisation pour l'activité, la définition des espaces, le public, la scène, et le lieu de retraite pour les comédiens, le groupe est divisé en quatre plus petits groupes, mélangés. L'organisation permet de séparer les alliances habituelles.

Chaque groupe est invité à suivre la même démarche, les instructions avec le clown, le jeu, puis le bilan et les échanges avec le public. Tout cela est fait dans un temps très court, mais donne une bonne place à la verbalisation du ressenti. Chaque prestation est suivie d'applaudissements. Les bilans gardent les traces de la satisfaction malgré la difficulté parfois à jouer un rôle.

La professeure a laissé sa classe avec les intervenants, elle est de service pour surveiller la récréation, mais l'activité n'est pas terminée. Elle choisit de ne pas casser le rythme.

Avant de sortir de la salle, les enfants expriment leur enthousiasme. Une élève hors-CLIN s'exclame : « C'était trop bien !!!!!!!! » le son sur la dernière note dure 4 secondes. C'est un signe visible de plaisir vécu.

1.3.3 Après les récréations

a) Le 4 avril : De retour de récréation, le groupe s'installe, il y a marquage de territoire. L'enfant turbulent se manifeste, et déclenche la menace du clown « est-ce que je reste ou je m'en vais ? ». Le clown revient sur la notion de responsabilité.

La séance sur le langage continue. L'enfant perturbateur se moque de ses camarades, le groupe se met contre lui.

Le clown demande si cela va bien. L'un des jumeaux dit que cela va moyennement bien. Cela interroge même si ce n'est pas le propos. On ne cherche pas à aller plus loin.

Le clown animateur invite les participants en cercle à répéter une série de gestes, mouvements et son.

Les consignes seront suivies dans le silence. Le groupe est très concentré. A l'issue du premier jeu dans le cercle, le clown en lance un autre, où il s'agit de répéter les gestes de chacun, l'un après l'autre. Ce tour est également suivi avec beaucoup d'attention. Entre les interventions il y a un silence d'écoute, ponctué de quelques rires parsemés, ou collectifs.

L'après midi se termine en poésie. Le poème africain, est dit en français, puis en grommelot, puis mimé. En tout il y a sept versions du poème. La deuxième version (française) est applaudie.

Que nous faut-il retenir ? Ils sont fatigués, mais ils ont plus de plaisir et moi aussi. Appel à la responsabilité alors que les rivalités perdurent. La notion de bien être/d'être bien est abordée.

Il y a plus de valorisation. Notamment dans le cercle pendant les imitations, mais aussi lors de la revisitation du poème (on commence à connaître le texte). Notion importante : « il peut tout faire, le clown, il peut tout copier »

Les élèves sont très enthousiastes, déçus quand la fin est annoncée et très heureux quand un nouvel exercice est prévu. Le clown : « Petit dernier exercice ». Tous « OUAIS !!!!!!!!!!! ».

b) 5 avril : Bilan en cercle. Deux élèves ne sont pas présentes au bilan : elles sont parties dans leur classe de niveau. La circulation de la parole est fluide. Deux des quatorze enfants ne sont pas extrêmement positifs, mais sinon tout le groupe est satisfait de la séance.

L'intervenant communique qu'il a pris du plaisir dans ces séances, il voudrait revenir.

Je note également que j'ai pris du plaisir à participer. J'ai trouvé le clown directif, mais je me rends compte que le résultat est très positif. L'intervenant aime son métier, et sait transmettre sa passion.

L'intérêt de faire un bilan : recueillir la parole à chaud⁵⁷¹. La séance se termine par un poème de remerciement.

2 Les entretiens

Pour compléter les observations, il nous a semblé important en fin d'année d'enregistrer la parole de la professeure. Cependant, nous avons eu un entretien avec le clown dans la première année de recherche, nous avons choisi de le faire figurer parmi les matériaux pour la recherche. Enfin, lors de l'écriture, nous avons éprouvé la nécessité d'interroger le cadre de l'action, représentée par la direction de l'école, tant par ce qu'elle avait à nous apporter sur l'interprétation des textes officiels que sur le regard, que pouvait porter une personne de l'établissement, extérieure au projet.

a) Entretien avec le clown du 21 février 2012

L'entretien avec le clown a ouvert la recherche. Son point de vue sur la joie nous a éclairés dans les prémices de notre projet de recherche action, et la rencontre a acté une possible intervention commune au bénéfice des enfants de la CLIN. La matière en est extraite pour compléter l'observation que nous allons porter sur cet intervenant⁵⁷² dans les ateliers. Nous retrouvons un résumé de cette rencontre en annexe du document.

b) Entretien avec la professeure du 19 juillet 2013

L'entretien avec la professeure a eu lieu en fin d'année d'observation. Il s'est déroulé chez elle, à la mi-juillet à 10h du matin. Nous nous sommes retirées dans une des pièces de sa maison pour ne pas être dérangées par la famille.

Je suis posée sur un pouf qui ne me permet finalement pas de prendre des notes. L'institutrice est assise sur son lit en perpendiculaire. Sommes-nous confortablement installées ? Je dirais que oui, mais la position me conduit à une conversation plutôt qu'à un entretien au sens strict du terme.

⁵⁷¹ Cf. ANNEXES 5 avril *Après la récréation* p. 7

⁵⁷² Voir document David, le clown § 3.6 p. 184

J'ai préparé une trame de questions sur mon carnet, dont je choisis de m'éloigner s'il le faut, ou d'y revenir en cas de besoin.

Les points abordés nous font part de son parcours, ses motivations pour demander un poste en CLIN, les spécificités de cette classe par rapport à une classe ordinaire. Nous abordons le lien aux parents, la façon d'accueillir les enfants dans la classe, son épanouissement dans cet enseignement, ses difficultés. Nous faisons un détour pour évoquer l'historique de ses liens avec le projet « Io l'Africaine, passez les gués », nous abordons le bénéfice du projet pour les enfants. Une question porte sur les collaborations avec des intervenants extérieurs, nous faisons le point sur les intervenants observés pendant l'année (la poète, le musicien, le clown). Nous évoquons les média, notamment la poésie et les techniques de la poète. Je lui demande ce que les enfants pourraient avoir préféré. Nous nous interrogeons sur la composition de la classe, et le cadre posé. Elle répond sur la question de la progression des enfants, le fait que le projet donne l'envie de venir à l'école. Nous parlons de la progression des élèves. Je l'interroge sur ce qu'elle a préféré comme intervention, je prends en note que la poésie permet d'établir un lien avec les intervenants extérieurs. Une place est donnée à la valorisation de la langue maternelle, et à la reconnaissance de l'enfant. Elle assure que le projet permet aux élèves de créer des liens en France, ce dont ils ont besoin pour se sentir intégrés. Je termine par une question sur la joie des enfants : « *La joie elle y est, c'est sûr, parce que les enfants ont le sourire quand ils font ça*⁵⁷³ ».

c) Entretien avec le directeur du 30 mars 2014

En 2014, pendant la rédaction de l'analyse, il a semblé important de collecter des informations plus générales sur l'école. Le directeur avec lequel nous avons établi au fil des années, un rapport de confiance et d'amitié a répondu aux questions pendant un entretien assez court d'environ trente minutes. Les questions ont porté sur sa date d'arrivée en tant que directeur à Jules Ferry, la date de création de l'école, sa composition actuelle, les liens entre la CLIN et l'établissement, au regard des recommandations du rapport IGEN 2009⁵⁷⁴. Nous avons évoqué le suivi des élèves de la CLIN, et de leur adaptation au moment de l'inclusion, et nous avons abordé la question de leur évaluation. Nous avons élargi la discussion sur les évaluations nationales. Je lui ai demandé un regard sur le projet « Io L'Africaine, passez les gués ». Nous avons dévié sur les relations avec les familles migrantes et l'accueil qui leur est fait dans l'école. L'accueil des migrants est inscrit au projet de l'école.

3 Des visuels

Les visuels ont un double intérêt, en parallèle de la recherche-action. C'est un relevé de ce qui a été vécu et qui peut être observé dans le cadre purement scientifique, c'est aussi un des matériaux insérable dans les dossiers de bilan afin d'obtenir les subventions allouées.

Nous pouvons d'ores et déjà envisager une autre utilisation de ces traces photographiques, les montrer aux enfants comme cela a été promis⁵⁷⁵, (mais nous devons avouer ne pas avoir donné de suite à cette promesse), et préparer les demandes de subventions pour l'année suivante, ce qui a été effectué.

⁵⁷³ Cf. ANNEXES Entretien avec la professeure du 19 juillet 2013 p. 13

⁵⁷⁴ Rapport IGEN 2009

⁵⁷⁵ Cf. ANNEXES 5 avril *Ventre de l'activité*

3.1 Photographies des 14 et 15 mars 2014

Nous retrouvons dans le cadre des transcriptions, les photographies insérées en parallèle du moment où elles ont été prises. Elles nous permettent d'envisager des mouvements, des gestes, des attitudes, des regards, des sourires indécélables à l'enregistrement.

« Les photographies confirment l'engagement du corps dans l'activité. L'utilisation, la manipulation d'objets, parfois nécessitant plusieurs appuis comme le pied sur la guitare, obligent le corps à entrer en contact avec l'instrument. Parfois cela se fait à genoux devant le tambour. Il y a un rapprochement de l'enfant et de l'adulte à l'objet. Le choix de la percussion est sans doute celui qui permet plus au corps de s'exprimer, de se balancer au son du rythme joué.

Les supports visuels, apportent d'autres informations sur des hésitations (Paula) ou l'accompagnement particulier d'une élève (Noura).

Bien sûr nous prenons conscience que l'image nous ouvre une multitude de sujets à traiter, à propos de l'environnement des enfants, à propos de la composition sociale et interculturelle de la classe (les vêtements, la physiologie des personnes....) et que nous ne pourrions tous les envisager.

Nous pouvons diriger notre focale sur les adultes, le musicien, la maîtresse et la poète.

Les photos nous renseignent sur le physique et les codes vestimentaires choisis par les personnes. Nous constatons que le corps du musicien est souvent en démonstration ou en attente pour une explication. Parfois le corps se détend au fond de la chaise. A un autre moment, nous l'avons vu, assis, le torse en avant, il est dans la situation et il rit de concert.

La professeure est vue trois fois, attentive pendant que le musicien fouille dans sa valise d'instruments, détendue lors du passage d'un des élèves. Un symbole, le moment où elle passe le relais au prochain. Elle est accompagnatrice quand il le faut auprès de l'enfant extrêmement timide⁵⁷⁶.

La poète est photographiée par deux fois. La première photo dit également qu'elle est attentive. Où je constate que les partenaires sur le projet « jouent le jeu » de la participation active sans intervenir. Le deuxième visuel parle d'elle en tant qu'artiste. Elle adopte une position très centrée, elle « habite » son texte improvisé. Son corps nous le montre.

En élargissant l'analyse de ces supports nous aurons une vision plus globale en fin de recherche.

Bien entendu, les images nous renseignent sur les outils, les objets, les instruments. Nous y verrons les créations dessinées des enfants, et plus tard leur attitude pendant les ateliers avec le clown⁵⁷⁷.

3.3 Photographies du 5 avril 2014

De la même manière, nous avons pris des photographies dans les moments d'exercices physiques et dans le jeu des enfants-clowns. Elles nous révèlent l'engagement du clown dans la musique, le moment où il distribue les attributs du clown, le plaisir et les marques d'affections vécues par les enfants pendant les séances.

⁵⁷⁶ Attitude confirmée comme une nécessité – Cf. ANNEXES Entretien avec la professeure du 19 juillet 2013

⁵⁷⁷ Cf. ANNEXES 14 mars Rituel de présentation p. 14

Chaque enfant est pris en photo portant un chapeau et un nez rouge.
Nous avons rassemblé ces visuels dans les annexes.

4 Conclusion et prolongations

Les matériaux sont complémentaires. Des observations participantes aux entretiens en passant par les visuels, ils nous ouvrent sur une perspective d'analyse assez large, que nous devons cependant resserrer pour ne pas nous laisser submerger par la masse d'informations obtenues. Les axes d'analyse apportés par les différentes théories choisies nous aideront à effectuer le tri dans cette moisson de données à interpréter.

Les matériaux ne rendent cependant pas compte du travail d'accompagnement effectué régulièrement, tout au long de l'année. En effet, il y a des moments de visite à la classe qui n'ont pas fait l'objet d'enregistrement ni de prise de notes. Ce sont des moments spontanés, où je « passais par là », par exemple pour intervenir au CLAE en heure méridienne, et où j'allais dire un simple « bonjour » à la classe. Ces visites de courtoisie, que je pouvais prolonger en accompagnant l'activité qui était en train de se mener dans la classe (regarder une phrase en train de s'écrire, aider un élève dans une résolution d'exercice, admirer un dessin etc.), et qui se terminaient avec le temps où il fallait descendre dans la cour pour aller à la cantine, ont eu sans aucun doute, un impact sur la consolidation de mon lien avec les enfants.

En octobre 2012, j'ai envoyé un courriel à la classe pendant mon voyage aux Etats Unis. Quand je suis revenue, la lettre était affichée sur la porte de la salle. J'ai montré les photographies de la Nouvelle Orléans et distribué des colliers de perles attrapés pour eux pendant le défilé d'Halloween.

Fin mars 2013, je suis allée leur faire goûter des dattes rapportées d'un voyage en Tunisie. Le support sucré nous a permis d'évoquer le fruit que certains dans la classe connaissent bien, et ouvert une discussion sur les mets préférés de chacun dans sa famille.

Ces visites particulières, furent complétées par de simples rencontres (environ une fois tous les 15 jours) organisées encore simplement avec la professeure. L'objectif de ses visites qui avaient lieu en première partie de l'après midi, jusqu'à la récréation, était de leur faire réciter les poésies apprises tout au long de l'année ou d'entamer des discussions sur un sujet improvisé. Une fois, nous avons échangé, par l'intermédiaire du tabou alimentaire sur lequel ils s'interrogeaient, sur la liberté de pratiquer sa religion et sur l'existence de dieu. Ces discussions avaient pour intérêt particulier de poser le questionnement existentiel et culturel, et d'une manière plus générale de pratiquer la langue française.

Il me semble important de préciser que toutes ces rencontres ont commencé avec le rituel de présentation.

Enfin, la confiance de la professeure et ma relative disponibilité ont fait que régulièrement, je fus invitée à accompagner la classe en sortie scolaire. Dès le début d'année fin septembre, j'ai accompagné le groupe-classe dans une exposition du poète Mahmoud Darwich, et du plasticien Rachid Koraichi⁵⁷⁸. Ensemble, nous avons récité des poèmes de Darwich pour remercier les organisateurs de la visite. En fin d'année, je fus également présente lors d'un concert de musique classique dans une grande salle de Toulouse, comme pour une sortie avec toutes les classes d'accueil de la ville⁵⁷⁹.

⁵⁷⁸ *Une nation en exil : hymnes gravés* poèmes de Mahmoud Darwich et gravures de Rachid Koraïchi, <http://www.franceculture.fr/oeuvre-une-nation-en-exil-hymnes-grav%C3%A9s-suivi-de-la-qasida-de-beyrouth-de-mahmoud-darwich.html> (2014)

⁵⁷⁹ Cf. ANNEXES 6 juin *Sortie scolaire*

Ainsi, je pus me considérer membre du groupe à part entière, ayant partagé des discussions, des voyages en métro ou en car scolaire, et des émotions artistiques. C'est un élément qui apparaîtra en creux dans l'analyse focalisée sur les adultes qui sont intervenus dans la classe pendant cette année 2012-2013.

CHAPITRE 4 L'ANALYSE

Introduction

Nous agrégeons la reliance à la résilience, en tant que notion fondatrice ou force motrice, il pourra être intéressant de revenir sur cette distinction. Ce que nous allons étudier est un éclairage particulier par rapport à la reliance sociale que Marcel Bolle de Bal qualifie vierge de toute affection. Or, dans notre propos nous considérons une reliance-résilience, une reliance qui vise à favoriser la réparation face au traumatisme vécu par un enfant nouvellement arrivé, c'est-à-dire dont on peut considérer qu'il vient de quitter un monde qu'il lui était familier et dans lequel il avait ses repères. Il arrive en France dans une classe d'accueil, la question est de savoir ce qui peut lui être proposé pour « poser ses bagages » et se développer en tant qu'individu.

Notre recherche porte sur un groupe d'enfants dans une classe unique, dont nous verrons que la particularité qui est de rassembler une mixité d'âge, est accompagnée de la mission d'accueil d'enfants d'origines culturelles diverses. Nous ne nous trouvons pas dans un cas général de société française, dont certains voudraient nous faire croire qu'elle refuse d'être mixte, mais plutôt dans le cadre d'une série de visites dans une classe dont on sait qu'elle est un camaïeu de langues, de traditions et de territoires traversés. Cette classe fait partie du réseau des CLIN (désormais UPE2A⁵⁸⁰) elle est lieu d'accueil de tout enfant nouvellement arrivé en France et allophone.

Le rapport de l'IGEN 2009⁵⁸¹ dont le titre, « une éducation d'inclusion », témoigne de l'historique de la mise en place du dispositif d'accueil de l'enfant migrant dans l'Education Nationale, nous en dessine les contours institutionnels teintés de valeur morale - ou de protection⁵⁸² - républicaine. Dès l'introduction, le document officiel souligne qu'« assurer les meilleures conditions d'intégration à ceux que l'institution scolaire appelle les " élèves nouvellement arrivés en France " ou ENAF est un devoir de la République.

Ce principe fondamental fait obligation à l'Éducation nationale de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de ces élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment le français. Cette ambition assigne notamment à l'École, l'objectif de former tous les jeunes vivant en France à la maîtrise d'une langue et d'une culture communes et de leur assurer ainsi une éducation et la perspective d'une insertion professionnelle et sociale⁵⁸³ ».

L'école est le lieu d'accueil de ce public particulier que sont les enfants de familles migrantes. Le rapport IGEN 2009 opérant le tour du dispositif depuis ses origines, aborde dans un cadre administratif, ce que signifie aux yeux de l'administration accueillir des enfants allophones.

L'aspect pédagogique est évoqué. La valorisation des cultures d'origine est la seule mesure qui va dans le sens de l'apaisement psychologique de l'enfant, avant l'acquisition du « français langue seconde⁵⁸⁴ ». Le langage utilisé dans le document est technique, les TICE⁵⁸⁵

⁵⁸⁰ UPE2A Unité Pédagogique pour Enfant Allophone nouvellement Arrivé

⁵⁸¹ FRANCE. Inspection générale de l'éducation nationale; FRANCE. Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, *Rapport annuel des inspections générales*, ed La Documentation française (Paris, 2009) –<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/104000483/index.shtml>

⁵⁸² Il ne sera pas question ici d'entrer dans le débat du bien fondé de l'analyse politique et opérationnelle du document.

⁵⁸³ Rapport IGEN 2009 p. 89

⁵⁸⁴ Rapport IGEN 2009 p. 93 – Adoption du concept de « Français Langue Seconde (FLS) »

⁵⁸⁵ TICE : Techniques de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

semblent être la réponse au besoin d'intégration de l'enfant, nécessité sociale et éducative revendiquée.

La conclusion à tendance missionnaire, ouvre cependant une porte positive dans la froideur du cadre administratif : « Accueillir, scolariser et intégrer des jeunes qui arrivent en France sans en pratiquer la langue est une mission que la Nation a confiée à l'École et dont l'importance ne peut être discutée ou relativisée. L'effort nécessaire en faveur de ces jeunes, outre qu'il honore l'institution, est un investissement dont l'utilité est évidente⁵⁸⁶ ».

Dans le texte IGEN 2009, sont étudiées les populations d'enseignants, d'éducateurs et personnels du département dédié au rectorat à l'accueil de ces élèves (le CASNAV). Il y est dit l'engagement de ces acteurs auprès des populations particulières que sont les enfants issus de familles migrantes. Ce que vont nous livrer les matériaux témoignera de l'implication de l'équipe d'adultes autour des enfants.

Dans une de ces recommandations pour favoriser l'acquisition de la langue française, le propos officiel évoque la nécessité des rituels⁵⁸⁷ « d'échanges quotidiens ». L'analyse du rituel fondateur du groupe, le rituel de présentation organisé dans la classe, nous permettra d'opérer une focale sur les personnages, des enfants et des adultes, une professeure, des artistes, une médiatrice et des acteurs complémentaires, qui se retrouvent régulièrement autour de ces enfants.

Pour faire le lien – ou un très grand écart - avec la pensée de Cyrulnik, la mise en place du système de défense de l'enfant par rapport au traumatisme, notamment chez l'enfant migrant, implique que ces petits « carencés⁵⁸⁸ » trouvent dans les « initiateurs⁵⁸⁹ » de leur entourage, une main tendue, un sourire, une connivence qui leur permet de surmonter l'épreuve, on peut considérer que les adultes présents lors des observations de cette année 2012-2013 prennent la place de tuteurs de développement. Il s'agira de savoir en quoi leur profil leur permettent d'être institués comme tels.

La professeure qui a invités les intervenants dans la classe est un cas à part du groupe des adultes puisqu'elle est l'accompagnatrice quotidienne des enfants. La confiance qu'elle accorde aux intervenants permet de créer un « polyattachement⁵⁹⁰ » dont nous verrons les occurrences dans le devenir de l'enfant, dans son environnement de vie. Le rôle de cette actrice-bâtitrice-sociale-éducatrice particulièrement proche des enfants est important, elle est la « gardienne du lien » entre enfants et adultes, entre créativité personnelle et collective, entre création et apprentissage.

Les artistes et les acteurs·trices sociaux·ales que nous observons à ces côtés lui permettent de vivre un moment où son changement de posture, de maîtresse à participante, est parallèle au changement de regard de l'enfant sur l'adulte.

L'équipe des adultes encadrants et éducateurs forme le groupe des tuteurs de développement probables « tuteurs de résilience ». Il sera fait état des liens qui les unissent ; nous ferons également le point de ce qui participe au bénéfice des enfants et des difficultés qu'ils rencontrent dans leur guidage d'atelier.

⁵⁸⁶ Rapport IGEN 2009 p. 137

⁵⁸⁷ Rapport IGEN 2009 « lors des premiers pas en français, il s'agit pour les élèves de faire connaissance, ce qui implique d'emblée des moyens linguistiques plus ou moins complexes qui seront acquis par les réemplois insérés à des rituels d'échanges quotidiens ». p. 114

⁵⁸⁸ B. CYRULNIK *Un merveilleux malheur*. p. 73

⁵⁸⁹ Ibid.

⁵⁹⁰ B. CYRULNIK *Parler d'amour au bord du gouffre* p. 177

Le groupe est fondé d'identités en évolutions, de rituels, d'aller-retour entre créativité personnelle et créativité collective transdisciplinaire, et autres partages d'instantanés sucrés⁵⁹¹.

Nous aurons la nécessité d'avoir une idée de l'implication des intervenants dans les transformations sociales, avant de faire le tour des média que sont la poésie, la musique, les temps d'improvisation que les artistes ont dans leur bagages. Créateurs d'expressions artistiques diverses, la poète, le musicien et le clown apportent leur boîte à outils et techniques en classe, qu'ils mettent à la disposition de l'expression, favorable à la création collective à partir de la créativité individuelle et de la construction de l'estime de soi.

Les média artistiques agissent en tant qu'accélérateur de reliance-processus. Nous pensons qu'ils sont les liens sociaux complémentaires évoqués par Marcel Bolle de Bal. Il sera intéressant d'observer que les média sont à la fois les moyens et le résultat de l'expression créative.

Puisque notre propos prend une posture résolument positive⁵⁹², il sera temps de rassembler ce qui provoque reliance dans la classe.

Nous y retrouverons des notions d'espace ; la vastitude des lieux d'expression permet sans doute la variété des expressions. L'état d'esprit des adultes n'est pas étranger à la reliance.

La préparation des intervenants, le rituel de présentation font partie des déterminants qui travaillent le terrain en vue de la création collective, un type de liance qui assoirait la reliance.

La reliance à soi est favorisée par la rencontre aussi furtive soit-elle avec son corps. Ainsi les échauffements proposés par la poète et par le clown, ouvrent une fenêtre sur la possibilité de re-liaison, se re-connaître. « J'ai vécu mon corps, j'en ai bien pris les contours, fait circuler les énergies, fait le point sur mes limites, considéré mes frontières, je peux me permettre d'aller vers toi ».

L'utilisation du langage est un accélérateur de l'acte de reliance. Il nous serait simple de voir les moments où le langage sert à isoler en miroir, mais nous serons tentés d'aller exploiter les tentatives et les réussites de recherche de connexions positives à l'altérité (sous-entendu dans le but de construire). C'est ainsi que nous mettrons en lumière les différents moments de circulation de la parole, qu'elle se distribue en français ou qu'elle soit invitée dans son expression d'origine.

Le rappel régulier du socle commun déjà acquis ou l'appui sur les idées créatives des enfants sont également dans la trame du projet social de la classe de CLIN. Le socle commun est ce qui rassemble, ce sur quoi le groupe pourra s'appuyer pour remercier à son tour et consolider ce qui a été acquis.

Une base sécurisante permet d'expérimenter et d'improviser. Qu'elle vienne des adultes qui maîtrisent le sujet, des enfants engourdis dans leurs inhibitions ou des élèves qui se tracent un chemin personnel dans l'expression poétique, dans la musique ou dans le clown, la recherche devra considérer la capacité à improviser comme ciment de la reliance.

On sait bien qu'il n'y aura pas de recette miracle, tous les ingrédients peuvent être réunis et le soufflé retomber, mais il y aura toujours quelque chose à prendre ne serait-ce que pour l'éducateur adulte. Pour passer dans le champ culinaire, quand la « sauce » prendra du *liant*, le projet nous livrera quelques moments de grande joie qui viendront investir la reliance vécue

⁵⁹¹ Cf. ANNEXES Le 15 mars *Après la récréation* « Scène du goûter » p. 9 à 11

⁵⁹² C. ROGERS

et partagée. Une année après, au moment de la rédaction de cette introduction, ces instants s'inscrivent comme des souvenirs inoubliables au bénéfice de chacun.

Ainsi, nous aurons tenté de comprendre comment les choses se jouent dans ce contexte particulier, le premier contact entre ces « êtres », rassemblés par le cadre administratif et éducatif, des enfants nouvellement arrivés et des adultes qui représentent la société accueillante dans son potentiel d'expression, et comment chacun de ces individus se connecte par la création collective au groupe et s'influence positivement l'un·e, l'autre.

1. Le rituel de présentation

« Pour ces enfants [traumatisés], l'école devient souvent le lieu du bonheur. On y rencontre des copains et des copines. On y joue beaucoup. Pour la première fois de leur vie, les adultes ne sont pas des tueurs, ils sont mêmes gentils et l'encadrement régulier apprend des rituels qui structurent des émotions⁵⁹³ », écrit Boris Cyrulnik dans « Un merveilleux malheur ».

1.1 Focus sur l'identité du groupe.

« Le rituel (mise en cercle puis présentation de chacun sur son nom, son âge, son lieu de naissance) [sera pendant la période des observations] effectué à six reprises. Le temps de présentation diffère, en fonction de la manière dont l'intervenant choisit d'ouvrir sa séance. Dans l'entretien avec la professeure, nous apprenons que le rituel est une pratique d'accueil du nouvel arrivant. Quand un enfant arrive pour la première fois dans la CLIN, on lui donne non seulement une place et des fournitures, mais on organise également une présentation de chacune des personnes dans la classe, maîtresse, et Mauricette⁵⁹⁴, comprises. La régularité se cale sur l'arrivée des nouveaux.

Cependant depuis l'origine du projet [d'action culturelle], ce rituel s'est mis en place à chaque venue d'un intervenant extérieur. Les enregistrements sonores effectués pendant ce projet d'action-recherche, témoignent de cette pratique et de ce qui s'y joue⁵⁹⁵».

Le temps dévolu à notre recherche-action ne nous permettant pas de nous plonger dans l'approfondissement théorique sur les rites et rituels nous choisissons de nous en tenir à ce qu'écrit Martine Segalen⁵⁹⁶ dans son ouvrage, « Le rite ou rituel est un ensemble d'actes formalisés, expressifs, porteurs d'une dimension symbolique⁵⁹⁷ [...] L'essence du rituel est de mêler temps individuel et temps collectif⁵⁹⁸ ».

L'auteure insiste sur le fait que le rituel à l'école, permet de « mettre à distance, inculquer l'ordre⁵⁹⁹ [...] la série d'actes éternellement répétés [fournit] un cadre à l'action pédagogique pour instaurer un ordre dans un espace et un temps scolaires qui sont fortement cadrés et encadrés⁶⁰⁰ »

Ainsi nous constatons, lors de ce moment qu'est le début de la séance qui rassemble enfants, professeurs, artistes et acteurs culturels, que le temps de présentation, renouvelé à chaque

⁵⁹³ B. CYRULNIK *Un merveilleux malheur* p. 73

⁵⁹⁴ Mauricette est une des marionnettes de la CLIN.

⁵⁹⁵ Extrait de mon journal de recherche du 12 août 2013.

⁵⁹⁶ M. SEGALEN *Rites et rituels contemporains*, 2ème édition Armand Colin coll « 128 Sociologie ».

⁵⁹⁷ Ibid. p. 25

⁵⁹⁸ Ibid. p. 26

⁵⁹⁹ Ibid. p. 85

⁶⁰⁰ MARCHIVE *Le rituel, l'ordre et les savoirs. Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire*, Ethnologie française, XXXVII, 4 (2007). In SEGALEN Ibid. p. 85

atelier, est un espace où les participants se posent, se présentent et se considèrent les uns les autres. Cet espace temporel prépare à la suite de l'activité.

« Karolewicz (1998), dans son ouvrage consacré à la pédagogie expérientielle, estime que la prise de contact lors d'une formation constitue un des moments les plus importants, et ajoute que si le formateur n'accorde pas de temps à cette phase, il connaît alors de nombreuses difficultés pour créer la confiance et mobiliser les participants sur une pédagogie par l'action qui nécessite un véritable engagement. L'enjeu pour le formateur est donc de mettre en place les conditions adéquates pour créer un climat psychosociologique favorable au bon démarrage de la session (De Ketele, Chastrette, Cros, Mettelin et Thomas, 1995). À défaut, les auteurs estiment généralement qu'il n'est pas possible d'entamer un travail formatif en groupe⁶⁰¹ ».

Ce qui est énoncé par les auteurs est valable dans le cadre d'une formation pour adulte. Pouvons-nous établir une correspondance avec une classe d'enfants migrants ? Dans cette classe, nous débutons un cycle de rencontres autour de l'expression artistique. Un des premiers objectifs est de « faire collectif », de créer le groupe. D'installer la confiance. Elle ne peut venir qu'à partir des « Qui je suis⁶⁰² » qui forment ce groupe, frontières labiles du collectif, contenant l'expression de l'imaginaire de chacun.

Ainsi, le rituel de présentation est une des clés de l'installation du groupe dans la confiance. Il est fondé d'un rite, dans lequel on trouve un ordre (le cercle) et une règle : je me présente par mon nom, mon âge et le lieu où je suis né(e). Les circonstances (grande salle, petit espace, première rencontre avec l'intervenant...) changent. Parfois des accessoires musicaux⁶⁰³ sont mis à la disposition pour l'accompagnement de ce qui est dit. Ces variations provoquent la nécessaire adaptation à la situation.

Pendant un moment qui dure entre 6 et 20 minutes⁶⁰⁴, « Le simple fait d'éprouver une émotion commune, [...] et d'effectuer ensemble les mêmes rituels crée un délicieux sentiment d'appartenance⁶⁰⁵ ». La confiance peut se manifester.

Sans aller creuser très loin dans la notion, (il s'agit d'une autre recherche), le dispositif en cercle permet de reconnaître les identités qui fondent le groupe, les liens, les frottements et les désaccords. « Pourquoi ? » demande Laetitia Sauvage, jeune chercheuse en science de l'éducation⁶⁰⁶ et pédagogie. La réponse à la question, vient après l'illustration de la pédagogie dans laquelle Laetitia Sauvage est engagée. Prônant une pédagogie à la joie, se réclamant de Freinet, Montessori, Steiner, la coordinatrice raconte une journée de mise en pratique dans une école de l'Ile de la Réunion. Dans sa présentation, on apprend que l'établissement se veut être « un collectif au service du bien être de l'enfant ». Quinze enfants par classe. Une grande disponibilité des éducateurs. Une ouverture aux langues et à l'art « avec de vrais artistes, des artistes de choix ». Evoquant l'éducation « au chemin vers soi », elle s'approche sans la citer de la notion de reliance à soi. La mise en place d'ateliers de co-crédation avec la nature, qui accueillent des actions avec les parents, ont pour objectif l'apprentissage au soin que l'on doit

⁶⁰¹ D. FAULX, S. DELVAUX, *Démarrer une session de formation : réflexions et propositions dans une perspective d'animatique des groupes*, *Les cahiers internationaux de psychologie sociale* 3/ 2007 (Numéro 75-76), p. 157-160 www.cairn.info/revue-les-cahiers-internationaux-de-psychologie-sociale-2007-3-page-157.htm.

⁶⁰² C. ROGERS, *Le développement de la personne* Ed. Dunod (Paris 1998). p. 3

⁶⁰³ Cf. ANNEXES *Rituels de présentation* 14 et 15 mars.

⁶⁰⁴ Durée des rituels, 16 nov.: 8 min, 12 mars : 9 min, 14 mars : 20 min, 15 mars : 20 min, 2 avril : 9 min, 4 avril : 8 min, 5 avril : 7 min.

⁶⁰⁵ B. CYRULNIK *Un merveilleux malheur* Ed. Odile Jacob 1999 p. 156

⁶⁰⁶ Conférence TEDx https://www.facebook.com/profile.php?id=652454352&ref=tn_tnmn

porter à son environnement. L'actrice-chercheuse conclut : « La joie d'apprendre, d'apprendre à prendre soin ».

La présentation Laetitia Sauvage montre la place occupée par la parole en cercle dans la pédagogie, à tout moment de la journée. « Pourquoi » le cercle de parole ? Parce que « dans un rond, dans un cercle, on est tous de même niveau. Les enfants les adultes, il n'y a pas de hiérarchie. Dans une ronde, dans un cercle, on apprend à s'écouter et à être entendu⁶⁰⁷ ». L'analyse des matériaux de la recherche que nous menons contribue à montrer que la mise en espace des corps en cercle, est propice à l'expression spontanée de chacun.

Pour le moment, le rituel de présentation est le moment du diagnostic de départ de l'état du collectif. Nous pourrions nous arrêter à l'étude de ce début d'activité : Les événements parlent déjà de reliance/déliance. Cependant, même s'il est une des clés d'entrée dans la reliance, le rituel n'en est que la porte, dans le sens où tout n'est pas joué sur le chemin collectif. Il y a des conséquences dans les insatisfactions enregistrées pendant le rituel de présentation, qui n'excluent pas un retour au groupe, par la musique, l'expression poétique, et l'expression du clown, un peu plus tard pendant l'atelier.

Pour l'heure, la situation du groupe fait que chacun est à l'écoute de la présentation des autres. Une altérité qui fait miroir, à laquelle on se compare⁶⁰⁸, ou dont on veut se différencier. L'attention est souvent soutenue. Nous verrons que cela n'est pas toujours le cas. Le moment appelle à la créativité individuelle à partir d'un socle commun qui fait société, groupe d'appartenance. A partir d'une « base sécurisante⁶⁰⁹ », chacun peut « s'actualiser dans son potentiel⁶¹⁰ ».

1.2 Installation et marquage de territoire.

Dès l'entrée en classe, une bousculade habituelle⁶¹¹ est enregistrée dans l'installation avant la présentation⁶¹². En fonction de l'espace dévolu à l'activité (petit⁶¹³ ou plus grand⁶¹⁴), les enfants se précipitent, « *certaines se préoccupent de prendre des chaises pour les invités*⁶¹⁵ » dans l'espace « classe ordinaire », ou réservent la place d'à côté, pour leur ami, enfant ou adulte. Le libre arbitre est marqué de déception⁶¹⁶, s'il ne mène pas à la satisfaction du désir exprimé.

Les alliances sont actées pour certains⁶¹⁷, elles changent pour d'autres, elles marquent le besoin de protection⁶¹⁸, de tendresse ou de complicité, de recherche de « *témoignages d'affection et prises de repères*⁶¹⁹ ».

⁶⁰⁷ Ibid.

⁶⁰⁸ Cf. ANNEXES 16 nov. *Rituel de présentation*, « *C'est comme moi, c'est comme moi* » p. 6

⁶⁰⁹ B. CYRULNIK *La biologie de l'attachement* intervention en tant que directeur d'enseignement en éthologie à l'Université de Toulon - Enregistrement le 1er Mars 2012 dans le cadre de l'enseignement PACES de Sciences Humaines et Sociales à l'Université Claude Bernard Lyon 1. <http://www.youtube.com/watch?v=eR1-K9Zx7Tk>

⁶¹⁰ C. ROGERS. p. 133

⁶¹¹ Cf. ANNEXES 16 nov. *Rituel de présentation* Je note que le jour où je n'ai pas enregistré ce moment pré-rituel, j'ai inscrit dans mes commentaires : « *Je n'ai pas enregistré l'installation. On le verra plus loin dans les retranscriptions, ce moment peut livrer des informations.* » p. 3

⁶¹² Cf. ANNEXES 16 nov. *Rituel de présentation* p. 3

⁶¹³ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation*.

⁶¹⁴ Tous les autres rituels de présentation à savoir 14, 15 mars et 2, 4 et 5 avril.

⁶¹⁵ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation*, p. 3

⁶¹⁶ Cf. ANNEXES 4 avril *Rituel de présentation*, p. 2

⁶¹⁷ Le couple Ashraf/Youssef ne se séparera que le 2 avril

⁶¹⁸ Cf. ANNEXES 2 avril *Rituel de présentation* « *L'installation est marquée par le besoin d'avoir l'intervenante (Manue) à ses côtés, face à l'autre intervenant (le clown) dont on ne sait pas qui il est, mais qui a l'air très sérieux (cahier de notes)* » p. 4

Globalement, le fonctionnement est assez immuable : on se bouscule pour la place, pour celle de ses alliés, on marque son territoire, on tentera d'en conquérir un nouveau. Le comportement est vivace à tout autre moment de la séance autant qu'à la présentation : « *Comme dans toutes les séances, le temps d'installation est le moment où certains vont marquer leur place*⁶²⁰ ». Souvent cela donne lieu à des conflits qui sont régulièrement calmés par l'institutrice, gentiment mais fermement⁶²¹.

1.3 Tour de parole, toujours pareil, chaque fois différent.

Assis, chacun attend que son tour arrive pour s'exprimer. Le début du cercle a été désigné soit arbitrairement mais gentiment par un adulte⁶²² ou parce que l'artiste meneur en a décidé ainsi⁶²³, soit parce qu'un des enfants en a fait la demande⁶²⁴, ou après une décision discutée⁶²⁵.

Les adultes sont répartis dans le cercle. L'intervenant qui mène l'atelier a une place à part ; le musicien commence et donne les consignes pour la présentation en musique⁶²⁶, quand le clown choisit de conclure le cercle⁶²⁷ pour enchaîner sur la suite de l'activité.

En général, les rituels de présentation sont suivis avec attention par le groupe. La parole circule, si ce n'est dans le silence, au moins dans la fluidité. On ne note le chahut que le 4 avril. La raison en est la rivalité de deux élèves qui fait vaciller l'attention du groupe⁶²⁸. Au point où le clown menacera de quitter le cercle.

Chaque présentation se fait sur un même modèle : « *C'est au tour de la professeure : Bonjour je m'appelle Claude, j'ai... (Tous les enfants se précipitent : quarante ans, quarante quatre ans, cent ans) j'ai (elle appuie sur les sons) cinquante ans et je suis née à... Paris (tous les enfants se précipitent)*⁶²⁹. »

1.3.1 Mon nom

La reconnaissance est un mot qui revient souvent dans l'entretien avec la professeure. « *Ils se sentent surtout reconnus ! [...] Donner des mots et puis cette reconnaissance, [...] on reconnaît toujours leur langue*⁶³⁰ ». « Re-connaissance » suppose qu'il y ait eu « connaissance ». L'identité est une des portes d'entrée sur la personne. Présenter ce que l'on est, son âge et son pays d'origine me semble être une façon simple d'entrer en contact.

La lecture du « Développement de la personne⁶³¹ » de Carl Rogers, nous invite à prendre de la distance sans référence théorique pour analyser. En prenant la précaution suivante « Je parle en tant que personne dans un contexte d'expérience et d'apprentissage personnel⁶³² » et le citant en bouclier « J'en viens maintenant à d'autres découvertes qui concernent moins mes

⁶¹⁹ Cf. ANNEXES 14 mars. *Rituel de présentation*. p. 2

⁶²⁰ Cf. ANNEXES 4 Avril *Ventre de l'activité*. Conclusion. p. 14

⁶²¹ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation* p. 4

⁶²² Cf. ANNEXES *Rituel de présentation* 16 nov. p. 3, 12 mars p. 6, 2 avril. p. 1, 4 avril p. 2, 5 avril p.3.

⁶²³ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation*.

⁶²⁴ Cf. ANNEXES 2 avril *Rituel de présentation* p. 2

⁶²⁵ Cf. ANNEXES 15 mars *Rituel de présentation* p. 1

⁶²⁶ Cf. ANNEXES *Rituels de présentation* 14 mars et 15 mars.

⁶²⁷ Cf. ANNEXES *Rituels de présentation* 2, 4 et 5 avril.

⁶²⁸ Cf. ANNEXES 4 avril *Rituel de présentation*

⁶²⁹ Cf. ANNEXES 16 nov. *Rituel de présentation* p. 2

⁶³⁰ Cf. ANNEXES *Entretien avec la professeure du 19 juillet 2013*

⁶³¹ C. ROGERS *Le développement de la personne* Dunod 1998

⁶³² C. ROGERS p. 1

relations interpersonnelles que mes actions et mes jugements de valeur. La première de ces découvertes peut s'exprimer brièvement ainsi : je peux faire confiance à mon expérience ⁶³³».

Le nom parle déjà de la personne. Il est l'expression du territoire d'origine de celui ou celle qui le porte. Prononcé, il porte dans son accent, une trace des cultures traversées pour arriver jusqu'à celui qui l'entend.

Florin, Dave, Marc, Djogo, Sarah, Slava, Abdourahmane, Paula, Yohan, Youssef (Anès), Ashraf, Otgondari, Mara, Abisha, David, Emmanuelle (Manue), Claude⁶³⁴, auxquels viendront s'ajouter Youssef, Mariama et Noura⁶³⁵. Le groupe est constitué d'*Histoires de différences, différences d'histoire*⁶³⁶. « La filiation constitue la partie solide du socle de notre identité ⁶³⁷ » écrit Cyrulnik.

Comme beaucoup de personnes issues de traditions africaines, la jeune Mariama⁶³⁸ se présente avec son nom de famille. En Afrique, le nom patronymique fait partie de l'identité de la personne, au point où tout le système social se construit sur ce rapport plurimillénaire entre familles, clans, ethnies. La relation tissée entre groupes circonscrits à un nom patronymique qui le représente, s'illustre dans ce que l'ont appelle « la parenté à plaisanterie ». Au nom de conflits imaginaires ou réels, inscrits dans l'histoire entre systèmes familiaux différents, la scène se rejoue lors de la rencontre de représentants de ces groupes. Les deux protagonistes se réfèrent à la friction historique, pour affirmer une reconnaissance de l'autre dans l'humour. « Depuis le règne de Soundiata Keïta en 1235, la pratique de la parenté plaisante continue de jouer un rôle de régulateur social, par l'apaisement des crises et des conflits. C'est un ensemble de liens privilégiés et permanents, fonctionnant sur la base de l'humour et de la dérision courtoise ⁶³⁹ ». La reconnaissance de la « parenté à plaisanterie » par Antonella Verdiani ramène à un projet culturel africain sur ce sujet. Abandonné faute de financement⁶⁴⁰, pourtant « non seulement un tel projet aurait une valeur éducative puissante, mais il bouleverserait radicalement la façon de communiquer entre les différents acteurs de la société. Il serait un exemple pratique de la reliance à laquelle la joie se réfère, capable par sa puissance symbolique de relier les jeunes avec leur racines culturelles ⁶⁴¹ ».

Le seul moment où Mariama ne donne pas son nom de famille est le moment avec le clown. Est-elle impressionnée ? Toujours est-il que ni la musique, ni le deuxième jour avec le clown ne la feront varier : elle affirme s'appeler « *Mariama Coumba* ».

Le prénom est une composante de l'identité. Un prénom mal défini provoque un flottement. « *C'est au tour de Youssef. Plus loin nous le retrouverons sous le nom de Youssef-Anès quand il faudra le différencier d'un nouvel arrivant se nommant aussi Youssef. Mais pour le moment il s'appelle Youssef. Il a une petite voix fluide, il s'exprime clairement. "Il est arrivé lundi d'Algérie", dit la maîtresse* ⁶⁴² ».

La séance suivante, le 12 mars, l'enfant se présente sous le nom d'« Anès-Youssef » puis, arrêté dans son élan par un camarade, il reprend : « *Je m'appelle Youssef-Anès* ». La relation

⁶³³ C. ROGERS. p. 19

⁶³⁴ Cf. ANNEXES 16 nov. *Rituel de présentation*, tableau récapitulatif p2

⁶³⁵ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation* tableau récapitulatif p5

⁶³⁶ C. MICHALON *Histoire de différences, différence d'histoires*. Ed. Sépia (2002)

⁶³⁷ B. CYRULNIK, *Un merveilleux malheur* p. 44

⁶³⁸ Cf. ANNEXES *Rituels de présentation* 12 et 14 mars, 4 et 5 avril.

⁶³⁹ A. VERDIANI, *Ces écoles qui rendent nos enfants heureux* Ed. Actes Sud, Arles 2012 p 127

⁶⁴⁰ Projet sur la parenté plaisante, initié en 1998 au Sénégal et au Mali par l'association ENDA Tiers Monde et arrêté peu après faute de moyens financiers. A.VERDIANI op. cit. p 128

⁶⁴¹

⁶⁴² Cf. ANNEXES 16 nov. *Rituel de présentation*, P. 6

au prénom n'est pas bien définie. D'ailleurs dans le groupe, le changement n'a pas encore été intégré « *A toi Youssef ! Euh, Anès*⁶⁴³ » a lancé un premier interlocuteur hésitant.

Pendant la séance, après la récréation, l'enregistreur prend la trace de la difficulté de l'enfant par rapport à cette identité « factice », mise en place pour le différencier d'un autre.

Cet autre est Youssef auquel Anès s'adresse consciemment devant le micro : « *"Comment tu t'appelles ? Tu t'appelles Youssef ? Anès..."* ". Il se reprend. *" Tu t'appelles Youssef ? "*. Youssef prend une voix contrefaite plutôt basse, et envoie : *" Non je m'appelle Anès "* comme instinctivement, Anès répond : *" non je m'appelle pas Anès "*. Youssef avec la même voix : *" si il est menteur "*⁶⁴⁴ ».

Que dire de la situation ? Il faudrait se frayer un chemin dans la psychologie infantile, suivre l'enfant et ses relations pendant les séances pour déterminer l'influence de cet épiphénomène (mais en est-ce un aux yeux de l'enfant ?) décelable dès le rituel de présentation. Pour le moment, nous pouvons juste aborder l'idée que l'identité passe dans cette situation par le prénom, que l'on porte, que l'on se donne etc. Le fait est que Anès-Youssef contraint à modifier son prénom, aura souvent des difficultés à le dire d'une seule traite, et dans le même ordre⁶⁴⁵, et il ne se présentera Anès que deux fois sur six séances. Mais par facilité, tout le monde l'appelle Anès. Le groupe l'a défini. Il a une identité.

Plus tard, à la suite de la rédaction de ce paragraphe, la professeure donnera un éclaircissement à cette question de double prénom Youssef-Anès : « En fait le prénom qui était donné dans ses papiers d'inscription était bien "Anès". Je l'ai donc appelé comme ça dès le début. Puis il s'est présenté en tant que "Youssef" et j'ai demandé aux parents comment il fallait l'appeler... Je crois qu'ils m'ont répondu que je pouvais l'appeler comme je l'entendais. J'ai bien sûr posé la question à Anès qui m'a répondu la même chose. Puis Youssef est arrivé et j'ai tranché... Mais c'est vrai que j'aurais peut-être dû faire autrement. Maintenant, à l'école, tout le monde l'appelle Anès !⁶⁴⁶ ».

Quoiqu'il en soit, le prénom est important et le groupe montrera qu'il est garant de la bonne prononciation des prénoms de chacun⁶⁴⁷.

Mon nom a marqué une première couche d'identité. Comme les autres, mon prénom porte une histoire, un voyage dans l'imaginaire de mes ascendants. Tout me parle de mes racines. Dans ma relation aux autres dans ce cercle, c'est de tissage d'origines et de traditions familiales dont il est question.

Reprenons le cercle « *Dave est le suivant. Il se bouscule dans son âge, et cite beaucoup de pays. Comme si sa précipitation à donner son âge venait du nombre de pays qu'il à nommer [...]* De ses origines, Dave parle de l'espagnol, puis du Nigéria. On entend qu'Ashraf suggère le Maroc, (le lien par des origines⁶⁴⁸ communes ?). Dave intègre le Maroc à sa liste. D'ailleurs, plus tard, à 5 minutes 52 il fera état de l'Algérie en l'entendant dire par un camarade⁶⁴⁹ ».

⁶⁴³ Cf. ANNEXES 12 mars, *Rituel de présentation*, p. 8

⁶⁴⁴ Cf. ANNEXES 12 mars, *Après la récréation*, p. 9

⁶⁴⁵ « Anès » le 14 mars et le 4 avril, « Anès-Youssef » le 15 mars et le 2 avril, « Youssef-Anès » le 5 avril.

⁶⁴⁶ Correspondance privée du 8 mai 2014

⁶⁴⁷ Cf. ANNEXES 16 nov. *Après la récréation*, p. 2

⁶⁴⁸ Ashraf est d'origine familiale marocaine.

⁶⁴⁹ Cf. ANNEXES 16 nov. *Rituel de présentation*, p. 4

Nous n'allons pas respecter la consigne, et regarder de plus près ce que le rituel de présentation révèle de la multiplicité des origines du groupe avant de d'énumérer les âges et les niveaux de la classe.

1.3.2 Mes origines

L'origine culturelle est nommée par le lieu de naissance, la tradition familiale, et la langue parlée à la maison. La CLIN est un creuset de rencontre entre cultures.

a) Les territoires traversés et la tradition d'origine.

« *"Bonjour, je m'appelle Dave j'ai 6 ans et je viens du Nigéria et je suis né en Angleterre. Si, Angleterre"*⁶⁵⁰. Anès pose la question au groupe : *"il est né en Nilgéria et il vient de l'Angleterre ? C'est ça ?"*. Dave : *"oui"* Anès : *"C'est pas Maroc ?"*. Dave *"Non !"*. Ashraf *"en Algérie ?"*. Ça parle un peu. Le recadrage passe par *" Chutttttt !"*. La maîtresse : *" Il est né au Nigéria mais il est allé dans plein de pays, Dave, avant d'arriver en France"*». ⁶⁵¹

Dave est un enfant migrant, son parcours a connu divers étapes dans son voyage jusqu'à la classe d'accueil de Jules Ferry. Parfois la liste de Dave se raccourcit mais elle ne nomme pas moins deux origines, Nigéria, Angleterre⁶⁵².

D'autres, comme lui, ont vécu une multiple migration, Mara est née en Belgique, et elle vient du Portugal. Ashraf et Abdourahmane sont d'origine marocaine, et tous deux sont nés en Italie. Paula vient d'Espagne, et ses parents sont équatoriens. Djogo et David s'annoncent de l'Angola et du Portugal et on apprendra plus tard que leur père est d'origine guinéenne⁶⁵³. Ces enfants et les autres dans le cercle, témoignent d'un territoire d'origine extérieur au pays toulousain. Sur la totalité des présentations, nous pouvons dénombrer entre treize et dix-huit localisations d'origine nommées.

Le 15 mars et le 5 avril le groupe accueille des élèves hors-classe intégrés pour la journée au programme de la CLIN. Même eux s'annoncent de famille migrante⁶⁵⁴. La remarque nous sera confirmée par le directeur⁶⁵⁵. Certains élèves présentent une tradition familiale hors du territoire français. Très peu se disent spontanément français.

La précision est donnée à la question de la maîtresse : *« Tu es né où ? »*. A ce moment, on se déclare de Toulouse⁶⁵⁶. Le lieu de naissance est la consigne. La professeure est la garante de la question posée⁶⁵⁷, même si parfois un des enfants demande des éclaircissements⁶⁵⁸.

A part le musicien troubadour, ayant grandi dans le quartier des Minimes⁶⁵⁹, ancien élève de l'école Jules Ferry⁶⁶⁰ et une élève Charlotte (hors-CLIN) *« née à Toulouse »*⁶⁶¹, dont on ne connaît pas l'origine familiale, tous les participants viennent d'ailleurs. Hors du territoire, de

⁶⁵⁰ Cf. ANNEXES 2 avril *Rituel de présentation* p. 2

⁶⁵¹ Ibid.

⁶⁵² Cf. ANNEXES 5 avril *Rituel de présentation* p. 4

⁶⁵³ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p. 19

⁶⁵⁴ Cf. ANNEXES 15 mars *Rituel de présentation* p. 3

⁶⁵⁵ Cf. ANNEXES *Entretien avec le directeur du 30 mars 2014*.

⁶⁵⁶ Cf. ANNEXES 15 mars *Rituel de présentation* p. 3

⁶⁵⁷ Cf. ANNEXES *Rituel de présentation*, 16 nov. p. 12 mars p.8, 15 mars p. 3, 5 avril p. 4

⁶⁵⁸ Cf. ANNEXES 16 nov. *Rituel de présentation* p. 5

⁶⁵⁹ Quartier des Minimes, situé au Nord de Toulouse, dont le prolongement par l'avenue des Etats Unis donne accès à l'école Jules Ferry.

⁶⁶⁰ Cf. ANNEXES 16 nov. *Rituel de présentation* p. 4

⁶⁶¹ Cf. ANNEXES 5 avril *Rituel de présentation* p. 4

la ville, de la région, du pays. Tous se retrouvent à Jules Ferry. « *Je suis d'ici et aussi d'ailleurs, d'ailleurs, je viens aussi d'ici* » dit la poète le 14 mars⁶⁶².

La clarification dans l'origine permet l'affirmation de soi. « *Bonjour, je m'appelle Dave j'ai 6 ans et je viens du Nigéria et je suis né en Angleterre. Si, Angleterre* »⁶⁶³. Le ton est posé. Le « si », est accentué et impose le respect. Le besoin de valorisation de son propre parcours est important pour garder « la face »⁶⁶⁴.

La précision parfois, permet de se décaler par rapport à un pair, dont le parcours est trop semblable et dont on voudrait se différencier. L'intention semble être posée sur le fait de se construire une identité en propre. Le cas des rivalités entre Ashraf et Abdourahmane pose une caméra subjective sur cette identité en chemin.

Le 2 avril, première avec le clown, le « petit » Abdourahmane⁶⁶⁵ tente d'apporter une précision à la localisation de son lieu de naissance⁶⁶⁶ « *Ashraf : "Ben, en Italie"* »⁶⁶⁷. Abdourahmane est coupé par son camarade, qui simplifie son parcours. Il cherche à s'exprimer en bredouillant et subit des moqueries. « *La maîtresse intervient fermement : "Laissez le chercher !" Abdourahmane : "Je suis né en en Scandiano ". Il lâche le mot. Rupture. Ashraf rit ! Abdourahmane reprend : "Oui Scandiano !" "* »⁶⁶⁸. La professeure soutient l'enfant dans sa recherche, il se réfère à des souvenirs précis pour se justifier. La maîtresse affirme sa méconnaissance du lieu. « *Cela clôt la discussion* ».

Le jour suivant, 4 avril, Abdourahmane est plus affirmé mais son rival lui coupe la parole en donnant clairement le lieu « *Scandiano* ». S'ensuit une discussion embrouillée portée par la difficulté d'expression d'Abdourahmane, et la volonté d'Ashraf de lui dénier le droit à la différence, en utilisant la moquerie⁶⁶⁹.

Le 5 avril, Ashraf est absent. « *Bonjour je m'appelle Abdourahmane, je viens de l'Italie, et je suis né à Scandiano* »⁶⁷⁰. La présentation de l'enfant est claire et affirmée, et sans rival pour le bousculer, il prend une place définie pour la suite de la séance⁶⁷¹.

b) Une rencontre au carrefour des langues.

« *Le fait d'entendre des mots de leur langue d'origine réjouit les enfants. "Bonjour, buenas dias, bonjourno ! Salam aleykoun ! ". Ca fait rire. "Sarah, je m'appelle Sarah ! Je viens d'ici et aussi d'ailleurs. D'ailleurs, je viens aussi d'ici. Et peut-être aussi de quelque part que vous connaissez. Bonjour, bonjourno ! " Rires.* »⁶⁷². Enfants, adultes, le cercle est constitué de personnes qui ont un contact avec des langues autres que le français.

La poète s'est fait une spécialité de réciter les poèmes en langue d'origine. La poursuite des séances nous mettra notamment en contact avec un texte en japonais⁶⁷³. Le musicien

⁶⁶² Cf. ANNEXES 14 mars *Rituel de présentation*, p. 9 et 10.

⁶⁶³ Cf. ANNEXES 2 avril *Rituel de présentation*, p. 2

⁶⁶⁴ E. GOFFMAN *La présentation de soi* (1973) In http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2004.palisse_s&part=193254 (avril 2014)

⁶⁶⁵ Cas ABDON

⁶⁶⁶ Cf. ANNEXES 2 avril *Rituel de présentation* p. 3

⁶⁶⁷ Ibid.

⁶⁶⁸ Ibid.

⁶⁶⁹ Cf. ANNEXES 4 avril, *Rituel de présentation* p. 2

⁶⁷⁰ C. ANNEXES 5 avril, *Rituel de présentation* p. 4

⁶⁷¹ Cf. ANNEXES 5 avril *Ventre de l'activité et Après la récréation*.

⁶⁷² Cf. ANNEXES 14 mars *Rituel de présentation*, p. 10

⁶⁷³ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 7

troubadour est proche des langues occitane, espagnole, anglaise. La maîtresse est en contact avec l'espagnol, l'italien, et la médiatrice (je) parle anglais.

Entendre sa langue exprimée dans le contexte scolaire semble affecter positivement les enfants. Ce qui les rassemble dans le cercle est la langue française. Il est parlé à des niveaux différents. Nous verrons l'usage qu'il est fait de la langue maternelle (LM) dans la suite des séances. Cependant nous pouvons prendre en compte que la dimension linguistique plurielle apparaît dès le rituel de présentation.

Même en français, norme amenée par la consigne, les expressions sont teintées des accents qui peuplent la classe. La LM peut être questionnée lors de la présentation initiale : « *Tu parles Soussou ?* »⁶⁷⁴, ou affirmée⁶⁷⁵ lors de l'accueil des nouveaux. De même, lors d'une demande de précision, le mot ou l'idée à exprimer se trouvant être compliqué, la LM est encouragée par la professeure ou par le groupe⁶⁷⁶ afin d'assurer la meilleure compréhension possible. La démarche se solde parfois par un échec⁶⁷⁷.

Le groupe est surpris quand une élève dit être née au Portugal de famille lusophone et n'a pas eu d'apprentissage de la langue de ses parents⁶⁷⁸.

L'interculturalité se joue dès le début de la séance, dans l'expression des territoires d'origines, par noms, symboles et représentations, comme dans les différences de prononciations ou d'utilisation de mots ou d'expressions, qui donneront plus loin, l'occasion d'entendre des batailles de linguistiques entre lusophones, ou arabisants. L'interculturalité est un élément structurant du groupe adultes/enfants.

1.3.3 Mon âge

La CLIN est « *hétérogène* »⁶⁷⁹ par ses langues, ses territoires d'origines et ses différences d'âge. Nous avons vu plus haut, que la classe accueillait tous les niveaux d'une école primaire : CP, CE1, CE2, CM1, CM2. Le panel s'inscrit entre 6 et 9 ans pour les enfants et entre 31 et 74 ans pour les adultes⁶⁸⁰. L'âge donné, est l'âge dont on se souvient, parfois en comptant sur ses doigts⁶⁸¹. Le corps est encore présent en soutien à la mémoire.

L'âge est aussi un témoin de l'histoire des liens entre les participants. « *"C'est vrai que la dernière fois j'avais 32 mais maintenant, j'ai... ?" Tous "33 !" "* »⁶⁸². Certains entre le 16 novembre et le 5 avril auront changé d'année (Florin, David et Djogo, la poète, la médiatrice et la maîtresse).

Le passage de l'anniversaire même s'il n'est pas fêté, renforce ces liens. « *Manue reprend : "j'ai 45 ans et je suis née en...." Tous : "Bretagne !" Ashraf : "Mais t'as pas 45 ans !" Le musicien : "Si" "* »⁶⁸³. *Manue : "Enfin c'est demain mon anniversaire". Tous : "Ah bon ! Bon anniversaire !" La maîtresse reprend : "Mais t'as 44 ans ! T'as pas 45 ans !" Le musicien :*

⁶⁷⁴ Cf. ANNEXES, 12 mars, *Rituel de présentation*, p. 9 Le soussou est la troisième langue de la trentaine de langues parlées en Guinée. http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/guinee_franco.htm

⁶⁷⁵ Cf. ANNEXES, 12 mars *Rituel de présentation* « *elle parle italien et arabe* » p.10

⁶⁷⁶ Cf. ANNEXES, 12 mars *Rituel de présentation* p. 7

⁶⁷⁷ Cf. ANNEXES, *Rituel de présentation* 12 mars, p. 7 et 5 avril p.5

⁶⁷⁸ Cf. ANNEXES 5 avril, *Rituel de présentation* p. 4.

⁶⁷⁹ Cf. ANNEXES *Entretien avec le directeur le 30 mars 2014*

⁶⁸⁰ En 2013 Les intervenants ont : 33 pour la poète, 51 pour le musicien, 36 pour le clown, 50 ans pour la maîtresse, 31 ans pour l'animatrice, 74 ans pour la Grand-mère de paix et 45 ans pour la médiatrice.

⁶⁸¹ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation*, p. 10

⁶⁸² Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation* p. 8

⁶⁸³ Le musicien est mon compagnon.

" Non mais non ". La maîtresse : " Ah non ! Tu triches là ". Noura : " Bon anniversaire Manue ". Anès : " Bon anniversaire ! ". Manue : " Merci ! " (Je suis touchée). La maîtresse [avec un ton humoristique mais] péremptoire : " Ça se fête pas avant ! " ⁶⁸⁴ »

L'âge des adultes étonne, suscite une expression « Waouh ! ⁶⁸⁵ ». Il est noté que le corps peut être « un peu vieux [...] même si je suis restée toute jeune dans ma tête ⁶⁸⁶ » dit la Grand-mère de paix. On demande de la précision sur le chiffre : « T'as quel âge ? ⁶⁸⁷ ».

Arriver à jouer avec des notions de chiffres, d'échelles, et de comparaison en français, est le but de ce moment. Donner ou faire deviner son âge ⁶⁸⁸ provoque le contact avec la prononciation des chiffres et permet à chacun de se situer en regard des autres.

Ainsi, le moment des présentations annonce la diversité de la classe « les enfants sont différents, ils arrivent de pays différents, ils ont des âges différents ⁶⁸⁹ » dit la professeure lors de l'entretien de fin d'année.

1.4. Précisions et audace réprimée

Qu'elles viennent de la personne qui se présente, ou par le biais d'une autre, les précisions sont possibles autour de l'identité. La répétition des présentations à chaque début de séance a plusieurs avantages. Elle permet d'ancrer la cohésion du groupe dans une appartenance à chaque fois réaffirmée, mais elle donne également l'occasion d'apporter des précisions par rapport à une identité déjà exprimée et invite à l'innovation, source de créativité ou de décalage.

Si l'origine est identifiée au pays d'où l'on vient, les lieux d'habitations sont, à leur tour, évoqués. Cela n'est pas le cas lors de la présentation du 16 novembre, mais dès la deuxième rencontre (12 mars), la ville d'habitation est citée ⁶⁹⁰ ou le lieu d'hébergement ⁶⁹¹. Parfois le quartier appelle à des précisions de localisation qui seront envisagées la séance suivante ⁶⁹². A un moment cependant, cette prise de distance par rapport à la consigne posera question ⁶⁹³. « L'envie de dire », sera admise par la maîtresse comme raison suffisante à l'expression.

Les précisions affleurent également en ce qui concerne les goûts des enfants. « J'aime les poèmes ⁶⁹⁴ » ou « j'adore la musique ⁶⁹⁵ », une autre affirmation du moi, élargie par rapport à la consigne « qui permet de se décaler du groupe ⁶⁹⁶ ». « [Un autre enfant] qui [...] suit dans le tour des présentations, fait le choix de renchérir. Il adore la musique et il adore le foot. Il nomme d'ailleurs le meilleur joueur à ses yeux.

⁶⁸⁴ Cf. ANNEXES 15 mars, *Rituel de présentation* p. 5

⁶⁸⁵ Cf. ANNEXES *Rituels de présentation* 16 nov. p. 4 et 15 mars p. 5

⁶⁸⁶ Cf. ANNEXES 15 mars *Rituel de présentation* « Maryse » p. 5

⁶⁸⁷ Ibid.

⁶⁸⁸ Façon dont les adultes se présentent en laissant trainer la réponse sur l'âge. Ex : 16 nov. *Rituel de présentation*. « Le musicien ». p. 7

⁶⁸⁹ Cf. ANNEXES *Entretien avec la professeure* le 19 juillet 2013. p. 4

⁶⁹⁰ Cf. ANNEXES *Rituels de présentation* 12 mars « On apprend qu'il est né à Omsk et qu'il habite à Castelginest » p. 5, « Moi j'habite pas au Toulouse (sic) » p. 9, 4 avril « j'habite au... Toulouse » p. 3

⁶⁹¹ Cf. ANNEXES 4 avril *Rituel de présentation* Anès : « Dans le foyer, dans le foyer ! ». Dave : « Dans le foyer » p. 3.

⁶⁹² Voir le paragraphe sur la Circulation des thèmes, le lien avec les séances précédentes § 1.7 p. 130

⁶⁹³ Cf. ANNEXES 4 avril *Rituel de présentation*, p. 3

⁶⁹⁴ Cf. ANNEXES 16 nov. *Rituel de présentation*, p. 5

⁶⁹⁵ Cf. ANNEXES 15 mars *Rituel de présentation*, p. 2

⁶⁹⁶ Cf. ANNEXES 15 mars *Rituel de présentation*, p.10

La réponse viendra dix participants plus loin : Abdourahmane, qui après avoir donné son nom, son âge, et le pays où il est né, enchaîne directement et radicalement sur " je suis Messi ". Il est repris dans son identification par la maîtresse, ce qui l'oblige à corriger sa proposition " je joue comme Messi ". Ce moment ouvre à une conversation entre les garçons sur l'équipe et le niveau des joueurs. On voit que le sport s'insinue entre musique et poésie et que les enfants ne cessent d'être eux-mêmes, jusqu'à engager le mime d'une action footballistique pour donner une explication à ceux qui n'auraient pas compris⁶⁹⁷ ».

« Je suis un mec⁶⁹⁸ », est une autre originalité apportée par l'un des enfants qui cherchent à se donner une identité remarquable⁶⁹⁹ dans le groupe. L'enfant qui s'exprime est issu de cultures où les rôles féminins et masculins sont distincts⁷⁰⁰. A ce que j'ai pu observer⁷⁰¹ sur mon terrain de pratique, je dirais que dans le cas de l'installation d'une famille migrante, la mère est souvent le lien avec la possibilité d'intégration. Ce n'est pas toujours le cas, notamment quand l'homme a un travail⁷⁰², mais le lien social pour toute la famille passe souvent par les femmes, dans la continuité des éducations culturelles où tout ce qui concerne le foyer est de son domaine. Dans ce que j'ai pu voir, j'ai remarqué que les hommes s'ils n'ont pas d'activité (c'est généralement le cas pour les familles de sans papiers⁷⁰³), sont dépendants de leur femme pour la reconnaissance sociale. L'homme, le père dans ce domaine peut être fragilisé⁷⁰⁴.

Revenir à Ashraf me permet alors de penser que l'enfant s'affirme être « un mec » dans le masculin triomphant, pour défendre un rôle re-père, dans une famille et une vie qui s'installe dans une autre culture.

L'audace du même enfant sera cependant réprimée quand elle s'avance trop loin par rapport à la consigne. Le 2 avril, Ashraf se présente sous le nom de son père : « *Bonjour, je m'appelle Aslac, j'ai 43 ans ! Et je suis né au Maroc !*⁷⁰⁵ ». Loin de s'inventer une identité, l'enfant se pare de l'identification à son père. Déjà intrusif, dans la présentation de son rival qui le précédait, Ashraf tente une variante lors du cercle avec le clown, qu'il connaît depuis la séance précédente. La maîtresse cadre aussitôt l'énoncé de l'enfant. « *D'accord, tu es qui ?* », Eprouve-t-elle la nécessité de replacer l'énergie du groupe qui semble se perturber ? L'enfant commence une nouvelle présentation en faisant « *le clown* ». Devant le manque d'effet, il reprend la totalité de la consigne et finit sa présentation avec une voix normale, tout en ajoutant la précision de la ville où il est né. Nous sommes en présence d'une manifestation de la déliance. Par sa déviation de la consigne, l'enfant s'extrait du groupe. La professeure pose-t-elle un cadre propice à la reliance ? Nous observons qu'une déliance ou non-reliance à soi peut avoir des conséquences pour la suite.

⁶⁹⁷ Ibid.

⁶⁹⁸ Cf. ANNEXES 14 mars *Rituel de présentation*, p. 9

⁶⁹⁹ Remarquable au sens de : « à remarquer ».

⁷⁰⁰ Ashraf est d'origine marocaine. Il est né en Italie.

⁷⁰¹ Depuis 2009, j'ai souvent participé à des réunions avec les parents. J'ai pu observer qui répond à l'invitation de la maîtresse, et les attitudes adoptées par les uns et par les autres pendant la réunion. A l'heure où j'écrivais les transcriptions, je vivais l'expérience d'accueil d'une famille de migrants mongols chez moi, et j'ai pu observer les attitudes de la mère et du père à mon endroit.

⁷⁰² Réunion des parents d'élèves de la CLIN oct. 2013. Un couple de parents mexicains. Lui travaille chez Airbus et elle, ne parle pas le français. Il est l'intermédiaire avec la professeure.

⁷⁰³ Expérience vécue avec la famille mongole dont je suis membre du comité de soutien.

⁷⁰⁴ B. CYRULNIK, *Un merveilleux malheur* p. 52

⁷⁰⁵ Cf. ANNEXES 4 avril *Rituel de présentation* p. 4

1.5 Accueil de nouveaux arrivants. Intégration des passagers transitoires.

Le cercle des présentations, est de manière logique, une façon de faire le tour des présents et des absents et de s'apercevoir qu'il y a des *va et vient* d'enfants, au gré des nouveaux accueils ou dans la simplicité de la vie d'une école.

1.5.1 Accueil de nouveaux arrivants.

La CLIN ayant « pour objet de mettre en œuvre des mesures adaptées [aux enfants nouvellement arrivés en France] et de permettre leur intégration rapide dans le cursus scolaire ordinaire⁷⁰⁶ », certains élèves acquièrent une maîtrise de la langue française suffisante et ont été « suffisamment familiarisé avec les conditions de fonctionnement et les règles de vie de l'école ou de l'établissement⁷⁰⁷ » pour quitter le groupe en cours d'année⁷⁰⁸.

Ils sont aussitôt remplacés par d'autres EANA ou EIFIV⁷⁰⁹ qui attendent une place dans la classe d'accueil. Dans le cas que nous observons, une des élèves a été placée dans une classe de l'école avant de pouvoir être inscrite dans la CLIN⁷¹⁰.

Comme nous l'a précisé la professeure, le cercle des présentations est le moment qui marque l'arrivée de nouveaux élèves⁷¹¹. Apparemment, hors des ateliers où se posent les observations, le rituel est demandé par les anciens, puis un parrainage se met en place qui fait qu'« *un ancien s'occupe du nouveau toute la journée*⁷¹² ». En général, le cercle des présentations s'organise une fois, lors de la première rencontre. Les ateliers avec les artistes ont cependant posé le principe d'avoir une présentation à chaque séance.

Ainsi par vagues, particulièrement au retour des vacances, certains quittent la CLIN, et nous faisons connaissance avec de nouveaux arrivants qui rejoignent⁷¹³ la classe. C'est ainsi que le groupe se régénère régulièrement, avec un « *passage de relais*⁷¹⁴ » entre anciens et nouveaux.

Dans tous les cas, la maîtresse est médiatrice de l'accueil auprès des intervenants culturels. Ainsi, elle présente chaque nouvel élève pour informer sur sa date d'arrivée⁷¹⁵, ses compétences linguistiques⁷¹⁶, ou sa situation avant d'avoir une place dans sa classe⁷¹⁷.

⁷⁰⁶ Rapport Annuel des Inspections générales 2009 (IGEN) p. 92
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000483/0000.pdf>

⁷⁰⁷ Site de l'Education Nationale. *Scolarisation des élèves. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 (Avril 2014)
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

⁷⁰⁸ Ce sera le cas pour Yohann et Otgondari, rencontrés le 16 novembre et intégrés dans leur classe de niveau à partir de janvier 2013. (cf. ANNEXES 16 nov. *Rituel de présentation* p. 2)

⁷⁰⁹ Enfant Allophones Nouvellement Arrivés et Enfants issus de Familles Itinérantes ou du Voyage Cf. ANNEXES *Entretien avec le directeur 30 mars 2014*

⁷¹⁰ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation*. p. 9

⁷¹¹ Cf. ANNEXES *Entretien avec l'institutrice du 19 juillet 2013*. p. 3

⁷¹² Ibid.

⁷¹³ Anès-Youssef, Slava à la rentrée des vacances de Toussaint 2012, Youssef après vacances de Noël 2013, Noura et Mariama à la rentrée des vacances d'hiver.

⁷¹⁴ Cf. ANNEXES *Entretien avec la professeure du 19 juillet 2013* p. 3

⁷¹⁵ Cf. ANNEXES 16 nov. *Rituel de présentation*, p. 5

⁷¹⁶ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation*, p. 9 Mariama p. 10 Noura.

⁷¹⁷ Ibid. p. 9

1.5.2 CLIN ouverte : Intégration des passagers transitoires

Le rapport IGEN 2009 le précise, « dans le premier degré, la plupart des CLIN sont ouvertes⁷¹⁸ », cela nous est confirmé par le directeur de l'école⁷¹⁹. L'ouverture se joue dans les deux sens : elle met régulièrement les élèves allophones en contact avec d'autres professeurs, d'autres manières de parler le français et d'enseigner (pour les mathématiques, le sport, et les matières culturelles) et d'autres compagnons. D'un autre côté, La CLIN accueille des élèves d'autres classes, qui sont répartis dans l'école quand leur professeur est absent. Ainsi nous faisons la connaissance par deux fois⁷²⁰ d'élèves extra-CLIN, qui participent et bénéficient également des ateliers artistiques.

L'accueil d'autres élèves dans le groupe-CLIN, offre aux enfants étrangers un regard sur leurs pairs, qu'ils connaissent parfois⁷²¹ pour avoir joué avec eux dans la cour de l'école, ou les avoir rencontrés à la cantine ou au CLAE⁷²².

Dans les passagers transitoires, il est important de prendre en compte des adultes qui viennent parce qu'ils sont invités à participer aux ateliers. Nous aurons l'occasion de rencontrer la Grand-mère de paix et une animatrice⁷²³, présentes le 15 mars notamment, dès le début de séance. Nous ne doutons pas que le lien entre les participants est d'autant plus fort que tout le monde a pris connaissance de l'identité de chacun pendant sa présentation. Il n'en sera pas de même avec une maîtresse (surnuméraire) que nous apercevrons le même jour, absente du moment crucial qu'est le rituel de présentation⁷²⁴. En tant qu'actrice, je note l'absence de lien avec cette personne.

1.5.3 Comptage des absents

Logiquement, le rituel de présentation permet d'enregistrer le *va-et-vient* des élèves, de leur classe d'origine à leur classe d'intégration⁷²⁵, on enregistre cependant le mouvement sur toute la séance⁷²⁶.

Parfois, il est question d'absence pour cause de maladie⁷²⁷, ou pour raison administrative⁷²⁸. Cette situation est mise en exergue dans le rapport IGEN 2009 « Le partage des difficultés parentales, le caractère irrégulier de la situation des parents sont de nature à écarter certains élèves du dispositif. Le sentiment de précarité éprouvé par des familles en situation irrégulière conduit certaines d'entre elles à soustraire les enfants à l'obligation scolaire⁷²⁹ ».

Fréquentant régulièrement les UPE2A, j'ai pu expérimenter que certaines familles itinérantes et du voyage, ne forcent pas leurs enfants à aller en classe s'ils n'en éprouvent pas le désir⁷³⁰,

⁷¹⁸ Rapport IGEN 2009 p 106

⁷¹⁹ Cf. ANNEXES *Entretien avec le directeur du 30 mars 2014*.

⁷²⁰ Les 15 mars et 5 avril.

