

**Journée d'étude**  
**Cycle « pratiques »**  
**Prendre position,**  
**pratiques situées**  
**de la médiation**  
**25.06.2019**

**Synthèse**

# Sommaire

**Le contexte – 1**

**Le programme – 2**

**Être en mouvement, déplacer, se déplacer,  
souvenirs des questions partagées – 3**

***Aider les gamins à se situer***  
récit de Marlon Miguel – 4

***Parangolé***  
récit de Claire Buisson – 11

***School for temporary liveness,***  
récit de Lauren Bakst & Niall Jones – 18

***Récit du récit de Clémence Journaud***  
par Fanny Delmas – 19

***prendre position***  
récit d'Hassan Abdallah & Barbara Manzetti – 21

**Récit de Frédérik Leroy – 22**

**Biographies – 24**

# Le contexte

La troisième journée d'étude du cycle « pratiques » propose d'aborder la médiation comme une pratique située, qui crée des dispositifs relationnels à partir d'un contexte (un lieu, des publics, des esthétiques, un cadre institutionnel...). Elle regarde les pratiques de médiation à travers la notion spatiale, temporelle et corporelle de « prendre position ».

Prendre position c'est se situer par rapport à un contexte. Dedans, à côté, sur, autour, dessous, contre, avec... C'est également faire des choix et les rendre perceptibles pour les autres. Cela implique une liberté du sujet qui s'autorise à choisir là où il veut être dans le collectif, comment il veut être avec le collectif et quelle place il propose à l'autre. Prendre position c'est également se positionner et se re-positionner, et implique une auto-réflexivité qui rend les pratiques vivantes et mobiles.

Dans le contexte de Camping, plusieurs artistes, lieux et écoles sont invités afin de créer un espace d'échanges sur les pratiques de médiation à partir de différents contextes français et internationaux.

# Programme

Chaque intervenante, intervenant est invité à présenter une source de son choix (œuvre, texte, projet...) pour illustrer son approche de la médiation entendue comme une pratique située. Ce récit est à chaque fois prolongé par un temps d'échanges et de questions.

## **10:00 > 10:30**

Introduction de la journée

## **10:30 > 11:30**

*Prendre position*

Marlon Miguel

Claire Buisson

## **11:45 > 12:45**

*Prendre position*

Lauren Bakst & Niall Jones

Clémence Journaud

## **14:00 > 15:00**

*Pratiques situées*

Sandrine Lescourant

Une artiste partage sous forme d'atelier sa manière de prendre position dans une pratique de médiation.

## **15:00 > 16:00**

*Prendre position*

Frederik Le Roy

Barbara Manzetti & Hassan Abdallah Afro

## **16:15 > 17:30**

*Synthèse et échanges*

Alice Rodelet

Par une reformulation des récits, des pratiques et des questions abordées dans la journée, ce temps de synthèse invite à partager des réflexions communes et à poursuivre les échanges.

# Être en mouvement, déplacer, se déplacer, souvenirs des questions partagées

Sur le toit-terrasse du CN D, en cette chaude journée de juin et au milieu de l'effervescence de Camping, des cercles se sont formés, déformés, reformés. Des communautés éphémères, à l'écoute de récits de pratiques situées de médiation, se sont dessinées progressivement puis ont été secouées par une danse où prendre position en corps et en espace s'est révélé source de joies partagées.

Autour et à travers la notion de pratiques situées, ce sont les projets et leurs mises en situations qui ont été évoqués. Ces projets racontés tout au long de la journée créent des cadres et des situations sans imposer des contenus et, par là-même, permettent aux participants d'en être pleinement acteurs et d'apporter leurs compétences, leurs expertises au service du collectif. Ces projets se fondent sur le tâtonnement, expérimentent, proposent des tentatives : déplacer le milieu pour (ré)éduquer, réunir un groupe d'habitantes dans un espace et un temps bienveillant, inventer d'autres chemins de transmission, partager ses savoirs, ré-inventer des cadres d'écoles et de rencontres...

Tous ces projets ne sont pas sans questions et sans tensions : celles de la place que l'on donne à chacun, celles de l'éducation, de l'inclusion, de la norme et de l'utilité, de la diversité des équipes au sein des lieux culturels... Une des problématiques récurrentes à travers les récits est celle des inégalités qui se créent malgré nous. Comment le travail sur les situations peut-il éviter l'écueil des inégalités historiquement ancrées (dans la prise de parole, dans le fait d'oser, de faire...) ? Comment permettre à chacun de prendre une place, de changer de positions et ainsi de ne pas figer les positions ? Comment laisser émerger, laisser agir, laisser surgir ?

Quelques pistes de travail ont été partagées. Tout d'abord, le travail sur les situations : que ce soit au sein des expériences de Fernand Deligny avec les jeunes délinquants, au sein des groupes de femmes d'IMAGINE ou encore avec le projet School for temporary liveness de l'Université de Philadelphie, les projets racontés montrent comme la création d'un cadre propice à l'expérience permet à chacun d'être sujet de son existence. Les jeux de rôles, le déplacement des places « fonctionnelles » sont parties prenantes de cette interrogation sur soi-même et sur le monde. Au sein de la colonie Gorki de Marakenko, se mettre à la place de l'autre, apprendre à faire et à jouer tous les rôles est la structure éducative pour construire où collectif et sujet se nourrissent l'un de l'autre.

Le projet comme forme éducative semble fondateur de l'émergence de savoirs personnels. Le récit de Clémence Journaud et la co-construction d'un projet partagé sur la danse en fait écho ; celui de Hassan Abdallah et Barbara Manzetti nous transporte dans un imaginaire de la rencontre qui nous porte bien au-delà de la co-construction.

Enfin, parce que le corps est source de cheminement, de développement de nouvelles postures, d'invention, sa nécessaire place au sein des projets, sa mise au travail et en mouvement, a été présente en filigrane de tous les récits comme une cartographie enrichie de nos dé-placements passés, présents et futurs.

# « Aider les gamins à se situer »

## récit de Marlon Miguel

### Une pédagogie de la révolte

Je voudrais proposer aujourd'hui une réflexion à propos de ce que j'ai commencé à appeler depuis un moment une « pédagogie de la révolte ». Cette réflexion a comme point de départ l'œuvre de Fernand Deligny, sur qui j'ai fait une thèse et dont j'ai traduit l'année dernière le livre *Les vagabonds efficaces* en portugais. Mais cette réflexion se nourrit aussi d'autres auteurs comme l'éducateur brésilien Paulo Freire, l'éducateur soviétique Anton Makarenko et le psychologue Henri Wallon. La situation dramatique du Brésil actuel nourrit l'urgence de cette réflexion, mais vu l'augmentation importante de l'inégalité sociale en Europe ces dernières années, cette réflexion retrouve son actualité aussi de ce côté de l'Atlantique.

Vu le temps réduit, je me concentrerai aujourd'hui surtout sur Deligny. Il publie *Les vagabonds efficaces* en 1947. C'est un récit de son expérience en tant que directeur d'un Centre d'observation et de Triage à Lille dans l'immédiat après-guerre. Ces centres étaient des lieux où des jeunes « inadaptés » étaient envoyés pour une évaluation avant une décision judiciaire sur leur avenir : prison, travail social, suivi socio-éducatif, etc.

#### 1<sup>er</sup> extrait

**« Tout effort de rééducation non soutenu par une recherche et une révolte sent par trop rapidement le linge des gâteaux ou l'eau bénite croupie. Ce que nous voulons, pour ces gosses, c'est leur apprendre à vivre, pas à mourir. Les aider, pas les aimer... »**

Fernand Deligny, *Les Vagabonds efficaces*

#### 2<sup>e</sup> extrait

**« Mon droit à la rage présuppose que, dans l'expérience historique à laquelle je prends part, le lendemain n'est pas quelque chose de "pré-donné", mais un défi, un problème. Ma rage, ma colère, se fonde sur ma révolte face au refus du droit à "être davantage" inscrit dans la nature des êtres humains. »**

Paulo Freire, *Pédagogie de l'indignation*

## Le contexte historique

Les années 1930 et 1940 sont marquées par un magma idéologique complexe et un nouvel intérêt pour des questions liées à l'inadaptation sociale. L'enfance et la jeunesse sont particulièrement ciblées – l'enfance dite « malheureuse » ou « en danger moral » et qui, à partir de 1943, sera appelée « enfance inadaptée ». L'émergence de cette notion ne consiste pas simplement en une reformulation terminologique, mais en la structuration d'une technologie exprimant une politique autour de la jeunesse et d'un appareil médico-psycho-juridico-pédagogique capable de la prendre en charge.