⁷²¹ Cf. ANNEXES 15 mars *Rituel de présentation*, Djogo « Mais moi, il me connaît, moi », p. 6

⁷²² J'observe avoir fait le lien entre élèves de différentes classes, dans le cadre de mes interventions culturelles pour le CLAE Jules Ferry. Cf. ANNEXES 5 avril *Rituel de présentation*, p. 4

⁷²³ Cf. ANNEXES *Rituel de présentation*. 15 mars et 5 avril,

⁷²⁴ Cf. ANNEXES 15 mars, *Rituel de présentation* p. 1

⁷²⁵ Cf. ANNEXES 2 avril *Rituel de présentation* p. 1,

⁷²⁶ Cf. ANNEXES *Après la récréation* 16 nov. p.2, 5 avril p.7

⁷²⁷ Cf. ANNEXES 15 mars *Rituel de présentation*, p. 7

⁷²⁸ Slava a été absent plus d'un mois entre novembre et décembre 2013 parce que sa mère a dû retourner en Russie pour le renouvellement de ses papiers.

⁷²⁹ IGEN 2009 p. 95

⁷³⁰ Au mois de septembre 2013, j'ai suivi la professeure dans le camp des Roms de Ginestou (Nord de Toulouse). Une des enfants était inscrite, mais ne voulait pas venir, les parents nous ont annoncé qu'ils attendaient de pouvoir la renvoyer en Roumanie auprès de ces grands parents.

ou se trouvent dans la difficulté du transport pour amener les enfants à l'école à partir d'un camp-bidonville qui se situe à la périphérie de la ville. Se pose alors la question de la menace de la suppression des aides financières allouées aux familles, comme des moyens mis en place par la commune pour prendre en charge le transport des enfants jusqu'à leur école respective.

Dans la classe, le comptage est précisé par la professeure, et confirmé par les élèves⁷³¹.

1.6 Comparaison sociale

La circulation libérée de la parole dans le cours de la séance⁷³² et particulièrement pendant les présentations, enclenche régulièrement un processus de comparaison. La comparaison sociale, notion théorisée en 1954 par le psychologue social Leon Festinger⁷³³ « désigne le processus par lequel l'individu évalue ses opinions/attitudes et ses aptitudes en se référant à autrui. Plus exactement dans les situations où l'individu n'est pas sûr de la justesse de ses opinions ou de la qualité de ses aptitudes, il opère une comparaison afin d'obtenir une estimation mais également dans l'éventualité de s'ajuster aux normes ambiantes. Le processus de comparaison sociale est déclenché par un état d'incertitude et vise à rétablir la certitude et à aboutir ainsi à un état d'équilibre [...] »⁷³⁴.

Dans ce que nous pouvons observer, il nous faut noter « [...] l'envie de lier ce qui est dit à son expérience personnelle et la tentative de comparer et de valoriser son parcours »⁷³⁵. La parole n'est pas censurée, et la comparaison acceptée par les intervenants, sauf quand le groupe se disperse à évoquer ses parents plutôt que la présentation de sa propre identité⁷³⁶.

Boris Cyrulnik nous rappelle que « le tissage du sentiment de soi semble un facteur capital de l'aptitude à la résilience⁷³⁷ ». Effectivement, reviennent régulièrement des interventions d'enfants, suite à la parole de l'autre, cherchant à rapporter ce qui vient d'être énoncé, avec une résonance valorisante, à leur expérience personnelle ou à celle de leur proches : « *comme moi, ... comme mon papa....comme mon père*⁷³⁸ ... *Comme maman, née en Bretagne*⁷³⁹ ». Tout parle d'une stratégie du rehaussement de soi⁷⁴⁰. « *La maîtresse nous signale [que l'enfant] parle italien et arabe. Ashraf en profite pour poser sa comparaison : "comme moi"*⁷⁴¹ ». Nous pouvons remarquer dès à présent la fragilité exprimée de cet enfant que nous retrouverons à d'autres moments dans le cours des séances.

Ainsi, dans le cadre d'une rivalité, il arrive que l'expression d'une comparaison soit décalée, « *" Je m'appelle Ashraf, j'ai 9 ans et je suis né à ... Reggio Emilia ". Abdourahmane " C'est*

⁷³¹ Cf. ANNEXES 2 avril *Rituel de présentation* p. 1

⁷³² Cf. ANNEXES 16 nov. *Après la récréation* « Yohan tente d'être reconnu sur la même expérience. "Moi aussi " dit-il », p. 6

⁷³³ Revue Sciences Humaines n°224 (Mars 2011) http://www.scienceshumaines.com/se-comparer-aux-autres_fr_26770.html

⁷³⁴ Partage des cours et des savoirs en Psychologie (Paris 8) <http://cours-psychologie.blogspot.fr/2013/01/la-comparaison-sociale-festinger.html> (janv. 2013).

⁷³⁵ Cf. ANNEXES 2 avril *Rituel de présentation*, p. 5

⁷³⁶ Cf. ANNEXES 2 avril *Rituel de présentation*, p. 6

⁷³⁷ B. CYRULNIK *Un merveilleux malheur* p. 20

⁷³⁸ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation*, p. 8

⁷³⁹ Cf. ANNEXES 2 avril *Rituel de présentation*, p. 3

⁷⁴⁰ Thèse de Natacha BOISSICAT *Le biais d'évaluation de sa compétence scolaire chez des enfants du primaire. Ses liens avec la comparaison sociale, sa stabilité et sa valeur adaptative aux plans psychologique et scolaire* Université de Grenoble Sciences de l'Éducation.

http://hal.inria.fr/docs/00/78/09/79/PDF/31517_BOISSICAT_2011_archivage.pdf

⁷⁴¹ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation*, p. 10

comme moi". Ashraf : " Non toi t'es à Scandiano, moi..."⁷⁴²». Dans un premier temps, les deux enfants peuvent se considérer du même « champ de comparaison⁷⁴³ » (même origines : Maroc, même parcours migratoire : Italie/Toulouse⁷⁴⁴). Cependant dans sa précipitation à vouloir exprimer cette comparaison, Abdourahmane, ne dit pas « C'est comme moi, je peux donner une précision de ma ville de naissance », mais réduit son intervention à « *c'est comme moi* ». Il se fait recaler par son camarade, ce qui enclenche un conflit entre les deux enfants, que la maîtresse choisit de calmer pour, encore une fois, préserver le groupe.

1.7 Circulation des thèmes, le lien avec les séances précédentes.

La position du rituel en début de séance, et la situation physique en cercle, favorise l'attention des participants aux thèmes et questions qui naissent à la suite des présentations de chacun.

Le lien entre les séances est visible dans le simple fait que les enfants se précipitent pour lancer dans le cercle les lieux de naissance ou l'âge des adultes⁷⁴⁵.

Quand le souvenir s'est estompé, il est rappelé à la mémoire « Anès : " si, tu l'as dit mais je m'en rappelle plus. Un village là ". La poète : " Ah oui c'est là où j'habite. J'habite à Saint Antonin Noble Val ! Mais je suis née à Montpellier ". Anès : " ah oui !" ⁷⁴⁶ ».

On observe que le rituel, en plus de créer la cohésion du groupe et de structurer les émotions des individus est un moment d'apprentissage. C'est un moment où l'on peut regarder une carte⁷⁴⁷, ou se promettre de la consulter quand on reviendra dans la salle de classe⁷⁴⁸.

Parfois, le lien se fait par une demande de précision de lieu d'habitation posée lors d'une séance précédente dont la réponse sera apportée quelques séances plus loin. Par exemple, la question de maison de David et Djogo évoquée le 12 mars⁷⁴⁹ est résolue le 2 avril⁷⁵⁰.

Dans un autre cas, une notion comprise quelques semaines précédentes (Europe⁷⁵¹) peut-être réutilisée dans un cercle suivant⁷⁵².

1.8 Innovations dans le dispositif

Avec la musique, ou le langage grommelot, média qui ne font pas partie de la mallette pédagogique « classique », nous entrons en contact par le rituel de présentation, avec une des notions communes à « *ces écoles qui rendent nos enfants heureux*⁷⁵³ » : « L'(in)novation ».

⁷⁴² Cf. ANNEXES 4 avril, *Rituel de présentation*, p. 4

⁷⁴³ « On appelle Champ de Comparaison l'ensemble des individus auxquels le sujet peut se comparer. On appelle Champ de Référence l'ensemble des individus auxquels le sujet se compare effectivement: les individus les plus semblables à lui (ou, dans le cas de la conservation de l'Estime de Soi, les individus avec lesquels la comparaison est favorable au sujet: comparaisons ascendantes) ». Partage des cours et des savoirs en Psychologie (Paris 8) <http://cours-psychologie.blogspot.fr/2013/01/la-comparaison-sociale-festinger.html> (janv. 2013).

⁷⁴⁴ Cf. ANNEXES 2 avril *Rituel de présentation. Conclusion*, p. 5

⁷⁴⁵ Cf. ANNEXES *Rituel de présentation* (Médiatrice, Maîtresse) : 16 nov. p. 7, 12 mars p.6 et 8, 15 mars p. 5, 2 avril p. 2 et 3, 4 avril p.2 et 3, 5 avril p. 4.

⁷⁴⁶ Cf. ANNEXES 15 mars *Rituel de présentation*, p. 4

⁷⁴⁷ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation*, p. 8

⁷⁴⁸ Cf. ANNEXES 5 avril *Rituel de présentation*, p. 4

⁷⁴⁹ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation*, p. 9

⁷⁵⁰ Cf. ANNEXES 2 avril *Rituel de présentation*, p. 3

⁷⁵¹ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation*, p. 7

⁷⁵² Cf. ANNEXES 2 avril *Rituel de présentation*, p. 4

⁷⁵³ Notions et valeurs qui sont : la Reliance, l'ouverture au questionnement existentiel, la transdisciplinarité, la complexité, (In)novation, l'autorisation, l'incertitude, « planter là où c'est fertile ». A. VERDIANI p. 55 à 65

Antonella Verdiani la définit ainsi : « Une action devient innovante quand elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité, c'est-à-dire lorsqu'elle se place dans le système qui l'a créée. Par exemple on fait de l'innovation lorsque dans une école, on introduit une expérience qui se distingue des méthodes habituelles [et qui] améliore les pratiques pédagogiques sans déranger l'institution⁷⁵⁴ ».

La circulation de la parole, nous l'avons déjà évoquée, est un des éléments importants de l'apprentissage du français pour la CLIN et se retrouve également dans les recommandations de l'éducation à la joie. Sa place définie est également affirmée par Laetitia Sauvage, dans la pédagogie qu'elle expérimente à la Réunion, inspirée d'un croisement de méthodes et philosophies des nouvelles pédagogies. On y retrouve les objectifs « d'interaction et d'interactivité », nommés par Antonella Verdiani.

Dans la pratique le projet d'action culturelle « Io l'Africaine, passez les gués » a inscrit la circulation de la parole depuis l'origine, comme priorité dans ses outils. Le rituel de présentation en cercle en est la porte et le cadre institué de nos observations.

Comment peut-on améliorer cette pratique reconnue par les enseignements de FLE, FLS⁷⁵⁵ et les pédagogies nouvelles que revendiquent les différentes écoles observées par Antonella Verdiani, pour se rapprocher au plus près de l'éducation à la joie ?

Le propos de Verdiani prend appui sur l'acquisition d'un outil technologique en classe comme exemple d'innovation. Elle ajoute : « Il existe cependant une autre notion empruntée au dictionnaire juridique : celle de la novation pédagogique que l'on pourrait définir avec le professeur Barbier qui l'a élaborée, comme une sorte de " désobéissance locale ". Porteuse d'un potentiel de transgression et de rupture avec le système qui l'a produite. Elle est déviante par rapport aux normes explicites ou implicites de l'école et dérange les mécaniques internes de ses institutions⁷⁵⁶ ». Trouve-t-on les racines de cette notion dans les ateliers de la CLIN dès le début de la séance ?

Si le rituel de présentation est un cadre institué dans le projet « Io l'Africaine », Les intervenants sont avant tout des artistes ; c'est-à-dire des « êtres qui osent exprimer ce qu'il y a d'unique en eux⁷⁵⁷ ». En tant que tels, ils choisissent d'apporter leur « touche » au cadre. La poète, vient avec des ambiances, des images poétiques, le musicien met à la disposition de chacun, des instruments qu'on peut prendre et manipuler, et le clown ouvre la porte, dès la présentation, sur ses émotions et son rapport au langage. Leurs propositions de variantes sont-elles porteuses « d'un potentiel de transgression et de rupture avec le système qui [les a] produite[s] » ? Nous pouvons constater dès à présent, qu'elles favorisent l'expérience de l'adaptation du langage au contexte.

1.8.1 Se présenter en jouant d'un instrument.

Comme nous l'avons déjà compris, le temps passé au rituel des présentations varie en fonction de la consigne donnée par les intervenants et des changements dans le dispositif. L'activité se déroule sur un temps variant. Il est de neuf minutes le 12 mars et passe à vingt minutes à la séance suivante, le 14 mars.

⁷⁵⁴ A. VERDIANI p. 61

⁷⁵⁵ Voir document FLE/FLS : l'apprentissage de la langue française §1.2 p. 28

⁷⁵⁶ A. VERDIANI p. 55 à 66

⁷⁵⁷ C. ROGERS p 23.

Ce jour là, comme le lendemain le 15 mars, le musicien chargé d'animer la séance, fait une nouvelle proposition : *«D'habitude on se présente... Et là on va se présenter un peu différemment. Chacun va se présenter en essayant de faire un peu de son, c'est-à-dire que en même temps qu'on va se présenter dire qui on est, d'où on vient et bien, on pourra faire un peu de son avec les instruments qui sont là⁷⁵⁸»*

Le musicien a apporté plusieurs instruments (tambour, guitare monocorde, petites percussions...) qu'il a fabriqués pour l'occasion. Chaque participant à son tour vient au bout du cercle, choisit ou non⁷⁵⁹ un instrument, et se présente debout, devant le groupe. En temps habituel, personne ne change de place.

Il est intéressant de voir une aptitude à la musique se manifester, là où d'ordinaire la consigne ne fait appel qu'aux capacités langagières.

Nous pouvons noter que le lieu d'origine a été simplifié⁷⁶⁰. L'expérience musicale nous permet d'avancer que le rythme que l'on se donne « cadre » le verbe, et que la manipulation de l'objet musical donne une limite à l'expression. La prestation des participants est suivie avec attention par le groupe, l'auditoire n'intervenant que très peu pour poser des questions, contredire ou confirmer les dire de celui qui se présente. *« Les photographies témoignent que l'assemblée est attentive et concentrée [...]. Il se peut que la musique participe au cadrage de la parole, qui ne circule pas aussi librement que dans une situation de présentation plus simple. Il y a, dans le cas que nous étudions, une " mise en scène ", qui fait qu'on n'interroge pas à priori celui qui se présente. Nous verrons, en positionnant la focale sur des interventions spécifiques, que le conseil, ou le questionnement transpercent le silence malgré tout, sans pour autant interrompre la présentation en cours⁷⁶¹ ».*

Le côté spectaculaire de la présentation donne cours à des manifestations d'approbation, (applaudissements) sauf dans les cas où l'enfant n'a pas suivi la consigne, a été trop intimidé ou au contraire a forcé le trait en jouant très fort⁷⁶².

Dans ce premier tour de présentation en musique comme dans celui du 15 mars, l'objectif recherché est de mettre l'enfant en contact avec un son qu'il joue de manière intuitive. Une approche très simple de l'objet musical, contrairement à ce qui a été vécu avec la violoniste lors d'une séance précédente⁷⁶³, et dont l'instrument est trop précieux pour autoriser le contact.

Dans le cas qui nous concerne, on peut choisir, prendre, saisir les instruments, les manipuler, les secouer. Bien sûr il y a la position, l'attitude physique pour tenir l'objet et le corps est près du son. L'affirmation de soi se retrouve dans l'engagement du corps, « la musique est un art du corps⁷⁶⁴ » et vient au support de l'expression de la langue.

Il y a sinon une tonicité, au moins une vague de détente. La musique demande à ce que je « m'accorde à moi-même ». Cette prise de conscience est un marqueur sur le sentier de recherche vers la notion psychologique de reliance à soi.

⁷⁵⁸ Cf. ANNEXES 14 mars *Rituel de présentation* p. 2

⁷⁵⁹ Cf. ANNEXES 15 mars *Rituel de présentation* « Le cas Swaney » p. 6

⁷⁶⁰ Cf. ANNEXES 14 mars *Rituel de présentation* p. 12

⁷⁶¹ Cf. ANNEXES 15 mars *Rituel de présentation* p. 9

⁷⁶² Ibid. Tableau récapitulatif, p. 11

⁷⁶³ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation* p.2

⁷⁶⁴ Guy REIBE. Table ronde HCEAC *Quels évolutions pour les contenus d'enseignements ? La place de l'improvisation, des musiques anciennes, et de la musique populaire à l'école.* P. 434 « La musique n'est-elle pas, à l'origine, le chant et la danse, le jeu de la voix et du corps ? » <http://www.accentus.fr/action-culturelle/les-modules/jeu-vocal/>

Il sera intéressant de creuser en quoi l'utilisation du médium musique, fait tomber les barrières et permet à un grand nombre de participants d'y trouver le plaisir. Le plaisir de jouer et de se dire en rythme.

Cette congruence entre le plaisir de jouer et ce qui est communiqué au groupe, est justement reconnue par le cercle des présentations. C'est ce qui est annoncé de chacun pour entrer dans l'activité suivante.

Cela ne marche pas pour tout le monde, nous observons que certaines situations dont nous ne pouvons penser qu'elles sont provoquées par une insécurité propre à l'enfant, ne marquent pas sa valorisation par rapport au groupe⁷⁶⁵.

Pour l'instant nous nous contentons de regarder les visuels et de voir qu'une majorité de visages témoignent du ressenti positif du moment.

Aucun jugement n'est émis sur le fait que certains sont plus en rythme que d'autres.

Nous observons le deuxième jour, que « *certaines des enfants ont pris de l'assurance, leur présentation est plus claire. D'autres restent sur une position plus réservée qui leur est habituelle (Youssef, Noura, Djogo...)* ».

Le groupe très en lien avec celui qui présente, n'hésite pas à encourager celui qui se trouve en difficulté (Sofiane/Noura) ou à protéger des moqueries " Faut pas rigoler, c'est bien " ⁷⁶⁶ ». Nous notons la possibilité d'édiction des règles par les enfants eux-mêmes.

1.8.2 Variation de langue.

La musique est un langage, le grommelot⁷⁶⁷ également. Le 4 avril, pour aborder le thème du langage, le clown a choisi de conclure le cercle de présentation en langue imaginaire⁷⁶⁸. Le tour a duré moins de huit minutes, et la présentation de l'intervenant, dont il faudra découvrir la langue, prendra dix minutes avant l'activité principale.

Ce moment aborde le rapport à la langue inconnue énoncée officiellement. Ce n'est pas un enfant qui s'exprime, mais un adulte, le clown, dont on sait qu'il parle français puisque c'est dans cette langue qu'il s'est exprimé lors de la séance précédente. Ce qui est dit est envisagé sérieusement après un moment de perturbation où « *Ça rit* ».

La confrontation à cette autre langue provoque une perturbation dans un temps qui en général est calme. Chacun défend au grommelot d'être sa langue⁷⁶⁹.

Ce qui est vu ici, questionne le rapport à la langue étrangère au groupe, comme la tentative de compréhension de ce qui est exprimé.

C'est encore un moment où la diversité se révèle (par les langues citées, connues ou imaginaires, les territoires). Dans la conclusion du décryptage de la séance du 4 avril, nous avons noté que le lien se manifestait sous différents aspects en présence de cette autre langue. « *Le lien à sa culture, sa langue d'origine*⁷⁷⁰ ». L'enfant est expert de sa langue maternelle. Il est en mesure de déterminer l'impossibilité du rapprochement que tentent certains avec sa propre langue pour deviner la langue inconnue. La réponse est catégorique « *C'est pas espagnol !!!*⁷⁷¹ ».

⁷⁶⁵ Cf. ANNEXES 14 mars *Rituel de présentation* "Paula" p. 8

⁷⁶⁶ Cf. ANNEXES 15 mars *Rituel de présentation* p. 9

⁷⁶⁷ Définition du grommelot http://www.lefigaro.fr/livres/2006/04/20/03005-20060420ARTLIT90277-l_art_du_grommelot.php

⁷⁶⁸ Cf. ANNEXES 4 avril *Rituel de présentation* p. 6

⁷⁶⁹ Cf. ANNEXES 4 avril, *Rituel de présentation* « *Mara puis d'autres : "Chinois, Mongolie, Roussie ! ". Slava s'insurge* » « *Non ! Non !* » p. 6

⁷⁷⁰ Ibid. p. 8

⁷⁷¹ Ibid. p. 7

Le lien se fait entre cultures en miroir d'une autre, dont la représentation est présente dans l'imaginaire partagé. Plusieurs enfants issus de territoires voisins (Roumanie, Italie, Russie) évoquent la langue d'un pays que l'on craint ou dont on ignore la culture : « *la Serbia !* ». Le lien se manifeste en tant que ralliement entre les membres d'un groupe. L'hypothèse de la langue bretonne fait rire les adultes⁷⁷². La complicité est suscitée par la reconnaissance d'un socle commun dans l'imaginaire et la représentation.

Finalement, c'est le lien au passé commun qui permet au groupe de se réunir pour tenter de comprendre ce qui est dit : on se rappelle de la présentation du clown de la séance précédente.

Le moment est globalement chahuté. Même si la médiatrice (je) guide la recherche de ce que le clown exprime. Certains vont faire appel à la consigne « *Ecoutez les autres !*⁷⁷³ ».

La déliance se manifeste également puisque nous avons noté que « *la rivalité Ashraf/Abdourahmane perdure* ».

Finalement, le clown rit. « *L'énergie est montée [...] En grommelot et avec force mouvements, le clown invite le groupe à se lancer dans l'activité*⁷⁷⁴ ».

A nouveau nous sommes en présence d'une « *expérience qui se distingue des méthodes habituelles* ». Est-elle porteuse « d'un potentiel de transgression et de rupture avec le système qui l'a produite⁷⁷⁵ » ? Quoiqu'il en soit, pour éviter la déperdition du groupe dans l'excitation, le clown devra plus tard, recadrer l'activité.

1.8.3 Autre variante : deux activités avant le rituel.

Le 5 avril, après une séance, la veille, relativement perturbée, le clown et la médiatrice décident de faire précéder par un cercle de cris, un temps d'exutoire, suivi d'un moment de calme, ponctué par un ancrage Terre-Ciel visualisé par une concentration sur la respiration.

C'est une variante choisie, dans la mesure où c'est la première fois que ce qui précède le rituel des présentations a été inscrit au programme. Nous ne sommes pas dans le même cas que le 12 mars, où une conversation s'est déroulée avant le cercle des présentations en parallèle de la mise en place de la séance⁷⁷⁶.

Le cercle de cris, dont la consigne est expliquée dans un langage très familier, et qui appelle des précisions « *Qu'est ce que ça veut dire engueuler ?*⁷⁷⁷ », se déroule en deux temps, une phase de dix-huit secondes et une autre de trente-trois secondes. A l'issue de ces deux temps, le groupe est essoufflé, et le clown peut enchaîner « *d'une voix très douce*⁷⁷⁸ » sur un rappel des consignes, repris par les élèves. « *Pas taper, pas bousculer, on est tous copains* ».

La suite de la variante, suppose que l'on se mette « *bien droit sur sa chaise* ». C'est un moment de respiration les yeux fermés, de connexion à soi par la métaphore de l'arbre et de connexion aux autres par la respiration passant de main en main. « *Se détendre pour mieux se concentrer ou calmer les émotions*. Ces courts exercices de relaxation sont très efficaces

⁷⁷² Ibid. p. 8

⁷⁷³ Ibid.

⁷⁷⁴ Cf. ANNEXES 4 avril *Ventre de l'activité*, p. 1

⁷⁷⁵ A. VERDIANI p 62

⁷⁷⁶ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation*, p. 3 et 4.

⁷⁷⁷ Cf. ANNEXES 5 avril *Rituel de présentation* p. 2

⁷⁷⁸ Ibid.

quand les élèves sont agités après une récréation ou lors de la distribution des consignes avant un contrôle⁷⁷⁹ ».

Le décryptage de la séance du 5 avril, rappelle que l'objectif était « *d'expulser les tensions qui précèdent l'atelier, et de canaliser l'énergie pour une activité qui amènerait les enfants à devenir clowns*⁷⁸⁰ ». Ce que la combinaison cris/ancrage apporte, n'est mesurable que dans le cours de la séance, mais nous pouvons déjà noter que « *le moment est fluide. On y rit. Les enfants sont en forme et concentrés*⁷⁸¹ ».

Le rituel en lui-même se déroule très rapidement (moins de sept minutes). Bien entendu nous ne pouvons pas manquer de souligner l'absence de deux élèves⁷⁸², en général perturbateurs, ce qui ajoute sans doute à une plus grande concentration du groupe : les rivalités sont absentes de la session.

2. De la classe unique au groupe unique.

Composée de multiples niveaux d'âge, la CLIN est ce qu'on appelle une classe unique, en milieu urbain.

2.1. Particularité et avantages

« Le terme "classe", dans le premier degré, correspond normalement à un groupe d'élèves scolarisés au même niveau pendant une année scolaire. Dans l'enseignement élémentaire, la classe s'identifie au cours (cours préparatoire, cours élémentaire, 1ère ou 2ème année, cours moyen 1ère ou 2ème année) ; ces classes peuvent être appelées "classes à un seul niveau". Toutefois, dans certaines écoles, les effectifs sont tels que des élèves de niveaux différents sont regroupés dans une même classe, on a alors une "classe à plusieurs niveaux". Certaines écoles ne comportent qu'une seule classe, regroupant aussi plusieurs niveaux ; on parle alors de "classe unique"⁷⁸³ ».

En France, la question des classes uniques est plus souvent issue du fait de la ruralité d'une école⁷⁸⁴. Si « les différentes motivations qui poussent certains enseignants à choisir d'enseigner dans ce type de classe, ne sont pour l'instant pas identifiées⁷⁸⁵ », l'entretien avec la professeure nous éclaire sur « *l'envie de goûter à une autre façon de faire*⁷⁸⁶ ». Après plus de trente ans « *d'expérience d'enseignement*⁷⁸⁷ » dans différents niveaux de classe de l'école primaire, ce qui l'intéressait dans la CLIN, « *était d'avoir des élèves d'âges différents, comme une classe unique*⁷⁸⁸ ».

Ainsi, regroupant des enfants entre 6 et 9 ans, du CP au CM2, le groupe-CLIN 2012-2013 de l'école Jules Ferry est une classe multi-âge « En tout état de cause, dans ces classes multi-

⁷⁷⁹ M-H MARYINOLLE *Le Yoga à l'école* In J-D ROHART Renouveler l'éducation, Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux Chronique sociales p

⁷⁸⁰ Cf. ANNEXES 5 avril *Rituel de présentation*, p. 1

⁷⁸¹ Ibid. p. 7

⁷⁸² Ibid. « *il n'y a pas Ashraf, ni Florin* » p. 7

⁷⁸³ Définition de *Classe unique* par l'INSEE.

<http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/classe.htm> Avril 2014

⁷⁸⁴ M. JACQUET Mémoire de Master 2 Sciences de l'Education. *Les pratiques pédagogiques en classe unique de milieu rural*. IUFM Villeneuve d'Ascq (2012).

http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/75/49/83/PDF/jacquet_mathilde.pdf

⁷⁸⁵ Ibid. p. 4

⁷⁸⁶ Cf. ANNEXES *Entretien avec la professeure du 19 juillet 2013*. p. 1

⁷⁸⁷ Ibid. p. 2

⁷⁸⁸ Ibid. p. 1

âges, il faut envisager l'apprentissage et le développement cognitif (des connaissances) des enfants par le rôle fondamental des interactions sociales : les interactions maître-élève ou les interactions entre pairs (avec ses camarades). Dans cette perspective, la capacité à interagir avec autrui est conçue comme une source de développement de l'enfant. Il n'y a pas de meilleure méthode pour enseigner dans ce type de classe⁷⁸⁹ ».

Dans un film d'animation, sous forme d'argumentation pour l'éducation montessorienne réalisé d'après le livre d'un parent dont les enfants fréquentent une école Montessori⁷⁹⁰ aux USA, il est rapporté que la classe unique regroupant des enfants d'âge différents (3-6 ans et 6-12 ans) est une des différences importantes avec ce que l'on trouve couramment dans l'école publique et que cela est un avantage pour l'apprentissage : « La mixité des âges permet aux enfants plus âgés de devenir des leaders, des mentors et d'apprendre aux autres, tandis que les plus jeunes ont l'expérience de travailler avec des camarades plus âgés ». Rendant compte d'une observation portée sur l'école primaire alternative Jonathan au Québec, Antonella Verdiani confirme que « la mixité est un critère pédagogique qui favorise la création d'un milieu scolaire le plus naturel possible. Ce dispositif existe dans le modèle pédagogique de Jonathan depuis sa création et permet entre autres, d'approfondir les aspects suivants :

- Les interactions entre petits et grands ;
- Les contenus d'apprentissage ;
- Les niveaux d'échange et de discussion ;
- L'entraide et la coopération ;
- Le respect des différences d'aptitudes, de modes et de rythmes d'apprentissage ;
- L'implication de tous et de chacun : chaque enfant devient, quel que soit son âge une ressource pour les autres ;
- La capacité de s'adapter aux changements ;
- La formation du jugement ;
- La coévaluation ;
- La responsabilité individuelle et collective⁷⁹¹ ».

C'est ce que confirme la professeure lors de l'entretien de fin d'année : « *il y a un passage entre les gamins qui sont déjà là, [...] les anciens, et celui qui arrive [...]. Je pense que la façon dont ils ont été accueillis, ils ont envie après de [la] reproduire*⁷⁹² ». Boris Cyrulnik évoquant le groupe des pairs, lui attribue une force particulière : « Il semble même qu'ils possèdent un pouvoir de résilience supérieur à celui des adultes. [...] même quand les adultes sont sereins ils composent des tuteurs de résilience moins stimulants que ceux des compagnons⁷⁹³ ».

⁷⁸⁹ Site de l'éducation nationale : <http://www.education.gouv.fr/espace-recrutement/question/quelle-est-la-meilleure-methode-pour-enseigner-dans-une-classe-multigrade/> (Avril 2014).

⁷⁹⁰ T. EISLER *Montessori Madness. A parent to parent argument for Montessori education*. <http://www.ecole-vivante.com/montessori-c-est-fou.html>

⁷⁹¹ A. VERDIANI p. 99

⁷⁹² Cf. ANNEXES *Entretien avec la professeure du 19 juillet 2013* p. 3.

⁷⁹³ B. CYRULNIK *Autobiographie d'un épouvantail* Odile Jacob (2008) p. 224

2.2 Les adultes et la CLIN

Le rituel de présentation est la reconnaissance de ce que des adultes font partie du groupe pendant les ateliers. Il y a cependant d'autres adultes qui restent en dehors du projet et qui font partie de l'histoire de la CLIN.

Cela est parfaitement illustré dans le film, « La Cour de Babel⁷⁹⁴ », il ne s'agit pas seulement d'accueillir les enfants, mais également les parents, et d'installer un climat bienveillant pour rassurer les petits et leur famille « qui attendent beaucoup de l'école, rouage de l'intégration de leurs enfants⁷⁹⁵ ». Bien que décrit par certains professeurs de FLS, parce semblant ne montrer qu'une part idyllique de la vie dans une classe d'enfants migrants, le documentaire témoigne de ce que l'enseignant, souvent « très impliqué⁷⁹⁶ », se trouve être l'intermédiaire entre les migrants (les élèves et leur famille) et le système scolaire : « *il y a vraiment une relation de confiance qui s'établit très vite, et avec les enfants aussi. [En tant qu'enseignant] t'es le référent*⁷⁹⁷ ».

Ce que nous observons dans le cas qui nous intéresse est la visite d'autres adultes, en tant qu'intervenants dans la CLIN. Ce moment particulier que Snyders appelle les « innovations pédagogique habituelles⁷⁹⁸ » est un plus, qui enrichit le groupe et « *la façon de faire*⁷⁹⁹ » de l'enseignant. Car « *les enfants [...] ont vraiment besoin de créer des liens en France, pour se sentir intégrés*⁸⁰⁰ », c'est un échange qui se met en place entre les élèves et les acteurs invités dans la classe. L'affection que nous avons pu ressentir et observer en est la preuve. C'est ainsi que la professeure utilise les mots « *famille et cocon*⁸⁰¹ » pour décrire sa classe.

2.3 Conclusion sur le rituel

« Par la pratique des rites, les membres d'une communauté se reconnaissent et renforcent ainsi le sentiment d'appartenance⁸⁰² ». Ainsi, posant l'identité de chacun des participants et instituant le groupe, le rituel de présentation « fait sens pour ceux qui le partagent, [...] il implique la continuité des générations, des groupes d'âge, ou des groupes sociaux, au sein desquels [il se produit]⁸⁰³ ».

La classe unique de Jules Ferry, plus qu'une Unité Pédagogique pour enfant nouvellement arrivé et allophone (UPE2A) malgré son hétérogénéité d'âge et de cultures, s'ordonne par le rituel de présentation dès le début de la séance autour de l'identité de chacun. « J'emploie le terme rituel, écrit Goffman, parce qu'il s'agit d'actes dont le composant symbolique sert à montrer combien la personne agissante est digne de respect ou combien les autres en sont dignes⁸⁰⁴ » et « Partout, les sociétés, pour se maintenir comme telles, doivent mobiliser leurs membres pour en faire des participants de rencontres autocontrôlés. Le rituel est un des moyens d'entraîner l'individu dans ce but : on lui apprend à être attentif, à s'attacher à son moi et à l'expression de ce moi.⁸⁰⁵ »

⁷⁹⁴ *La Cour de Babel*, film de Julie Bertuccelli (2014).

⁷⁹⁵ Rapport IGEN 2009 p. 109

⁷⁹⁶ Ibid.

⁷⁹⁷ Cf. ANNEXES Entretien avec la professeure du 19 juillet 2013 p. 4

⁷⁹⁸ G. SNYDERS p. 297

⁷⁹⁹ Ibid. p. 5

⁸⁰⁰ Ibid. p. 11

⁸⁰¹ Ibid. p. 4

⁸⁰² G. VERBUNT *La société interculturelle. Vivre la diversité humaine* Editions du Seuil 2001 p. 28

⁸⁰³ M. SEGALÉN op. cit. p. 26

⁸⁰⁴ E. GOFFMAN *Les rites d'interaction* Edition de Minuit (1974) p.21 in SEGALÉN Ibid. p. 88

⁸⁰⁵ E. GOFFMAN Ibid.

A l'issue du tour de cercle, le groupe CLIN peut envisager la suite de l'activité qui donnera une grande place à la créativité de chacun.

3. Des adultes dans la classe

L'observation de l'attitude de la professeure, en classe⁸⁰⁶, dans la cour de récréation ou en sortie scolaire⁸⁰⁷, en témoigne : la bienveillance de l'adulte est primordiale pour l'accueil des enfants. C'est d'ailleurs un comportement partagé avec le directeur de l'école⁸⁰⁸. « *C'est ce qu'on devrait faire avec tous les enfants bien sûr, mais je pense qu'il faut vraiment avoir un regard particulier pour eux*⁸⁰⁹ ». On ne peut s'empêcher de se rapprocher des recommandations d'Howard Buten à propos des enfants autistes : « Il faut les regarder non seulement droit dans les yeux, mais avec un regard si accueillant, si ouvert, sans contenu ni jugement qu'ils ne pourront pas nous résister. Il faut faire de son regard une maison, conçue exprès pour eux, la porte grande ouverte, peinte à leur couleur, meublée à leur goût.⁸¹⁰ »

« L'étincelle de résilience dépend beaucoup de l'organisation du milieu qui non seulement relance la vie, mais encore lui donne une direction⁸¹¹ ». L'étincelle annoncée par Boris Cyrulnik, ne veut pas signifier que nous sommes dans le cœur du foyer de la résilience. Cela n'en marque que l'allumage. Le groupe a été mis en ordre par le rituel de présentation. La focale opérée sur les adultes nous invite à repérer ce qui dans leur présence participe à la reliance-résilience, propos de notre recherche.

Le groupe des adultes est composé de la professeure, de la poète, du musicien, du clown, de l'animatrice du CLAE participant en dehors de ses heures de travail aux ateliers, et de la Grand-mère de paix, que les enfants ont rencontrée en début d'année. La médiatrice (je) fera également l'objet d'une observation, son rôle et sa fonction sont d'être le relais entre les enfants, la professeure et les intervenants.

C'est le moment d'évoquer le lien que j'ai tissé avec ces personnes, que j'assume en tant que coordinatrice de projet culturel. En tant que chercheuse, je me dois de le mettre en exergue pour signaler les limites de l'objectivité, et affirmer le choix de « la caméra subjective ». C'est le moment d'écrire : « je peux faire confiance à mon expérience⁸¹² », et de suivre la piste creusée par la lecture du « développement de la personne » de Carl Rogers.

Le musicien est mon compagnon, une des enfants l'annonce lors de la deuxième rencontre dans la classe⁸¹³, et je m'implique dans le développement de son projet artistique, il est membre de l'association ALEF Productions qui porte le projet des ateliers culturels. J'ai rencontré la poète, la professeure et la Grand-mère de paix, ma « maman spirituelle » dans un même projet⁸¹⁴ il y a cinq ans. Depuis la poète, s'est engagée dans l'association. J'ai connu l'animatrice pendant les ateliers du CLAE et après la série d'ateliers observés, elle s'est inscrite dans l'association et fait partie du bureau de la structure. J'ai effectué l'entretien

⁸⁰⁶ Cf. ANNEXES *Rituels de présentation* « Noura », 14 mars p. 5, 15 mars p. 4.

⁸⁰⁷ Observation d'une sortie scolaire le 6 juin avec un enfant nouvellement arrivé dans la classe, très peureux et fermé, « collé à sa maîtresse ».

⁸⁰⁸ Cf. ANNEXES *Entretien avec le directeur* du 14 mars 2014.

⁸⁰⁹ Cf. ANNEXES *Entretien avec la professeure* du 19 juillet 2013 p. 3.

⁸¹⁰ H. BUTEN *Il y a quelqu'un là-dedans. Des Autismes*. Ed Odile Jacob. 2003 p. 46

⁸¹¹ B. CYRULNIK *Autobiographie d'un épouvantail*. Odile Jacob 2008 p. 70

⁸¹² C ROGERS p. 19

⁸¹³ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation* « Et sa femme qui est Manue » p. 3

⁸¹⁴ Cf. ANNEXES *Entretien avec la professeure* du 19 juillet 2013 p. 4

exploratoire de mon projet d'action-recherche avec le clown, rencontré au siège social de l'association en mai 2012. Suite à l'entretien, nous nous étions promis une intervention commune dans la CLIN, elle est organisée en avril 2013, et fait partie de mes matériaux d'analyse. Pendant les ateliers, ces personnes ont conscience du regard que je porte sur leur façon « d'être » dans la classe.

L'enjeu posé est de rendre compte de ce qui apparaît, tout en tenant compte de l'influence d'une prise de position résolument positive.

Plusieurs questions émergent à propos de ce groupe d'intervenants. Ces adultes jouent-ils un rôle plus large, que celui de mener un atelier d'expression artistique en classe ? Sont-ils ce que Boris Cyrulnik appelle « des tuteurs de développement⁸¹⁵ » pour les enfants migrants nouvellement accueillis dans la classe ? Sont-ils porteurs des prémices d'une éducation à la joie au sens défini par Antonella Verdiani ? De quelle manière ont-ils une influence sur la reliance, principe de l'éducation à la joie ? En quoi bénéficient-ils d'une réciprocité des relations construites ?

Ces artistes et acteurs sociaux occupent d'une certaine manière et pendant un temps défini, la place d'éducateurs. Ils ont été invités dans la CLIN dans le cadre du projet d'action culturelle « Io l'Africaine ». La professeure leur ouvre la porte de sa classe parce qu'elle trouve que c'est « *important qu'il y ait toujours, un regard de l'extérieur. [...] c'est un enrichissement, parce que les autres [...] n'ont pas la même façon de voir*⁸¹⁶ ».

3.1 Claude, la professeure.

La première étape d'observation de ces adultes passe par l'analyse de ce que la professeure donne à entendre et à voir en classe, quand elle est au milieu de son groupe d'élèves.

Opérant une ellipse dans le temps, nous porterons dans un premier temps notre attention sur ce qui est exprimé pendant l'entretien que nous avons enregistré en fin d'année⁸¹⁷, pour ensuite plonger dans les observations et faire apparaître les liens entre ce qui est dit et ce qui est observé en classe, pendant les ateliers.

3.1.1. L'entretien

Le décryptage de l'entretien, nous apprend ce que la professeure ressent lors des diverses interventions, ce qu'elle laisse à voir aux enfants, sa conception de l'accueil du petit migrant et son implication auprès des familles.

a) Son expérience et ses motivations

Claude, la professeure a cinquante ans⁸¹⁸ et exerce son métier d'enseignante depuis une trentaine d'années. D'abord institutrice dans la région parisienne, elle s'est installée à Toulouse, il y a dix ans.

A la demande de la présentation de ses motivations du choix d'enseigner dans une classe d'accueil d'enfants migrants, l'institutrice répond : « *Ce qui m'a amenée à la CLIN c'est que j'avais envie de faire différemment au niveau des classes, j'avais envie de goûter une autre*

⁸¹⁵ B. CYRULNIK *Un merveilleux malheur* p. 17

⁸¹⁶ Cf ANNEXES *Entretien avec la professeure du 19 juillet 2013* p. 5

⁸¹⁷ Ibid.

⁸¹⁸ Cf. ANNEXES *Rituels de présentation* 16 nov. « j'ai 49 ans » p. 7, 12 mars « 50 ans », p. 8

*façon de faire et ce qui m'intéressait c'est d'avoir tous les élèves des élèves d'âges différents dans la même classe. Comme une classe unique*⁸¹⁹ ».

Elle a fait la demande du « mouvement »⁸²⁰ sans avoir vraiment une idée de ce que cette place impliquerait. Ce qui l'a beaucoup aidée pour s'impliquer dans la CLIN « *c'est d'avoir fait tous les niveaux [du CP au CM2] avant* »⁸²¹. Même si de ne pas avoir occupé de poste en maternelle lui a manqué, « *au départ* »⁸²², l'expérience lui sert à « *rebondir très vite. Parce que très vite il faut voir où ils en sont pour savoir ce que tu vas leur faire faire [ensuite]* »⁸²³.

b) Ce qu'elle dit de l'accueil des enfants et des familles

*C'est vraiment important d'être chaleureux. [...]. C'est ce qu'on devrait faire avec tous les enfants, c'est sûr, mais je pense qu'il faut vraiment avoir un regard un regard particulier pour eux*⁸²⁴ ». C'est la bienveillance qui prime dans l'accueil des enfants et de leurs parents. « *Il y a un rapport avec les parents super aussi. Il y a vraiment une relation de confiance, qui s'établit très vite* »⁸²⁵, elle note l'importance de son rôle en tant que référent pour ces familles dans l'école.

Ce que je peux voir d'elle c'est que c'est une petite femme moderne, engagée humainement auprès de ces élèves, « *parce qu'ils sont dans le stress, dans l'angoisse, ils sont dans l'imaginaire en plus... Ils ne savent pas ce qui les attend. Souvent l'imaginaire c'est quelque chose qui est assez négatif... Quand tu [ne]connais pas, tu es dans la peur. C'est important de les rassurer tout de suite* »⁸²⁶.

De ce que je peux envisager de sa relation de confiance avec le directeur, j'imagine qu'elle est à la source de l'inscription au projet de l'établissement de l'accueil et de la relation bienveillante aux familles comme aux enfants.

c) Ce qu'elle rapporte de son épanouissement dans son travail

L'institutrice : « *Alors qu'est-ce que j'aime dans cette classe ? [...] C'est toujours nouveau. Chaque année est complètement différente. Les enfants sont différents, ils arrivent de pays différents, ils ont des âges différents... Donc d'une année sur l'autre je ne fais jamais la même chose* »⁸²⁷.

Nous l'avons déjà évoqué, ce qu'elle ressent de sa classe est fortement associé à une représentation positive de la famille : « *Et puis vraiment moi ce que je trouve c'est une petite famille [...]. Vraiment. C'est comme un cocon dans cette classe [...] Ce n'est pas toujours facile mais il y a vraiment une chaleur humaine qu'on trouve aussi dans les autres classes bien sûr, mais c'est là [que] je me sens vraiment utile* »⁸²⁸.

d) Ce qu'elle dit de la difficulté.

« Alors c'est parfois difficile. C'est quand même une classe où tu réfléchis tout le temps. Tu te remets en question tout le temps. Parce que l'organisation est super difficile dans la classe. T'es tout le temps en train de jongler entre les petits qui ne savent pas lire, les plus grands qui

⁸¹⁹ Cf. ANNEXES Entretien avec la professeure du 19 juillet 2013. P. 1

⁸²⁰ Demande de mutation organisée tous les ans par l'Education nationale.

⁸²¹ Cf. ANNEXES Entretien avec la professeure du 19 juillet 2013 p. 2

⁸²² Ibid.

⁸²³ Ibid.

⁸²⁴ Ibid. p.3

⁸²⁵ Ibid.

⁸²⁶ Ibid.

⁸²⁷ Ibid. p. 4

⁸²⁸ Ibid.

*savent lire. Ceux qui savent parler un peu de français, qui ne savent pas du tout parler français, [...] des niveaux complètement [...] différents et vraiment tu n'as pas une minute à toi et t'es happé, en fait par la classe mais moi je crois que j'aime bien ça*⁸²⁹ ».

Une autre difficulté qui n'est pas abordée dans l'entretien, sans doute parce que cela me semble faire partie de l'intime de la personne et que cela concerne le temps extra-CLIN, est que la professeure se trouve être en conflit avec une de ses collègues de l'équipe pédagogique. C'est un conflit relationnel qui porte sur des malentendus, envenimés par le mal-être de la personne qui a pris la professeure de la CLIN et finalement tous ses autres collègues, en grippe. On peut penser par conséquent que la classe est un lieu préservé, où la professeure s'investit avec beaucoup d'implication, en compensation des troubles vécus dans l'équipe pédagogique.

Or, ce qui est observé par Antonella Verdiani, c'est que dans la plupart des établissements qui prônent l'éducation à la joie, la prise en charge émotionnelle des professeurs fait partie intégrante du programme. Dans le cas de Last School, l'école du libre progrès à Auroville, « on mise sur la capacité de l'enseignant à être d'abord près de lui-même pour pouvoir reconnaître l'enfant qui l'est aussi, le révéler⁸³⁰ ». Pour cela, d'autres écoles, comme celles d'Altinopolis au Brésil, dont le projet pédagogique est construit sur l'éducation à la paix⁸³¹, avec le résultat d'avoir contribué à diminuer les statistiques sur la violence dans la ville⁸³², ont inscrit dans l'emploi du temps des professeurs, des moments de formation continue et structurée, pendant lesquels les enseignants se retrouvent entre eux en dehors de leur temps avec les élèves.

Le service obligatoire d'un enseignant dans l'Education nationale comprend un temps pour le travail en commun des équipes pédagogiques en plus du temps dans la classe avec les élèves. Il est d'environ trois heures par semaine, soient environ cent huit heures annuelles. « Conformément à l'article 2 du décret du 30 juillet 2008, vingt-quatre de ces cent-huit heures sont dédiées à des travaux en équipes pédagogiques (activités au sein des conseils des maîtres de l'école et des conseils des maîtres de cycle), à l'élaboration d'actions visant à améliorer la continuité pédagogique entre les cycles et la liaison entre l'école et le collège, aux relations avec les parents, à l'élaboration et au suivi des projets personnalisés de scolarisation des élèves handicapés et dix-huit heures [sont] consacrées à l'animation pédagogique et à des actions de formation continue. Les actions de formation continue doivent représenter au moins la moitié des dix-huit heures et être, pour tout ou partie, consacrées à des sessions de formation à distance, sur des supports numériques⁸³³ ».

La formation continue est d'au moins la moitié des dix huit heures, c'est-à-dire au moins neuf heures. Nulle part n'apparaît la question de gestion de conflits ou d'harmonisation de travail dans les équipes. Nous pouvons supposer que cela est laissé au bon vouloir de la direction des établissements, et je présume que c'est la tâche que s'impose la direction de l'école Jules Ferry pour amoindrir les conflits qui existent dans l'équipe pédagogique.

⁸²⁹ Cf. ANNEXES *Entretien avec la professeure du 19 juillet 2013* p. 4

⁸³⁰ A. VERDIANI p.79

⁸³¹ A. VERDIANI p. 84

⁸³² L. ROSSIGNOL Altinopolis, une utopie brésilienne, Le Monde 1^{er} octobre 2004 http://data.edupax.org/precede/public/Assets/divers/documentation/8_pacifisme/8_018_Altinopolis.html (consulté le 22 août 2014)

⁸³³ *Personnels enseignants du premier degré - Obligations de service* Bulletin officiel du n°8 du 21 février 2013 http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=67025 (consulté le 22 août 2014)

Cependant, il pourrait y avoir un intérêt politique à faire entrer des techniques innovantes dans les collectifs d'enseignants. Antonella Verdiani nous fait part de deux exemples de séminaires ouverts à tous les professeurs des écoles d'Altinopolis :

- Une formation continue, de huit heures mensuelles, abordant des thèmes travaillés en groupe, « sur la base de la psychologie transpersonnelle en relation avec les programmes ministériels. Les objectifs sont d'intégrer le savoir-être dans le processus éducatif, de révéler les points de tensions dans les relations interpersonnelles du corps enseignant, d'apprendre les bases de la « pédagogie de l'amour », en développant les techniques appropriées.
- L'heure de travail pédagogique collectif : tous les matins, une heure avant les cours, les enseignants d'une même école se retrouvent dans un espace collectif. L'activité commence par des techniques d'harmonisation, des exercices de respiration, de relaxation, de visualisation ou de méditation. Ensuite des textes portant sur l'éducation, les intelligences multiples, la psychologie du développement ou la gymnastique cérébrale sont lus, étudiés et commentés. Le but est de créer un espace collectif et transdisciplinaire d'apprentissage, en accord avec les fondements de « la pédagogie de l'amour » et les exigences de la loi brésilienne en matière d'enseignement.

Interrogés à propos de l'utilité de ces initiatives, les enseignants ont tous confirmé sans exception, les effets positifs sur leur travail au quotidien de ces moments de réflexion commune⁸³⁴ ».

L'auteure partage d'ailleurs, un entretien qu'elle a eu avec une enseignante qui après avoir hésité à prendre ce temps en collectif, à cause d'un « emploi du temps assez chargé et dense », s'est aperçu du bien-fondé de la pratique : « Nous travaillons ici avec une population de milieux pauvres, parfois violents. Même au niveau émotionnel c'est très chargé car, grâce au climat de bienveillance que nous avons réussi à créer à l'école, les enfants se confient à nous. L'enseignant devient ainsi une figure importante, un soutien, parfois leur seul soutien... On peut donc comprendre que la coupure soit nécessaire pour se retrouver, prendre de la distance. Mais [...] j'ai commencé par y aller un matin, le lendemain aussi, et finalement je suis là tous les jours. Je me suis vite rendue compte que [...] c'est du temps de gagné parce que nous arrivons à mieux nous coordonner entre collègues, et le climat de confiance que nous voulons faire passer entre les élèves commence à exister aussi entre nous⁸³⁵ ».

Ainsi, « L'éducation à la paix, l'art de vivre en paix constituent le fondement de chacune de ces formations. [...] le processus utilisé par cette approche est systémique, régi par un programme pédagogique cohérent, qui procède d'une dimension intérieur vers l'extérieur ; il s'agit de former l'enseignant à l'art de vivre en paix avec soi-même, avec d'autres et ensuite avec la nature⁸³⁶ ».

Comprendre les termes de la « pédagogie de l'amour » suppose que nous établissions un argumentaire, à ouvrir dans le cadre d'un prolongement de recherche. Nous pouvons déjà mesurer le fossé qu'il y a avec une Education nationale qui prendrait soin de ses élèves et de ses enseignants au niveau évoqué par Antonella Verdiani. Pourtant, il serait précieux que les réformes scolaires envisagent une prise en charge des difficultés émotionnelles rencontrées par les professeurs qui s'occupent de nos enfants, et qu'elles s'attachent à leur proposer des programmes « doux » et réguliers de soutien psychologique en vue de meilleures relations interpersonnelles dans les équipes pédagogiques, au bénéfice de tous, notamment d'une amélioration des liens entre professeurs et élèves dans les classes.

⁸³⁴ A. VERDIANI p. 90-91

⁸³⁵ Ibid. p. 91

⁸³⁶ Ibid. p. 91

e) Les raisons de l'accueil du projet "Io l'Africaine".

Le projet « Io l'Africaine, passez les gués » est argumenté auprès des collectivités territoriales, et des professeurs comme ayant pour base, le renfort artistique, culturel et citoyen, apporté à l'enseignant.

Dès le début de l'entretien, la professeure nous guide vers l'idée que d'ouvrir sa classe aux intervenants extérieurs enrichit le contenu pédagogique et crée des liens pour les enfants. Par les multiples interventions dans cette classe d'accueil, et d'autres lieux éducatifs nous avons effectivement pu mesurer l'importance de la régularité dans le tissage de liens enfants/adultes. « *Les enfants ont vraiment besoin de créer du lien en France pour se sentir intégrés et le projet [« Io l'Africaine, passez les gués »] fait partie du lien qu'ils peuvent tisser avec des personnes françaises*⁸³⁷ ». La notion est suffisamment importante pour que nous puissions la répéter.

Il y a cependant une autre donnée à enregistrer : la présence de personnes extérieures bénéficie également à l'enseignant. En concourant à modérer l'état de stress dans lequel peut se trouver l'éducateur à certains moments « *En général [...] on fait plus attention, parce que parfois tu rôles plus, [...] alors que quand il y a une autre personne tu le fais moins je trouve [...] ça je trouve important qu'il y ait toujours un regard de l'extérieur*⁸³⁸ ». Le moment des ateliers se trouve être un temps entre parenthèses où l'éducateur peut se détendre et poser un nouveau regard sur sa classe. En réciprocité, les élèves ont accès à un autre aspect de la personnalité de l'enseignant. C'est ce dont nous allons juger dans les observations posées sur deux périodes d'ateliers culturels, en mars et en avril 2013.

3.1.2 Ce que les observations nous donnent à comprendre.

En tant que médiatrice, je fréquente la professeure depuis cinq ans, très régulièrement. Intervenir dans sa classe environ tous les quinze jours depuis le début de l'année, m'a donné à voir une enseignante proche de ses élèves, tout en étant protectrice de l'atmosphère d'apprentissage de la classe. Cette intuition est confirmée par les observations.

« Garante du maintien de l'ordre général, reprenant les uns les autres pour qu'ils restent concentrés lors des exercices proposés, félicitant et réconfortant quand il le faut, nous constatons que cette maîtresse sait et accepte d'être membre du groupe en tant qu'apprenante. Lors des ateliers, elle laisse toujours l'intervenant mener le projet. Déléguant parfois son autorité à l'acteur invité dans la classe, au détriment de l'ordre, elle sait reprendre son rôle officiel quand celui-ci l'appelle au secours.

*A l'observer pendant une année, je me suis aperçue qu'elle s'implique toujours dans ce qui est demandé. Membre coopératif, elle se mêle aux enfants dans l'expression corporelle, sachant quitter le jeu pour apporter les fournitures (feuilles, crayons...) nécessaires au bon déroulement du projet*⁸³⁹ ».

a) Capacité d'accueil et mise en place de l'atmosphère de confiance

La possibilité de reliance, en tant qu'acte de se relier⁸⁴⁰, s'envisage par l'intermédiaire de l'institutrice. « *Son engagement est la clé de la réussite du projet*⁸⁴¹ ». Elle est le relais par

⁸³⁷ Cf. ANNEXES Entretien avec la professeure du 19 juillet 2013 p. 11

⁸³⁸ Ibid. p. 5

⁸³⁹ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 11

⁸⁴⁰ M. BOLLE DE BAL

rapport aux activités qui n'ont pas trouvé leur conclusion la séance précédente⁸⁴² et elle perpétue les apprentissages des poèmes tout au long de l'année.

Le rituel de présentation que nous avons observé fait état de sa manière d'accueillir le nouvel arrivant, et de la façon dont elle le met en lien avec le cercle. Que ce nouveau venu soit un élève de la CLIN⁸⁴³, un élève d'une autre classe, intégré à l'occasion⁸⁴⁴, ou l'intervenant dont une particularité touche les enfants de près. « *La maîtresse prend la parole pour énoncer très clairement : « Quand il était petit [le musicien] était élève dans cette école ». Le ton est plus haut en volume. Il y a là une explication que tout le monde doit entendre*⁸⁴⁵ », la maîtresse sait faire passer au cercle une nouvelle donnée qui peut intéresser le groupe. Nous remarquons que le lien avec la poète est annoncé plus tard, quand l'enseignante dit aux enfants que la poète sera contente d'entendre les poèmes qu'elle a appris à la classe⁸⁴⁶, mais dès le début de la séance, elle met l'artiste en contact avec un des enfants qui réagit au mot « poème » par une phrase issue d'un texte composé par la poète et appris en classe depuis 2009, « *tu as entendu ce qu'il a dit ?*⁸⁴⁷ ».

Tout au long des sessions, elle communique les informations au bénéfice de la cohésion du groupe : elle fait part de la difficulté qu'aura une élève à effectuer certaines tâches à cause d'une main déformée⁸⁴⁸, elle évoque la tristesse de cette élève et ses pleurs depuis son arrivée⁸⁴⁹, elle fait le point sur la situation d'une autre avant d'arriver en CLIN⁸⁵⁰, elle traduit au groupe un parcours migratoire multiple, dont découle une difficulté à être cohérent⁸⁵¹, elle reformule un prénom très clairement⁸⁵², ou elle décode les dire des élèves pour que l'intervenant comprenne ce qui est exprimé⁸⁵³.

Son ouverture d'esprit se révèle : elle fait le choix de laisser « la main » à l'intervenant. Cette qualité est à souligner car essentielle à l'implication des participants dans l'activité. Actrice dans d'autres classes (au collège, en UPE2A, Segpa, ou parcours classique), je me suis aperçue que bien qu'évidemment « facilitante » pour l'animation de l'activité, cette posture n'est pas toujours adoptée par l'enseignant. Pour diverses raisons qui lui sont propres, l'éducateur responsable d'une classe a parfois du mal à lâcher « la bride » à ses élèves, c'est-à-dire à transférer la responsabilité pédagogique pendant l'atelier et à faire confiance à un intervenant extérieur. C'est un point où nous entrons en contradiction avec Georges Snyders⁸⁵⁴. Car, l'interaction avec le professeur ne facilite pas le dialogue entre l'intervenant et les élèves, voire cela ajoute un stress à l'élève qui peut se sentir freiné dans son contact avec un autre adulte. En conséquence, le lien est difficile à mettre en place, et cela donne moins de chance à l'élève de trouver sa place avec un autre adulte.

⁸⁴¹ Cf. ANNEXES 12 mars *Après la récréation* p. 15

⁸⁴² Cf. ANNEXES 15 mars *Ventre de l'activité* p. 12

⁸⁴³ Cf. ANNEXES *Rituel de présentation*, 16 nov. « Slava » p. 5, 12 mars « Mariama » p. 9, et « Noura » p. 10.

⁸⁴⁴ Voir document *Rituel de présentation Intégration des passagers transitoires* § 1.5.2 p. 128

⁸⁴⁵ Cf. ANNEXES 16 nov. *Rituel de présentation* p. 4

⁸⁴⁶ Cf. ANNEXES Les poèmes.

⁸⁴⁷ Cf. ANNEXES 16 Nov. *Rituel de présentation* p.5

⁸⁴⁸ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation* Noura

⁸⁴⁹ Cf. ANNEXES 12 mars *Après la récréation* p.2

⁸⁵⁰ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation* Mariama

⁸⁵¹ Cf. ANNEXES Dave

⁸⁵² Cf. ANNEXES 4 avril *Rituel de présentation* « A-Bi-SHA » p. 3

⁸⁵³ Cf. ANNEXES 2 avril *Ventre de l'activité* « le métier de l'intervenant » p. 3

⁸⁵⁴ G. SNYDERS p. 319

Ce n'est pas le cas de la professeure de la CLIN de Jules Ferry : chaque séance est menée par l'acteur extérieur et la professeure n'intervient que très peu sur ce qui est émis par le meneur, affirmant régulièrement « *c'est Marc [le musicien] qui décide*⁸⁵⁵ ... *c'est Sarah [la poète] qui dit*⁸⁵⁶ » ou cédant son autorité au clown qui la lui a demandé et l'annonce au élèves en début de séance⁸⁵⁷. Pour avoir bénéficié de sa disposition à laisser son rôle de figure d'autorité, je peux témoigner en tant qu'actrice, de la fluidité qu'apporte cette confiance au déroulement de l'activité et des actions collectives. J'affirme également que cette qualité, agissant comme un encouragement au lien, donne à l'élève et à l'intervenant la possibilité d'être en relation sans que ne s'interpose une autorité intermédiaire. Ce faisant, la professeure investit l'élève de la responsabilité de ses choix de reliance, et participe ainsi à l'insertion sociale des enfants accueillis dans sa classe, objectif primordial énoncé par les textes officiels⁸⁵⁸.

b) Souplesse dans l'organisation et implication dans le projet.

Extrêmement disponible à ce qui se déroule pendant la séance, la professeure est attentive à apporter son support dans l'organisation de l'activité. En illustration, nous observons les propositions qu'elle fait pour l'occupation d'un espace qui conviendrait mieux à l'activité de la poète⁸⁵⁹, sa disponibilité pour aller chercher du matériel⁸⁶⁰, pour apporter une amélioration dans le confort de la séance⁸⁶¹, pour assister les élèves dans la présentation de leur réalisation⁸⁶², ou pour aider à la distribution des attributs du clown⁸⁶³.

Nous devons souligner « *sa souplesse dans l'organisation du temps*⁸⁶⁴ » qui nous accorde de dépasser l'heure de la pause pédagogique afin d'éviter de « *casser le rythme*⁸⁶⁵ » dans la séance. Le 5 avril, dans l'obligation d'assurer la surveillance dans la cour, elle accepte même de laisser la classe avec les intervenants, pour ne pas avoir à couper ses élèves d'une activité qui n'a pas trouvé sa conclusion avant la récréation⁸⁶⁶, et le 15 mars, elle permet l'organisation d'un goûter en fin de séance⁸⁶⁷, malgré les questions d'organisation que cela engendre.

Bien sûr elle est garante du temps scolaire notamment en ce qui concerne le départ en récréation⁸⁶⁸ ou le retour en classe « ordinaire » après l'activité, quand il reste un quart d'heure avant la sonnerie de fin de journée. C'est à ce moment d'ailleurs qu'on sent la montée de son « *énervement*⁸⁶⁹ ». Notons qu'il arrive qu'« *elle crie*⁸⁷⁰ », il semblerait en effet qu'il y ait une certaine difficulté à rassembler ses élèves pour les ramener en classe alors que les enfants voudraient bien rester jouer de la musique « *Vous reposez tout ! J'ai dit vous reposez* ».

⁸⁵⁵ Cf. ANNEXES 15 mars *Rituel de présentation*, p. 1

⁸⁵⁶ Cf. ANNEXES 15 mars *Après la récréation* p. 7

⁸⁵⁷ Cf. ANNEXES 4 avril *Rituel de présentation* p. 2

⁸⁵⁸ Rapport IGEN 2009 p.89

⁸⁵⁹ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation* p. 4

⁸⁶⁰ Cf. ANNEXES 12 mars *Après la récréation* p. 2

⁸⁶¹ Cf. ANNEXES 14 mars *Ventre de l'activité* p. 4 et visuel 14 mars *après la récréation* p. 2

⁸⁶² Cf. ANNEXES 14 mars *Ventre de l'activité*. Tous les visuels p 5 à 11.

⁸⁶³ Cf. ANNEXES 5 avril *Ventre de l'activité* p. 5, p. 8

⁸⁶⁴ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p. 20

⁸⁶⁵ Ibid.

⁸⁶⁶ Cf. ANNEXES 5 avril *Ventre de l'activité* p. 11

⁸⁶⁷ Cf. ANNEXES 15 mars *Après la récréation* p. 9 à 11

⁸⁶⁸ Cf. ANNEXES *Ventre de l'activité* 16 nov. p. 16, 12 mars p. 19 et 15 mars « *je suis de service en plus...* » p.

9

⁸⁶⁹ Cf. ANNEXES 12 mars *Après la récréation* p. 12

⁸⁷⁰ Cf. ANNEXES 14 mars *Après la récréation* p. 12

*tout, plus vite que ça ! »*⁸⁷¹. Elle n'hésite pas à montrer son impatience : « *Allez, on y va ! On y va !*⁸⁷² ».

c) Capacité à entrer dans le jeu et implication dans les séances avec plaisir

Membre du cercle, elle se présente avec tous en suivant la consigne, son prénom, son âge et son lieu de naissance⁸⁷³. Son humour se révèle particulièrement dans les tours de parole où son ironie fait rire tout le groupe : « *vous ne me connaissez pas*⁸⁷⁴ » dit-elle avant de décliner son identité. Lors des présentations, en évoquant le lien du musicien avec l'école « *La maîtresse reprend avec humour, qu'elle n'était pas sa maîtresse. Elle rit*⁸⁷⁵ », ou plus tard dans la séance « *y'a intérêt parce que là je l'avais noté que tu ne me disais pas merci [...] et à la maîtresse qui est malade*⁸⁷⁶ ».

La professeure génère également l'hilarité les enfants par ce qu'elle fait⁸⁷⁷, comme nous l'entendons à l'enregistrement ou le constatons sur les visuels⁸⁷⁸. On sent régulièrement son plaisir à participer. « *J'adore*⁸⁷⁹ » dit-elle après une présentation en musique, en passant le relais au suivant. Le groupe ressent la justesse de son intervention, elle fait d'ailleurs partie de ceux qui sont applaudis⁸⁸⁰.

Sa capacité à rire se manifeste régulièrement, on l'entend avec le groupe, et on peut distinguer son rire répondant à ce que vient de dire un élève⁸⁸¹.

Impliquée, au même titre que les enfants et les adultes présents, dans ce qui est demandé par l'intervenant, elle prend part à l'expression corporelle des poésies⁸⁸², aux groupes de musique⁸⁸³, aux expérimentations du musicien⁸⁸⁴ et elle entre dans l'action avec le clown pour les exercices corporels⁸⁸⁵ (Echauffements, danse, jeu du miroir en cercle, jeu du miroir en binôme...).

Sa participation à la réalisation collective se fait également avec humour « *"moi j'ai fait une chèvre". Elle bêle en précisant « j'ai peur des loups », on entend quelqu'un qui exprime la compréhension : "Ah oui !". Quelqu'un reprend le bêlement*⁸⁸⁶ ».

Elle est participante quand l'activité le demande mais elle laisse une place prépondérante à l'enfant, quand il s'agit de créativité individuelle et de valorisation du résultat.

⁸⁷¹ Ibid.

⁸⁷² Cf. ANNEXES 2 avril *Ventre de l'activité* p. 15.

⁸⁷³ Cf. ANNEXES Tous les rituels de présentation.

⁸⁷⁴ Ibid.

⁸⁷⁵ Cf. ANNEXES 16 nov. *Rituel de présentation* p. 7

⁸⁷⁶ Cf. ANNEXES 5 avril *Après la récréation* p. 5

⁸⁷⁷ Cf. ANNEXES 15 mars *Rituel de présentation* « *elle frappe la percussion sur sa tête* » p. 7

⁸⁷⁸ Ibid. « *la flèche indique la position du corps de Mara* » p. 7

⁸⁷⁹ Cf. ANNEXES 14 mars *Rituel de présentation* p. 4

⁸⁸⁰ Ibid. Tableau récapitulatif p. 11.

⁸⁸¹ Cf. ANNEXES 2 avril *Rituel de présentation* « Noura » p. 2, 2 avril « Abdourahmane » p. 3, 5 avril *après la récréation* « Abdourahmane » p. 2, « Anès » p. 5.

⁸⁸² Cf. ANNEXES 15 mars *Ventre de l'activité* « *"si tu n'as pas de poème ?" Elle désigne la maîtresse, "danse un poème"* » p. 4. *Après la récréation* p. 11

⁸⁸³ Cf. ANNEXES 14 mars *Ventre de l'activité*. Visuel p. 4

⁸⁸⁴ Cf. ANNEXES 15 mars *Ventre de l'activité* Visuel p. 7

⁸⁸⁵ Cf. ANNEXES séances des 2, 4 et 5 avril.

⁸⁸⁶ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p. 15

d) Place prépondérante en tant que pilier stabilisateur du groupe.

Elément stable pour l'enfant, sa présence est sécurisante pour les nouveaux arrivants comme nous le constatons pendant la récréation⁸⁸⁷. En classe, il est vrai qu'elle se pose régulièrement en protection de l'enfant quand il est inquiété par ses compagnons, qu'il soit élève de la CLIN⁸⁸⁸ ou élève d'une autre classe « *"Mais écoutez-le ! Anès : "pourquoi il veut pas le faire ?" La maîtresse : " Parce qu'il est un peu timide et voilà "* »⁸⁸⁹. Face au groupe, elle s'érige en protectrice de la parole de l'enfant « *Laissez le chercher !* »⁸⁹⁰ Elle reconnaît à chacun la possibilité de faire des erreurs « *Mais on a le droit de se tromper !* »⁸⁹¹ ce qui assure l'enfant face à ses pairs « *"Barrière de Paris, c'est Barrière de Paris" dit-il, légitimé par la maîtresse* »⁸⁹².

Elle reconnaît par ailleurs, elle-même ne pas savoir « *elle avoue son incapacité [...] Face à l'impossibilité affichée de dire le poème en japonais, la poète, secourable, invite le couple élève-professeur à dire le poème en français. Sous les encouragements du groupe, la maîtresse acquiesce : " allez, on le dit en français"* »⁸⁹³. En permettant au « je ne sais pas » d'émerger, la professeure se pose ainsi au niveau d'un participant parmi les autres. Il nous semble que la posture est importante dans la mesure où elle place en contrecoup, l'élève à un autre niveau que celui qu'il peut avoir notamment chez Snyders, qui conçoit un système éducatif pyramidal, où le professeur est l'intermédiaire entre la culture élaborée et l'apprenant. Dans le cas que nous observons, la professeure change le dispositif et donne ainsi à l'enfant, qui va lui proposer de l'accompagner, une occasion de comprendre que l'adulte n'est pas le « sachant » dans tous les cas, qu'il est faillible à certains moments. Ainsi, elle met à jour, pour un enfant issu d'une autre culture, une fenêtre sur ce qu'est le fait de poser un regard critique sur l'adulte. Par ce biais, elle donne à l'élève une possibilité de prendre la responsabilité de proposer à l'adulte une « main secourable » pour l'activité. Ce en quoi, il nous semble qu'elle lui donne une occasion de grandir.

Nous serons témoins dans « *l'épisode du papillon* »⁸⁹⁴ d'une institutrice, sensible, qui cherche à amoindrir la peine de l'enfant, quand Mara ne reçoit pas de papillon en même temps que ses camarades (parce qu'il est tombé de la branche où l'avait accroché la poète) « *Mara fait la fière mais on sent qu'elle est peinée [...] la maîtresse console l'enfant d'une voix douce* »⁸⁹⁵. Puis quand Abisha déchire son papillon (pour le coup c'est Mara qui se fait porte parole pour transmettre l'information), « *la maîtresse prend encore une voix douce [...] « Ce n'est rien, je te mettrai du scotch Abisha, ne t'inquiète pas* »⁸⁹⁶.

C'est souvent de cette même voix qu'elle invite l'élève à prendre part à l'activité « *Viens Florin* »⁸⁹⁷. Son encouragement est précieux et sécurisant : « *La maîtresse : " Allez Noura avec moi ! ". Noura est encore très timide. [...] Noura montre la guitare monocorde. La*

⁸⁸⁷ Cf. ANNEXES 12 mars *Après la récréation* p.1

⁸⁸⁸ Cf. ANNEXES 2 avril *Rituel de présentation* « Abdourahmane » p. 3,

⁸⁸⁹ Cf. ANNEXES 15 mars *Rituel de présentation* « Swaney » p. 6

⁸⁹⁰ Cf. ANNEXES 2 avril *Rituel de présentation* « Abdourahmane » p. 3

⁸⁹¹ Cf. ANNEXES Ibid. « Djogo » p. 3

⁸⁹² Ibid.

⁸⁹³ Cf. ANNEXES 16 nov *Ventre de l'activité* p. 11

⁸⁹⁴ Ibid. p. 4

⁸⁹⁵ Ibid.

⁸⁹⁶ Ibid. p. 5

⁸⁹⁷ Cf. ANNEXES 15 mars *Ventre de l'activité* p. 7

maîtresse : " Celui là. Mets ton pied là. Avec ta main " Elle l'assiste dans le fonctionnement de l'instrument. Sur la photo de droite, on voit la complicité entre l'élève et la maîtresse ⁸⁹⁸ ».

Nous approchons par cette attitude de ce Boris Cyrulnik appelle « la main tendue ⁸⁹⁹ » propre à « l'initiateur ⁹⁰⁰ » qui croise l'enfant traumatisé. « Le stress d'acculturation s'estompe quand on est entouré. Cette sécurisation sert de camp de base pour explorer et apprendre la culture d'accueil ⁹⁰¹ [...] Dans un contexte de souffrance le moindre signe d'humanité est surinvesti parce qu'il fait naître l'espoir qui permet de supporter les circonstances adverses. L'hostilité du monde n'est plus implacable, une petite lumière vient de s'allumer ⁹⁰² ».

Si son assistance se manifeste dans le concret d'une situation, elle est aussi psychologique « *Vas-y Ashraf !* ⁹⁰³ ». L'enfant ainsi encouragé à s'exprimer, se laisse aller à l'expression poétique qui lui vaudra d'être valorisé.

e) Protection de l'enfant et sécurité psychologique généralisée

C'est peut-être un des aspects où la professeure intervient le plus ; laissant l'artiste mener le groupe pour ce qui concerne l'activité, elle prend en charge la garantie du bon fonctionnement et de la fluidité de l'écoute. Cela passe par l'instauration d'un cadre de sécurité dans lequel chacun peut s'exprimer, la professeure en est le pilier central.

« "Alors tu vois, Mariama elle essaie de parler depuis tout à l'heure, on ne l'entend pas avec Manue ". Elle redonne la parole à Mariama : "vas-y ! ". Mariama répond timidement " statue ". La maîtresse reformule " statue ? " [...] silence appréciateur ⁹⁰⁴ ». Ces interventions sont nécessaires à la stabilité du groupe, et propices à l'avancée de chacun.

« Faire place au partage d'une expérience est justement l'objectif de la professeure quand elle intervient pour signaler qu'une élève veut s'exprimer. D'une voix forte, elle signale le besoin d'un espace de silence pour ce qui va être dit par un membre du groupe. Le temps ainsi posé est suivi par un tour de cercle où chacun pourra faire part d'un mot ou d'une expression dans la langue choisie ⁹⁰⁵ ». Ouvrir l'espace de l'attention pour l'un des élève, induit une même attitude pour l'ensemble du cercle. La protection de l'adulte à l'un des membres, s'étend à tous par capillarité.

Le cadrage se dit doucement par des « *chutttt, fermes et doux à la fois* ⁹⁰⁶ » réguliers, ou des invectives plus affirmées « *Ecoute, écoute* ⁹⁰⁷ » « *ce serait bien que vous écoutiez Ashraf* ⁹⁰⁸ », « *T'as pas écouté* ⁹⁰⁹ » « *Attend Flavius, on ne t'écoute pas là* ⁹¹⁰ », « *On écoute Sofiane* ⁹¹¹ »,

⁸⁹⁸ Cf. ANNEXES 15 mars *Rituel de présentation* p. 4

⁸⁹⁹ B. Cyrulnik *Un merveilleux malheur*, Odile Jacob 1999 p. 24

⁹⁰⁰ Ibid. p. 73

⁹⁰¹ Ibid. p. 51

⁹⁰² Ibid. p. 69

⁹⁰³ Cf. ANNEXES 15 mars *Ventre de l'activité* p. 3.

⁹⁰⁴ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p. 4

⁹⁰⁵ Cf. ANNEXES 16 nov. *Après la récréation* « conclusion » p. 11

⁹⁰⁶ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 14, 14 mars *Rituel de présentation* p. 4, *Ventre de l'activité* p. 4, 15 mars *Ventre de l'activité* p. 5

⁹⁰⁷ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 8

⁹⁰⁸ Ibid. p. 12

⁹⁰⁹ Cf. ANNEXES 14 mars *Ventre de l'activité* p. 4

⁹¹⁰ Cf ; ANNEXES 14 mars *Après la récréation* p. 9.

⁹¹¹ Ibid. p. 10

« *Ecoutez les enfants, c'était super avant*⁹¹² »... La professeure intervient régulièrement dans le groupe pour calmer l'atmosphère délétère et la dispersion de la concentration et accepte la méthode proposée par la poète pour un « *hypercadrage*⁹¹³ » par la poésie⁹¹⁴.

En tout, ce ne sont pas moins d'une trentaine d'injonctions au calme que nous relevons dans les observations du 16 novembre, des 12, 14 et 15 mars. Jusqu'à utiliser la menace suprême, « *Si tu continues, je vais t'envoyer chez Monsieur le Directeur*⁹¹⁵ » et dire très sèchement « *Si cela te fait rire qu'il pleure, tu vas partir, ce n'est pas très gentil de se moquer des autres*⁹¹⁶ ». Un épisode nous montre qu'elle peut mettre la menace à exécution : « *"Non mais là c'est pas possible, vous parlez tous en même temps". Silence dans le cercle. [...] Un élève tente de dire quelque chose, elle intervient " Non " puis d'une voix plus douce [mais ferme] : " C'est pas agréable là !". Silence. Ashraf glousse et tente de dissiper ses camarades. Elle l'exclut : " Et voilà tu sors". Trente secondes de grand flottement silencieux, on n'entend que la porte qui grince*⁹¹⁷ ». Elle privilégie alors le groupe à l'individu perturbateur, quitte à le réintégrer un peu plus tard, quand l'élève s'est calmé.