Vous vous rappelez peut-être de *La Bête humaine*, film de 1938 réalisé par Jean Renoir d'après le roman homonyme d'Émile Zola. Le film s'ouvre sur une séquence qui donne non seulement le ton du film, mais de toute cette époque. Jacques Languier, joué par Jean Gabin, est allongé par terre, dans un état entre la rêverie et le délire. Il est un machiniste travaillant pour la SNCF, mais qui a hérité de sa famille quelque chose d'à la fois mystérieux et dangereux – une tare, comme on disait alors. Il doit sans cesse faire attention que son côté naturellement sombre ne ré-émerge pas. Languier est un cas typique de « hérédo-alcool-malheureux » aux pulsions meurtrières. Ce diagnostic, plus proche en vérité d'une faute originelle de caractère met en corrélation intime le mal, ses pulsions meurtrières, ses délires, sa dépendance à l'alcool et le malheur.

C'est notamment pendant la deuxième période du régime de Vichy que se structurent les politiques de l'enfance inadaptée. On assiste à l'autonomisation d'un droit pénal de l'enfance, où des cas plus compliqués peuvent faire appel à des centres spécialisés pour une observation approfondie, il y a une réaffirmation du principe de la rééducation en opposition au système répressif et il y a la constitution d'un appareil médico-juridique et religieux qui prend en charge ces questions. Si le ton moralisateur de la rééducation reste encore présent, on essaie de le remplacer progressivement par un ton plus « technoscientifique » ancré dans des observations, des classifications et dans une rationalisation du processus rééducatif. Cette période est marquée par une contradiction interne intéressante : d'une part, le discours en faveur de la famille comme un des trois piliers du programme politique et national – aux côtés de la patrie et du travail – reste présent, mais, d'autre part, il doit cohabiter avec le recours à l'expertise psychiatrique, qui joue un rôle véritablement défamiliarisant. Ce sont les psychiatres et les différents services publics d'assistance sociale qui ont autorité, face à la famille, pour prendre des décisions de placement, pour dire ce qu'on doit faire avec l'enfant et même pour culpabiliser la famille de ses maux. Notamment à partir des années 1950, on voit l'explosion des tests d'évaluation (Rorschach, p.e.) permettant de mieux classer les sujets.

Il y a là un changement paradigmatique important : de l'exclusion vers l'inclusion. La transformation de l'ancien modèle répressif et exclusif tend à prendre la forme d'un modèle technique et inclusif, cherchant à inclure pour recycler, rendre utile, efficace, profitable. Effectivement, que ce soit pendant la guerre ou dans l'immédiat après-guerre, l'enfance constitue un nouveau capital humain à être investi. Les inadaptés sociaux deviennent la cible d'une opération qui vise à faire en sorte qu'ils deviennent une main d'œuvre économiquement avantageuse.

La notion d'enfance inadaptée est encore très confuse car elle inclut tous les inadaptés sociaux, que ce soit les « anormaux » (malades mentaux) ou les délinquants. Cette notion va donc disparaître à partir des années 1970 pour mieux spécifier ces deux catégories et, pour ce qui concerne la première, on commence à parler de handicap. Mais le « handicap » suit la même logique que celle initiée par l'enfance inadaptée : elle fixe le sujet dans des cas (déficient, incapable, mutilé) et souligne encore davantage la nécessité d'une politique de la réinsertion-inclusion fondée dans le recyclage social, dans l'efficacité des résultats scolaires et au travail, et dans la récupération de leur main d'œuvre.

## Situation, milieu, circonstance

C'est donc dans ce contexte très précis que les écrits de Deligny prennent position. D'abord dans le cadre du Centre d'observation et de triage, à Lille, puis en travaillant au sein de Travail et Culture et enfin, à partir de 1948, dans La Grande cordée, réseau de prise en charge de jeunes inadaptés. Beaucoup plus tard, Deligny sera connu pour son travail expérimental de prise en charge d'enfants sévèrement autistes et mutiques. Ces différentes tentatives – comme il les appelle – ont en commun une caractéristique : ne pas (re)éduquer, ne pas guérir, ne pas traiter, bref, ne pas normaliser, mais inventer des situations qui déplacent les catégories. Ses textes, qui font le récit de ces expérimentations pratiques, prennent position contre la naturalisation du cas socio-médical, du sujet, du caractère, en soulignant, au contraire, les dimensions relationnelles et socio-politiques de l'inadaptation. Ce sont avec les notions de « circonstance », « situation » et « milieu » que Deligny vise à combattre le discours de naturalisation du sujet-cas inadapté. Suivant le principe de la psychologie matérialiste de Wallon, pour qui l'objet de la psychologie cesse d'être le sujet pour devenir « une situation » et les rapports entre le vivant et le milieu, Deligny commence à élaborer une pratique rééducative fondée dans la mise en situation.

### 3<sup>e</sup> extrait

**« L'objet de la psychologie peut être, au lieu de l'individu, une situation. [...] Le sujet n'est envisagé qu'à travers son comportement, en liaison étroite avec les circonstances qui le font réagir. Rien ne délimite a priori leur part et la sienne. [...] Car les rapports les plus primitifs de l'être vivant et du milieu sont ceux où leurs actions sont le plus totalement combinées. »**

**Henri Wallon, *De l'acte à la pensée***

La (ré)éducation cesse d'être un travail sur une supposée intériorité psychologico-caractérielle de l'enfant pour se rapporter à la création d'un espace collectif organisé autour d'un projet, d'une situation, à laquelle l'individu doit réagir et prendre position. Le rapport à une nouvelle situation avec des difficultés qui échappent au contrôle aussi bien de l'éducateur que du jeune – et qui par là déplacent leurs rôles institués, sans pour autant les déjouer complètement – forcent la réinvention du sujet.

Une telle proposition n'est pas une solution magique. Elle se fonde dans le tâtonnement, doit être mise à l'épreuve et constitue plutôt en un refus de l'axiomatique techniciste. Elle n'est pas non plus le rejet total des tests (Rorschach, QI, etc.) qui connaissent à cette période un usage abusif. Elle s'oppose précisément à la dimension magique attribuée à ces tests qui tendent à fixer et naturaliser le sujet sur ce qui ne devrait être qu'un état circonstanciel décrit par eux.

Contre la fixité du sujet-cas, Deligny part d'un autre présupposé : celui de la plasticité de l'individu, ainsi que de sa capacité innée à réagir à un milieu. Mais il ne s'agit pas non plus d'une transposition totale d'un milieu à un autre ; il ne s'agit pas d'isoler l'individu pour le traiter, comme proposaient plusieurs de ses contemporains.

La position pensée par Deligny est complexe. Elle se retrouve entre la transposition de milieu et la création d'un milieu ouvert ; entre la fixité du caractère et le caractère habituel. Car il n'est pas question non plus de nier complètement l'existence du caractère et de l'individualité du sujet, ou non plus de forcer une transformation totale de son caractère. Au contraire, le milieu rééducatif – aussi appelé par lui milieu d'appui – doit être ouvert et non-artificiel : il doit soit être implanté au sein ou au plus proche possible du milieu d'origine – du milieu habituel – des jeunes, soit dans un milieu lui-même déjà existant avec ses codes, sa temporalité, son fonctionnement propre. La dimension-clé est donc plutôt le déplacement de milieu, la mise en situation – toujours à travers un collectif et un projet – dans un certain milieu proche, non-artificiel, et non-programmé pour la rééducation.

L'enjeu ici est de se battre contre la naturalisation de l'inadaptation et du milieu. Il y a certainement une corrélation intrinsèque entre inadaptation et milieu, mais elle doit être pensée en termes plutôt socio-politiques que biologiques. Pour Deligny, l'inadaptation, dans la majorité absolue des cas, est avant tout le fruit des circonstances défavorables dans lesquelles le jeune inadapté a évolué – misère, faim, conditions précaires d'habitation, exploitation de la main d'œuvre des parents. Si elle ne peut pas être entièrement réduite à ce type de causalité, l'inadaptation peut toutefois être sociologiquement identifiée – autrement dit, sa signification ne s'épuise pas dans de telles déterminations sociales, mais s'éclaire largement du milieu social particulier dont l'inadaptation est fonction.

#### 4<sup>e</sup> extrait

**« Il nous a semblé qu'il était nécessaire, actuellement, de rompre le cercle vicieux qui consiste à étudier l'inadapté social en tant que tel, en tant qu'individu qui subirait les conséquences de quelqu'insuffisance caractérielle comme d'autres subissent une malformation physiologique quelconque [...]. Pour rompre le cercle vicieux, il fallait d'abord rompre avec le procédé d'observation et de cure caractérielle éventuellement en usage. »**

**Deligny, Manuscrit inédit sans titre datant des années 1950**

De quel cercle vicieux s'agit-il ? On met en observation un délinquant car il est délinquant et on observe qu'il est délinquant car il est en observation et placé en tant que tel. On sait aussi bien quelle est l'origine sociale de la plupart des petits voyous, délinquants, etc. Il y a donc là un cercle infernal qui est lié au procédé même d'observation et, d'une certaine manière, à la persistante reproduction de l'injustice sociale.

## **Pensée critique du milieu et éducation populaire**

Depuis le Centre d'observation et de triage, Deligny prend la décision de ne plus travailler avec des « spécialistes », avec des éducateurs diplômés venant de la bourgeoisie et non pas des classes populaires comme les jeunes. Au lieu, il recrute des ouvriers et des chômeurs gardant une connexion avec leur milieu d'origine. Cela est doublement important : d'une part, la rééducation n'est plus simplement un instrument de colonisation des jeunes par les valeurs, mœurs et codes des classes dominantes ; et, d'autre part, il s'agit d'une sorte d'auto-prise en charge par le propre milieu social. Cette position s'inscrit dans une perspective plus large de l'éducation populaire, qui fut largement soutenue par des courants communistes dans l'après-guerre. C'est ainsi que l'activation d'un milieu d'appui renvoie à l'idée de rendre possible aux propres familles cette auto-prise en charge. Car seuls les milieux populaires eux-mêmes pourraient au fond défendre leurs intérêts sans qu'ils soient soit complètement assimilés et démembrés en vue d'un modèle bourgeois et capitaliste fondée précisément dans leur exploitation. Ce milieu d'appui structuré par La Grande cordée n'est donc pas tant conçu pour éduquer ou rééduquer l'autre, mais pour appuyer, soutenir les familles, leur donner les moyens de reprendre leur propre tâche : « les familles enfermées dans un conditionnement social qui les a privées de l'optimisme nécessaire pour accepter leurs tâches d'éducatrices », dit Deligny.

L'idéologie dominante et à prétention scientifique dans l'après-guerre est celle de la naturalisation du caractère et des causes de l'inadaptation sociale. Mais derrière ce discours se cache une volonté secrète de reproduction sociale dont les effets tombent sans cesse sur les familles misérables. La Grande Cordée propose de travailler selon des projets envisagés par les jeunes eux-mêmes et mis en marche grâce au réseau de l'organisme – contacts de Deligny, du PCF, du réseau d'auberges de jeunesse anarchiste. Dans un premier moment, les jeunes pris en charge sont interrogés sur leurs désirs, attentes, rêves... En fonction de ce premier contact, ils sont ensuite envoyés dans un lieu, quelque part en France, pour un « séjour d'essai » afin de travailler et d'apprendre un métier.

Deligny développe ici sa notion cruciale de « dispositif d'existence ». Selon lui, il est possible d'intervenir sur les jeunes de manière directe, par l'attitude et la parole, ou sinon, il reste « l'intervention indirecte, par la modification des dispositifs d'existence ». Le dispositif concerne le tissage d'un ensemble de circonstances rattachant le jeune délinquant, à travers un projet, à une situation donnée. Deligny propose ainsi que la relation éducateur-inadapté social soit esquivée et ne s'établisse jamais face-à-face, sujet-sujet, mais qu'elle soit médiatisée par la situation collective – par le projet – dans laquelle ils sont tous les deux impliqués.

Le dispositif se structure donc autour d'un projet lié au lieu auquel le jeune est envoyé. Ce projet n'est pas forcément un travail, mais il peut consister aussi en un voyage à bateau, une pièce de théâtre, un film. Il est toutefois important que le jeune apprenne quelque chose – qui pourra être utile plus tard pour son indépendance et sa survie – et que les relations entre les uns et les autres soient toujours médiatisées par l'objectivité de ce projet spécifique. En outre, il est censé tenir un « cahier » qui devient donc « son » histoire. Mais cette histoire n'est pas tant la sienne, personnelle, que celle de ce projet.

Dans les documents de cette période, Deligny fait référence souvent à l'importance, au sein du dispositif, de l'acquisition d'une « connaissance de cause » permettant au jeune de prendre des décisions, de calculer stratégiquement les conséquences de ses décisions. Cette connaissance de cause, pierre de touche de son émancipation, est en rapport aussi à la politisation des jeunes car il s'agit de comprendre que leur « inadaptation » est souvent le produit d'un discours, qu'elle ne peut pas être détachée d'une conjoncture sociale marquée par des difficultés qui n'appartiennent pas essentiellement aux sujets dits inadaptés. Enfin, la sortie de cette situation c'est au jeune de la trouver, mais elle doit aussi se faire collectivement, à travers le lien créé entre les uns et les autres.

## Le sens de la collectivité

Au milieu des années 1950, le projet principal des jeunes pris en charge par La Grande cordée devient progressivement celui d'un film. En 1955, Deligny publie le manifeste *Caméra outil pédagogique* qui à la fois résume les idées autour de ce projet et souligne l'importance d'un certain usage de la caméra.

Le film devait constituer la mémoire de cette collectivité éparpillée partout en France dans des séjours d'essai, et aider à l'apprentissage de l'auto-organisation en collectivité. Tout tourne autour de la présence de la caméra, qui constitue elle-même l'occasion pour un projet et pour l'apprentissage de quelque chose, et rendra possible les initiatives des adolescents. Apprendre à manier la caméra, à monter, à jouer, à organiser des situations, des emplois du temps, à écrire des scénarios et tout cela ensemble, de manière plus ou moins autogérée. Parmi les projets divers, on trouvait l'idée de donner une caméra à des jeunes entre quatorze et seize ans afin qu'ils filment leur quartier natal, qu'ils fassent une cartographie filmée de leur territoire : les rues environnant leurs maisons, les chemins parcourus, les choses que leurs yeux voient tous les jours. Ensuite, des mois plus tard, une fois le matériel monté, ils regarderaient ces images avec leurs yeux « de maintenant », c'est-à-dire, d'une autre position, dans un autre « régime de vie ». Il s'agit d'apprendre donc aussi à observer et par là à comprendre en filmant leur régime de vie, de sorte qu'ils puissent développer une compréhension critique de leurs positions. Dans ce cadre, les techniciens-éducateurs aident les jeunes à utiliser le matériel, à affiner leur regard, à essayer de comprendre ce qui a été positif dans leurs « cas », ce qui a joué un rôle important, bref, ce qui a « fait occasion ». La caméra apparaît ainsi au cœur d'un travail de documentation du dispositif d'existence – en faisant l'inventaire des possibilités présentées par le séjour d'essai –, des effets de ce dispositif, et de la transformation des adolescents.

Le principe de ce projet est que ces jeunes considérés comme « sans avenir » par différentes instances peuvent se réapproprier leurs destins. Et cette réappropriation passe par une compréhension critique et collective. Deligny insiste, une fois de plus, sur la nécessité de penser la

rééducation et la réinsertion sociale dans le contexte de l'apprentissage de la constitution d'un réseau populaire d'entraide. Il est important que ces jeunes apprennent à s'entraider collectivement et qu'ils prennent conscience de la position qu'ils occupent dans cette société, que leurs « problèmes », leurs caractères, ne sont pas des maux à guérir, mais découlent de toutes les difficultés qu'ils ont dû vivre et surmonter pour arriver là où ils sont.

Il ne s'agit nullement de faire un film sur la vie en collectivité dans La Grande cordée, mais de prendre position, de se situer dans le monde. C'est cela qu'on peut lire dans l'échange entre François Truffaut et Deligny de cette époque :

### 5<sup>e</sup> extrait

**« Je m'excuse de ce petit commentaire, mais il ne doit y avoir, entre nous, aucun malentendu et je crois nécessaire de bien vous faire entendre que le film que je prévois ne sera pas une œuvre inspirée par ou glanée sur les quatre ou dix gars vivants ici. Vous êtes cinéastes et il m'arrive d'être écrivain. Je ne tends pas à devenir cinéaste. La présence de la caméra parmi des gars comme ceux que je recrute me paraît nécessaire pour concrétiser une manière de se penser, de se situer. »**

### *Lettre de Deligny à François Truffaut, 18 juin 1960*

Ces processus de (ré)éducation ne font de sens que s'ils engagent aussi un apprentissage double :

1. D'analyse critique permettant de se situer dans le monde.
2. D'un certain sens du collectif.

Paulo Freire disait que la conquête de sa propre histoire passe par la conquête du mot. Et les mots eux-mêmes ont une histoire, appartiennent toujours à des contextes historiques, culturels et politiques. Selon lui, il est donc nécessaire d'associer le processus éducatif avec la construction d'une conscience politique permettant aussi à l'éduqué de se libérer de l'oppression et de devenir acteur de son histoire. Il s'agit, pour reprendre ses mots, de pouvoir « prononcer le monde » pour ainsi le transformer. La réflexion de Freire surgit dans un contexte d'alphabétisation pour des adultes où il développe une méthode fondée sur l'idée des « mots générateurs ». Au lieu d'enseigner à partir de manuels, Freire propose de partir de la réalité sociale des individus et d'utiliser des mots de leurs milieux quotidiens – des mots de l'usine si l'un est ouvrier ou du champ si l'autre est agriculteur, par exemple. L'apprentissage, en outre, suit la discussion collective de leurs expériences de vie de sorte que l'apprentissage de l'écriture et de la lecture soit aussi un processus de politisation, de réappropriation de sa propre histoire et de sa place dans un contexte social déterminé. L'alphabétisation plutôt que l'apprentissage du décodage des codes langagiers devrait engager un usage social et politique de ces connaissances acquises.