« Il y a des enfants qui ont besoin d'être encadrés par un système⁹¹⁸ » dit un des éducateurs de Last School à Auroville, école observée par Antonella Verdiani dans sa recherche sur « les pédagogies et méthodes pour éduquer à la joie ».

Praticien et formateur en Communication Non Violente⁹¹⁹, Jean Philippe Faure pose également la question des limites « Au niveau du besoin, je constate que les enfants (et en fait, les adultes aussi) sont sécurisés par des cadres clairs. Il est possible d'y répondre en proposant des repères. Ces derniers sont des moyens mis au service de la vie. Pour délimiter ce cadre nous allons utiliser des limites précises, dans un but constructif [...] qui permettent de nourrir les besoins en présence (le plus souvent la sécurité, le sens, ou l'appartenance). Dans cette visée, la limite représente un soutien de la relation et l'attention est mise sur la protection de celle-ci. [...] Si ces stratégies sont liées explicitement aux besoins de partage et de clarté dont elles émanent, il y a des chances pour qu'elles soient acceptées comme des aides et non comme une nouvelle imposition venant des adultes⁹²⁰ ».

Le positionnement du cadre par la professeure serait donc de l'ordre de l'affirmation de l'espace de sécurité pour tous. Or, Carl Rogers affirme que la « sécurité psychologique », est une des composantes (avec la liberté) de « la créativité constructive⁹²¹ ». La question sera posée du lien entre dispersion du groupe, calmée par l'adulte, et évaluation positive de la créativité individuelle.

Quoiqu'il en soit, que la raison soit la compréhension du cadre sécurisant ou la peur qui pétrifie l'enfant sur sa chaise, le message est entendu par le cercle, le recadrage de la maîtresse est suivi de silence⁹²², le groupe se pose. La parole peut alors être redistribuée et l'activité continuer.

⁹¹² Cf. ANNEXES 15 mars *Après la récréation* p. 2

⁹¹³ Voir document « l'Hypercadrage poétique » § 4.2.7 p. 219

⁹¹⁴ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 7

⁹¹⁵ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p. 3, et 14 mars *Après la récréation* p. 6.

⁹¹⁶ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p. 13

⁹¹⁷ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 14

⁹¹⁸ A. VERDIANI p. 79

⁹¹⁹ CNV Communication Non Violente technique de communication mise au point par Marshall Rosenberg https://www.youtube.com/watch?v=_4rqm5ALxrQ

⁹²⁰ J.P FAURE *Eduquer sans punitions ni récompenses* Ed. Jouvence Genève 2005 p. 56

⁹²¹ C. ROGERS p. 237

⁹²² Cf. ANNEXES, 12 mars *Rituel de présentation* p. 10, 15 mars *Après la récréation* p. 3.

L'autorité s'exprime à moindre mesure pendant les ateliers avec le clown (nous pourrions l'observer six fois au cours de la séance du 2 avril), pour calmer les bousculades, un comportement envahissant de la part d'un élève⁹²³, mais s'entend sèchement en fin d'après midi : « *T'as pas envie de travailler là, je crois que tu n'as pas envie de travailler avec nous. T'as envie de faire l'imbécile !* »⁹²⁴.

Le 4 avril, le rôle sera pris en charge à sa demande par le clown⁹²⁵. La menace sera tout de même exprimée « *Si ça ne marche pas, je veux bien redonner le pouvoir à Claude* »⁹²⁶. C'est quand même à elle qu'on demande la permission d'aller « *aux toilettes* »⁹²⁷, preuve qu'elle est reconnue en tant qu'autorité suprême.

f) La valorisation comme stratégie en soutien de l'apprentissage.

Si nous reconnaissons la difficulté, par manque de connaissance, à faire le point en ce qui pourrait tenir de l'apprentissage explicite ou de l'apprentissage implicite⁹²⁸, il nous semble cependant important de souligner la posture de la professeure en tant que soutien à l'acquisition de savoirs informels.

Il n'y a pas de réel moment dans les observations où la professeure se situe dans le cadre d'un apprentissage cognitif explicite : tout au plus, une correction ou deux concernant l'orthographe⁹²⁹ ou la grammaire⁹³⁰. Il y a même un passage enregistré où « *Mara comprend la consigne différemment "s'il y a des fautes on peut demander à maîtresse", mais la maîtresse répond que "les fautes on s'en fiche", cela fait réagir Ashraf qui répète "on s'en fiche". La maîtresse confirme que "ce n'est pas "un problème". J'entends que l'essentiel est dans l'expression, et non pas dans la recherche de l'excellence. Le silence suit l'information. Paula exprime cependant sa volonté "moi je veux les écrire mieux"* »⁹³¹.

Inciter les élèves à exprimer une idée, et à la communiquer au groupe, est ce qu'il y a de plus important. « *C'est bien Ashraf, bravo !* » dit-elle quand l'élève donne une réponse juste à la question difficile du clown « *c'est quoi le mot de l'émotion quand on est content ?* ». « *La joie* »⁹³² a-t-il lancé dans le cercle.

Les observations marquent les divers moments où la professeure célèbre la spontanéité créative de ces élèves, que ce soit sur une demande explicite de suivre la consigne pour se présenter en musique⁹³³, ou dans la répétition d'un texte qu'on vient d'apprendre : « *Dave se propose. La maîtresse dévie sa demande sur Slava, dont nous devons nous rappeler qu'il vient à peine d'arriver dans la classe. La proposition est de faire avec la poète. La diction de Slava se révèle parfaite, si bien qu'à la fin il est applaudi par le groupe. L'intégration du nouvel élève se fait par la valorisation reconnue dans la classe. La maîtresse le félicite* »⁹³⁴.

⁹²³ Cf. ANNEXES 2 avril Rituel de présentation « laissez-le chercher ! » p. 3, Ventre de l'activité p. 8, p. 12, p. 13 et p. 14.

⁹²⁴ Cf. ANNEXES 2 avril Ventre de l'activité p. 16

⁹²⁵ Cf. ANNEXES 4 avril Rituel de présentation p. 2

⁹²⁶ Cf. ANNEXES 4 avril Ventre de l'activité p. 3

⁹²⁷ Cf. ANNEXES 4 Avril Ventre de l'activité p. 4

⁹²⁸ <http://apprendrealairlibre.com/2014/01/01/apprentissages-implicites-vs-apprentissages-explicites/>

⁹²⁹ Cf. ANNEXES 12 mars Ventre de l'activité « un zoiseau, un oiseau » p. 14

⁹³⁰ Cf. ANNEXES 2 avril Rituel de présentation « j'ai né, je suis né » p. 3

⁹³¹ Cf. ANNEXES 12 mars Ventre de l'activité p. 10

⁹³² Cf. ANNEXES 2 avril Ventre de l'activité p. 12

⁹³³ Cf. ANNEXES 14 mars Rituel de présentation « Mariama » p. 4, « Abdourahmane » p. 6

⁹³⁴ Cf. ANNEXES 16 nov. Ventre de l'activité p. 11

Comme en témoigne la pédagogie de la Living School⁹³⁵ observée par Verdiani, il est important d'instaurer des moments dédiés à la valorisation et la célébration de la création des élèves. Nous pouvons envisager ce temps comme un « arrêt sur image » de l'actualisation d'un potentiel.

En saisissant l'occasion de marquer une réussite, de féliciter un enfant, la professeure, communique au groupe l'étape franchie par l'enfant. Ainsi la médiation amplifie l'estime de soi et informe le groupe de l'avancée d'un de ces membres.

La professeure valorise également l'enfant dans l'afflux des propositions « signe visible dans le contexte des apprentissages⁹³⁶ » de son enthousiasme à participer : « *La poète : "Vas-y ! Qu'est ce que tu as comme poème ?". Sa voix est encourageante. Ashraf : "la nuit on ne peut pas voir la nuit parce que il fait nuit". La poète : " Youh !". La maîtresse le félicite : "Bravo Ashraf !" »*⁹³⁷. Nous notons dès à présent que la poète est dans le même état d'esprit. Les adultes invités dans la classe concourent avec la professeure à encourager l'expression de l'enfant.

Les séances des 14 et 15 mars témoignent de cette disposition à « célébrer⁹³⁸ » la créativité de chacun. Nous avons déjà signalé la disponibilité de l'institutrice pour aider l'enfant à présenter son dessin « corps-continent ». « *La maîtresse encourage l'enfant avec une grande douceur dans la voix : "Dans mon île-continent..."* »⁹³⁹.

Ainsi, la posture de la professeure participe à créer en classe « *un climat positif et constructif* »⁹⁴⁰ propice au développement de l'élève apprenant, ouvrant la possibilité aux élèves allophones de « *sauter le pas* »⁹⁴¹ en français.

g) Compréhension empathique⁹⁴² et encouragement à l'utilisation de la langue maternelle

Pendant les observations, nous découvrons une manière de faire qui se saisit de tout ce qui passe pour le transformer en connaissance. Que ce soit au moment des présentations, où la consultation de la carte de France⁹⁴³ est envisagée, puis rappelée au souvenir de tous une séance plus tard « *Vous vous souvenez c'est sur la même ligne que Toulouse* »⁹⁴⁴ ou en autorisant la démonstration corporelle sans exiger l'expression langagière⁹⁴⁵, ou en passant par l'intermédiaire de la langue maternelle, l'essentiel est que ce que l'enfant veut exprimer, soit compris de tous.

L'introduction de la séquence 10 du cours « le FLE aux enfants » dispensé par le CNED, dont le titre est « Aider à l'apprentissage », stipule que « l'utilisation de la langue maternelle en classe de langue suscite des débats. En effet, certains enseignants pensent qu'il est impératif de mener l'intégralité des cours en français, alors que d'autres laissent une place à la LM, en particulier pour les consignes et les activités de réflexion sur les mécanismes de la

⁹³⁵ A. VERDIANI *Ces écoles qui rendent nos enfants heureux, pédagogies et méthodes pour éduquer à la joie*, Actes Sud Paris 2012. p. 145

⁹³⁶ A. VERDIANI p. 140

⁹³⁷ Cf. ANNEXES 14 mars *Après la récréation* p. 6

⁹³⁸ A. VERDIANI p. 145.

⁹³⁹ Cf. ANNEXES 14 mars *Après la récréation* p. 5

⁹⁴⁰ Ibid.

⁹⁴¹ Cf. ANNEXES *Entretien avec le directeur du 30 mars 2014*.

⁹⁴² C. ROGERS p. 239

⁹⁴³ Cf. ANNEXES *Rituels de présentation* 16 nov. p. 5, 12 mars p. 8

⁹⁴⁴ Cf. ANNEXES 15 mars *Rituel de présentation* p. 4

⁹⁴⁵ Cf. annexes 12 mars *Ventre de l'activité* « Sofiane » p. 2, 2 avril *Rituel de présentation* « Sofiane » p. 5

langue⁹⁴⁶ ». Le développement du chapitre enclenche une réponse : « La décision d'avoir recours ou non revient à chacun. Cependant il est important de prendre différents critères en compte ». Parmi eux : « Un enfant a besoin d'être sécurisé. S'il ne comprend rien, il ne parviendra pas à progresser⁹⁴⁷ ». Ce qui semble relever du simple bon sens. Par ailleurs, le manuel de ressources pour l'enseignement du Français Langue de Scolarisation (FLS)⁹⁴⁸, balayant une dizaine d'idées reçues sur l'apprentissage de la langue française par les EANA⁹⁴⁹, en cite deux, concernant la langue maternelle : « Un élève étranger doit faire le deuil de sa langue d'origine s'il veut apprendre le français : sa famille notamment doit au plus vite parler français à la maison », et « Il est impossible d'apprendre à lire et écrire dans deux langues en même temps. La langue maternelle va interférer et provoquer des erreurs d'apprentissage ». Si l'on approuve l'argumentation à la première idée reçue « Le droit à vivre dans sa langue de cœur, celle qui exprime proximité et affection, fait partie des droits humains fondamentaux⁹⁵⁰ », on ne peut que considérer « le fait de pouvoir comparer les codes et procédés de la lecture dans deux langues permet de prendre de la distance par rapport à ce que l'on apprend et facilite réellement l'apprentissage par la mise en place des catégories métalinguistiques⁹⁵¹ ».

C'est le choix que la professeure a fait pour sa classe, pendant les moments d'ateliers. « *C'est au tour de Youssef, qui vient d'arriver dans la CLIN. La maîtresse se tourne vers lui et lui propose de dire un mot en arabe ou en français "comme tu veux"*⁹⁵² ». L'expression est importante, la possibilité de faciliter la compréhension émise par un élève est également affirmée. « *La maîtresse demande à Abdourahmane : "qu'est ce que tu voulais dire ?", d'une voix douce : "tu veux le dire en italien ?"* [Puis, après de multiples tentatives du groupe pour comprendre ce que l'enfant veut exprimer] *la maîtresse reprend : "tu veux le dire en arabe ?"*⁹⁵³ » Le projet échoue mais l'important est de noter que la professeure suivie par le groupe est passée par la proposition de plusieurs langues pour faciliter la compréhension.

Parfois, la professeure demande à un enfant appartenant au même groupe linguistique que celui qui est sollicité « *tu sais le dire toi en arabe, toi vas-y*⁹⁵⁴ », ou elle utilise sa propre connaissance d'une langue pour faire la comparaison « *Ah oui c'est comme en italien*⁹⁵⁵ », ou la traduction « *Ashraf : "dans mon île, il y a des pharmacies, des... je peux le dire en italien ?"* La maîtresse : " Si ". Ashraf : " Negozi " *l'assemblée est silencieuse. La maîtresse traduit : " des magasins ". Ashraf : " Ouais des magasins ! Et où ils vendent les video-games et où il y a les vêtements, et il y a beaucoup de gens, il y a les maisons, les jardins, les chats les chiens après, dans les rivières il y a les grenouilles, que ils chantent tranquillement, et y'a des noix, des noisettes blanc, avec le soleil aussi et quand il pleut tous les animaux sont contents. Tous les animaux. Ils chantent, comme le chien il fait ouaf ouaf, le chat il fait miaou miaou, et tous les voix des animaux ils laissent pas les autres dormir. Et après les autres, il prend le comme ça et il met comme ça. Oooohhhh !!! "* La maîtresse : " *c'est très joli. " Applaudissement fournis. La maîtresse : " bravo "*⁹⁵⁶ ». Le moment qui correspond à une présentation de réalisation individuelle nous permet de comprendre en quoi la méthode de la

⁹⁴⁶ CNED Alliance française Préparation du DAEFLE à distance, le FLE aux enfants. P. 54

⁹⁴⁷ Ibid.

⁹⁴⁸ EDUCSOL Ressources pour le FLS. <http://eduscol.education.fr/FLS>

⁹⁴⁹ EANA Elèves Allophones Nouvellement Arrivés.

⁹⁵⁰ EDUCSOL Ressources pour le FLS p. 7

⁹⁵¹ Ibid. p. 10

⁹⁵² Cf. ANNEXES 16 nov. *Après la récréation* p. 8

⁹⁵³ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation* p. 7

⁹⁵⁴ Cf. ANNEXES 15 mars *Après la récréation* p. 4

⁹⁵⁵ Ibid. p.5

⁹⁵⁶ Ibid. p. 6

professeure est positive : elle traduit l'idée de l'enfant, et nous voyons comment cela lui donne de l'élan plutôt que de le bloquer dans sa communication. De la même manière elle le laisse exprimer les cris des animaux, sans même tenter une correction de l'expression, l'enfant est autorisé à porter sa présentation au bout de ce qu'il veut exprimer. Il est ainsi valorisé, par la figure d'autorité et par le groupe. Il a fort à parier que nous assistons encore à un moment de pure valorisation, propre à la construction de l'estime de soi.

Enfin, le passage par la langue maternelle permet le retour à la langue française : « *Sofiane "en arabe, y'a beaucoup de mots". La maîtresse : "c'est comme en français : j'adore, j'aime, j'aime bien..."*⁹⁵⁷ ». Avec humour, elle posera la question plus tard « *et en Breton, on n'a pas dit en Breton". Elle s'adresse à moi*⁹⁵⁸ ».

h) Incitation à la diffusion des acquisitions poétiques.

C'est ainsi que nous allons observer dans toutes les séances un moment où l'enseignante va donner l'élan à la récitation de poésies apprises depuis le début de l'année. A part le 12 mars, où il n'y aura pas de poésie et le 5 avril où la médiatrice (je) guide la récitation⁹⁵⁹, les autres séances incluent un moment de poésie qui sera mené (entre autres) par la professeure⁹⁶⁰. A l'écoute de l'enregistrement, on notera son enthousiasme à être dans le cercle qui récite et qui offre le texte en remerciement au visiteur⁹⁶¹.

L'esprit du groupe-classe se manifeste à ce moment, et ce qui lie l'enseignante à ses élèves se révèle comme cristallisé dans le partage de ce qui « fait collectif ». Cette réalité est flagrante le 15 mars, dernière séance avec le musicien et la poète, où le groupe enchaîne sur une chanson qu'eux seuls connaissent « *Dave : "je veux dire le poème. Avec le bonhomme de neige là. On..." Il s'adresse à sa maîtresse " Ah ! Dis tu t'en rappelles maîtresse ? " Ashraf enchaîne : " Ah oui le bonhomme de neige avec comme ça ! ". Anès s'interroge " dans le film où on a vu ? " La maîtresse s'en souvient " Ah oui ". Ils se mettent à chanter. C'est un moment où une demande spontanée vient les relier. Ils chantent la chanson. C'est un souvenir intérieur à la CLIN, les autres intervenants et élèves hors de la classe ne le connaissent pas. A entendre le son, il apparaît que cette chanson les rassemble. Le groupe est uni autour d'un commun qu'ils partagent avec les étrangers à la classe*⁹⁶² ».

i) Relais dans les activités du projet

« *L'avant-veille, Mardi 12 mars, on a quitté une CLIN qui dessinait. Le mercredi et le jeudi matin, la maîtresse a intégré à son cours (notion de relais et de fluidité) la conclusion des dessins des « corps-continents ». Le détail est important car il permet de mettre en lumière le rôle-clé qu'est le relais. En reprenant les créations (répétition des poèmes, finition des dessins...) la professeure amplifie le bénéfice des actions dans le groupe. En les intégrant à son temps pédagogique, elle continue de tisser les liens du collectif pour la création, et ainsi participe à la réussite du projet. Le décryptage nous le montrera plusieurs fois*⁹⁶³ ».

⁹⁵⁷ Cf. ANNEXES 15 mars *Après la récréation* p. 5

⁹⁵⁸ Ibid.

⁹⁵⁹ Cf. ANNEXES 5 avril *Après la récréation* p. 6

⁹⁶⁰ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 13, après la récréation p.9, 14 mars *Ventre de l'activité* p. 8, Après la récréation p. 11, 15 mars *Ventre de l'activité* p. 3, 2 avril *Ventre de l'activité* p.16, 4 avril *Après la récréation* « poésie en grommelot » (notes perdues).

⁹⁶¹ Cf. ANNEXES *Entretien avec la professeure du 19 juillet 2013* p. 11

⁹⁶² Cf. ANNEXES 15 mars *Ventre de l'activité* p. 3

⁹⁶³ Cf. ANNEXES 14 mars *Rituel de présentation* p. 1

3.1.3 Conclusion

Comme pouvait nous le suggérer le modèle de Georges Snyders, la professeure de la CLIN est maîtresse de sa classe : rien du projet ne pourrait avoir lieu, s'il elle n'y accordait pas d'importance, ou si elle ne laissait pas de place aux intervenants invités dans le projet.

Par contre, tout en étant très proche de ses élèves, elle permet par son enthousiasme, preuve de son implication dans la mise en place de ces ateliers, que se manifeste une possibilité aux enfants d'entrer en lien avec des adultes, extérieurs à l'institution. Ce en quoi elle ouvre à ses élèves une porte sur la société qui les accueille et leur permet de se trouver une place en tant qu'individus en réel besoin de lien social.

De même, elle assure au projet un enracinement certain, en influant sur ses résultats, par la reprise des activités, notamment poétiques dans le cours de sa pédagogie tout au long de l'année.

Par ailleurs, nous avons observé qu'elle est active pendant les ateliers, acceptant d'être au soutien matériel du projet, elle institue également un cadre propre à la sécurité psychologique du groupe, encourageant ainsi l'expression créative de chacun au bénéfice de la création collective.

En tant que membre du cercle, elle prend part aux activités, en manifestant son plaisir, dans la découverte et sa propre acquisition de connaissances. Ce faisant, par l'exemple qu'elle donne de son implication dans la réponse aux consignes des artistes, elle encourage ses élèves à s'investir également dans l'activité.

Elle participe à valoriser l'élève dans ce qui le constitue, c'est-à-dire qu'elle donne à quiconque la possibilité de s'appuyer sur sa culture d'origine, notamment dans l'utilisation de sa langue maternelle. Elle permet ainsi à chacun, quelque soit son niveau en langue française, de prendre part à ce qui se joue en classe et d'y trouver du plaisir voire de la joie d'avoir été reconnu et célébré dans sa créativité.

Prenant en compte certains éléments conflictuels dont nous avons eu connaissance en dehors de la classe, nous avons pu observer qu'elle sait les mettre de côté, une fois entrée dans l'activité. Nous pouvons en outre témoigner, parce qu'elle nous l'a communiqué, que les ateliers et la présence d'intervenants extérieurs participent à la détendre dans son rôle d'enseignante.

Pour conclure ce portrait, et ramener à la subjectivité positive évoquée en introduction, je dois dire que j'ai développé avec cette enseignante des liens amicaux dans la confiance. Elle me le rend bien, non seulement par la reconnaissance de mon travail d'organisatrice⁹⁶⁴ mais également dans sa disponibilité à accepter les observations opérées pendant une année dans sa classe, complétées par un entretien enregistré en fin d'année. Ce en quoi, elle m'encourage également dans mon projet de recherche-action.

Les liens qu'elle a tissés avec les autres intervenants, antérieurement ou dans le cours du projet, participent au succès de l'action menée avec des enfants migrants accueillis à Jules Ferry. La poursuite de cet écrit rend compte des observations portées sur les autres membres de l'équipe qui entourent ces enfants primo-arrivants au contact de l'expression artistique et culturelle. Le portrait de la poète est la prochaine étape de cette analyse de la présence des adultes dans la CLIN.

⁹⁶⁴ Cf. ANNEXES 5 avril *Après la récréation* p. 6

3.2 Sarah, la poète

La poète intervient dans la CLIN de Jules Ferry depuis quelques années. C'est même elle qui a établi le contact entre la professeure et l'association ALEF Productions lors de la première édition du projet « Io l'Africaine » en 2009. Il y a une antériorité de ses liens avec la professeure de la classe que nous observons en 2012-2013.

Les élèves de l'UPE2A ne restent qu'une année en classe d'accueil avant d'être intégrés à une classe « classique ». Durant cette période d'apprentissage de la langue française, ils sont immergés dans la poésie, grâce aux textes que la poète a transmis au fil du temps à l'institutrice. Ainsi les enfants sont imprégnés de l'esprit de Sarah bien avant de la connaître.

Le 16 novembre, première rencontre entre le groupe, la poète et le musicien, un des enfants réagit à ce que vient de dire l'adulte « *je viens ici pour apprendre avec vous des poèmes* », par une phrase extraite d'un texte appris dans la classe : « *si tu es triste prend un poème*⁹⁶⁵ ». C'est un poème qu'elle a écrit avec le poète Yves Gaudin avec lequel elle est intervenue la toute première fois dans la CLIN. Ce texte fait partie des « classiques » de la classe d'accueil, nous le retrouvons en annexes.

Ce portrait se veut révélateur de la richesse artistique de la poète. Il sera question de capacité à se mettre en lien avec la diversité des cultures qui fondent la classe. Nous aurons à regarder ce qui fait l'humanité de ses interventions, tant dans la vibration passionnée de la jeune artiste que dans ce qui met en lumière sa fragilité. Nous comprendrons ainsi sa nécessité à s'investir dans les transformations de la société.

3.2.1 Présentation

La poète a 32 puis 33 ans au cours de l'année. Dans les transcriptions je note l'attention qu'elle porte l'âge⁹⁶⁶ « *je suis plus vieille que vieille* » dira-t-elle « *avec une voix mystérieuse et poétique qui invite à la rêverie*⁹⁶⁷ ». Un autre jour elle annoncera « *et bientôt j'aurai quatre vingt dix neuf ans et peut-être même que je serai plus vieille que tous les vieux sur cette planète*⁹⁶⁸ ».

Bien que le propos paraisse intéressant, nous ne donnons pas une description physique de l'artiste, comme pour la professeure et les autres intervenants nous invitons le lecteur à se référer aux photographies qui se trouvent dans le document annexe à cet écrit.

La poète habite à Saint Antonin Noble val un petit village du Tarn et Garonne à une centaine de kilomètres de Toulouse⁹⁶⁹. Elle se déplace d'assez loin pour venir dans la CLIN.

A la question de l'institutrice sur la précision de son lieu de naissance elle répond : Montpellier, « *C'est une ville près de la mer et avec ce type de son par exemple (elle joue [d'un instrument]) on peut presque tomber dans l'eau. Je ressuscite donc pour dire Bonjour*⁹⁷⁰ ».

⁹⁶⁵ Cf. ANNEXES 16 nov. *Rituel de présentation* p. 5

⁹⁶⁶ Cf. ANNEXES 14 mars *Rituel de présentation* p. 10

⁹⁶⁷ Cf. ANNEXES 16 nov. *Rituel de présentation* p. 4

⁹⁶⁸ Cf. ANNEXES 14 mars *Rituel de présentation* p. 10

⁹⁶⁹ Cf. ANNEXES *Rituel de présentation* 16 nov. 12, 14 et 15 mars.

⁹⁷⁰ Cf. ANNEXES 15 mars *Rituel de présentation* p. 4

3.2.2 La poète est imprégnée de la diversité des cultures

Le « *bonjour* » induit un espace poétique autour de la rencontre. La poète l'annonce pour entrer dans l'activité de la première séance « *et surtout aujourd'hui on va se dire bonjour*⁹⁷¹ », comme elle le lance pour établir le contact entre la Grand-mère de paix et les enfants « *On va dire le poème japonais à Maryse pour lui dire bonjour*⁹⁷² ».

« *Bonjour, buenos dias, bonjourno ! Salam aleykoun !* ». *Ca fait rire.* « *Sarah, je m'appelle Sarah ! Je viens d'ici et aussi d'ailleurs. D'ailleurs, je viens aussi d'ici. Et peut-être aussi de quelque part que vous connaissez. Bonjour, bonjourno !*⁹⁷³ ». Nous avons eu l'occasion de développer cette présentation qui convoque la diversité des cultures du groupe et suscite le plaisir de l'auditoire, stimulé par sa langue d'origine.

Ainsi, régulièrement, la poète à l'instar de la professeure, interroge la langue maternelle des élèves « *comment on dit en portugais ?*⁹⁷⁴ » réponse qui peut d'ailleurs allumer le conflit entre les différents courants du groupe lusophone⁹⁷⁵ (Portugal, Angola, Guinée...). Pour une meilleure compréhension, elle n'hésite pas à mélanger les vocables. S'adressant à une élève qui évoque son lien antécédent avec la musique elle lui demande : « *Tocar la musica avec un instrument ?*⁹⁷⁶ ». Il n'y a pas de réaction à ce qui est entendu ; personne ne reprend la proposition dans un français « correct » ; la phrase est acceptée, comme une question qui nous paraîtrait naturelle.

L'invitation à l'expression se propose dans la langue maternelle « *Si tu ne connais pas le mot tu peux le dire dans ta langue*⁹⁷⁷ » régulièrement invitée à se dire : « *Tu le connais en espagnol aussi ?*⁹⁷⁸ ». Son lien aux langues s'entend par de petits mots lâchés dans le courant de la séance, ainsi viendront « *dana*⁹⁷⁹ » extrait du poème japonais, « *spassiba*⁹⁸⁰ » et « *corazon*⁹⁸¹ » quand il s'agira d'évoquer un mot à faire répéter par le cercle, « *compagnons, companieros* » quand elle veut attirer l'attention des membres du groupe et signifier la communauté.

Car la poète navigue entre plusieurs langues pour faire vivre les textes poétiques qui l'habitent. Nous traiterons plus loin des poèmes d'origines diverses dont le groupe s'imprégnera dans le courant des séances, ils sont sources de reliance à des traditions quittées, dans le sens d'un renouvellement du lien, par la reconnaissance de l'origine, par la langue de la société accueillante. Notons dès à présent que le corpus des poèmes appris à la classe est issu du grand espace francophone (Nouvelle Calédonie, Afrique...) ou traduit de cultures orales éloignées de la société occidentale (japonaise, tibétaine...), « Sont particulièrement présents dans ce répertoire les poèmes [...] écrits pour être dits, proférés dans l'espace public, paroles de revendication ou d'affirmation d'une singularité. Ces poèmes sont porteurs de sens, porteurs de feu, ils agissent. Les appréhender à l'oral prend tout son sens⁹⁸² ».

⁹⁷¹ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 2

⁹⁷² Cf. ANNEXES 15 mars *Ventre de l'activité* p. 2

⁹⁷³ Cf. ANNEXES 14 mars *Rituel de présentation* p.10

⁹⁷⁴ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 6

⁹⁷⁵ Ibid. p.12

⁹⁷⁶ Cf. ANNEXES 16 nov. *Après la récréation* p. 6

⁹⁷⁷ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p. 6

⁹⁷⁸ Cf. ANNEXES 14 mars *Après la récréation* p. 8

⁹⁷⁹ Cf. ANNEXES 15 mars *Après la récréation* p. 3

⁹⁸⁰ Cf. ANNEXES 16 nov. *Après la récréation* (merci en russe) p. 8

⁹⁸¹ Ibid. p. 9

⁹⁸² Extrait du mémoire de S. TURQUETY *Atelier-poème, atelier d'écriture ou l'atelier réalisé dans le cadre d'un D.U. Animation d'atelier d'écriture*, Université Paul Valéry, Montpellier (mai 2014).

En lien avec les origines diverses de la classe. « *La maîtresse : "Tu peux nous le traduire en tibétain ?" La poète : " non pas celui là. Mais la prochaine fois, je viendrai avec un poème roumain. Mais en attendant c'est aussi un poème pour se dire au revoir ! Maintenant nous sommes reconnus !" ⁹⁸³* ».

Un texte de communication à propos d'ateliers d'écriture qu'elle organise, précise l'esprit dans lequel l'artiste mène ses rencontres avec les publics. « Dans les sociétés traditionnelles, des rites rythment les grandes étapes de la vie et guident les individus vers eux-mêmes. Pour les migrants, volontaires ou forcés, ces points de repères s'effacent. Comment alors donner un sens poétique aux événements et ainsi habiter le monde amoureux ? Sarah Turquety aime à ouvrir des espaces de partage des sensibles et des cultures. Poète, partageant ses poèmes via des performances, ou des émissions de radio, seule ou avec d'autres artistes, musiciens et plasticiens notamment, elle anime depuis plusieurs années des ateliers d'écriture et de mise en voix au sein de projets transdisciplinaires ⁹⁸⁴ ».

3.2.3 La poète compose dans la transdisciplinarité.

La « transdisciplinarité » est une des notions développées par Antonella Verdiani comme faisant partie des « principes communs ⁹⁸⁵ » aux pédagogies et méthodes pour éduquer à la joie. La transdisciplinarité induit « la capacité de globaliser tout en reconnaissant le singulier ⁹⁸⁶ » et invoque une « vision intégrale » prônée en majorité par les écoles qui proposent une éducation qui met l'enfant au cœur du dispositif éducatif, tout en prenant « en compte à la fois, l'individu, la société et la nature ⁹⁸⁷ ». Si, sur les pas de Verdiani nous suivons Basarab Nicolescu, « grande figure de la transdisciplinarité ⁹⁸⁸ », nous revenons à la racine du radical « trans » signifiant à la fois « à travers, entre, au-delà ⁹⁸⁹ », et nous comprenons qu'il s'agit de construire des passerelles entre les disciplines, de les traverser, et d'en retirer quelque chose pour soi et pour le collectif.

Les séances que nous observons, ajoutées aux ateliers vécus mais non enregistrés ⁹⁹⁰, en début d'année 2013, témoignent du goût de la poète pour la combinaison entre les types d'expression artistique. A partir des mouvements du corps, en passant par le dessin, la musique, le chant, le texte, la poète permet ainsi à la poésie de l'instant d'exister et de se manifester pour tous.

3.2.4 Reliance à soi, reliance aux autres, reliance aux éléments naturels.

« La poésie est le massage de l'âme [...] une sorte de yoga mental, sans posture, où le temps et l'éternité se croisent et flambent ⁹⁹¹ » écrit René Barbier. Nous constatons qu'avec la poète, la « prise au corps » du médium, commence par une partie de contact avec son propre corps, avant de prendre conscience du corps global du groupe. Le poème s'apprend d'abord physiquement.

⁹⁸³ Cf. ANNEXES 15 mars *Après la récréation* p. 12

⁹⁸⁴ Ateliers d'écritures à la médiathèque de Fenouillet <http://www.ladepeche.fr/article/2012/11/08/1484285-fenouillet-ecrire-avec-sarah-turquety.html>

⁹⁸⁵ A. VERDIANI p. 58

⁹⁸⁶ Ibid. p. 59

⁹⁸⁷ Ibid.

⁹⁸⁸ Basarab Nicolescu est le directeur du Centre International de recherches et d'études transdisciplinaires (Ciret) voir <http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret>

⁹⁸⁹ <http://www.buzzsprout.com/1041/16845-basarab-nicolescu-la-transdisciplinarite>

⁹⁹⁰ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation* p. 1

⁹⁹¹ R. BARBIER p. 11

a) Le corps de l'individu mène au corps du groupe.

Après les échauffements du corps, incluant des gestes du Qi Gong⁹⁹², le massage du visage, des lèvres, des oreilles, des bras et des jambes⁹⁹³, jusqu'au point où il s'agit bien de capter l'énergie de la nature⁹⁹⁴, la poète guide le groupe à travers une respiration entre « *les racines de la terre et les branches du ciel*⁹⁹⁵ ». Les mouvements vont de soi au voisin et au centre du cercle, pour la construction d'une relation aux autres. On touche l'autre, on se rejoint par la caresse, le massage « *"Regardez les enfants on va juste faire comme ça" (elle masse le dos de son voisin), elle évoque l'écorce des arbres, et la force que l'on reçoit quand on la touche. [...] la poète nous fait changer de sens, vers le dos du voisin de l'autre côté. Cela doit être bon pour certains, car on entend des bruits de satisfaction qui semblent augmenter au point où il faille les calmer*⁹⁹⁶ ». La reliance à soi est suivie de la reliance aux autres, la reliance sociale⁹⁹⁷. L'initiation du collectif se joue dès ces premiers instants d'échauffement.

b) L'apprentissage des textes s'ancre dans le corps.

L'acquisition des poèmes passe par le corps. A chaque texte, phrase, mot, correspond un geste, un mouvement, une tonicité corporelle qui épouse le signifiant pour la mémorisation et le renouvelle dans le "dire". « Le lien entre ces mouvements et la poésie se fait par l'apprentissage de poèmes "par corps" » écrit la poète. [...] « Utilisant des gestuelles choisies pour leur lien avec le sens des mots, parfois leur son uniquement, mettant en jeu le regard, le corps, la voix, un type d'énergie, une attention aux détails, [la technique] permet d'apprendre rapidement un poème. Ainsi cela évite le laborieux temps de la mémorisation, pour entrer dans le plaisir au plus tôt et ce, en collectif. Les poèmes sont découverts dans une vitalité orale, par des images corporelles, éprouvés dans un corps un peu plus souple, plus ouvert. Les sonorités, l'investissement dans la vocalité, dans l'intention, donnent du sens, rendent visibles certaines directions proposées par le poème. Je fais confiance au poème pour que d'autres chemins s'ouvrent par eux-mêmes, ultérieurement ».

c) Reliance à la nature

La nature est la passerelle que la poète fait prendre au groupe par les textes qu'elle donne en partage ou qu'elle s'attache à faire naître dans la fluidification de la parole⁹⁹⁸.

Par les poèmes transmis de « *La feuille qui courbe son ventre, protège l'étoile nouvelle* » à « *Ecoute dans le vent...*⁹⁹⁹ », la poète permet à l'imaginaire de celui qui dit, de se mettre en relation avec ce qu'il y a de plus essentiel en lui, son lien aux éléments naturels. La poète a pris comme point de départ la reliance à soi, la « *reliance psychologique*¹⁰⁰⁰ ».

Le corps est relié à l'arbre¹⁰⁰¹, plus tard « *la fleur, la tige, le tronc, les racines qu'on ne voit pas*¹⁰⁰² », sont accordés à la signification dévoilée : « *Tu n'es pas ce que je vois de toi, tu es*

⁹⁹² Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation* p. 1

⁹⁹³ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p. 3

⁹⁹⁴ <http://www.federationqigong.com/>

⁹⁹⁵ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation* p. 1

⁹⁹⁶ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 3

⁹⁹⁷ M. BOLLE DE BAL p.103

⁹⁹⁸ Cf. ANNEXES 16 nov. *Après la récréation* p. 3 à 5

⁹⁹⁹ Cf. ANNEXES *Textes poétiques*

¹⁰⁰⁰ Ibid.

¹⁰⁰¹ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* « échauffement » p. 3

¹⁰⁰² Ibid. p. 8

*ce que tu es en toi*¹⁰⁰³ ». Peu importe que l'enfant comprenne le mot à mot de ce qui est dit, l'essentiel est dans la symbolique abordée.

Dans le cours de la séance, la poète invite la parole à se libérer au son des instruments et le corps à rythmer « *des pas dans la forêt*¹⁰⁰⁴ ». C'est ainsi que le cercle vit le passage à la nuit poétique avec les animaux, « *les zèbres, la maison des fées et "lou" vampires*¹⁰⁰⁵ ». Et pourtant, grâce à la feuille qu'un enfant a rapporté en classe et qu'il prête à la démonstration¹⁰⁰⁶, l'imaginaire se construit proche d'un « *environnement tangible auquel les enfants peuvent se référer a posteriori*¹⁰⁰⁷ ». Nous approchons de ce que Marcel Bolle de Bal nomme la « *reliance cosmique*¹⁰⁰⁸ » que nous pouvons interpréter simplement comme une reliance à la vie.

Pendant la première séance, le 16 novembre, nous assistons à l'apprentissage d'un texte japonais, « *On remarque que plusieurs gestes catalysent l'énergie du groupe. "Hanna", est accompagné du geste de sentir la fleur, chacun y va à son rythme, à contrario "Sassaïru" est mimé par un geste de la main qui fend l'air, comme un éclair. Le mot sonne, comme la main qui tranche. "Micki" fait rire, car la poète a choisi de le mimer avec la main derrière les oreilles, comme se rapportant au Mickey de Walt Disney (la souris aux grandes oreilles). "Oh" sonne clairement. [La main forme un rond] "Sassaïru" est repris. "Né" est mimé en montrant le nez avec la main. La poète accompagne le son "Waoh" d'un écartement des bras vers l'avant. Le groupe reprend le son et le mouvement du corps, comme une exclamation de joie, d'ailleurs les rires fusent alors que le poème n'est pas fini. Les sons "yenem" [la main sur le cœur] et "dana" concluent la poésie*¹⁰⁰⁹ ».

Les sons et les gestes sont répétés plusieurs fois avant d'être mémorisés, et quand vient le moment de le réciter « *la poète insiste sur l'idée de bien faire les gestes*¹⁰¹⁰ ». On remarque le 16 novembre que « *la manipulation des instruments a sûrement freiné l'expression corporelle par geste*¹⁰¹¹ ». Cependant, la trace des visuels nous donne à voir le groupe en mouvement qui accompagne les textes appris¹⁰¹², de manière très précise. Pour qui connaît le poème dans le contexte de la CLIN, il est aisé d'« entendre » le son prononcé, au geste visionné sur la photographie.

Le médium poésie sera détaillé plus loin dans l'analyse, en ce qu'il soutient l'énergie d'un groupe jusqu'à créer une médiatisation du lien, pour un socle commun, réutilisable à merci.

Un échange avec la poète, convoque l'apprentissage de la langue « pour plus tard ». Il est à prendre en compte que ce qui est mémorisé aide autant à l'expression en français, langue à apprendre, qu'à l'expression du rêve et de l'émerveillement à vivre au présent, dans la classe.

¹⁰⁰³ Ibid. p. 10

¹⁰⁰⁴ Cf. ANNEXES 16 nov. *Après la récréation* p. 3

¹⁰⁰⁵ Ibid. p. 4

¹⁰⁰⁶ Ibid. p. 3

¹⁰⁰⁷ Ibid. « Conclusion » p. 11

¹⁰⁰⁸ M. BOLLE DE BAL p.103

¹⁰⁰⁹ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 8

¹⁰¹⁰ Ibid. P. 8

¹⁰¹¹ Ibid. p. 11

¹⁰¹² Cf. ANNEXES 15 mars *Ventre de l'activité* p. 3 et p. 4

3.2.5 Douceur, empathie, tonicité et élan de l'imaginaire

D'une manière générale, la voix de la poète est douce. Nous l'avons relevé à maintes reprises¹⁰¹³, son expression pose l'atmosphère autant dans le calme et la poésie¹⁰¹⁴, que dans une ambiance tonique. Sa douceur rassure, et son élan incite les membres du cercle à prendre la parole.

Très ancrée dans le moment présent, elle fait souvent¹⁰¹⁵ preuve de réactivité quand le moment l'exige « *je peux faire quelque chose de plus cadré, hyper cadré*¹⁰¹⁶ » ou quand la consigne n'a pas été entendue « *"Ah mais là le bébé, il sursaute" dit la poète en mimant la peur présumée*¹⁰¹⁷ ».

Sa capacité à réagir s'enregistre également dans tous les moments où la matière poétique vient de la circulation de la parole. Préparant l'assemblée à vivre le moment « *attention on y va !*¹⁰¹⁸ », s'appuyant sur le rythme des instruments de musique manipulés par les participants, la poète s'attache à faire naître les idées, les associe, les libère. En les reformulant, elle donne à la parole de l'enfant, une importance répétée par tout le groupe, et qui crée l'enthousiasme qui nourrit l'énergie circulante¹⁰¹⁹. Ce qui est récolté semble tellement riche que la poète s'interrogera de noter ce qui est exprimé. Le dispositif d'enregistrement (mis en place pour la récolte de matériaux pour la recherche) est une alternative à la prise de note et permet de vivre le moment sans se préoccuper de trouver les fournitures¹⁰²⁰.

C'est d'ailleurs la trace sonore qui témoigne de la réaction spontanée de la poète face au découragement d'un enfant. Lors d'un travail en binôme, s'apercevant du manque d'envie de "faire" d'un des participants, elle l'interroge et devant la réponse morne « *"J'arrive pas à le faire", elle positionne le dessin de la main sur sa tête "Mais du coup, c'est la crête. C'est la crête du dinosaure, la crête". A l'écoute, j'entends le revirement de l'enfant, il est captivé*¹⁰²¹ ».

L'enfant, par le mouvement du cœur de la poète, se voit accueilli dans son découragement et valorisé par le regard de l'autre. Instantanément, la réponse positive de l'adulte à son attitude peu investie provoque une envie de faire qui se mobilisera plus tard dans la suite de la séance. Nous prenons en compte que l'origine du mouvement, est initiée par l'artiste. « *il a suffi que l'adulte ayant pour rôle d'accompagner l'enfant dans son évolution, se penche avec lui sur sa création pour lui donner le goût de pousser la recherche un peu plus loin. Je ne crois pas que la poète ait pensé sa création, je constate qu'elle a agit dans la spontanéité*¹⁰²² ».

Cette observation illustre ce que Antonella Verdiani, à la suite de René Barbier, qualifie de « maître d'éveilance¹⁰²³ » : Evoquant la Brokwood Park School en Angleterre, « fondée par le philosophe et éducateur Jiddu Krishnamurti en 1969¹⁰²⁴ », l'auteure fait le point sur un

¹⁰¹³ Cf. ANNEXES 16 nov. Rituel de présentation p.7, *Ventre de l'activité* p. 3, p. 12, p. 14. p.15, 15 mars *ventre de l'activité* p. 9

¹⁰¹⁴ Cf. ANNEXES *Rituels de présentation* ainsi que 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 6, p.12

¹⁰¹⁵ Nous verrons que cela n'est pas toujours le cas (voir document Regards croisés sur ses difficultés § 4.2.9 p. 163).

¹⁰¹⁶ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité*. p. 7

¹⁰¹⁷ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 14

¹⁰¹⁸ Cf. ANNEXES 16 Nov. *Après la récréation* p. 4

¹⁰¹⁹ Ibid. p.4 à 5.

¹⁰²⁰ Ibid.

¹⁰²¹ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p.11

¹⁰²² Ibid. p. 12

¹⁰²³ A. VERDIANI « l'expression a été utilisée par René Barbier dans ses cours sur Krishnamurti à l'université de Paris VIII en 1996. » *ibid.* p. 113

¹⁰²⁴ Ibid. p. 108

moment de rencontre entre enseignants et élèves avant le début des cours où, de façon informelle, les éducateurs observent les élèves « sans juger, en favorisant en eux l'éclosion de l'intérêt, la prédisposition pour l'une ou l'autre matière d'étude. C'est ce que les psychologues appellent une attitude "transpersonnelle", dans laquelle on laisse venir l'autre dans un acte maïeutique. Ce moment est précieux, car il construit la relation "maître-élève" à travers une sorte de "résonance" nécessaire pour que s'établisse de la confiance entre les deux. Les professeurs retrouvent de ce fait leur rôle d'éveilleurs, [...] ce qui demande que l'enseignant soit en quelque sorte éveillé à lui-même [...] C'est une question d'attitude et non de savoir, une posture qui exige au préalable un acte d'humilité de la part de l'enseignant, car par cet acte il lui est demandé d'apprendre et de faire apprendre¹⁰²⁵ ».

La poète sur l'instant n'est ni dans le jugement de ce que l'élève lui donne à voir, ou à propos de son attitude, elle est dans la réaction. « Cesser d'évaluer autrui n'est pas cesser de réagir¹⁰²⁶ » écrit Carl Rogers.

La professeure confirme le talent de la poète à déclencher l'envie chez les enfants : *"quand Sarah vient avec ses poèmes, [...] elle donne une autre façon de faire [...] je me suis rendue compte en allant chercher les vrais poèmes, [qu'elle] n'a pas peur de déformer, elle se souvient des poèmes, et parfois, elle va changer un mot, elle va changer tout un vers, et cela ne la dérange pas, elle est complètement libre par rapport à ça. Et comme elle est libre par rapport au texte, [...] elle peut vraiment [...] développer [...] l'imaginaire ou développer sur ce que sont les enfants à ce moment là. Elle n'est pas stressée par le texte. [...] Elle ouvre, en fait, elle ouvre. Et ça c'est super [...] pour les enfants. Parce qu'ils accrochent à tous les coups. Parce que justement, là, ce n'est pas une répétition ».*

3.2.6 La valorisation

Les témoignages de la valorisation individuelle et collective sont nombreux dans le courant des séances. A la suite d'un poème en geste bien exécuté, « *elle félicite*¹⁰²⁷ ». Quand un enfant exécute une sculpture particulière « *c'est joli ça, les escaliers*¹⁰²⁸ », à la vue d'un dessin, elle s'exclame « *génial*¹⁰²⁹ », ou plus tard d'un ton enthousiaste « *Waouh, c'est beau on dirait une bande dessinée*¹⁰³⁰ », faisant déborder sa satisfaction pendant le rangement de la salle après la séance « *C'est pas beau ça ? Super*¹⁰³¹ », exprime le plaisir vécu en groupe, et sa voix joyeuse conclut la série de rencontre par le poème tibétain « *Et j'ai vu que c'était mon frère !*¹⁰³² ». Le reliance est actée dans la réunion des corps qui s'embrassent. L'affection se vit.

3.2.7 Le lien est ce qui motive la poète.

*« C'est le propos [de la poète] d'être au plus proche des enfants et de les accompagner, pendant les ateliers qu'elle guide. C'est la raison pour laquelle j'aime travailler avec elle. Je retire de nos collaborations un exemple d'engagement auquel je cherche à me référer »*¹⁰³³.

¹⁰²⁵ Ibid. p. 113

¹⁰²⁶ C. ROGERS p. 238

¹⁰²⁷ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 8, p. 12

¹⁰²⁸ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation* p. 7

¹⁰²⁹ Cf. ANNEXES 12 mars *Après la récréation* p. 5

¹⁰³⁰ Ibid. p. 12

¹⁰³¹ Ibid.

¹⁰³² Cf. ANNEXES 15 mars *Après la récréation* p. 12

¹⁰³³ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p. 12

« *Aujourd'hui, on va tracer des chemins pour se relier*¹⁰³⁴ », lance-t-elle pour annoncer une activité. Le lien (son amitié avec les adultes en présence) est à la fois l'origine de sa présence dans la classe, la raison pour laquelle elle intervient (créer et permettre la création du lien des enfants) et « l'immatérialité » sur laquelle elle navigue pour construire ses interventions et faire naître la création poétique collective.

Ainsi, nous observons, comment elle prend appui sur les idées des enfants pour faire qu'une séance dont elle n'avait que la trame, trouve du sens dans sa conclusion.

Le 12 mars, avant le rituel de présentation, les élèves dans le cercle sont dans une conversation interpersonnelle avec le musicien. Ils font le geste avec la main de lui couper la barbe, la poète s'empare de cette idée pour asseoir la continuité de l'activité : « *En faisant le geste elle resitue la classe dans ce qui a été proposé par les enfants, "alors on disait ? (elle refait le geste des deux doigts) j'ai entendu, le cou, le lapin..." Tous répondent en imitant le geste en miroir. Fusent alors les images déjà évoquées " le ciseau, le deux, le lapin ". les gestes se répètent. La poète formule alors le résultat de la séquence rappelée : " comme ça ils se sont tracé le chemin, à eux trois, le lapin, les oreilles..." . Sur ce modèle, elle annonce l'objectif de l'activité à venir " Aujourd'hui, on va tracer des chemins pour se relier*¹⁰³⁵ ».

La souplesse de l'intervenante est à prendre en compte, le cadre n'est pas figé. Le projet prend son envol à partir d'une proposition inconsciente des enfants.

Nous avons déjà rencontré les associations d'idées sur lesquelles elle se cale pour faire circuler la parole¹⁰³⁶. Ce qui se joue avec les sculptures de mains qui plus tard seront dessinées puis reliées dans le cercle est du même ordre : la richesse de la création collective naît de la conjugaison des créativités individuelles réunies. Chaque dessin est accueilli et mis en accord avec un autre pour une signification qui va se dégager dans l'émerveillement des participants : « *On s'est tous levés, et on regarde les dessins en lien les uns avec les autres. Les formes tracées sur le papier puis posées au sol, dessinent la carte du chemin parcouru par la classe et les invités intervenants*¹⁰³⁷ ». Au retour de la récréation, l'expression d'un enfant illustre le processus vécu : « *le passé, on a commencé dans le passé et on fini dans le futur*¹⁰³⁸ », accueillant l'approbation de l'artiste "*C'est vrai ça !*¹⁰³⁹ ».

La création de liens implique une capacité à la souplesse et une aptitude à capter l'instant présent : le ferment de l'improvisation. C'est mon expérience de la scène slam à Toulouse et la fréquentation du talent d'improvisation de mon compagnon (le musicien observé), ou de Momar Kane¹⁰⁴⁰ en tant que leader de son groupe de musique, qui me permet d'affirmer cette idée. J'entends que l'improvisateur est dans l'écoute et le ressenti du moment. Il y a comme un jaillissement de ce qui naît dans l'instantané, sans passer par une intellectualisation filtrante et bloquante. La spontanéité est maîtresse de la création improvisée.

Le 21 février, la poète avait apporté plusieurs roches sur lesquelles elle a demandé que les enfants s'expriment. Reformulant et invitant à l'expression, elle a incité le cercle à la parole poétique. « *De grandes feuilles blanches au milieu du cercle lui permettent de garder la trace*

¹⁰³⁴ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p. 3 et 4

¹⁰³⁵ Ibid.

¹⁰³⁶ Cf. ANNEXES 16 nov. *Après la récréation* p. 3

¹⁰³⁷ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p. 18

¹⁰³⁸ Cf. ANNEXES 12 mars *Après la récréation* p. 2

¹⁰³⁹ Ibid.

¹⁰⁴⁰ Universitaire, Momar Kane est aussi le leader du groupe Momar AfroDream

*des mots dits par les participants. Avec un marqueur vert, elle va faire le lien entre les paroles d'enfants et en retirer une matière poétique qu'elle utilisera à la séance suivante*¹⁰⁴¹».

La poète est dans la spontanéité et la souplesse, nous avons noté cet aspect de sa personnalité dans sa relation à l'enfant bloqué dans son insatisfaction¹⁰⁴². Elle prend « *ce qui arrive*¹⁰⁴³ », même à un moment où l'activité n'ira pas dans le sens qu'elle avait envisagé.

D'un point de vue plus en retrait, la connexion que recherche la poète auprès des enfants, est effective quant à sa relation avec la professeure (nous avons évoqué leur amitié), elle est également vivace à mon égard. C'est ce dont témoignent les prochains paragraphes, écrit par la chercheuse et revisités par une conversation entre l'actrice et l'artiste, amies, pour une critique croisée sur ses difficultés, ressenties par l'une et vécues par l'autre, notamment à la première séance.

3.2.8 Regards croisés sur ses difficultés

En effet, les relevés des observations mettent à jour une fragilité chez l'artiste. Une conversation largement postérieure à la mise en place de ses ateliers puisqu'elle a eu lieu un an après, alors que la poète a opéré un chemin de réflexion sur elle-même, par l'intermédiaire d'une formation et l'écriture d'un mémoire, dont nous avons cité des extraits, apporte des éléments de compréhension sur les difficultés qu'elle a traversées.

Il est à noter que dans le cas que nous observons, la poète n'a pas la place qu'elle a connue dans les ateliers précédents. En effet, auparavant, la poète était en contact direct avec la classe, elle était la médiatrice principale entre la classe et l'expression artistique. Sa place était définie. Ce qui a lieu dans les observations qui nous intéressent et que nous devons prendre en compte, est que pour de multiples raisons (éloignement de lieu d'habitation, maternité nouvelle...), l'organisation et la médiation ont été déplacées vers quelqu'un d'autre (l'actrice-organisatrice-moi), et le guidage de l'atelier est à conjuguer avec un autre intervenant, le musicien. La place de la poète est simplifiée en un sens, parce qu'elle se trouve circonscrite à sa fonction : être la personne qui met les enfants en contact avec la poésie. Dans un même mouvement, cette place se trouve être complexifiée, par la confiance dont doit faire preuve la poète dans sa capacité à mettre en lien le groupe avec la poésie, uniquement par la poésie.

Ainsi dans ce que le terrain nous révèle à l'enregistrement, la poète laisse transparaître une déception à la limite du découragement. Au manque d'espace, ou à la suite d'un décalage, le ton est marqué « *moi j'avais à parler d'un arbre*¹⁰⁴⁴ » A l'issue de la première rencontre, le bilan qui a été fait entre intervenants (la poète, le musicien, la médiatrice) dénote de la difficulté à trouver sa place. En effet, la séance du 16 novembre, a été inscrite dans le calendrier des interventions dès le mois de juillet comme une rencontre « *point de départ des ateliers artistiques dans la CLIN, avec pour objectif secondaire de permettre aux intervenants de se connaître sur le terrain. La trame de l'atelier a été envisagée mais n'a pas été construite rigoureusement. Cette première intervention a été admise par l'équipe (les artistes, la professeure et moi-même), comme étant un temps d'expérimentation. A l'issue de la journée, il s'agira d'effectuer un bilan et d'opérer les réajustements nécessaires à la réalisation du projet d'éducation artistique. Pour le moment il est question* [pour les

¹⁰⁴¹ Ibid.

¹⁰⁴² Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité*

¹⁰⁴³ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 5

¹⁰⁴⁴ Ibid. p. 5

intervenants] *de prendre la mesure de la classe et de connaître les élèves et pour les élèves, de rencontrer les artistes et leur pratique*¹⁰⁴⁵ ».

Or, juste avant la séance, le midi où je (organisatrice) mange avec Sarah, je me rends compte que la poète n'est pas assurée. Elle, et le musicien « *se connaissent peu, ils se sont rencontrés artistiquement sur des formules [artistiques] très courtes (cabaret), mais n'ont jamais travaillé ensemble dans une classe*¹⁰⁴⁶ ».

Ainsi, les places n'étant pas définies, je note plusieurs perturbations pendant la séance qui vont me gêner, dans ce que je vois une faille dans la fluidité de l'activité, et que je sens mettre la poète mal à l'aise. « *Cassure dans le rythme. On entend le N'goni*¹⁰⁴⁷ *joué par le musicien. La concentration du groupe est détournée. [...] On se rappelle que la session a été envisagée comme une expérimentation de la collaboration poète/musicien. Il n'y a pas de ligne d'intervention prévue. Or, quand le son de l'instrument se présente dans l'échauffement, on observe que l'attention du groupe est distraite du guidage de la poète. En tant qu'organisatrice, j'avais perçu que l'alchimie entre les personnalités des deux artistes ne serait pas simple à trouver. Ce qui se passe à ce moment est une première illustration de cette difficulté. Elle sera d'ailleurs reprise durant l'entretien avec la professeure en fin d'année " je pense que dans un premier temps il faut qu'elle [la poète] soit toute seule, parce qu'elle a besoin de concentration et quand elle a de la musique en plus, on sent que c'est difficile pour elle*¹⁰⁴⁸ ». A la fin de la séance, le groupe aura connu plusieurs cassures de rythme, et le bilan intégrera cette complication pour la poète, à travailler avec quelqu'un dont elle ne connaît pas les façons d'intervenir. Les intervenants, transparents dans leurs formulation pour le bilan de fin de séance, en tiendront d'ailleurs compte pour la suite du projet qui sera mené par la poète ou le musicien, en fonction des journées d'intervention.¹⁰⁴⁹ ». Nous prenons en compte que la poète est mal à l'aise.

L'attitude du musicien, qui semble assuré dans sa proposition, est l'image-miroir de cette sensation, c'est la projection de cette jeune femme, qui dit « être impressionnée par l'artiste¹⁰⁵⁰ ». Il lui renvoie un lien à son âge et nous avons vu qu'elle y était sensible¹⁰⁵¹. En effet, l'homme a une vingtaine d'année de plus. La poète s'incline devant son expérience, tout en se trouvant en position de doute par rapport à sa propre capacité à mener l'atelier. Le musicien, dans sa maturité artistique, lui renvoie également la question de sa propre création. On remarque son aisance à se mettre en lien avec le groupe par l'improvisation. Le moment témoigne de sa capacité à réagir au moment présent, comme à entrer en contact avec les autres. Or, nous avons également évoqué l'appétence à la reliance¹⁰⁵² de l'artiste. Elle en tire son énergie, l'expérience de « la crête¹⁰⁵³ » en est la preuve. Après le contact avec l'enfant, elle se trouve revigorée, son ton est dynamique et gai ! On « entend » son visage sourire, au son de la voix enregistrée. Il faut souligner que ce moment enregistré a lieu le 12 mars c'est-à-dire la séance qui suit à quelques mois la première séance. L'équipe des intervenants a pris le temps d'un bilan, les transcriptions du premier enregistrement ont été envoyées pour préparer la semaine de mars, le matériau a « parlé » à chacun des acteurs.

¹⁰⁴⁵ Ibid. p. 1

¹⁰⁴⁶ Cf. ANNEXES 16 nov. *Rituel de présentation* p. 3

¹⁰⁴⁷ N'goni : instrument mélodique traditionnel de l'Afrique de l'Ouest. <http://www.percussion-africaine.net/Les-caracteristiques-du-n-goni>

¹⁰⁴⁸ Cf ANNEXES *Entretien avec la professeure du 19 juillet* p. 8.

¹⁰⁴⁹ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 3

¹⁰⁵⁰ Extrait de la conversation actrice-artiste-chercheuse du 4 août 2014

¹⁰⁵¹ Voir document : Présentation de la poète § 3.2.1 p. 154

¹⁰⁵² Voir document : Le lien est ce qui motive la poète § 3.2.7 p. 160

¹⁰⁵³ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p. 11 et 12

Pour revenir à la séance du 16 novembre, la poète fait distribuer des cadeaux « *papillons* » qu'elle a préparés pour les enfants. Le dessin est nominatif, et contient une petite phrase poétique dédiée à chacun. Je n'ai pas eu la curiosité de lire les poèmes. Mais je vois l'effet positif du projet de la poète, au visage de ceux qui reçoivent le dessin qui porte leur nom. Même si, pour beaucoup, les mots sont incompréhensibles, l'essentiel non conscient est dans le geste, l'attention particulière portée à leur endroit.

On a senti l'enthousiasme de la poète à amener l'atelier à la distribution des cadeaux papillon. « *Elle demande au musicien de jouer une musique de " papillon ", mot qui provoque l'intérêt l'un des élèves : " De papillon ?" ¹⁰⁵⁴* ». Cependant, la tentative de reliance par un biais qui lui était personnel (phrase poétique + nom + dessin), semble ternie pour la deuxième fois.

Un des papillons s'est détaché de la branche. La distribution se termine, et une élève n'a pas son cadeau comme les autres. Elle est déçue, des enfants « *interpellent sur le fait que Mara pleure. La maîtresse console l'enfant d'une voix douce [...] la maîtresse et la poète retournent dans la classe, pour voir si le papillon de Mara n'y serait pas tombé ¹⁰⁵⁵* ».

Deuxième cassure dans le rythme du guidage de la poète, pendant que la professeure et la poète sont dans la classe contigüe, c'est-à-dire absentes du cercle, le musicien continue de jouer de la musique quand chacun est préoccupé par son papillon. Soudain, « *David/Djogo ¹⁰⁵⁶ interroge le musicien sur la valise qu'il a apportée. " Qui est là dedans, qui est là dedans ? ". La demande semble tellement importante que l'élève va s'efforcer de bien prononcer la question. Le musicien répond que " ce sont les instruments que l'on va jouer après ". L'attention se porte alors sur cette nouvelle attraction. Florin demande " on peut les montrer un peu ? ". Le musicien répond à la question en ouvrant sur une nouvelle proposition : « je vais vous montrer un truc qui vient. Je vais attraper de l'eau ». Quand il ouvre la valise, des enfants se bousculent pour voir ce qui s'y cache. « Arrête quoi ! ». Cela s'énervé un peu. L'attention n'est plus dans le cercle, mais à l'extérieur où est posée la valise. Cela provoque des frottements et des invectives « arrête quoi ! ». « Moi aussi je veux juyer (sic) » J'interviens : « non, pas tous en même temps. Florin, c'est Slava qui l'avait ¹⁰⁵⁷* ».

« *La poète est revenue, elle ne dit rien. [...] elle reste silencieuse* » se passe un assez long moment où le musicien joue, les enfants se dispersent. « *La poète qui n'a pas l'air d'être présente, dit faiblement « moi j'avais à parler d'un arbre ¹⁰⁵⁸* ». Le moment qui devait être joyeux, de par la distribution de cadeaux conçus et préparés par la poète, s'est transformé en phase de non-reliance. La poète me rapporte avoir ressenti la déliance du groupe, et sa propre non-reliance au groupe,. Elle tente une réponse consciente à ce moment, en se réfugiant dans le silence : Son réflexe dans un cas de dispersion du groupe est de se connecter à elle-même pour mobiliser un « *super Yang ¹⁰⁵⁹* », afin de se reconnecter au cercle et de le mener la réalisation collective de cet atelier.

Dans ce moment, qu'elle dit avoir revisité, la poète se dit être « *rentrée dedans très profondément ¹⁰⁶⁰* ». Elle se rend compte de l'éparpillement de l'attention, mais elle éprouve de la difficulté à y faire face. Dans le même temps, le musicien a détourné l'attention des enfants, en ouvrant la valise. La poète soupire : « *ce n'est pas grave, prenons ce qui arrive ¹⁰⁶¹* ». Apparemment, le poète a saisi la situation, il ferme la valise et enchaîne sur la

¹⁰⁵⁴ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 4

¹⁰⁵⁵ Ibid.

¹⁰⁵⁶ David/Djogo : Nous rappelons au lecteur que la transcription audio ne me permet pas de faire la différence entre les jumeaux, nous les nommerons donc David/Djogo quand il ne sera pas possible de faire la distinction.

¹⁰⁵⁷ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 4

¹⁰⁵⁸ Ibid. p.5

¹⁰⁵⁹ Extrait de la conversation actrice-artiste-chercheuse du 4 août 2014

¹⁰⁶⁰ Ibid.

¹⁰⁶¹ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p.5

proposition de la poète « *Sarah va raconter son histoire, nous allons arroser l'arbre*¹⁰⁶² ». Ce en quoi la poète réalise que le musicien lui donne une occasion de se raccrocher, de renouer le lien.

Quelques mois plus tard, la poète remercie le musicien de l'avoir sortie de cette introspection sous forme d'impasse. La démarche de formation qu'elle a entreprise dans l'année entre les ateliers et cette analyse, lui en a donné la clé : elle entre en contact avec elle-même pendant ces ateliers, c'est le moyen d'accéder à sa part d'imaginaire, mais dans le cas qui nous concerne, la descente était trop intense, il fallait pouvoir s'en dégager, c'est le musicien qui lui donne une occasion de remonter à la surface et concrètement reprendre la main sur l'atelier. Suivent les séquences « *l'arbre et la rencontre des cultures*¹⁰⁶³ » et l'« *hyper cadrage poétique*¹⁰⁶⁴ » dont nous reparlerons¹⁰⁶⁵ dans le courant de ce document.

La professeure a vu également ce qui s'est passé, en fin d'année elle confiera lors de l'entretien : « *avec Sarah ce qui est bien c'est quand on la laisse faire toute seule [...] parce que je pense qu'elle est tellement concentrée dans son truc, qu'elle a besoin d'être seule pour pouvoir retrouver tous les poèmes qu'elle a dans la tête que s'il y a une personne autre, de la musique ou même quand elle travaillait avec Erwan*¹⁰⁶⁶, ça pas été toujours facile parce que je pense il fallait qu'elle discute, qu'elle dialogue avec l'autre et je pense que cela la perturbe elle dans sa concentration et je pense qu'elle trouve pas sa place et donc pour elle je pense qu'il faut vraiment... En tout cas dans un premier temps. Après une fois que la machine est en route peut-être que oui c'est possible parce qu'elle a déjà travaillé avec d'autres et ça se passait très bien, mais je pense que dans les premiers temps il faut vraiment qu'elle soit toute seule parce qu'elle a besoin de concentration et quand elle a de la musique en plus, on sent [...] que c'est difficile pour elle¹⁰⁶⁷ ».

A ma question sur ces préférences, la professeure répondra spontanément « *Moi, je préfère les séances avec Sarah !*¹⁰⁶⁸ », marquant ainsi le plaisir qu'elle trouve à cette manière personnelle de la poète de faire entrer le groupe en contact avec la poésie des textes. D'ailleurs éprouvant le besoin de plus de matière poétique, la professeure, dans le cours de l'année, demandera à l'artiste un atelier spécifiquement axé sur la poésie. Une séance supplémentaire sera organisée avec la poète en solo, le 22 mai 2013¹⁰⁶⁹. Séance dont je témoigne qu'elle fut extrêmement fluide et à mon sens, lumineuse.

3.2.9 Conclusion

Jeune, la poète pratique depuis suffisamment longtemps la plongée dans la poésie pour être à même de mener un atelier dans une classe multiculturelle, tout en gardant une fraîcheur d'intervention où transperce la qualité de rester « semblable à l'enfant qui joue avec des mots, des images et des mythes comme des osselets »¹⁰⁷⁰.

¹⁰⁶² Ibid. p. 6

¹⁰⁶³ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 6

¹⁰⁶⁴ Ibid. p. 7

¹⁰⁶⁵ Voir document : « l'hypercadrage poétique » § 4.2.7 p. 219

¹⁰⁶⁶ Un intervenant du projet « Io l'Africaine » en 2009-2010

¹⁰⁶⁷ Cf. ANNEXES *Entretien avec la professeure du 19 juillet* p. 6.

¹⁰⁶⁸ Ibid. p. 10

¹⁰⁶⁹ Séance que j'ai décidé de vivre en médiatrice et apprenante, plutôt qu'en chercheuse. La séance est enregistrée, dont la substance a été transcrite en partie (notamment les textes poétiques), par la professeure, mais elle n'est pas utilisée comme matière à explorer. Le ressenti dont je témoigne n'est donc qu'une interprétation de souvenirs, base dont je reconnais le manque de rigueur scientifique.

¹⁰⁷⁰ R. BARBIER *L'Approche Transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*, Anthropos p. 205

Le corpus qu'elle a réuni et qu'elle partage avec les membres du cercle, provient de textes « de différentes contrées, avec leurs histoires, leur richesse d'images. En se confrontant à l'altérité, l'atelier existe en conscience du monde. Les poèmes s'inscrivent dans un poème plus vaste encore, dans une action commune de transformation. Cette porosité entre le monde et l'atelier se manifeste au sein de l'atelier, entre les ateliers, pouvant s'élancer à l'extérieur, en lien avec la famille, le quartier, des espaces plus lointains ¹⁰⁷¹ ». Sa conception du médium poétique, et sa manière de la partager avec le cercle, nous donne l'élan qui nourrit notre propre inscription dans les transformations sociales.

La poète est passionnée, et son implication en bénéficie. Par moment, cependant nous avons constaté qu'elle se trouvait en fragilité, quand sa concentration était mise à mal par la présence de l'autre intervenant. La maturité acquise à la suite des ateliers, lui permet d'envisager une collaboration enrichissante. La congruence dont elle a fait preuve dans la réunion bilan à la fin de la première séance, en porte déjà le témoignage. Elle a éprouvé des difficultés, elle a pu les communiquer pour la suite positive du projet.

A l'issue des observations portées dans la CLIN sur son positionnement initial et sa résolution, elle réaffirme sa confiance dans l'organisation de ces ateliers avec l'association, et assume enfin sa propre richesse artistique. C'est ce que je vois en tant que professionnelle expérimentée dans l'accompagnement de projet d'artistes. C'est ce que je souhaite en tant qu'organisatrice du projet « Io l'Africaine ».

L'observation de Sarah, la poète, dévoile en miroir l'image du co-meneur de l'atelier, Marc, le musicien, dont abordons à présent le portrait.

3.3 Marc, le musicien

L'observation des ateliers artistiques effectuée durant l'année scolaire 2012-2013 est l'occasion de poser un regard sur le musicien, qui ne vient dans la CLIN que depuis cette année. Par mon intermédiaire, il a pris contact avec l'école, l'année précédente, pour la fête de fin d'année du CLAE (Centre de Loisirs à l'école) où j'étais moi-même intervenante. Accompagné d'un comparse musicien, il a organisé avec succès, pour la fête parents-élèves, une session d'improvisation en mots et en musique, pendant un après midi du mois de juin. L'occasion lui était donnée de reprendre contact avec l'établissement où il avait passé ses années de primaire de 1968 à 1971.

La connaissance de son travail audiovisuel autour de la culture comme outil de reconstruction après un traumatisme, notamment à la Nouvelle Orléans après l'ouragan Katrina ¹⁰⁷² et parce que j'avais entendu un enregistrement effectué avec des enfants d'une école primaire de l'agglomération toulousaine, je me décidai à lui demander d'intervenir dans la CLIN avec la poète pour l'année qui se présentait. Au mois de juillet 2012 nous nous réunissions à quatre avec la professeure pour organiser une série d'ateliers artistiques dont la première rencontre, le 16 novembre 2012, ouvrirait une session de stages mêlant musique et poésie, les 12, 14 et 15 mars.

L'analyse dont nous rendons compte maintenant, n'est pas des plus simples, car elle me demande d'être neutre et objective et de mettre de côté le lien qui nous unit. Le musicien est mon compagnon. Pour me protéger de trop d'empathie, ou de trop d'exigence de coordinatrice du projet, j'ai pris le parti de le prévenir que je voyais déjà les moments

¹⁰⁷¹ Extrait du mémoire de S. TURQUETY *Atelier-poème, atelier d'écriture ou l'atelier* réalisé dans le cadre d'un D.U. Animation d'atelier d'écriture, Université Paul Valéry, Montpellier (mai 2014).

¹⁰⁷² M. ORIOL N.O. *Ballade n°6* Mira Productions 2009

difficiles, où j'aurai à prendre de la distance avec notre proximité amoureuse. Il est convenu avec moi de me laisser écrire et d'entendre la critique, puisque lui-même l'avait envisagée.

C'est ainsi que ce chapitre prendra la mesure de son ingéniosité, de son talent d'improvisateur, de son humour, mais rendra compte également de sa tendance à être très verbeux, à prendre des risques dans l'expérimentation, et ne pas être totalement en phase avec le fonctionnement de la poète. Cela dit, nous verrons comment sa présence et ce qu'il apporte au bénéfice du projet, déclenche l'enthousiasme du groupe, et favorise l'expression des enfants pour la création du collectif.

3.3.1 Présentation

La première intervention du musicien a lieu pendant le rituel de présentation du 16 novembre. Sa prise de parole annonce son ancien statut d'élève de l'école Jules Ferry. L'information est relayée clairement par la professeure : « *Le lien entre le musicien et les élèves est tissé*¹⁰⁷³ ». La professeure reprend avec humour, qu'elle n'était pas sa maîtresse. Elle rit. Du coup les questions se posent illustrant le regard de l'enfant sur l'adulte. « *"Quand il était là, tu connais elle ?" demande un des enfants. Il est précisé que la maîtresse est plus jeune que le musicien*¹⁰⁷⁴ ».

Notons que le musicien n'a pas respecté la consigne dès la première séance : Il a commencé par donner un âge faux : « *Sept ans et demi* », il a été questionné par un élève et lui répond « *Toi, tu écoutes au moins* », il ne donne pas son âge, il dit juste qu'il est « *un peu plus vieux*¹⁰⁷⁵ ». Personne n'a fait de remarque puisque l'information tronquée a été supplantée par la révélation du lien de l'artiste avec l'école. Nous apprendrons son âge le 12 mars : « *cinquante et un an* ». Ce jour-là il aura une autre façon manière d'annoncer lieu d'origine : il se dit venir de l'avenue des Etats Unis, qui borde l'école Jules Ferry. Comme cela sème la confusion, il corrige l'information et dit qu'il est né à Toulouse¹⁰⁷⁶. Nous entrevoyons une tendance à sortir du cadre et à tenter l'humour comme prise de contact.

3.3.2 L'originalité du musicien

Cette caractéristique tient dans un premier temps, dans ce qu'il apporte des instruments en classe.

Les trois sacs du musicien sont remplis d'instruments qu'il a fabriqués pour la plupart, flûtes percussives en bouchons, guitare cassée, tambour chevelu et autres petites percussions qu'on pourra prendre, manipuler, toucher et faire résonner. « *Regardons les visuels. Le musicien farfouille dans ses sacs et dans ses valises. Il montre les instruments qui sont suffisamment nombreux pour que chacun puisse en jouer tout à l'heure. Les participants sont attentifs, les visages, les expressions marquent une attente positive*¹⁰⁷⁷ ».

Un N'goni¹⁰⁷⁸ fait partie de l'échantillon apporté dans la classe le 16 novembre. Comme « *je n'ai pas enregistré l'installation*¹⁰⁷⁹ », il m'est impossible de transcrire la première réaction des enfants à la vue des instruments. Ils sont posés derrière le groupe, à côté de la porte qui

¹⁰⁷³ Cf. ANNEXES 16 nov. *Rituel de présentation* p. 4

¹⁰⁷⁴ Ibid.

¹⁰⁷⁵ Ibid.

¹⁰⁷⁶ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation* p.7

¹⁰⁷⁷ Cf. ANNEXES 14 mars *Rituel de présentation* p. 3 *Visuel 1, Visuels 2 et 3.*

¹⁰⁷⁸ N'GONI : instrument mélodique traditionnel de l'Afrique de l'Ouest. <http://www.percussion-africaine.net/Les-caracteristiques-du-n-goni>

¹⁰⁷⁹ Cf. ANNEXES 16 nov. *Rituel de présentation* p. 3

donne à l'autre salle, et seront transportés lors du changement d'espace demandé par la poète « *car on est un peu serrés là*¹⁰⁸⁰ ».

Le N'goni est joué sans transition à la sortie de l'échauffement, juste au moment où la poète demande au groupe de reformer le cercle. Je note que « *la concentration est détournée*¹⁰⁸¹ ». La musique attire instantanément l'attention des enfants vers celui qui en joue.

Saisissant la perche artistique, la poète demande alors que soit jouée une musique de « *papillon* », support de ce qui sera la distribution des dessins poétiques qu'elle a apportés pour les enfants. Nous avons abordé l'épisode « papillon »¹⁰⁸², illustration d'un moment de déliance.