Enfin, non par hasard, une des inspirations importantes de Deligny est le travail de Makarenko, éducateur soviétique, créateur en 1920 de la Colonie Gorki pour des jeunes délinquants et auteur du *Poème pédagogique*. Makarenko insiste sur le rôle de l'éducateur dans la création du cadre, mais la véritable dimension responsable de l'éducation est non pas l'éducateur, mais le collectif et son milieu. Le but de ce cadre est le développement d'un sens du collectif rendu possible à travers des habitudes, coutumes et traditions mises en place par l'éducateur. Cette sensibilité, qui va au-delà de la perspective individuelle, est en rapport avec une capacité de sentir ce qui se passe autour et doit donc être façonnée par la vie commune.

Au-delà du travail dans le champ, dans des ateliers, la pratique du théâtre joue un rôle crucial dans la Colonie. Pendant l'hiver, se jouent plus de quarante pièces grandioses à plusieurs actes. Les jeunes sont obligés de passer par les différentes fonctions : jouer des rôles, décors, costumes, effets spéciaux, montage de la scène, mais aussi chauffage, lumière, nettoyage, etc. Ce système très complexe de commandement et subordination est le moteur par excellence de l'activité éducatrice. Car, il est nécessaire que le collectif apprenne à gérer ses propres tensions pour que les pièces puissent être réalisées en aussi peu de temps. En outre, Makarenko souligne non pas tant l'importance du texte, mais ce que le théâtre permet d'apprendre concernant l'orientation, la perception dans l'espace, le déplacement et flux des corps des uns et des autres, la coordination des gestes – ces éléments étant la source essentielle pour le façonnage de la collectivité.

## 6<sup>e</sup> extrait

« Cette capacité de sentir ce qui se trouve autour de toi, ce qui t'entoure, cette capacité de sentir aussi tout ce que tu ne vois pas, ce qui se fait dans les autres pièces, sentir le ton de la vie, le ton du jour, cette aptitude à s'orienter, elle s'éduque difficilement. Il faut y appliquer tous ses efforts et toujours se rappeler que nous devons éduquer cette capacité d'orientation. [...] Le véritable citoyen soviétique doit ressentir avec tous ses nerfs de façon presque inconsciente ce qui se passe autour de lui. »

« La tâche de l'éducateur n'est pas du tout d'éduquer. Il répugne au bon sens de penser qu'une dizaine d'individus cultivés réunis par hasard à la colonie Gorki puissent éduquer cent trente délinquants. [...] Ce n'est pas l'éducateur qui éduque, c'est le milieu. »

*L'Éducation dans les collectivités d'enfants, Anton S. Makarenko*

# Parangolé

## récit de Claire Buisson

décembre 2019

Dans le cadre de cette journée d'étude « Prendre position, pratiques situées de la médiation », je vais vous parler d'IMAGINE. C'est un projet de médiation pour des femmes de la Seine-Saint-Denis, conçu par le CN D, et développé par différents lieux, personnes. En tant que chargée d'éducation artistique et culturelle au CN D, j'occupe dans ce projet deux positions : celle de coordinatrice de l'ensemble du projet et celle de médiatrice pour IMAGINE Pantin. Ici aujourd'hui c'est depuis la position de coordinatrice que je m'exprime.

L'invitation pour cette journée d'étude est de choisir une source (œuvre, texte, projet...) qui fasse écho/représente/traduit mon appréhension de la proposition de la médiation comme une pratique située et de raconter cette source, pourquoi ce choix, en quoi elle raconte mon approche de la médiation. Pour choisir la source à mettre en écho avec IMAGINE, j'ai réuni tout d'abord les mots-clés qui me guident dans mon appréhension du projet, de manière intuitive et sensorielle. Voici les mots qui me sont venus en premier : écart, les pleins et les vides, organisme vivant, l'informel, la médiation café, à plusieurs, différentes places, l'imprévisible. Mettant à plat mon approche du projet, ce sont des positions mouvantes qui sont apparues, les fonctions, les activités pratiques, les relations et partenariats, les circulations entre les lieux et hors des lieux, et une pensée de l'instable. Cela m'a conduit au Brésil, à la fois pour y avoir vécu quelques temps il y a quelques années, et pour la collaboration que j'ai faite en 2014 dans le cadre de la formation de danse PEPC à Lisbonne avec Lia Rodrigues. C'est ainsi que je suis arrivée au parangolé d'Helio Oiticica.



Le parangolé est une cape de tissus, assemblés ou unique, tout type de tissus, plastiques, etc. Le parangolé vient du Brésil, de la favela de la Mangueira, à Rio de Janeiro. C'est un terme d'argot qui désigne des états, des situations inattendues, une agitation éventuellement.

Le parangolé n'existe que lorsqu'il est porté. Sans cela, c'est un objet indéfini, constitué de matériaux divers. Il devient pleinement vivant et parangolé qu'endossé par un corps, et ainsi se façonne, se singularise, se définit, à chaque fois de manière différente, dans la rencontre entre lui et le corps qui le porte, et à travers le mouvement de la personne qui le porte et ainsi l'anime. Deux positions d'Helio Oiticica au sujet du parangolé<sup>1</sup> vont guider ma présentation : comment le parangolé change ta manière de bouger et comment ta manière de bouger change le parangolé ? Et le fait qu'à travers le parangolé, il cherche la fluidité de la vie plutôt que figer et systématiser les choses. Le parangolé est une histoire de positions mouvantes et vivantes et c'est en cela que je le rapproche de la manière dont j'appréhende et accompagne depuis deux ans IMAGINE.

En poursuivant le parallèle entre le parangolé et IMAGINE, voici la cape à plat du projet :

Une thématique : le corps de la femme dans la société, ses représentations, et la notion de soin

- Quatre villes (Pantin, Bondy, Aubervilliers, Tremblay-en-France et Saint-Ouen sur la première édition)
- Trois éditions (2017-2018, 2018-2019, 2019-2020)
- Quatre binômes médiatrices-chorégraphes : quatre-cinq médiatrices + quatre chorégraphes (qui changent chaque année)
- Quatre groupes de femmes : environ 70 femmes par édition (qui sont renouvelées chaque année)
- Un espace temporel, seize jours, de 9:30 à 15:30, avec le déjeuner
- Un espace lieu de référence

IMAGINE est fait de différentes positions.

Des positions temporelles : seize jours sur environ cinq mois, de 9:30 à 15:30. Le projet comprend tous les interstices de la journée y compris les déjeuners et cafés, et ne se limite pas au temps en studio ou atelier.

Des positions géographiques : la Seine-Saint-Denis, Pantin, Aubervilliers, Tremblay-en-France, Bondy, (Saint-Ouen la première année), les théâtres ou espaces d'accueil dans chacune de ses villes.

La position du lieu dans le tissage de la ville. À Bondy, le lieu de travail est situé dans Bondy Nord, zone isolée du centre-ville et centre administratif et culturel de la ville, populaire et défavorisé.

À Pantin, le CN D est situé le long du Canal, au cœur de la zone gentrifiée de Pantin, à la frontière de Paris et la zone quatre Chemins Pantin/Aubervilliers, zone encore populaire de Pantin.

À l'intérieur de chaque ville, il y a aussi la position de là où vit chaque participante. Cela crée une toile qui raconte quelque chose d'une sociologie de la ville, en même temps qu'elle colore la rencontre et le projet.

Des positions corporelles. Selon les pratiques, les positions vont être différentes : assise, debout, allongée au sol, en cercle, en face, en tas... Seule, à deux, en groupe. Rassemblées, réparties, éparpillées...

Des positions de lieux : le lieu dans le lieu, le studio, le hall, la cuisine, l'espace enfant, les vestiaires, un musée, un théâtre, une autre ville... Ce sont a priori des positions fixes, qui sont localisables sur une carte, ou sur un plan, reconnaissables et identifiables par rapport à des usages.

1 – Dezeuze, Anna, *Dematerialization, Sensory Politics : Helio Oiticica's Parangolés*, in *Art Journal*, Vol.63, n°2 (Summer 2004), p.58-71

## Comment le parangolé change ta manière de bouger ? Et comment ta manière de bouger change le parangolé ?

Tout d'un coup, quelqu'un va passer sous la cape et animer le projet. Animer c'est donner du mouvement, provoquer, agiter, éveiller, porter, vivifier. De fait, une fois endossé, le projet crée du mouvement et une distorsion des positions et usages habituels. C'est comme cela que vingt femmes qui ne se connaissaient pas, bien qu'habitant la même ville, toutes différentes les unes des autres, par leur situation socio-professionnelle, leur âge, leur culture, leur religion, leur physique vont se retrouver, côte à côte, en cercle, à se regarder dans les yeux.

Chaque ville performe une singularité, celle de son territoire, de son tissu sociologique, de ses habitantes, de son théâtre et son approche de la médiation, de sa médiatrice, de sa chorégraphe. Chaque édition décline le projet et la thématique différemment. Ainsi la première année, la thématique a été associée essentiellement à la question du bien-être, et la métaphore de la maison en a été le fil conducteur suite à la visite de l'exposition *Women's House* à la Monnaie de Paris. La deuxième année, une attention a été proposée sur le sexe de la femme et la zone gynécologique. Et l'image de la toile d'araignée et du tissage a accompagné chaque groupe et la coordination. La cape peut-être aussi modifiée. Ainsi le squelette initial organisait les seize jours de travail en deux fois deux semaines consécutives. À l'issue de la première édition, certains partenaires ont souhaité organiser le temps différemment en proposant huit fois deux jours consécutifs.

Les temps de déjeuners et cafés contribuent aussi à animer la cape. Temps informel et intime, il s'y raconte d'autres choses, se jouent d'autres dimensions relationnelles, qui infusent ensuite dans les temps d'ateliers et contribuent à faire groupe. Par ailleurs, la singularité de chaque « cuisine » pour les repas colore le projet. Ainsi, dans *IMAGINE #2 – Pantin et Aubervilliers*, c'était une association de cuisine solidaire qui livrait les repas. Elle propose une cuisine des producteurs locaux, se déplace en vélo, et est engagée dans des maraudes pour redistribuer les invendus des magasins. Cela a nourri tout au long de l'année des discussions sur les questions de production, consommation et solidarité. Nous animons le parangolé mais il nous fait nous mouvoir également de manière différente, avec souplesse et malléabilité. Ainsi un des objectifs initiaux d'*IMAGINE* est d'être accessible à tout le monde, indépendamment des questions physiques et de langues notamment. Cela implique d'adapter parfois les positions corporelles. Par exemple pour les personnes qui ne peuvent pas être allongées au sol, la proposition est ajustée pour être faite assise sur une chaise. La dimension linguistique induit et module également des positions corporelles singulières. La présence de personnes dont la langue française n'est pas la langue maternelle, voire des personnes qui ne sont pas du tout francophone, se traduit par un investissement dans la communication non verbale, les gestes, les expressions ; par une temporalité différente, plus lente et délicate parfois, pour permettre le temps de la traduction entre deux personnes, entre autres. Cela conduit à des présences plus douces dans certains moments, car nous prenons soin d'être compris et de comprendre par-delà les mots, et les postures s'assouplissent.

Comme un parangolé, *IMAGINE* est constitué de différentes couches, temporelles, géographiques, notionnelles, humaines qui contribuent à la singularité de chaque *IMAGINE*. Toutes, coordinatrice, médiatrices, chorégraphe, intervenantes, participantes sommes actrices du projet. Tout d'abord, chacune tisse le récit d'*IMAGINE* à travers ses commentaires, ressentis, expériences et propositions. Le sens du projet n'existe que parce qu'il est porté et incorporé. Pour ce faire, le projet est conçu de manière respirée, avec des vides, des écarts, des temps d'auto-réflexivité. Ainsi le programme des après-midis conçu en amont par la médiatrice laisse au moins deux créneaux libres, de manière à pouvoir décider en cours de projet, en échange avec les participantes, quoi ajouter à la programmation des pratiques. Par ailleurs, il y a trois temps minimum de séminaires et d'analyse de pratique entre chorégraphe et médiatrices pour venir regarder le projet, comment il se déroule, l'interroger et à partir de là ajuster la suite.

Le projet se révèle au fur et à mesure du processus, et nous accompagnons les plis et mouvements qu'il propose. « Porter un projet » prend tout son sens avec IMAGINE. Nous le portons, comme un vêtement, ou un parangolé. Il se meut, de manière organique et se transforme en fonction de la manière dont il est saisi, du corps qui l'a endossé. Méthodologiquement, cela implique un minimum d'informalité, à partir d'une forme précise. Cette informalité se traduit par des temps d'échange réguliers entre la médiatrice et la chorégraphe, la médiatrice et les intervenantes, entre médiatrices, qui font respirer la manière de conduire et accompagner le projet car il est régulièrement raconté, observé, ressenti. Et va pouvoir ainsi être repris, modifié, ajusté. À la manière d'une pratique corporelle. Cette informalité se traduit également dans la manière de proposer et vivre les temps de travail commun, et de laisser la place à la divergence. C'est un processus de création, collaboratif, qui est son propre objet final.

## **Mettre l'accent sur la fluidité de la vie par opposition à figer et systématiser les choses**

Qu'est-ce que la médiation et comment cela s'incarne ? IMAGINE a été conçu dès son origine comme un projet de médiation dont un des objectifs est d'expérimenter des manières de faire médiation. En ce qui me concerne, je suis chercheuse et chorégraphe. Avant d'occuper cette position au sein du CN D et d'IMAGINE, j'avais travaillé sur des dispositifs pédagogiques ou chorégraphiques, mais jamais en médiation, permanente dans une structure, à un poste dédié. En tant que coordinatrice, j'ai essayé d'insuffler du mouvement et d'amener la médiation vers le contenu. De même que je disais qu'IMAGINE est fait de positions, le projet cherche également à défaire des positions et fonctions inscrites dans l'écosystème institutionnel culturel français, qui a tendance à scinder et compartimenter la créativité, l'artistique, la médiation, entre autres, dans des systèmes de pensée verticaux et centralisés. Une des tentatives du projet est celle de la relation entre la médiatrice et la chorégraphe. IMAGINE n'est pas centrée sur la figure de l'artiste-auteur et n'a pas un seul centre. Il a plusieurs centres qui collaborent pour animer collectivement le parangolé. Il y a la médiatrice, la chorégraphe, les participantes, les intervenantes, le lieu... À l'intérieur de cela, le contenu du projet est partagé entre la médiatrice et la chorégraphe dans un premier temps. La médiatrice est responsable de dessiner le programme des interventions des après-midi alors que la chorégraphe serait plus responsable du contenu de l'atelier chorégraphique qu'elle conduit le matin. Le tout dans un échange et une circulation entre les deux. Dans les faits, cela se passe parfois différemment et le partage des contenus et places n'est pas toujours évident. Dans IMAGINE #3, la question va être abordée cette fois-ci directement dans les temps de séminaire en analysant toutes ensemble les différentes situations dans chaque ville et chaque binôme.

Lors des rencontres finales d'IMAGINE #2, environ soixante participantes des quatre villes étaient réunies, ainsi que les cinq médiatrices et quatre chorégraphes. Le premier après-midi, il s'agit de construire ensemble un espace installatif dans lequel déposer toutes les traces brutes de cette édition qui étaient réunies au sol. Pour ce faire, les participantes disposent de pelotes de laine rouge, des traces et de quarante-cinq minutes. Sans aucune autre consigne. Comme coordinatrice, j'ai été la première dans les dix premières minutes à être inquiète et regretter de ne pas avoir donné plus de consignes, indications. Et de douter du fait d'avoir laissé ouvert à ce point. Pour autant je ne suis pas intervenue. Et peu à peu quelque chose s'est organisé, sans que rien ne dépende d'une personne, d'une indication, sans que ce soit centralisé. L'organisme s'était lui-même organisé et il avait éclos jusqu'à s'animer et devenir visible.