Pendant que la professeure et la poète vont dans la salle de classe, à la recherche du papillon manquant, le musicien continue de jouer, les enfants se tournent vers les valises d'instruments. « *Qui est la dedans ? Qui est là-dedans ? [...]* Le musicien répond à la demande en ouvrant sur une nouvelle proposition : " Je vais vous montrer un truc qui vient. Je vais attraper de l'eau ". L'idée est de verser un liquide dans un saladier en métal pour le faire résonner. *Quand il ouvre la valise, des enfants se bousculent pour voir ce qui s'y cache. " Arrête quoi ! ". Cela s'énervent un peu. L'attention n'est plus dans le cercle, mais à l'extérieur où est posée la valise. Cela provoque des frottements et des invectives " arrête quoi ! ". "Moi aussi je veux juyer (sic)"*¹⁰⁸³ ». Quand elle revient, la poète nous l'avons constaté, a perdu sa prérogative de mener l'atelier. Pour le moment, l'enthousiasme et la curiosité des enfants sont notablement dirigés vers les instruments : ils ont plus ou moins laissé les papillons de côté. Le bienfait des cadeaux apportés par la poète ne sera pas consolidé dans le groupe.

La poète se plonge dans le silence. Le calme finit par gagner le groupe et elle pose la question : « *"Alors un arbre, pour qu'il pousse, pour qu'il ait de grandes branches, qu'est ce qu'il faut faire ?"* Mais, nouvelle cassure dans la proposition, le musicien ouvre sa valise, il détourne à nouveau l'attention : " Oh " général, " Waouh ! ". La valise est pleine de petits instruments percussifs. C'est coloré, c'est attirant. Il dit pour accompagner son mouvement " Il faut l'arroser ". Il se rend compte qu'il a détourné encore une fois l'attention des enfants et s'en excuse : " pardon je n'ai pas voulu ". La poète soupire " ce n'est pas grave, prenons ce qui arrive ".

J'ai la sensation que la poète cherchait à faire parler les enfants. Pour cela nous avons constaté que cette possibilité d'expression, demande en général un temps de silence, le temps que l'information atteigne l'espace de compréhension des enfants, et leur permette de répondre dans une langue qui n'est pas la leur. Dans cette courte séquence, ce temps de mobilisation des compétences cognitives n'a pas l'espace pour se mettre en place. Le musicien s'intercale et détourne inconsciemment l'attention du groupe. Il s'en rend compte et sa prise de conscience se cristallise dans sa demande d'excuse. Nous notons l'acceptation de la poète qui accueille la proposition, bien que la réponse soit accompagnée d'une expression corporelle en contradiction avec le message. Positivement, je note que la difficulté qu'éprouve la poète à maintenir sa concentration, est compensée par sa souplesse et la recherche de cohésion.

Au premier abord, nous avons l'impression que la proposition musicale, en ce qu'elle distrait les enfants du cours poétique participe à la dispersion de l'énergie. Nous l'avons déjà rapproché d'un moment de déliance.

Une autre lecture se propose pourtant à l'analyse. Et si ce moment avait été l'occasion pour le musicien d'entrer dans une construction collective avec la poète ? Le parcours à la recherche

¹⁰⁸⁰ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 2

¹⁰⁸¹ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 3

¹⁰⁸² Voir document Sarah, la poète. Regards croisés sur ses difficultés § 3.2.8 p. 162

¹⁰⁸³ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 4

de la reliance, interroge la supposition que pour « faire collectif », il faut « être collectif ». C'est l'idée que semble défendre le musicien. Pour travailler avec lui sur des projets culturels, je suis consciente que la notion « collective » est primordiale dans son propos artistique. Je ne doute pas ici qu'il ait suivi spontanément un tropisme que je vois apparaître régulièrement dans sa recherche de collaboration avec d'autres acteurs, poètes, musiciens, peintres.

La réponse « *il faut l'arroser* », à la question de la poète « *qu'est ce qu'il faut pour qu'un arbre pousse* », éclaire la capacité du musicien à « être » dans l'instant. La qualité de l'improvisateur apparaît.

J'insiste sur le fait que dans le moment, j'ai ressenti une émotion désagréable, que je pourrais qualifier de gêne, sans doute en résonance avec la grande empathie et même la sympathie que j'éprouve pour la poète. Il est intéressant de suggérer dans un contexte musical, que *"les cordes sympathiques sur un instrument sont les cordes qui se mettent en vibration par la seule proximité des cordes jouées"*¹⁰⁸⁴. Or, la prise de distance par rapport à la situation, dont je suis à la fois témoin et actrice, me laisse une autre vision, celle apportée par la « caméra subjective », qui par le choix opéré, m'offre un changement de focale. Et si le moment de dispersion des esprits de la poésie des dessins-papillons, aux instruments de musique, avait été la réponse enthousiaste des enfants à cette possibilité de satisfaction de désir qui s'annonce ? Jouer de la musique et exprimer ainsi la tendance universelle qu'est la créativité ?

Antonella Verdiani a relevé que l'activation du choix est un bénéfice pour l'éducation à la joie. Ici, les enfants, réagissent très fortement à la vue des instruments. Cette réaction est preuve de leur empressement à s'emparer des objets, à les manipuler et à en jouer. Cependant, l'énergie déborde jusqu'au musicien et provoque une faille dans la fluidité de ce que la poète tente de recréer, après un épisode « traumatique » pour l'une des enfants : celle de ne pas avoir reçu de cadeau. Dans la difficulté, nous devons envisager également la non-considération des poèmes qu'elle a « dessinés » la veille pour la classe.

De leur côté, les enfants voient dans ce qu'apporte le musicien, une possibilité de s'ouvrir à un autre langage, de s'actualiser au sens rogérien du terme, de développer « une expression de soi et de ses ressources propres »¹⁰⁸⁵.

Cependant, l'enthousiasme glisse vers la bousculade que le musicien s'attache à apaiser : « *Autodiscipline par Mara qui invective le groupe, " assis, assis ". Certains élèves tentent de récupérer un petit instrument, quand retentit un son inattendu, le bol tibétain, qui provoque un silence de dix sept secondes. Etant donné l'instabilité précédente, le moment est notable. La poète en profite pour lancer une phrase : " Descend et dors... dans mon arbre, dans mon arbre... ". Le ton est très doux et se mêle au son du bol. Tous répètent après la poète, la phrase est dite plusieurs fois, " dans mon arbre, dans mon arbre ". L'énergie du groupe s'est adoucie* »¹⁰⁸⁶.

Ainsi, après le moment où l'énergie nécessite d'être cadrée, la communion entre musique et poésie passe par l'utilisation d'un saladier transformé en bol tibétain¹⁰⁸⁷. S'évaluent l'ingéniosité du musicien dans la transformation des objets du quotidien en support musical de poésie, et l'interstice dans laquelle l'artiste se glisse pour la résolution du décalage avec la poète. Un des premiers tissages dans l'expression artistique se pose sur un silence suscité par la résonance de l'instrument.

Même si la concentration se disperse à nouveau à l'issue de la séquence poétique qui suit, l'énergie dissipée sera cadrée par le poème en japonais, où les instruments seront posés, le bol

¹⁰⁸⁴ www.musicologie.org/sites/c/cordes.html (mai 2014)

¹⁰⁸⁵ A. VERDIANI p. 107

¹⁰⁸⁶ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 6

¹⁰⁸⁷ Ibid. p. 6

devra s'arrêter¹⁰⁸⁸ et la valise se fermer. La cohésion du groupe retrouvée dans la poésie, à l'issue du long moment d'apprentissage par « corps », les sons conjugués des instruments distribués s'inviteront dans l'expression poétique : « *ça prend* » ai-je noté dans la transcription. Le bol sera utilisé à nouveau, un temps plus tard dans la séance pour un moment apaisé de rupture et de retour à l'expression corporelle¹⁰⁸⁹.

Une autre forme d'instrumentation ingénieuse passe par les dessins roulés en forme de trompette pour la présentation des dessins « corps-continent¹⁰⁹⁰ ». Ils sont une autre démonstration de la capacité de l'artiste à suggérer que tout peut produire du son, et qu'il est simple de jouer ensemble un hymne qui relie la célébration des réalisations individuelles.

Dans les moments de reliance, soutenus par les instruments, nous ne manquons pas de retenir les rituels de présentation, où la présence d'un instrument dans la proximité du corps et de la voix, active la relation à soi-même, la reliance psychologique¹⁰⁹¹. Il y aurait cependant à opérer un focus éventuel sur l'amplification de la déliance en cas de désaccord¹⁰⁹².

Le relevé de l'observation par la focale dirigée sur le musicien nous informe de l'incidence des objets musicaux sur le climat du groupe, en positif ou en négatif.

Ainsi, une manipulation compliquée du tambour, ajouté à un manque de temps se révèle plus délicate que positive¹⁰⁹³. Par quoi le musicien a-t-il été poussé pour tenter l'expérience par deux fois les 14 et 15 mars ? Quel enseignement peut-on tirer de la non-réussite (sinon l'échec) du projet ? L'expérimentation nourrit un chapitre sur la non-reliance et il est à noter que la difficulté du projet à se mettre en place, et l'accueil plus ou moins négatif du groupe de l'idée, provoque par deux fois l'irritation du musicien¹⁰⁹⁴. N'est-ce pas justement l'intérêt du projet que de laisser la place à l'expérimentation, qu'elle soit couronnée de succès ou non ?

Malgré une tentative qui n'aboutit pas vraiment, nous concluons cependant que les instruments participent globalement à la cohésion du groupe et soutiennent à divers moments la circulation de la parole guidée par la poète, la récitation de poèmes en rythme, et l'expression des diversités de la classe.

Car la musique accompagne le chant des langues : Après le 29 novembre, le musicien avait donné à entendre un morceau de musique enregistré avec les enfants. Il intervenait seul dans la classe. Le morceau est une improvisation sur un air simple : après un refrain aisé à retenir, « *Comment, on dit, comment on dit j'aime la musique ?* », il s'agit de libérer la parole du cercle dans toutes les langues de la classe, et chacun peut s'exprimer à son tour. Le 14 mars, nous retrouvons le morceau de musique joué avec énergie dans son refrain entre chaque présentation de dessin¹⁰⁹⁵. Le 15 mars nous le jouons dans son entièreté¹⁰⁹⁶. C'est-à-dire un refrain accompagné d'un couplet dont chacun, dans le cercle prend la responsabilité. A la question chantée, sont évoquées les réponses en arabe, portugais, anglais, italien, français, soussou, russe, hindi, roumain, algérien, tamoul¹⁰⁹⁷. C'est un des moments, où les langues maternelles trouvent naturellement leur place et où l'on constate que le cercle est composé de nuances, même dans les groupes de langues comme la lusophonie¹⁰⁹⁸ ou le monde arabe.

¹⁰⁸⁸ Ibid. p. 7.

¹⁰⁸⁹ Cf. ANNEXES 16 nov. *Après la récréation* p. 3

¹⁰⁹⁰ Cf. ANNEXES 14 mars et 15 mars

¹⁰⁹¹ M. BOLLE DE BAL

¹⁰⁹² Cf. ANNEXES 14 mars *Rituel de présentation* « Paula » p.8

¹⁰⁹³ Cf. ANNEXES *Après la récréation* 14 mars et 15 mars

¹⁰⁹⁴ Cf. ANNEXES 14 mars *Après la récréation* p. 12 et 15 mars ventre de l'activité p. 8

¹⁰⁹⁵ Cf. ANNEXES 14 mars *Après la récréation* p. 5 à 11

¹⁰⁹⁶ Cf. ANNEXES 15 mars *Après la récréation* p.2 à 5

¹⁰⁹⁷ Ibid., p. 3

¹⁰⁹⁸ Discussions lusophones

C'est également le temps d'aborder les subtilités de l'expression autour, de « *j'aime, j'adore, j'aime bien*¹⁰⁹⁹ ». Nous sommes dans un moment d'apprentissage de la citoyenneté du monde, où le groupe social se dit composé de parts multiples, et où se dessine dans le projet, la participation à l'enseignement de la langue française.

C'est le temps où le musicien active ses talents de meneur d'improvisation, d'amour des langues et de simplicité.

Un autre moment laisse apparaître le désir du musicien d'entendre les langues de la classe : A la suite de la poète « [qui se rend] *compte que d'autres voudraient s'exprimer également : " Est-ce que quelqu'un a envie de dire un mot ? ", [...] le musicien intervient "moi j'aimerais... chacun dit le mot dans la langue qu'il veut, et les autres ils répètent. Ca vous dit ça ? ". [...] Le musicien donne l'explication de son projet " comme ça on va apprendre des mots" [...] Le musicien redonne la consigne, c'est un peu redondant " alors on écoute les autres et chacun va dire un mot après tout le monde le répète, et après on passe au suivant et tout le monde répète. Ca vous va comme ça ? ". Le groupe a l'air d'avoir compris. Le musicien demande " qui commence ? ", un flot de doigts se lèvent, preuve de l'envie de participer " moi, moi, moi" ¹¹⁰⁰ ».*

3.3.3 L'artiste, simple mais très loquace

Les explications du musicien sont très verbeuses¹¹⁰¹ et pourraient ne pas être comprises par les enfants mais nous constatons l'attention et la concentration du groupe à ce qui dit par l'animateur de la séance.

J'admets qu'il pourrait y avoir une part de projection sur l'importance d'avoir une attitude de déférence, face au « sacré » dans l'acte de création poétique, mais j'ai la forte conviction que la circulation de la parole suppose qu'elle soit distribuée. Or, le musicien (il en est convenu lui-même a posteriori), a tendance à beaucoup expliquer, au risque d'être redondant, et de nuire au temps de parole et d'action des enfants. Il me semble, dans un premier temps, que cela se passe au détriment de l'intensité de ce qui est vécu.

Il y a cependant des moments où mon analyse est fautive. Ce qui m'apparaît être comme un manque de clarté est compris par les enfants : « *le musicien donne des précisions sur la manière d'utiliser l'instrument quand on parle. " On va... alors vous avez vu... on peut très bien faire un peu de musique, ou beaucoup plus parler. Y'en a qui ont fait juste le minimum de dire, et qui ont joué en même temps et qui se sont arrêtés, y'en a qui ont joué un peu plus, y'en a qui ont fait un raté. Ce qu'il faut savoir c'est que quand on joue si on veut parler il ne faut pas jouer trop fort, pour pouvoir entendre ce qu'on dit en même temps. Ca c'est pas mal parce que des fois quand on se met à jouer, on joue trop fort des fois. Et c'est bien de pouvoir être entendu quand on veut dire quelque chose ... par exemple si je fais (il tape très fort sur le tambour) je m'appelle Marc (on n'entend rien) ". Il y a plein de mots, ce n'est pas certain que tout le monde comprenne. C'est silencieux. Le groupe est très attentif : « Sofiane [intervient et reformule] " On ne comprend pas ". Le musicien, tout en jouant : " Voilà ... vous ne savez pas vraiment ce que je dis. Alors que si je fais (il tape plus doucement [sur l'instrument] et parle dans les silences) bonjour je m'appelle Marc, et je viens de Toulouse et c'est bien je n'ai pas besoin de parler trop fort [...] Je joue doucement et comme ça on comprend ce que je dis ". Il recommence à jouer " Je m'appelle Marc et je viens de Toulouse ". Abdourahmane confirme la démonstration : " Comme ça on entend ". Le musicien : " oui parce que sinon on ne*

¹⁰⁹⁹ Cf. ANNEXES 15 mars *Après la récréation* p. 5

¹¹⁰⁰ Cf. ANNEXES 16 nov. *Après la récréation* p. 7

¹¹⁰¹ Cf. ANNEXES 14 mars *Ventre de l'activité* p. 3

s'entend plus, quoi ! ". Silence, puis certains donnent leur avis ». Les enfants expriment leur compréhension.

Dans l'annonce de l'activité, et malgré la digression, nous observons le même phénomène : *« Le musicien reprend : "donc ce qu'on va essayer de faire c'est de faire un peu de musique à plusieurs. C'est-à-dire il faut s'écouter. Ok, on peut ? On va essayer de la musique à plusieurs. Justement cet instrument là, il est fait pour ça (il montre le tambour) il est fait pour qu'on puisse se mettre autour. Alors on va le faire par 4 ou 5 peut-être. On se met autour et on essaye de faire un peu de bruit avec cet instrument. Et les autres vont écouter" ».*

Il continue cependant sur une autre idée : *« "Alors c'est rigolo ce qu'a dit Sarah. Il y avait des mots qui tournaient dans ma tête ce matin. Je suis ici et je suis d'ailleurs. Et d'ailleurs je suis ici ". Silence... dont on pourrait penser qu'il s'agit d'incompréhension ou de réflexion. " Donc euh c'est-à-dire c'est cette idée que même en étant d'ailleurs, on est ici ". Là il s'embrouille un peu. " On peut jouer un peu sur les mots. Vous comprenez le jeu sur les mots ? D'ailleurs ? " Ça n'a pas l'air. Ca rit doucement. Il continue : "quand on dit je suis d'ailleurs ça veut dire quoi ? " Le groupe décroche de sa concentration individuelle. Les conversations interpersonnelles montent. J'interviens pour recadrer. Ma voix est forte : " ça veut dire quoi je suis d'ailleurs ? ". Quelqu'un " mais je sais pas ". Tout le monde cherche. Quelqu'un : "je suis ailleurs ". Mara : " je suis là bas ! ". Elle a compris. Je confirme " ben voilà ". Je note que l'explication ne débouche pas sur une exclamation d'enthousiasme" [...] Il est intéressant de noter que certains aiment ce jeu et cherchent l'explication, mais la difficulté doit être trop importante pour certains pour qu'ils y portent de l'attention ¹¹⁰² ».*

L'introduction ouvre sur la présentation de la suite de l'activité *« pendant trois minutes d'inattention et de chahut. Le musicien : " alors vous allez venir jouer... ". L'assemblée est distraite. Le musicien doit hausser le ton. "On, on essaie de faire.... Chacun... à quatre à quatre on le fait à quatre ". J'interviens : " posez le, posez le ". Le musicien : " on dit quatre par quatre. J'ai amené ce que... ce que... ". Les groupes se répartissent. "Viens là viens là viens là ! Mais arrête ! ". Ils se mettent autour du tambour et prennent les fils. [la maîtresse] intervient " on a dit c'est par quatre"¹¹⁰³ ».*

La réaction des enfants témoignent du fait qu'ils comprennent la consigne, et que la longueur du discours n'entame pas leur envie d'agir et même qu'elle le précipite. On peut imaginer que le rythme des mots, la musique de ce qui est dit leur donne accès à un autre regard, une autre façon de parler la langue française. Le détail supplémentaire est que le musicien parle avec l'accent toulousain. La multiplicité des expressions, la richesse de l'apport, sont ce que nous choisissons finalement de prendre en compte.

3.3.4 Le musicien s'exprime souvent avec humour.

L'artiste est habile en jeux de mots, avec une légère tendance au second degré, nuance qui n'est pas automatiquement saisie par les enfants.

Dès la première présentation nous avons observé la propension de l'artiste à faire de l'humour. *« Sept ans et demi ¹¹⁰⁴ »* est l'âge qu'il annonce et qui n'interpelle qu'un élève. A la deuxième présentation il annonce qu'il vient de l'avenue des Etats Unis¹¹⁰⁵.

¹¹⁰² Cf. ANNEXES 14 mars *Ventre de l'activité* p.3

¹¹⁰³ Ibid.

¹¹⁰⁴ Cf. ANNEXES 16 nov. *Rituel de présentation* p. 4

¹¹⁰⁵ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation* p. 7

Quand un élève se trompe sur la manipulation d'un instrument, il lui dit « *Oh c'est cassé, quel dommage*¹¹⁰⁶ ». J'ai noté dans la transcription, une interrogation sur la réelle compréhension de l'élève aux propos de l'adulte. D'ailleurs la seconde réaction du musicien sera de rassurer l'enfant¹¹⁰⁷.

Le 12 mars, arrivé un peu après la classe dans la salle, à la question « *tu vas faire avec nous ?* » le musicien répond sur le ton de la plaisanterie « *je vais faire comme vous, j'arrive les mains dans les poches*¹¹⁰⁸ ». Nous ne pouvons être absolument certains de la réception positive du message.

Le même jour un peu plus avant dans la séance, alors que la poète décrit le dessin qu'il vient de présenter « *Alors l'autruche, c'est un animal spécial, non ? C'est un animal qui se cache dans le sol quand elle a peur. Elle met sa tête dans un trou* », on entend le musicien répondre « *comme Mickael Jackson* », en lien avec le dessin d'un des enfants. Je note à la transcription « *je ne suis pas persuadée que les enfants aient compris cette plaisanterie*¹¹⁰⁹ ».

Le 14 mars quand l'un des élèves affirme dans une sorte de défi : « *je suis un mec !* », le musicien répond « *ça, c'est important de [le] préciser, on l'avait pas remarqué*¹¹¹⁰ ».

Lors de la même séance, au retour de la récréation, lors de la présentation d'un des « corps continents¹¹¹¹ », une élève pose la question « *et la fille là bas ?* », elle est suivie par un autre élève « *le garçon de fille là bas ?* », la poète réagit « *C'est un père et une mère, je crois* » la professeure confirme : « *Il l'a dit, Papa, maman* », le musicien termine le tour de parole à propos du dessin : « *Comme dans toutes les familles, il y a un père et une mère et un super héros* ». La musique enchaine directement, il n'y aura pas de réaction.

La liste est longue de notes d'humour qui ne sont pas comprises par le groupe. Je n'ai pas l'intention de pousser plus avant l'analyse de la tendance d'expression de l'artiste qui lui vaut une reconnaissance dans le milieu slam et poétique toulousain. Je note qu'elle est cependant assez éloignée dans le cas que nous observons, de ce que Thierry Janssen dans *Le défi positif* rapproche de la vertu transcendante¹¹¹². Il faut une large connaissance de la langue pour y être sensible, parce qu'il s'agit du jeu avec les mots, et nous nous sommes rendus compte que les enfants, pour la plupart, en sont encore loin.

D'ailleurs, quand le refrain devira sur son guidage, sur « *comment on dit j'aime la grammaire ? Le flux s'arrête, et certains entendent la « grand-mère*¹¹¹³ ». Je note cependant que la maîtresse, elle, rit.

Finalement, si ce n'est au bénéfice des enfants, nous observons que l'humour du musicien permet à la professeure de rire plusieurs fois. En cela, nous pouvons le considérer positivement et suivre T. Janssen « l'humour est bienveillant, il répare, il guérit¹¹¹⁴ » : il provoque chez la maîtresse des émotions agréables qui lui permettent de se détendre.

« Puisque le mot d'esprit, une fois dit, ne sera jamais plus aussi fort, il représente un sacrifice consenti à la conversation et une marque de respect envers le caractère unique de celle-ci, qui

¹¹⁰⁶ Cf. ANNEXES 16 nov. *Après la récréation* p. 4

¹¹⁰⁷ Ibid.

¹¹⁰⁸ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation* p. 4

¹¹⁰⁹ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p. 18

¹¹¹⁰ Cf. ANNEXES 14 mars *Rituel de présentation* p. 7

¹¹¹¹ Cf. ANNEXES 14 mars *Après la récréation* p. 11

¹¹¹² T. JANSSEN p. 174

¹¹¹³ Cf. ANNEXES 15 mars *Après la récréation* p. 5

¹¹¹⁴ T. JANSSEN p. 220

démontre à quel point l'auteur du trait est présent à l'interaction ¹¹¹⁵». Un dernier relevé témoigne de ce que l'humour du musicien est finalement révélateur d'une recherche de contact positif avec l'enfant. Le poème africain appris en classe demande une explication sur au moins un mot : « ancêtre ». A l'origine, il a été confondu par beaucoup avec le mot « insecte ». « *On entend une conversation croisée entre Anès et le musicien : " Marc ! Marc ! Des enceintes ? ". Le musicien : " Des ancêtres ! ". Anès : " J'arrive pas à la dire ". Le musicien : " ah ! " silence dans la salle. " Ancêtre ". Anès : " Enceinte ", Le musicien : " An-Cè-TRE ! ", Anès " An-cèin-tre ", Le musicien " An-cê-tre ", Anès : " Ancêtre ! ". La maîtresse, La poète, Manue : " Ben voilà ! Bravo ! ". Le musicien : " Là, c'est magnifique ". Silence assez remarquable (personne ne tripote son instrument), qui dure deux secondes. [...] Le poème est répété, jusqu'à la fin où l'on entend Anès : " Des ancêtres, des ancêtres, des ancêtres ". Le musicien : " Tu le dis très bien ". Anès : " je le dis très bien mais après je me souviens plus comment ". Le musicien : " Ça viendra. Tu vas voir, quand tu seras vieux tu sauras le dire " ¹¹¹⁶ ». Où l'humour involontaire de l'élève converse avec celui de l'adulte preuve de son attention à l'enfant, au grand plaisir des adultes qui encadrent le groupe et au bénéfice de l'atmosphère générale de l'atelier.*

3.3.5 Explication par des démonstrations qui engagent le corps.

S'approchant du tambour à cordes, « *le musicien reprend l'explication : " Si on joue avec la corde courte comme ça ". Il fait une démonstration qui va de l'aigu au grave. " On change la note ". Je note dans la transcription " Il fait quelques démos ". Ça " rigole " ¹¹¹⁷ ».*

Pendant la présentation de chacun, il adapte sa démonstration initiale à la possibilité physique de chacun : « *" Comme vous êtes petits et que c'est difficile si vous voulez vous pouvez tendre la corde en vous la passant derrière le cou comme ça ". Certains : " Ouais ". Le musicien continue : " Ce sera plus facile mais là, j'ai pas dit comme ça ". Il fait mine de s'étrangler. " J'ai dit comme ça. Là c'est moins dur que de devoir comme ça. Voilà " ¹¹¹⁸ ».*

Le lendemain, « *Le musicien précise le contexte : " Bon alors on fait comme hier ! On fait les présentations et pour faire les présentations on peut faire un peu de musique si on a envie avec les choses qui sont devant nous ". Il joue du tambour et dit en rythme : " Vous avez compris hier qu'on n'est pas obligé de parler en même temps qu'on joue, c'est bien si on entend ce qu'on dit " ¹¹¹⁹ ».*

A la question de l'enfant : « *" Comment on fait avec les cordes ? ". Le musicien : " Comment on fait avec les cordes ? Quand on n'a que deux mains c'est difficile de faire avec les cordes. Mais on peut faire avec juste une. Donc (il prend une petite voix aiguë, en même temps qu'il fait jouer le son aigu de la corde) Bonjour ! (il prend une grosse voix lente, en même temps qu'il relâche la corde et obtient un son plus grave) je vis au ralenti, pour moi la vie ne passe pas aussi vite que pour vous " ¹¹²⁰ ».* C'est toujours dit avec humour.

¹¹¹⁵ E. GOFFMAN *Les rites d'interaction* Les éditions de minuit 1974 p. 101 note de bas de page du chapitre « le détachement ».

¹¹¹⁶ Cf. ANNEXES 15 mars *Après la récréation* p. 6 et 7

¹¹¹⁷ Cf. ANNEXES 14 mars *Rituel de présentation* p. 5

¹¹¹⁸ Ibid. p. 6

¹¹¹⁹ Cf. ANNEXES 15 mars *Rituel de présentation* p.1

¹¹²⁰ Ibid.

3.3.6 L'intérêt de l'artiste : permettre le jeu, faire le lien entre musique et poésie, et inviter à l'écoute attentive.

Voici ce que le musicien écrit dans un texte de présentation de projet, calqué sur ses ateliers dans la CLIN : « Des idées simples sur des modalités de rythme, des mélodies, des refrains, permettent de se délier la langue et de s'autoriser à dire à la vitesse de la pensée. Le groupe est porteur de matière créative et la découvre en même temps qu'il l'agence, en une combinaison unique à cette expérience partagée (expérience qui se suffit à elle même et peut très bien exister sans finalité d'enregistrement ou de représentation) ¹¹²¹ ».

Ainsi, parce que son objectif est d'œuvrer pour la simplification de l'accès à la musique, le musicien intervient pendant l'atelier pour faciliter la prise en main et le jeu de l'individu avec l'instrument qu'il a choisi. L'idée est de fluidifier le contact avec l'objet afin qu'il devienne un support à l'expression plutôt qu'une contrainte. « *Devant sa gêne avec la guitare, le musicien donne une astuce [à l'enfant] " alors ce que tu peux faire c'est jouer un petit peu comme ça tu te familiarises avec l'instrument. Ecoute un peu ce que tu joues. Pour toi-même "* ¹¹²² ».

Plusieurs fois, nous entendrons l'autorisation du choix personnel « *On fait comme on veut* ¹¹²³, *c'est comme vous le voulez* ¹¹²⁴ », la possibilité d'une variante par rapport à ce qui est demandé : « *Jouer à deux, c'est bien* ¹¹²⁵ », la valorisation : « *C'est pas grave. Bravo !* ¹¹²⁶, *très bien c'était concentré* ¹¹²⁷ », et l'encouragement : « *Allez Djogo, fait-nous un peu de musique portugaise* ¹¹²⁸ ». Au cours des séances, la complicité se crée avec les enfants : sur l'un des visuels, j'ai noté que le musicien « *se marre* ¹¹²⁹ » à la présentation de l'un d'eux.

Le 14 mars, pour travailler l'écoute et le dialogue, le musicien introduit une activité en petits groupes à quatre. Ce n'est pas simple, la répartition en petits ensembles est tumultueuse : « *On avait dit quatre, on avait dit quatre. Quatre c'est bien* ». L'attention s'est fortement dispersée après une grande concentration pendant le rituel de présentation : Il y a beaucoup de bousculade pour s'emparer des instruments. « *Le musicien reprend son explication "donc on est quatre..."* », alors que la mise en place n'est pas terminée. Il doit reprendre encore après un chahut. « *Donc on est quatre* ». Mais l'énergie n'est pas calmée. Il reprend : « *Donc on va jouer tous les quatre en essayant de s'écouter, ce qui est très difficile, le plus difficile ce n'est pas de jouer* ». J'interviens pour cadrer deux enfants. « *Il continue : "le plus difficile ce n'est pas de jouer c'est d'essayer de s'écouter..."* " Augmentation du bazar " *c'est d'essayer de s'écouter pour jouer ensemble* ». Rien n'y fait : « *Le musicien dit d'une traite : " donc on va passer quatre par quatre et va essayer de jouer ensemble d'accord ? Donc on y va, on a vu qu'on pouvait faire plusieurs choses avec ça. Vous pouvez jouer court on peut jouer long. On peut poser le pied dessus "* ¹¹³⁰ ». Il fait la démonstration en même temps qu'il parle ¹¹³⁰ ».

Ce qui nous intéresse dans l'expérience est de constater qu'après un départ chahuté, le résultat sera, contre toute attente, concluant pour le groupe final. Le premier groupe ne répond pas à

¹¹²¹ Présentation du Passeport pour l'Art 2014-2015

¹¹²² Cf. ANNEXES 14 mars *Rituel de présentation* p. 6

¹¹²³ Cf. ANNEXES 14 mars *Rituel de présentation* p. 4

¹¹²⁴ Cf. ANNEXES 14 mars *Ventre de l'activité* p. 4

¹¹²⁵ Cf. ANNEXES 14 mars *Rituel de présentation* p. 5

¹¹²⁶ Cf. ANNEXES 15 mars *Rituel de présentation* p. 2

¹¹²⁷ Cf. ANNEXES 14 mars *Ventre de l'activité* p. 5

¹¹²⁸ Cf. ANNEXES 14 mars *Rituel de présentation* p. 6

¹¹²⁹ Ibid. p. 9

¹¹³⁰ Cf. ANNEXES 14 mars *Ventre de l'activité* p. 4

la consigne de créer « *une conversation, un petit dialogue musical* ». Au deuxième groupe dont fait partie la professeure, le musicien reformule la consigne : « *Allez, donc on va faire pareil, on va essayer de parler chacun à son tour et de se répondre. Allez, on écoute les autres ce qui se passe, parce qu'après c'est vous qui allez passer et chaque fois qu'on regarde les autres cela permet de comprendre des choses* ». Il signifie que l'expérience s'acquière par l'observation. L'essai n'est pas encore concluant.

Le troisième groupe et le quatrième groupe, accompagnés par la médiatrice et la poète sont applaudis et félicités. Le musicien communique une information à l'attention du dernier groupe : « *Bien, bien ! Bravo ! Là quand même vous remarquez qu'on peut utiliser plusieurs instruments. Et écoutez moi les garçons là, très important, il faut s'écouter et se regarder pour arriver à échanger quelque chose. Donc voyons les gars* ». Composé des enfants les plus susceptibles de dévier par rapport à la consigne, le groupe a en quelque sorte promis à la maîtresse « *de travailler ensemble* ». Le musicien précise à nouveau : « *Alors comme on a dit dans un premier temps vous essayez de jouer chacun à votre tour et après de jouer ensemble* ». Après deux minutes de jeu, nous observons que « *Ca joue, ça dialogue, très bon rythme, qui reste régulier, qui monte. Dialogue des instruments* ». Le cercle marque son approbation, le groupe de quatre est applaudi et félicité par la maîtresse : « *Bravo les garçons, c'était super !*¹¹³¹ ». Le plaisir ressenti par ces quatre élèves, pourtant mis en doute avant leur prestation, réapparaît le lendemain quand l'un d'entre eux fait une demande insistante « *on fait un groupe, on fait un groupe* ». Je note que « *sa voix est aigüe dans la demande [...]. Apparemment il a beaucoup apprécié la séance précédente*¹¹³² ».

3.3.7 En guise de conclusion : histoire de place à donner et de place à prendre

Le fil des observations nous a donné à voir un début de projet où l'on sent la difficile communication entre musique et poésie. En effet, alors que le plan d'action entre les deux acteurs n'était pas déterminé, l'intervention du musicien a parfois dérangé la poète dans sa concentration. L'ayant compris, l'acteur fait taire son envie de jouer et de faire jouer, et laisse la poète s'exprimer seule et prendre le guidage du groupe¹¹³³. Il laisse un temps, avant d'intervenir, et quand il entre à nouveau, nous constatons que « *le son des instruments s'invite dans le poème*¹¹³⁴ », et rythme la proposition de la poète « *dans ma tête je te chante une lettre* ». Pendant la récréation les artistes communiquent sur cette complexité de l'improvisation et de l'écoute. J'ai choisi de n'être pas présente dans la conversation. Je ne peux en donner les détails. Par contre, je constate au retour dans la classe, que la proposition entre musique et poésie s'est éclaircie : jusqu'à la fin de la séance, le musicien se met au service de la poète : « *il demande à ce qu'on suive la poète*¹¹³⁵ » puis renouvelle la consigne « *maintenant on écoute Sarah, et c'est elle qui nous dit de jouer ou de ne pas jouer*¹¹³⁶ », il répète ce que dit la poète¹¹³⁷. Un moment plus tard, il cadre les élèves qui cherchent à changer d'instrument : « *Alors, là, non, on écoute Sarah, parce que le but c'est de faire de la musique avec les mots, non après, allez chut* ». Au point où l'on ressent son agacement. « *A entendre ce moment on se demande bien ce qui peut être compris par ces élèves primo-arrivants et pour certains non-francophones. Mais le ton est expressif, même si la voix est douce "On écoute Sarah ! Tout à l'heure, allez, on arrête, on arrête, on arrête"*¹¹³⁸ ».

¹¹³¹ Cf. ANNEXES 14 mars *Ventre de l'activité* p. 4 à 6.

¹¹³² Cf. ANNEXES 15 mars *Ventre de l'activité* p. 5

¹¹³³ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* « l'Hypercadage » p. 9 à 15

¹¹³⁴ Ibid. p. 15

¹¹³⁵ Cf. ANNEXES 16 nov. *Après la récréation* p. 3

¹¹³⁶ Ibid.

¹¹³⁷ Ibid. p. 4

¹¹³⁸ Ibid. p. 5

Le musicien prend pleinement sa responsabilité d'intervenant pour la consigne du tour de parole, initié par la poète : « *"Est-ce que quelqu'un a envie de dire un mot ?" Le musicien intervient : "moi j'aimerais... chacun dit un mot dans la langue qu'il veut, et les autres le répètent, ça vous dit ça ?"* ». Notons que la demande d'accord témoigne d'un consigne qui ne s'énonce pas affirmée et qui sera répétée. La circulation de la parole se fait néanmoins dans les langues de la CLIN. Le musicien ferme le cercle en français « *Moi je dis merci beaucoup* ». A la conclusion de la séance par la poésie improvisée, à la question « *si tu n'as pas de poème ? Le musicien répond : « bricole un poème* ¹¹³⁹ ».

A l'issue de cette séance témoin, les artistes et la médiatrice se réunissent pour un bilan et admettent l'utilité de définir un plan d'intervention.

Le 12 mars, la poète guide, le musicien est totalement au service de son projet. Dans la première partie, il participe à la réalisation collective par un dessin d' « *autruche qui regarde le ciel* ¹¹⁴⁰ » et n'intervient que très peu dans le cercle de parole. Après la récréation, il accompagne les enfants dans leur activité autour des corps continents. Il est enregistré quand il entame un dessin virtuel des contours physiques de l'Afrique, puis répond à la demande des couleurs symboliques : « *vert, jaune, rouge* ¹¹⁴¹ », quand il corrige « *c'est pas un continent la France, c'est un pays* ¹¹⁴² », quand il définit les couleurs du drapeau de l'Europe ¹¹⁴³, quand il doit comprendre la question d'une élève à propos de la localisation de l'Angleterre et corriger un autre qui situe le pays à côté du Nigéria « *parce que il parle anglais* » : « *non c'est pas parce qu'on parle la même langue qu'on est à côté* », il confirme un autre « *Marc , Algérie c'est dedans Afrique ?* ¹¹⁴⁴ », puis indique « *le drapeau de la Tunisie il me semble qu'il est rouge avec une étoile* ¹¹⁴⁵ », il admet son ignorance en ce qui concerne le drapeau mongol ¹¹⁴⁶, et dessine le drapeau anglais ¹¹⁴⁷. Il prévient le conflit « *On ne fait pas de bagarre les gars* ¹¹⁴⁸ ». Dans ce passage, se dessine la disponibilité de l'intervenant au service du projet global.

Le 14 mars, nous l'avons compris, le musicien mène l'atelier, les présentations se font en musique, l'activité se déroule en groupe de quatre autour de l'idée du dialogue musical. Puis « *La main est donnée à la poète* ». « *Il s'agira au retour de récréation de présenter son dessin corps-continent. Chaque présentation sera suivie de la chanson créée en classe en décembre 2012. Tout le monde ne connaît pas l'air, mais les notes sont tellement simples à reprendre que tous s'y mettront au fur et à mesure. Chaque tour de musique sera suivi d'un poème appris en classe* ¹¹⁴⁹ », la conjugaison entre musique et poésie est actée.

Le 15 mars, les intervenants ont une place bien définie. Le musicien mène les présentations, la poète prend la suite « Le musicien explique : « *Alors on va essayer de faire de la poésie. En même temps tous ensemble et en même temps, de la musique. Cela veut dire qu'il ne va pas falloir faire de la musique fortement. Donc vous pouvez prendre des instruments pour faire de la musique [...] s'adressant à l'un des enfants qui s'est mis au tambour : on va pas faire de*

¹¹³⁹ Cf. ANNEXES 16 nov. *Après la récréation* p. 9

¹¹⁴⁰ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité*

¹¹⁴¹ Cf. ANNEXES 12 mars *Après la récréation* « scène 1 » p. 4

¹¹⁴² Ibid. « scène 6 » p. 5

¹¹⁴³ Ibid. « scène 10 » p. 6.

¹¹⁴⁴ Ibid. « scène 12 » p. 7

¹¹⁴⁵ Ibid. « Scène 15 » p. 7

¹¹⁴⁶ Ibid. « scène 17 » p. 8

¹¹⁴⁷ Ibid. « scène 23 » p. 9

¹¹⁴⁸ Ibid. p. 13

¹¹⁴⁹ Cf. ANNEXES 14 mars *Après la récréation* « Introduction » p.1

tambour parce que cela fait trop de bruit. Si on fait le tambour on va pas pouvoir dire le poème, et il faut dire le poème en même temps que la musique. Donc on suit Sarah¹¹⁵⁰ »

La première partie de l'après midi se termine par l'expérimentation difficile autour du tambour à cordes : « *hier on ne l'a pas bien fait mais aujourd'hui ça va être super¹¹⁵¹* » dit-il, « positif ». La cloche sonne le temps de pause. « *Après le retour dans la salle dédiée aux ateliers, les enfants seront invités à chanter la chanson qu'ils ont improvisée avec le musicien [...] C'est un moment de rencontre des cultures. Puis il s'agira de dire le poème africain répété [en rythme] en première partie d'après midi, entre chaque présentation des dessins [des enfants]¹¹⁵²* », la série d'ateliers sera célébrée par un goûter et un dernier poème issu du répertoire tibétain.

Cette séance finale rend compte de la réussite du maillage entre le musicien et la poète autour des élèves de la CLIN.

Au fil des sessions, les adultes intervenants auront appris à se connaître. La maturité du musicien, son ingéniosité, son humour, son talent d'improvisateur, qui dans un premier temps peuvent avoir contribué à déstabiliser la poète, ont en définitive, eu raison de la difficulté du dialogue entre les façons de mener l'atelier. De même que la poète s'est pliée aux consignes du musicien, le musicien s'est impliqué en tant que soutien de la demande artistique de la poète. Ce qui en découle est riche pour les enfants et le cercle dans sa totalité.

Lors de la dernière séance, témoins du résultat atteint par le groupe, deux amies de la classe d'accueil étaient présentes, Maryse, que nous choisissons d'appeler la Grand-mère de paix, « super-mamie » ainsi que la nommeront les enfants et Dorothée, l'animatrice du CLAE. C'est d'elles, dont il est question dans les écrits que nous déroulons à présent.

3.4 Maryse, la Grand-mère de paix

Maryse Michaud est retraitée de l'Education nationale. Ancienne institutrice de maternelle et de primaire, elle est engagée depuis une vingtaines d'années dans l'éducation à la paix, notamment au travers de l'association Enseignants pour la Paix Midi Pyrénées¹¹⁵³. « Sa démarche va vers les femmes et les enfants en priorité et s'oriente vers l'éducation pour apprendre à vivre ensemble [...] J'ai beaucoup travaillé avec les enfants dans ce sens car avec un enfant, tout est neuf, tout est à faire, tout est possible. Leur apprendre que chacun a de la beauté en lui-même, leur permettre de s'émerveiller et de trouver leur joie de vivre est un travail indispensable, car notre plus grand ennemi, n'est pas l'autre mais soi-même. Je suis un maillon de la vaste chaîne humaine, je n'ai pas le droit de l'affaiblir" ¹¹⁵⁴»

Nous nous sommes rencontrées en 2007, dans le cadre du collectif Jeunes du Monde et avons organisé ensemble à Toulouse en 2009¹¹⁵⁵ le *Concert pour la Paix* avec Miguel Angel Estrella¹¹⁵⁶, Sarah la poète et d'autres artistes dont Momar Kane. Dès ce moment, Maryse et moi, sommes devenues des amies très proches.

¹¹⁵⁰ Cf. ANNEXES 15 mars *Ventre de l'activité* p. 5

¹¹⁵¹ Ibid. p 7

¹¹⁵² Cf. ANNEXES 15 mars *Après la récréation* « résumé » p. 1

¹¹⁵³ Voir document. Chapitre les théories Détour par l'éducation à la paix § 1.2 p. 36

¹¹⁵⁴ Article de la Dépêche du Midi du 8 mars 2014. <http://www.ladepeche.fr/article/2014/03/08/1834666-ramonville-saint-agne-maryse-michaud-eduque-pour-la-paix.html>

¹¹⁵⁵ La CLIN de Jules Ferry était présente.

¹¹⁵⁶ Miguel Angel Estrella, pianiste argentin, défenseur des droits de l'Homme http://fr.wikipedia.org/wiki/Miguel_%C3%81ngel_Estrella

Depuis le début du projet « Io l'Africaine, passez les gués », Maryse intervient régulièrement dans la CLIN, apportant livres, contes, petites sucreries et autres douceurs, organisant dans la classe en 2011, le tournage du Clip pour la Paix avec Juan Rosé Médina, jeune ténor, ambassadeur culturel du Paraguay à l'Unesco. En 2012, dès la rentrée, Maryse, en contact avec la professeure, a initié des rencontres autour de la calligraphie arabe. Dans son entretien, la professeure mentionne cette rencontre où les enfants ont étonné le calligraphe par leur générosité¹¹⁵⁷. Ces ateliers aboutissaient fin septembre, à une sortie scolaire à l'exposition Mahmoud Darwich-Rachid Koraichi qui se tenait à l'université Toulouse le Mirail¹¹⁵⁸, visite, au cours de laquelle les enfants rencontrèrent Maryse.

Le lien entre Maryse et la CLIN est une des raisons pour lesquelles l'invitation à venir voir le résultat final du travail des enfants semblait naturelle. Elle y a répondu favorablement.

3.4.1 Présentation

Membre du cercle, la Grand-mère de paix se présente¹¹⁵⁹. Elle est animée d'une grande joie de vivre qui rayonne dans le cercle.

« Maryse prend les grelots. " Bonjour " [dit-elle] d'une voix enjouée. " Alors je m'appelle Maryse ". Florin enchaine : " T'as 80 ". Maryse rit : " Baisse un tout petit peu ". Elle rit. " J'ai 76 ans et je suis très, très heureuse d'être avec vous aujourd'hui. Comme dit Sarah, quand on est heureux, [elle insiste sur le mot], on n'a pas besoin de canne, [elle insiste sur le mot]. Et j'aime beaucoup, beaucoup les enfants, et c'est grâce à vous, si je suis restée toute jeune, dans ma tête, mon corps est un peu vieux ". Quelqu'un : " T'as quel âge ? " Maryse : " 74 ans ". Certains : " Waouh ! ". Maryse : " Je suis très, très heureuse d'être avec vous aujourd'hui. Alors comme la fée clochette (elle agite les grelots) et bien je vous dis bonjour !" Certains : « bonjour ! ». Applaudissements. " C'est quoi 74 ? " un élève : " Un 6 et un 16 ! " La maîtresse : " un 7 et un 4 " ». Il nous faut noter l'imprécision dans l'âge. Personne ne s'en émeut.

La présentation de la Grand-mère fait le lien avec ce qui a été dit précédemment par la poète : « "Bonjour, la dernière fois qu'on m'a parlé d'une canne, on m'a dit que les gens heureux pouvaient devenir très vieux et pouvait ne pas avoir besoin de canne. Et c'est la dernière fois que j'ai vu Maryse" [on entend le] petit rire de Maryse. "C'était à ce moment là. Et cela fait plus de un an et demi" ¹¹⁶⁰ ».

On le voit sur le visuel¹¹⁶¹, la Grand-mère est souriante, arborant d'une grande écharpe multicolore. Elle a « l'apparence d'une Grand-mère, lumineuse et pétillante¹¹⁶² », plus loin je la qualifie de « Grand-mère de Lumière¹¹⁶³ ». Elle a l'air de prendre beaucoup de plaisir à être présente dans la classe.

¹¹⁵⁷ Cf. ANNEXES Entretien avec la professeure du 19 juillet 2013 p. 11

¹¹⁵⁸ L'Université Toulouse Mirail devient l'université Toulouse Jean Jaurès <http://www.univ-tlse2.fr/#m14686095464403143>

¹¹⁵⁹ Cf. ANNEXES le 15 mars Rituel de présentation p. 5

¹¹⁶⁰ Cf. ANNEXES 15 mars Rituel de présentation p. 4

¹¹⁶¹ Ibid. « photo Maryse » p. 5

¹¹⁶² Cf. ANNEXES 15 mars Ventre de l'activité p. 1

¹¹⁶³ Ibid. « Conclusion » p. 12

3.4.2 Pendant la séance, elle n'intervient que très peu.

La Grand-mère de paix est spectatrice attentive, bienveillante et silencieuse.

La poète démarre la séance par de la poésie : « *On dit un poème japonais à Maryse pour lui dire bonjour ?*¹¹⁶⁴ », s'enchaînent des textes appris par les enfants.

A un moment, elle est désignée comme les autres membres du cercle par l'enfant qui mène l'improvisation. A la question « *si tu n'as pas de poème* » elle répond : « *dessine un poème*¹¹⁶⁵ ».

Très discrète pendant la première partie de l'après midi, on l'entend s'exclamer « *Et ben dis donc*¹¹⁶⁶ » quand un des élèves se révèle extrêmement prolifique sur ses dessins de chemin. La Grand-mère participe à la valorisation de la créativité de l'enfant.

3.4.3 Elle conclut la séance en offrant des livres et un goûter.

« *Manue : "on t'écoute Maryse". Maryse : "C'est à moi ? [...] c'est mon temps de parole ? Alors moi j'aimerais bien partager avec vous un petit moment, de goûter. J'ai porté de quoi boire et j'ai porté aussi des livres". Quelqu'un "ouais". Tous : "ouais !!!". Ashraf : "C'est super mamie !". Ça fait rire. Maryse : "hein ?". Tous "ouais !!!". Maryse "Ah super mamie", Elle a entendu et compris, elle rit. Le musicien "Ah vous l'avez demandée hier, et bien elle est venue aujourd'hui". La maîtresse "Vous demandez quelque chose et bien vous l'avez". Ce moment fait référence à un dessin proposé par un des enfants et qui compose le chemin collectif réalisé le 12 mars*¹¹⁶⁷.

Il y beaucoup d'agitation. La maîtresse explique que chacun pourra prendre un livre, le lire et le rapporter, et ainsi en lire plusieurs : « *Et à la fin de l'année vous en garderez un !* ». Ashraf : « *Merci super mamie* ». Quelqu'un « *miam !* ». « *Tu sais jouer à super mamie ?* ». Un groupe d'enfant apparemment a l'air de parler d'un jeu. Un des enfants s'adresse particulièrement à la Grand-mère. « *Anès : "Est ce que t'es super mamie pour de vrai ?". Maryse ; "Oui je suis une mamie pour de vrai ; t'en as pas toi de super mamie ?"*¹¹⁶⁸ ».

On entend beaucoup d'agitation. « *Ashraf : "Merci super mamie". Discussions interpersonnelles. Maryse "on va faire un deuxième tour avec les chouquettes". Ca rit, ca chahute. Certains sont recadrés par les adultes. Mara "Super mamie". [...] Les bouches sont pleines. Abisha "Super mamie". Ca rit. Maryse : "Un à la fois". La maîtresse "Un chacun". Manue : "On dit merci à Maryse". Ashraf "Merci super mamie pour ton cœur !" [...] La maîtresse "Merci Maryse". L'animatrice. "« Merci Maryse". Manue : "Merci Maryse". Maryse : "merci à vous de m'accueillir !" ¹¹⁶⁹ ».*

Pendant la transcription, l'importance de ce moment a été mise en lumière. En effet, si l'on cherche la reliance, « *le lien à la Grand-mère de paix est symbolisé dans le goûter. Il pourrait être intéressant de creuser la notion du "partage d'un repas" et de la convivialité. « Manger est [...] une des sources de base de la structure sociale*¹¹⁷⁰ ». *Il est clair que dans la séance, on vit entre sirop et sucreries, un moment qui rassemble les participants dans le plaisir. On se*

¹¹⁶⁴ Cf. ANNEXES 15 mars *Ventre de l'activité* p. 2

¹¹⁶⁵ Ibid. p. 4

¹¹⁶⁶ Cf. ANNEXES 15 mars *Après la récréation* p. 9

¹¹⁶⁷ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* "tableau récapitulatif" p. 16

¹¹⁶⁸ Cf. ANNEXES 15 mars *Après la récréation* p. 10

¹¹⁶⁹ Ibid. p. 9 à 11.

¹¹⁷⁰ *Nourriture et sacré. Article Mais où sont les repas d'antan? Repas et rituel aujourd'hui.* Monique Morval professeur au département de psychologie de l'Université de Montréal. <http://www.religiologiques.uqam.ca/17web/17morval.html>

trouve alors, hors du temps scolaire, un moment où le cadre a diminué, même si ce sont les adultes qui font la distribution, et si les enfants sont contraints de ne prendre qu'un gâteau à la fois. La sucrerie est rassembleuse, [plus facilement, peut-être qu'] un repas classique. Peu d'enfants ont déjà eu l'occasion de goûter en classe. Le moment sera un souvenir particulier de la série de rencontres organisées dans la classe¹¹⁷¹ ».

3.4.4 Conclusion

Dans le projet « Io l'Africaine, passez les gués », nous avons toujours défendu l'intérêt de la présence d'un « ancien » en classe. Cela participe des liens intergénérationnels que peuvent tisser les élèves avec l'extérieur de l'école. C'est une nécessité, nous l'avons évoquée, pour les enfants primo-arrivants, à l'heure de l'éclatement des familles.

Pendant l'observation, on ressent toute la tendresse dans la communication entre les enfants et cette « super-mamie ». Il y a beaucoup d'agitation, mais également beaucoup de plaisir et de reconnaissance mutuelle. La présence de cette femme, éducatrice expérimentée, engagée dans les transformations sociales et profondément animée de joie de vivre est un élément structurant du groupe. Amie des adultes, elle a l'art de se faire aimer des enfants. Sa visite dans la classe est toujours un moment de joie et de partage. Nous faisons régulièrement appel à elle, pour des instants particuliers, comme posés entre parenthèses.

Le goûter a été distribué par les adultes. Dorothée, l'animatrice versait les boissons, nous l'entendons plaisanter avec les enfants.

3.5 Dorothée, l'animatrice du CLAE

Dans le cadre d'ateliers organisés en classe, nous pourrions circonscrire l'observation aux artistes et à la professeure. Cependant, il nous est difficile de ne pas envisager la visite de la Grand-mère comme un élément supplémentaire dans la création de liens des enfants primo-arrivants avec des personnes de la société française. La présence de l'animatrice est de cet ordre : elle témoigne que le projet participe à renforcer la relation entre les élèves et les adultes de l'école. Le lien est présent et extrêmement vivace.

J'ai rencontré Dorothée au CLAE de l'école Jules Ferry où elle anime des ateliers sur la biodiversité. Un concours de circonstances bienvenu, a permis que j'intervienne en janvier 2012 dans son projet sur le thème de la biodiversité. Quand vient le temps des interventions en classe, nous avons eu le temps de faire amplement connaissance.

Lorsque les artistes la rencontrent en mars et en avril 2013, ses propres liens sont déjà solides avec la classe d'accueil. En plus d'effectuer le relevé des présents pour la cantine tous les jours, elle a déjà participé à des actions culturelles avec le groupe. En septembre 2012, elle accompagne la classe lors de la sortie scolaire à l'exposition de calligraphie Darwich-Koraïchi. Elle connaît Maryse.

En décembre, elle passe une semaine avec les enfants et leur professeure en classe verte, dans les Pyrénées sur le thème de la préhistoire dans la Vallée d'Aspe. Ce moment est fondateur pour la classe.

¹¹⁷¹ Cf. ANNEXES 15 mars *Après la récréation* p. 13

Par ailleurs, au moment où s'opèrent les observations dans les ateliers de la CLIN, l'animatrice est en formation sur la pédagogie Montessori. Elle est sensible au propos de mon projet de recherche-action.

Sa présence dans les ateliers le 15 mars, le 4 et 5 avril, est naturelle, elle participe à la cohésion du groupe et ajoute de la fluidité entre les activités musicale, poésie et clown.

3.5.1 Présentation

Lors de sa présentation, elle suit la consigne « *prend une percussion " Bonjour je m'appelle Dorothee et je suis née en France ". Florin : "Non en Bretagne ! ". Anès guide l'adulte pour la suite de la présentation : " et j'ai.... ". Ashraf répond comme c'est le jeu : « 37 ans ". Anès : " 35 ! ". Florin : " 32 ! " Dorothee " 31 ! ". Anès : " oui !¹¹⁷² »*. Elle est applaudie.

Le 4 avril¹¹⁷³, sa présentation simple intègre son lieu de naissance en Bretagne. Le 5 avril, elle le fait deviner aux enfants qui, comme à leur habitude se précipitent pour donner la réponse¹¹⁷⁴.

3.5.2 Discrète et réservée, l'animatrice est au service de l'enfant et du projet

Le 15 mars, elle entre dans la classe quand le groupe s'est déjà installé. Le musicien a commencé l'explication de la consigne de présentation. L'appel des enfants « *Dorothee, Dorothee [...] Y'a de la place ici* » marque l'attention des enfants « *à l'égard d'une personne qui leur est proche* ». Je note dans la transcription : « *Dorothee est une animatrice très appréciée des enfants et des adultes¹¹⁷⁵* ». Le musicien continue sa présentation. J'enregistre encore « *que l'assemblée est tranquille, et concentrée. L'arrivée de l'animatrice n'a pas perturbé l'attention du cercle. La présentation se déroulera dans le calme¹¹⁷⁶ [...] Son attitude réservée favorise le retour de l'attention sur les explications du musicien¹¹⁷⁷* ».

Son arrivée dans le cercle le 5 avril, se fait également en toute discrétion¹¹⁷⁸, elle ne dérange pas ce qui est en train de se dérouler : le clown est en train de donner une consigne et tous sont attentifs.

La réserve, qu'elle met en exergue dans un texte qu'elle a écrit lors de sa formation, est une valeur de la pédagogie de Maria Montessori, envisagée comme « position de l'adulte pour aider l'enfant à agir, à vouloir et à penser par lui-même¹¹⁷⁹ ».

Participante dans le groupe pour clamer les poèmes, rythmer les chansons, et mimer une situation¹¹⁸⁰, l'animatrice prend un autre rôle au service du projet et de ce qui se joue dans l'instant de la distribution du goûter, elle sert les boissons, calmant l'enthousiasme culinaire des uns et les autres. On entend son rire avec celui des enfants.

¹¹⁷² Cf. ANNEXES 15 mars *Rituel de présentation* p. 3

¹¹⁷³ Cf. ANNEXES 4 avril *Rituel de présentation* p. 2

¹¹⁷⁴ Cf. ANNEXES 5 avril *Rituel de présentation* p. 4

¹¹⁷⁵ Cf. ANNEXES 15 mars *Rituel de présentation* p. 1

¹¹⁷⁶ Ibid. p. 2

¹¹⁷⁷ Ibid. p. 10

¹¹⁷⁸ Ibid. p. 2

¹¹⁷⁹ Extrait D. GEFFRAY *L'ambiance montessorienne : cadre matériel et valeurs humaines* 2013

¹¹⁸⁰ Cf. ANNEXES 4 avril *Ventre de l'activité* p. 12

Le 5 avril, au moment de la question de l'espace adéquat pour l'exercice corporel en musique, elle fait des propositions de lieux où pourrait se dérouler l'atelier¹¹⁸¹, la salle d'arts plastiques du CLAE, la cour, le gymnase.

Plus tard, elle m'aide à prendre les photos des enfants en clown, « *Une photo de chaque enfant ?* ¹¹⁸² ». Je me servirai de ces matériaux pour l'analyse, ce en quoi son aide est précieuse pour la chercheuse.

Pendant ce moment, elle est proche des enfants, sa voix est douce, elle s'assure de leur confort avec les attributs du clown : « *c'est bon, t'as tout ce qu'il faut au bon endroit ? [...] les filles ! T'as pas de chapeau ? [...] T'es prête ? Attention te voilà !* ¹¹⁸³ ». Elle participe au cadre propice à l'expression de tous « *Nous, on est là, et eux ils vont jouer, ils vont jouer* ¹¹⁸⁴ ».

Au moment du bilan de fin d'activité, d'une voix douce, elle accompagne une élève dans l'expression « *"qu'est ce que tu as aimé ?" Noura " Euh... ". Dorothée " Est-ce que tu as aimé faire des grimaces, regarder les grimaces de David ? ". Noura pouffe. Dorothée " Regarder les grimaces d'Anès ? ". Noura : "Clown ". Dorothée " Quoi ? Quand toi tu faisais le clown ? Est-ce que tu as aimé quand les autres ils faisaient le clown aussi ? " Noura... Dorothée " Tu préfères quand c'est toi qui le fais ? " Noura fait signe que oui. Dorothée " Y'a autre chose ? " Noura fait signe que non ¹¹⁸⁵ ». Tout se fait en douceur, avec gentillesse, au service du développement de l'enfant et pour le bien du groupe, au bénéfice du projet.*

3.5.3 Les observations révèlent un goût pour le mélange des cultures.

Le 15 mars, quand vient son tour de s'exprimer sur « *Comment on dit j'aime la musique* » elle propose une réponse en hindi¹¹⁸⁶, langue qu'elle a apprise pendant une recherche anthropologique en Inde.

Le 5 avril, le bilan qu'elle tire de cette série d'ateliers avec le clown porte sur ce thème : « *"Ce que j'ai beaucoup aimé, [...] c'était hier quand tu nous as parlé dans ta langue". Quelqu'un " Ah oui ! ". Rire. Dorothée : " Vous compreniez tous ? Enfin presque tous ! " Quelqu'un " Non ". Quelqu'un " Oui presque tout ". Dave : " Ah oui ! " Dorothée : " Alors on comprenait rien et on savait pas si c'était une vrai langue... moi je me souviens de ça" ¹¹⁸⁷ ».*

3.5.4 Au service de la reliance du groupe

Malgré sa discrétion, l'animatrice est actrice également de ce qui structure le groupe. En effet, le 15 mars, elle n'intervient que pour rappeler aux enfants, le souvenir des hommes préhistoriques, nos ancêtres. Quand surgit la question de compréhension du mot « ancêtres » dans le poème, son intervention fait la lumière sur le souvenir commun. Un des enfants acquiesce : « *Les trucs préhistoriques dans la montagne* ¹¹⁸⁸ ». La présence de l'animatrice

¹¹⁸¹ Cf. ANNEXES 5 avril *Ventre de l'intervention* p. 3

¹¹⁸² Cf. ANNEXES 5 avril *Ventre de l'activité* p. 8

¹¹⁸³ Cf. ANNEXES 5 avril *Ventre de l'activité* p. 5

¹¹⁸⁴ Ibid. p. 7

¹¹⁸⁵ Cf. ANNEXES 5 avril *Après la récréation* p. 3

¹¹⁸⁶ Cf. ANNEXES 15 mars *Après la récréation* p. 3

¹¹⁸⁷ Cf. ANNEXES 5 avril *Après la récréation* p. 3

¹¹⁸⁸ Cf. ANNEXES 15 mars *Ventre de l'activité* p. 6

permet un éclaircissement par rapport à une notion, ce qu'elle dit, renforce l'acquisition implicite d'un savoir.

En outre, le souvenir commun exprimé rajoute un tissage entre membres du groupe par l'évocation d'un vécu partagé. Il en résulte, au moins pour celui qui répond et pour ceux qui entendent, la possibilité de comprendre ce que veut dire « ancêtre », de visualiser l'évolution de l'humanité, et de revivre le souvenir d'une semaine d'apprentissage et de vie en groupe dans la nature.

Ce en quoi, il me semble que ce que rappelle l'animatrice aux enfants, consolide les individus dans leur développement cognitif, et dans la reliance sociale en tant qu'acte de se relier à un souvenir commun qu'on peut qualifier de reliance-structure¹¹⁸⁹, autre médiation de la reliance.

3.5.5 Conclusion :

Le regard que nous avons porté sur l'animatrice, nous mène à la conclusion que l'intégration pendant les activités, notamment artistiques et culturelles, d'une personne de l'école, extérieure à la classe, est de toute façon favorable à la construction des liens entre les enfants et les adultes responsables de leur temps périscolaire, dans l'établissement. C'est encore une chance donnée pour que se déclenche « l'étincelle de résilience » dont parle Cyrulnik. C'est la multiplication des possibilités d'attaches affectives de l'élève à son milieu scolaire.

Plus que sonores, les traces que j'ai conservées de l'animatrice sont visuelles¹¹⁹⁰, et mémorielles. Je retiens que sa présence est bénéfique autant pour moi que pour le groupe et je la remercie sincèrement en fin d'atelier avec le clown, le dernier jour¹¹⁹¹.

3.6 David, le clown

J'ai rencontré David, le clown il y a quelques années, au Centre d'Initiatives Culturelles et Citoyennes (CICC) Samba Résille, lieu d'accueil associatif à Toulouse, point de convergences citoyennes, reconnu sur un large spectre d'interventions en lien avec les transformations sociales¹¹⁹².

En 2011, alors que nous nous croisons dans le CICC, j'évoque avec l'artiste le thème de ma recherche mêlant éducation et joie, et je lui demande s'il peut m'accorder un entretien. Ce sera ma première collecte de matériau pour mon projet de recherche-action. A l'issue de cet entretien qui a eu lieu en 2012, je lui demande si cela l'intéresse d'intervenir avec moi auprès des enfants. Il accepte.

Le chapitre qui lui est consacré, intègre des extraits de la conversation enregistrée dans l'entretien et des observations des trois séances du 2, 4 et 5 avril 2013. Il s'agira, comme pour la professeure, de croiser ce qui a été dit par le clown, avec ce qui a été vécu en classe dans le groupe.

3.6.1 Présentation

Le clown a 36 ans, il n'est pas de Toulouse. Son parcours nous est dévoilé pendant l'entretien : « *Il voulait être médecin et devient aide-soignant. Il peut reprendre ce premier métier en cas de besoin " d'argent " et si " Le clown est mort ". Je note que sa motivation*

¹¹⁸⁹ Voir document. Chapitre des théories. Tentative de définition de la reliance § 4.1 p. 73

¹¹⁹⁰ Cf. ANNEXES Visuels 15 mars *Ventre de l'activité* p. 3, 4 et 7 ; et 5 avril *après la récréation* p. 1

¹¹⁹¹ Cf. ANNEXES 5 avril *Après la récréation* p. 3 et p.6

¹¹⁹² www.samba-resille.org

professionnelle passe par le fait de prendre soin de l'Autre. Il connaît une crise au sortir d'un poste en psychiatrie. "Boulot assez dur". Il n'était pas bien. Rencontre avec un ami lui apprend la guitare et tout s'enchaîne. Vient le théâtre puis le clown, qui ont changé sa vie. Le clown est l'activité qu'il préfère parce qu'il y a "le rire derrière". Il y a la possibilité de donner du rire, de la joie ¹¹⁹³». Me vient l'envie de rapprocher son parcours du clown Buto, Howard Buten ¹¹⁹⁴ dont l'activité mêle pratique de la psychiatrie et clown.

Quand il se présente à la classe, un des élèves est surpris d'apprendre qu'il porte le même prénom que lui ¹¹⁹⁵.

Il est né à la Roche sur Yon. Pour le situer aux enfants, il localise l'endroit « *pas très loin de la Bretagne* ¹¹⁹⁶ ». Le nom du lieu est assez compliqué, il est cependant mémorisé par un enfant quand il s'agira de se souvenir ¹¹⁹⁷ au moment où le clown se présente à la troisième séance avec le mime.

Dès la première séance, l'intervenant dévoile son rapport à sa pratique et insiste sur le fait qu'il aime « *beaucoup, beaucoup, beaucoup [son] métier* ¹¹⁹⁸ ». L'observation témoigne de sa passion pour son activité de clown.

3.6.2 Une posture différente.

La première chose que l'on remarque, c'est qu'il n'a pas la même attitude que les autres intervenants.

Quand l'intervenant (les enfants ne savent pas encore qu'il est clown), sort de son sac un carnet et un crayon, un des enfants lui demande : « *c'est un cahier de bouillon ?* » communication authentique ¹¹⁹⁹. Le clown lui répond : « *Non, c'est un cahier de travail* ¹²⁰⁰ ». Pendant la présentation, « *on sent qu'il y a une interruption dans la fluidité. On se rend compte d'une chose inhabituelle : l'intervenant prend des notes. Nouvelle contrainte, nouvelle règle : il faut parler clairement* ».

Quand les enfants se présentent, il pose des questions : « *Tu peux me redire ton âge ?* ¹²⁰¹ », il demande des précisions. Sa prise de note lui permettra plus tard dans la séance de se rappeler des prénoms de chacun ¹²⁰², de faire la différence entre Youssef-Anès et Youssef ¹²⁰³, de découvrir que deux enfants ont interchangé leurs places dans le cercle ¹²⁰⁴, ou le 4 avril, de comprendre tout de suite qui n'était pas là lors de la séance précédente.

Dans le premier cercle, un des enfants teste le clown sur sa prise de note : « *"Bon et lui ?". le clown [répond] : "Sofiane, et il a neuf ans"* ». Je note : « *test réussi* ¹²⁰⁵ ».

¹¹⁹³ Cf. ANNEXES Entretien avec le clown de février 2012

¹¹⁹⁴ H. BUTEN Il y a quelqu'un là dedans ? Des autismes Odile Jacob 2003

¹¹⁹⁵ Cf. ANNEXES 2 avril Rituel de présentation « David ; il s'appelle David aussi comme moi ? » p.2

¹¹⁹⁶ Cf. ANNEXES ibid. p.4

¹¹⁹⁷ Cf. ANNEXES 5 avril Rituel de présentation p. 5

¹¹⁹⁸ Cf. ANNEXES 2 avril Ventre de l'activité p. 3

¹¹⁹⁹ Cours du CNED

¹²⁰⁰ Cf. ANNEXES 2 Avril Rituel de présentation p. 1

¹²⁰¹ Ibid. p. 2

¹²⁰² Cf. ANNEXES 2 Avril Ventre de l'activité p. 5

¹²⁰³ Voir document. Rituel de présentation. Mon nom § 1.3.1

¹²⁰⁴ Cf. ANNEXES 2 avril Rituel de présentation p. 5

¹²⁰⁵ Ibid. p. 2

En conclusion de la première transcription, j'écris « *le clown dont on ne sait pas qui il est, [...] a l'air très sérieux*¹²⁰⁶ ».

3.6.3 Belle tendance à rire.

Le rire est entendu un peu plus tard dans la première séance, au moment où l'on doit deviner le métier de l'intervenant. « Abdourahmane : "*Est-ce qu'il est un maître ?*" [...] *la maîtresse* [précise] : "*d'école*". *Le clown* : "*Ouais pas un maître d'école mais des fois, je fais des choses comme les maîtres*". Abdourahmane rebondit sur la réponse " *Ah, oui ! Mais est-ce que tu es maître de quelque chose ?*". *Rire de la maîtresse et rire prolongé du clown. Rire de connivence*¹²⁰⁷ ». Comme nous l'avons pris en compte pour le musicien, il est à remarquer que la professeure partage un moment, un moment de détente, posé sur le décalage involontaire de l'enfant, dont nous pouvons imaginer qu'il est propice à la bonne humeur générale.

La propension du clown à rire, se manifeste en réaction à ce qu'expriment les participants professeure¹²⁰⁸ et enfants, que ce soit en parole¹²⁰⁹ ou en mouvement¹²¹⁰.

Son rire est franc et clair. Pendant la transcription des enregistrements sonores, je note souvent qu'« *il éclate de rire*¹²¹¹ ».

Son rire grave se distingue dans le cercle avec tous quand ce qui est dit est vraiment drôle : A la demande traduction de ce qu'il vient de dire, sous la consigne, en langage imaginaire, l'enfant répond : « "*J'ai dit que pourquoi vous voulez pas me dire oui, pour aller aux toilettes ?*". *Tout le monde rit, moi également [au moment] du décryptage*¹²¹² ». Il est cependant important de repositionner ce moment dans un contexte relativement tendu, après qu'un enfant ait évoqué une émotion forte (l'amour) dans le groupe et qu'il n'ait pas été entendu¹²¹³, ce qui en a résulté est un début de conflit, soulagé par ce qui vient d'être dit.

Le rire du clown s'entend. Il se déclenche également à ce qu'il joue, ce qu'il mime¹²¹⁴, et ce qu'il exprime¹²¹⁵.

Le rire est « *communicatif et sans frontières* » avait partagé le clown pendant l'entretien, en racontant une anecdote avec les indiens du Chiapas au Mexique¹²¹⁶. Nous vérifions cet aspect universel, présent dans la classe, tout en marquant une distinction très nette avec le trait d'esprit basé sur les mots, dépendant de la compréhension de la langue ou des codes culturels. Ce que nous évoquons ici, est que le rire manifesté a une tendance à se répandre dans les groupes et gagner chacun des membres pour peu que le rire ne se joue pas au détriment d'un individu, qu'il ne soit pas déclenché par une moquerie.

¹²⁰⁶ Ibid. p. 5

¹²⁰⁷ Cf. ANNEXES 2 avril *Ventre de l'activité* p. 3

¹²⁰⁸ Cf. ANNEXES 5 avril *Après la récréation* p. 5

¹²⁰⁹ En paroles : 2 avril *Ventre de l'activité* p. 5 et 6 ; 4 avril *Rituel de présentation* p. 2, 4 avril *Ventre de l'activité* p. 11, 5 avril *Après la récréation* p. 2 et 5,

¹²¹⁰ En mouvement 2 avril *Ventre de l'activité* p 5 et 10.

¹²¹¹ Cf. ANNEXES 2 avril *Ventre de l'activité* p. 5 et 10. 4 avril *Ventre de l'activité* p. 11, 5 avril *Après la récréation* p. 5

¹²¹² Cf. ANNEXES 4 avril *Ventre de l'activité* p. 6

¹²¹³ Un moment de déliance.

¹²¹⁴ Cf. ANNEXES 2 avril *Ventre de l'activité* p. 9, 4 avril *Ventre de l'activité* p. 1

¹²¹⁵ Cf. ANNEXES 4 avril *Rituel de présentation* p. 2

¹²¹⁶ Cf. ANNEXES *Entretien avec le clown* p. 5

L'atmosphère se détend sous l'action d'un rire général. Cette observation engage une autre recherche : celle de la fonction sociale du rire. La lecture du « Rire¹²¹⁷ » de Bergson apporterait un éclairage, car nous sommes en contact avec la notion de la mécanique du comique. Cependant si Bergson dans sa préface indique que son ouvrage « comprend trois articles sur le *Rire* (ou plutôt sur le rire spécialement provoqué par le comique)¹²¹⁸ », nous analysons dans le cas présent, le rire naturel de l'intervenant. Le rire qui n'a pas été fabriqué, le rire-réaction. Pour reprendre le propos final de Bergson, « Nous aimons à rire et tous les prétexte sont bons¹²¹⁹ », les observations témoignent que le clown suit cette tendance quand il est dans la classe d'accueil.

Le curseur du rire se déplace, pendant l'entretien avec le clown « *Trouver son clown : c'est aussi rire de soi, ne plus avoir peur du ridicule. Le clown fait rire parce qu'il est plus faible que les autres il prend le ridicule à la place des autres*¹²²⁰ ». Le propos nous ramène au texte de Bergson.

Se posent alors les questions suivantes : Le rire est-il un levier de la reliance ? Contribue-t-il à l'acte de se relier ? Est-il une vérification du lien une fois qu'il est établi ? L'objet de la recherche se trouverait enrichi d'un approfondissement sur la question du rire en lien avec l'accueil des enfants migrants à l'école. L'ampleur que supposerait ce projet, nous oblige à nous contenter d'évoquer ces questions sans nous plonger dans une autre analyse des enregistrements.

3.6.4 Le cadre et le rapport à l'autorité. Valeurs mises en exergue, responsabilité et écoute.

« *Le clown [...] ne fait pas que rire, il touche aussi les gens à travers des émotions. émotionnel-corps. Le langage des émotions et le langage corporel [sont des] langages universels*¹²²¹ ».

Les séances se sont déclinées sur trois thèmes : Les émotions et le corps, le langage, le jeu. Nous aborderons ultérieurement le déroulé de l'apprentissage du clown en tant que médium de reliance. Reliance à soi qui se révèle au travers des visuels¹²²², reliance aux autres par le partage du jeu et des émotions.

a) Le clown ne fait pas que rire et l'intervenant impose ses règles hors du rire.

Nous avons pris en compte qu'avec cet intervenant, le cadre de départ se posait sur le papier. Grâce à la prise de notes attentive, le clown a pris contact avec le groupe par l'apprentissage des prénoms. La suite de l'activité s'exige avec la même concentration.

Même s'il évoque le jeu, dont l'idée déclenche l'enthousiasme des participants, le clown canalise l'énergie : « *avec mes règles à moi*¹²²³ », qu'il précise plus avant et d'une voix forte, car le groupe est en mouvement : « *Quand on fait du théâtre, quand on fait du clown on se concentre sinon cela ne marche pas*¹²²⁴ ». A tout moment, et pendant l'activité, le clown s'exprime clairement sur ce qu'il faut faire et qu'il n'est pas possible de faire : « *On fait pas du*

¹²¹⁷ H. BERGSON *Le rire* PUF 1985

¹²¹⁸ H. BERGSON Ibid. « reproduction de la préface de 1924 » p. V

¹²¹⁹ H. BERGSON Ibid. « Appendice » p.156

¹²²⁰ Cf. ANNEXES *Entretien avec le clown*

¹²²¹ Ibid.

¹²²² Cf. ANNEXES *Visuels* 4 et 5 avril p.1 à 4.

¹²²³ Cf. ANNEXES 2 Avril *Ventre de l'activité* p. 8

¹²²⁴ Ibid. p. 12

*hip hop, on fait pas du hip hop*¹²²⁵ [...] *On marche, on ne se touche pas*¹²²⁶. [...] *sans tirer, sans tirer*¹²²⁷ [...] *Restez ensemble, restez ensemble*¹²²⁸ ». On remarque qu'il répète souvent la phrase, son rythme est parfois précipité voire nerveux¹²²⁹.

De même, les règles qui concernent le port du « nez » sont extrêmement explicites : elles sont posées par l'animateur, face au groupe, assis au fond de la salle¹²³⁰. Les enfants ont choisi un chapeau, un nez¹²³¹, le clown explique le fonctionnement devant un groupe attentif. « [le] silence [est] absolu¹²³² [...] En fait il y a deux règles : *Quand je mets mon nez, j'essaie de plus y toucher* [...] *A ce moment là je suis clown... pas David. Là c'est David (il n'a pas son nez) c'est sans mon nez et y'a le clown (il met son nez) David, le clown. La 2^{ème} règle c'est que quand y'a un copain ou une copine qui a son nez comme ça, je viens pas le voir, je lui prends pas le nez, je lui tire pas, je lui tire pas. Des fois ça peut faire mal [il insiste sur le mot]. Quelqu'un tire, qui lâche ça peut faire mal. Donc on ne touche pas le nez du copain*¹²³³ ». Quand le clown donne une explication, sa voix est posée et claire et le résultat est qu'on l'écoute.

Parfois, il est radical, notamment quand il s'agit de reproduire un geste qu'effectuera chaque membre du groupe chacun à son tour : « *Il faut attendre que moi j'ai fini*¹²³⁴ [...] *C'est pas à toi... laisse le faire, laisse le faire*¹²³⁵ [...], quand il va proposer un autre jeu : « *ah je sais !* [dit un enfant] *Non tu sais pas*¹²³⁶ [répond le clown] ». Quand il sort l'accordéon de sa housse : « *Je peux essayer ? Non*¹²³⁷ ». Quand il s'agit de suivre un mouvement, « *attendez, attendez, il a pas fini*¹²³⁸ ».

Parfois il passe par l'intermédiaire d'un seul pour exprimer une idée qui concerne tout le monde « *Est-ce que tout le monde t'écoute ? Est-ce que tout le monde t'écoute ? Est-ce que tout le monde t'écoute ?*¹²³⁹ ». Le ton, dans ce cas s'est affermi sur « est-ce que » et « t'écoute ». La phrase répétée par trois fois, incite à la concentration ou du moins à l'attente silencieuse de l'intervention de celui dont c'est le tour.

L'autorité est affichée pour le groupe « *la voix s'impose au dessus du brouhaha*¹²⁴⁰ », à d'autres moment il utilise juste trois syllabes répétée « *Eh, eh, eh*¹²⁴¹ ». C'est notamment le cas quand l'activité se déroule en grommelot.

¹²²⁵ Ibid. p. 8

¹²²⁶ Ibid.

¹²²⁷ Cf. ANNEXES 2 avril *Ventre de l'activité* p. 9

¹²²⁸ Ibid. p. 13

¹²²⁹ Cf. ANNEXES 5 avril *Ventre de l'activité* p. 2

¹²³⁰ Ibid. Visuel p. 6

¹²³¹ Cf. ANNEXES Visuels du 5 avril p. 2

¹²³² Cf. ANNEXES 5 avril *Ventre de l'activité* p. 6

¹²³³ Ibid.

¹²³⁴ Cf. ANNEXES 2 avril *Ventre de l'activité* p. 10

¹²³⁵ Ibid.

¹²³⁶ Cf. ANNEXES 5 avril *Rituel de présentation* p. 2

¹²³⁷ Cf. ANNEXES 5 Avril *Ventre de l'activité* p. 1

¹²³⁸ Cf. ANNEXES 2 avril *Ventre de l'activité* p. 11

¹²³⁹ Ibid.

¹²⁴⁰ Ibid. p. 7

¹²⁴¹ Ibid. p. 14

b) Prise d'autorité.

Le 4 avril, au début de la séance qui aborde le langage, le clown a inauguré l'après midi en annonçant : « *"Alors juste pour commencer, aujourd'hui c'est moi qui commence". La maîtresse : "Et qui commande"*¹²⁴². Le clown : *"Et qui commande... On a vu avec Claude et avec Manue, aujourd'hui et demain, quand je vais être là, c'est moi qui suis le responsable (il insiste sur le mot). Alors c'est moi le chef. C'est moi qui vais dire ce qui va ou ce qui va pas. S'il y a un problème, ce n'est pas Claude qui va dire c'est moi qui vais dire. D'accord est-ce que vous avez compris ça ?". Tous : "Oui !". Ashraf dit "non !". Quelqu'un "non ?". Ashraf avec un grand sourire "Oui !". Cela fait rire le clown. "Ok, après on ne change pas le fonctionnement, on fait comme d'habitude, on se présente et tout ça. On va faire des exercices ou des jeux. Mais quand je suis là... ", il marque un temps d'arrêt. Ashraf affirme : "Le chef !". Le clown : "C'est moi le chef". Ashraf répète : "Le chef !". Le clown : « Cela veut dire que Manue elle va jouer et Claude aussi. Y'a plus l'instituteur, y'a plus de maîtresse, y'a plus d'élève, tout le monde pareil... sauf moi ». Le silence accueille son discours, le groupe est attentif. Quelqu'un : "Ouais !". Il reprend en pirouette "J'ai de la chance" et rit "Donc on commence par la présentation comme d'habitude ?". Quatre secondes de silence. Mise en place¹²⁴³ ». Nous avons déjà compris l'intérêt qu'il y a pour un intervenant d'être dans la possibilité de collaborer de cette manière avec l'éducateur. Il est intéressant de noter que le message est accueilli par le groupe, dans le calme. Un enfant s'impose cependant, que nous avons déjà identifié pour se positionner à part du groupe. Le rituel de présentation qui suit est fluide, si ce n'est l'émergence des rivalités entre cet enfant et un de ses camarades. La comparaison sociale affleure lors de la présentation qui se veut différente. La professeure reprend sa posture de garante de la sécurité du groupe, et intervient pour ramener l'enfant dans le cadre.*

La suite de l'activité se déroule en grommelot : le clown se présente en langue imaginaire. La circulation de la parole a besoin d'être guidée, la médiatrice s'impose pour calmer l'atmosphère¹²⁴⁴. Les observations témoignent que l'autorité est répartie entre les adultes, en fonction des besoins du groupe.

c) Affirmation de l'autorité.

La séance transite du rituel de présentation à l'échauffement. Cela se fait toujours en grommelot. Le groupe connaît le jeu, puisqu'il a été vécu la veille. Le clown mène le groupe en cadrant par « *eh, eh, eh*¹²⁴⁵ » fort aisé à interpréter, tant le ton utilisé exprime l'autorité ferme. Cependant, une commande n'est pas exécutée avec justesse : un groupe d'enfants s'est réfugié sous les tables « [Avec des gestes et en grommelot] *Le clown leur fait comprendre de sortir*. Il y a nécessité de replacer l'autorité. Le clown d'une voix très forte : *"Juste un truc en français"*. [la première partie de la phrase est fortement appuyée]. Silence. D'un ton calme [il s'adresse à un enfant] : *"Viens, viens, viens ! Une chose en français. Qu'est ce que j'ai fait quand je dis 2 ! Qu'est ce que j'ai montré ? Qu'est ce que j'ai montré ?"*. Silence. Certains refont son geste. Quelqu'un : *"La peur !"* Le clown : *"La peur oui, mais qu'est ce que j'ai fait ?"*. Dave : *"Ben un truc comme ça"*. Le clown : *"Ben pourquoi alors y'en a la moitié d'entre vous qui vont en dessous des tables derrière le bureau ou là bas ? Est-ce que j'ai fait*

¹²⁴² Avant la séance, nous sommes retrouvés avec le clown et l'institutrice pour le café en salle des professeurs. Le clown a proposé de prendre en charge le rôle de l'autorité, la professeure le lui a accordé.

¹²⁴³ Cf. ANNEXES 4 avril *Rituel de présentation* p. 2

¹²⁴⁴ Ibid. p. 8

¹²⁴⁵ Cf. ANNEXES 4 Avril *Ventre de l'activité* p. 1

ça ? ". Les élèves : "Nonnnn ! " Le clown : " Alors maintenant juste faire ce que j'ai fait. ok ? " [Sa voix est beaucoup plus douce] Abdourahmane : " Oui ".¹²⁴⁶».

Notons que la reprise de l'autorité se fait par un changement de langue, le français, langue commune au groupe, expression de l'autorité : c'est la langue de la professeure, langue de l'institution.

Après un nouvel essai en grommelot, idiome qui n'est pas forcément apprécié par tout le monde « *Non ! Je comprends pas moi !*¹²⁴⁷ », Le groupe joue mieux. Très rapidement cependant, un non respect de la consigne oblige le clown à reprendre définitivement le français pour cette partie de la séance. Le groupe doit comprendre la limite. « *"Alors je répète une nouvelle fois ce que j'ai dit hier ! " Quelqu'un : " On ne se touche pas " . Le clown : " Si on se bouscule " . Ils imitent une bousculade. Le clown : " Ou qui se tapent : je le prends je le mets sur une chaise et c'est fini pour lui. Je le prends comme ça [...] par l'oreille » . Il se [mime] pris par l'oreille. Rires. Un enfant essaie de parler mais on ne l'entend pas. Le clown répond : " Je sais. Pas besoin de me le dire"¹²⁴⁸ ». Le ton est ferme et sans appel. Le jeu reprend. Un peu plus tard, suite à des bousculades manifestes, « *la sanction tombe, et les contrevenants sont éloignés du groupe*¹²⁴⁹ ».*

d) Explication de l'autorité par la mise en lumière des valeurs attendues.

Le clown décide de changer d'activité, il repasse par le questionnement de l'autorité avec l'idée de redonner « *le pouvoir*¹²⁵⁰ » à la maîtresse, si cela ne fonctionne pas comme il l'entend. Il interroge le groupe à propos de la notion de responsabilité. Plusieurs acceptions sont données, dont la « *réponse* » et la « *faute* ».

Le clown en profite pour transmettre ses valeurs au cercle : « *"Ça peut vouloir dire ça ! Cela peut vouloir dire que [...] tu sais ce que tu fais ! Et donc si tu veux être grand ! (Le silence témoigne de l'écoute). Et si tu veux vivre avec les copains là, tu vois on est les copains et les copines ; on le respecte, on l'embête pas. On le pousse pas. On se bagarre pas. Pas avec moi, pas dans le théâtre. C'est pas fait pour ça. Donc moi je veux bien qu'on continue [...] moi, j'aime faire bien ça. Vous aimez faire ça ? " . [On entend] " Oui ! Ouais ! " . Le clown " Donc on continue, si vous êtes assez grands assez responsables, pour comprendre tout ça bon, on continue mais en étant sympa ! En étant gentil. Allez les copains". Il va voir l'élève au coin. "Est-ce que tu veux reprendre aussi ; ouais ? " L'autre " ouais ! " . Le clown : " venez voir !"¹²⁵¹ »*

Le but affiché est « *que tout le monde s'écoute*,¹²⁵² [pour que] « *Tout le monde soit content* ». Le clown : « *d'accord ? C'est juste pour qu'on soit content. Qu'on soit tous contents. Ashraf : « Contento ! » . Il a un air assez indéchiffrable quand il dit cela. Le clown : « Oui, contento ! » (Ton ferme). Quelqu'un « Contenti ! » Le clown « Oui continti ! » Il joue le contentement. « Contente ! » Energie en hausse. Le clown : « content ! » . Tous le monde veut donner sa version en langue maternelle. Le chahut reprend¹²⁵³ ».*

¹²⁴⁶ Ibid. p. 1 et 2

¹²⁴⁷ Ibid. p. 2

¹²⁴⁸ Ibid. p. 3

¹²⁴⁹ Ibid. p. 12

¹²⁵⁰ Cf. ANNEXES 4 Avril Ventre de l'activité p. 3

¹²⁵¹ Cf. ANNEXES 4 avril Ventre de l'activité p. 3 et 4

¹²⁵² Cf. ANNEXES 2 Avril Ventre de l'activité p. 10

¹²⁵³ Ibid. p. 12

3.6.5 Le clown est attentif à l'enfant. Il participe à la valorisation de chacun.

La professeure le souligne dans l'entretien de fin d'année « *il était super gentil avec les mômes*¹²⁵⁴ ». Tout le long des ateliers il s'est évertué à distribuer la parole pour que chacun puisse s'exprimer à son tour. « *Mara ! Est-ce que tu veux dire quelque chose ?*¹²⁵⁵ »

« *Noura est invitée à faire sa proposition. " Vas-y " Le clown calme l'invitation : " Laisse la faire laisse la faire ". Silence. La petite Noura n'ose pas. Le clown attire l'attention du groupe sur Noura : " En fait si vous la regardez bien, tout ce qu'elle fait c'est des gestes. Si c'est sérieux, hein ! On peut faire ça ". [il mime le] geste de timidité. Tous le refont. Le clown : " le clown il peut tout faire, même ça "*¹²⁵⁶ ». Le clown s'exprime d'une voix très douce. Il protège l'enfant de l'intervention impatiente des autres membres du groupe. Il ne l'oblige pas à répondre la consigne mais utilise ce qu'elle donne à voir, comme matériau d'observation au bénéfice de tout le groupe.

« *Certains se lèvent "Moi je sais, ah oui, oui, je sais". Le clown : "Un miroir, c'est pour se regarder une glace ". Manue " Ah eh. Ca veut dire !!! " Quelqu'un " Moi je sais comment ça se joue ! ". " Oui moi aussi ". Le clown recadre : " eh, eh, eh, eh, eh, eh, eh, eh, eh, eh ". Il calme l'ambiance. " Je vais le dire pour gagner un peu de temps ". Abdourahmane : " Bah, c'est pas juste (petite voix plaintive) ". La maîtresse : " Abdourahmane ! " Le clown "Je crois que tu as compris mais je vais quand même le dire pour que tout le monde comprenne et que cela aille plus vite"*¹²⁵⁷ ». Dans le cas observé, le clown ne renvoie pas l'enfant au fait qu'il perturbe la démonstration par son enthousiasme. Au contraire, il prend en considération la frustration du garçon, en le reconnaissant dans son savoir "Je crois que tu as compris", et fait part de la contrainte de temps pour agir différemment de ce que voudrait l'enfant. Il y a une approche de l'écoute empathique du besoin exprimé par l'enfant et un partage de son propre besoin qui est de mener la démonstration.

« *Le clown s'adressant à une élève: "Est-ce que ? Est-ce que tu voudrais dire quelque chose ? " Ashraf prend la parole " Non elle est timide ". Le clown ; " Eh ! c'est à toi que je demande ? Tu t'appelles comment ? " Les autres " Ashraf ! " Le clown : " C'est pas toi que je veux entendre parler ! " On entend un gloussement ! Puis plusieurs. Le clown : " Mais laisse-la répondre en fait ! ... Ben oui ! " Il revient à Noura. Le clown : « Est-ce que tu voudrais dire quelque chose ? En une langue inventée. Moi je veux bien entendre ce que tu as à dire. Par contre il faut que tu parles un petit peu fort ". Noura dis quelque chose (deux secondes) ; Le clown : " Alors c'est un petit peu court hein ! C'est un peu du bla bla bla. C'est un peu comme Mariama hein ! T'essaie de rajouter autre chose ? Des a, des u, des o, des euh... des mmm des pppp. Des tttttt ". Ca rit. Le clown : " Tout ce que tu peux, ce que tu veux. Bon c'est comme tu veux. C'est bien c'est fini ? Ok ! ". Il rit*¹²⁵⁸ ».

Nous remarquons que le clown ne force pas les membres du groupe à participer. Par contre, il protège l'enfant de celui qui s'interpose. C'est le cas du moment en grommelot, où finalement les enfants n'osent pas s'exprimer. L'exigence est haut placée et l'exercice difficile. Même si le clown donne aux participants une grande latitude d'expression, certains se réfugient dans leur timidité. Le clown accepte le refus des enfants de s'élancer dans le jeu.

¹²⁵⁴ Cf. ANNEXES Entretien avec la professeure du 19 juillet 2013 p. 10

¹²⁵⁵ Cf. ANNEXES 2 avril *Ventre de l'activité* p. 5

¹²⁵⁶ Ibid. p. 10

¹²⁵⁷ Ibid. p. 14

¹²⁵⁸ Cf. ANNEXES 4 avril *Ventre de l'activité* p. 11

Le clown est attentif à capter les impressions des élèves après leur jeu : « *"Et toi comment c'était ?" Il s'adresse à Noura, et (continue tout bas à lui parler). "Non c'est pas toujours facile. (A tout le monde) : des fois c'est facile, des fois c'est pas facile. Mais ça c'est pas grave parce que il y a plein de choses qui se passent. Quand Slava il se cachait derrière toi. Et ben des fois le clown et ben des fois il sait pas (il joue le clown qui sait pas). Ben il est où ?"* Un rire pointe. Le clown : *"Et c'est drôle. C'est juste ça. Tiens ! (il rejoue le clown qui sait pas) Qu'est ce qui se passe ? Et même si c'est pas facile... c'était super merci à tous les 4 !"*¹²⁵⁹ »

Il récupère les impressions des enfants après la série de jeux en groupe¹²⁶⁰ et organise également un tour de parole en vue d'un bilan durant la dernière partie de la séance¹²⁶¹. A ce moment, nous sommes mis en contact avec son attitude respectueuse envers l'enfant, et l'attention portée à ce qui est exprimé par le cercle.

Il fait lui-même le résumé de ce qui a été vécu par les groupes « *Vous avez vu là, y'a pas eu un seul mot, et pourtant on a vu y'en a qu'étaient en colère, y'en a qui rigolaient. Y'en a qui avaient peur au début. Après y'en a qui essayaient de calmer les autres. On a tout compris. Y'avait le corps et il y avait le corps, il y avait les émotions*¹²⁶² ».

3.6.6 Mime, langue imaginaire, musique, engagement du corps

Le 2 avril, le corps est engagé, par les jeux de statue, mimes, jeu des émotions, seul, en binôme ou à plusieurs¹²⁶³,.

Le 4 avril est un jour qui fait appel au rapport à la langue étrangère. A l'issue de la première partie, « *je note la difficulté des enfants de s'approprier une langue imaginaire*¹²⁶⁴ [...] *Je dirais que les exercices n'apportent pas de joie, ou de détente en tant que telle, car ils exigent beaucoup de concentration. L'implication du corps est limitée dans cet atelier, remplacée par les fonctions cognitives (intellectuelles) support du langage. [il y a une] obligation de concentration*¹²⁶⁵ ». Dans un deuxième temps cependant, les élèves sont très « *enthousiastes*¹²⁶⁶ ». Il a été question de revisiter le poème africain¹²⁶⁷, les enfants connaissent le texte, et ont gagné de l'énergie à le dire et redire en grommelot avec succès. Nous enregistrons un signe visible de joie. « *Les enfants sont déçus quand la fin est annoncée et très heureux quand un nouvel exercice est prévu. Le clown : "Petit dernier exercice". Tous « OUAIS !!!!!!!!!!!!!*¹²⁶⁸ ». La longueur de l'exclamation marque l'enthousiasme que nous enregistrons être général.

Le dernier jour Le clown a apporté son instrument. Le clown nous avait communiqué son lien à l'instrument pendant l'entretien de février 2012 « *Avec l'accordéon j'ai un outil pour le clown, j'ai un outil pour, pour pouvoir dire des choses*¹²⁶⁹ ».

Après le rituel de présentation il nous ouvre à un moment dansé que nous allons vivre, chacun pour soi mais avec le groupe. Un temps d'échauffement en musique, qui permet l'accès à soi

¹²⁵⁹ Cf. ANNEXES 5 avril *Ventre de l'activité* p. 9

¹²⁶⁰ Cf. ANNEXES 5 avril *Ventre de l'activité* p. 8, 9, 10, 11

¹²⁶¹ Cf. ANNEXES 5 Avril *Après la récréation* p. 2 à 6

¹²⁶² Cf. ANNEXES 5 avril *Ventre de l'activité* p.11

¹²⁶³ Cf. ANNEXES 2 avril *Ventre de l'activité* et *Après la récréation*

¹²⁶⁴ Cf. ANNEXES 4 avril *Ventre de l'activité* p. 14

¹²⁶⁵ Ibid. p.15

¹²⁶⁶ Cf. ANNEXES 4 Avril *Après la récréation* « Conclusion » p. 1

¹²⁶⁷ Cf. ANNEXES Texte de Birago Diop Appris le 16 nov. « *Ecoute dans le vent* »

¹²⁶⁸ Cf. ANNEXES 4 avril *Après la récréation* p. 1

¹²⁶⁹ Cf. ANNEXES *Entretien avec le clown*.

par le corps grâce au rythme et à la mélodie. « *Ça rit en dansant* ». Le dispositif d'enregistrement en a gardé la trace sonore. Pendant le décryptage, je me réfère également à mon souvenir. Je note que « *L'attention est concentrée* »¹²⁷⁰.

Les visuels qui nous restent de ce moment, témoignent des corps qui bougent, et de la lumière dans les yeux. En tant que participante j'affirme en avoir bien « profité »¹²⁷¹. Le regard des enfants sur les photographies me rappelle en miroir le souvenir d'un moment d'émotions agréables partagées. On se rapproche de la reliance à soi comme base de départ pour une reliance sociale.

3.6.7 Conclusion

Le portrait du clown, dont l'intervention a été organisée sur trois jours après les rencontres avec la poète et le musicien, donne à voir une nouvelle façon de mener un atelier dans la CLIN. Dès sa première visite dans la classe, le groupe enregistre une autre manière d'être. Le clown prend des notes, on sent qu'il attache une grande importance à retenir les noms des personnes en présence. Ainsi il donne un cadre, qui va se manifester régulièrement sur les trois séances.

Sa tendance à rire suivie par les enfants et les adultes, et l'éparpillement que suscitent les exercices, sont contrebalancés par une prise en main solide, voire stricte. Le clown attache une grande importance à ce que les règles soient suivies. Il exige la concentration. Pour ce faire, il s'accorde avec la professeure qui lui concède l'autorité du groupe, responsabilité qu'il assume et qui pourra aller jusqu'à l'exclusion, quand le jeu de certains aura dépassé les limites.

Pour autant, les règles sont expliquées et les valeurs annoncées sont positives « c'est pour que tout le monde soit content » affirme-t-il. Car sa préoccupation est que l'enfant trouve un terrain d'expression à partir du corps et des émotions, par le mime, la musique ou le langage imaginaire. La douceur pointe régulièrement lorsqu'il encourage l'enfant à s'exprimer.

C'est ainsi que la classe, une fois les techniques acquises, trouvera une grande satisfaction à jouer le clown pendant de courtes saynètes, dont le cercle établira un bilan positif.

Lors de l'entretien, quand je lui pose la question de la joie en tant qu'accélérateur d'apprentissage, le clown me répond : « *la joie pour les gamins à mon avis c'est indissociable... c'est ce qui va les faire évoluer .c'est là où ils vont apprendre le plus facilement. [...] Tu joues et les gamins, [...] s'ouvrent, ils apprennent parce qu'ils se font plaisir. J'ai l'impression que c'est aussi simple que ça.* »¹²⁷².

3.7 Emmanuelle-Manue, organisatrice du projet, médiatrice pendant les séances.

Il est temps d'envisager le rôle et la place que j'occupe dans le projet « Io l'Africaine 2012-2013 » car, à l'instar de mes pairs intervenants dont nous avons fait connaissance dans les observations, je fais partie de l'équipe des adultes intervenant dans le groupe CLIN. J'occupe cependant une double fonction, organisatrice des ateliers et médiatrice pendant les séances. Ma place est aussi définie en tant que membre du groupe, et bénéficiaire des ateliers.

Organiser le projet est l'activité qui inclut la mise en lien des artistes avec la professeure, l'organisation et l'animation de réunions de préparation, la planification des séances dans

¹²⁷⁰ Cf. ANNEXES 5 avril *Ventre de l'activité* p. 2

¹²⁷¹ Cf. ANNEXES 5 avril *Ventre de l'activité* p. 4

¹²⁷² Cf. ANNEXES *Entretien avec le clown*.

l'année, la rédaction des dossiers de demande de subvention auprès des institutions et des comptes-rendus d'activités en fin de projet à destination des partenaires financiers.

La place de médiatrice entend la présence pendant les séances, et le relais que j'opère entre chaque session, en venant en classe hors des ateliers artistiques, pour une discussion sur un thème, faire répéter les poésies, ou simplement dire « bonjour », avant ou après une intervention au CLAE¹²⁷³. Cet état de fait est à signaler parce qu'il porte un biais à l'observation que je vais faire sur moi-même. Je ne suis pas une inconnue dans la CLIN, j'ai un lien avec les anciens de la classe d'accueil depuis 2009, lien que je peux étendre à l'établissement, équipe de cantine comprise, qui me laisse une possibilité de circuler librement dans tout l'établissement, de demander très simplement un entretien avec le directeur de l'école, et de me voir confier la classe quand la professeure est de service pour la récréation¹²⁷⁴.

L'appétit que j'éprouve d'être en contact avec l'expression artistique fait de moi une participante enthousiaste à ce que proposent les artistes au groupe.

3.7.1 Présentation.

Suivant la consigne, je donne mon prénom au cercle : Emmanuelle-Manue. C'est en utilisant mon diminutif que tous m'appellent à l'exception d'une élève intégrée temporairement en avril¹²⁷⁵ pendant les sessions du clown.

Comme certains autres, je gagne un an, entre le 16 novembre 2012 et les séances de mars 2014. La situation de ma date d'anniversaire suscite d'ailleurs le 15 mars une circulation de parole sur la question de fêter ce passage avant la date réelle, le lendemain. L'occasion sera pour moi, de ressentir le lien amical de la part des enfants, et même des nouveaux venus : « *Bon anniversaire Manue* » me lance timidement la petite Noura ce jour précis. Je note avoir été touchée par sa marque d'intérêt. « *Ma présentation¹²⁷⁶ donnera lieu à une discussion autour de mon anniversaire. Ce sera un moment de communication authentique, où ce qui me sera adressé, notamment par Noura nouvellement arrivée, me touchera personnellement et positivement* ».

Mon origine comme celle de la majorité des membres du groupe se situe hors du territoire de Toulouse, « en Bretagne », ce qui me vaut les moqueries amicales de la professeure sur mon impossibilité de parler le breton¹²⁷⁷ dans la circulation des langues d'origine. A une seule occasion j'évoquerai la ville où j'ai grandi : « Paimpol¹²⁷⁸ ».

3.7.2 Actrice-organisatrice.

Ce rôle me donne plusieurs responsabilités et obligations en complément¹²⁷⁹ de ce qui se passe dans la classe pendant les observations. Nous nous sommes rencontrés avec la professeure la poète et le musicien en juillet 2012, pour préparer le projet d'un atelier mêlant musique et poésie sur plusieurs séances. L'idée était de découper l'intervention en plusieurs phases, un premier temps le 16 novembre, puis une ou deux interventions pour chacun des

¹²⁷³ CLAE Centre de loisirs à l'Ecole. Cf. ANNEXES 16 nov. *Après la récréation* p. 8, 12 mars *Rituel de présentation* p.9, 5 avril *Rituel de présentation* p. 4 et *Ventre de l'activité* p. 3

¹²⁷⁴ Cf. ANNEXES 5 avril *Ventre de l'activité* p. 12

¹²⁷⁵ Cf. ANNEXES 5 avril *Après la récréation* « Inès » p. 5

¹²⁷⁶ Cf. ANNEXES 15 mars *Rituel de présentation* p. 11

¹²⁷⁷ Cf. ANNEXES 15 mars *Après la récréation* p. 5

¹²⁷⁸ Cf. ANNEXES 16 nov. *Rituel de présentation* p. 7

¹²⁷⁹ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation* « séances complémentaires du musicien et de la poète, et invitation de la violoniste » p.1 à 2.

artistes séparément puis une série de rencontres sur une semaine en mars. Entre temps, j'ai envoyé les dossiers prévisionnels dans les canaux des subventions institutionnelles.

Le 16 novembre, je participe au « retour après action » entre la poète et le musicien. Ce bilan à la sortie de la séance entre intervenants extérieurs, fait état de la difficulté de la poète à trouver sa place et de la nécessité de trouver une solution à sa demande. Pendant l'après midi, j'ai effectivement ressenti un décalage. Préoccupée par le souhait que l'activité se déroule au mieux pour les enfants mais également pour les intervenants, je me rends compte que je n'ai pas été très détendue pendant la demi-journée en classe. Cependant, « *pour avoir été transparente sur ce ressenti à l'issue de la séance, j'ai pu entendre que la difficulté avait été partagée par le musicien et la poète [...]. Cette aptitude à mettre les choses au clair nous [est] bénéfique pour la conduite future du projet, où chacun trouve finalement sa place* ¹²⁸⁰ ».

Je m'attache à retranscrire littéralement l'enregistrement avant la série d'ateliers de mars 2013 non seulement pour asseoir la récolte de matériaux pour ma recherche, mais également avec l'objectif de donner de la matière à la poète et au musicien pour entamer l'activité des ateliers de mars. Nous sommes convenus ensemble de l'utilité de la démarche.

Le 12 mars, si je suis plutôt au service du projet et déchargée de la responsabilité des résultats de l'atelier, je ressens encore de l'inquiétude à propos du lien entre le musicien et la poète ¹²⁸¹. Je suis rassurée dans le cours des ateliers, me plonger dans l'action m'offre une possibilité de retrouver ma sérénité ¹²⁸².

Avec le clown qui ne connaît pas la classe d'accueil, le rôle d'organisatrice a joué pour la préparation en amont des rencontres d'avril. L'idée est de transmettre à l'artiste l'unique enjeu de rester simple dans l'activité. J'ai également apporté au projet l'obligation d'ouvrir un espace dédié à la poésie pendant chaque séance. L'objectif est d'assurer une continuité entre les deux séries d'ateliers (poésie-musique et clown), et de consolider la mémorisation des acquisitions. Ainsi les sessions se terminent par un poème (les 2 et 5 avril) et pendant la séance du 4 avril, le poème africain appris avec la poète sert de support à un exercice autour du langage ¹²⁸³.

Le 15 mars, les 4 et 5 avril, j'ai pris l'initiative, avec l'accord des intervenants d'inviter la Grand-mère de paix ¹²⁸⁴ et l'animatrice du CLAE ¹²⁸⁵.

Ce qui tient à l'installation et à la disposition des espaces est également dévolu à ce rôle d'organisatrice. Quand la question de la salle n'a pas été abordée en amont, elle a des conséquences sur le début de la séance ¹²⁸⁶. Pendant l'atelier, je confirme la possibilité de disposer de plus d'espace ¹²⁸⁷. La plupart du temps, le groupe évolue dans un espace vide, une salle mitoyenne de la salle de CLIN. Parfois, j'ai déjà installé les chaises avant l'arrivée des enfants mais on ne l'entend vraiment qu'à la dernière séance où j'ai enclenché l'enregistreur avant de commencer à installer le coin de la salle pour le cercle qui va accueillir le bilan des élèves ¹²⁸⁸.

¹²⁸⁰ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 19

¹²⁸¹ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de la présentation* p. 4

¹²⁸² Cf. ANNEXES 14 mars *Après la récréation* p. 15

¹²⁸³ Cf. ANNEXES 4 avril *Après la récréation* p. 1

¹²⁸⁴ Cf. ANNEXES 14 mars *Après la récréation* p. 13

¹²⁸⁵ Cf. ANNEXES 15 mars *Rituel de présentation* p. 1

¹²⁸⁶ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation* p. 3

¹²⁸⁷ Cf. ANNEXES 2 avril *Ventre de l'organisation* p. 7

¹²⁸⁸ Cf. ANNEXES 5 avril *Après la récréation* p. 1

Le rangement de fin d'après midi est laissé à ma responsabilité¹²⁸⁹. La salle de classe dans laquelle nous avons évolué, dessinée, dit de la poésie, est l'espace dédiée au cours d'Arabe pour les adultes, il nous faut le rendre praticable pour cette activité. Je m'y emploie, aidée de mes camarades intervenants.

Ce rôle d'organisatrice est reconnu, à la fois, par les intervenants¹²⁹⁰, la professeure¹²⁹¹ et les enfants¹²⁹².

Ma propension d'actrice engagée dans l'organisation de ces ateliers en classe, me mène en fin d'année, à voir les améliorations à apporter pour l'année suivante¹²⁹³.

C'est un rôle dont je tire une certaine satisfaction¹²⁹⁴, malgré les efforts que cela me demande sur toute la partie administrative.

3.7.3 Actrice-médiatrice.

Les réunions de préparation, artistes et professeure, ou uniquement entre intervenants, nous ont permis de déterminer les moments où je prenais la parole en tant que médiatrice. Avec leur accord, j'initie l'accueil des artistes dans la classe lors des premières séances¹²⁹⁵, et je les présente au groupe. J'accueille l'enfant qui vient d'arriver dans la classe. Je prends également en charge certains moments de l'activité. Je me sens particulièrement jouer mon rôle de médiatrice en fluidifiant la circulation de parole. Je donne un cadre à l'activité quand l'énergie se disperse, et je veille au respect de l'intervalle de temps que nous nous sommes donné pour les ateliers. Parfois, j'ajoute « spontanément » de la matière pédagogique à ce qui a été prévu par les acteurs et je fais le lien avec ce qui a été déjà vécu par la classe. D'une manière globale, comme sur des tâches plus précises, je suis au service du projet et je participe sincèrement à la célébration de la créativité des enfants.

Le 16 novembre, et le 2 avril, je débute la séance en lançant le rituel de présentation¹²⁹⁶. Pour la première séance du projet, la bande enregistrée témoigne d'une voix surfaite, sans doute due au décalage que je commence à percevoir sur le lien entre la poète et le musicien. Cependant, « le " Bonjour ! " est lancé, il trouve son écho dans le chœur de la CLIN. J'annonce [les présentations]. Je note en commentaire dans la marge que " tout le monde à l'air content, tout le monde veut commencer ". Le ton d'entrée a mis une dynamique enthousiaste. " Oui, oui on fait comme ça ", est le son que je viens d'entendre à l'écoute-lecture¹²⁹⁷ ». Après le rituel, je lance l'activité en présentant les adultes qui m'accompagnent. Ils sont « mes amis » et sont venus pour « parler et faire de la musique¹²⁹⁸ ».

En avril, pendant la première circulation de parole, j'attire l'attention du groupe sur le fait que le clown prend des notes : « Il faut faire doucement parce que David [...] écrit tous vos noms pour les retenir¹²⁹⁹ ». Je mène la suite de la séance, avec l'objectif de faire deviner le métier

¹²⁸⁹ Cf. ANNEXES *Après la récréation*, 12 mars p.13, 14 mars p. 12, 15 avril p. 13

¹²⁹⁰ Cf. ANNEXES 5 avril *Après la récréation* p. 6

¹²⁹¹ Cf. ANNEXES *Entretien avec la professeure du 19 juillet 2013* p. 10

¹²⁹² Cf. ANNEXES 5 avril *Après la récréation* p. 5

¹²⁹³ Cf. ANNEXES *Entretien avec la professeure du 19 juillet 2013* p. 7

¹²⁹⁴ Ibid. p. 9

¹²⁹⁵ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 2, 2 avril *Rituel de présentation* p. 2

¹²⁹⁶ Cf. ANNEXES *Rituel de présentation* 16 nov. p. 3, 2 avril p. 2

¹²⁹⁷ Cf. ANNEXES 16 nov. *Rituel de présentation* p. 4

¹²⁹⁸ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 2

¹²⁹⁹ Cf. ANNEXES 2 avril *Rituel de présentation* p. 2

de l'intervenant¹³⁰⁰. Je fais la remarque dès à présent d'avoir repéré *in situ*¹³⁰¹ un moment d'incertitude¹³⁰² dont nous tirerons les fils un peu plus avant dans les écrits. Je guide la circulation de la parole quand le clown se présente en grommelot¹³⁰³, ou lorsqu'il mime sa présentation¹³⁰⁴. Le 5 avril je guide l'expérimentation d'un ancrage « *Terre-Ciel* » qui a pour objectif de stabiliser l'énergie du groupe après une séance de cri collectif organisé par le clown pour calmer les membres du cercle¹³⁰⁵ avant la présentation de chacun.

J'accueille également l'enfant¹³⁰⁶ qui arrive dans la CLIN. Je note que cela n'est pas toujours enregistré dans les décryptages, car la trace sonore n'inclut pas l'attention portée et le regard que j'échange avec ces enfants nouvellement arrivés. Je prends appui sur ma mémoire de l'instant, pour en faire part dans mon analyse. Cependant, au moment de la présentation d'un des nouveaux arrivants, on entend que je répète trois fois son prénom « *d'une voix douce*¹³⁰⁷ ».

J'accueille et je reconnais l'enfant de la classe, comme je fais une place à celui et celle que je connais pour le fréquenter lors de mes ateliers au CLAE¹³⁰⁸, ainsi je fais le lien entre les enfants de l'établissement.

Dans les cas de circulation de parole que je mène, je m'attache à la distribuer équitablement¹³⁰⁹. A certains moments, je reformule¹³¹⁰, ou j'explique à l'intervenant ce que l'enfant a cherché à exprimer¹³¹¹. Je donne le départ du cercle pour les présentations¹³¹².

Quand le groupe est trop bruyant, j'impose un espace pour l'expression de l'enfant, « *On écoute Slava, on écoute Flavius, on écoute Sofiane*¹³¹³ ». J'agis de même de même, quand il m'apparaît important que l'intervenant entende une demande d'explication, « *Mara voulait dire quelque chose*¹³¹⁴ ». Parfois, je transmets directement la parole de l'enfant « *Paula [...] a dit quelque chose de très beau, elle a dit que cela faisait une fleur*¹³¹⁵ ». Ainsi en communiquant une parole positive, je participe à la valorisation de l'enfant.

Cependant quand je me sens débordée par le très grand enthousiasme des enfants, je laisse la professeure faire le choix : « *C'est la maîtresse qui lance, c'est la maîtresse*¹³¹⁶ ». J'avoue prendre l'option de la facilité.

Dans tous les cas, je m'efforce de maintenir un espace et une concentration propice à l'activité. Aux côtés de la professeure¹³¹⁷, ou sur une réaction spontanée, je calme le

¹³⁰⁰ Cf. ANNEXES 2 avril *Ventre de l'activité* p. 1

¹³⁰¹ Voir paragraphe e) Mes difficultés

¹³⁰² Cf. ANNEXES 2 avril *Rituel de présentation* p. 2 à 4

¹³⁰³ Cf. ANNEXES 4 avril *Rituel de présentation* p. 6 et 7

¹³⁰⁴ Cf. ANNEXES 5 avril *Rituel de présentation* p. 5 et *Ventre de l'activité* p. 1

¹³⁰⁵ Cf. ANNEXES 5 Avril *Rituel de présentation*, p. 3

¹³⁰⁶ Cf. ANNEXES 16 nov. *Rituel de présentation* « Slava » p. 5

¹³⁰⁷ Ibid.

¹³⁰⁸ Cf. ANNEXES 5 avril *Rituel de présentation* « Marie Rose » p. 4

¹³⁰⁹ Cf. ANNEXES 2 Avril *Ventre de l'activité* p. 3, p.7

¹³¹⁰ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p. 8, 2 avril *Ventre de l'activité* p. 2

¹³¹¹ Cf. ANNEXES 2 avril *Ventre de l'activité* p. 7

¹³¹² Cf. ANNEXES 5 avril *Rituel de présentation* p. 3

¹³¹³ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p. 7, 14 mars *Après la récréation* p. 10, 4 avril *Ventre de l'activité* p. 5, 5 avril *Ventre de l'activité* p. 6

¹³¹⁴ Cf. ANNEXES 4 avril *Ventre de l'activité* p. 8

¹³¹⁵ Cf. ANNEXES 14 mars *Après la récréation* p. 12

¹³¹⁶ Cf. ANNEXES 2 avril *Ventre de l'activité* p. 16

¹³¹⁷ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p. 12

cercle¹³¹⁸, ou repositionne un enfant « *Tu veux bien entrer dans le cercle ?* »¹³¹⁹ [...] *Recule encore*¹³²⁰ ». Je réagis à l'interprétation déviée d'une consigne¹³²¹, et j'insiste sur l'installation adéquate de chacun, ce qui me vaut parfois un rappel d'enfant « *tu m'as déjà dit, Manue*¹³²² ».

La volonté de soutenir l'intervenant dans la gestion du groupe apparaît notamment dans l'activité-jeu, avec le clown. Je rappelle régulièrement au groupe qu'il faut suivre « *les règles*¹³²³ ». Au moment où il faut prendre un nez et un chapeau dans la valise et retourner s'asseoir, devant le temps pris par les enfants pour faire un choix, je suis directive et un temps soit peu contradictoire « *Asseyez-vous [...] Chacun à son tour [...] Allez vite, vite, vite [...] Allez Hop, allez Hop*¹³²⁴ ». Il m'arrive d'intervenir physiquement pour séparer deux enfants qui discutent¹³²⁵. Je note que je peux cadrer l'enfant gentiment¹³²⁶, mais je peux réagir plus sèchement quand il s'agit de protéger une élève de la moquerie « *Manue : "On écoute Noura. Les garçons, on écoute Noura, là. C'est la première fois qu'elle fait ça avec nous". Ashraf : "Bof, bof". Manue : "Non, C'est pas bof, bof, elle est intimidée"* » et j'encourage l'enfant à s'exprimer : « *Dans ton île continent qu'est ce qu'il y a ? Tu dis ce qu'il y a, Noura ?*¹³²⁷ ».

Intervenir dans le cadre scolaire, suppose que l'on porte une attention au temps. Je me suis attribué cette responsabilité, pour que les artistes, comme la professeure n'aient pas à s'inquiéter de la gestion de l'heure et restent concentrés dans leur activité. Je me suis instituée « *gardienne du temps*¹³²⁸ ». Pour être libérée de la surveillance de l'horloge, j'ai positionné l'alarme de mon téléphone dix minutes avant la conclusion de la séance¹³²⁹. L'idée est de laisser un moment, entre un quart d'heure et vingt minutes, à la professeure avec ses élèves avant la fin de la journée d'école.

Je suis sollicitée par les intervenants à ce sujet¹³³⁰, je l'annonce au groupe pour envisager une conclusion avant le départ en récréation¹³³¹, ou je communique le temps restant à l'intervenant¹³³².

Je peux avoir le réflexe d'impliquer un enfant dans la question de l'horaire, « *Manue : "Abdourahmane, dis moi l'heure qu'il est, s'il te plait". Abdourahmane : "Euh, presque l'étude". Manue : "Ah presque l'étude". Youssef : "il est quelle heure ?". Abdourahmane : "Trois heures, trois heures et demie". Manue "il est trois et quart". Abdourahmane : "euh presque !" Sofiane : "A l'étage ils sont en étude, moi j'ai pas d'étude parce que moi je pars". Abdourahmane : "A les quatre heures, il y a étude". Pédagogie, apprentissage de l'heure et conscience de l'organisation du temps scolaire*¹³³³ ».

Si je n'apporte pas de contenu pédagogique à proprement parlé, j'ouvre spontanément une porte sur d'autres formes d'acquisitions cognitives qui s'appuient sur des éléments visuels affichés dans la classe, une carte sur laquelle j'invite une élève à désigner la région

¹³¹⁸ Cf. ANNEXES 2 avril *Ventre de l'activité* p. 9,

¹³¹⁹ Cf. ANNEXES 4 Avril *Ventre de l'activité* p. 6

¹³²⁰ Ibid. p. 8

¹³²¹ Ibid. « *Vous ne devez pas être sous les tables* » p. 1

¹³²² Cf. ANNEXES 2 Avril *Ventre de l'activité* p. 2

¹³²³ Ibid. p. 8

¹³²⁴ Cf. ANNEXES 5 avril *Ventre de l'activité* p. 5

¹³²⁵ Cf. ANNEXES 14 mars *Ventre de l'activité* p. 3

¹³²⁶ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p. 15

¹³²⁷ Cf. ANNEXES 14 mars *Après la récréation* p. 7

¹³²⁸ Cf. ANNEXES 2 avril *Ventre de l'activité* p. 14

¹³²⁹ Cf. ANNEXES 15 mars *Après la récréation* p. 10

¹³³⁰ Cf. ANNEXES 14 mars *Après la récréation* p. 11

¹³³¹ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p. 14

¹³³² Cf. ANNEXES 2 avril *Ventre de l'activité* « Il nous reste une demi-heure » p. 7

¹³³³ Cf. ANNEXES 12 mars *Après la récréation* p. 8

Bretagne¹³³⁴ ou un dessin agrafé au mur qui permet à tous de comprendre le signifiant « cygne », mot qui a été symbolisé par un des élèves¹³³⁵ pour la réalisation collective du chemin de dessins. Ce passage est intéressant parce qu'il offre une « opportunité pédagogique interculturelle¹³³⁶ » à plusieurs strates : « Je demande : " tout le monde sait ce que c'est un cygne ? ". A la réponse de certains, on constate qu'ils ne savaient pas. Je leur montre l'affiche. C'est une image de cour de ferme, en bas des bâtiments, un peu plus loin que la cour, il y a un petit étang, sur lequel est dessiné un cygne. " Regardez ! ". Je rappelle la question " Tout le monde sait ce que c'est un cygne ? ". On entend la voix d'Anès : " Non, non moi non ". Tout le monde se précipite pour voir. Les réactions sont multiples David/Djogo : " oui c'est ça ! C'est ça ! ". Il montre la photo sur le mur. Anes "moi je le connais pas. Y'a que moi que je le connais pas ". Abisha : "AHHHH !! " Elle comprend. La maîtresse demande à Dave : " tu as jamais vu ? Tu l'as jamais vu ? ". Dave " Oui, oui, je le connais ". L'appropriation du signifiant en langue maternelle entre alors en jeu. Paula " en espagnol c'est cisno " (je ne suis pas certaine de l'orthographe). Ashraf " en Italie c'est cigno ". David/Djogo " En portugais c'est gignio ". Mara comme assez souvent, corrige la prononciation : " non cigno ". Anès " Je sais pas comment on le dit en arabe ". Mara répète "Cigno ", comme pour donner l'intonation correcte aux lusophones. David/Djogo la contrecarre " c'est cigno en portugais ". Paula revient vers le visuel : " en espagnol c'est... ". David : " Moi je sais parce que mon papa, mon papa... ". La maîtresse reprend : " alors euh ! David ". David qui essaie de trouver le mot correspondant dans sa langue tente " On dit laba maîtresse ". les échange sont inaudibles tout le monde parle en même temps. David/Djogo " C'est laba, c'est pas là bas maîtresse, lui a dit c'est là bas. Il a rigolé ". Il se plaint de la moquerie. La maîtresse recadre le groupe : " Vous êtes trois à parler en même temps comment voulez-vous qu'on entende ? ". Mara " il dit que là bas, c'est comme ça qu'on dit cygne. Dans son pays. Et je dis que non. Je crois que non ". La maîtresse pose la question à Mariama : " et en soussou ? " Mara intervient : " laba " Anes " laba ? ". Mariama répond : "laba ! " accent final vers le bas. Slava : " Laba ! " tout le monde répète. Ca rit. David/Djogo : " ah oui comme là bas, là bas ! ". Il fait un geste qui désigne l'espace plus loin. Quelqu'un rit et cela déclenche une réaction de la maîtresse : " pourquoi tu rigoles ? ". Elle s'adresse à Djogo : " c'est ça que tu voulais dire Djogo ? ". Djogo : " oui ! " David et Djogo nous ont informés que leur père venait de Guinée, le lien est fait avec le soussou, la langue paternelle¹³³⁷ ».

Dans ce moment qui dure à peine deux minutes, apparaissent plusieurs données qui renforcent le groupe. Certains enfants comprennent le signifiant du mot. Une comparaison dans les langues maternelles se joue, chacun a la possibilité de mettre en avant la traduction dans sa langue d'origine. Enfin, l'origine multiple des jumeaux David et Djogo est reconnue : ils sont anglais, parlent portugais, et guinéens par leur père.

Quoiqu'il en soit du début à la fin des séances, en incluant des moments que je n'ai pas enregistrés pour en garder une trace pour la recherche¹³³⁸, je suis au service du projet : je prends un groupe en charge pour l'aider à dessiner sa silhouette sur le papier¹³³⁹, j'assiste le musicien dans le moment au sol¹³⁴⁰, on me voit intervenir pour soutenir un enfant dans sa

¹³³⁴ Cf. ANNEXES 16 nov. Rituel de présentation p. 7

¹³³⁵ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* « Tableau récapitulatif. Slava » p. 16

¹³³⁶ Ibid. p. 18

¹³³⁷ Ibid. p. 19

¹³³⁸ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation* p. 2

¹³³⁹ Cf. ANNEXES 12 mars *Après la récréation* p. 3

¹³⁴⁰ Cf. ANNEXES 16 nov. *Après la récréation* p. 3

création¹³⁴¹, pour ajouter au confort dans l'activité en apportant des fournitures¹³⁴², ou pour le moment « crucial » de la distribution du goûter¹³⁴³.

Le fait que je sois présente sur tous les ateliers me permet également de faire le lien, sur une activité « *Vous vous souvenez des émotions d'hier ?* »¹³⁴⁴, sur une information qui a été apportée par un enfant « *C'est une région, comme Scandiano est une région d'Italie, et bien la Bretagne c'est une région de France* »¹³⁴⁵, ou pour le rappel d'une question posée en mars et qui trouve sa réponse en avril¹³⁴⁶.

3.7.4 Actrice-observatrice

L'observation opérée sur six ateliers a sensiblement marqué mon attitude et les enfants le saisissent, au moins à la première séance.

Le 16 novembre, dans le « *bonjour* » qui accueille le groupe, la chercheuse entend, (et ressent en tant qu'émotion déjà vécue), que le son de ma voix est surfait. « *J'en déduis que des éléments issus de la situation (le lien poète-musicien), de mon terrain de praticienne (organisatrice de projets culturels et animatrice), mêlé au "défi" de l'aspect technique (positionnement du micro), comme à la nécessité de la rigueur scientifique (premières démarches en observation participante) me décalent quelque peu* »¹³⁴⁷.

Les enfants me connaissent en tant qu'animatrice, ils remarquent dès ce premier atelier avec d'autres intervenants que j'apporte un dispositif léger, un enregistreur, mais qui, accompagné d'un cahier sur lequel je prends des notes, provoque un changement dans mon comportement. « *Ma place d'observatrice est déjouée [dès le] début de la séance. "c'est quoi que tu écris ?" me demande [l'un des enfants] qui me connaît depuis l'année précédente* »¹³⁴⁸ [...] je lui réponds que je note les noms de tout le monde. Je constate que mon changement de posture [par rapport à d'habitude] intéresse tout le groupe parce qu'il y a un relatif silence en attendant l'explication demandée par l'un des membres »¹³⁴⁹. Après le rituel de présentation, je précise ma position d'observatrice : « *"Vous allez me voir beaucoup noter" et comme une conséquence : "donc je ne vais pas beaucoup parler"* »¹³⁵⁰.

« *Nous abordons la phase « changement de salle » qui dure environ deux minutes, l'espace disponible pour l'atelier se situe dans la salle d'à côté. [...] L'appareil d'enregistrement a été déplacé, j'avais préparé cette éventualité en y mettant des piles. La maîtresse demande à ce que l'on fasse également attention au micro. Elle répète assez sèchement « attention au micro ». Certains viennent s'exprimer devant l'enregistreur. C'est incompréhensible, mais je note que les élèves ont repéré le dispositif et s'en amusent dans un premier temps, puis qu'ils l'oublieront dans le déroulé de l'atelier* »¹³⁵¹.

Pour pallier à mes préoccupations (je ressens de la tension), je fais le choix de m'engager dans l'activité.

¹³⁴¹ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p. 7

¹³⁴² Cf. ANNEXES 14 mars *Après la récréation* p. 4

¹³⁴³ Cf. ANNEXES 15 mars *Après la récréation* p. 10

¹³⁴⁴ Cf. ANNEXES 4 avril *Ventre de l'activité* p. 7

¹³⁴⁵ Cf. ANNEXES 2 Avril *Rituel de présentation* p. 3

¹³⁴⁶ Ibid.

¹³⁴⁷ Cf. ANNEXES 16 nov. *Rituel de présentation* p. 3

¹³⁴⁸ Ibid.

¹³⁴⁹ Ibid. p. 6

¹³⁵⁰ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 2

¹³⁵¹ Ibid.

Pendant l'échauffement, où le corps est sollicité¹³⁵², je pose finalement le cahier et crayon, « avec l'idée que l'appareil enregistreur sera suffisant pour garder les traces de cette séance¹³⁵³ ». A posteriori, « je me rends compte que le choix de ne pas prendre de note me libère dans l'action¹³⁵⁴ ».

Le 12 mars, le dispositif d'enregistrement a été testé quelques mois avant, je ne monte pas les escaliers qui mènent de la cours de récréation en même temps que la classe, « je dépasse le groupe pour mettre en place mon système d'enregistrement. Le micro est enclenché quand la porte s'ouvre et que les élèves entrent dans la classe¹³⁵⁵ ». Lors de la séance précédente, j'avais compris que le temps d'installation était riche de matière à analyser, je m'attache d'en garder la trace lors des sessions suivantes, afin de pouvoir en assurer le commentaire¹³⁵⁶.

Le 14 mars, j'apporte un appareil photo, « en vue de garder des traces plus précises pour nourrir ma recherche. Le décryptage me confirme l'intérêt de mon dispositif (enregistrement sonore + photographies). Pour autant, je me rends compte de passer « à découvert » face aux enfants que je suis sensée observer. C'est le jeu de l'implication dans l'action et du changement des postures habituelles. De participante intervenante, je deviens participante observatrice. Quoiqu'il en soit, je suis rassurée car les appareils n'ont pas établi un rapport distancié entre moi et les élèves, et n'ont pas provoqué de déviance de comportement¹³⁵⁷. Personne n'a maquillé son attitude¹³⁵⁸ », même si l'enregistreur sonore en a intrigué certains, et comme nous l'avons évoqué, gardé la trace de conversations délibérément tenues devant le micro¹³⁵⁹.

Le 15 mars je confirme l'observation « L'action de prendre les photographies me laisse un peu hors du cercle. Mais le procédé a été admis par les participants, ils sont habitués depuis quelques séances à me voir me lever avec mon appareil photo. L'enregistreur sonore dans lequel j'ai pleinement confiance, me laisse la liberté de rester reliée au groupe¹³⁶⁰ ».

Les acteurs sont concernés par mes observations. Ils savent que je les enregistre et que je prends des photographies en vue de récolter des matériaux pour ma recherche. je fais la remarque qu'ils accorde de l'importance à mon projet, et que régulièrement, ils prennent l'initiative de m'aider.

Le dispositif de prise de visuel a été intégré à la séance avec le clown, il permet de garder la trace des déguisements, du jeu des enfants et des attitudes de l'animateur. L'animatrice du CLAE prend le relais¹³⁶¹, ce qui me soulage pour prendre en charge la circulation du miroir où chacun peut se voir en clown. Un peu plus tard, le clown se préoccupe également de savoir si j'ai pu prendre les photographies comme je le souhaitais¹³⁶².

¹³⁵² Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 3

¹³⁵³ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 10

¹³⁵⁴ Cf. ANNEXES 12 mars *Après la récréation* p. 14

¹³⁵⁵ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation* p. 2

¹³⁵⁶ Voir document Le rituel de présentation. Installation et marquage de territoire § 1.2 p. 117

¹³⁵⁷ Dans un entretien au sujet du film *Etre et Avoir* (2002) Nicolas Philibert évoque cette crainte à propos de la place de la caméra. Le film démontre ce qu'il dit avoir constaté : les enfants oublient la caméra.

¹³⁵⁸ Cf. ANNEXES 14 mars *Rituel de présentation* p. 1

¹³⁵⁹ Voir document Le rituel de présentation Mon nom § 1.3.1 Youssef et Youssef Anès p. 118

¹³⁶⁰ Cf. ANNEXES 15 mars *Rituel de présentation* p. 11

¹³⁶¹ Cf. ANNEXES 5 avril *Ventre de l'activité* p. 5

¹³⁶² Cf. ANNEXES 5 avril *Ventre de l'activité* p. 8

3.7.5 Mes difficultés

J'ai fait part de la tension provoquée le premier jour par mes préoccupations techniques. Le statut d'observation témoin me permet de tester mon dispositif et de faire confiance au matériel d'enregistrement après avoir entendu que le son avait été bien enregistré.

Cependant, lors de cette première séance, je remarque que quand je me sens préoccupée, ma parole est « *négative* » et perd en efficacité¹³⁶³. Je note que je m'attache à calmer le groupe « *pas tous ensemble*¹³⁶⁴ », le ton est irrité, il témoigne du fait que je ne suis pas détendue. A posteriori, j'interprète que c'est un reflet de mon indisposition personnelle.

Pendant les séances, je peux me laisser aller à crier pour passer au dessus du « brouhaha ». « *On écoute Marc*¹³⁶⁵ », c'est le moment d'attente avant les présentations des « corps-continents ». Les enfants reviennent à peine de la récréation, c'est en général un temps où ils sont fatigués, cela se transforme en dispersion et impossibilité de concentration. « *Se révèlent mes manques de patience et de douceur, c'est le bazar total. On pourrait presque établir un lien de réciprocité entre mon énervement et l'agitation des élèves*¹³⁶⁶ [...] *Je me sens énervée. "On baisse son truc, on baisse son rouleau " Il serait sûrement intéressant de pour moi de compter le nombre de fois où j'interviens ainsi, d'une manière assez directive, et non [...] ouverte à la joie de partager un moment éducatif avec les enfants et les intervenants adultes*¹³⁶⁷ ».

Gardienne du temps, je constate que le débordement de la séance sur le temps de la professeure, m'est pénible, et que je me sens soulagée quand l'expérimentation du musicien qui ne m'apparaît pas probante prend fin¹³⁶⁸. Veiller sur l'horaire provoque chez moi une frénésie directive au moment du rangement, je m'aperçois que ma voix est encore à la limite du cri « *Allez, on range tout*¹³⁶⁹ ». En étant indulgent, on peut l'approcher de la tentative de lancer un cri de ralliement.

Parfois, je me sens agacée. C'est le cas pendant l'épisode papillon. L'atmosphère est déliée « *Certains ne sont absolument pas concernés par le fait que Mara n'a pas son papillon. Ils appellent l'attention sur eux. "Regarde maîtresse, il vole". Mais d'autres interpellent sur le fait que Mara pleure. La maîtresse console l'enfant d'une voix douce. Mara fait la fière mais on sent qu'elle est peinée [...]. Le musicien tente une plaisanterie qui ne change rien à l'affaire "il ne s'est pas envolé"*¹³⁷⁰ ». Cette saillie humoristique ne m'est pas agréable, je la ressens comme une atteinte au chagrin de l'enfant. « *En tant qu'organisatrice, je note que je suis préoccupée de voir l'atmosphère se déliter et je tente de consoler Mara*¹³⁷¹ ». Plus loin, j'écris dans le décryptage que « *Je suis dépassée, et je prends le temps d'observer que je ne suis pas en harmonie avec [la situation]*¹³⁷² ».

¹³⁶³ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 4

¹³⁶⁴ Cf. ANNEXES 16 nov. *Après la récréation* p. 8

¹³⁶⁵ Cf. ANNEXES 14 mars *après la récréation* p. 3

¹³⁶⁶ Ibid.

¹³⁶⁷ Cf. ANNEXES 14 mars *après la récréation* p. 4

¹³⁶⁸ Cf. ANNEXES 14 mars *Après la récréation* p. 12

¹³⁶⁹ Cf. ANNEXES 12 mars *Après la récréation* p. 12

¹³⁷⁰ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 4

¹³⁷¹ Ibid.

¹³⁷² Ibid.

a) Focus sur une situation : le secret.

Certaines situations extérieures me font réagir sans patience mais je me trouve également confrontée à une situation négative que j'ai moi-même engendrée : le secret¹³⁷³.

Nous avons décidé avec le clown que le rituel de présentation du 2 avril, serait suivi d'un temps de parole, pendant lequel les enfants devraient deviner le métier de l'intervenant. Les présentations sont terminées. J'annonce que j'ai amené « *mon ami, David* » dans la classe « *parce qu'il a métier très spécial* ». On remarque que je fais état de nos relations, et que j'insiste sur l'expression « *très spécial* ».

« *Je continue : "Et du coup, j'avais envie de vous le faire rencontrer parce que c'est un métier qu'on peut faire dans la vie. C'est un métier artistique". Relatif silence. Ecoute.*

[...] "Alors y'en a qui savent quel est son métier. Mara va se taire, Paula va se taire, puisqu'elles savent". Nous en avons parlé à la récréation avant de monter en classe. Quelqu'un exprime un sentiment d'avoir été mis à part [...] : "et moi ?". Au moment où la question est exprimée, j'observe [à l'instant] que j'ai créé une disparité entre les enfants en parlant à certains et pas à d'autres. Cela va se transformer en situation de tension, entre les élèves dépositaires du secret, qui ne peuvent pas s'exprimer sous peine de divulguer la surprise. [...] et ceux frustrés de ne pas avoir été mis en lien par l'information.

Les filles à qui j'ai dit que nous allions rencontrer un clown « *vont se contraindre l'une et l'autre, parce que je les ai chargées d'une responsabilité [...]* Mara : "*Non Paula tu peux pas dire !*". Manue : "*Paula toi, tu le dis pas puisque je sais que tu le sais. Je sais que toi et Mara, vous le savez d'accord. Donc vous gardez le secret entre vous*". Paula : "*Mais comment on le sait ?*" ». Les autres tentent de trouver la réponse.

La deuxième manifestation de la contrainte au silence se manifeste, Mara se met en colère : « *Mais tu peux pas dire !* ». Je continue à faire tourner la prise de parole. Un des enfants essaie d'exprimer une idée, mais personne n'arrive à comprendre. Plusieurs propositions affluent : docteur, chanteur, président, pharmacien, chirurgien, magicien, chimiste... Nous devons considérer que dans cet exercice l'objectif est d'essayer de comprendre l'idée que l'enfant veut exprimer, seulement je réalise que « *presque seulement les adultes parlent, ainsi que Dave et Florin* ». Un autre prend la parole « *Footballeur...* »

Arrive la troisième manifestation de la contrainte « *Paula : "Est-ce qu'on peut le dire maintenant ?"* ». La maîtresse : "*On vous le dira quand vous pourrez le dire. Complètement à la fin*". Manue : "*A la fin vous allez le dire*". La maîtresse "*On vous le dira quand vous pourrez le dire. D'accord ?*" ». Un autre élève prend la parole : « *Est-ce que il est un maître ?* ». Suivront d'autres propositions, danseur de Hip hop, génie « *de quelque chose* », avant que le clown ne dévoile qu'il aime « *beaucoup, beaucoup, beaucoup [son] métier* ».

D'autres propositions : garagiste, policier, musicien, le clown informe qu'il est aussi musicien, mais que son métier est autre chose, même si son métier est artistique. Un des enfants lance « *peintre* », avant que ne se révèle la contrainte pour la quatrième fois « *Manue : "Non les filles je sais que cela vous brûle les lèvres mais à la fin. Sofiane et après Ashraf et après Abdourahmane et après les filles le disent"* ». Suivent sculpteur, acrobate. Avant que l'enfant dépositaire du secret n'exprime sa frustration pour la cinquième fois « *Mara : "Nous peut dire, nous sait"* ». Soudain on entend une exclamation : « *C'est clown !* » Le clown a mis son nez, il s'est retourné. Quelqu'un : « *Oh un clown* ». Tout d'un coup, je réalise que les filles qui ont gardé le secret sont frustrées de la joie d'avoir réussi leur mission. Auto-observation : le souvenir d'une sensation désagréable... ».

¹³⁷³ Cf. ANNEXES 2 Avril Rituel de présentation p. 3

Quelqu'un : « A moi, tu l'as déjà dit à la cantine ». Les rires fusent. Et en même temps les questions. « Tu m'as dit dans la cour.... Et pourquoi t'as pas dit à moi ? » Plainte face à l'injustice. Manue : « Parce que t'étais pas là », mon ton est sec. Je détourne l'attention. « On écoute David maintenant ».

Cet épisode témoigne du fait que deux enfants ne sont pas récompensées de leur effort d'avoir obéi à l'adulte. Elles ont gardé pour elles l'information qu'elles détenaient, malgré la frustration, jusqu'à la fin où elles ne reçoivent pourtant pas la rémunération de cette obéissance. Il n'y a pas de valorisation, de gratitude de la part de l'adulte. On peut penser que la reliance ne s'effectue pas, on se trouve même dans un cas où il pourrait y avoir une réaction négative tout à fait justifiée de la part des élèves.

Dans le même temps, d'autres réalisent qu'ils ont été mis à part. L'adulte parle à certains et pas à eux. C'est encore injuste. Quand un des élèves me le fait remarquer, je lui réponds sèchement, je manifeste mon conflit intérieur en l'extériorisant. Il en fait les frais, sans que je ne manifeste une once de regret, alors que je vis dans le même temps « une sensation désagréable ».

b) Perte de justesse en cas de non-affinité

Nous recensons dans les transcriptions un autre court moment où la difficulté vient de ce que je projette. Le 4 avril, le clown se présente en grommelot, la recherche de la signification de son discours est bousculée par le groupe des garçons perturbateurs. Une plainte monte, concernant le manque de place. N'étant pas particulièrement en lien avec l'un des enfants, que je considère comme le plus compliqué du groupe, je l'invective avec ironie « *Ashraf avec sa petite cour* » Il me répond : « *quelle cour ?* ». A posteriori, j'analyse qu'il n'a pas compris la signification du mot « cour », mais il a réagit.¹³⁷⁴ Je me souviens d'un moment où la sensation m'est encore désagréable. L'enfant n'est pas en mesure de comprendre ce que je veux signifier, et qui n'est qu'une projection de ma part. Sa réponse me met en quelques sortes dans l'embarras, car je réalise que je me suis trompée. Je n'ai pas l'énergie qu'il faut pour retenir la dispersion qui suit. Le rire du clown récupère l'attention du groupe.

Je peux évidemment reconnaître mes affinités¹³⁷⁵ et mes difficultés de lien¹³⁷⁶, elles sont parfois relevées dans les notes de la transcription, et je crois ne pas les laisser apparaître, en pensant qu'il n'y a que moi dans le cercle qui puisse les repérer. Les deux épisodes que nous venons d'étudier nous prouvent le contraire : je ne suis pas toujours dans l'acte de me relier, dans la recherche de la reliance. Dans les deux cas, on ne me voit pas prendre de distance par rapport à la situation.

3.7.6 Actrice-participante, en lien.

La régularité de mes visites dans la CLIN a cependant assuré une continuité dans le tissage de mes relations avec la plupart des enfants et avec la professeure. Je suis accueillie très chaleureusement dès mon passage dans la cour¹³⁷⁷. Je me sens reconnue. La bande sonore livre cette information dès le début de séance : je suis sollicitée pour prendre la place d'à

¹³⁷⁴ Cf. ANNEXES 4 avril *Rituel de présentation* p. 8

¹³⁷⁵ Cf. ANNEXES 16 nov. *Rituel de présentation* « Slava » p. 5, « Florin » p. 6, 12 mars *Après la récréation* « Flavius » p. 7, 14 mars *Rituel de présentation* « Flavius » p. 10

¹³⁷⁶ Cf. ANNEXES 2 avril *Rituel de présentation* p. 5

¹³⁷⁷ Cf. ANNEXES 16 nov. *Rituel de présentation* p. 3

côté : on m'apporte une chaise. J'accepte ou je décline l'invitation, avec humour¹³⁷⁸, je ne peux pas m'asseoir à côté de tout le monde.

Je suis membre du cercle, je me présente à la suite de mon voisin ou de ma voisine, même si j'ai une place à part puisque certains interviennent sur ma présentation pour donner mon âge, ou situer mon origine. Pour la présentation en musique, je réponds à la consigne en choisissant les deux fois consécutives¹³⁷⁹ le même instrument : le Cayambe. C'est un instrument qui vient de la Réunion, une percussion à graines, dont j'aime le son. *« Je peux déjà revoir ce moment où je me permets sans inhibition de prendre un instrument et d'en jouer, tout en improvisant sur les mots, dans un cercle où je me sens acceptée. L'impression est subtile mais fort réelle d'accéder à un nouveau domaine, à un autre langage, celui des infra basses¹³⁸⁰, la vibration commune à tous¹³⁸¹ »*. Je suis applaudie à la fin de ma présentation en musique et je le ressens comme une valorisation¹³⁸².

Quand je mène un atelier, je suis concentrée sur ce que j'apporte au groupe. *« Pendant cette deuxième partie de l'après midi, je suis totalement dans mon rôle de relais dans la classe. J'ai oublié le dispositif d'enregistrement une fois branché, et je lui fais suffisamment confiance pour être déconnectée de ma préoccupation de recherche. Je laisse les choses se faire¹³⁸³ »*.

Car, en présence d'artistes qui mènent la classe, je me mets dans la position d'apprenante. La place où je me sens le mieux est dans l'action et dans l'apprentissage au milieu du groupe.

En tant que participante-apprenante, je bénéficie de la méthode de la poète pour apprendre par « corps » le texte proposé. *« j'ai expérimenté la méthode et je confirme l'optimisation de la mémorisation par l'expression corporelle associée¹³⁸⁴ »*. Ainsi, bien qu'on ne distingue pas ma voix dans le groupe, je suis pleinement active dans l'apprentissage et la répétition des poèmes. Je me sens « une » au milieu de mes pairs. *« Pour avoir participé régulièrement à des interventions menées la poète, [...] je connais la richesse des séances qu'elle propose. J'en retire un grand bénéfice, ne serait-ce que par le corpus des textes que j'apprends, ou par l'observation de son attitude avec les enfants et la maîtresse. La cohésion du groupe qu'elle crée, qui respecte la multiplicité des cultures me renforce dans l'idée d'une société vécue dans sa composante diverse¹³⁸⁵ »*.

Le 12 mars, je note en conclusion de la transcription, *« alors que je suis la partenaire de Slava, " on est dans le faire, je n'ai pas observé, j'ai été concentrée dans l'activité. Je ne me souviens plus exactement ". A posteriori j'observe l'abandon de mon poste d'observatrice. J'aurais pu faire le choix de rester en dehors de l'action, mais me relier à l'élève-partenaire pendant l'activité me semble être le plus approprié. Je ne me souviens d'ailleurs plus si j'ai pris à ce moment, un temps de recul pour penser ma posture. Il me semble que mon besoin d'action dans le groupe était le plus fort. Après l'avoir testé en novembre, je fais confiance à mon dispositif d'enregistrement, toujours dans l'idée que la trace audio me fournira une matière satisfaisante pour ma recherche¹³⁸⁶ »*.

¹³⁷⁸ Cf. ANNEXES 2 avril Rituel de présentation p. 2

¹³⁷⁹ Cf. ANNEXES Rituels de présentation 14 mars p. 8 et 15 mars p. 5

¹³⁸⁰ M. D. KANE *Io l'africaine, de la périphérie du monde au cœur de l'imaginaire occidental* L'Harmattan coll. L'Afrique au cœur des lettres. (2009).

¹³⁸¹ Cf. ANNEXES 14 mars Rituel de présentation p. 15

¹³⁸² Cf. ANNEXES 14 mars Rituel de présentation p. 8 et « tableau récapitulatif » p. 11

¹³⁸³ Cf. ANNEXES 15 mars Après la récréation p. 14

¹³⁸⁴ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 12

¹³⁸⁵ Ibid. p. 7

¹³⁸⁶ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p. 10

Ma participation en tant que membre du groupe est enregistrée à divers moment. Mon dessin sera un élément de l'œuvre collective¹³⁸⁷. Je suis membre d'un groupe de musique et je me prends au jeu¹³⁸⁸. Je fais l'exercice en grommelot¹³⁸⁹. Je joue les émotions avec le groupe, l'observatrice fait la remarque qu'on entend « *ma voix pas très convaincue*¹³⁹⁰ » au moment du jeu de la joie, mais je suis très engagée dans le jeu de la colère jusqu'à « *tousser*¹³⁹¹ », tant j'ai joué le rôle.

Dans la majorité des cas, je me trouve simplement portée par la situation qui se « *déroule sous mes yeux et mon envie d'être dans le jeu*¹³⁹² ».

« *La poète propose à Paula de le redire, en se mettant debout. Devant l'hésitation de l'enfant, elle lui pose la question, " tu veux le faire avec quelqu'un ? ". Les bras se lèvent : " Moi, moi, moi " demandent-ils. Nous (les adultes) sommes souvent bien en peine de choisir qui " va faire " [...] Dans la difficulté de choisir « qui » va intervenir, je me propose pour [accompagner] Paula [...] Ma participation provoque la déception de ceux qui n'ont pas été désignés, comme à chaque fois où l'un est choisi et pas les autres. Je pourrais en tant qu'éducatrice me dire que j'aurais dû laisser la place à un enfant. Cependant, je le répète, je me sens membre du groupe, et participante au même niveau d'expérimentation. Je ne suis pas l'intervenante, ni la maîtresse. Je repère à l'instant que ma place est multiple : adulte encadrante, parfois éducatrice, membre bénéficiaire du groupe, amis des intervenants, je suis une sorte d'électron libre dont la fonction dans l'organisation du groupe trouvera une définition en fin de recherche.*

*Pour le moment, co-équipière de Paula pour mener la répétition du groupe, je me trompe et suis reprise par Slava. La timidité de Paula s'ajoutant à mes erreurs, le groupe vient à notre aide pour finir le poème tant bien que mal*¹³⁹³ ».

Mon implication corporelle est réelle, je l'ai souligné au moment de l'échauffement en musique avec le clown. « *Mes impressions : j'en ai profité*¹³⁹⁴ ». Dans le même moment, je prends des photographies des unes et des autres dans la danse, le regard qui m'est envoyé en miroir est lumineux et m'évoque la joie du moment partagé¹³⁹⁵.

3.7.7 Je vis l'émerveillement, l'enthousiasme et l'affection.

En tant que membre du groupe je prends part aux moments de célébration de la créativité individuelle et collective¹³⁹⁶, et on entend ma voix exprimer les approbations¹³⁹⁷ et les bravos¹³⁹⁸ dès que la situation déclenche mon enthousiasme.

¹³⁸⁷ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p. 6 et p. 15

¹³⁸⁸ Cf. ANNEXES 14 mars *Ventre de l'activité* p. 5

¹³⁸⁹ Cf. ANNEXES 4 avril *Ventre de l'activité* p. 12

¹³⁹⁰ Cf. ANNEXES 2 avril *Ventre de l'activité* p. 12

¹³⁹¹ Ibid. p. 13

¹³⁹² Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 11

¹³⁹³ Ibid.

¹³⁹⁴ Cf. ANNEXES 5 avril *Ventre de l'activité* p. 4

¹³⁹⁵ Cf. ANNEXES 5 avril *photos* « Mariama », « Noura », « Flavius », « liens d'amitié », « Clown et accordéon » p. 1

¹³⁹⁶ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p. 18, 14 mars *Ventre de l'activité* p. 5 et 6, *Après la récréation* p. 4 à 11, 15 mars *Ventre de l'activité* p. 3 à 6 ; 15 mars *Après la récréation* p. 5 à 9 et p. 11, 5 avril *Après la récréation* p. 5 à 11.

¹³⁹⁷ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p. 7, 14 mars *Rituel de présentation*, « Florin » p. 5, « Sofiane » p. 9

¹³⁹⁸ Cf. ANNEXES 16 nov. *Rituel de présentation* p. 7, 12 mars *Après la récréation* p. 4, 14 mars *Ventre de l'activité* p.6 ; *Après la récréation* p. 9 ; 15 mars *Ventre de l'activité* p. 3, *Après la récréation* p. 5.

En général, je suis dans la sincérité, je dirais « la congruence » telle que la définit Carl Rogers « J'entends par le mot [congruence] que mon attitude ou le sentiment que j'éprouve, quels qu'ils soient, seraient en accord avec la conscience que j'en ai. Quand tel est le cas, je deviens intégré et unifié, et c'est alors que je puis être ce que je suis au plus profond de moi-même. C'est là une réalité, qui d'après mon expérience, est perçue par autrui comme sécurisante¹³⁹⁹ »,

En tant qu'observatrice, je prends conscience de ne pas toujours être congruente. Je le mesure quand la manifestation de satisfaction est parfois plus positive que le ressenti pendant la session¹⁴⁰⁰.

Cependant, je vis l'émerveillement de voir le dessin de chacun¹⁴⁰¹, où de sentir l'énergie unifiée du groupe qui chante à l'unisson¹⁴⁰², une chanson qui m'est inconnue, tout comme je vis dans l'instant la proximité avec un enfant¹⁴⁰³. D'un point de vue psychologique, nous pourrions l'envisager comme une nourriture qui me renforce dans ma pratique.

Le 12 mars, je partage avec un des élèves un moment particulier¹⁴⁰⁴. Ma voix est douce quand j'aborde l'enfant. Il est dans une position inadéquate par rapport à son geste de dessiner, je le déplace gentiment. Je fais paraître dans la transcription le lien de « *connivence d'amitié, si ce n'est d'affection*¹⁴⁰⁵ » que nous avons eu le temps de tisser, car nous nous connaissons de l'année précédente. Un peu plus tard, dans la même scène « *Flavius : " Regarde Manue, y marche pas. Y marche pas oh ! Regarde maintenant, maintenant ". Il est dans la plainte et la frustration. Manue : "Est-ce que tu veux que je t'aide ? ". Flavius : " c'est nul ". Manue : " non c'est super ! ", je croyais qu'il parlait de son dessin. Mais Flavius parle des feutres : " Mais non y'en a toujours qui marche pas ! ". Je tente de minimiser : « C'est pas grave ! », Je me rends compte a posteriori que sa frustration n'est pas des moindres. Flavius : " Regarde, regarde ". Manue : " Alors comment je peux t'aider moi ? Comment je peux t'aider ? ". Flavius : " Tu peux m'aider ? Trouve un ça marche pas ! Moi j'ai déjà fait ça ! ". Manue : " Tu veux que je t'aide à faire l'orange ? Attends on va en trouver un autre ! "* Je tente une diversion « *Manue : "Ok, on peut faire avec plusieurs couleurs regarde. J'ai pris ça. On peut faire un mélange de couleurs, je t'aide ? " Flavius : " oui ! ". Mise en place d'un accompagnement agréé par le bénéficiaire. Manue : "Ah c'est du marron ça" [...] Sans lâcher le feutre, parce qu'il faut terminer le dessin, je dis " Alors c'est vrai on va écrire une lettre au directeur, hein ? Flavius ? On va écrire une lettre au directeur et on va dire : donnez de l'argent à Claude pour qu'elle achète de nouveaux crayons. Hein ? On va écrire ça au directeur ". Anès " Moi aussi comment ça s'écrit ? ". Manue " On va écrire tous une lettre qui va s'appeler une pétition et on va la signer ". Manue : " Viens on va écrire une lettre au directeur. Tu veux écrire ? " Youssef : " Ben je sais pas moi ". Manue : " Et bien je vais te dire "¹⁴⁰⁶».*

Dans un premier temps, nous faisons la lecture d'une incompréhension de ce que l'enfant tente d'exprimer. La question : « *tu veux que je t'aide ?* » ne trouve pas de réponse. C'est le « *Comment ?* » qui fait réagir. L'affection qui me lie à cet élève que je connais depuis l'année précédente, et qui me fera aller dans son bidonville l'été suivant pour le visiter, est aussi ce qui

¹³⁹⁹ C. ROGERS p. 37

¹⁴⁰⁰ Cf. ANNEXES 14 mars *Après la récréation* p. 12

¹⁴⁰¹ Cf. ANNEXES 12 mars *Après la récréation* p. 7

¹⁴⁰² Cf. ANNEXES 15 mars *Ventre de l'activité* p. 3

¹⁴⁰³ Cf. ANNEXES *Série de photographies* du 5 avril.