Ce récit constitue pour moi une illustration de comment faire collectif à partir du singulier et du potentiel du collectif. À un certain point, il devient autonome et c'est le projet – le parangolé – qui nous meut. Cela insuffle un esprit de liberté, une respiration et une souplesse, quelque chose de surprenant et envoûtant. L'autonomie du vivant.

Dans ce que je viens de vous raconter, il y a deux éléments : le projet initial – la cape -, et la manière dont je l'ai endossée comme coordinatrice. Ce récit d'IMAGINE est la rencontre des deux. Une autre coordinatrice l'aurait endossé d'une autre manière, et IMAGINE aurait été performé différemment. En ce sens IMAGINE devient un être à part entière ; il échappe à toutes notions d'appartenance, de propriété et d'autorité. Il incarne les questionnements sociaux et politiques que la thématique pose, y compris dans ses contradictions et écarts.



# School for temporary liveness

## récit de Lauren Bakst & Niall Jones

Note : ce texte partage les questions et références apportées dans leur présentation par Lauren Bakst et Niall Jones, artistes et enseignants à l'université de Philadelphie.

**Qu'est-ce qu'une école ?**  
**Comment faire école ?**  
**L'école comme une œuvre d'art ou une performance.**

### Références

Paulo Freire, Bell Hooks (pédagogies liées à la vie)  
Hanna Hurtzig, *Black market for knowledge and non knowledge*  
<https://www.youtube.com/watch?v=x5Q65QFx22M>  
Nora Chipaumire : <https://www.companychipaumire.com/>

### Projets alternatifs

The Chance Event – 1996 : trois jours d'une *rave* de philosophie, à Whiskey Pete's Casino à la frontière du Nevada et de la Californie – avec entre autres Jean Baudrillard, Rosanne Allucquère Stone, DJ Spooky, Diane DiPrima.

School for temporary liveness – 2019 : <https://www.temporaryliveness.org/>  
Philadelphia Art Alliance, Université des arts de Philadelphie  
Comment enseigner ? Comment apprendre ? Comment observer ?

# Récit du récit de Clémence Journaud

## par Fanny Delmas

juillet 2019

Clémence Journaud est responsable de l'action culturelle et de la formation au CCN de Rennes et de Bretagne depuis un an et demi. Elle a travaillé précédemment dans des scènes pluridisciplinaires et en arts de la rue.

Un CCN – Centre chorégraphique national – est un lieu de création, de recherche, de formation et de sensibilisation confié à un ou plusieurs artistes. Il y a dix-neuf CCN sur l'ensemble du territoire national. Celui de Bretagne est dirigé depuis janvier 2019 par le collectif FAIR-E. Il était auparavant dirigé par Boris Charmatz, qui l'avait renommé Musée de la danse et était resté dix ans à sa direction.

Le collectif FAIR-E est composé de six artistes chorégraphes et de deux administratrices de production qui se sont constitués en collectif pour candidater. Le collectif est à la croisée de disciplines, entre le hip hop et le contemporain. Par ses origines, le collectif interroge le centre et sa relation avec la périphérie. Traditionnellement, le hip hop s'est construit à la périphérie, en banlieue, qu'est-ce qu'il devient quand il investit le centre, celui de la ville, celui du « Centre chorégraphique » ? Le centre, c'est aussi ce qui reste vide pour que l'on s'en empare ; en battle, c'est l'endroit de la visibilité. Le collectif cherche, expérimente et ses valeurs sont notamment, la sérendipité, le partage et la mutualisation. D'ailleurs, le projet s'inscrit dans la dynamique de l'économie sociale et solidaire.

Le souhait du collectif à la tête du CCN est de requestionner tous les cadres, à tous les niveaux, et d'inventer de nouveaux fonctionnements au sein du secteur culturel.

Pour nous parler de pratiques situées, Clémence a choisi un projet de territoire, qui se situe à la périphérie de Rennes, à Fougères. Du temps a été pris pour penser le projet avec les différents partenaires et celui-ci va se déployer sur une saison complète, avec des actions culturelles et des diffusions de spectacle.

Tout a commencé lorsque Julie Meriau a contacté Clémence. Julie venait d'arriver à la direction du Théâtre de l'agglomération de Fougères et avait eu le contact de Clémence parce qu'elle a reçu l'invitation du Préac Danse de Bretagne.

[nota bene : le CCN de Rennes coordonne le Préac Danse Bretagne].

Donc. Julie l'appelle et lui présente son état des lieux : il n'y a pas de programmation danse dans son lieu et, quand elle est arrivée, on lui a dit qu'il n'y avait pas de public pour la danse. Pourtant il y a une association de danses pour amateur qui est très active. Julie exprime l'envie de développer un projet autour de la danse dans son lieu.

Après ce premier échange avec Julie, Clémence fait un travail de « zoom » sur le territoire (c'est une pratique qu'elle tient des projets de territoire en arts de la rue). Elle a d'abord pris une carte de Bretagne (elle nous la montre) et fait une analyse du territoire.

Zoom sur le territoire : Fougères, c'est à quarante minutes de Rennes en voiture. Il n'y a pas de transport en commun entre les deux villes et c'est donc assez difficile de s'y rendre de la métropole. Le territoire de Fougères est limitrophe avec la Mayenne, ce n'est presque plus la Bretagne. De plus, Fougères est considérée comme une zone blanche selon les critères de la DRAC (peu ou pas

d'activité culturelle). La ville est composée de 55 000 habitants (100 000 dans l'agglomération), avec tous les services nécessaires aux habitants. Son centre est très actif, très peuplé, alors que la densité de la périphérie est très faible.

Zoom sur le lieu culturel : Un Théâtre éclaté sur plusieurs lieux : le Centre culturel Juliette Drouet (900 places), le Théâtre Victor Hugo (200-300 places) et des « scènes vagabondes » (une programmation hors les murs en extérieur).

Zoom sur l'équipe : Une équipe technique très solide mais aucun poste de médiation dans le lieu ni sur le territoire. Il y a des besoins de ce côté-là mais pas de main d'œuvre mobilisable.

Parfois, lorsque le CCN est contacté pour aider à la mise en œuvre de projets sur la région, Clémence met en contact ces personnes avec des structures ressources de proximité. Là, il n'y avait personne, alors, le CCN y est allé lui-même.

On est en janvier 2019, le projet commence à se construire. L'idée est de faire un parcours EAC avec quatre classes pour créer une dynamique sur le territoire, pour créer de l'échange autour de la danse, et ensuite montrer des spectacles. Avec l'appui d'une conseillère pédagogique très dynamique, Géraldine Fleuriot, les classes sont choisies pour le projet. Entre temps, le CCN et le théâtre de l'agglomération de Fougères actent le choix d'une programmation et des personnes qui vont donner les ateliers. Le premier spectacle sera *RIR2 start* de Bouside Ait Atmane. C'est un spectacle qui rassemble toutes les générations autour de la danse et du jeu vidéo. Il sera programmé dans la grande salle, au Centre culturel. Pour travailler sur la périphérie, deux autres spectacles, des petites formes de Linda Hayford et Iffra Dia, seront montrées dans un espace public de la petite ville de Laignelet. Même le cinéma de Fougères a contacté le CCN pour proposer une programmation de films de danse en lien avec ce partenariat !

Ce projet, qui a démarré d'une envie de parcours EAC, devient pour le CCN : trois spectacles programmés et une expérimentation d'actions culturelles sur le territoire ; pour le théâtre : une programmation qui fait sens car co-portée avec le CCN de la Région ; pour les écoles : un projet riche et diversifié ; pour la Drac et le Conseil départemental : un projet danse qui dynamise le territoire.

Concrètement, le projet va se dérouler sur toute l'année scolaire avec : un temps commun enseignant, artiste, médiateur pour poser le cadre du projet et partager des ressources et des outils ; une journée au CCN à Rennes pour faire venir les enfants dans le contexte de la création ; des ateliers ; la découverte d'un lieu culturel du territoire ; des spectacles ; une clôture du projet et des traces.

Ce qui reste en point d'interrogation dans ce projet, c'est le contenu ! Le collectif se questionne aussi sur les droits culturels. Une discussion s'amorce pour trouver comment laisser de la place à chacun dans ce projet, notamment aux enfants. C'est une réflexion complexe que la place de chacun et son implication dans un projet. Clémence nous raconte que dans le collectif, une phrase importante est : « chacun prend sa place, tout le monde en a une ». Ainsi, ils acceptent qu'il n'y ait pas de collectif en permanence, que des choix doivent être faits par certaines personnes et pas par toutes et qu'ainsi cela met en jeu la confiance que l'on a en l'autre et en ses compétences. Clémence termine son récit par une question ouverte : Qu'est-ce que ça veut dire « être avec » ?