¹⁴⁰⁴ Cf. ANNEXES 12 mars *Après la récréation* « scène 23 » p. 7

¹⁴⁰⁵ Cf. ANNEXES 12 mars *Après la récréation* p. 7

¹⁴⁰⁶ Cf. ANNEXES 12 mars *Après la récréation* p. 9

me fait rester à ces côtés pour comprendre et le soutenir dans sa créativité. Je reconnais la subjectivité de mon attitude. Il y a des relations qui me donnent « envie ». Celle que je viens de décrire est de celle-là, mais nous pouvons en relever d'autres pendant les observations. Je remarque que lors de cette séance (le 12 mars), j'ai eu plusieurs moments de complicité, voire de « tendresse¹⁴⁰⁷ » dans la création. Je peux les répertorier et réaliser que ces situations se déroulent quand nous sommes en petit groupe, lors du binôme avec Slava¹⁴⁰⁸, dans le dessin des silhouettes dans le couloir avec Mara, Mariama, Florin et Slava¹⁴⁰⁹.

J'apprends à comprendre l'enfant. J'observe qu'il m'aide sur ce chemin. « A David : " alors qu'est ce que tu veux que je regarde ? C'est beau ça c'est quoi ? ". Il me répond " c'est des pays ". Je reformule : " C'est des pays. Tu as fait plein de pays ! ". [...] Il m'explique qu'il veut faire avec le carré de Flavius. Manue : "tu veux avec le carré de Flavius ? Tu veux aller dessiner sur Flavius ? " David : " non !! ". Apparemment je n'ai pas compris.[...] David continue son explication : " avec lou carré blanc li marche comme ça ". Cela me permet de comprendre : il parle du chemin en pas japonais. " Ah oui ! D'accord, d'accord, j'ai compris j'ai compris. J'avais pas compris au début. Vas-y, tu les as les feuilles blanches, tu les as ? ". " Non je les ai pas les feuilles ". Manue : " ok je vais en trouver ". Ma voix est douce, j'ai fait un effort de compréhension, je pars à la recherche des fournitures dont il besoin. On est toujours dans le service aux enfants. A l'instar de la professeure, « je me sens utile¹⁴¹⁰ ».

Le bilan que je donne au cercle le 5 avril, évoque ce que j'ai ressenti pendant les séances avec le clown. « Moi j'ai aimé plein de choses, j'ai beaucoup aimé aujourd'hui quand on a tous crié et après on a fait des racines en haut en bas, dans la terre et dans le ciel. Hier, j'ai beaucoup aimé quand David nous a dit le clown peut tout faire. Ça veut dire qu'on pourrait imiter chacun d'entre nous là, faire des gestes parce que le corps il bouge tout le temps. Et le clown, il peut tout faire. Et le clown se moque jamais des autres, il se moque que de lui-même. Ça j'ai aimé, ça. Le clown il ne se moque jamais des autres. Il se moque toujours de lui-même... Et j'ai aimé vous voir faire le clown, j'ai beaucoup aimé vous voir faire le clown. Voilà. Je trouve que vous faites très bien le clown, j'ai beaucoup rigolé, je pense qu'il y a de belles photos à vous remonter ». Le clown approuve.

3.7.8 Conclusion

Nous avons envisagé, la multitude des rôles que j'endosse pendant les ateliers. Nous avons également évoqué plusieurs séances dont les traces ne figurent pas dans la matière à explorer dans cette recherche. C'est le regard croisé de la poète qui me permet de prendre conscience que je suis un des piliers du groupe. En considérant la vue d'ensemble que j'ai sur le projet, je suis en lien avec les interventions et j'en tricote la cohérence, le sens de l'opération.

Ma présence est naturelle pour les enfants. Les liens de confiance mutuelle avec la professeure me donnent régulièrement l'occasion d'être présente dans la CLIN. Les activités que je mène dans l'établissement, le fait que je mange régulièrement à la cantine avant les ateliers du CLAE, participent également à faire de moi un élément familier dans l'école. La conversation avec la poète a pointé le fait que plus que médiatrice, j'occupais une « place majeure¹⁴¹¹ » dans la réussite du projet, par les liens que je peux avoir tissés avec les élèves,

¹⁴⁰⁷ Cf. ANNEXES 12 mars *Après la récréation* p. 14

¹⁴⁰⁸ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p. 11

¹⁴⁰⁹ Cf. ANNEXES 12 mars *Après la récréation* p. 3

¹⁴¹⁰ Cf. ANNEXES *Entretien avec la professeure* 19 juillet 2013 p. 4

¹⁴¹¹ Extrait de la conversation actrice-artiste-chercheuse du 4 août 2014

anciens et actuels de la CLIN. A voir les grappes d'enfants qui s'agglutinent sur moi dans la cour de récréation, la poète parle de présence maternelle.

Pour autant, dans la classe, je participe à stabiliser le cadre, il m'est important que les intervenants n'aient pas à prendre en charge cette responsabilité, pour ce consacrer à leur rôle qui est de créer le lien avec leur passion et j'ai à cœur de soulager la professeure en vue de lui permettre d'être pleinement avec ses élèves, dans un autre rapport relationnel. Il m'arrive cependant parfois d'être débordée, déstabilisée, et je m'accorde le droit d'être plus ou moins juste, parce que j'ai conscience de travailler « en équipe », le relais viendra par ailleurs.

Ce que je retiens de ces moments, dans le cercle où je me sens une, parmi les autres, est cependant difficile à décrire dans un document scientifique. En prenant du recul, je peux juste dire que pendant ces ateliers, je me sens redevenir une enfant. Avec mes amis de tous âges, j'ai la chance, dans un temps mis entre parenthèses, de vivre l'émerveillement, l'enthousiasme et l'affection. J'apprends et je me sens grandir.

Une, parmi les autres apprenants. Pour autant, je fais cependant partie du groupe des adultes. Nous souhaitons maintenant rassembler les éléments communs à ce groupe, et comprendre le rôle que l'équipe des adultes est susceptible de jouer auprès d'enfants déracinés, accueillis à l'école Jules Ferry.

4. Des adultes et des média : tuteurs de résilience et de développement ?

Lors d'une entrevue donnée à la revue *Les idées en mouvement*, éditée par la Ligue de l'enseignement, sur le thème : « *Sport et résilience*¹⁴¹² », Boris Cyrulnik est interrogé sur le lien qu'il fait entre la pratique sportive et la reconstruction de soi après un accident de la vie. « *Les idées en mouvement (I.M.) : Le sport est aussi une pratique sociale qui empêche le repli sur soi.* Boris Cyrulnik (B. C.) : Chez l'enfant comme chez l'adulte, en plus de l'activité neurologique entraînée par le l'activité physique, il y a aussi une reprise de développement affectif car on est obligé de sortir et de rencontrer les gens. [...]

I.M. : Vous insistez sur le « rôle des tuteurs de résilience : le milieu sportif est-il propice à l'action de personnes possédant ce profil ? B. C. : Oui, et le mot important est processus¹⁴¹³. Se déclarer soit même résilient n'a pas de sens. On ne peut déclencher un tel processus que si on rencontre un " tuteur " de résilience ».

Dans le cadre du sport, l'entraîneur est un éventuel tuteur de résilience s'il est doté « des qualités humaines nécessaires¹⁴¹⁴ », mais dans un autre cadre, la fonction de tuteur de résilience ou de développement peut-être également prise par le « refuge dans la rêverie¹⁴¹⁵ », « l'écriture, l'engagement artistique ou social et la psychothérapie¹⁴¹⁶ ». Evoquant le cas de mères ayant dépassé le traumatisme grâce aux lignes de développement proposées, le neuropsychiatre ajoute : « surtout parce que la société leur a proposé des lieux de résilience, ces mères ne sont plus les mêmes quand elles mettent au monde leur deuxième enfant¹⁴¹⁷ ».

¹⁴¹² SPORT et RESILIENCE se reconstruire après un accident de la vie, entretien avec B. CYRULNIK. Les idées en mouvement, Mensuel de la ligue de l'enseignement n°206 - Fév. 2013 p. 7

¹⁴¹³ Dans l'article, Boris Cyrulnik précise que le processus de résilience est à la fois « neuronal, socio-affectif et socioculturel ».

¹⁴¹⁴ Ibid.

¹⁴¹⁵ Ibid.

¹⁴¹⁶ B. CYRULNIK *Autobiographie d'un épouvantail* Odile Jacob 2004 p. 209

¹⁴¹⁷ Ibid.

4.1 L'école : espace de résilience, espace de reliance.

Sans être catégorique, Boris Cyrulnik aborde cependant l'école comme le lieu où peut se jouer le processus de résilience « Quand la famille est le lieu de l'horreur, l'école devient celui du bonheur ¹⁴¹⁸ ». Nous ne souhaitons pas présupposer de la violence familiale vécue par les élèves, car la famille migrante n'est pas nécessairement violente, nous pouvons même considérer que le choix de l'inscription à l'école française est une démarche qui va dans le sens du développement de l'enfant. Cependant il faut envisager que les tracasseries administratives, le manque de liens sociaux, la situation instable de l'emploi des parents, voire les conditions sanitaires dans lesquelles certaines familles vivent, ajoute à l'enfant déraciné, éloigné de son lieu d'origine, un stress psychologique, une difficulté pour vivre les expériences en rapport avec son niveau d'âge.

Par ailleurs, comparé au parcours traumatique de certains d'entre eux dans leur pays, comme en témoignent les entretiens avec les élèves du film « La cour de Babel », le dispositif d'accueil mis en place par l'Education nationale, est de toute façon un refuge.

En abordant le dispositif par l'ouverture sur la CLIN de Jules Ferry, nous pouvons envisager que l'école est à même de représenter ce lieu de résilience. Le lieu physique, l'établissement est adapté à une expression élargie par le nombre et la vastitude des locaux.

Dans un deuxième temps, la présence d'une UPE2A dans l'établissement primaire Jules Ferry est consolidée par une attention à l'accueil des élèves et de leur famille inscrite au projet de l'établissement. C'est un cadre au sein de l'école qui donne des axes de travail qu'acceptent les personnels qui y travaillent. L'obligation de moyens, donnée par l'Education nationale à l'accueil des enfants allophones est affirmée à Jules Ferry comme contexte éducatif.

Nous remarquons cependant, que la notion de « lieu de résilience » en opposition au traumatisme vécu par l'enfant éloigné de son territoire d'origine, n'est pas abordée dans les textes officiels que nous avons consultés, même si le respect de la personne qu'est l'enfant est plus ou moins suggéré. « Accueillir, valoriser, partager les cultures » font partie des « dix mots clés pour l'accueil des EANA », liste recommandée pour un bon apprentissage de la langue française ¹⁴¹⁹.

Dans le documentaire de Sophie Bertucelli, seule la professeure apparaît en tant que support de lien socio-affectif, possible « tuteur de résilience ». Les dernières images, gardant la trace de la conclusion de l'année, montrent des élèves en grande tristesse de quitter leur enseignante. « Tu es comme ma mère » écrit une élève, très réservée pendant l'année, dans une lettre qui, lue à haute voix, provoque les larmes des élèves, de la professeure et du public. La famille est évoquée pour traduire le lien construit entre l'adulte et ses élèves.

Cependant, l'expérience nous permet d'envisager ce que les images ne montrent pas : l'équipe venue régulièrement filmer la classe pendant l'année est également susceptible d'apporter aux élèves une ouverture vers la résilience, et nous pouvons deviner en creux, le rôle pris par les personnels de cantine du collège, ou les animateurs des temps périscolaires, tiers accompagnants « ordinaires » d'un élève dans sa vie scolaire.

La résilience est la résultante de multiples déterminants. Notre chemin dans l'observation nous mène à en reconnaître quelques uns, que nous allons tenter d'éclairer, en relation avec les intervenants de « Io l'africaine » sur l'année 2012-2013.

¹⁴¹⁸ B. CYRULNIK *Un merveilleux malheur* Odile Jacob 1999 p.95

¹⁴¹⁹ EDUCSOL *Ressources pour le FLS* p. 40

4.1.1 Des adultes, possibles tuteurs de résilience pour les enfants de la CLIN de Jules Ferry

D'après les études effectuées sur les enfants migrants, relayées par Cyrulnik, « ces enfants [...] qui réussissent à l'école ont dans leur entourage un personnage qui joue le rôle " d'initiateur " [...] Notre culture trop fonctionnelle a sous-estimé le rôle de ces initiateurs. Ces enfants carencés sont tellement avides d'identification qu'il n'y a pas grand-chose à faire pour leur donner une « ligne de développement¹⁴²⁰ ».

Ainsi les adultes, artistes et acteurs sociaux intervenants dans la classe, objets de nos observations, seraient à même d'être des initiateurs, des tuteurs de résilience pour les enfants accueillis dans la CLIN de Jules Ferry.

La résilience est un processus, dit Boris Cyrulnik¹⁴²¹. L'étymologie du mot « processus » nous dirige vers « une avancée, un développement¹⁴²² ». La notion nous invite à revisiter les écrits de Carl Rogers. La relation aux enfants dans la situation que nous observons, entre dans le cas d'une relation d'aide. En effet, la définition que le psychologue humaniste donne de cette notion, entend par ce terme « des relations dans lesquelles l'un au moins des protagonistes cherche à favoriser chez l'autre, la croissance, le développement, la maturité, un meilleur fonctionnement, et une plus grande capacité d'affronter la vie¹⁴²³ ». Le psychologue affine le concept par « une situation dans laquelle l'un des participants cherche à favoriser chez l'une ou l'autre partie ou chez les deux, une appréciation plus grande des ressources latentes de l'individu, ainsi qu'une grande possibilité d'expression et un meilleur usage fonctionnel de ses ressources¹⁴²⁴ ». Il ajoute par ailleurs, que « la relation entre maître et élève devrait s'inclure dans cette définition¹⁴²⁵ ». C'est le cas de la professeure de la CLIN.

La créativité est la marque visible du succès de cette relation d'aide. Les techniques de clown, objets musicaux et corpus poétiques servent la mise en valeur des ressources, et des talents de chacun des participants du groupe. Cependant, il ne s'agit pas seulement de l'apport de techniques ou de l'apprentissage d'un nouveau langage, celui de l'art. Car la créativité selon Rogers dépend de deux conditions psychologiques : « la sécurité et la liberté¹⁴²⁶ ».

Par ces axes, nous retrouvons l'éducation à la joie, thème par lequel que nous avons entamé notre projet de recherche-action. La reliance en est un des principes fondamentaux. Si nous reprenons la métaphore du tuteur et du jeune plant, nous savons qu'il faut que le tuteur soit solide ou bien amarré à un support pour qu'il serve à la plante. Il faut en outre que les deux soient attachés par un lien, dont nous soulignons qu'il doit être relativement souple pour éviter la meurtrissure du jeune plant. Quoiqu'il en soit, selon Marcel Bolle de Bal, « la reliance est prioritaire au lien¹⁴²⁷ ».

Comment les intervenants artistiques se positionnent-ils en possibles tuteurs ? Qu'est ce qui fait reliance ? Par quoi ces acteurs sociaux, et artistes l'activent-ils ? Comment le lien est-il réalisé, et comment se manifeste-t-il ? Telles sont les ultimes questions auxquelles nous tenterons de répondre pour conclure notre recherche.

¹⁴²⁰ B. CYRULNIK *Un merveilleux malheur* Odile Jacob 1999 p. 73

¹⁴²¹ SPORT et RESILIENCE *Se reconstruire après un accident de la vie, entretien avec B. CYRULNIK*. Les idées en mouvement, Mensuel de la ligue de l'enseignement n°206 - Fév. 2013 p. 7

¹⁴²² Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales <http://www.cnrtl.fr/etymologie/processus>

¹⁴²³ C. ROGERS p. 27

¹⁴²⁴ Ibid.

¹⁴²⁵ Ibid.

¹⁴²⁶ C. ROGERS *ibid.* « conditions du développement de la créativité constructive » p. 237

¹⁴²⁷ M. BOLLE DE BAL p. 104

4.1.2 Tendresse et « confirmation affective ¹⁴²⁸ », un lien qui invite pour plus tard.

L'installation dans la classe, marque les territoires et les liens, qu'il s'agisse de relations d'amitié entre camarades ou d'enfant à adulte.

Le lien est symbolisé par les gestes d'affection tout le long des séances et il est initié antérieurement dans la cour avant l'entrée en classe¹⁴²⁹. Nous remarquons que ces liens manifestés illustrent une relation qui est déjà entamée. Si les enfants se précipitent vers la médiatrice, l'animatrice ou même la Grand-mère, c'est parce qu'ils connaissent ces personnes¹⁴³⁰. Si ces personnes répondent aux enfants, c'est qu'elles ont établi avec eux une relation de tendresse, dont les manifestations ne sont pas arrêtées ou cachées.

Françoise Dolto pourtant, exprime un frein sur les démonstrations d'affection : « On n'est pas là pour le corps à corps quand on éduque les enfants, et si un enfant ne peut pas faire autrement que d'embrasser la personne qui est son éducateur, l'éducateur doit répondre : « oui, je t'aime bien » mais non l'embrasser en retour¹⁴³¹ ». Or, Dolto s'exprime dans un cadre de transmission propre à la psychanalyse, où le toucher est interdit¹⁴³². Il nous semble que sa remarque n'est pas valable en ce qui concerne l'enfant migrant, l'enfant traumatisé, souvent issu de cultures où le rapport au contact physique est différent. Là où la psychanalyste spécialiste des enfants exprime ce qui nous semblait être, au premier abord, une froideur institutionnelle, mais qui nous fut décodé par sa fille, Catherine Dolto, elle-même praticienne en haptonomie¹⁴³³, notre point de vue est tout autre qui s'exprime évidemment à partir d'une position d'éducatrice occasionnelle. Nous ne nous aventurons pas à envisager la posture de l'enseignant dans sa fonction quotidienne, mais notre recherche nous confirme que la chaleur humaine est une condition importante pour que l'enfant puisse acquérir un niveau de confiance suffisant, pour se sentir à l'aise à l'école et avoir envie d'apprendre.

Or, si la possibilité est donnée à l'enfant français de s'exprimer, avec des mots sur la relation affective qu'il pourrait avoir avec ses éducateurs, il est difficile de l'envisager avec des enfants qui pour la plupart ne parlent pas la langue du pays qui les accueille. Il est malgré tout important qu'ils trouvent un endroit où ils sont appréciés pour ce qu'ils sont, voire simplement aimés. Si la bienveillance ne peut s'exprimer par les mots, elle est active dans le ton employé, dans le mouvement vers l'autre, dans le regard, autant de positions corporelles qui ont à voir avec la communication non verbale et qui marquent l'accueil de l'autre, puis plus tard, le rassure et lui donne un élan à l'expression autant qu'à l'acquisition cognitive.

C'est tout le propos de l'éducation à la joie, qui ne passe pas sur le sujet de l'affection pour le transformer en produit mental d'une société rationnelle et « raisonnante¹⁴³⁴ ». L'affectivité a sa place dans les pédagogies qui prônent la présence de la tendresse dans le respect mutuel.

¹⁴²⁸ C. DOLTO *Transmission et périnatalité* in J. AÏN *Transmissions, lien et filiation, secrets et répétitions* Eres 2003 p. 29

¹⁴²⁹ Cf. ANNEXES *Rituels de présentation* 16 nov. p. 3, 12 mars p. 2

¹⁴³⁰ Les trois personnes sont intervenues dans la classe en septembre. Par ailleurs, l'animatrice est le lien entre la CLIN et le CLAE.

¹⁴³¹ F. DOLTO *Tout est langage* Le livre de poche 1987

¹⁴³² C. DOLTO *Transmission et périnatalité* in J. AÏN *Transmissions, lien et filiation, secrets et répétitions* Eres 2003 p. 30

¹⁴³³ Haptonomie est la science des interactions et des relations affectives humaines. Elle permet d'entrer en contact (tactile) pour guérir, rendre entier, confirmer. www.haptonome.be/haptonomie.htm

¹⁴³⁴ M. BOLLE DE BAL p. 108

Telles les écoles d'Altinopolis¹⁴³⁵, au Brésil où Antonella Verdiani a observé que l'*art de vivre en paix*¹⁴³⁶ est enseigné parmi d'autres matières. « C'est un enseignement qui est né d'un besoin face à la montée de violence dans notre pays » dit le maire de la ville. L'*enseignement de la paix*, il est vrai, basé sur un dialogue des valeurs communes aux spiritualités de la ville, gagne les espaces citoyens, se répand dans les associations et donne des résultats qui prouvent son efficacité en terme de baisse de taux de violence et de délinquance. Dans les écoles, « les professeurs sont formés à éduquer non seulement à l'acquisition d'un savoir mais surtout à la transformation des consciences et des mentalités, en ayant recours à des méthodes inédites, telles "*la pédagogie de l'amour*" qui s'adresse surtout aux exclus, à ceux qui sont perçus comme "différents" dans notre monde. Ceci est possible parce que les enseignants sont convaincus que l'amour, tout comme la solidarité, s'enseigne au même titre que la géographie et les maths¹⁴³⁷ ».

Dans la cour de l'école Jules Ferry, les observations sur la professeure dans les premiers jours d'arrivée de certains enfants, photographient le petit groupe des élèves littéralement collé à leur enseignante. Ces enfants ont besoin d'une marque d'affection, ils ont besoin de prendre la main de leur maîtresse pendant un temps, jusqu'au moment où ils se sentent suffisamment en sécurité pour prendre de l'autonomie et s'envoler dans la cour de récréation avec leur camarade de classe. L'expérience de la professeure transmise dans l'entretien de fin d'année¹⁴³⁸, nous aide à le comprendre.

Encore une fois, Boris Cyrulnik abonde dans ce sens : « le tissage du lien prend pour ces personnes carencées une importance, une acuité qu'il n'a pas toujours pour ceux qui ont été suffisamment sécurisés et stabilisés par l'affection parentale L'implication affective est vitale pour eux¹⁴³⁹ ».

Ainsi la marque du lien, entre les enfants et les tiers intervenants, et qui se manifeste dans la cour, prépare l'enfant à la séance qui va suivre « *j'en ai jamais vu qui n'étaient pas heureux quand il voyaient arriver Sarah, Marc ou toi (la poète, le musicien et la médiatrice)*¹⁴⁴⁰ ». L'enthousiasme entre ainsi en classe et prépare le groupe dans son ensemble à l'atelier collectif qui va suivre.

L'équipement génétique est un facteur de résilience « mais une deuxième partie de [l'] aptitude [de l'enfant carencé] à tenir le coup, est imprégnée en lui par son alentour affectif. En fait la plus grande partie des facteurs de résistance d'un individu est tissée autour de lui par les organisations psychosociales qui, en lui tendant des perches, lui offre des circuits d'épanouissement possibles¹⁴⁴¹ ».

Bien entendu l'idée n'est pas de se perdre dans ces démonstrations d'amitié. Le projet éducatif même s'il englobe une dimension affective, a la prétention d'aller au-delà. Le soutien à l'apprentissage de la langue et de nouveaux codes sociaux est la visée de l'organisation de ces ateliers. Cependant, nous ne pouvons faire sans cette affection qui pose l'enfant dans un contexte sécurisant. Boris Cyrulnik à partir de démarches expérimentales en éthologie propose l'hypothèse que l'humain « en présence d'une base de sécurité, [...] peut apprendre son monde d'être humain, en absence de base de sécurité [il] ne peut rien apprendre, [il] est

¹⁴³⁵ L. ROSSIGNOL *Altinopolis, une utopie brésilienne*, Le Monde 1^{er} octobre 2004 http://data.edupax.org/precede/public/Assets/divers/documentation/8_pacifisme/8_018_Altinopolis.html

¹⁴³⁶ A. VERDIANI p. 84 à 93.

¹⁴³⁷ A. VERDIANI p. 88

¹⁴³⁸ Cf. ANNEXES *Entretien avec la professeure du 19 juillet 2013* p. 3

¹⁴³⁹ B. CYRULNIK *Un merveilleux malheur* p. 101

¹⁴⁴⁰ Cf. ANNEXES *Entretien avec la professeure du 19 juillet 2013* p. 7

¹⁴⁴¹ B. CYRULNIK *un merveilleux malheur* p.53

paniqué¹⁴⁴²». La théorie de l'attachement démontre biologiquement l'importance de cette base sécurisante comme tremplin à l'élan d'exploration.

Pour évoquer la « bonne » distance, impliquant une notion de relation équilibrée, nous faisons appel à Marie Françoise Bonicel¹⁴⁴³ « Il est évident que la reliance exclut la fusion et que la conscience d'avoir à faire à un autre, est la première étape d'une relation réussie, même si je reconnais en lui du semblable en miroir. Poser un cadre dans tout entretien ou dans les parcours d'accompagnement est un passage obligé pour soutenir, se différencier, rassurer, contenir, se préserver soi et préserver l'autre. Cadre temporel, cadre spatial, cadre éthique¹⁴⁴⁴ ». Le cadre spatial est l'école et la classe. Les ateliers du projet « Io l'Africaine » interrogent la notion de temps et d'éthique portée par la pédagogie spécifique au public des enfants migrants.

4.1.3 Conclusion

Boris Cyrulnik nous aide à nouveau à résumer ce qui vient d'être abordé : l'école est le lieu où la résilience a toutes les chances de s'initier, car « C'est là qu'on joue à se socialiser et qu'on s'amuse à apprendre. Dans ce contexte, l'école devient un lieu de chaleur, de gaité et d'espoir. [...] Quand elle prend la signification d'un moment de paradis dans un quotidien d'enfer, l'école permet la confluence d'un grand nombre de mécanismes de défense : le réchauffement affectif, la revalorisation de soi, l'idéalisation, l'intellectualisation, l'activisme¹⁴⁴⁵ »

Ainsi, les visites récurrentes des adultes éclairent le quotidien de la classe d'accueil, et ajoutent au cadre institutionnel un supplément d'humanité propre à ancrer les enfants dans des valeurs citoyennes que défend en tout premier lieu la professeure. La vue d'ensemble d'une année d'atelier nous donne à comprendre que nous sommes au contact d'une équipe qui œuvre ensemble au développement des enfants dans la classe, mais ont également engagés dans une visée plus large de transformations sociales.

4.2 Un cadre protecteur installé avec la présence récurrente des adultes dans la classe.

Les six intervenants invités de la CLIN de Jules Ferry construisent, à l'instar de la professeure, un espace stable propice à l'expression du groupe. Une présence régulière renouvelée au fil des ateliers, reconnue, rassurante, affirmée par des marques d'affections portées avant la séance, invite l'enfant dans une progression envisagée tout au long des séances. Cette progression est favorisée par l'installation du groupe dans un cadre sécurisant qui « établit des priorités dans la relation éducative : les adultes ont vis-à-vis des enfants un devoir premier de protection et dans cette perspective assument clairement une fonction d'autorité¹⁴⁴⁶ ».

4.2.1 La loi au service de valeurs humaines partagées.

Un cadre suppose que les limites soient inscrites et entendues par tous. La règle, la loi en dessine les frontières. Nous sommes à l'école de la République. Le temps scolaire, le

¹⁴⁴² B. CYRULNIK *Biologie de l'attachement*. Cours enregistré le 01 Mars 2012 dans le cadre de l'enseignement PACES de Sciences Humaines et Sociales à l'Université Claude Bernard Lyon 1 <https://www.youtube.com/watch?v=eR1-K9Zx7Tk> (consulté le 26 août 2014)

¹⁴⁴³ M.F BONICEL est psychologue, gestalt-thérapeute, consultante et formatrice dans diverses institutions de santé, de soins et d'éducation <http://www.editions-eres.com/auteurs/16118-marie-francoise-bonice.html>

¹⁴⁴⁴ M.F BONICEL *Le lien, la Loi, le sens* http://www.pedagopsy.eu/bonice_lien_loi_sens.html

¹⁴⁴⁵ B. CYRULNIK p.95/96

¹⁴⁴⁶ B. BOILLOT *Avant, j'aimais pas les jeunes* Fédération Régionale des MJC Midi Pyrénées 2011 p. 148

programme, les valeurs de citoyenneté universelle prônées dans l'Education nationale (Liberté, égalité, fraternité) sont les frontières d'un espace éducatif dans lequel le projet culturel s'inscrit.

La psychanalyste Charlotte Herfray éclaire la notion de loi et de règle. « la loi rend libre [...] C'est la loi qui limite l'arbitraire en même temps qu'elle protège contre les abus de pouvoir.¹⁴⁴⁷ [...] la loi ne suffisant pas socialement, il faudra bien songer à recourir à la force¹⁴⁴⁸ ». Mais il faut que l'autorité soit juste, ce en quoi l'école même la plus stricte peut être vécue comme un refuge.

C'est en tout cas le témoignage que porte Momar Kane dans son film, à propos du Prytanée militaire, où il s'est retrouvé élève de 10 à 18 ans. La particularité est que l'élève est un jeune migrant, que ces compagnons sont issus de tout le territoire africain de l'Ouest, que tous se retrouvent sous les drapeaux il est vrai, mais dans un établissement construit sur les berges du fleuve Sénégal, espace propice à la rêverie et à l'expression poétique, et que celui qui les accueille en cours de français est le professeur Charles Camara¹⁴⁴⁹ dont nous avons évoqué l'excellence, la bienveillance, et dont nous devons également louer l'humour.

« L'autorité est inhérente à l'accompagnement : une autorité moins pour contraindre, interdire ou obliger que pour " autoriser à... ". La responsabilité de l'adulte est de définir le cadre à l'intérieur duquel l'enfant va pouvoir vivre les expériences indispensables pour grandir. Un cadre qui tienne compte des capacités de chacun et qui garantisse efficacement la sécurité physique, morale, affective de tous. Mais un cadre qui n'enferme pas l'enfant dans une bulle de protection et laisse une place au risque et à l'incertitude comme ingrédient nécessaire à sa maturation¹⁴⁵⁰ » rappelle Bertrand Boillot avant d'aborder l'éthique de l'émancipation et la culture authentique portée par la jeunesse.

L'éducation à la joie et les nouvelles pédagogies (Freinet, Montessori, Steiner...) ¹⁴⁵¹ se veulent une alternative à une éducation nationale, viciée par l'exigence de performance, qui met de côté l'épanouissement et le développement de l'enfant¹⁴⁵². Mais « ce qu'il faut mettre en cause ce n'est pas les valeurs de démocratie, d'universalité et de gratuité sur lesquels l'Education nationale se base. Ce qu'il faut complètement renverser, c'est la façon d'interpréter ces valeurs à l'école, qui reste le lieu privilégié pour traduire ces concepts en pratique, en méthodes, en exemples¹⁴⁵³ », recommande Antonella Verdiani.

4.2.2 L'enseignante, garante de l'éducation aux valeurs citoyennes

« [*Ces écoles qui rendent nos enfants heureux*] n'est pas une critique du système public. [le livre] est plutôt un éloge de ce qu'il existe déjà de novateur dans l'éducation, public et privé confondus. Il y a des enseignants de l'Education nationale qui "une fois la porte de la classe fermée" [...] sont capables de faire preuve d'imagination et de liberté pédagogique tout en respectant le système ministériel. C'est souvent le fruit de décennies de pratique, l'expérience leur ayant appris les ruses d'un métier difficile qu'ils continuent à aimer au-delà des multiples contraintes [...] Comment comprendre la passion et la nature de leur engagement, qu'est ce qui fait que ces maîtres et maîtresses d'exception restent dans un environnement qui leur est souvent hostile ? [...] Dans ce métier qui ressemble plus à un parcours du combattant qu'à

¹⁴⁴⁷ C. HERFRAY *Les figures d'autorité* p. 75

¹⁴⁴⁸ Ibid. p. 77

¹⁴⁴⁹ Voir Document Chapitre les théories. Référence phénoménologique 2 Au Sénégal § 1.3 p. 38

¹⁴⁵⁰ B. BOILLOT p. 148

¹⁴⁵¹ Pour une vue complète, nous vous invitons à la lecture du livre d'Antonella Verdiani.

¹⁴⁵² A. VERDIANI p. 19

¹⁴⁵³ A. VERDIANI p. 131

une pratique du bonheur (celui d'enseigner !) Il n'est pas rare qu'ils se sentent seuls ou isolés¹⁴⁵⁴. C'est [...] pour rendre hommage à leur détermination que l'on pourrait qualifier d'héroïque, que j'ai voulu leur donner la parole dans un livre qui parle d'éducation à la joie. Oui, il existe des maîtres qui rendent nos enfants heureux¹⁴⁵⁵ ».

A notre tour nous voulons mettre en valeur l'engagement de la professeure de la CLIN en tant que pilier de la stabilité et de l'organisation de sa classe dans des valeurs citoyennes. Les observations¹⁴⁵⁶ rendent compte de ces réactions face aux débordements, en vue de protéger les élèves individuellement dans leur progression, ou de contribuer à un climat positif et constructif pour l'ensemble du groupe. L'entretien témoigne de sa volonté d'engagement auprès des enfants et de leurs familles.

Dans un sens, elle correspond à la description que fait le rapport IGEN 2009 des professionnels de l'accueil des enfants migrants à l'école : « des enseignants de qualité¹⁴⁵⁷, impliqués¹⁴⁵⁸ » mais dont l'institution estime qu'ils se sentent « insuffisamment reconnus¹⁴⁵⁹ ».

L'engagement de la professeure ne se circonscrit pas seulement à son activité professionnelle et dépasse largement le contexte scolaire. L'avoir accompagnée en dehors de l'école, lors de visites de camp de Roms, ou dans le soutien de familles migrantes, comme dans d'autres actions citoyennes, nous permet d'affirmer que son implication sociale participe sans doute à inciter des familles migrantes en méfiance de l'institution, à confier leurs enfants à l'école française. Son attitude facilite en tout cas, le dialogue au bénéfice de l'enfant.

C'est également cette conscience de responsabilité sociale qui l'incite à faire appel à d'autres acteurs, artistes et médiateurs, ou à accepter en confiance les propositions de collaboration éducative.

4.2.3 Une équipe d'acteurs culturels engagés socialement

Le projet d'ateliers scolaires « Io l'Africaine, passez les gués » fait intervenir une équipe d'acteurs sociaux et artistes impliqués dans la reconnaissance de l'altérité, et le vivre ensemble. Aux côtés de la professeure, partageant les mêmes valeurs d'humanité, ces intervenants extérieurs forment une équipe d'adultes-ressource¹⁴⁶⁰ autour des enfants.

La « droiture éthique¹⁴⁶¹ » qui fonde les acteurs du projet se lit dans les actions qu'ils mènent hors des murs de l'école.

La poète intervient régulièrement auprès des populations migrantes, ou en difficultés. Enfants, femmes et hommes qui recherchent l'expression d'eux-mêmes, trouvent auprès d'elle une écoute et une possibilité de traduire en langage poétique, le rêve d'une vie meilleure. L'artiste est impliquée dans diverses associations culturelles en milieu rural, dans diverses régions, en France et ailleurs comme aux Etats Unis où elle collabore avec des associations œuvrant dans la lutte contre les discriminations.

¹⁴⁵⁴ http://www.lepoint.fr/societe/marseille-le-suicide-d-un-professeur-en-lien-direct-avec-le-travail-07-06-2014-1833570_23.php

¹⁴⁵⁵ A. VERDIANI p. 132

¹⁴⁵⁶ Voir document. Claude, la professeure § 3.1.2 p. 147

¹⁴⁵⁷ Rapport IGEN 2009 p. 108

¹⁴⁵⁸ Ibid. p. 109

¹⁴⁵⁹ Ibid.

¹⁴⁶⁰ A. VERDIANI p. 97

¹⁴⁶¹ C. HERFRAY p. 80

Prônant également la rencontre interculturelle, le clown s'investit dans le clown-activisme politique et social¹⁴⁶². Il fait de son art, une possibilité de soins aux malades notamment quand il prend le rôle du clown à l'hôpital.

Le musicien fait de la poésie un acte de rencontre et de déconstruction du discours politique. « Vidéo-troubadour » comme il se nomme, il part à la recherche d'images¹⁴⁶³ et de sons qui évoquent l'expression artistique comme possibilité de créer et nécessité de faire « ensemble ». L'animatrice est investie dans diverses actions associatives. Elle occupe depuis peu un poste d'éducatrice dans une école Montessori.

La Grand-mère a fondé l'association Enseignants pour la Paix Midi Pyrénées. Retraitée de l'éducation nationale, elle est intervenue régulièrement dans des organisations comme l'Unesco, et s'investit à présent dans des actions comme le Printemps de l'éducation (association fondée par Antonella Verdiani) qui a pour ambition de « remettre l'enfant au cœur de l'éducation et de contribuer à rendre les enfants heureux¹⁴⁶⁴ ».

Le regard que j'ai porté sur moi en tant que médiatrice, organisatrice et participante, évoque en creux mes investissements pour améliorer la situation des enfants, d'où qu'ils viennent et là où ils se trouvent, en l'occurrence dans mon quartier. Mon ambition en tant qu'organisatrice de projet culturel à l'école, est d'apporter en outre, aux professeurs qui nous invitent dans leur classe, non seulement une matière culturelle enrichissante, mais également un moment de détente et de recul apaisant, par rapport à l'exigence de l'institution souvent difficile à soutenir.

Ce groupe de personnes agit dans le projet « Io l'Africaine », pour partie bénévolement, et pour l'autre sans avoir la certitude d'être rémunérées à hauteur de leur investissement. Le projet est soutenu par la Région Midi Pyrénées, et il faut à l'association produire régulièrement des bilans, pour accéder à la manne financière. Il y a un délai entre la réalisation et le paiement des interventions. Les acteurs acceptent de « jouer le jeu », avant de recevoir le paiement de leur investissement dans l'action culturelle.

4.2.4 Une équipe intergénérationnelle de femmes et d'hommes

Il est intéressant de nommer le fait que l'équipe est constituée d'hommes et de femmes d'âges différents donnant ainsi à voir aux enfants que le dialogue entre les générations et entre les genres existe. Nous ne ferons que survoler cet aspect intergénérationnel qui va de l'animatrice à la Grand-mère de paix. Cependant, il paraît important de prendre en compte que le regard de l'enfant interroge aussi bien des femmes que des hommes, impliqués dans leurs passions et représentants de la possibilité d'un lien d'amitié entre les niveaux générationnels, mis au service de leur développement.

4.2.5 Des acteurs conscients et congruents.

« L'apprentissage authentique peut, semble-t-il, être facilité si l'enseignant est " congruent ". Cela implique qu'il soit véritablement lui-même, et qu'il soit pleinement conscient des attitudes qu'il adopte – ce qui signifie qu'il se sente en état d'acceptation à l'égard de ses sentiments réels¹⁴⁶⁵ ».

Il nous faut noter que Rogers pose la congruence comme pilier d'une attitude sécurisante. Si chacun prend conscience de sa position et de son rayonnement possible en tant qu'élément

¹⁴⁶² Cf. ANNEXES *Entretien avec le clown* p. 2

¹⁴⁶³ M. ORIOL *N.O Ballade n°6* Mira Productions 2009

¹⁴⁶⁴ <http://www.printemps-education.org>

¹⁴⁶⁵ C. ROGERS p. 195

stabilisateur du groupe, il peut s'établir ainsi, un espace sécurisant favorable à l'expression de chacun des participants, enfants et adultes.

Nous avons pu constater que les intervenants, la poète, le musicien et la médiatrice (je), quand ils ont connu des difficultés, dues notamment à l'imprécision de la définition du rôle de chacun, ont été à même d'en discuter pour envisager les séances à venir. De même, nous avons échangé avec le clown entre les séances pour envisager des développements à apporter un plan d'intervention préétabli. Il nous semble que de pouvoir parler, échanger autour de l'inconfort ressenti, est le signe de la confiance que les membres de l'équipe s'accordent les uns aux autres. Etablir une correspondance entre l'expérience et la prise de conscience et être en possibilité de la communiquer, a permis un ajustement du projet au bénéfice de tous, adultes et élèves participant aux ateliers.

Ainsi, différentes situations dans les observations évoquent la prise en mains par les adultes du cadre dans lequel évolue la CLIN. Les dispersions sont arrêtées avant que les énergies ne submergent l'ensemble des participants, les limites sont marquées très clairement. L'acceptation de l'autre tel qu'il est, ou dans sa création, est visible tout au long des séances, comme l'écoute exigée, la bousculade réprimée ou la moquerie refusée.

L'autorité s'exprime parfois sévèrement¹⁴⁶⁶, elle se joue à l'égard d'un enfant, ou se déclare pour l'ensemble du groupe, mais le but affiché est de favoriser l'expression de tous, de protéger et satisfaire l'ensemble des participants et de soulager la professeure de cette tâche¹⁴⁶⁷.

4.2.6 Exigence et expression artistique

« Dès le début de notre aventure psychique, l'obéissance constitue une négociation affective dont nous tirons un grand bénéfice. Entre enfant désobéissant et enfant soumis, seule l'obéissance permet de résoudre ce paradoxe de la condition humaine : j'ai besoin d'un autre pour devenir moi-même. Je ne peux m'éloigner qu'à partir d'un camp de base. Je ne peux devenir autonome que si, d'abord, j'ai incorporé les désirs de ma figure d'attachement¹⁴⁶⁸. [...] L'obéissance fonctionne comme une colle affective entre personnalités différentes mais coordonnées par un projet social¹⁴⁶⁹ ».

Une observation d'ateliers de danse contemporaine dans plusieurs classes d'Auvergne m'a permis de comprendre qu'autorité n'est pas prise de pouvoir, mais exigence, en vue de l'accès des participants à la réussite de l'expression artistique. Thierry Lafont, artiste chorégraphique, intervenant en école primaire, m'avait paru très strict dans son rapport à l'enfant. Or, ayant observé l'exclusion du groupe de plusieurs d'entre eux, alors qu'ils ne respectaient pas les règles, je fus surprise de constater que la réintégration au groupe, apportait une implication plus concentrée, ainsi qu'une satisfaction affichée, notamment par la détente des corps, et les sourires sur les visages, conséquence d'un passage dansé réussi. Lors de cette récolte d'observations, je pus également noter l'intensité de la relation, que je qualifierai d'amour, tout en sachant que cet ami-artiste réfuterait fort probablement le terme.

De même, l'exigence du clown, marquée par une voix forte, une répétition dans les exercices et l'exclusion de certains contrevenants à la règle, n'a pas semblé perturber le groupe des

¹⁴⁶⁶ Voir document. David, le clown § 3.6 p. 184

¹⁴⁶⁷ Voir document. David, le clown prise d'autorité. § 3.6.4 p. 189

¹⁴⁶⁸ J. LECAMUS *Le Vrai rôle du père*. Paris Odile Jacob 2000 in. B. CYRULNIK *Autobiographie d'un épouvantail* Odile Jacob 2008 p. 167

¹⁴⁶⁹ Ibid. p. 168

enfants, certains ayant même communiqué leur inconfort face aux bousculades et manque d'attention des autres, dans le cercle de paroles, en bilan de conclusion¹⁴⁷⁰. A l'issue des premiers ateliers, nous avons conclu ne pas avoir vécu de joie véritable, ni avoir constaté de manifestation heureuse. Cependant, la phase finale, le jeu, qui demandait auparavant une série d'apprentissages exigeants, témoigne du plaisir ressenti par chacun, au moment de la cristallisation du spectacle donné à la classe¹⁴⁷¹.

D'une autre manière, le cadre est posé par le musicien, par l'utilisation du matériel apporté en classe. Peu habitués à voir, toucher, manipuler des instruments en tout cas, dans le cadre scolaire, les élèves se conditionnent à l'approche de l'objet musical. Il y a une position à respecter, une façon de prendre la corde ou la percussion pour faire sonner l'instrument. L'exigence de l'attitude par rapport à l'objet est conseillée par le musicien qui donne les indications d'utilisation de l'objet et ressentie naturellement,.

Le rythme cadre le discours, on ne peut pas citer une grande liste de pays d'origine comme on en a l'habitude, on est obligé de s'écouter pour faire naître un dialogue musical.

Nous constatons que le groupe est d'ailleurs très attentif à celui, celle, ou au groupe qui joue. Il n'y a pas de questions, ou d'interruption. Quand ils naissent, les applaudissements confirment l'approbation de la classe à ce qui a été entendu.

La poésie est aussi susceptible de dessiner un cadre délimité. C'est le cas dans la première séance, dont nous avons observé que le début était relativement agité, presque délié, pour nous rapprocher de la pensée du sociologue Marcel Bolle de Bal. Le poème lancé par l'artiste rallie le groupe (fait que chacun est relié au groupe) pour une suite qui sera plus concentrée.

4.2.7 Medium et cadre : exemple de « l'hypercadrage poétique », et contre-exemple.

La poésie est adaptée à la thérapie. René Barbier rapporte l'expérience menée par « Arthur Lerner docteur en psychologie et en littérature américaine, professeur de psychologie au Los Angeles City College¹⁴⁷² [...] pionnier du mouvement "poésie-thérapie" aux Etats Unis. « D'un point de vue fonctionnel, "la poésie-thérapie" articule trois éléments-clés : les poèmes, les thérapeutes et les patients-poètes auxquels on accorde toujours la priorité. Le thérapeute est le médiateur entre le patient et le poème. Il ne peut favoriser ou établir une communication réelle entre son groupe et la poésie que s'il les connaît tous les deux en profondeur¹⁴⁷³ ». Nous nous trouvons dans une situation similaire dans la CLIN de Jules Ferry. Si l'on fait évoluer le mot « thérapie » en « éducation », on se retrouve dans la poésie-éducation ou éducation par la poésie, où se tissent les trois éléments-clés, relevés par René Barbier. La poète-éducatrice opère la médiation entre les participants et les textes. La communication ne peut s'établir entre la CLIN et la poésie, que parce que la poète connaît le groupe et les poésies qu'elle donne à dire au groupe. Avant la notion d'éducation peut-être est-il déjà important de considérer l'accueil comme notion primordiale de l'enjeu de l'atelier. Ainsi parlerait-on de « poésie-accueil », la poésie pour un accueil de l'altérité.

Quoiqu'il en soit, la poésie telle qu'elle est apprise par la poète, et nous avons compris qu'elle s'inscrivait dans le corps, presque elle « se tatouait dans un corps symbolique », donne un mouvement à l'apprentissage. La récitation gestuelle médiatise la reliance de chacun au cercle.

¹⁴⁷⁰ Cf. ANNEXES 5 avril *Après la récréation* p. 1 à 6

¹⁴⁷¹ Cf. ANNEXES 5 avril *Visuels*.

¹⁴⁷² R. BARBIER *l'Approche transversale l'écoute sensible en sciences humaines* Anthropos 1997 p. 213

¹⁴⁷³ R. BARBIER p. 215

En « poésie-thérapie » [...] « de nombreux patients à la personnalité désintégrée trouvent dans la poésie les qualités d'unité qui leur font défaut. Le rythme du poème favorise le processus de communication qui leur fait défaut, mais aussi permet son unité à travers son harmonie. Par un phénomène de contagion mentale, des sentiments se transmettent d'une personne à l'autre, à travers les rythmes et les images et avant même toute signification mentale. La métaphore et la comparaison font fusionner ce qui est séparé ; l'apostrophe et la personnification apportent la vie à ce qui est mort ; enfin le rythme et l'allitération favorisent l'unité sonique¹⁴⁷⁴ ». dans notre situation, nous relevons que l'unité se crée par le son mais aussi par les gestes du groupe. Nous ressentons ce qui favorise la reliance de chacun au « cercle de dire ».

Alors, la poésie comme outil, est adaptée à l'accueil de l'enfant migrant, et dans une séquence que nous nous proposons d'étudier, réunit le groupe, dans un cadre. C'est le temps pour un regard porté sur « le poème japonais », la manière dont il est appris, la façon dont il est mémorisé et dont il structure le groupe en œuvrant pour chacun au singulier.

La deuxième séquence poétique que nous ouvrirons à l'analyse, nous met en relation avec le poème africain. Appris en rythme instrumental, il permet également la reliance et le ralliement du groupe. Il y a cependant un moment, où la manière dont il se conclut, ouvre sur une dispersion. Nous essaierons d'en comprendre les rouages.

a) Le poème japonais¹⁴⁷⁵ :

La poésie apprise et dite est un médium qui ouvre l'imaginaire, mais peut être également considérée comme un support artistique du cadre. La séquence du « poème japonais » se déroule dans un temps très compact qui va se vivre en groupe et qui va durer plus de six minutes, et se découpe en plusieurs phases. Le passage qui suit est extrait des transcriptions que nous retrouverons en annexes.

Le 16 novembre, après avoir demandé l'accord de la professeure, dans un moment situé après l'épisode « papillon », où l'énergie du groupe est dispersée, et qu'il est nécessaire de la stabiliser, la poète se lance et « donne le départ : " vous êtes prêts ? ". Elle fait le geste de cueillir une fleur. " Chacun prend une petite fleur dans sa main, on prend une fleur, on prend une fleur, et on la sent ». Elle reprend « mieux que ça, on recommence ". Le groupe l'imité. Plutôt que de sentir, on entend des souffles ; cela provoque les rires, qu'on pourrait dire libérateurs.

La poète : " on reprend un fleur ". Elle se lance dans ce que nous pouvons nommer comme " l'hypercadre poétique", l'apprentissage d'un poème en japonais. Les gestes accompagnent les sons.

Une première et deuxième fois, la poète dit chaque vers¹⁴⁷⁶ et le groupe le reprend, avec les gestes. A l'issue de ces deux répétitions, la poète apprend au groupe qu'il s'agit d'un poème japonais, s'ensuit une interrogation sur l'un des enfants qui aurait dit qu'il parle japonais. On se tourne vers Otgondari « lui, lui ! », et quelqu'un le désigne en tant que chinois. Cela provoque une réaction d'Otgondari qui n'est d'ordinaire pourtant pas loquace, [ni extraverti], « moi Mongolie, pas chinois », où l'identité passe par la nationalité pour certains,

¹⁴⁷⁴ R. BARBIER p. 216

¹⁴⁷⁵ Pour tout le passage, nous nous référons aux ANNEXES 16 nov. ventre de l'activité p.7 à 10

¹⁴⁷⁶ Voir « le poème japonais » complet en annexes

contrairement à d'autres¹⁴⁷⁷. Le ton est d'autant plus affirmé qu'Otgondari, dont nous apprendrons en octobre 2013 qu'il vit avec sa famille sans papier dans la rue, est originaire de Mongolie intérieure, province chinoise. Son père fuit ce régime en tant que paysan mongol apatride, menacé par le gouvernement chinois. La poésie et sa langue mettent en lumière le parcours de l'élève.

Reprise du poème une troisième fois. Slava, nouvellement arrivé et ayant jusqu'à présent fait montre d'un caractère plutôt taciturne se distingue dans la mémorisation des mots et des gestes. L'acte poétique permet la « récupération » d'un enfant délié par la colère. La migration de cet élève est subie. Sa mère a épousé un français. La situation administrative est compliquée, ce qui nous fait supposer une mère en stress. L'enfant est en colère. Il s'isole. Pourtant, la déclamation poétique le rallie, et sa performance qui sera plus tard, reconnue, le relie au groupe.

Apprentissage du poème « par corps ». On remarque que plusieurs gestes catalysent l'énergie du groupe. « Hanna », est accompagné du geste de sentir la fleur, chacun y va à son rythme, à contrario « Sassaïru » est mimé par un geste de la main qui fend l'air, comme un éclair. Le mot sonne, comme la main qui tranche. « Micki » fait rire, car la poète a choisi de le mimer avec la main derrière les oreilles, comme se rapportant au Mickey de Walt Disney. « Oh » sonne clairement. « Sassaïru » est repris. « Né » est mimé en montrant le nez avec la main. La poète accompagne le son « waoh » d'un écartement des bras vers l'avant. Le groupe reprend le son et le mouvement du corps, comme une exclamation de joie, d'ailleurs les rires fusent alors que le poème n'est pas fini. Les sons « yenem » et « dana » concluent la poésie.

Quatrième phase, la poète propose de faire les gestes et que le groupe « y arrive tout seul ». Le groupe est enthousiaste. Une émotion positive est perceptible. La poète mime les gestes, félicite quand le mot juste est trouvé, encourage, reprend les mots quand on les a oubliés. Le groupe est toujours compact même si l'on entend que certains sont plus rapide que d'autres à se remémorer le poème.

Cinquième phase, " maintenant est-ce que quelqu'un se rappelle tout seul ? ". Les " oui " s'expriment dans l'enthousiasme. Signe évident de participation et d'apprentissage vécus, dans, par et au travers de l'émotion positive. Le silence se fait. L'écoute est concentrée. Johan se présente, la poète l'aide. Encore une fois Slava se fait remarquer pour son aisance à se remémorer les sons et les gestes. David/Djogo se propose aussitôt.

La poète demande au groupe de répéter derrière lui. Mais David/Djogo hésite. La poète passe le relais à quelqu'un d'autre. " Qui c'est qui se rappelle ? ". Le groupe reprend après le meneur, et la poète insiste sur l'idée de bien faire les gestes. Elle demande à celui qui mène de se tenir " comme un arbre ". Le groupe se trompe entre " hanna " et " eda ", " waoh " arrive comme une conclusion, quand la poète continue avec les deux mots qui finissent « yenem » et " dana ".

Sixième phase, la poète donne la signification du poème [rapidement], et propose encore une fois que le corps accompagne la traduction. Alors qu'elle commence la phrase, l'un des élèves est resté sur le poème d'avant " Hanna, hanna ". La maîtresse le reprend " écoute, écoute ". Le cadre est maintenu.

¹⁴⁷⁷ Se référer aux rituels de présentation, où les participants annoncent leur lieu de naissance et non pas leur nationalité.

La poète énonce alors dans un grand silence " La fleur vit par sa tige, la tige vit pas son tronc, le tronc vit par ses racines, racines qu'on ne voit pas ".

Les adultes s'émerveillent et semblent vouloir encore rassembler le groupe dans ce moment " c'est beau, hein ? ". Quelques applaudissements naissent, suivis par l'ensemble du groupe. La poète donne le nom de l'auteur : « Aida Mitsuo¹⁴⁷⁸ ».

a-1) Défilé de la scène en six phases d'acquisition

Les deux premières phases d'apprentissage, se présentent après une proposition d'action « hyper cadrée » de la poète. Elle dit les phrases en solo, suivie par le groupe qui reprend les mots et les gestes. La poète ne donne pas d'explication.

Une troisième période dans l'apprentissage, reprend le même schéma. Un élève se détache dans la précision, dont on remarque qu'il n'est pas des plus extravertis de la CLIN.

A la quatrième phase elle fait les gestes, le groupe y arrive tout seul.

Un, parmi les enfants est invité à prendre la responsabilité du groupe mais il sera aidé par le cercle. L'enfant taciturne que nous observons plus particulièrement est toujours dans la participation.

Devant un groupe concentré, et dont un des adultes va consolider le cadre, la poète donne la traduction et propose d'en acquérir le texte toujours par gestes. La dernière et sixième phase laisse le groupe dans le silence et les adultes en présence qui en comprennent le sens, « s'émerveillent » et communiquent ce ressenti aux enfants qui applaudissent.

a-2) Analyse et approfondissement

Il nous faut effectuer ici une espèce " d'arrêt sur image ", voire " d'arrêt sur son ". Loin de posséder les compétences pour décrypter ce qui venait de se dérouler sous mes yeux et à mes oreilles, et désireuse de comprendre quelles étaient les composantes qui participaient à " l'hypercadrage " proposé par la poète, j'ai soumis l'enregistrement à une amie, chanteuse de jazz et étudiante en Master 1 d'ADFLES¹⁴⁷⁹ à l'université Toulouse II Le Mirail, département Sciences du Langage. Ce en quoi nous participons par l'intermédiaire de ce projet de recherche à la reliance cognitive, telle que la rajoute Marcel Bolle de Bal à la suite d'Edgar Morin, à la liste des relies possibles¹⁴⁸⁰.

Après l'écoute du poème, l'étudiante a pointé pour nous ce qui lui paraissait expliquer cette réalisation dans la cohésion du groupe.

La phase de l'apprentissage du poème commence par une préparation attentionnelle : le « vous êtes prêts ? » va mobiliser l'énergie des participants (individus/groupe) afin d'optimiser le moment de la perception de l'activité qui s'annonce. Les sens sont en alerte. C'est une démarche qui s'inscrit dans l'acte didactique. " Chacun prend une fleur... ", est ce qui introduit la proposition.

Le mot "Hanna " est composé de deux sons relativement transparents. Les voyelles " é ", " i ", et " o ", et " a " sont des sons que l'on rencontre dans une majorité de langues. Le groupe multilingue peut s'y retrouver. L'accent tonique élevé en fin de mot annonce une continuité, une ouverture vers une suite, l'attention est soutenue.

¹⁴⁷⁸ Aida Mitsuo poète japonais contemporain <http://www.lalitteraturejaponaise.com/aida-mitsuo.php>

¹⁴⁷⁹ ADFLES : Apprentissage Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde <http://w3.sc-du-langage.univ-tlse2.fr/master-adfles.php>

¹⁴⁸⁰ Voir document. Chapitre Les théories. Tentative de définition de la reliance § 4.1 p. 73

Le "oh " sonne comme une interjection, un lien qu'on jette vers l'autre. " Oh ", une syllabe qui rassemble, qui participe à la cohésion du groupe. Encore une fois transparente, toutes les langues de la CLIN l'ont en commun. Le "oh" est tonique, et ainsi placé en début de poème, il rassemble l'énergie corporelle des enfants. D'ailleurs on l'entend bien, si le groupe a hésité sur le premier mot " Hanna ", la répétition n'était pas groupée, le " Oh " fait ressortir l'effet de masse, le rythme est unifié dans cette ponctuation qui arrive au début du poème. L'attaque est claire pour tous. En musique on dirait que le son est " en place ".

Le " Sassairu " qui suit, laisse place à l'imaginaire. Une allitération en " s " en fait un groupe de phonèmes¹⁴⁸¹ simple à retenir, malgré le peu d'accroche signifiante. Le geste qui l'accompagne, une main qui fend l'air en éclair, laisse une trace qui participe à la mémorisation. " Miki " et la référence à l'univers de l'animation Disney réunit le collectif dans le rire.

" Eda " se terminant par une intonation descendante, calme le jeu. " Sassairu " revient, suivi par " oh " qui le cadre à nouveau. La répétition, et la récurrence de la position de " Oh " par rapport à " Sassairu " favorise l'apprentissage du poème.

" Né " permet de faire le lien avec un élément du corps déjà acquis en classe : le nez. " Waoh " prononcé avec le mouvement d'écartement des bras au ciel, porte une connotation positive et rassemble encore le groupe comme une conclusion. Il piétine d'ailleurs les expressions suivantes " yenem ", que les participants ont du mal à entendre et à prononcer et " dana " qui termine le poème sur une intonation basse.

La prosodie¹⁴⁸² du poème participe à l'écoute attentive, jusqu'au moment où la poète donne la traduction en français. L'émerveillement des adultes présents dans la salle, contamine le groupe, un silence marque la phase finale de la séquence, conclue par des applaudissements, cristallisation sonore et corporelle de l'effet recherché.

a-3) Regards croisés avec la poète.

Partageant cette analyse avec la poète, lors d'une nouvelle intervention dans la CLIN de Jules Ferry, nous apprenons que son intention d'alors était de cadrer le groupe, elle avait donc dit le poème " façon Samourai ". Le ton était clair, tranché. Les sons " fendaient " l'air. Elle y avait mis une énergie de " combat ". On est donc bien dans " l'hypercadrage " recherché. Pour autant, utilisant régulièrement ce poème dans d'autres contextes, elle nous a fait part de ses diverses manières de l'exprimer en fonction de l'atmosphère du groupe qu'elle a en charge. Parfois, l'atmosphère est plus chantante et bucolique ; la fleur inspire le groupe et le poème se dit avec une énergie joyeuse et dansante. Le choix pris lors de la session d'ouverture du projet de 2012, s'est porté sur la cohésion du groupe après un début de séance dans le flottement.

L'intérêt du texte en japonais est également de créer un espace de neutralité. Il est rare, même en classe d'accueil d'enfants migrants d'avoir un élève de cette origine. Les participants (adultes et enfants) se trouvent alors dans la même situation face à une langue étrangère. Un lien se crée aussi dans la difficulté surmontée ensemble¹⁴⁸³».

« Lorsque les inégalités dans la maîtrise de la langue française sont importantes comme c'est le cas dans la plupart des classes [d'enfants migrants], l'apprentissage d'un poème en japonais, devant lequel nous sommes tous débutants, permet de constituer un groupe. Il s'agit alors d'inventer un alphabet phonétique "maison", [...] pour s'ouvrir ensemble à une altérité

¹⁴⁸¹ Le phonème c'est la plus petite unité phonologique qui permet de différencier deux mots http://pedagogia19.org/newpicnet/IMG/pdf/dossier_phonologie.pdf

¹⁴⁸² Prosodie : étude du rythme, du débit et des pauses dans la parole <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/prosodie/64461>

¹⁴⁸³ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 7

lointaine¹⁴⁸⁴ » écrit la poète dans son mémoire à propos de la séquence dont nous lui avons transmis la transcription.

a-4) Fin de la séance du 16 nov.

Il nous faut mettre en lumière la fin de l'atelier qui va jusqu'à la pause pédagogique. Après un début de séance compliqué, puisqu'il fut entravé par les tentatives de communication entre deux expressions artistiques qui se connaissent peu (musique et poésie), et un moment pour le groupe qu'on pourrait qualifier de déliance, la poète lance le « poème japonais ». Nous avons enregistré l'efficacité du texte et la façon dont il est appris au cercle, constitué d'enfants et d'adulte. La période d'acquisition a bénéficié à l'unité du groupe et à la reliance plus particulière de certains élèves.

La suite se déroule en tentative de reprise par un couple, formé par une élève et la médiatrice, que le groupe finit par soutenir dans le rappel du texte. La récitation incite une enfant à demander à la professeure de l'accompagner. L'enseignante avoue son incapacité, la poète lui suggère de reprendre le texte dans sa traduction en français. A l'issue de la récitation, l'énergie retombe. Il n'y a plus de proposition à prendre la responsabilité de guider la récitation du poème.

Cependant, la poète réactive la classe en ouvrant sur la récitation de poésies déjà acquises. Le groupe se relance dans l'enthousiasme. La professeure prend la guidance et lance quelques phrases qui font jaillir « *l'euphorie des poèmes clamés*¹⁴⁸⁵ ». Il faut calmer l'atmosphère qui se délite, et cela passe par l'exclusion d'un membre du cercle, prompt à la dispersion.

Instantanément calmé, le groupe est à nouveau réuni par la poète sur le « poème japonais ». La musique tente l'incursion, aussitôt intégrée à l'inspiration de la poète qui lance de nouvelles propositions poétiques reprises par les participants. Au moment, où elle choisit le silence, l'élève que nous avons repéré pendant les phases d'acquisition, se lance dans la reprise du texte en japonais. « *La poète saisit la perche poétique*¹⁴⁸⁶ » et guide le groupe vers la fin de la récitation.

La musique s'allie au texte avec quelques difficultés jusqu'à ce que la poète trouve un terme intermédiaire, où elle transforme la proposition poétique en paroles simples s'alliant aux instruments. La phrase répétée dans une scansion rythmée « *arrose ma racine*¹⁴⁸⁷ », rassemble à nouveau les participants, jusqu'au retentissement de la cloche qui amène à la répétition.

Ainsi l'« hyper cadrage » promis, et tel qu'il a été mis en place, influence la fin de la séance. Nous pourrions réagir à propos de l'exclusion, mais nous avons compris qu'il s'agit de protéger le groupe et le processus d'apprentissage en cours. Ce qui affleure en tout cas, en conclusion de première partie d'atelier, c'est que le tissage musical et poétique est possible, le groupe est concentré.

La professeure qui a également remarqué l'implication de l'élève dans l'apprentissage du poème, l'invite à guider le groupe. « *La diction de Slava se révèle parfaite, si bien qu'à la fin il est applaudi par le groupe. L'intégration du nouvel élève se fait par la valorisation reconnue dans la classe. La maîtresse le félicite*¹⁴⁸⁸ » L'élève dont il était précieux, qu'il trouve une place dans le cercle, s'y glisse en quelque sorte, poétiquement.

¹⁴⁸⁴ Extrait du mémoire de S. TURQUETY *Atelier-poème, atelier d'écriture ou l'atelier réalisé dans le cadre d'un D.U. Animation d'atelier d'écriture*, Université Paul Valéry, Montpellier mai 2014.

¹⁴⁸⁵ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 14

¹⁴⁸⁶ Ibid. p. 16

¹⁴⁸⁷ Ibid. p. 16

¹⁴⁸⁸ Ibid. p. 11

b) Le poème africain.

Si la poésie est médium de reliance, ce que nous envisageons d'approfondir ultérieurement, l'instant qui suit la poésie est essentiel dans l'influence de ce qui vient d'être canalisé pour et par le texte, dans la suite de la séance. L'analyse ethnographique que nous venons de porter ouvre sur l'idée qu'un silence marqué, un émerveillement et une salve d'applaudissements manifestent la reliance du groupe pour la suite de l'action. A contrario, il semblerait qu'une « canalisation » trop intense si elle n'est pas suivie par une signalisation attentionnelle, un jaillissement d'émotion, s'échappe du groupe et fini par le détruire, ou pour le moins, en fissurer l'union et la concentration.

Il nous paraît alors très signifiant d'évoquer un autre moment de poésie intense, vécu en musique, ce qui pourrait en renforcer l'impact : « le poème africain ».

Le 15 mars, séance finale de la rencontre de la CLIN avec la poète et le musicien, après et rituel de présentation, l'engagement dans l'activité s'amorce par une phase poétique inaugurée avec le poème en japonais, suivi par sa version en français. Le moment déclenche chez les enfants l'envie de dire : fusent « *les propositions spontanées des enfants pour dire six poèmes* [à la Grand-mère de paix], *dont le dernier texte engage à l'improvisation* ¹⁴⁸⁹ ». Puis les adultes passent à la distribution des instruments. Il va s'agir d'apprendre un poème de Birago Diop ¹⁴⁹⁰ en l'accompagnant en musique.

« *Ecoute plus souvent
Les Choses que les Etres,
La Voix du Feu s'entend,
Entends la Voix de l'Eau.
Ecoute dans le Vent,
Le Buisson en sanglots :
C'est le Souffle des Ancêtres* ¹⁴⁹¹ ».

Au-delà de la signification profonde du texte, le passage est intéressant pour évoquer une autre manière d'apprendre le poème, sans la gestuelle habituelle mais avec le rythme, nouveau « codage de l'information ¹⁴⁹² », soutien à la mémorisation.

b-1) Les séquences

La poète va lancer le poème et le rythme par trois fois.

Une première phase met le groupe en contact avec le texte. Chaque phrase, dite par l'artiste est répétée par le groupe « *On entend différents instruments (percussions, bouchons, pieds tapés au sol)* ¹⁴⁹³ ». Séparée en deux parties « *C'est le Souffle* » et « *des Ancêtres* », la dernière phrase est répétée dix fois.

Une deuxième phase est enchaînée par la poète, dans le rythme, sans pause. « *Le poème défile, l'énergie monte. La phrase finale « C'est le souffle des ancêtres » est répétée dix fois* ¹⁴⁹⁴ ».

¹⁴⁸⁹ Cf. ANNEXES 15 mars *Ventre de l'activité* p. 2

¹⁴⁹⁰ B. DIOP Diop, Birago (1906-1989), écrivain sénégalais d'expression française, qui rendit hommage à la tradition orale de son pays en publiant des contes, notamment ses Contes d'Amadou Koumba. <http://www.francopolis.net/discus/messages/626/2356.html?1099679373> (consulté le 26 août 2014)

¹⁴⁹¹ Cf. ANNEXES 15 mars *Ventre de l'activité* p. 5 et 6

¹⁴⁹² CNED Alliance française Paris Ile de France *Préparation du DAEFLE à distance. Le FLE aux enfants*. p.26

¹⁴⁹³ Cf. ANNEXES 15 mars *Ventre de l'activité* p. 5

¹⁴⁹⁴ Ibid.

La poète reprend le poème une troisième fois sans pause. A la fin du texte, « *C'est presque crié. Le poème défile encore. Et l'énergie monte. La machine s'enraille, certains ne font que répéter la première partie de la phrase : "C'est le Souffle, c'est le Souffle, c'est le Souffle, c'est le Souffle, c'est le Souffle". Jusqu'au moment où la voix de la poète reprend la direction du groupe pour la deuxième partie de la phrase "Des Ancêtres". Puis « C'est le Souffle des Ancêtres » est dit douze fois. Jusqu'à la fatigue qui arrive brutalement. La majorité sèche. Ils ne semblent plus que deux à scander. D'ailleurs ils confondent. [On entend]: " C'est le souffle, c'est le vent, c'est le souffle, c'est le vent, c'est le souffle, dans le vent ". "Allez ! ", s'énerve un des enfants contre un autre ».*

La séquence subit une cassure. « *La poète : "le mot ancêtre vous connaissez ? ". Pas de réponse. "Y'a quelqu'un qui connaît le mot ancêtre ? ". Mara " c'est un papillon qu'est insecte ". La poète et le musicien réagissent : "ca c'est un insecte ". La poète prononce bien le mot : " Mais un ANCETRE, un ancêtre. C'est... quelqu'un qui est mort. Par exemple le grand père de votre grand père c'est un ancêtre pour vous ". Dorothee l'animatrice intervient : " les hommes préhistoriques c'est nos ancêtres " ¹⁴⁹⁵ ». Un souvenir commun, vécu par la CLIN en classe verte, dont nous avons déjà évoqué la portée pour le groupe ¹⁴⁹⁶.*

Effectivement, la transcription du passage prend en compte le « silence », temps donné au souvenir pour se rappeler à la mémoire de chacun. Pourtant, la dispersion s'invite : « *Sifflement dans bouchon. Percussion qui s'agite . Mara : "Tu peux pas, qu'on ait deux ! ". Ça s'agite. Flavius revient sur le souvenir : " Les trucs préhistoriques dans la montagne ". Ça se perd dans l'agitation ».*

La suite de la séance sera dispersée, voire déliée puisqu'elle conduira à un moment d'insatisfaction généralisée pour tous jusqu'à la récréation.

b-2) Analyse de la reliance non confirmée.

Le moment est évocateur au point où l'analyse se présente instantanément à la transcription : Il n'y a pas de transition entre un moment de concentration affirmé et une demande de réflexion intellectuelle. Il n'y a pas de « marquage de fin ». Et cela est ressenti dans l'observation. « *L'énergie rassemblée s'éclate sur l'appel à l'intellect ¹⁴⁹⁷ ».*

« *Le poème a été dit trois fois en musique. Le rythme a soutenu la scansion. Du point de vue de l'énergie, on se rend compte qu'elle monte dès le milieu de la première phase, jusqu'à tomber brutalement à la fin de la troisième ».* Sans transition, « *la poète passe directement à une explication qui va solliciter la réflexion intellectuelle du groupe " le mot ancêtre vous connaissez ? ". Le rythme, la durée, la répétition du poème, ont favorisé un " unisson " qui baisse d'un coup et semble être mis de côté pour poser la question de la compréhension cognitive. Cela donne une espèce de cassure, comme une impression que ce qui montait (l'énergie) avait été brisé dans son élan.*

Il n'y a ni applaudissement, ni joie marquée d'avoir réussi le " défi " de dire ensemble pendant le moment. L'énergie dans laquelle est le groupe à la fin des trois mouvements poétiques n'est pas canalisée, il y a dispersion pendant la discussion sur les ancêtres et une grosse agitation conséquente que nous observerons dans la suite de la séance ».

¹⁴⁹⁵ Ibid. p. 6

¹⁴⁹⁶ Voir document Dorothee l'animatrice § 3.5 p. 181

¹⁴⁹⁷ Cf. ANNEXES 15 mars *Ventre de l'activité* p. 11

b-3) Difficulté conséquente pour garder le groupe uni.

Reprenant l'analyse située dans les annexes¹⁴⁹⁸ « *La dernière séquence [avant la récréation] est le rappel d'une expérience peu concluante vécue la veille. L'atmosphère où se ressentent les fuites de l'énergie gagnée précédemment et non évacuée, va avoir des effets sur la réitération du projet du musicien : jouer ensemble avec le tambour à corde. La mise en place demande un peu de temps, ce qui ne participe pas à rendre le résultat simple à obtenir. Un enfant est la brèche de l'énergie. Il est l'esprit perturbateur par lequel vont se manifester la fatigue, l'arrêt de la concentration, et la fin de la reliance. Il tente de se justifier et attire ainsi la prophétie auto-réalisante du groupe : " si c'est toi ! " ».*
A l'alarme qui annonce la fin de la première partie, « *le groupe se délite instantanément vers la sortie [...] Ils sont fatigués, ils se disputent* ».

c) Conclusion sur le lien entre le médium poétique et le cadre

La poésie est-elle un élément support du cadre ? Le focus sur deux passages nous permet d'embrasser des situations différentes impliquant la poésie dite à l'unisson.

Dans un cas, nous observons un rassemblement du groupe après dispersion, dans l'autre cas nous envisageons un effet inverse : un temps de ralliement, et une agitation forte. Pour autant, ce n'est pas le médium poésie que nous voulons remettre en cause, mais plutôt la manière dont il est utilisé dans la médiation.

Dans la première interprétation, un temps de silence, d'émerveillement, permet à l'énergie de circuler puis de s'exprimer dans les applaudissements, la suite de la séance se déroule dans la concentration. Dans la deuxième récolte de matière, un appel à rassembler ses fonctions cognitives pour comprendre la signification d'un terme, dans la droite ligne de la tension et fatigue provoquée par une grande concentration, et l'activité qui suit en pâtit.

Il y a donc pour les intervenants, un espace intermédiaire à trouver, entre intensité vécue à l'unisson et passage à une autre activité.

Car la poésie est acquise. Elle a en outre, mis les enfants en contact avec la langue française. La deuxième partie de la séance, après la récréation montre que le poème africain a été appris et qu'il participe à réunir le cercle, dans la même journée¹⁴⁹⁹. Il en est de même, quelques jours plus tard, quand il s'agit de reprendre le texte avec le clown, en le disant en grommelot, ou en le mimant¹⁵⁰⁰. Ainsi, le texte enrichit le socle commun : il est créateur d'une histoire collective et composante de la culture de la CLIN, à laquelle tous les membres du groupe appartiennent, et à laquelle ils peuvent se relier dès qu'ils récitent les premiers vers du poème : « *Ecoute plus souvent...* ».

¹⁴⁹⁸ Cf. ANNEXES 15 mars *Ventre de l'activité* p.11

¹⁴⁹⁹ Cf. ANNEXES 15 mars *Après la récréation* p. 5, 6 et 7

¹⁵⁰⁰ Cf. ANNEXES 4 avril *Après la récréation* p. 1 « la transcription de la séance a été « écrasée », je ne fais appel qu'à mes souvenirs, prenant en considération le peu de rigueur scientifique sur lequel je m'appuie ».

4.2.8 Conclusion sur le cadre

Nous avons pu constater que les acteurs observés sont conscients et congruents, qualités requises dans les pédagogies qui veulent rénover l'école et les pédagogies. Selon la définition rogerienne, nous nous situons dans une relation d'aide, c'est-à-dire d'accompagnement à la croissance d'enfants auxquels nous ajoutons qu'il est indispensable d'apporter confiance en soi et stabilité.

Les ateliers se déroulent dans un cadre précis : l'école publique. Le cadre est confirmé par les adultes qui interviennent aux côtés de la professeure. Les valeurs irriguées dans l'action rejoignent ce qui est attendu par la Loi républicaine : « Liberté, égalité, fraternité ».

Les acteurs participent par leur exigence à confirmer le cadre, l'expression artistique elle-même peut avoir une influence sur la stabilisation de la classe. Nous avons observé que cela n'était pas toujours le cas.

Il nous paraît important d'aborder maintenant la spécificité du médium artistique, et de se convaincre que plus qu'un cadre, c'est un socle culturel commun qu'il s'agit de construire. Il nous faudra considérer l'expression de la créativité, rencontrée ou initiée comme le liant de cette culture de la CLIN.

4.3 Les média liants du socle commun

Par quelques cas concrets nous avons évoqué la possibilité que les média artistiques, consolidaient le cadre par l'activation du collectif. Il nous semble, en fait, que le cadre est un « squelette » de socle commun, dans le sens où ce n'est que le point de départ de ce qui « fait collectif ». Les média artistiques sont un des matériaux de construction du groupe et nous prendrons le temps de les envisager en tant que tels, mais d'autres médiatisations sociales sont vécues, comme le rituel de présentation et le cercle de paroles. L'ensemble de ces modes d'expression sert de support à la reliance.