# prendre position

## récit d'Hassan Abdallah & Barbara Manzetti

12 décembre 2019 à Saint-Denis

Digression à partir d'un souvenir partagé de la performance de Hassan Abdallah avec ses « Cartes Géographiques ». Ce jeu de vingt-neuf cartes manuscrites retraçait les étapes saillantes du périple qui l'a mené jusqu'en France, dans la langue française et de ce pas dans le monde de l'art. Nous allons exhumer un cadavre ou un squelette pour l'exhiber.

Ce texte est le suaire de la journée du 29 juin 2019 au CN D. Allons-y. On était là-bas avec des gens. Ces gens avaient l'amour de l'art et les yeux curieux de nous connaître. Les intervenants et les intervenantes rapportaient différentes expériences passées et présentes avec des jeunes en difficulté et parlaient du comment on les éduque à l'art et à la culture. Ou de comment l'art et la culture les éduquent. Et des différentes stratégies du monde de la médiation culturelle avec les publics et les artistes. Oui c'était une bonne organisation. Il y avait du café et du thé et des biscuits chocolatés qui fondaient dans nos doigts au dernier étage. La terrasse était magnifique. Ce jour là il faisait une chaleur accablante qui hantait notre proposition. Le vent était notre rival. Il nous a ébranlé du début jusqu'à la fin. Après le déjeuner, la foule des participants s'était déchainée. Une foule compacte se groupait autour de la Fille<sup>2</sup> qui nous alcoolisait avec la danse. Nous étions en sueur, brandissant le poing dans son sillage. L'espace d'un instant l'effervescence nous abritait dans un royaume de complicité. Mais à 16:30 ce fut le coup de martinet !

À l'unisson le monde s'assit tel un roi sur son trône, posant les yeux sur moi, le plus jeune de l'assemblée. Le sol était jonché des cartes que j'avais distribuées suivant un ordre géographique que j'étais le seul à connaître pour l'avoir expérimenté avec mon corps. À ce moment-là j'ai mué. Je me sentais le roi. Je laissais les cartes régner sur le sol. Seul le vent chaud s'agitait. Il soufflait sur les cartes qui titubaient avant de s'envoler. Alors je me précipitais pour les attraper. Cependant je narraï mes voyages tandis que les gens tout autour posaient sur moi leur bienveillance. S'il n'y avait pas eu de vent, il n'y aurait pas eu de vagues sur cette mer de sable et il aurait été plus facile de voyager. De prendre le large. Le vent qui dispersait les cartes me faisait penser au vent du désert quand il me frappe le visage avec le sable. À la tempête de sable qui empêche la vue et rend le paysage connu méconnaissable. La chaleur me faisait peser à nouveau sur les épaules le détecteur de métaux. Comme lorsque je cherchais l'or. Mes auditeurs étaient attentifs et silencieux comme s'ils cherchaient eux aussi de l'or. Guettant le sifflement que produit le détecteur lorsqu'il approche enfin un gisement.

# Récit de Frédérik Leroy

Note : ce texte est une synthèse, traduite, et réalisée à partir du texte originel rédigé par Frederik Leroy en anglais

## Introduction

Cette journée de réflexion est consacrée aux pratiques situées et nous invite à partager des sources pour raconter notre propre position comme un point de départ pour réfléchir sur la médiation. Si nous pensons à des positions, instinctivement nous l'interprétons essentiellement comme une question de où nous sommes. Nous sommes quelque part dans un réseau complexe d'institutions, dans les champs artistiques et pédagogiques. Dans mon cas, cette position spatiale, conduit à une réponse simple : mon « contexte », l'environnement où se situe le récit de ma biographie professionnelle, est une école d'art multidisciplinaire basée à Gand, en Belgique. La KASK & Conservatorium. Là-bas, je suis inscrit dans le département d'Études théâtrales, j'enseigne des cours théoriques sur les arts vivants et je coordonne le programme de master en théâtre. La simplicité de ma réponse est évidemment trompeuse car le contexte institutionnel ne définit qu'une « position », alors que je me situe dans de nombreuses autres places et institutions, certaines plus abstraites que d'autres, et inversement d'autres places et institutions me situent. « Prendre position » est autant une catégorie temporelle que spatiale. Si nous pensons à « prendre position » à travers la métaphore d'un jeu d'échecs, la position du pion est autant déterminée par sa position (où il est), que par la trajectoire qui l'a amené à cette position, toutes les futures positions potentielles ou virtuelles, les autres pions sur l'échiquier et par la forme de l'échiquier elle-même.

Prendre position, dans mon cas, est aussi lié à mon histoire personnelle et collective. Dans mes recherches, je suis particulièrement intéressé par le temps, l'histoire et les temporalités. Mon parcours au départ n'était pas en arts et pendant un temps mes activités professionnelles se situaient avant tout dans le milieu universitaire. En me déplaçant dans le domaine des études artistiques (et ainsi en travaillant de manière plus rapprochée avec des artistes et des étudiants en recherche), de nouvelles questions ont émergé sur comment mes recherches (sur les arts vivants comme un mode d'explorer des régimes temporels alternatifs, et sur le dialogue entre arts vivants et arts visuels) pouvaient nourrir ce nouveau positionnement. Pour cette journée, je souhaite partager des hypothèses sur les contours poreux entre « l'école d'art » et le champ artistique professionnel. Comment l'école est-elle façonnée par et comment l'école façonne ce qui est considéré comme « contemporain » dans les arts vivants contemporains ?

## Contemporanéité

Cette notion renvoie à plusieurs catégories et approches.

Cela délimite ce qui peut être considéré comme contemporain, ou non, dans le champ artistique. Cela inclut et cela exclut. Nommer quelque chose « contemporain » n'est pas seulement un geste descriptif, c'est aussi un geste performatif. Cela répète des délimitations sur ce qui est considéré comme pertinent – ou non - en tant que pratiques artistiques dites contemporaines. Des topographies temporelles (F. Barba).

### Approche #1 : une approche « présentiste »

Cela se situe dans l'évènement présent. Dans cette économie temporelle, l'importance est donnée au moment présent. Toute référence historique est effacée. Par exemple, dans cette tendance au sein des arts, des metteurs en scène travaillant avec des répertoires les mettent à jour en vidant le texte originel de ses spécificités historiques.

## **Approche #2 : une approche « dialectique »**

Références à Peter Osborne, Claire Bishop *Radical Museology*, Walter Benjamin, Thomas Bellinck – installation *Domo de Europa Historio en Ekzilo (2013-ongoing)*.

Le contemporain s'étend alors par-delà la synchronicité avec le temps présent auquel il appartient. Contemporain : « avec – des temps ». La contemporanéité devient alors un état de co-présence et/ou le rassemblement pas seulement dans le temps, mais aussi de plusieurs temps.

Dans cette approche, la dynamique est celle du puzzle : mettre ensemble, assembler, des éléments de différentes périodes, géographies, natures, fictifs ou réels, qui dans la dynamique de montage vont générer un récit dans lequel circuler à travers différentes positions. Des pratiques artistiques comme des constellations.

## **Que serait alors une école d'art contemporaine ?**

### **Paradoxe #1 : l'école poreuse**

Le mur entre l'école et le monde du travail devrait être à la fois ouvert et fermé. C'est ce que j'appellerais le paradoxe de « l'école poreuse ». Comme la peau du corps est perméable. À la fois protégeant de l'extérieur, dans sa propre biosphère, et également sous l'influence et influençant le monde extérieur.

L'école comme un processus de création ou une performance. Non seulement, elle fait partie du monde mais également elle contribue à produire le monde. Elle accompagne des étudiants à être impliqués dans le processus du « monde en train de se faire »

### **Paradoxe #2 : l'école comme un alibi**

Un deuxième paradoxe est magnifiquement exprimé par Barbara Van Lindt (coordinateur de DAS Arts) lorsqu'elle dit ceci : « Nous n'avons pas besoin d'une école d'art pour avoir des artistes. Nous avons besoin d'artistes pour avoir des écoles d'art. » Ce paradoxe est au cœur du droit à l'existence de l'école d'art : son identité est déterminée dans une large mesure par les individus singuliers qui la composent. Cela signifie qu'une école d'art peut avoir des objectifs et des résultats d'apprentissage, mais que le résultat final est totalement imprévisible.