4.3.1 Cadre et socle commun.

Le cadre, est une nécessité sociale valorisée par Bertrand Boillot, directeur de MJC à Toulouse et auteur d'un essai sur la culture des jeunes, dans lequel il « déconstruit un certain nombre de représentations sur la jeunesse, l'éducation populaire, l'engagement citoyen, la transmission culturelle¹⁵⁰¹ ». Le cadre garantit un espace de protection où chacun trouve liberté d'expression de lui-même. L'adulte est responsable du cadre. « On pourrait le comparer au cadre d'une peinture ou d'une photo, qui joue le rôle de frontière, et isole l'œuvre de l'extérieur, et dans le même temps, le met en valeur et sert d'intermédiaire avec le public¹⁵⁰² ».

Dans le cas qui nous intéresse, le cadre est donné par l'école de la République. Il y a des horaires, un programme et des objectifs pédagogiques à respecter. Georges Snyders a fait le pari de « tirer de la joie » de ce cadre scolaire dans lequel les élèves sont appelés à passer les années de leur jeunesse.

¹⁵⁰¹ B. BOILLOT *Avant j'aimais pas les jeunes* Fédération Régionale des MJC de Midi Pyrénées 2011

¹⁵⁰² B. BOLLOT *ibid.* p. 148

Notre fenêtre d'observation ouvre sur le cas particulier des enfants migrants. Les objectifs sont affichés par les textes officiels et vont dans le sens de l'acquisition de la langue française et de l'insertion sociale des enfants allophones.

S'il est prouvé la nécessité d'un espace stable, borné de repères pour le bien du développement de l'enfant, surtout fragilisé, il nous paraît important que cet espace ne soit pas que « neutre » : « si l'éducateur comprend qu'un enfant [blessé] n'a pas eu l'occasion d'apprendre à gérer ses émotions qui le débordent, alors il lui offrira un lieu où l'on peut métamorphoser l'horreur¹⁵⁰³ ». Métamorphose suppose qu'il y ait conjonction d'autres éléments au-delà d'un lieu, « propre », physiquement sécurisé, etc.

Ainsi, plus qu'un cadre de protection, il nous semble important à l'instar de Boris Cyrulnik, et suivant la « théorie de l'attachement » de créer dans cet espace d'accueil, un socle de sécurité psychologique, une base sécurisante affective, un tremplin à partir duquel on peut prendre « son envol ». L'idée, pour suivre le directeur de l'école Jules Ferry est de donner l'envie de « sauter le pas » dans la langue et la culture françaises.

Ainsi le cadre est envisagé comme « le squelette », la structure institutionnelle du socle commun. Mais un squelette n'est pas vivant tant qu'il n'est pas support d'organes, ni entouré de chairs et de muscles qui lui donnent la possibilité d'évoluer. La métaphore, quoique risquée, nous rapproche de l'idée que l'on ne peut envisager la vie sans la conjuguer avec ses multiples développements, biologiques, psychologiques, sociaux et spirituels...

Les ateliers, nous l'avons déjà évoqué, ne font pas l'impasse sur l'expression de l'amitié et de l'expression affective. Le socle commun de la CLIN, dont nous observons qu'il est en perpétuelle mutation, est composé du rituel des présentations, des poésies apprises, des ritournelles inventées par et pour la classe. Il se manifeste régulièrement tout au long des séances et réaffirme la cohésion de la CLIN favorisée par le projet.

4.3.2 La reliance à soi par la définition de l'identité : le rituel des présentations.

Comme nous l'avons observé, le rituel des présentations marque le début de la séance. Plaçant tout les membres du cercle au même niveau, il permet de s'envisager en tant que participant, membre de la classe, et de considérer l'altérité en miroir, également composante du cercle. Les intervenants sont intégrés à ce moment de mise en éclairage. Ils doivent donner leur identité au cercle au même titre que les enfants. Leur prénom, leur âge, leur lieu de naissance. Il n'y a pas que « la fiche d'identité » que l'on donne, qui compte. « C'est surtout le sentiment de soi sous le regard de l'autre [...] le sentiment de soi devient une sorte de prémice d'identité, comme une image de soi plantée dans l'enfant par le regard de l'autre¹⁵⁰⁴ ».

Le rituel des présentations, annonce en quelques sorte, qu'il y aura une accessibilité des éducateurs marquée dès l'ouverture de la séance. Le regard de chacun sur l'autre, est actif et dans la majorité des cas, bienveillant. Nous avons vu que c'était le moment de recalibrer la situation quand se révélaient pourtant les rivalités entre certains¹⁵⁰⁵.

A l'issue du tour de parole, nous pouvons considérer que chacun, enfants, adultes, prend la considération du cercle auquel il s'agira de se relier et dont on pourra se démarquer au moment de la valorisation de la créativité individuelle.

¹⁵⁰³ B. CYRULNIK p. 72

¹⁵⁰⁴ B. CYRULNIK *Un merveilleux malheur* Odile Jacob p. 67

¹⁵⁰⁵ Voir document. Chapitre analyse Le rituel de présentation § 1 p. 115

4.3.3 La reliance à soi passe par l'engagement du corps.

Le corps entre souvent dans l'éclaircissement des explications et des propositions. Dans la démonstration ou l'illustration, les gestes des mains, le lever du corps, les hochements de tête ou les applaudissements participent de la compréhension et de l'intégration des notions.

Durant les séances, il y a d'autres gestes. La trace sonore ne les a pas pris en compte, mais le support visuel témoigne, des regards, des mouvements, des agitations frénétiques, des retraits, et des relâchements du corps, des poésies dites ensemble, des jeux de clown vécus en groupe, et des orchestres d'expression musicale. « *Les photographies confirment l'engagement du corps dans l'activité [notamment musicale]. L'utilisation, la manipulation d'objets, parfois nécessitant plusieurs appuis comme le pied sur la guitare, obligent le corps à entrer en contact avec l'instrument. Parfois, cela se fait à genoux devant le tambour. Il y a un rapprochement de l'enfant et de l'adulte à l'objet. Le choix de la percussion est sans doute celui qui permet le plus au corps de s'exprimer, de se balancer au son du rythme joué*¹⁵⁰⁶ ». Le corps est engagé à plusieurs reprises au moment du rituel de présentation¹⁵⁰⁷, quand il s'agit de prendre un instrument ou quand on se remémore ce qui a été fait à la séance précédente. Le geste explique souvent mieux une idée que la langue qu'on maîtrise plus ou moins bien.

L'analyse des matériaux révèle également quand la situation vécue n'est pas « optimale¹⁵⁰⁸ ». « *Le support visuel, apportent d'autres informations sur des hésitations*¹⁵⁰⁹ *ou l'accompagnement particulier d'une élève*¹⁵¹⁰ ».

La poète et le clown, en ont fait un passage obligé avant l'expression libre : ils créent une possibilité de reliance à soi par le corps pendant l'échauffement : ainsi, « afin de permettre une ouverture corporelle, une conscience de soi et de l'autre plus affinée, je propose en début d'atelier des échauffements seul, ou à plusieurs, en fonction des âges et des groupes : automassages, échauffements vocaux, étirements, prise de contact avec l'autre par des actes simples comme se donner la main, et des jeux théâtraux permettant d'approcher des sensations, l'exubérance, la douceur... Cela dans la volonté de créer une dynamique dans le corps de chacun, ainsi qu'une dynamique collective¹⁵¹¹ ». On se prend pour un arbre, on étire ses branches vers le ciel, et on touche son voisin pour la prise en compte d'un corps collectif, un corps de groupe.

De la même manière, on danse pendant que l'accordéon résonne et on se statufie quand le clown arrête la musique. « Danser [...] fait partie des fondements de la plupart des cultures », pour provoquer la satisfaction liée à l'expérience optimale. Car, « lorsque vous êtes profondément absorbé par la danse, vous ressentez " l'unité entre l'esprit, le corps, l'âme, la musique et le rythme", expliquait le psychiatre allemand Fritz Perls, inventeur de la gestalt-thérapie¹⁵¹² ». A nouveau, les photographies attestent du bien-être ressenti par les enfants pendant l'exercice¹⁵¹³, comme l'enregistrement fait part de la déception quand le moment est venu de passer à une autre activité¹⁵¹⁴.

¹⁵⁰⁶ Cf. ANNEXES 14 mars *rituel de présentation* p. 14

¹⁵⁰⁷ Cf. ANNEXES *Rituels de présentation*, les 12 et 15 mars.

¹⁵⁰⁸ T. JANSSEN « l'expérience optimale » p. 99

¹⁵⁰⁹ Cf. ANNEXES *Rituels de présentation* « Paula » le 14 mars p. 8, « Swaney » 15 mars p. 6

¹⁵¹⁰ Ibid.

¹⁵¹¹ Extrait du mémoire de S. TURQUETY *Atelier-poème, atelier d'écriture ou l'atelier* réalisé dans le cadre d'un D.U. *Animation d'atelier d'écriture*, Université Paul Valéry, Montpellier mai 2014.

¹⁵¹² T. JANSSEN p. 109

¹⁵¹³ Cf. ANNEXES *Séance du 5 avril. Photos*. P. 1

¹⁵¹⁴ Cf. ANNEXES 5 avril *Ventre de l'activité* p. 4

Le corps est l'outil d'expression du clown. Il sera l'objet d'expression dès la toute première séance¹⁵¹⁵. Par lui, le groupe accède à la compréhension des émotions, peur, joie, colère, tristesse...¹⁵¹⁶

Le corps est également utilisé dans la technique d'acquisition des poèmes et par leur intermédiaire, de la langue française. La poète apporte avec elle un système d'apprentissage, dont elle écrit « utilisant des gestuelles choisies pour leur lien avec le sens des mots, parfois leur son uniquement, mettant en jeu le regard, le corps, la voix, un type d'énergie, une attention aux détails, [la technique] permet d'apprendre rapidement un poème. Ainsi cela évite le laborieux temps de la mémorisation, pour entrer dans le plaisir au plus tôt et ce en collectif. Les poèmes sont découverts dans une vitalité orale, par des images corporelles, éprouvés dans un corps un peu plus souple, plus ouvert. Les sonorités, l'investissement dans la vocalité, dans l'intention, donnent du sens, rendent visibles certaines directions proposées par le poème. Je fais confiance au poème pour que d'autres chemins s'ouvrent par eux-mêmes, ultérieurement¹⁵¹⁷ ».

4.3.4 La place de la ritournelle

Les réunions organisées par le HCEAC témoignent de l'importance de l'enseignement artistique en classe, notamment pour ce qui concerne la musique : « Entre construction d'une sensibilité et développement d'un savoir, l'éducation musicale est une chance à saisir pour le développement de l'individu au cœur d'une société en mutation¹⁵¹⁸ ». Cependant, se situant en parallèle de ce que Georges Snyders évoque de l'écoute musicale et de la mise en contact avec l'excellence artistique, Didier Lockwood affirme qu'« il est évident que son apprentissage demeure et doit demeurer exigeant. Mais s'il doit passer par un socle de connaissances indispensables, il doit aussi en donner le goût, et trouver cet équilibre entre le sensible et le sensé, l'alchimie entre l'organique et le cérébral, et retrouver par la mémorisation, le sens de l'écoute¹⁵¹⁹ »

Le projet « Io l'Africaine, passez les gués », par l'intermédiaire d'un artiste qui pense que la musique doit se vivre autant qu'elle doit s'écouter, invite l'harmonie musicale dans la classe avec simplicité. Certaines sessions¹⁵²⁰ sont animées d'une chanson créée avec la CLIN, en début d'année après la première séance : « *Comment on dit j'aime la musique ?* ». « *La première phrase musicale chantée en français est le refrain, puis suivent les couplets en langues espagnole, marocaine, russe, anglais, roumain, français, puis italien. Les phrases sont dites par les élèves concernés, puis répétées en rythme par le groupe. [...] A la question, chacun répond dans la langue qu'il connaît. Certaines langues posent la question de la langue nationale et des patois parlés en région (Maroc), bien sûr, intervient également la question de la prononciation et de l'accent, que chacun essaie de s'approprier, qu'il soit issu du territoire ou non. Certains aident leurs camarades à la compréhension des sons¹⁵²¹* ». Cette partie du projet apportée par le musicien comporte un double intérêt.

¹⁵¹⁵ Cf. ANNEXES 2 avril *Ventre de l'activité*

¹⁵¹⁶ Voir document. David le clown § 3.6 p. 184

¹⁵¹⁷ Extrait du mémoire de S. TURQUETY *Atelier-poème, atelier d'écriture ou l'atelier* réalisé dans le cadre d'un D.U. *Animation d'atelier d'écriture*, Université Paul Valéry, Montpellier mai 2014.

¹⁵¹⁸ HCEAC *La place des arts dans l'enseignement* p. 404

¹⁵¹⁹ HCEAC *La place des arts dans l'enseignement*. Prise de parole de Didier Lockwood. p. 407

¹⁵²⁰ Les 14 et 15 mars.

¹⁵²¹ Cf. ANNEXES 12 mars *Rituel de présentation* p.1

Dans un premier temps, nous devons prendre en compte la simplicité de la phrase musicale que l'on peut rapprocher du gimmick. Dans le champ lexical du jazz, « le gimmick consiste en une cellule de quelques notes dont l'intention est de capter l'oreille de l'auditeur. Une petite phrase dont le son particulier, le dessin mélodique ou la formule rythmique imprègne facilement la mémoire, donc la reconnaissance, donc l'identification¹⁵²² ». Nous constatons l'effet « ralliement » de la phrase quand elle est lancée dans le groupe. Par sa sobriété et sa mélodie simple et répétitive, elle est mémorisée facilement par tous, et rediffusée facilement, notamment comme hymne entre chaque présentation des dessins « corps-continent¹⁵²³ ». Nous l'entendons même fredonnée hors contexte, dans les couloirs et les escaliers.

Dans un deuxième temps, la ritournelle fait appel à la rencontre des cultures. Chacun doit répondre à la question dans sa langue. Il y a mise en évidence de la multiplicité des cultures de la classe, et valorisation des origines de chacun.

La ritournelle, dont nous choisissons la définition comme étant « un air où les refrains sont très fréquents¹⁵²⁴ », provoque une série d'aller-retour entre l'individu et la culture du socle commun. En cela, le médium participe à la consolidation des liens entre les individus et le cercle culturel de la CLIN¹⁵²⁵. Nous ne pouvons ignorer le fait qu'elle est initiée par l'adulte, il en apporte l'air et les paroles du refrain. Cependant, chacun peut se l'approprier dans la mesure où les langues parlées dans la classe créent la chanson, et que chacun est maître de son couplet.

4.3.5 La consolidation du socle par la déclamation collective des poèmes

Ce socle commun, base de l'ensemble, est validée dans la récitation des poèmes, c'est en final ce qui rassemble le groupe. Les visuels¹⁵²⁶ en témoignent, tous se lèvent d'un seul homme, les gestes sont précis, exécutés à l'unisson. C'est en quelque sorte le liant de la classe. Le médium phare de la reliance-process¹⁵²⁷.

« La poésie est désuète pour ceux qui sont gavés, mais quand le réel est insupportable, elle prend la valeur d'une arme de survie. [...] C'est celui qui parvient à se réfugier dans son monde intérieur qui résiste le mieux. Les poètes deviennent des surhommes, ils se calent bien à l'abri dans un monde immatériel où ils rencontrent des artistes, des philosophes, des mystiques et tous ceux qui parviennent à habiter la transcendance¹⁵²⁸ ».

Il y a en outre un aspect multidimensionnel que nous ne pouvons éviter d'éclairer. Par les thèmes abordés et la multiplicité des cultures que la poète convoque dans le corpus qu'elle partage, la poésie est médium de reliance à la nature. Il est question tout autant d'évoquer la reliance sociale quand il s'agit de déclamer ensemble un poème que le groupe connaît bien.

¹⁵²² http://www.lamediatheque.be/dec/clj/q15_56.htm

¹⁵²³ Cf. ANNEXES *Après la récréation*, 14 et 15 mars

¹⁵²⁴ Larousse <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/ritournelle/69577>

¹⁵²⁵ En 2013-2014 la ritournelle prendra une autre forme « S'aime ta graine, vient la planter, imagine un peu la fleur qui va pousser... »

¹⁵²⁶ Cf. ANNEXES 15 mars *Ventre de l'activité* p.3 et 4.

¹⁵²⁷ M. BOLLE DE BAL

¹⁵²⁸ B. CYRULNIK *Un merveilleux malheur* p. 41

a) La poésie : médium de reliance aux éléments naturels et à l'expression des valeurs et du symbolique.

Dans « Ces écoles qui rendent nos enfants heureux », la poésie apparaît à plusieurs endroits comme étant l'un des vecteurs de l'éducation à la joie. Antonella Verdiani y rapporte l'observation particulière de Last School, l'école d'Auroville¹⁵²⁹, fondée par Mirra Alfassa Richard, dite la Mère, compagne spirituelle de Sri Aurobindo, mystique, poète et philosophe indien.

Sri Aurobindo était aussi un éducateur, toute sa pensée se trouve concrétisée dans la pédagogie de l'école, basée sur « l'éducation intégrale, [dans laquelle il] identifie dans l'art et la poésie à l'école, des moyens pour s'approcher de ce "délice invariable de l'univers", qui est la vraie valeur de l'existence, mais qui dans la vie ordinaire nous est caché¹⁵³⁰ [...] Il est intéressant de savoir que la joie avait une place centrale dans l'expérience de Sri Aurobindo, qui concevait son yoga comme le chemin vers l'état d'Ananda (en sanskrit la joie divine). Plus précisément, il appelait cet état de sat-chi-ananda en sanskrit, le continuum " existence-conscience-félicité ", une expérience qui dure et persiste : et, comme l'écrit le moine bouddhiste Matthieu Ricard, " qui illumine de félicité l'instant présent et se perpétue dans l'instant suivant jusqu'à former un continuum que l'on pourrait appeler joie de vivre "¹⁵³¹ ».

Ainsi, la poète ouvre au groupe-classe un corpus très vaste, « *expression du lien avec la nature, cultivé par des auteurs tels, Tahar Ben Jelloun, Denis Pouwara, Mohammed Darwich, Birago Diop, Aida Mitsuo, Aimé Césaire*¹⁵³², porteurs de l'aspect multiculturel de l'imaginaire universel. Leurs textes évoquent des racines, un territoire, un environnement, qui parlent aux enfants et adultes présents dans la CLIN¹⁵³³ ». Transportant des valeurs, « *dans notre pays on ne prête pas on partage*¹⁵³⁴ » ou « *debout et libre*¹⁵³⁵ », évoquant la « *feuille, l'étoile, le buisson, le vent, les racines, la fleur...* », le poème donne sens à ce qui unit le groupe.

« Quand on est enfant, ce qui nous émerveille, ce n'est pas de vivre, encore moins de survivre. Ce qui nous fascine et enchante notre monde intérieur, c'est la merveille du monde extérieur. Un envol de bulles de savons, une branche de rosier d'où tombent des pétales constituent des événements réels hors de soi et pourtant enthousiasmants¹⁵³⁶ ». La poésie qu'installe l'intervenante, ouvre à tous une porte sur un imaginaire proche, aisément palpable, qui fait le lien entre la culture d'origine et la culture accueillante.

Les poèmes écrits par de grands auteurs qui mettent le participant en contact avec ce que Georges Snyders ne manquerait pas de qualifier d'œuvres artistiques élaborées, comme les textes créés par la classe, s'apprennent ensemble. Les réciter relie chacun des membres du cercle à une symbolique¹⁵³⁷, comprise ou interprétée, qui enrichit le potentiel de créativité en plus de les familiariser avec la langue française.

¹⁵²⁹ Notes d'Antonella VERDIANI <http://www.auroville.com>

¹⁵³⁰ A. VERDIANI p. 69.

¹⁵³¹ Ibid. p. 68

¹⁵³² Ces poètes sont respectivement kanak, palestinien, sénégalais, japonais et martiniquais.

¹⁵³³ Cf. ANNEXES 15 mars *Ventre de l'activité* p. 10

¹⁵³⁴ Cf. ANNEXES 16 nov. *Après la récréation* p. 9, 14 mars *Après la récréation* p. 7, 15 mars *Ventre de l'activité* p.3

¹⁵³⁵ Cf. ANNEXES 15 mars *Ventre de l'activité* p. 3

¹⁵³⁶ B. CYRULNIK *Un merveilleux malheur* p. 53, 54

¹⁵³⁷ Voir document. Sarah, la poète. Reliance à soi, reliance aux autres, reliance aux éléments naturels § 3.2.4 p. 156

b) La poésie médium de reliance sociale, et socle pour la résilience.

« La poésie fait partie du déroulé de la séance, est intégrée au contenu de manière naturelle. Elle sert de marqueur entre deux présentations de dessin ou de moment de célébration à la fin de la séance, [elle] est également un moyen d'unir la classe autour d'un remerciement à l'intention d'un invité¹⁵³⁸ ».

Nous avons observé l'effet ralliement des poèmes appris et récités ensemble. Une phrase est lancée par la professeure : « "Même, pour le simple envol d'un papillon, le ciel tout entier est nécessaire"¹⁵³⁹, et l'on constate que la récitation de la phrase poétique apprise par le groupe, suscite parmi ses membres une frénésie ressentie à deux moments "tout entier" et "nécessaire". Si on a fait du scoutisme, on rapproche inmanquablement cet épisode du cri de patrouille lancé avec force et détermination¹⁵⁴⁰. Un cri de ralliement, un appel au rassemblement, c'est ce qui semble se jouer, dans la phrase clamée ici. La proposition est simple à retenir, et l'apprentissage aisé. Les élèves se la sont appropriée en deux mois d'école. L'intonation lancée par la maîtresse est basse. Reprise par les élèves, le ton s'élève, jusqu'à se rapprocher du cri à la fin du texte. Les corps sont debout, les bras sont en l'air, en accompagnement de la phrase, et le groupe s'exclame comme un seul homme. Seuls ceux qui viennent d'arriver (Slava), où les invités de la classe (le musicien et la poète) restent en dehors du cercle d'expression, mais l'énergie est communiquée¹⁵⁴¹ ».

Au-delà, de la cohésion interne au groupe qu'il provoque, le socle commun poétique, régulièrement remis en jeu, dans le cas où il est offert en remerciement à l'issue des ateliers, est support de contact avec l'altérité. Les textes sont dits à la « super mamie », comme à la fin de chaque séance avec le clown¹⁵⁴². Ce don (contre-don de ce qui a été vécu en classe) se fait naturellement. La professeure en témoigne en évoquant le passage d'un artiste calligraphe en début d'année¹⁵⁴³, qui s'est trouvé « très touché » de sa visite à la CLIN.

Ce qui nous intéresse particulièrement dans la situation, est que le « présent¹⁵⁴⁴ » offert est une reliance (en tant qu'acte de se relier) sociale. La récitation agit sur la connexion du groupe comme sur l'invité destinataire des poèmes. La manifestation sonore en simultanée, éclaire les liens de chacun des récitants à l'ensemble du cercle qui lui-même se trouve consolidé par le fait de la récitation en collectif. L'image symbolique serait l'aller retour de la navette sur le métier à tisser de la relation sociale. « C'est la nécessité de l'échange qui conduit les humains à sacrifier quelque chose sur l'autel de l'humanisme, sans être perdant pour autant, ils y trouvent un gain symbolique¹⁵⁴⁵ le don exige un contre-don, et cela est inscrit dans nos manières de vivre [...] Le merci qui est enseigné à l'enfant est une des formes mineures mais non des moindres, de cette obligation¹⁵⁴⁶ ».

Par le biais de cette obligation sociale qu'est le remerciement, il y a comme une sorte d'actualisation du groupe, une révélation rogérienne des ressources et du potentiel de chacun des participants. En éclairant les liens qu'il est possible de construire avec les représentants de la société accueillante, l'espace créé dans le moment est un support pour la résilience.

¹⁵³⁸ Cf. ANNEXES de 15 mars Après la récréation p. 13

¹⁵³⁹ D'après Paul Claudel. La citation originale est « même pour le simple envol d'un papillon, tout le ciel est nécessaire ».

¹⁵⁴⁰ www.toujourspret.com

¹⁵⁴¹ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p.13

¹⁵⁴² Les 2, 4 et 5 avril.

¹⁵⁴³ Cf. ANNEXES *Entretien avec la professeure* du 19 juillet 2013 p. 11

¹⁵⁴⁴ Cf. ANNEXES Ibid.

¹⁵⁴⁵ C. HERFRAY *Les figures d'autorité* p. 65

¹⁵⁴⁶ Ibid. p. 66

Pour un temps partagé, la poésie est une porte ouverte à tous, sur « l'imaginaire pour recoudre le lien ¹⁵⁴⁷ ».

4.3.6 Conclusion

L'école est le cadre dans lequel évoluent les enfants migrants et les adultes qui leur rendent visite. L'objectif affiché du projet « Io l'Africaine » est de construire un socle commun, une base de sécurité psychologique à partir de laquelle les élèves chercheront à prendre leur élan pour une insertion future dans leur classe d'âge.

Nous avons défini que ce collectif se construisait à partir de la reconnaissance de chacun des participants. Cela passe par la présentation de chacun au groupe. C'est le temps qui ouvre les séances avec le rituel des présentations. La reliance à soi passe par la prise de connaissance de son corps, conscience qui, partant de chaque individu s'étend à tout le groupe et participe ainsi, à la création d'un collectif susceptible de constituer ce socle auquel le participant pourra se relier.

La musique est également composante de ce qui fait la culture du groupe. C'est une musique jouée dans la simplicité, un petit air qu'on connaît, qu'on agrmente de « qui on est », et qu'on rappelle régulièrement au fil des séances.

La déclamation collective des poèmes, rallie les membres du groupe à un même commun. D'autant plus si elle s'adresse à un « étranger », celui qui n'appartient pas au groupe, et qui se voit pris en considération pour ce qu'il est ou ce qu'il a apporté. La cohérence du groupe se joue alors en miroir de la reliance sociale qu'elle crée. Le plaisir de recevoir affiché par le destinataire du don est reçu en tissage de réciprocité. Ainsi le poème dit, renforce le sentiment de soi, et donc participe à la résilience.

4.4 Des adultes et des média au service du socle commun

Il nous faut souligner le travail ininterrompu de la professeure tout au long de l'année, pour consolider la mémorisation des textes, comme pour la finition des dessins. Son engagement dans le maintien du rythme de répétition hors des séances observées est la clé de l'ancrage du socle commun. « *En reprenant les créations [pour les continuer en classe], la professeure amplifie le bénéfice des actions dans le groupe. En les intégrant à son temps pédagogique, elle continue de tisser les liens du collectif pour la création, et ainsi participe à la réussite du projet* ¹⁵⁴⁸ ».

Par ce travail de répétition et de mémorisation, les élèves sont détenteurs d'un grand nombre de propositions poétiques simples, auxquelles ils ont accès dès que la liberté de les dire leur en est donnée. L'enthousiasme est un révélateur de la joie qu'ils ont à l'expression de ce qu'ils ont appris.

« *A la question d'Antonella Verdiani à Isabelle Peloux, sur les signes indicateurs que les enfants sont dans la joie, la fondatrice de l'école du Colibri aux Amanins* ¹⁵⁴⁹, fait parler les images, « les signes extérieurs [...] des enfants qui « arrivent en courant à l'école ¹⁵⁵⁰. Quand on sonne la cloche et qu'ils se précipitent pour entrer, [...]. Quand enfant est sur une recherche et demande à rester pendant la récréation pour pouvoir la terminer ¹⁵⁵¹... Ce sont des

¹⁵⁴⁷ B. CYRULNIK *Autobiographie d'un épouvantail* p.245

¹⁵⁴⁸ Cf. ANNEXES 14 mars *Rituel de présentation* p. 2

¹⁵⁴⁹ Ecole du colibri – <http://www.lesamanins.com>. L'école fait partie du terrain de recherche d'Antonella Verdiani pour son projet de recherche action autour de l'éducation à la joie.

¹⁵⁵⁰ Ibid.

¹⁵⁵¹ Ibid.

signes visibles dans les contextes des apprentissages¹⁵⁵² ». *Nous pouvons apporter une expérience supplémentaire par un signe visible dans un contexte d'apprentissage de la langue française en CLIN : l'afflux des propositions dans l'enthousiasme, dont nous savons déjà qu'il est indispensable pour croître ès Humanités*¹⁵⁵³. *Nous l'observons depuis le début des séances, et [cela apparaît très clairement] dans cette session*¹⁵⁵⁴, les enfants sont force de proposition, et ils sont écoutés. [...] il nous semble que si l'énergie proposante se manifeste à l'instant c'est parce qu'elle est accueillie dans le groupe, comme elle a déjà été entendue, écoutée et acceptée à plusieurs reprises, le plus souvent possible. [...] Si les enfants se précipitent pour avancer une idée de poésie, c'est parce qu'ils ont un "catalogue", un corpus, qui leur a été transmis selon des modalités observées pour la mémorisation, et parce que le cadre-atelier dans lequel ils évoluent, leur a permis une expression spontanée dès l'origine du projet¹⁵⁵⁵ ».

4.4.1 Les cercles de parole, la place de la langue maternelle.

Il nous faut revenir au cercle, les artistes l'incluent dans le projet. C'est la position de départ du groupe, dès le cercle des présentations, et nous l'observons dans la suite des séances. La pratique est marquée dans les ateliers organisés avec le clown. Il y a comme une évidence à exécuter les exercices à la vue de tous. D'autant plus que nous avons besoin du miroir pour imiter ce qui s'est proposé en geste, en mouvement.

Le musicien et la poète demandent également de se mettre en cercle dès qu'il s'agit de faire naître une parole poétique et de la développer dans la circulation.

J'ai pu observer d'autres classes, même de FLE qui n'ont pas pris cette habitude¹⁵⁵⁶, et pourtant il nous semble que la prise de parole est favorisée par cette mise en espace. Le regard se partage avec tous, et nous le constatons, les échanges se font entre enfants, entre adultes et d'adultes à enfants.

Le cercle soutient le langage non verbal¹⁵⁵⁷ et permet à tous de s'impliquer dans une compréhension de ce qui veut s'exprimer. Cependant, « le statut du non verbal reste [...] mal défini¹⁵⁵⁸ » dans notre recherche, étant donné « le problème purement technique : travailler sur le non-verbal gestuel (la "kinésique") [qui] nécessite l'utilisation d'enregistrements vidéo¹⁵⁵⁹ ». Sans en avoir la preuve dans la matière récoltée, nous constatons cependant que les associations d'idées comme la circulation de l'imaginaire se trouvent favorisés par cette disposition du groupe¹⁵⁶⁰.

Par ailleurs, l'expression en langue maternelle est une pratique encouragée par les intervenants extérieurs. La professeure le signale dans l'entretien « *On reconnaît toujours leur langue à eux*¹⁵⁶¹ ».

Il est vrai que ceux que nous pouvons maintenant envisager comme potentiels tuteurs de résilience, ont le goût des langues. Nous l'avons relevé dans les observations. La poète

¹⁵⁵² A. VERDIANI p. 140

¹⁵⁵³ C. HERFRAY. *Les figures d'autorité*. P. 79

¹⁵⁵⁴ Séance du 15 mars 2013

¹⁵⁵⁵ Cf. ANNEXES 15 mars *Ventre de l'activité* p. 10

¹⁵⁵⁶ Observations au collège Toulouse Lautrec, et collègue Jolimont.

¹⁵⁵⁷ Voir document les bénéfices de la ronde p.118

¹⁵⁵⁸ J. COSNIER *Les gestes du dialogue, la communication non verbale* *Revue psychologie de la motivation* 21, 129, 138 1996 http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/articles/II-9_Les_gestes_communication.pdf

¹⁵⁵⁹ Ibid.

¹⁵⁶⁰ Cf. Document Circulation des thèmes p 74 Circulation de la parole p.75

¹⁵⁶¹ Cf. ANNEXES *Entretien avec la professeure du 19 juillet 2013* p.12

s'exprime en plusieurs langues, dont l'anglais et l'espagnol, le musicien parle ces deux langues et travaille avec l'expression occitane, l'animatrice peut répondre en hindi, la professeure parle l'italien et l'espagnol, la médiatrice parle l'anglais, et le clown apporte avec lui sa langue imaginaire : le grommelot. Cela n'induit pas que ces langues soient parlées pendant les séances, même si, parfois la connaissance d'une langue permet de traduire directement ce que veut signifier l'enfant. Cependant cette disposition éclaire l'ouverture des adultes à l'expression étrangère.

Des temps sont définis qui demandent aux enfants de dire un mot dans leur langue. C'est le moment où chacun va recontacter son bagage culturel, quitte à entrer en conflit avec d'autres qui parlent la même langue ou s'expriment dans un idiome approchant. Nous assistons régulièrement à des batailles linguistiques autour de la prononciation d'un mot, ou d'une phrase. Ces conflits sont autorisés dans la mesure où ils permettent à chacun de comprendre que la langue voyage, et évolue en fonction des territoires où elle est parlée. Cela permet aux lusophones de constater que la langue n'est pas la même entre le Portugal, et l'Angola, et que tous ont possibilité d'exprimer leur origine culturelle.

La professeure insiste sur cette possibilité bénéfique offerte aux enfants de parler leur langue : « [il y a] *ce va et vient entre la langue française et leur langue à eux. [...]* On leur demande de traduire certains poèmes, des chansons [...] ils sont super contents quand on valorise leur langue, qu'on ne demande pas de l'effacer¹⁵⁶² ».

Cela ouvre sur la compréhension que certains dans le groupe, sont héritiers de plusieurs origines, comme le cas est posé lors des dessins de mains posés sur le sol, et dont l'un symbolise un cygne. Le signifiant compris par tous, grâce à une image au mur, permet à des enfants de montrer qu'ils connaissent le mot dans la langue de leur père, le soussou, alors que le groupe n'envisageait que leur origine angolaise et la langue portugaise¹⁵⁶³.

Ainsi, nous constatons que le socle commun acquis s'actualise régulièrement, c'est-à-dire qu'il prend en compte « la tendance propre à toute vie humaine de s'étendre de grandir, de se développer, de mûrir [...] elle existe en chaque individu et n'attend que l'occasion de se manifester¹⁵⁶⁴ ».

4.4.2 Improviser individuellement et créer collectivement

« Voici donc l'improvisation aussi précieuse à la scène qu'à l'école, au concert qu'au conservatoire, pour créer que pour transmettre¹⁵⁶⁵ » tient à expliquer Jean François Zygel dans le cadre des tables rondes organisées par le HCEAC, pour rendre compte des bénéfices de l'enseignement artistique et culturel à l'école.

« La première chose à laquelle on doit penser, c'est que l'improvisation est le mode d'entrée à l'expression musicale. [...] on ne peut pas être un improvisateur si on n'ose pas. Et si on n'ose pas, c'est parce que l'on pense qu'on n'est pas capable, et si l'on pense qu'on n'est pas capable, c'est qu'on n'a pas de confiance en soi. Si on n'a pas de confiance en soi, on ne peut pas étudier et on ne peut pas apprendre. [...] qu'est-ce que génère l'improvisation ? Ça génère un contact avec l'oralité¹⁵⁶⁶ [...] mon expérience est que l'oralité doit venir avant

¹⁵⁶² Ibid.

¹⁵⁶³ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p.

¹⁵⁶⁴ C. ROGERS p 233

¹⁵⁶⁵ Jean François Zygel, séance plénière HEAC *Quelles évolutions pour les contenus d'enseignements ? La place de l'improvisation, des musiques anciennes et de la musique populaire à l'école*. P. 429

¹⁵⁶⁶ HCEAC *Quelles évolutions pour les contenus d'enseignements ? La place de l'improvisation, des musiques anciennes et de la musique populaire à l'école*. Didier Lockwood en réponse à JFZ ibid. p.430

l'écriture¹⁵⁶⁷ ». Nous avons compris que c'était également le choix de l'enseignante pour sa classe.

L'improvisation est inscrite au programme de « Io l'Africaine ». Les trois intervenants (le clown, le musicien, la poète) ont pour point commun de s'y épanouir artistiquement. Les participants sont invités régulièrement à s'exprimer dans la spontanéité de l'instant. Cet état de fait ne concerne pas seulement la création car, « *l'improvisation est observable à différentes échelles dans le projet. Dans les ateliers (dessin, musique...), mais également au niveau de l'organisation et du rendu artistique qui se construit autour du principe pilier "l'enfant au centre des préoccupations". Le reste est laissé à l'incertitude*¹⁵⁶⁸, notion citée par Antonella Verdiani, comme un des principes de l'éducation à la joie¹⁵⁶⁹ ».

L'axe choisi dans l'organisation, semble correspondre encore une fois, aux recommandations de Boris Cyrulnik pour favoriser la résilience. Car « plus l'école orientera nos enfants, et plus les institutions les prendront en charge, plus ces jeunes vulnérables auront du mal à s'en sortir, car un peu de désordre (en tout cas une absence de rigidité) laisse place à l'inventivité¹⁵⁷⁰ ».

Ainsi le confirme l'auteur du « défi positif », dans un chapitre qui traite de l'accès à *l'Expérience intérieure* : « Eviter de s'installer dans une routine, se remettre en question, réintroduire un peu de chaos dans son existence est une stimulation très bénéfique pour l'esprit et le corps [...] A condition, bien sûr, d'avoir la capacité de transformer ce chaos volontaire en un nouvel état d'ordre¹⁵⁷¹ ».

Improvisation, désordre et ordre, se vivent dans un des textes¹⁵⁷² apportés par la poète. « *Si tu es triste* » est constitué de deux parties ; une base transmise, acquise et restituable, et une part laissée à l'expression de l'imaginaire. Le poème est un classique de la CLIN et repris régulièrement par les élèves. « *La phase de récitation vient avec les gestes, [...] et la phase d'improvisation se joue en réponse à la question : « si tu n'as pas de poème ? ». La réponse se fait debout le corps en position neutre, traversé de quelques convulsions qu'on ne peut pas qualifier d'engagement du corps (timidité, recherche...), ou de gestes du bras (quand il s'agit de dessiner un poème), jusqu'à de réelles implications gestuelles quand il s'agit de " jouer au foot un poème " [...] Les réponses sont changeantes selon les sessions et les personnes présentes. L'improvisation est le moment où l'on rit*¹⁵⁷³ ». C'est également la partie où se voit intégré l'invité extérieur à la classe. La question « *si tu n'as pas de poème ?* » lui donne l'occasion de répondre, il peut ainsi prendre place dans le groupe en tant que participant momentané à la création.

L'improvisation suppose une présence à ce qui « est », une invitation à habiter l'instant présent. Momar Kane élargit le spectre de la notion lors d'une présentation du film *Touki Bouki*¹⁵⁷⁴. L'improvisation suppose une matrice, qui n'est pas forcément construite, sur une grille musicale ou par un savoir extérieur, mais est plutôt la manifestation d'un savoir inconscient qui ne demande qu'à être réactivé et que l'instant réactualise parce que des repères (musiques, mots, images...) de l'imaginaire sont déclenchés dans l'instant présent.

¹⁵⁶⁷ Ibid. p 434

¹⁵⁶⁸ A. VERDIANI p. 63

¹⁵⁶⁹ Cf. ANNEXES 15 mars *Ventre de l'activité* p. 11

¹⁵⁷⁰ B. CYRULNIK *Un merveilleux malheur* p.105

¹⁵⁷¹ T. JANSSEN p. 107

¹⁵⁷² Cf. ANNEXES *textes poétiques*

¹⁵⁷³ Cf. ANNEXES 15 mars *Ventre de l'activité* p. 11

¹⁵⁷⁴ Présentation de *Touki Bouki* au cinéma le Cratère à Toulouse le 28 mai 2014 – *Touki Bouki* film de Djibril Diop MAMBETY 1972

Or, Carl Rogers écrit « Cette complète ouverture à ce qui existe au moment présent est, je crois, une des conditions importantes de la créativité¹⁵⁷⁵ ». Nous vérifions que de multiples moments dans les ateliers culturels, favorisent une perception de l'instant présent. La préparation par un texte déjà appris, la ritournelle, ou la mise en place de cercle de paroles, optimisent les associations d'idées et libère la créativité poétique.

« La pratique de la poésie, non pas celle qui est apprise par cœur, mais celle qui est créée, parlée, dessinée, vécue dans les paroles des enfants, devient l'expression d'un émerveillement difficile à traduire dans les mots de l'institution¹⁵⁷⁶ ».

La faculté des artistes à traverser les disciplines, invite le participant à se lancer dans l'improvisation également pour la partie dessin, dont nous constatons lors d'une séance que l'ensemble des créations individuelles s'harmonise dans un chemin collectif. Sur les pas de la poète, nous naviguons dans la *transdisciplinarité*¹⁵⁷⁷ abordée par Antonella Verdiani au début de son ouvrage, comme une autre des valeurs communes de l'éducation à la joie¹⁵⁷⁸.

Le sens se déclare pour tout le groupe à la vision de la création commune : « *on a commencé dans le passé, et fini dans le futur*¹⁵⁷⁹ », dit l'un des enfants. « *La réalisation collective est admirée par tous en fin de séance et protégée collectivement de tout dommage. Il y a une responsabilité assumée de chacun*¹⁵⁸⁰ ».

L'ancrage dans l'instant présent est primordial à notre sens. C'est un moment qui se veut mis entre parenthèse où rien ne compte plus que ce qui est en train de se jouer avec les autres. C'est ce qui permet d'envisager l'endroit où l'on se trouve dans sa propre progression.

4.4.3 La place et la valorisation de la créativité individuelle

A l'instar du chemin de dessins, composé d'une mosaïque des réalisations des enfants, la plupart des séances sont émaillées de créativité individuelle (ou qui émerge de petits groupes) qui, éloignée d'évaluation mais envisagée de façon globale par la célébration, donne une vision positive du développement général de la classe, entre à travers et au-delà des disciplines.

a) Absence d'évaluation individuelle de la création.

L'école de Georges Snyders « ne renonce pas à l'évaluation tant qu'elle prend à cœur de faire vivre l'élève qu'il a des progrès à réaliser, qu'il est là pour réaliser des progrès¹⁵⁸¹ ». Entre le deuxième et troisième trimestre 2013, j'ai ainsi été témoin¹⁵⁸² de la remise des livrets d'évaluation de la CLIN apportés en classe par « Monsieur le Directeur¹⁵⁸³ ». La situation donnait lieu à la formalisation d'une visite d'importance dans la classe, qui ouvrait pourtant à beaucoup d'humanité quant à l'approche de l'enfant et le compte rendu sur son implication et ses résultats scolaires.

¹⁵⁷⁵ C. ROGERS p. 235

¹⁵⁷⁶ A.VERDIANI p. 137

¹⁵⁷⁷ A.VERDIANI p. 57

¹⁵⁷⁸ Cf. ANNEXES 12 mars *Après la récréation* p. 14 et 15

¹⁵⁷⁹ Cf. ANNEXES 12 mars *Après la récréation* p. 2

¹⁵⁸⁰ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* p. 19

¹⁵⁸¹ G. SNYDERS p. 232

¹⁵⁸² Extrait mon journal de recherche de fin mars 2013.

¹⁵⁸³ Cf. ANNEXES 14 mars *Après la récréation* « Monsieur le directeur » est un terme utilisé par la professeure p. 6

Cependant, nous ne suivons pas la pensée de Snyders jusqu'à son déroulement final sur la question. Les évaluations permettent à l'élève « de lui faire ressentir que ses productions sont à telle ou telle distance des réussites de référence. Tout n'est pas équivalent, il y a des critères de valeurs, une hiérarchie de valeurs ; le texte qu'il a écrit, cette fois-ci est meilleur que le précédent ; malgré tout, les élèves plus âgés font souvent mieux ; son texte n'est pas destiné à prendre la place des grandes œuvres. En un mot habituer l'élève à se situer¹⁵⁸⁴ ».

Nous n'allons pas dans le sens que veut faire jouer le pédagogue aîné à l'évaluation par la comparaison, et même, dans le cas que nous observons, nous souhaitons nous en écarter au maximum. Nous pourrions prendre en compte que son écrit se veut destiné à des élèves plus âgés que ceux que nous rencontrons dans la CLIN, ou qu'il s'adresse à une classe qu'il envisage comme représentante d'une culture homogène (la culture de masse) que le professeur va devoir guider jusqu'à la culture élaborée, point de vue également discutable. Malgré tous, il nous semble, et le propos mériterait d'être étayé et approfondi, que si l'évaluation permet à celui qui y est soumis de s'envisager sur un chemin de progression, elle ne doit pas se bâtir en référence à une échelle de réalisation telle que Snyders la propose.

Quoiqu'il en soit, les observations témoignent de ce que le projet « Io l'Africaine » n'est soumis à aucune grille d'évaluation des réalisations. L'objectif est de favoriser l'envie de participer, mais l'enfant n'a pas d'obligation à entrer dans le jeu, ni respecter les consignes, ni faire ce qui est demandé par l'intervenant. Il y a même des moments où l'enfant qui refuse de prendre un instrument est protégé par la professeure, alors que le groupe est en questionnement par rapport à l'impossibilité pour l'élève de suivre la consigne des présentations¹⁵⁸⁵. L'enfant est seulement invité à prendre sa place dans le cercle. Parfois c'est chacun des participants qui un à un se freine sur la réponse en langue imaginaire¹⁵⁸⁶. Le clown en prend acte comme la poète, ou le musicien.

« La [deuxième] condition de la créativité est peut-être que la source ou le centre du jugement de valeur soit interne. Le créateur estime sa création valable, non d'après les appréciations et les critiques d'autrui mais d'après son jugement personnel. Ai-je créé quelque chose qui me satisfait, moi ?¹⁵⁸⁷ », s'est exprimé Rogers sur le thème de la créativité. Il y a cependant des moments où nous saisissons l'importance du regard de l'adulte sur la non-envie de l'enfant.

Il me semble que l'épisode de « la crête » en est une illustration¹⁵⁸⁸. L'approche empathique de la relation permet à l'artiste de percevoir que l'enfant exprime la frustration de ne pas être en mesure de dessiner quelque chose qu'il évaluerait positivement. Nous pouvons même considérer que son auto-évaluation est négative. C'est alors qu'agit le stimulus extérieur. La réaction de la poète utilisant la simple silhouette de la main portée sur le papier, comme une réponse positive à la consigne, ouvre à l'enfant une porte sur le rêve qu'il s'était interdit de faire. « Rêver comme un fou pour combler la perte. Rêver ou mourir¹⁵⁸⁹ » titre Cyrulnik dans l'un de ces chapitres. L'étincelle d'émerveillement provoqué par la réaction de l'artiste, donne des ailes à l'enfant, dont nous verrons plus tard, qu'il débordera d'énergie créatrice¹⁵⁹⁰. « Le bénéfice est immédiat puisque l'enfant s'apaise par une création imaginaire qu'il apprend vite à aimer¹⁵⁹¹ ».

¹⁵⁸⁴ G. SNYDERS p. 232

¹⁵⁸⁵ Cf. ANNEXES 15 mars *Rituel de présentation* « cas Swaney ».

¹⁵⁸⁶ Cf. ANNEXES 4 avril *Ventre de l'activité* « Dave : je veux arrêter. Le clown : ok ben alors on arrête pas de souci, si tu veux on pourra recommencer après » p. 10

¹⁵⁸⁷ C. ROGERS p. 235

¹⁵⁸⁸ Cf. Document Sarah, la poète. L'expression de la poète est traversée de douceur, d'empathie, de tonicité et de valorisation spontanée. § 3.2.5 p. 159

¹⁵⁸⁹ B. CYRULNIK *Un merveilleux malheur* p. 197

¹⁵⁹⁰ Cf. ANNEXES 15 mars *Après la récréation* « les chemins de Dave » p. 8

¹⁵⁹¹ B. CYRULNIK *Un merveilleux malheur* p. 197

Carl Rogers nous invite à comprendre que l'absence d'évaluation est une des conditions de la sécurité psychologique nécessaire à la créativité « Lorsque nous cessons de porter des jugements sur autrui à partir de notre propre point d'évaluation, nous encourageons la créativité. Il est extrêmement libérant pour l'individu de se trouver dans une atmosphère où il ne se sent pas évalué ni mesuré selon une norme extérieure ¹⁵⁹² ». Cependant, réaction n'est pas mise en danger par l'évaluation. « [...] Cesser d'évaluer autrui n'est pas cesser de réagir ¹⁵⁹³ ». C'est dans ces termes que nous pouvons entendre la célébration, notion estimée comme primordiale pour renforcer l'estime de soi de l'élève et à laquelle certaines écoles observées par Antonella Verdiani donnent une place définie dans leur pédagogie ¹⁵⁹⁴.

a) La célébration

« Une autre expérience habituellement liée à la créativité est le désir de communiquer. Je doute fort qu'un être humain puisse créer sans souhaiter partager sa création. C'est le seul moyen d'apaiser sa peur d'être seul et de s'assurer qu'il appartient au groupe [...] Il ne crée peut-être pas pour communiquer, mais ayant créé, il désire partager ce nouvel aspect de lui-même-en-relation-avec-son-entourage, avec d'autres ¹⁵⁹⁵ ».

Des temps sont planifiés dans les séances où les enfants peuvent présenter leur réalisation au groupe, et partager le plaisir d'avoir créé. En général, pendant ces moments, le groupe est attentif à celui qui présente sa création, qu'elle soit musicale, plastique ou poétique.

Il en est de la célébration comme du reste du projet. Tout se fait dans la simplicité. C'est d'ailleurs la ligne du projet que nous avons annoncée au clown ¹⁵⁹⁶. Parfois, elle est prévue dans le programme, comme lors de la présentation des corps-continentes. Parfois elle se dessine dans l'improvisation quand une réussite résonne au cœur du groupe et que celui-ci ne peut qu'applaudir pour remercier ou encourager celui, celle, ou le groupe qui vient de proposer sa réalisation au cercle. Ainsi en est-il lors du rituel des présentations en musique, les 14 et 15 mars.

« La définition du Larousse du mot "applaudir" nous aide à poser notre analyse : "Louer, approuver quelqu'un, quelque chose, lui marquer son admiration en battant des mains : Applaudir des comédiens". On est dans l'approbation. L'étymologie du mot approbation nous renseigne : "consentement, agrément, jugement favorable" ¹⁵⁹⁷. C'est le signifiant que nous retenons pour analyser le moment.

Les applaudissements à l'égard de celui qui se présente, marquent l'approbation du groupe à ce qui vient d'être entendu. L'implication dans la musique, l'accord avec le rythme de la présentation est approuvé. Celui qui vient de finir sa présentation et qui reçoit en retour des applaudissements, apprend qu'il a été juste, à la perception des autres, dans ce moment où il était au centre du cercle.

Les applaudissements agissent comme un "signal sonore" de la justesse de ce qui vient d'être vécu. Ce en quoi les applaudissements renforcent l'émetteur dans son choix. La valorisation qu'il tire de cette reconnaissance publique, contribue à renforcer l'estime de soi. Nous trouvons dans les écoles observées par Antonella Verdiani, l'inscription de cette notion

¹⁵⁹² C. ROGERS p. 238

¹⁵⁹³ Ibid.

¹⁵⁹⁴ A. VERDIANI p.145

¹⁵⁹⁵ C. ROGERS op. cit p. 237

¹⁵⁹⁶ Cf. ANNEXES 4 avril *Rituel de présentation* p.1

¹⁵⁹⁷ Centre national de ressources textuelles et lexicales <http://www.cnrtl.fr/etymologie/approbation>

de valorisation de l'enfant reprise dans les chartes, les kits pédagogiques etc. Dans la présentation de la Living School à Paris¹⁵⁹⁸, la célébration des qualités et des réussites de l'enfant est un des items de la liste des outils pédagogiques propres à instituer dans la classe en vue d'un climat positif et constructif¹⁵⁹⁹.

Si les applaudissements participent à la valorisation d'un des participants, ils lui signalent également que le groupe était présent dans le moment. [Le son est révélateur] d'une présence physique et attentionnelle. Le présentant recueille alors la sensation de la reliance, à laquelle s'ajoute le sentiment d'être à l'origine de ce lien.

C'est encore de reliance dont il s'agit, quand le groupe par les manifestations de joie, réalise qu'il a partagé un moment et qu'il est "un" autour de celui qui présente..

Comment se fait-il que tous n'aient pas été applaudis ? [Le 14 mars], cinq enfants n'ont pas suscité de telles manifestations. Pour deux d'entre eux, nous comprenons qu'il y a des causes "extérieures". Le musicien intervient juste après la dernière note, souvent pour donner un conseil sur la prise de l'instrument ou pour signaler que c'était trop fort. La présentation d'un autre suscite des questions qui amènent l'attention du groupe ailleurs¹⁶⁰⁰. Il y a une notion à comprendre, l'effort fourni empêche de manifester de la joie à ce qui vient d'être entendu. Les questions des enfants, les explications de l'adulte empêchent le silence de se faire, l'approbation n'a pas le temps de circuler dans le groupe, il n'y pas d'applaudissement.

Arrêtons-nous sur deux observations particulières. Deux enfants, des filles ne s'engagent pas dans l'activité pleinement. L'une d'elle reste sur sa réserve, le jeu est mou et la voix est en dessous. Elle recueille très peu d'applaudissements.

L'autre¹⁶⁰¹ arrive au centre du cercle dans une humeur ombrageuse. Elle souhaitait être la dernière du cercle. Son tour est arrivé. Elle n'est pas contente que sa demande n'ait pas été entendue. Elle s'approche des instruments à contrecœur. Elle n'est pas détendue. Elle se penche vers le tambour, et arrête le rythme alors que le groupe commençait à entrer dedans. Puis elle passe à la guitare dont elle joue vaguement. On voit bien qu'elle n'est pas dans sa présentation. Etre au sens d'être totalement engagée dans son activité.

Elle n'établit pas non plus la reliance avec le groupe. L'énergie ne circule pas entre les participants. La fin n'est pas conclue par l'approbation sonore du groupe. L'enfant n'est pas valorisée et reste dans sa déception.

La série de séquences nous informe sur la relation qu'il y a entre le fait d'être « détendu » pour trouver l'accord avec le groupe.

Selon Rav Benchetrit¹⁶⁰², la définition donnée par la Thorah de la joie, est la satisfaction d'être. A notre niveau, dans la CLIN nous constatons que la satisfaction d'être est accueillie dans le groupe et amplifiée par les manifestations de la joie ressentie par l'altérité, que sont les applaudissements.

En suivant le fil d'Ariane qu'est la joie dans un de ses cours donnés sur la Thorah, sur ce thème¹⁶⁰³, Benchetrit dit qu'il n'y a de joie que dans la résolution des doutes. Dans sa démonstration, il prend plusieurs exemples concrets. "Celui qui a une question, il a de la joie dans la résolution des doutes, celui qui a une question, il a de la joie dans la réponse. Celui

¹⁵⁹⁸ A. VERDIANI p. 145

¹⁵⁹⁹ idem

¹⁶⁰⁰ Voir document. Rituel de présentation. Précisions et audace réprimée « je suis un mec » § 1.4 p. 124

¹⁶⁰¹ Cf. ANNEXES 14 mars Rituel de présentation « Paula Visuels » p. 8

¹⁶⁰² R. BENCHETRIT enseignant de la Thorah.

¹⁶⁰³ <http://de-lamour-en-eclats.skyrock.com/3132896596-Rav-Yehia-Benchetrit-La-Joie.html>

qui a un problème, il a de la joie dans la résolution du problème. Celui qui est dans le manque, il a de la joie dans ce qui le comble du manque ". Je rajoute, celui qui doit se présenter en manipulant un objet musical, est dans la joie quand il est confirmé dans sa prestation par l'approbation manifestée de ses pairs. Benchetrit poursuit " La joie est le résultat du lien entre ces deux éléments (question/réponse, problème/résolution...), La joie est synonyme de complémentarité. La joie est liée à ce qui est complet, qui est entier ". La personne se sent incluse dans le cercle. La relation de soi au groupe a cessé d'être duelle. On gagne la cohésion.

La bande sonore garde la trace de cette complémentarité partagée exprimée dans des exclamations joyeuses. Les photographies témoignent du plaisir-joie vécu par les individus¹⁶⁰⁴».

Nous pourrions revenir sur la notion d'approbation en tant que jugement favorable en argumentant que Carl Rogers nous signalait que la sécurité psychologique nécessaire à la créativité, supposait une absence d'évaluation externe. Il nous semble important de prendre en compte que l'approbation du groupe par les applaudissements tient plus de la coévaluation, critère que nous avons déjà relevé comme appartenant à certains modèles pédagogiques de l'éducation à la joie. Il s'agit d'une évaluation positive effectuée par le cercle de pairs, et non d'une évaluation portée par un supérieur hiérarchique ou un maître détenteur de savoir.

Les formes "corps-continent" ont été considérée sérieusement comme un « travail¹⁶⁰⁵ » dans lequel se sont investis les participants, au point où nous pouvons envisager qu'il s'agissait d'une *expérience de flux optimal*, notion portant sur la concentration extrême du créateur, mise à jour par Csikszentmihalyi dans l'étude du processus créatif¹⁶⁰⁶. Nous pouvons les qualifier d'« "activité autotélique" (du grec *auto* : soi même et *télos* : le but)¹⁶⁰⁷ », et nous avons enregistré la déception de certains d'entre eux au moment d'arrêter¹⁶⁰⁸.

La présentation des réalisations n'est pas inmanquablement suivie par des applaudissements, le 14 mars, car l'énergie est captée par le chant de l'hymne « *Comment on dit...* » et la précipitation vers les poèmes à réciter. Par contre, l'énergie joyeuse se manifeste sur un visuel, qui montre deux enfants enlacées et souriantes¹⁶⁰⁹, alors que l'une d'entre elle n'a pas été dans le succès de sa présentation avec la musique et que l'autre, nouvellement arrivée était plutôt dans la tristesse en début de semaine.

En conclusion de ce moment, nous avons noté que la séquence « *a permis d'amener les enfants à parler de leur intention, et de le faire en français. On remarque que peu d'entre eux sont tentés de passer par la langue maternelle pour expliquer une illustration. La compréhension est passée par le dessin. La parole [en français] est liée à l'action¹⁶¹⁰ et à l'expression d'une tâche accomplie.*

Le groupe est attentif aux présentations de chacun. Je note que cette présentation de la réalisation a des effets à plusieurs niveaux. En plus de tisser le lien avec les séances précédentes, et de " célébrer " la réussite des enfants, elle permet de comprendre l'intérêt de la collaboration avec la professeure dans ce qu'elle prolonge et réinvestit le travail effectué

¹⁶⁰⁴ Cf. ANNEXES 14 mars *Rituel de présentation* p. 12 à 14

¹⁶⁰⁵ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* Scène 18 « Tout ça, tu me déranges. Mon travail, tu me déranges » p. 8

¹⁶⁰⁶ T. JANSSEN p. 98

¹⁶⁰⁷ T. JANSSEN p. 99

¹⁶⁰⁸ Cf. ANNEXES 12 mars *Après la récréation* p. 11

¹⁶⁰⁹ Cf. ANNEXES 14 mars *Après la récréation* « Visuel Paula et Noura » p. 11

¹⁶¹⁰ Cours du CNED Le FLE aux enfants. P 29-30

avec les artistes, dans sa classe tous les jours. Ici ce fut le cas du mercredi 13 mars entre le mardi 12 et le jeudi 14. Les enfants sont donc à montrer une création dans laquelle ils se sont investis depuis quelques séances¹⁶¹¹ ».

Dans d'autres moments, plus ou moins spectaculaires, les approbations du groupe viennent marquer le travail de petits ensembles en musique ou pour le clown. Nous ne pouvons que constater le bénéfice pour les enfants notamment quand ils étaient « soupçonnés » de ne pas être à même de respecter la consigne¹⁶¹². L'approbation de la maîtresse vient compléter les louanges du groupe « *Bravo les garçons c'était super !* ¹⁶¹³ ». « Quand un professeur [...] sent profondément qu'un individu, quelle que soit sa condition ou sa conduite présente, a une valeur en propre et la développe de façon personnelle, il encourage la créativité de cet individu. Cette attitude n'est sincère que si le professeur [...] devine les possibilités de l'individu et peut ainsi mettre en lui une foi inconditionnelle, quel que soit son état présent. L'individu qui perçoit cette attitude, se sent alors dans un climat de sécurité. Il apprend peu à peu qu'il peut être vraiment lui-même, sans feindre, sans se cacher derrière une façade, puisqu'on semble lui accorder de la valeur, quoi qu'il fasse. Il perd alors sa rigidité, découvre peu à peu qui il est vraiment, et peut essayer de s'actualiser lui-même, spontanément. En d'autres termes, il accède à la créativité ¹⁶¹⁴ ».

Dans le projet « Io, l'Africaine, passez les gués », il est envisageable de considérer que la relation d'aide, va de l'adulte à l'enfant, des adultes vers les adultes, et de ces individus envers eux-mêmes. Nous nous donnerons la possibilité d'approfondir ce propos. C'est l'aspect multidimensionnel de la reliance qui retient finalement notre attention.

4.4.4 Entre cadre et socle commun, la place de l'humour

L'humour ne figure pas au programme de Snyders dans « la joie à l'école » et nous avons fait mention de cette absence. Nous avons compris que la pédagogie préconisée était instituée dans l'obligatoire et le systématique, et visait à mettre en contact l'élève avec « la joie de la culture élaborée, la confrontation avec le plus réussi ¹⁶¹⁵ ». De par son histoire, révélée tardivement, nous pouvons imaginer que Snyders avait des raisons de construire son argumentaire sur les forces de la transcendance que l'éducation pouvait apporter aux enfants des classes dominées afin qu'elles activent chez l'individu la possibilité de faire face à la domination vécue dans la société.

a) Ce que dit la psychologie positive.

L'ouvrage, « La joie à l'école », a été écrit avant que la psychologie positive ne révèle l'importance d'une autre force qui transcende, qui amène l'être à se dépasser : l'humour. La psychologie positive, née « au début des années 2000 aux Etats Unis, [...] se propose d'étudier de manière transdisciplinaire et scientifique les ressources et qualités humaines qui créent le bonheur¹⁶¹⁶ ». Ainsi, les études menées il y a une vingtaine d'années par Seligman et Peterson, ont classé l'humour dans la liste des vingt quatre « forces de caractère » reconnues au sein de la plupart des cultures comme bénéfiques au bien être subjectif, autre dénomination du bonheur. « L'analyse des grands textes religieux et philosophiques a permis de recenser six

¹⁶¹¹ Cf. ANNEXES 14 mars *Après la récréation* p. 14

¹⁶¹² Cf. ANNEXES 14 mars *Ventre de l'activité* « Groupe 5 Flavius, Djogo, Ashraf, Youssef » p. 6

¹⁶¹³ Ibid.

¹⁶¹⁴ C. ROGERS p. 238

¹⁶¹⁵ G. SNYDERS p. 322

¹⁶¹⁶ T. JANSSEN p. 14

grandes vertus valorisées à tous les âges de l'histoire et dans toutes les traditions. [...] la sagesse, le courage, l'humanité, la justice, la tempérance et la transcendance¹⁶¹⁷ ». En reliant chacune des vingt quatre forces de caractère à l'une de ces vertus, « Peterson et Seligman ont pu établir une classification dans laquelle ils considèrent [notamment] que la vertu de la transcendance [est favorisée, et s'exprime à travers] l'humour, l'appréciation de la beauté et de l'excellence, la gratitude, l'espoir et la spiritualité¹⁶¹⁸ ».

Boris Cyrulnik, de son côté, affirme la puissance de l'humour en terme de résilience. « Dans l'humour, c'est un simple décalage un changement inattendu de représentation qui provoque un effet de poésie plutôt que de caricature. [...] La surprise du changement prouve qu'une évolution est possible : un espoir vient de naître. La rébellion de l'humour entrouvre la prison du traumatisme¹⁶¹⁹ ».

La preuve de la force apportée par cette disposition d'esprit, en est faite même dans les cas les plus sombres, comme dans un autre texte de la littérature concentrationnaire « J'ai eu vingt ans à Ravensbrück, la victoire en pleurant¹⁶²⁰ ». Nous souhaitons l'évoquer, car « il est impossible à mon avis, de conduire toute réflexion et théorisation sur ce qu'est le bonheur, sans avoir étudié les écrits [des survivants des camps]¹⁶²¹ ». L'écrit envisagé par son auteure, Béatrice de Toulouse-Lautrec comme «une excellente thérapeutique¹⁶²² » n'a aucune volonté de se situer dans la grande littérature mais se veut avant tout, un « témoignage authentique¹⁶²³ » qui a « jailli spontanément du cœur¹⁶²⁴ » de la jeune femme au sortir du camp de Ravensbrück, et à propos duquel Marcel Camus écrivit : « on ne peut pas ne pas être touché par le ton même du récit. Garder l'amour de la vie, la confiance, l'humour quelquefois, la tendresse toujours au milieu des charniers, est un tour de force ou une grâce, je ne sais pas. Il y faut de l'âme en tout cas et l'auteur en est pourvu [...] La forme n'est pas littéraire, c'est un fait. Mais sans doute ne pouvait-elle pas l'être¹⁶²⁵ ». Au moment de la publication de son témoignage (1989) l'auteure pose en annexe, une archive retrouvée à Ravensbrück et qui lui a été envoyé quarante-cinq ans après. Il s'agit d'un texte pour son anniversaire rédigé par son groupe d'amies. L'écrit est drôle, et évoque en grande majorité un surplus de nourriture. Béatrix de Toulouse-Lautrec en donne un commentaire : « ce document dont on peut contester la forme (et même le fond !), est à mes yeux intéressant, car il révèle un peu l'atmosphère, la psychologie qui peuvent régner dans un tel enfer. Il y a l'atroce, l'incommunicable, la barbarie sauvage et, faisant bon ménage... cette parcelle d'humain qui s'exprime grossièrement, mais qui permet, je le répète, de SURVIVRE ! [...] On a bien rit, et c'était là l'Essentiel¹⁶²⁶ ».

Ainsi, en réponse à Georges Snyders, dont l'ouvrage « La joie à l'école » insiste sur la mise en contact avec l'excellence culturelle comme élément-clé de la progression de l'élève dans la culture élaborée, et dans l'apprentissage du sens de la vie au service des classes dominées, il nous semble intéressant de justifier que l'humour est aussi un levier pour lutter contre l'oppression et la domination.

¹⁶¹⁷ T. JANSSEN p. 173

¹⁶¹⁸ C. PETERSON, M. SELIGMAN *Character Strengths and Virtues : A Handbook and Classification*. Oxford University Press New York 2004 in T. JANSSEN op. cit. p. 174

¹⁶¹⁹ B. CYRULNIK *Autobiographie d'un épouvantail* p. 67

¹⁶²⁰ B. de TOULOUSE-LAUTREC *J'ai eu vingt ans à Ravensbrück, la victoire en pleurant*. Académie Perrin p.9

¹⁶²¹ C. ANDRE *Abécédaire de psychologie positive* Odile Jacob 2014 p. 69

¹⁶²² B. de TOULOUSE-LAUTREC p. 9

¹⁶²³ Ibid. p. 9

¹⁶²⁴ Ibid. p. 9

¹⁶²⁵ M. CAMUS in B. de TOULOUSE-LAUTREC p. 10

¹⁶²⁶ B. de TOULOUSE-LAUTREC *J'ai eu vingt ans à Ravensbrück, la victoire en pleurant* Librairie académique Perrin 1991. Le mot « survivre » est en capitales dans le texte. p. 301

Nous l'avons déjà évoqué, Boris Cyrulnik donne une place importante à l'humour dans le processus de la résilience. Evoquant une étude effectuée sur un groupe d'étudiants d'Harvard suivis pendant cinquante ans, qui a permis de faire la liste des stratégies mise en place par chacun dans ses difficultés tout au long de sa vie, l'auteur fait part des résultats en soulignant que « [l'une des] surprises fut de constater que les mécanismes de défense le plus souvent retrouvés chez l'adulte épanoui étaient les mêmes que ceux que l'on pouvait noter dans une population d'enfants résilients maltraités : [...] la sublimation, [...] le contrôle des affects : ni colère, ni désespoir, ni rumination, ni passages à l'acte brutaux pour satisfaire des besoins immédiats. [...] l'altruisme a été un trait caractéristique de cette population. Le dévouement à autrui permet d'échapper au conflit intérieur et permet de se faire aimer grâce au bonheur qu'on donne. L'humour a également été une défense précieuse. La représentation de l'événement traumatisant, destiné aux autres, permet de prendre de la distance, de moins se laisser entamer par l'épreuve et même d'en retirer un petit bénéfice de comédien¹⁶²⁷ ». Boris Cyrulnik sait de quoi il parle, puisqu'il témoigne lui aussi d'une vie marquée par l'emprisonnement pendant la seconde guerre mondiale¹⁶²⁸.

b) L'humour peut-il être considéré comme une composante de l'enseignement ?

Comme le démontre la science, la transcendance peut-être vécue par la mise en contact avec l'amour de l'esthétique, l'excellence, « déjà, il faudrait se mettre d'accord sur les critères de la beauté, comme d'ailleurs sur ceux du bien et de la vérité¹⁶²⁹ ». Nous pouvons imaginer que dans le cas où cette mise en contact est rendue difficile parce qu'il s'agirait d'une question de culture élaborée, et par là-même supposerait une connaissance de la culture référente, l'humour soit alors un levier de mise à distance transcendantale.

Il se peut que le volet que nous ouvrons sur l'importance de considérer l'humour dans l'éducation ne puisse être traité que comme une piste à envisager pour un approfondissement. Il faudrait un autre temps de recherche pour en affirmer le bienfait.

Cependant, nous pouvons déjà considérer que l'exigence de l'éducateur n'empêche pas l'humour. Il nous semble que l'humour au contraire « dédramatise » l'accès à la connaissance et participe de manière détendue à l'expression de soi. Nous avons évoqué les recherches de Ziv Avner¹⁶³⁰ en psychologie, qui portaient sur l'amélioration des relations que semblait apporter l'humour en classe.

Ainsi, nous avons pu constater lors de nos observations de l'artiste chorégraphique Thierry Lafont en classe, que l'humour était ce qui faisait le lien entre la rigueur demandée par l'intervenant, et les efforts fournis par les enfants pour y répondre. D'un point de vue très subjectif, nous pourrions dire que les enfants « adorent » l'artiste, qui les fait rire sur des comptes rendus de prestations tournés en comique, et qu'ils le lui rendent en s'impliquant plus ardemment dans la danse. L'humour de l'éducateur engage à s'investir dans son exigence passionnée d'artiste, pour un résultat qui tire vers l'excellence.

¹⁶²⁷ B. CYRULNIK *Un merveilleux malheur* p. 91

¹⁶²⁸ B. CYRULNIK *Sauve toi la vie t'appelle* Odile Jacob 2013

¹⁶²⁹ G. VERBUNT *La société interculturelle. Vivre la diversité humaine*. Editions du Seuil. 2001 p.214

¹⁶³⁰ J. VIAL à propos de Z. AVNER L'humour en éducation : approche psychologique ESF. 1979
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1980_num_53_1_2221_t1_0056_0000_2

Nous pouvons également nous référer aux conférences menées par Boris Cyrulnik, où la rigueur scientifique, est enrichie de sourires et de propos fort drôles, qui facilitent, à notre point de vue¹⁶³¹, la compréhension intellectuelle et l'acquisition des connaissances.

Se peut-il que l'humour émis par les enfants soit également un moyen pour eux de comprendre, qu'ils peuvent faire rire l'adulte, et ainsi participer à initier ou consolider leur estime de soi ?

c) L'humour dans la CLIN

Les adultes que nous observons dans notre recherche sont dotés de cette force de caractère. Les données relevées témoignent de ce que les enfants déclenchent régulièrement le rire du groupe.

c-1) L'humour des adultes

Nous avons constaté que la professeure utilisait régulièrement l'humour avec ses élèves¹⁶³², le résultat est la détente escomptée. Elle se voit dans la position du corps de l'enfant qui réagit positivement à la situation qu'il trouve drôle¹⁶³³.

Le musicien bâtit son propos sur l'humour¹⁶³⁴, le clown a une grande tendance à réagir à ce qui le fait rire¹⁶³⁵, la poète¹⁶³⁶ s'en sert dans le lien avec les enfants. De même, la Grand-mère de paix quand elle parle de son âge¹⁶³⁷, ainsi que l'animatrice au moment du goûter¹⁶³⁸. On entend une fois ou deux la médiatrice (je) faire un trait d'humour¹⁶³⁹. Sans doute est-elle trop concentrée sur l'organisation et l'observation pour avoir une prise de recul suffisante pour faire rire très souvent les participants. Nous remarquons cependant que le rire du groupe se manifeste régulièrement et la médiatrice en fait partie. Mon souvenir me le rappelle et me l'a fait revivre au gré de la transcription des observations.

L'humour des adultes est dans tous les cas, délicat et gentil, au sens le plus noble du terme, il se fait medium de reliance avec celui auquel il est adressé, individu ou groupe.

c-2) l'humour des élèves

De même, les élèves initient parfois la saillie humoristique. On peut penser que leur manque de maîtrise de la langue française ainsi que leur jeunesse, est susceptible de créer des situations où l'humour n'est pas volontaire. Effectivement, les observations révèlent le cas du rire général déclenché involontairement en réponse à une tension vécue précédemment¹⁶⁴⁰, mais quand il s'agit d'une erreur de prononciation ou de compréhension, cela fait plutôt rire les adultes¹⁶⁴¹, qui maîtrisent la langue, et notent un décalage dans le mécanisme langagier qui les surprend et les fait rire.

¹⁶³¹ B.CYRULNIK *Cours Biologie de l'attachement* <https://www.youtube.com/watch?v=eR1-K9Zx7Tk>

¹⁶³² Voir document Claude, la professeure. Capacité à entrer dans le jeu et plaisir à s'impliquer dans les séances. § 3.1.2 c) p. 145

¹⁶³³ Cf. ANNEXES 15 mars *Rituel de présentation* « Visuel de Mara » p. 7

¹⁶³⁴ Voir document Marc, le musicien. § 3.3 p. 166

¹⁶³⁵ Voir document David, le musicien § 3.6.3 Humour, belle tendance à rire. p. 186

¹⁶³⁶ Voir document Sarah, la poète § 3.2 p. 154

¹⁶³⁷ Voir document Maryse, la Grand-mère de paix § 3.4 p. 178

¹⁶³⁸ Voir document Dorothée, l'animatrice § 3.5 p. 181

¹⁶³⁹ Cf. ANNEXES 2 avril *Rituel de présentation* p. 2

¹⁶⁴⁰ Cf. ANNEXES 4 avril *Ventre de l'activité* « j'ai dit : pourquoi vous voulez pas me dire oui pour aller aux toilettes ? » p. 6

¹⁶⁴¹ Cf. ANNEXES *Ventres de l'activité* 12 mars « Abdourahmane » p. 13, 2 avril « le métier du clown » p.3

Dans la plupart des cas relevés cependant, l'humour est consciemment utilisé par l'émetteur du message. Il peut passer par l'objet transitionnel qu'est la marionnette Mauricette¹⁶⁴², ou pour répondre dans l'improvisation « *je foote un poème*¹⁶⁴³ ». Les intervenants remarquent que certains élèves sont dotés d'humour¹⁶⁴⁴, mais qu'il faut y accorder une attention particulière quand l'humour devient moquerie¹⁶⁴⁵. On prend en note d'ailleurs que l'élève le plus doué dans l'humour est aussi celui qui tente de le plus de dissiper ses camarades, ce qui lui vaudra une exclusion¹⁶⁴⁶, nous l'avons évoquée, pour protéger l'esprit du groupe. Régulièrement, nous enregistrons chez certains une tendance à faire le « pitre » pour compenser une timidité importante¹⁶⁴⁷.

Tous se retrouvent « émetteurs » d'humour quand l'atelier du clown leur en donne l'occasion. Sur les photographies, on constate qu'ils rient en jouant, que le public rie avec eux et ce malgré la difficulté. Le bilan effectué par eux-mêmes apporte l'idée que, faire le clown, « *des fois c'est facile, des fois c'est pas facile*¹⁶⁴⁸ ».

c-3) Le manque d'humour : la déliance

L'humour peut-être observé comme l'absence d'humour est également notable. Certains élèves se déclarent très sérieux et ne sont jamais dans l'humour¹⁶⁴⁹, au point où les moqueries les dérangent et qu'ils les révèlent à l'autorité¹⁶⁵⁰. Il y a sans doute un lien à faire, où la petite fille qui n'est pas détendue, vit avec difficulté une présentation en musique¹⁶⁵¹ rendue compliquée par l'enfant, qui pourtant ne perd pas l'occasion d'évoquer son lien avec la musique¹⁶⁵², et malgré un dispositif proposé simple et agréé par tous.

A un autre moment, on observe le cas d'un enfant dont le corps marque le refus, et dont la présentation reste en marge du groupe¹⁶⁵³. Il ne rit pas, contrairement aux autres.

De même, je peux en tant que médiatrice, me placer sous le même éclairage : je peux analyser mes difficultés par le manque d'humour ressenti pendant les séances¹⁶⁵⁴. Je n'ai pas pris de distance.

Dans l'observation de ce que génère le manque d'humour, nous pouvons inclure la première séance¹⁶⁵⁵, où ce qui se joue dans les difficultés à conjuguer poésie et musique, aurait pu être réduit si l'humour avait été de la partie. Mais pouvait-il en être ?

¹⁶⁴² Cf. ANNEXES *Rituels de présentation* 14 mars p. 2, 4 avril p. 3.

¹⁶⁴³ Cf. ANNEXES 15 mars *Ventre de l'activité* p. 4

¹⁶⁴⁴ Cf. ANNEXES « Ashraf » 14 mars *rituel de présentation* p. 7, 15 mars *Après la récréation* p.6, 2 avril *Ventre de l'activité* p. 5, 4 avril *Rituel de présentation* p. 4

¹⁶⁴⁵ Cf. ANNEXES 16 nov. *Après la récréation* « Ashraf » p.8

¹⁶⁴⁶ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* p. 14

¹⁶⁴⁷ Cf. ANNEXES 14 mars *Rituel de présentation* p.9 « David », *Ventre de l'activité* « Djogo » p. 5

¹⁶⁴⁸ Cf. ANNEXES 5 avril *Ventre de l'activité* p. 9

¹⁶⁴⁹ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* « Paula » p. 10, 17.

¹⁶⁵⁰ Cf. ANNEXES 12 mars *Ventre de l'activité* « Paula » p.19.

¹⁶⁵¹ Cf. ANNEXES 14 mars *Rituel de présentation* « Paula » p. 8

¹⁶⁵² Cf. ANNEXES 16 nov. *Après la récréation* « *Me gusta la musica* » p. 7 ; *Après la récréation* « *Moi avant que je vienne ici en France, en Espagne [j'allais] en école de musique* ». p. 6 ; 5 avril *Après la récréation* « *"Moi, j'ai aimé beaucoup tout mais ce que j'ai aimé, c'est voir un instrument parce que ça fait longtemps je vois un instrument comme ça". La maîtresse "un accordéon comme ça. T'aime bien ?" Paula ; "Oui !" »*. P. 5

¹⁶⁵³ Cf. ANNEXES 15 mars *Rituel de présentation* « Visuel Swaney » p. 6

¹⁶⁵⁴ Voir Document Emmanuelle Manue. Mes difficultés § 3.7.5 p. 202

¹⁶⁵⁵ Cf. ANNEXES 16 nov. *Ventre de l'activité* « L'épisode papillon » p. 4

Nous devons noter, dans tous les cas, que tous ces moments de difficulté sans humour, sont une illustration de la déliance.

c-4) Effet de l'humour et du rire sur le groupe : la reliance

« Très tôt, la clinique psychanalytique a-t-elle su reconnaître dans le rire une défense contre l'angoisse ¹⁶⁵⁶ ». Nous ne sommes pas détenteurs de suffisamment d'éléments psychologiques pour déterminer l'effet de l'humour et du rire sur l'angoisse des enfants. La seule chose dont je peux témoigner (pour l'avoir vécu) à travers les observations, est que le rire en groupe, permet d'apaiser une tension ou de recaler une dispersion de l'énergie. Le rire aurait donc un lien avec le cadre. L'expérience rapportée va dans le sens que Bergson lui attribue « Notre rire est toujours le rire d'un groupe [...] Le rire doit répondre à certaines exigences de la vie en commun. Le rire doit avoir une fonction sociale ¹⁶⁵⁷ ».

Dans la CLIN, même si elle n'est pas joie, dans le sens de joie culturelle élaborée, la manifestation du rire, provoquée par l'adulte ou par l'enfant est source de reliance, c'est le moment où nous ne faisons qu'un, autour d'un jaillissement de paroles qui prêtent à rire ou d'un mime très drôle.

A certaines occasions le rire peut-être mal interprété, car le groupe s'est exprimé en soulagement à la suite d'une tension, et l'enfant source de cette tension prend le rire du groupe à son encontre ¹⁶⁵⁸. C'est le moment où le clown se donne le temps d'expliquer que le clown « *ne se moque pas des autres, il se moque de lui-même* ¹⁶⁵⁹ ». L'explication est reprise à la séance suivante, à la suite de la demande de précision d'une élève. Le clown marque la différence entre se moquer et « *rigoler ensemble* ¹⁶⁶⁰ ».

De même, il arrive que l'humour ne soit pas compris. Nous avons pris en note certains jeux de mots du musicien qui, demandant une connaissance de la langue plus approfondie, ou une prise de recul par rapport à une situation, difficile à envisager pour les enfants de ce niveau d'âge, ratent l'objectif qui est de faire rire le groupe. Cependant, nous avons également constaté que si elles ne concernaient pas les enfants, ces saillies verbales faisaient rire les adultes, et activaient leur relation ¹⁶⁶¹, que nous envisageons au service de l'éducation.

D'une manière générale, « le fait de partager un sourire provoque un effet de connivence affective ¹⁶⁶² ». Dans un moment particulier, un visuel témoigne de ce lien de connivence entre l'enfant et le musicien dans un moment d'humour. La prestation de l'enfant fait rire le musicien, le corps de l'adulte est en avant et son visage sourit à l'élève ¹⁶⁶³. La matière enregistrée ne garde pas la trace de ce qui ne s'entend pas et pourtant qui se partage. Nous ne pouvons que nous référer à nos souvenirs de participants. Par son sourire, l'adulte encourage l'enfant à l'expression.

Si la question reste à approfondir malgré tout, nous pouvons envisager la place de l'humour dans la classe. Il nous semble qu'à partir d'un cadre social balisé, l'humour est en effet un des

¹⁶⁵⁶ C. HERFRAY *Les figures d'autorité* p. 107

¹⁶⁵⁷ H. BERGSON *Le rire* PUF 1985 p. 5 et 6

¹⁶⁵⁸ Cf. ANNEXES 4 avril *Ventre de l'activité* p. 6 à 8

¹⁶⁵⁹ Ibid.

¹⁶⁶⁰ Cf. ANNEXES 5 avril *Rituel de présentation* p. 3

¹⁶⁶¹ Voir document. Le musicien s'exprime avec humour § 3.3.4 p. 172

¹⁶⁶² B. CYRULNIK *Autobiographie d'un épouvantail* p. 67

¹⁶⁶³ Cf. ANNEXES 14 mars *Rituel de présentation* p. 9

éléments essentiels de construction d'une base sécurisante à partir de laquelle les enfants primo-arrivants sont à même de se lancer dans l'expression et la créativité.

d) L'humour est-il un soutien à l'apprentissage ?

Est-il à envisager dans un renouveau de l'éducation ?

Décrivant de nouvelles initiatives éducatives au bénéfice d'enfants en difficultés dans le monde, Martine Roussel Adams, reprise par Antonella Verdiani évoque « des vecteurs non conventionnels comme l'humour, le jeu, les activités artistiques, [qui] se mettent en lien direct avec le cœur de chaque enfant, lui montrent qu'il est aimé, unique et important, et lui font éprouver des moments de bonheur ¹⁶⁶⁴».

Par ailleurs, nous avons envisagé l'éducation africaine et la prévention des conflits par le jeu du « cousinage à plaisanterie », où l'humour détend les deux interlocuteurs et ouvre sur une relation plus apaisée.

Thierry Janssen, cite de son côté, le système scolaire finlandais « (considéré comme le meilleur au monde) [incluant, entre autres] une amélioration des relations entre professeurs et élèves, la valorisation de l'humour, la gratitude, la curiosité, la créativité, l'autodiscipline ou la responsabilité ¹⁶⁶⁵ ».

L'humour met à distance, invite le regard de l'élève à s'ouvrir autrement sur l'adulte, permet à l'enseignant de re-connaître ses élèves, de les considérer sous une autre facette de leur personnalité. Il enclenche la possibilité donnée aux intervenants extérieurs de soutenir une professeure dans son rôle d'éducatrice. Ainsi, il nous paraît important que la transmission en soit assurée dans tout projet éducatif qui se voudrait novateur.

¹⁶⁶⁴ M. ROUSSEL-ADAM *Les jardiniers de l'âme*, J.-C Lattès 2011. (association Chemins d'enfances : <http://cheminsdenfance.org>) in A.VERDIANI Ces écoles qui rendent nos enfants heureux p.

¹⁶⁶⁵ T. JANSSEN op. cit p 319

CONCLUSION DE L'ANALYSE

Notre étude se situe dans une école de la République, institution remise en cause depuis un certain nombre d'années, par ce qu'elle suscite de troubles dans sa course à la performance¹⁶⁶⁶, et à l'élitisme. Le constat de l'alliance le Printemps de l'éducation¹⁶⁶⁷ est sans appel. « Echec scolaire, difficulté d'insertion dans la vie professionnelle, perte de sens, sentiment croissant d'impuissance des enseignants et des éducateurs au sens le plus large... Parallèlement, aucune réforme ambitieuse et innovante ne semble vraiment à la hauteur des enjeux¹⁶⁶⁸ ». Pour y répondre de nouvelles écoles sont apparues, des acteurs se rassemblent qui revoient les pédagogies, avec l'idée de porter l'élève « en tant qu'être à part entière au cœur de l'éducation¹⁶⁶⁹ » et de poursuivre le projet de « rendre l'enfant heureux¹⁶⁷⁰ ».

Après avoir exposé la raison de notre investissement pour la pratique de l'art à l'école, nous nous sommes penchés sur les bienfaits que pouvait apporter l'éducation artistique et culturelle dans l'initiation d'une émotion positive et nous y avons rencontré la joie d'être en classe.

La pensée de Georges Snyders nous a guidés dans un premier temps, dans le sens où elle apportait à notre recherche, la certitude qu'on peut « tirer de la joie » de ce qu'il y a d'obligatoire à passer sa jeunesse dans le cadre institutionnel scolaire. L'argumentation du pédagogue portait sur l'idée que « dix années obligatoires : ce sont dix années faites pour la joie culturelle¹⁶⁷¹ ». L'école que défend Snyders, se veut conduire à la liberté pour tous, par la mise en contact avec la création artistique, notamment les grandes œuvres de notre patrimoine culturel. Si nous sommes en accord avec ce principe d'une école réellement démocratique et de l'importance de l'art dans l'enseignement, ce qui nous a retenus pour l'acceptation pleine et entière de son propos, porte sur un concept de joie axée vers l'excellence, qu'il nomme « joie culturelle élaborée », sommet d'une montagne vers lequel le professeur doit guider l'élève. Le fond de son argumentaire, cependant, ne veut pas considérer le plaisir immédiat, la joie simplement vécue dès les premiers pas sur le chemin de la connaissance.

Parce qu'elle est convaincue des bienfaits de l'éducation *intégrale*, qui veut émanciper l'enfant à partir d'un développement tridimensionnel « corps, esprit et âme » et qu'elle nomme « éducation à la joie », Antonella Verdiani, dans une recherche-action pour un doctorat en Sciences de l'éducation, publiée en 2012 sous le titre « Ces écoles qui rendent nos enfants heureux, pédagogies et méthodes pour éduquer à la joie », a fait le recensement des méthodes qui réussissent dans l'éducation à la joie. La plupart de ces établissements observés, en Inde, au Québec, en Angleterre, en Italie, en France se situent dans le secteur privé, mais l'auteure ne manque pas de citer quelques exemples d'enseignants de l'Education nationale « qui, " une fois la porte de la classe de la porte fermée " sont capables de faire preuve d'imagination et de liberté pédagogique tout en respectant le programme ministériel¹⁶⁷² ».

¹⁶⁶⁶ *Pessimisme français : la faute à l'école ?* (sept 2013)

http://tempsreel.nouvelobs.com/education/20130924.OBS8225/pessimisme-francais-la-faute-a-l-ecole.html?google_editors_picks=true L'école française est-elle nulle ? (déc. 2013)

http://www.francetvinfo.fr/societe/education/l-ecole-francaise-est-elle-nulle-475944.html?google_editors_picks=true Ecole, les réformes capotent, les enfants trinquent (juin 2014)

http://tempsreel.nouvelobs.com/education/20140610.OBS0012/ecole-les-reformes-capotent-les-enfants-trinquent.html?google_editors_picks=true

¹⁶⁶⁷ Alliance fondée par Antonella Verdiani www.printemps-education.org (consulté le 31 août 2014)

¹⁶⁶⁸ Ibid. Printemps de l'éducation : un constat

¹⁶⁶⁹ Ibid.

¹⁶⁷⁰ Ibid.

¹⁶⁷¹ G. SNYDERS p. 13

¹⁶⁷² A. VERDIANI p. 132

En ce qui concerne l'enfant migrant, surtout dans le cadre d'une immigration complexe qui n'est pas axée sur le bénéfice d'un emploi des parents, donc qui ne donne pas la possibilité de choisir son école et une éducation de type « alternative », le point de chute est immanquablement l'école publique, et une classe spécialisée dans l'apprentissage du français aux enfants allophones (UPE2A), telle la CLIN de l'école primaire Jules Ferry à Toulouse. Nous avons appris de toute façon qu'« accueillir, scolariser et intégrer des jeunes qui arrivent en France sans en pratiquer la langue est une mission que la Nation a confiée à l'École et dont l'importance ne peut être discutée ou relativisée¹⁶⁷³ ».

Par l'observation d'une série d'ateliers culturels dans la CLIN de Jules Ferry, nous nous sommes interrogés sur l'accueil de l'enfant migrant par l'introduction de l'art à l'école. L'intérêt de notre recherche portait sur les parallèles que nous pouvions établir entre l'éducation à la joie et ce qui pouvait advenir de positif pour ces enfants nouvellement arrivés sur le sol français. La reliance, (en tant qu'acte de se relier et résultat de cet acte) premier principe de l'éducation à la joie a été l'origine du rapprochement entre la théorie d'Antonella Verdiani et les observations dans la classe d'accueil. En effet, la reliance, notion mise à jour par le sociologue Marcel Bolle de Bal, par sa multiple dimension de reliance à soi, aux autres, à l'environnement, semblait répondre à la nécessité de l'enfant migrant de trouver sa place et de créer des liens avec la société française.

Nous pouvions alors envisager que les intervenants extérieurs, par la régularité de leurs apparitions dans la classe et le plaisir observé pendant les ateliers étaient ceux justement avec lesquels les enfants auraient la possibilité de tisser des liens, « tricoter » une relation qui leur donnerait l'envie d'apprendre et la joie d'être élèves dans une école française.

La résilience, concept enrichi par Boris Cyrulnik, fut l'autre fil rouge de notre analyse. En effet, l'enfant arraché de son territoire et de sa famille d'origine, l'enfant qui arrive à l'école en France est un enfant traumatisé. Il nous paraissait important d'ouvrir sur ce concept, en plus d'étudier les potentiels d'apprentissage que pouvait apporter des interventions artistiques dans la CLIN.

« La résilience c'est plus que résister c'est aussi apprendre à vivre¹⁶⁷⁴ ». Comment l'enfant migrant peut-il trouver un sens à cette vie qui s'ouvre devant lui ? Comment peut-il trouver le goût de vivre dans une nouvelle société, dont il ne connaît ni l'histoire, ni les codes, ni les structures ?

« Le partage d'un projet est nécessaire à la constitution d'un sens. Mais pour provoquer une représentation qui donnera un sentiment de bonheur, il faut que ce projet soit durable et diversifié¹⁶⁷⁵ ». L'observation du projet culturel « Io l'Africaine » ayant des ascendances de réalisation dans la classe dans les années précédentes, dura une année. La période d'observation fut découpée en plusieurs phases, une au premier trimestre, et deux séries d'interventions en mars et en avril. Elle vit intervenir un groupe d'adultes, artistes et acteurs culturels, riches de leurs histoires, milieux d'origines, techniques artistiques et engagements sociaux et souhaitant intervenir avec simplicité dans la CLIN, pour y transmettre le goût de leur passion artistique.

¹⁶⁷³ Ibid. p. 137

¹⁶⁷⁴ B. CYRULNIK *Un merveilleux malheur* p. 205

¹⁶⁷⁵ B. CYRULNIK *Parler d'amour au bord du gouffre* p. 39

Plusieurs questions ont émergé à propos du groupe des intervenants. Ces adultes jouaient-ils un rôle plus large, que celui de mener un atelier d'expression artistique en classe ? Etaient-ils ce que Boris Cyrulnik appelle « des tuteurs de résilience » pour les enfants nouvellement arrivés dans la classe ? Parallèlement, étaient-ils porteurs d'une éducation à la joie au sens défini par Antonella Verdiani ? De quelle manière avaient-ils une influence sur la reliance, principe de l'éducation à la joie ?

Les observations portées sur chacun d'entre eux tentent de répondre à ces questions. Nous avons pu constater que la poète, le musicien, le clown, l'animatrice, la Grand-mère de paix, la médiatrice, entourant la professeure, en plus d'offrir un regard sur un groupe de personnes différentes appartenant à la société accueillante, permettent à l'enfant grâce aux possibilités d'expression artistique ouvertes à la classe, de recontacter sa culture d'origine, et de se trouver une place parmi ses pairs, par la valorisation de sa créativité personnelle dans une réalisation collective.

Comme la professeure, très engagée dans l'accueil de ces enfants et dans le rapport aux familles migrantes, ces femmes et hommes, par leur action artistique et culturelle sont impliqués dans les transformations sociales. En équipe, dans la régularité de leurs visites, ils créent un cadre structurant qui non seulement suit l'organisation d'un temps scolaire, enrichit l'acquisition de la langue française, mais en plus apporte une originalité, par l'improvisation dans la compréhension des valeurs humaines partagées. Le groupe des adultes installe une sécurité psychologique, et l'expression artistique ajoute un complément qui participe au développement des membres du groupe, enfants et adultes. Or, la créativité, résultat d'un contexte psychologique sécurisant, et de la liberté d'expression rendue possible par la fréquentation du médium artistique, est « un élément de la vie pleine¹⁶⁷⁶ », affirme Carl Rogers dont nous avons également suivi la pensée pendant l'analyse des données récoltées dans ces ateliers.

Les séances commencent par une définition de l'identité des membres du cercle et se déroulent pour que chacun ait accès par le dessin, l'expression poétique, l'engagement du corps dans le jeu et la création musicale, à la valorisation de sa culture d'origine et à la manifestation de sa croissance et de son développement, par la célébration de ses dons et ses talents individuels dans le cercle des participants.

En pédagogie, « de nombreuses sources de connaissances, de techniques, de théories, constituent des matériaux bruts à utiliser [pour l'acquisition d'une connaissance authentique]¹⁶⁷⁷ » stipule Carl Rogers. Ainsi, la poésie et « *les mots pour plus tard* », la musique qui permet de recontacter un médium universel, le clown qui donne accès aux émotions et au langage du corps, est ce qui permet l'expression des individus et, nous l'avons vérifié, installe la cohésion du groupe dans la consolidation de l'esprit de la classe. Un des résultats de l'acquisition du socle commun est d'homogénéiser des cultures diverses autour d'une même idée : être au présent dans la classe, ensemble.

Nous avons également vérifié l'importance de donner une place définie à la parole. La langue maternelle est reconnue, la liberté de participer l'est tout autant. Tout concourt à ce que l'élève se sente bien, en sécurité et en confiance, et qu'il puisse prendre place dans sa classe, pour un apprentissage de la langue et des usages français. La mission est demandée par l'institution, le

¹⁶⁷⁶ C. ROGERS p. 138

¹⁶⁷⁷ Ibid. p. 196

projet « Io l'Africaine, passez les gués » est validé par la direction de l'école, car « *l'entrée est plus ludique pour apprendre le français, plus intéressante pour sauter le pas*¹⁶⁷⁸ ».

Qu'en est-il de l'utilité de nommer le tutorat de résilience ? Ce fut un des points de notre recherche. Tout comme on ne peut se déclarer résilient¹⁶⁷⁹ peut-être est-il impossible de se déterminer tuteur de résilience. « Que savons-nous en effet, des traces que nous laissons chez ceux dont nous avons la charge ?¹⁶⁸⁰ » nous demande Marie Françoise Bonicel.

Bien-sûr nous pouvons considérer que de croiser un enfant dans le quartier autour de l'école Jules Ferry, dans les années qui suivent les premières rencontres ou de le retrouver en tant qu'ancien, à présent bien intégré dans sa classe de niveau d'âge, témoigne de ce que « l'épreuve quand on l'a surmontée change le goût du monde¹⁶⁸¹ ». En tout cas, nous vérifions à chaque fois que le lien est vivace et la reconnaissance réciproque manifestée.

Car c'est de lien dont il s'agit en définitive. Une réciprocité inhérente au choix d'intervenir régulièrement et avec simplicité dans cette classe particulière, marquée par un tissage relationnel qui se construit entre ces enfants et leurs éducateurs. Un lien que « la joie investit de façon indirecte et ramène au concept de joie de vivre en tant que sentiment exaltant, ressenti par toutes les dimension de l'être¹⁶⁸² ».

Les textes rassemblés par Jean Daniel Rohart pour « Renouveler l'éducation » avec l'idée « de réfléchir sur ce que pourrait être une bonne éducation¹⁶⁸³ », font état de ce qu'élèves et professeurs devraient trouver et créer ensemble dans la classe. Bienveillance, co-éducation mutuelle et réciproque adultes-enfants, développement de l'imaginaire par la mise en contact avec le langage culturel et symbolique, portant l'ambition de « développer les qualités intellectuelles de l'élève mais aussi ses qualités humaines¹⁶⁸⁴ », sont développés lors de ces ateliers artistiques menés en classe. Ces notions sont accentuées, il nous semble, par l'intervention d'acteurs sociaux extérieurs à l'école. La joie de vivre est le principe apporté par Antonella Verdiani et qui nous paraît rassembler tous les aspects de la question.

Mais notre recherche nous a amenés à envisager une autre perspective. L'humour « est souvent non seulement une solution salubre pour résoudre certaines aspérités surgies dans la relation entre la chaire et le pupitre, accompagnée des moments de relâchement qui sont une vraie bénédiction, mais, en même temps, il rend miraculeusement plus fluide le processus d'assimilation des connaissances. A l'école, il faut donc enseigner non seulement l'alphabet et l'arithmétique, mais aussi la capacité à voir la partie pleine du verre¹⁶⁸⁵ ». L'optimisme serait une valeur à transmettre.

Nous avons participé à démontrer que si l'humour apporté par un projet artistique et culturel issu de la société civile, tel le projet « Io l'africaine, passez les gués » est un bienfait pour l'enfant, il est également bon pour l'enseignant. En effet, dans ces moments d'innovation

¹⁶⁷⁸ Cf. ANNEXES *Entretien avec le directeur du 30 mars 2014*

¹⁶⁷⁹ B. CYRULNIK *Sport et résilience*.

¹⁶⁸⁰ M.F Bonicel *Le lien, la loi le sens* communication de décembre 2011 dans le cadre des Journées Nationales de formation de l'association AIRe sur le thème *De la prise en charge à l'accompagnement. Une réflexion éthique sur l'évolution de nos pratiques*. http://www.pedagopsy.eu/bonicel_lien_loi_sens.html

¹⁶⁸¹ B. CYRULNIK *Un merveilleux malheur* Odile Jacob 1999 p. 205

¹⁶⁸² A. VERDIANI p. 55

¹⁶⁸³ J-D ROHART *Renouveler l'éducation. Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux*. Chroniques sociales 2013 p. 7

¹⁶⁸⁴ Ibid. p. 7

¹⁶⁸⁵ A. MUNTEANU *Plaidoyer pour une éducation transpersonnelle* In J-D ROHART *Renouveler l'éducation. Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux*. Chroniques sociales 2013 p. 141

pédagogique au regard d'un programme éducatif exigeant, et des difficultés d'équipe vécues parfois dans les établissements, il apparaît que l'humour bienveillant donne au professeur un moment de détente, une mise entre parenthèses de sa mission d'éducateur, et lui permet de se ressourcer au bénéfice de son enseignement. Le rire de connivence avec d'autres adultes autour des élèves, lui donne un temps de respiration et en quelque sorte le renforce dans sa motivation à s'engager pleinement dans la responsabilité d'accompagner nos enfants dans la connaissance.

Pour ce qui concerne l'espace particulier qu'est la classe d'accueil d'enfants migrants, et pour soutenir le professeur dont la tâche est d'accueillir des enfants et leur famille, de les accompagner dans leur scolarité française pendant un an, et de les préparer à prendre leur élan pour intégrer une classe ordinaire, il nous semble qu'entre, dans tout propos sur l'éducation particulière des élèves nouvellement arrivés, la nécessité de donner une chance à la résilience de ces enfants déracinés. L'humour, nous avons vu est un des multiples déterminants de la résilience.

Ainsi, l'humour accompagné de bienveillance, manifesté par les acteurs, semble être prioritaire à l'amorce d'un apprentissage réussi, dans un contexte nouveau. Ces deux dispositions d'esprit ouvrent la possibilité à l'enfant de trouver une place dans la classe d'accueil, pour ensuite être à même de s'accorder à ce qu'exigera un passage dans un groupe-classe « ordinaire ». Son parcours migratoire est une richesse pour l'enfant, il peut être envisagé de même pour toute classe qui le recevra à l'avenir en tant qu'élève parmi les élèves.

D'un cas particulier, celui de l'accueil de l'enfant nouvellement arrivé, nous pourrions alors envisager une montée en généralités dans une réflexion portée sur le système scolaire global, car « les migrants ont depuis longtemps constitué une part importante de la population française. La nation française s'est construite et continue d'exister dans le monde au travers des valeurs d'accueil et d'intégration. [...] L'accueil de l' [enfant migrant] permet à notre système éducatif de progresser en répondant aux finalités de l'école démocratique¹⁶⁸⁶ ».

¹⁶⁸⁶ EDUCSOL Ressources pour le FLS. *L'apport de l'ENEA au système éducatif*. p. 36

CONCLUSION DE LA RECHERCHE ET PROLONGATION DANS L'ACTION

Dès l'origine, la psychologie positive a enrichi notre recherche de manière transversale. Pour le rappeler, les buts de la jeune science qu'est la psychologie positive, conçue à partir de la psychologie humaniste portée entre autres par Carl Rogers, sont de nous faire comprendre comment nous fonctionnons positivement et de nous aider à développer des pratiques qui nous aident à être heureux. Nous avons déjà cité l'étude menée par Seligman et Peterson pour découvrir les forces et les vertus qui soutenaient l'être humain dans son aptitude au bonheur. Nous avons expliqué la façon dont cette étude avait été mise en place, interrogeant les grandes civilisations, et les textes des multiples cultures qui constituent l'humanité. Or, créativité, curiosité, ouverture d'esprit, désir d'apprendre, et discernement (c'est-à-dire esprit critique) sont des forces qui appartiennent à la vertu de la sagesse. Il nous semble que ces notions apparaissent dans notre analyse, et devraient être celles dont l'éducation devrait s'emparer, avant quoique ce soit d'acquisition de connaissances, d'apprentissage de faits historiques, ou d'esprit de performance et de compétition.

Certaines pédagogies qui sont dites « nouvelles » depuis plus d'une centaine d'années (Montessori, Steiner, Freinet) parce qu'elles enseignent l'enfant à s'ouvrir à son environnement, aux autres et à lui-même, et lui inculque la possibilité de s'ouvrir à la sagesse, à l'équité et à la responsabilité, devraient être considérées dans les méthodes qu'elles utilisent pour développer chez lui des compétences psychosociales et stratégies d'adaptations propres à répondre à une société en mutation¹⁶⁸⁷. Nous ne pouvons qu'espérer qu'il en sera ainsi dans les projets politiques à venir pour le renouveau de l'école.

Un mot sur l'aspect culturel de notre questionnement premier. Nous n'avons pas voulu participer au grand débat de la définition de la culture. Aujourd'hui, en cette période de rentrée scolaire, les programmes culturels fleurissent pour défendre « La Culture ». C'est encore avec frustration que nous feuilletons le journal culturel de notre cité toulousaine, où nous comprenons ce que les hommes politiques entendent par « une priorité donnée à La Culture ». On nous y parle de l'Orchestre national du Capitole, de la culture immigrée que l'on défend dans les festivals, de la culture occitane à déployer tous azimuts, d'accessibilité facilitée aux lieux culturels, de partenaires culturels démultipliés¹⁶⁸⁸... la proposition est intéressante bien entendu, mais pour celui qui connaît les codes culturels. On nous y parle également de culture scientifique, technique et le maire ajoute « industrielle » comme faisant partie de la connaissance passant « par la dynamisation de la connaissance en coopération avec l'enseignement supérieur ». La culture est aujourd'hui vécue en terme de prestige, de spectacle, d'image, d'excellence scientifique bref, tout ce qui concourt à la communication d'un territoire ou à la cohésion sociale d'une population qu'on croit en mal de spectaculaire. La Culture promue par les politiques territoriales doit être visible. C'est effectivement là où passe l'argent du contribuable, et il doit en être pour ses frais.

Pendant ce temps la police municipale effectue des rondes dans le quartier Arnaud Bernard, quartier réputé pour son brassage de cultures, pour nettoyer tout ce qui n'entrerait pas dans le cadre, et confisquer de manière musclée¹⁶⁸⁹ les instruments des musiciens sans aucun doute un peu trop bruyant.

¹⁶⁸⁷ R. SHANKLAND *Pédagogies nouvelles et changement sociétal* in J-D ROHART *Renouveler l'éducation. Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux. Chronique sociale* 2013

¹⁶⁸⁸ Editorial du programme Toulouse Culture 2014-2015

¹⁶⁸⁹ <http://www.ladepeche.fr/article/2013/06/12/1647910-police-evacue-foule-hostile-tres-agressive-place-tiercerettes.html>

Mais la question se pose alors sur ce que nous entendons par action culturelle. Il nous a été un temps proposé de faire partie du catalogue des « Passeports pour l'art », dispositif mis en place par la municipalité précédente pour permettre à des enfants de bénéficier de plusieurs rencontres avec des artistes dans leurs classes ou dans des lieux culturels répartis dans Toulouse. Le projet est là encore, intéressant, affichant « la volonté d'offrir à nos futurs citoyens une démarche d'apprentissage, vers l'autonomie, la responsabilité, la socialisation...¹⁶⁹⁰ ». L'offre est annoncée « riche et variée » et gratuite, et permet aux professeurs d'accompagner leurs élèves dans « divers champs culturels : le patrimoine, les arts visuels et arts plastiques, le spectacle vivant, la musique, la culture scientifique et technique, les livres et la lecture publique ». Il nous semble, que le programme oublie de mentionner le soutien aux professeurs.

A l'époque de l'ancienne municipalité, notre projet s'est fait « recaler » parce qu'il ne s'adressait qu'à une école. Au moment où nous présentions à la nouvelle équipe, pour l'année 2014-2015, une proposition poétique simplifiée, pourtant soutenue par quelques années d'expérience, et d'argumentation sur la justesse de l'action menée auprès de quelques « générations » d'élèves, la réponse fut que nous n'étions pas connus des élus nouvellement arrivés à la ville. Il y a donc un effort à faire de notre part pour rencontrer les équipes en place afin de faire reconnaître nos actions et l'expérience portée depuis quelques années.

Car notre démarche d'action culturelle en profondeur est valide. Nous l'avons démontré dans notre recherche. Elle vient à la rencontre du professeur et de ses élèves dans l'école, et accompagne le développement de la classe pendant une année, avec l'idée de participer à son enrichissement et de l'aider à tisser des liens avec l'extérieur. Nous affirmons que la rencontre avec l'art et la culture doit aussi et surtout se vivre dans un lieu neutre, dégagé des traditions et des choix familiaux, Ce lieu, c'est l'école.

Le projet « Io l'Africaine, passez les gués » prend part à la vie dans l'école. Par la régularité de leurs visites, les acteurs sont reconnus et actifs pour l'ancrage positif des élèves nouvellement arrivés dans l'établissement.

Nous gardons l'idée de l'importance de l'inscription des acteurs sur leur territoire d'intervention. En effet, le quartier nord de Toulouse est soumis à des turbulences voire des violences sociales¹⁶⁹¹, et pouvoir y croiser régulièrement des élèves apporte à l'espace public voisin de l'école, un plus d'humanité rassurante.

Par le lien de confiance qui s'est créé avec la professeure en charge de l'accueil de ces élèves au parcours particulier, l'apport des artistes et acteurs sociaux est intensifié. Le regard de l'enfant à l'adulte et de l'adulte à l'enfant est renouvelé et donne une chance au processus d'acquisition du langage, des codes et des usages en vigueur dans la culture plurielle de la société accueillante.

Enfin, pour conclure en rendant hommage au professeur sénégalais Charles Camara, nous faisons nôtre une phrase qu'il partagea avec son ancien élève, sur les rives du fleuve Sénégal « si l'école n'est pas un jeu, ce n'est pas l'école¹⁶⁹² ». Avec lui, nous insistons sur l'importance de l'école vécue comme lieu de joie et de bonheur d'apprendre.

¹⁶⁹⁰ <http://www.cultures.toulouse.fr/thematique/projet-culturel/culture-pour-tous>

¹⁶⁹¹ http://www.ladepeche.fr/article/2014/09/06/1946411-commerçant-toulousain-entre-vie-mort-apres-violente-agression-sortie-banque.html?google_editors_picks=true

¹⁶⁹² M. D. KANE *E.T Comme Enfants de Troupes*. MIPRIMO/LLA Créatis 2013

A PROPOS DE LA CHERCHEUSE

Pétrie de convictions expérientielles, l'apprentie chercheuse a entamé une démarche de formation en éducation populaire sans avoir la moindre conscience de ce que signifiait « entrer dans la recherche ». A l'origine, elle a cherché pensées et écrits sur le thème de la joie, qui la conforteraient dans ses croyances, navigant au gré des rencontres intellectuelles, spirituelles, et des échanges bénéfiques à son point de vue, pour son projet de recherche. Elle a remarqué que le thème de la joie, provoquait chez ses interlocuteurs une réaction positive, manifestée sur les visages et par les conseils de lectures ou de films à voir. Ce qui était transmis apportait de « l'eau à son moulin ».

Pour autant le chemin s'est vu parsemé d'écueils. Il fallait bien circonscrire une définition du mot « joie », et la démarche la submergeait par ce qu'elle engendrait d'engagement philosophique et d'affirmation de soi. Le SIAES lui permettait d'avoir accès à d'autres formes de pensées, d'autres arguments, d'autres points de vue. Elle fut assaillie de doutes. Doutes sur sa possibilité de produire de la connaissance, doute sur son projet, doute sur la justesse de son regard. Or, ce sont ces interstices de doutes qui donnèrent naissance à la recherche. « Il s'agit de l'incertitude décrite par Edgar Morin dans sa *théorie de la complexité*, qui est intimement liée à la connaissance et qui semble être étrangère à la culture et par conséquent à l'école dans nos pays occidentaux. C'est un sentiment qui fait peur parce que par elle, il s'agit de reconnaître les "zones d'ombre" que la réalité a pour nous, afin de "savoir qu'il y a du possible encore invisible dans le réel"¹⁶⁹³ et de reconnaître que cette même connaissance peut être parsemée d'erreurs et d'illusions¹⁶⁹⁴ ».

Pour combattre cette peur de ne pas y arriver et pour reprendre l'image de Georges Snyders, de l'accès au sommet de la montagne, l'étude acharnée du terrain fut pour la chercheuse en chemin, comme l'accès au col, réconfort du randonneur. En temps de questionnements et de fragilisation sur la construction du propos, revenir au terrain, aux observations, aux données réelles, fut pour moi, le moyen d'être au plus prêt de ma réalité d'actrice. Il m'a fallu me plonger dans les écrits de René Barbier pour comprendre qu'« en sciences humaines, [il n'y a] pas de séparation entre la vie et la théorie, entre l'imaginaire et la réalité¹⁶⁹⁵ ».

Evidemment, je n'aurais pu y arriver seule, ce en quoi les formateurs et mes compagnons du SIAES, ont porté « mon sac » de temps en temps, en m'incitant à voir plus loin, à aller fouiller mes arguments, en m'opposant d'autres points de vue, en m'encourageant, c'est-à-dire me donnant du cœur. Mais c'est surtout en m'octroyant de suivre ma pensée, qu'ils m'ont donné l'élan d'accéder à ma liberté, celle prônée par toutes les éducations qui se veulent responsabiliser et autonomiser l'être en éducation.

C'est ainsi, que dans ce processus vécu en solitaire, je fus amenée à vivre des joies intermédiaires, des satisfactions qui ne sont pas la joie finale mais qui la constitue durablement, et qui sont de grandes joies d'étapes. Rencontrer la pensée d'Antonella Verdiani fut pour moi essentielle, car elle se fonde dans l'action. René Barbier, par ce qu'il confirme de la nécessité d'avoir un regard différent sur l'éducation en y introduisant une reliance aux mondes invisibles, et la reliance à soi comme fondements essentiels du déploiement de la personne, favorisa également, le processus de la recherche.

¹⁶⁹³ E. MORIN *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* UNESCO 1999 p. 47

¹⁶⁹⁴ A. VERDIANI *L'éducation à la joie : de Sri Aurobindo à l'éducation intégrale moderne* in J-D ROHART *Renouveler l'éducation. Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux*. Chronique sociale p. 192

¹⁶⁹⁵ R. BARBIER *L'Approche Transversale. L'écoute sensible en sciences humaines* Anthropos p. 17

C'est par ce chercheur, professeur, et poète, que j'accédai ainsi à ce qu'est vraiment une recherche-action qu'il qualifie d'existentielle. Suivant son propos, je pus accéder à mon « vrai conscient [c'est-à-dire] la transparence de soi-même au niveau affectif, toujours là dans l'action¹⁶⁹⁶ ».

Je pus également me libérer de la tentative de demeurer dans « l'observation neutre » qui « s'appuie sur le paradigme de la séparativité, dans lequel Moi et le Monde sont conçus comme des éléments séparés » pour approcher l'« observation impliquée », dans laquelle je me considérais comme élément observable, à même d'influencer mon terrain de recherche. « L'imaginaire, le réel et le symbolique [y] tissent un réseau indissociable. L'affectivité et l'émotion trouvent leur place dans l'analyse et dans la recherche¹⁶⁹⁷ ».

Mon espoir est d'avoir franchi un cap en conjuguant observation neutre, observation impliquée et « observation non attachée » qui « nous fait faire un grand saut qualitatif, voire ontologique. Elle n'est pas enseignable à l'université. Tout juste peut-on en indiquer quelques traits remarquables en interrogeant les cultures "autres". Elle relève du paradigme de la reliance (Marcel Bolle de Bal), et d'une éthique de la compassion. Elle relie le moi au Soi dans le monde et par les autres. Avant tout, amenée par une pratique quotidienne de la méditation, sans effort, sans projet, sans intention, au cœur de la vie de tous les jours, l'observation est une façon de voir et d'écouter le monde comme soi-même, sous l'égide d'une attention tranquille et sans défaillance. [...] ce type d'observation s'ouvre sur la joie d'être dans la Vie et dans une intuition de l'instant, comme le manifestent la vie et l'œuvre de J. Krishnamurti.¹⁶⁹⁸ ».

Par l'accès à ces trois types d'observations, il me semble avoir approché « l'Ecouter/Voir » que René Barbier qualifie de « modèle idéal-typique conjuguant en proportions et en relations variables, les trois types d'observation, selon la nature de l'intensité de la situation-limite rencontrée. Ici, chaque type d'observation, passant de la potentialisation à l'actualisation, vient dialectiser l'alliance trop exclusive des deux autres observations. L'observation tierce redonne une dynamique à l'articulation de l'observation conçue comme un processus énergétique où se joue, en permanence le "donner/recevoir/rendre" de la logique de l'échange symbolique¹⁶⁹⁹ ». L'auteur ajoute, que l'utilisation de ce modèle peut-être soumis à la constitution d'une équipe de recherche diversifiée. S'il se trouve qu'une partie de mon travail a été effectué en solitaire, elle est constituée comme je l'ai dit plus haut d'un tissage de pensées, relies cognitives actives dans le SIAES, et des regards attentifs des acteurs que j'ai observés dans la CLIN. Ainsi je me suis sentie membre d'une équipe involontaire autour de ma recherche, constituée de personnes « *a priori* sans qualification scientifique légitimée, mais avec des qualités humaines d'un autre ordre (sens de l'attention à l'autre, sens de l'imagination, sens de l'humour, sens intuitif, esprit créatif, musicien, poétique, artistique etc.)¹⁷⁰⁰ ».

Au moment de rendre compte de ce travail dans un cadre plus institutionnel, je vois encore les limites de ce projet de recherche-action existentielle, ne serait-ce que par les conditions techniques qui ne rendent pas la totalité de l'atmosphère de ce qui s'est joué dans le cercle. Il me prend également l'envie de parfaire mon écrit. La tentation me tient comme pour tout créateur, d'en « figner » la production encore et toujours, et pourtant il faut bien décider de le laisser aller, si je veux passer à une nouvelle étape, car il y a d'autres sommets à franchir.

¹⁶⁹⁶ R. BARBIER p. 185

¹⁶⁹⁷ R. BARBIER p. 188

¹⁶⁹⁸ R. BARBIER p. 188

¹⁶⁹⁹ R. BARBIER p. 190

¹⁷⁰⁰ Ibid.

A PROPOS DE L'ACTRICE

L'objectif maintenant est de retourner à l'action.

Tout comme la chercheuse a vécu un processus de transformation, l'actrice a évolué pendant ces trois années de formation. Suivre le thème du SIAES, « Penser son engagement, écrire sa pensée », m'a demandé une prise de recul par rapport aux actions menées dans le cadre de la structure ALEF Productions. Il était difficile pour l'actrice de rester à un niveau d'engagement social et professionnel antérieur à l'entrée en formation.

Ainsi, comme je l'ai fait figurer dans les étapes qui ont balisé mon chemin de recherche, il y a eu un moment d'émancipation, accordé d'ailleurs par mes associés en engagement. Ils ont compris ma distance et même encouragée à me « dégager » des obligations de la structure pour plonger entièrement dans mon projet de recherche-action. La situation a provoqué d'un côté, un ralentissement de l'activité de la structure mais d'un autre, a révélé la capacité des uns et des autres à se passer de mon intervention. Aspect bénéfique, dont nous n'aurions pas eu connaissance si mon absence n'avait pas été répétée et finalement entérinée par mes compagnons de route professionnelle.

Si l'émancipation m'apporta le soulagement, je connus la frustration. Frustration de ne pouvoir assister aux répétitions de « mon » groupe Momar AfroDream, qui se constituait dans une nouvelle équipe. Frustration de ne pouvoir être présente aux premiers concerts. Frustration de ne pas pouvoir apporter mon concours au développement des projets d'artistes auprès desquels je m'étais engagée, NHK, MAO, Muriel Berger... Frustration de voir des projets artistiques et culturels ne pas se mettre en place parce qu'il y manquait des compétences dont je suis dotée, organisationnelles, administratives etc.

Je compensai dans le travail intensif que j'exigeai de moi, dans l'analyse de mes observations, la lecture et le visionnage de conférences qui pourraient consolider mon propos et étayer mes interprétations du terrain.

Par contre s'il est un lieu que je n'ai pas quitté, c'est la CLIN. Y revenant régulièrement, l'année qui suivit les observations, je constatai que l'action continue dans la classe d'accueil, était finalement, investie de mon cheminement de chercheuse, et en réciprocité, m'apportait de quoi enrichir mon écrit. Ma présence avec les enfants aux côtés de la professeure, fut ainsi améliorée au regard des difficultés que j'avais relevées dans mon auto-observation, et des réponses humaines que j'ai pu y apporter. Par les visites répétées seule ou accompagnant la poète ou le musicien, je savais que je tissais des « liens pour plus tard », une reliance avec les enfants, la professeure et l'équipe d'intervention artistique qui s'est ainsi développée¹⁷⁰¹.

Pendant ces trois années où j'ai observé comment les formateurs accompagnaient mon projet d'action-recherche et la transformation de l'actrice en chercheuse pour revenir à l'action, j'ai mesuré également la validité de la formation SIAES au bénéfice de mon évolution dans mes actions sur le terrain. Je sais que ce temps de prise de recul sera fructueux pour l'avenir des projets que j'envisage.

Par le SIAES, j'ai vu se créer le lien avec le réseau des CREFAD, réseau d'éducation populaire. J'ai compris la conjugaison entre ancrage territorial et éducation populaire. Le CREFAD et ses structures affiliées me semblent extrêmement exemplaires en termes d'histoire de réseau, incluant conflits, schismes et alliances ayant pour objectif d'influer sur

¹⁷⁰¹ Cf. ANNEXES Bilan de l'activité 2013-2014

les transformations sociales. L'observation m'en est profitable dans tout ce que je peux comprendre de construction inter associative à venir. En tout cas, les connections établies pendant l'itinérance, au fil des sessions organisées par SIAES me permettent d'entrevoir des collaborations futures à construire, au bénéfice des artistes dont je défends la création, et pour les projets interrégionaux que ces contacts hors Midi Pyrénées souhaiteraient engager.

S'il est un autre réseau que je souhaite approcher, et il me semble que l'idée filtre à travers mes écrits, c'est l'alliance du Printemps de l'Education. Dans le même temps où je plongeais dans les écrits d'Antonella Verdiani, Maryse Michaud, que nous avons découvert dans le rôle de la Grand-mère de paix, apportait son soutien, en novembre 2013 dans la région toulousaine, à l'organisation d'une rencontre avec les acteurs engagés dans ce mouvement pour le renouveau de l'éducation. Ne souhaitant pas la dispersion, je tins à distance la tentation de m'y investir. Cependant, une nouvelle rencontre est à venir, elle s'organise à l'heure où je conclus mes écrits de recherche, le temps est venu à présent, d'affirmer mes engagements au profit des enfants et de leurs éducateurs.

Pour finir sur une note plus personnelle, je me rends compte de la profondeur humaine vécue lors des sessions, des stages, des rencontres avec mes camarades engagés dans la recherche. Avec eux je me suis sentie reliée, quoiqu'il advienne, depuis l'origine de nos rencontres. Il me semble qu'avoir été confrontée à leurs interrogations, leurs frustrations, leurs succès et leur progression, m'a donné un miroir de ma situation, et poussée à évoluer avec eux. L'expérience ainsi menée, mûrie d'une évolution dans l'écoute sensible, m'a apporté un supplément d'humanité, où je me sens encore plus reliée aux autres et à moi-même. Il me semble y avoir gagné de la douceur, de la souplesse, et une forme d'engagement plus lucide, où les émotions sont nuancées et vont dans le sens de la compassion et de la joie de vivre.

S'il est une porte que je suis heureuse d'avoir définitivement ouverte pendant ce temps de recherche qui me mène aujourd'hui à l'action, c'est celle de « la vie qui ne vaut plus seulement la *peine* d'être vécue mais la *joie* d'être expérimentée ¹⁷⁰² ».

.

¹⁷⁰² T. JANSSEN reprenant les propos de Paolo Doss, clown-philosophe p. 324

REMERCIEMENTS

Les premières personnes que je souhaite remercier sont celles qui m'ont accompagnée dans mon processus de recherche, Christian Lamy, Xavier Lucien et Jean Rémi Gasselin. Ils ont su m'extirper de ma gangue d'idées préconçues, m'offrir la possibilité de m'affirmer tenace et acharnée, me stabiliser dans ma recherche, m'offrir écoute et conseils avisés, m'encourager, et finalement m'accueillir dans mes atermoiements et mes faiblesses. Je leur dois beaucoup et je leur suis infiniment reconnaissante. Je me sens privilégiée d'avoir bénéficié de leur bienveillante ouverture à la connaissance, et d'avoir participé aux sessions qu'ils ont organisées pour nous, stagiaires, dans le cadre du Séminaire Itinérant d'Acteurs et d'Entrepreneurs Sociaux.

Mes compagnons de promotion du SIAES sont également dans mon esprit, au moment de rédiger cette lettre de reconnaissance. Christine Defroment, Céline Margerit, Thierry Lafont, Marlène Archer, Claire Aubert, Catherine Duray, tous ont eu, à un moment donné ou à un autre, l'occasion de me surprendre, de m'épater par leur façon d'envisager la vie et l'action, au bénéfice de leur engagement. Leur regard sur mon travail fut pour moi un vrai miroir, l'opportunité de prendre un chemin qui conviendrait à mon épanouissement dans ma recherche.

J'adresse ma plus vive gratitude à l'équipe d'acteurs que j'ai observés. Sarah Turquety, David Lucas, Dorothee Geffray, Maryse Michaud, et en tête de file, la professeure Claude Bardin-Romiti, par laquelle je me sens toujours accueillie en tant qu'amie de la CLIN. Je reconnais également la confiance que m'a accordée le directeur de Jules Ferry, Maurice Mery. Je remercie toutes ces belles personnes d'avoir permis que se pose mon regard d'apprentie-chercheuse sur leur atelier et sur leurs interactions avec les enfants. Toutes savent l'intensité du lien qui s'est tissé à cette occasion et qui me renforce dans la conviction du bonheur que peut procurer un moment de mise en contact avec leur passion. Je salue Maryse très particulièrement, elle sait tout ce que je lui dois.

Je saisis l'occasion de remercier Nathalie Abdou, et Sonia Saïdi, leurs conseils d'étudiantes universitaires me furent précieux au moment de saisir les nuances de mes interprétations de données, récoltées dans les ateliers.

Si le moment des remerciements marque la reliance, il me faut évoquer la reconnaissance que j'éprouve pour les penseurs dont les propos ont enrichi mon travail. Je fais le choix d'en citer deux, Antonella Verdiani et René Barbier dont les recherches en Sciences de l'éducation m'ancrent dans l'action, par la possibilité de reconnaître la force de mon expérience et m'ouvrent ainsi de nouvelles perspectives d'engagement auprès des enfants.

Momar D. Kane fut décidément « mon ouvreur de route », avec lui, j'ai franchi les premières passerelles. Il m'a appris à transcender les frontières de l'imaginaire et à ne regarder que ce qui fait le commun de l'humanité. Je lui suis infiniment reconnaissante de la délicatesse avec laquelle il m'a encouragée à l'aube de ma formation à entamer ce projet de recherches pour mon seul bénéfice.

Enfin, il y a mon compagnon, Marc Oriol. Grand intendant de cette période de travail, il fut l'un de ceux que j'ai observés, il accepta mon regard critique et la vie avec une chercheuse obstinée. Il est mon plus grand soutien.

Pour terminer, à Slava, Noura, Paula, Anès, Sofiane, Otgondari, Mara, Mariama, Florin, Flavius, Abisha, Youssef, Djogo, David, Abdourahmane et Dave, merci de m'avoir accueillie parmi vous.

GLOSSAIRE

Allophone : Résident français dont la langue maternelle n'est pas la langue française

CASNAV : Centres d'Accueil pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage

La CIMADE est une association qui a « pour but de manifester une solidarité active avec ceux qui souffrent, qui sont opprimés et exploités et d'assurer leur défense, quelles que soient leur nationalité, leur position politique ou religieuse. » (Article 1 des statuts) www.lacimade.org

CLAE : Centre de loisirs à l'école

CLIN : Classe d'Initiation au français

EANA : Élève Allophone Nouvellement Arrivé

EIFIV : Enfant issus de famille itinérante ou du voyage.

ENAF : Elève Nouvellement Arrivé en France

UPE2A : Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivant

BIBLIOGRAPHIE

- AÏN J. (Sous la direction de) *Transmissions. Liens et filiations, secrets et répétitions* Eres – 2003
- ANTHELME R. *L'espèce humaine*. Gallimard - 1957
- BARBIER R. *L'Approche Transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*. Anthropos -1997
- BENAMEUR J. *Et si la joie était là ? De la Matinière* Jeunesse - 2001
- BENASAYAG M. *Le Mythe de l'individu* La Découverte - 1998
- BENASAYAG M. *Résister c'est créer* avec F. Aubenas La Découverte - 2002
- BENASAYAG M. *Parcours, engagement et résistance, une vie. Entretien avec Anne Dufourmentelle* Calman-Levy - 2001
- BENASAYAG M. *De l'engagement dans une époque obscure* avec A. Del Rey Le passager clandestin – 2011
- BERGSON H. *Le rire. Essai sur la signification du comique*. PUF 1985
- BOILLOT B. *Avant j'aimais pas les jeunes...* MJC Midi Pyrénées – 2011
- BOLLE DE BAL M. *Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques*, *Sociétés* 2/2003 (n° 80), p. 99-131.
- BUTTEN H. *Il y a quelqu'un là dedans, des autismes* Odile Jacob – 2003
- CESAIRE A. *Cahier d'un retour au pays natal* Présence africaine - 2001
- La CIMADE *Inventer une politique d'hospitalité, 40 propositions de la Cimade* Auto édition - 2011
- CISSE Y. T. *La Charte du Mandé et autres traditions du Mali* Albin Michel - 2003
- COTTEREAU D. *Formation entre Terre et mer – Alternance écoformatrice* L'Harmattan – 2001
- CYRULNIK B. *Un merveilleux malheur*, Odile Jacob, 1999.
- CYRULNIK B. *Parler d'amour au bord du gouffre*, Odile Jacob - 2004.
- CYRULNIK B. *Autobiographie d'un épouvantail*, Odile Jacob - 2008.
- CYRULNIK B. *Sauve-toi, la vie t'appelle* Odile Jacob - 2012
- DESROCHE H. *Entreprendre d'apprendre, d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche action. Apprentissage 3* Les éditions ouvrières – 1992
- DIAGNE M. *Cahier de notes sur la Petite Vendeuse de Soleil* Ecole et Cinéma - 2002
- DIOP B. *Leurres et lueurs* Présence africaine – 1960
- DOCUMENTS ACTES ET RAPPORTS POUR L'EDUCATION *L'éducation à la paix* CNDP - 1993
- EDIMO MBUMBO S. P. *Malamine - un africain à Paris* (BD) Les enfants rouges – 2009
- FAVRET SAADA J. CONTRERAS J. *Corps pour corps – Enquêtes sur la sorcellerie dans le Bocage* Gallimard – 1993
- FERNEY A. *Grâce et dénuement* Actes Sud/Babel – 2012
- GOFFMAN E. *Les rites d'interaction*. Les éditions de Minuit -1974
- HAUT CONSEIL DE L'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE *La place des arts dans l'enseignement. Rapport d'activité pour 2008 et 2009* La documentation Française. 2010 (J.M PIRE rapporteur général).
- HAMILTON E. *La mythologie* Marabout -1986
- HELLINGER B. *Les fondements de l'amour dans le couple et la famille, les constellations familiales* Le souffle d'or – 2002
- HERFRAY C. *Les figures d'autorité* Eres Arcanes - 2005
- HERFRAY C. *Penser vient de l'inconscient* Eres Arcanes - 2012
- HERFRAY C. *La psychanalyse hors les murs* Desclée de Brouwer - 1997
- HESSEL S. *Engagez-vous ! entretiens avec G. Vanderpooten* L'Aube - 2011
- JANSSEN T. *Le défi positif* Les Liens qui Libèrent – 2011
- KANE M. D. *Io l'Africaine, L'Afrique et ses représentations : de la périphérie du monde au cœur de l'imaginaire occidental* L'Harmattan/ l'Afrique au cœur des lettres – 2009
- KANE M. D. *Marginalité et errance dans la littérature et le cinéma africains francophone, Les carrefours mobiles*. L'Harmattan/ Images Plurielles - 2002
- MBEMBE A. *Sortir de la grande nuit, Essai sur l'Afrique décolonisée* La Découverte - 2010
- MICHALON C. *Histoire de différences, différences d'histoires* Sépia – 2002
- PINEAU G, BACHELARD, COTTEREAU D., MONEURON A. *Habiter la Terre - Ecoformation terrestre pour une conscience planétaire*. L'Harmattan - 2005
- PIGNARRE P., STENGERS I. *La sorcellerie capitaliste. Pratiques de désenvoûtement* La Découverte/Poche - 2009

REVEL J.F., RICARD M *Le moine et le philosophe. Le bouddhisme aujourd'hui* Pocket/NIL -1999
RILKE R.M. *Lettres à un jeune poète* Gallimard Poésie - 1993
ROGERS C. *Le développement de la personne* Dunod - 1998
ROHART J-D (Sous la direction de) *Renouveler l'éducation. Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux* Chronique sociale – 2013
ROSSET C. *La force majeure* Les éditions de Minuit 1983
SAYAD A. *La double absence – Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré* Seuil - 1999
SEGALEN M. *Rites et rituels contemporains*, Armand Colin coll « 128 Sociologie » - 1998
SEMPRUN G. *L'écriture ou la vie* Gallimard – 1997
SINGER C. *Du bon usage des crises* Albin Michel – 1996
SINGER C. *Où cours-tu, ne sais-tu pas que le ciel est en toi ?* Albin Michel – 2001
SNYDERS G. *La joie à l'école* PUF - 1985
SPORT et RESILIENCE *Se reconstruire après un accident de la vie, entretien avec B. CYRULNIK.* Les idées en mouvement, Mensuel de la ligue de l'enseignement n°206 - Fév. 2013 p. 7
TORO R. *Biodanza Le vivier* - 2006
TOULOUSE-LAUTREC (de) B. *J'ai eu vingt ans à Ravensbrück. La victoire en pleurant.* Librairie Académique Perrin - 1991
VERBUNT G. *La société interculturelle – Vivre la diversité humaine* Seuil – 2001
VERDIANI A. *Ces écoles qui rendent nos enfants heureux. Pédagogies et méthodes pour éduquer à la joie.* Actes Sud, 2012

Films – Fictions

GOMIS A. *L'Afrique* Mille et une productions – 2001
GOMIS A. *Aujourd'hui* Maia cinéma, Agora films, Cinékap, Granit film – 2012
KANE M. D. *Le Parc* Gindou Cinéma - 2009
MAMBETY D. D. *La Petite Vendeuse de Soleil* Médiathèque des 3 mondes – 1998 DVD
MAMBETY D. D. *Touki Bouki – le voyage de la Hyène* - 1973
OCELOT M. *Azur et Asmar* (film d'animation) Nord Ouest Prod, Studio O Mac Guff Ligne, France 3 Cinéma - 2006
TOURE M. *La Pirogue* Astou films – 2012

Films – Documentaires

BERTUCELLI S. *La Cour de Babel* Les Films du Poisson, Arte Cinéma, Sampek Productions – 2014
FEVRE F., CHEVALLIER L., HASSE L. *Aimé Césaire, un nègre fondamental* France Télévision Coll Empreintes - 2011
KANE M. D. *E.T. comme Enfants de Troupes* MIPRIMO/LLA Créatis – 2013
De LAUZANNE X. *D'une Seule Voix* ALOEST productions DVD - 2010
MARTIN V. *Portrait de Michel Ocelot* Nord Ouest productions - 2006
ORIOLE M. *N.O. Ballade #6* Mira productions - 2009
PHILIBERT N. *Etre et avoir* Maia Film, les films d'ici - 2002
PLANCHOU S. *Un homme, une pédagogie – Antoine de la Garanderie* Autoprod DVD - 2010

Recherches Internet 2012 - 2014

Accueil de l'enfant migrant – doc ENSEN

<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=101&cHash=edacb88737>

Article de la question immigrée à l'éducation à la citoyenneté. <http://socio-logos.revues.org/1962#tocto1n5>

GIULIANI B. <http://www.cles.com/enquetes/article/temoignage-d-un-prof-qui-quitte-l-education-nationale/page/0/1>

Article LA TRIBUNE Du 10/06/2013

<http://www.latribune.fr/opinions/tribunes/20130610trib000769449/francoise-heritier-le-travail-une-jouissance-.html> Françoise Héritier : le travail ? Une jouissance !

CYRULNIK B. *la biologie de l'attachement* conférence en tant que directeur d'enseignement en éthologie à l'Université de Toulon (enregistrement le 1er Mars 2012 dans le cadre de l'enseignement PACES de Sciences Humaines et Sociales à l'Université Claude Bernard Lyon 1. <http://www.youtube.com/watch?v=eR1-K9Zx7Tk>

CIMADE la www.lacimade.org

RAPPORT ANNUEL DES INSPECTIONS GENERALES 2009 (IGEN) p. 92
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000483/0000.pdf>

CIRCULAIRE 2002-100 du 25-4-2002

<http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0201119C.htm>

Concepts-clé sur l'apprentissage du français langue de scolarisation Groupe de travail national Français Langue de Scolarisation 2012 <http://www.eduscol.education.fr/FLS>

MEUNIER O. *Les approches interculturelles dans le système scolaire français: vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ?* Rev. Socio Logos 2008 n°3 <http://socio-logos.revues.org/1962>

LISTE DES ANNEXES

Observations participantes

16 novembre 2012

- Rituel de présentation
- Ventre de l'activité
- Après la récréation

12 mars 2013

- Rituel de présentation
- Ventre de l'activité
- Après la récréation

14 mars 2013

- Rituel de présentation
- Ventre de l'activité
- Après la récréation

15 mars 2013

- Rituel de présentation
- Ventre de l'activité
- Après la récréation

2 avril 2013

- Rituel de présentation
- Ventre de l'activité

4 avril 2013

- Rituel de présentation
- Ventre de l'activité
- Après la récréation

5 avril 2013

- Rituel de présentation
- Ventre de l'activité
- Après la récréation

5 avril 2013 Visuels

6 juin : Sortie scolaire

Entretiens

Entretien avec le clown février 2012 ANNEXE : intégralité du clown.

Commentaire.

-
- Entretien avec la professeur juillet 2013
- Entretien avec le directeur mars 2014

Enregistrement « Comment on dit j'aime la musique ? ». Morceau très court. (5 min) enregistré en décembre 2012.

POEMES

COMPTES RENDUS D'ACTIVITES

- Bilan 2012-2013
- Bilan 2013-2014

TABLE DES MATIERES

RESUME/ABSTRACT.....	2
SOMMAIRE.....	3
INTRODUCTION GENERALE.....	5
PARTIE I - ACTRICE – CHERCHEUSE.....	6
CHAPITRE 1 : L'AUTOBIOGRAPHIE RAISONNEE.....	7
1. Les événements et extraits de vie-clés.....	7
2. Analyses transversales.....	9
2.1 Mes appartenances multiples.....	9
2.2 Des émotions réprimées, l'école et la lecture pour compenser.....	10
2.5 Connaissance du système et de la marge.....	11
2.6 La voie de l'accompagnement artistique interculturel.....	12
2.5 Mon rapport au corps.....	15
2.5.1 Mes pratiques physiques.....	15
2.5.2 Les manifestations d'affections.....	16
2.6 Education religieuse et spiritualité laïque de la maturité.....	16
2.6.1 L'éducation familiale.....	16
2.6.2 La crise ou l'opportunité.....	17
2.6.3 Regards sur les spiritualités, ouverture sur le monde.....	18
2.6.4 Conclusion intermédiaire.....	20
2.7 Les motivations pour une inscription en formation : le SIAES.....	21
2.8 En guise de conclusion : l'ouverture sur ma recherche par le lien.....	22
3. Présentation de la problématique de recherche.....	23
CHAPITRE 2 : LE TERRAIN.....	26
1. Dans les textes.....	27
1.1 Le cadre administratif.....	27
1.2 FLE/FLS : l'apprentissage de la langue française.....	28
1.3 L'implication de l'administration sur le lien entre CLIN et établissement.....	29
2. Le décor : l'établissement Jules Ferry.....	30
2.1 Extérieurs-jour : la cour.....	31
2.2 La salle de CLIN, les couloirs, les salles d'expression.....	32
2.2.1 La salle de la CLIN.....	32
2.2.2 Les couloirs.....	32
2.2.3 Les salles d' « expression artistique »	33
2.3 Le groupe : La CLIN et les adultes intervenants.....	33
2.3.1 Présentation des enfants.....	33
2.3.2 Présentation des adultes.....	34
2.3.3 La marionnette Mauricette est un élément observable dans le cadre du terrain....	34

2.3.4 Conclusion.....	34
PARTIE II – LA RECHERCHE.....	35
CHAPITRE 1 : LES THEORIES.....	36
Introduction.....	36
1. De l'éducation par l'art aux origines de « Io l'Africaine, passez les gués »....	37
1.1 Référence phénoménologique 1 : en Mauritanie.....	37
1.2 Détour par l'éducation à la paix.....	37
1.3 Référence phénoménologique 2 : Au Sénégal.....	39
1.4 La place de l'éducation artistique dans l'école française.....	41
1.5 « Io l'Africaine, passez les gués », projet d'ateliers artistiques en classe.....	42
2. De « La joie à l'école ».....	44
2.1 « La joie à l'école » : Importance du lien entre éducation et société.....	45
2.2 Focus sur la lutte contre l'échec scolaire.....	46
2.3 D'où parle Georges Snyders ?.....	50
2.4 La singularité de la joie de Georges Snyders.....	53
2.5 « La joie à l'école » : le rôle du professeur.....	54
2.6 Liens entre enseignant et enseignés.....	57
2.7 Innovations pédagogiques habituelles.....	59
2.8 Questions restées en suspend.....	60
2.8.1 L'éducation de l'éducateur.....	61
2.8.2 L'imagination et le rêve de Georges Snyders.....	62
2.8.3 La créativité.....	63
2.8.4 Le lien à la nature.....	64
2.8.5 La question du corps.....	65
2.8.6 Le questionnement existentiel.....	66
2.8.7 Absence d'humour.....	66
2.9 En guise de conclusion, le lien à la recherche.....	68
3. De « La joie à l'école », à « Ces écoles qui rendent nos enfants heureux »....	71
4. L'entrée sociologique : la reliance comme clef de lecture.....	74
4.1 Tentative de définition de la reliance.....	74
4.2 Liance, déliance et la dialectique reliance/déliance.....	76
4.3 La déliance.....	76
4.4 En réponse à la déliance, la reliance.....	77
4.5 Le jour se fait sur un nouveau paradigme : la reliance/déliance.....	77
4.6 Le lien à la recherche.....	78
5. L'entrée psycho-sociale : la résilience pour complément.....	78
5.1 La résilience après le traumatisme.....	79

5.2	Pour croître il faut de l'Autre.....	80
5.3	Focus sur l'enfant migrant.....	80
5.4	Le rôle de l'école et des tuteurs de développement pour ce public spécifique.....	81
5.5	Le lien avec l'éducation à la joie.....	82
5.6	Le lien avec le projet d'action culturelle dans CLIN de Jules Ferry.....	82
6	En guise de conclusion, reliance et résilience.....	84
	CHAPITRE 2 : LA METHODE.....	86
	Introduction.....	86
1.	Avant la recherche.....	86
2.	Chemin cheminant.....	86
2.1	Le choix de la méthode d'observation.....	87
2.2	Des observations participantes.....	87
3.	Enfin la recherche.....	88
3.1	Première phase.....	88
3.2	Procédé de lecture des matériaux.....	89
3.3	Réécriture des matériaux des séances poète/musicien.....	90
3.4	Planning de travail et commentaire par décryptage.....	91
3.5	Transcription des ateliers avec le clown.....	94
3.5	Compte rendu de la méthode et de « l'accident ».....	95
4.	Evolution vers l'analyse, quête des théories.....	95
5.	Plongée dans l'analyse.....	96
6.	Deuil.....	96
7.	Retours académiques : nécessité d'approfondir.....	97
8.	Retour aux théories, développement de l'analyse, finalisation.....	98
9.	Conclusion sur la méthode.....	98
	CHAPITRE 3 : LES MATERIAUX.....	99
	Introduction.....	99
1.	Des observations participantes.....	99
1.1	Une observation témoin et pilote le 16 novembre 2012.....	99
1.1.1	Le rituel de présentation.....	99
1.1.2	Le ventre de l'activité.....	100
1.1.3	Après la récréation.....	100
1.2	Une série d'observations poète/musicien, les 12, 14 et 15 mars 2013.....	100
1.2.1	Des rituels de présentation.....	100
a)	Le 12 mars.....	100
b)	Le 14 mars.....	101
c)	Le 15 mars.....	101
d)	Les différences entre le 14 et le 15 mars.....	101

1.2.2	Des « ventres » d'activité.....	102
a)	Le 12 mars.....	102
b)	Le 14 mars.....	102
c)	Le 15 mars.....	102
1.2.3	Après les récréations.....	103
a)	Le 12 mars.....	103
b)	Le 14 mars.....	103
c)	Le 15 mars.....	104
1.3	Une série d'observations les 2, 4 et 5 avril 2013 sur le thème du clown.....	104
1.3.1	Des rituels de présentations.....	104
a)	Le 2 avril.....	104
b)	Le 4 avril.....	105
c)	Le 5 avril.....	105
1.3.2	Les ventres d'activités.....	105
a)	Le 2 avril.....	105
b)	Le 4 avril.....	106
c)	Le 5 avril.....	106
1.3.3	Après les récréations.....	107
a)	Le 4 avril.....	107
b)	Le 5 avril.....	108
2	Les entretiens.....	108
2.1	Entretien avec le clown du 21 février 2012.....	108
2.2	Entretien avec la professeure du 19 juillet 2013.....	108
2.3	Entretien avec le directeur du 30 mars 2014.....	109
3.	Des visuels.....	109
3.1	Photographies des 14 et 15 mars 2014.....	110
3.2	Photographies du 5 avril 2014.....	110
4.	Conclusion et prolongations.....	111
	CHAPITRE 4 : L'ANALYSE.....	113
	Introduction.....	113
1.	Le rituel de présentation.....	116
1.1	Focus sur l'identité du groupe.....	116
1.2	Installation et marquage de territoire.....	118
1.3	Tour de parole, toujours pareil, chaque fois différent.....	119
1.3.1	Mon nom.....	119
1.3.2	Mes origines.....	122
a)	Les territoires traversés et la tradition d'origine.....	122
b)	Une rencontre au carrefour des langues.....	123
1.3.3	Mon âge.....	124
1.4	Précisions et audace réprimée.....	125
1.5	Accueil des nouveaux arrivants. Intégration des passagers transitoires.....	127
1.5.1	Accueil des nouveaux arrivants.....	127
1.5.2	CLIN ouverte : intégration des passagers transitoires.....	128
1.5.3	Comptage des absents.....	128

1.6	Comparaison sociale.....	129
1.7	Circulation des thèmes, le lien avec les séances précédentes.....	130
1.8	Innovation dans le dispositif.....	130
1.8.1	Se présenter en jouant d'un instrument.....	131
1.8.2	Variation de langue.....	133
1.8.3	Autre variante : deux activités avant le rituel.....	134
2.	De la classe unique au groupe unique.....	135
2.1.	Particularité et avantages.....	135
2.2	Les adultes et la CLIN.....	137
2.3	Conclusion sur le rituel.....	137
3.	Des adultes dans la classe.....	138
3.1	Claude, la professeure.....	139
3.1.1.	L'entretien.....	139
a)	Son expérience et ses motivations.....	139
b)	Ce qu'elle dit de l'accueil des enfants et des familles.....	140
c)	Ce qu'elle rapporte de son épanouissement dans son travail.....	140
d)	Ce qu'elle dit de la difficulté.....	140
e)	Les raisons de l'accueil du projet « Io l'Africaine, passez les gués ».....	143
3.1.2	Ce que les observations nous donnent à comprendre.....	143
a)	Capacité d'accueil et mise en place de l'atmosphère de confiance.....	143
b)	Souplesse dans l'organisation et implication dans le projet.....	145
c)	Capacité à entrer dans le jeu et plaisir.....	146
d)	Place prépondérante en tant que pilier stabilisateur du groupe.....	147
e)	Protection de l'enfant et sécurité psychologique généralisée.....	148
f)	La valorisation comme stratégie en soutien de l'apprentissage.....	150
g)	Compréhension empathique et encouragement à l'utilisation de la LM.....	151
h)	Incitation à la diffusion des acquisitions poétiques.....	153
i)	Relais dans les activités du projet.....	153
3.1.3	Conclusion.....	154
3.2	Sarah, la poète.....	155
3.2.1	Présentation de l'artiste.....	155
3.2.2	La poète est imprégnée de la diversité des cultures.....	156
3.2.3	La poète compose dans la transdisciplinarité.....	157
3.2.4	Reliance à soi, reliance aux autres, reliance aux éléments naturels.....	157
a)	Le corps de l'individu mène au corps du groupe.....	158
b)	L'apprentissage des textes s'ancre dans le corps.....	158
c)	Reliance à la nature.....	158
3.2.5	Douceur, empathie, tonicité et élan de l'imaginaire.....	160
3.2.6	La valorisation.....	161
3.2.7	Le lien est ce qui motive la poète.....	161
3.2.8	Regards croisés sur ses difficultés.....	163
3.2.9	Conclusion.....	166
3.3	Marc, le musicien.....	167
3.3.1	Présentation.....	168
3.3.2	L'originalité du musicien.....	168
3.3.3	L'artiste, simple mais très loquace.....	172

3.3.4	Le musicien s'exprime souvent avec humour.....	173
3.3.5	Explication par des démonstrations qui engagent le corps.....	175
3.3.6	L'intérêt de l'artiste : permettre le jeu, faire le lien entre musique et poésie.....	176
3.3.7	En guise de conclusion : histoire de place à donner et de place à prendre.....	177
3.4	Maryse, la Grand-mère de paix.....	179
3.4.1	Présentation.....	180
3.4.2	Pendant la séance, elle n'intervient que très peu.....	181
3.4.3	Elle conclut la séance en offrant des livres et un goûter.....	181
3.4.4	Conclusion.....	182
3.5	Dorothée, l'animatrice du CLAE.....	182
3.5.1	Présentation.....	183
3.5.2	Discrète est réservée, l'animatrice est au service de l'enfant et du projet.....	183
3.5.3	Les observations révèlent un goût pour le mélange des cultures.....	184
3.5.4	Au service de la reliance du groupe.....	184
3.5.5	Conclusion.....	185
3.6	David, le clown.....	185
3.6.1	Présentation.....	185
3.6.2	Une posture différente.....	186
3.6.3	Belle tendance à rire.....	187
3.6.4	Le cadre et le rapport à l'autorité.....	188
a)	Le clown ne fait pas que rire et l'intervenant impose ses règles hors du rire.....	188
b)	Prise d'autorité.....	190
c)	Affirmation de l'autorité.....	190
d)	Explication de l'autorité par la mise en lumière des valeurs attendues.....	191
3.6.5	Le clown est attentif à l'enfant. Il participe à la valorisation de chacun.....	192
3.6.6	Mime, langue imaginaire, musique, engagement du corps.....	193
3.6.7	Conclusion.....	194
3.7	Emmanuelle-Manue, organisatrice du projet, médiatrice pendant les séances.....	194
3.7.1	Présentation.....	195
3.7.2	Actrice-organisatrice.....	195
3.7.3	Actrice-médiatrice.....	197
3.7.4	Actrice-observatrice.....	201
3.7.5	Mes difficultés.....	203
a)	Focus sur une situation : le secret.....	204
b)	Perte de justesse en cas de non-affinité.....	205
3.7.6	Actrice-participante, en lien.....	205
3.7.7	Je vis l'émerveillement, l'enthousiasme et l'affection.....	207
3.7.8	Conclusion.....	209
4.	Des adultes et des média : tuteurs de résilience et de développement ?.....	210
4.1	L'école : espace de résilience, espace de reliance.....	211
4.1.1	Des adultes, possibles tuteurs de résilience dans la CLIN de Jules Ferry.....	212
4.1.2	Tendresse et « confirmation affective ».....	213
4.1.3	Conclusion.....	215
4.2	Un cadre protecteur installé avec la présence récurrente des adultes.....	215
4.2.1	La loi au service de valeurs humaines partagées.....	215
4.2.2	L'enseignante, garante de l'éducation aux valeurs citoyennes.....	216
4.2.3	Une équipe d'acteurs culturels engagés socialement.....	217
4.2.4	Une équipe de femmes et d'hommes d'âges différents.....	218

4.2.5	Des acteurs conscients et congruents.....	219
4.2.6	Une exigence au service de l'expression artistique.....	219
4.2.7	Medium et cadre : exemple de « l'hypercadrage poétique », et contre-exemple..	220
a)	Le poème japonais.....	221
a-1)	Défilé de la scène en six phases d'acquisition.....	223
a-2)	Analyse et approfondissement.....	223
a-3)	Regards croisés avec la poète.....	224
a-4)	Fin de la séance du 16 nov.....	225
b)	Le poème africain.....	226
b-1)	Les séquences.....	226
b-2)	Analyse de la reliance non confirmée.....	227
b-3)	Difficulté conséquente pour garder le groupe uni.....	228
c)	Conclusion sur le lien entre le médium poétique et le cadre.....	228
4.2.8	Conclusion sur le cadre.....	229
4.3	Les média, liants du socle commun.....	229
4.3.1	Cadre et socle commun.....	229
4.3.2	La reliance à soi par la définition de l'identité : le rituel des présentations.....	230
4.3.3	La reliance à soi passe par l'engagement du corps.....	231
4.3.4	La place de la ritournelle.....	232
4.3.5	La consolidation du socle par la déclamation collective des poèmes.....	233
a)	La poésie : médium de reliance aux éléments naturels.....	234
b)	La poésie médium de reliance sociale, et socle pour la résilience.....	235
4.3.6	Conclusion sur les média.....	236
4.4	Des adultes et des média au service du socle commun.....	236
4.4.1	Les cercles de parole, la place de la langue maternelle.....	237
4.4.2	Improviser individuellement et créer collectivement.....	238
4.4.3	La place et la valorisation de la créativité individuelle.....	240
a)	Absence d'évaluation individuelle de la création.....	240
b)	La célébration.....	242
4.4.4	Entre cadre et socle commun la place de l'humour.....	245
a)	Ce que dit la psychologie positive.....	245
b)	L'humour peut-il être considéré comme une composante de l'enseignement ?....	247
c)	L'humour dans la CLIN.....	248
c-1)	L'humour des adultes.....	248
c-2)	L'humour des élèves.....	248
c-3)	Le manque d'humour : la déliance.....	249
c-4)	Effet de l'humour et du rire sur le groupe : la reliance.....	250
d)	L'humour est-il un soutien à l'apprentissage ?.....	251
	CONCLUSION DE L'ANALYSE.....	252
	CONCLUSION ET PROLONGATIONS DANS L'ACTION.....	257
	A propos de la chercheuse.....	259
	A propos de l'actrice.....	261

REMERCIEMENTS.....	263
GLOSSAIRE.....	264
BIBLIOGRAPHIE.....	265
LISTE DES ANNEXES.....	268