Je suis donc de plus en plus convaincu que l'école est et doit être un « alibi ». Un alibi pour créer un contexte dans lequel la sensibilité artistique singulière d'une étudiante, d'un étudiant peut se développer. Un contexte pour l'étude de soi-même et du monde. Pour l'enrichissement mais aussi occasionnellement pour le nécessaire sabotage de ce moi artistique. Pour l'improvisation et le bricolage. Ensemble et en confrontation avec un groupe de personnes que vous, en tant qu'étudiant, n'avez pas choisi du tout. Avec un programme largement imposé et identique pour tous, mais qui doit encourager la singularité et l'individualité complète.

### **Paradoxe #3**

Ce troisième et dernier paradoxe est lié à ce que cela veut dire aujourd'hui « être bon dans quelque chose », c'est-à-dire avoir une certaine expertise ou spécialisation. De mon point de vue, l'école d'art est paradoxalement le lieu où les étudiants devraient devenir une combinaison de spécialiste, généraliste et dilettante.

Un programme de formation ne devrait pas produire des étudiants taillés sur mesure par rapport au champ existant des arts contemporains, mais des artistes prêts à créer des formes qui ne sont pas entièrement synchronisées ni entièrement contemporaines. Quelque chose qui préfigure par la pratique elle-même ce que le contemporain pourrait être ou devenir.

# Biographies

## Lauren Bakst et Niall Jones

Lauren Bakst et Niall Jones sont des artistes basés à New-York. Ils enseignent au sein de la School of Dance à l'université de Philadelphie au côté de Donna Faye Burchfield. Pour la journée Prendre position, Lauren et Niall présentent et mettent en pratique « Study Hall ». « Study Hall » est un dispositif de fabrique de savoirs qui active le théâtre et des régimes d'intimité de l'apprentissage à travers des formats temporaires qui réunissent trois rôles, celui de l'enseignant, de l'élève et un témoin. « Study Hall » a été développé au sein de la « School for Temporary Liveness », un projet qui se déroule pendant une semaine et qui imagine une performance de savoirs et leur production / circulation / diffusion à travers le cadre poétique de l'école, en activant des pédagogies alternatives expérimentales et de nouveaux modes d'être spectateur et de faire assemblée.

## Claire Buisson

Claire Buisson se situe à différentes places, enseignante, coordinatrice et conceptrice de projets, et également dans l'accompagnement de projets. À travers ses différentes activités, elle développe des dispositifs performatifs, pédagogiques ou théoriques, qui interrogent la place du sujet dans l'expérience cognitive et perceptive. Son approche est transversale et cherche à développer un regard chorégraphique sur le réel (que ce soit un paysage, un bâtiment, un film, un tableau, une musique, etc.). Par chorégraphique, elle entend le rapport au corps, au mouvement, à la perception et plus largement le sens du mouvement. Elle travaille actuellement au CN D au sein du Pôle EAC où elle coordonne et conçoit des projets de médiation, en particulier le projet IMAGINE : programme de rencontres autour du corps de la femme dans la société et la notion de soin.

## Clémence Journaud

Après plusieurs années passées en tant que médiatrice au sein de scènes nationales, Clémence Journaud a rejoint le Centre chorégraphique national de Rennes et de Bretagne (CCNRB) début 2018 en tant que responsable de l'action culturelle et de la formation. Elle participe à la mise en œuvre du projet du collectif FAIR-E arrivé à la direction du CCNRB le 1<sup>er</sup> janvier 2019. Ce projet se veut l'incarnation collective d'une même volonté : celle de façonner un lieu d'invention chorégraphique qui orchestre dans un même mouvement création, diffusion, accompagnement et transmission. Ainsi, il s'inscrit dans une démarche d'économie sociale et solidaire avec une vision de gouvernance innovante, de nouveaux modes solidaires de production et de multiples actions en direction et avec les personnes, et particulièrement la jeunesse.

## Frederik Le Roy

J'enseigne actuellement au KASK, école d'arts de l'université de Gand, et je coordonne le Master en Théâtre. Toutefois, avant d'être impliqué dans l'éducation en arts, je viens d'abord de la théorie. En 2012, j'ai obtenu une thèse de doctorat en Arts, à l'université de Gand, intitulée Entangled Time, Crumpled History qui interroge comment la performance peut proposer une politique de la mémoire, en explorant différents régimes d'historicité. Après être intervenu comme « coach théorique » à P.A.R.T.S, j'ai poursuivi une recherche en post-doctorat puis comme professeur invité, à l'université d'Anvers puis de Gand. A travers cette nouvelle position, des questions ont émergé sur comment mes recherches (sur les différents régimes de temporalité et d'historicité activés par les arts et la relation entre arts performatifs et arts visuels) pourraient nourrir cette position au sein du champ de l'éducation en arts, et auprès d'artistes et d'étudiants en arts. Pour cette journée « Prendre position », je souhaite partager quelques pistes de réflexion sur les frontières poreuses entre « l'école d'art » et le champ artistique professionnel. Comment le contexte de l'école d'art est-elle façonnée et façonne-t-elle le « contemporain » des formes d'art contemporain ?

## **Sandrine Lescourant**

Sandrine Lescourant dit Mufasa porte la danse comme rempart à la violence. Artiste émergente, elle s'est d'abord initiée aux danses classique et moderne, à la danse africaine pour se consacrer par la suite, en autodidacte, sur les scènes underground à la danse hip hop. Après avoir collaboré avec des chorégraphes qui ont marqué l'arrivée du hip hop sur les plateaux de théâtre – Pierre Rigal, Sylvain Groud, Sébastien Lefrançois, Anthony Egéa –, elle est aujourd'hui interprète d'Amala Dianor et associée à IADU (Initiatives d'artistes en danses urbaines / La Villette), au Théâtre Louis Aragon à Tremblay-en-Seine, et au Théâtre Jean Vilar à Vitry. C'est dans une nécessité profonde de raconter la complexité des relations humaines qu'elle crée la cie Kilaï en 2015 et amorce un triptyque chorégraphique : « Parasite » 2015, « Icône » 2017 et « Acoustique », actuellement en création.

## **Barbara Manzetti et Hassan Abdallah**

Barbara Manzetti et Hassan Abdallah Afro pour la famille Rester. Étranger Rester. Étranger est une espèce de famille. La famille est le format de l'œuvre. Car Rester. Étranger est une œuvre de l'art. Quel genre d'art ? Un art expérimental. C'est à dire un art en train de se faire. Dont on fait l'expérience réelle. Un art vivant non spectaculaire. Non exclusif. Qui appartient à ceux qui le font. Qui le respirent. Qui le transpirent. Vous aussi vous êtes en train de le faire. Ce moment où vous vous engagez dans la lecture de ces lignes vous appartient. Vous entrez en contact avec l'activité qui fonde l'expérience Rester. Étranger. Une pratique de l'art sans extérieur. Cela n'attend pas de spectateurs. Ni de lieu assigné. Ni de moment adéquat pour se faire. Rester. Étranger arrive et fait place à chaque personne qui entre en contact avec son activité. Traversant ce qui subsiste du désir désorienté de camper dans la réalité. Une trajectoire chorégraphique dans la relation. Relation constante à l'humain. Et en ce sens éminemment politique. C'est une application concrète. Immersive. Protéiforme. Vivante. De l'hospitalité.  
[rester-etranger.fr](http://rester-etranger.fr)

## **Marlon Miguel**

Marlon Miguel est chercheur postdoctoral à l'ICI Berlin (Institute for Cultural Inquiry). Il est docteur en Arts Plastiques et Philosophie de l'Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis et de l'université Fédérale du Rio de Janeiro. En 2016, il a soutenu une thèse intitulée « À la marge et hors-champ : l'humain dans la pensée de Fernand Deligny » (<http://www.theses.fr/2016PA080020>). Il est un des responsables de l'organisation du Fonds Fernand Deligny à l'Institut mémoires de l'édition contemporaine (IMEC). Sa recherche actuelle, à l'intersection de la philosophie, l'art, l'anthropologie et la psychiatrie, interroge comment le concept de « milieu » est mobilisé dans des pratiques cliniques et éducatives. Sa recherche théorique et universitaire est nourrie également par la pratique du cirque, de la danse et du théâtre.

## **CN D**

Centre national de la danse  
1, rue Victor-Hugo, 93507 Pantin cedex - France  
40 ter, rue Vaubecour, 69002 Lyon - France  
Licence PLATESV-R-2019-000377  
SIRET 417 822 632 000 10

Le CN D est un établissement public à caractère industriel et commercial subventionné par le ministère de la Culture.



Président du Conseil d'administration  
**Rémi Babinet**

Directrice générale  
**Catherine Tsekenis**

Conception graphique  
**Casier / Fieufs et les équipes du CN D**

### **Crédits**

*Les rencontres IMAGINE*, photos réalisées dans le cadre du projet IMAGINE, saison 2018 – 2019.