

QUELLES

PLACES

POUR LES

PERSPECTIVES

DES ENFANTS

SUR LEURS

EXPÉRIENCES

EN DANSE ?

JULIANA PALMA

FATIMA KHADIDJA NIKITIN

TAO ROMAIN NIKOLOZ NOAH GABRIEL SOREN HIDA YETTE YOUSSEUF

INAYA MERYEM AHMED CHARLIE ABDOUR

NOËLLA HAROUN IMÈNE LUDOVIC IBRAHIM SARAH CHADINE

YANIS LAYLA LEELA KISSIMA MOURAD INÈS TARINE MATHIS

LASSANA CHARLOTTE GUSTAVE ZAINA HABATOU MOUNA OIHANA ADELE YOUSRA SHAYMA EMILE LÉO MANINGBÉ NAEL LOREN



Mémoire de Master en Danse
UFR Arts, Philosophie, Esthétique
sous la direction d' Isabelle GINOT

Quelles places pour les perspectives des enfants
sur leurs expériences en danse ?

Étude pour une méthodologie de recherche sensible avec des enfants participants au dispositif
de médiation artistique et culturelle en danse *Constellation* au CN D Pantin.

Juliana ALVES PALMA DE SOUZA
n° d'étudiante : 21001066

département danse,
Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis,
Mai 2025

— SOMMAIRE —

Avant-propos et remerciements	3
Introduction	6

— CHAPITRE I —

QUELLES PLACES POUR LES ENFANTS ?

1. Interroger la place des perspectives enfantines à travers différents champs d'étude	
a. Un panorama de la recherche académique en éducation artistique et culturelle	16
b. Penser l'autorité par l'expérience, le <i>protagonisme</i> et l'émancipation de l'enfant <i>versus</i> les attentes institutionnelles et la logique de projet	20

— CHAPITRE II —

QUELLES MÉTHODES POUR FAIRE PLACE AUX ENFANTS ?

2. Éléments pour traduire un positionnement politique et sensible en méthodologie de recherche pour faire terrain avec les enfants	29
a. Les altérités et leurs confluences	31
b. Les bordures des ateliers et une philosophie de l'affectivité	34
c. La posture de la chercheuse et le corps comme outil d'investigation	37
d. Les dialogues, les entretiens et leurs enjeux	44

— CHAPITRE III —

QUELLES PLACES CONSTRUISENT LES ENFANTS ?

3. La méthodologie mise en pratique sur <i>Constellation</i>	
a. Démarrer le dispositif en identifiant les <i>a priori</i> des enfants à l'aide du jeu	51
i. Le jeu de cartes : spatialité, méthodologie et matériel	52
ii. Les <i>a priori</i> : Malentendus sur la danse hip hop et les danseurs de rue	54
iii. Les <i>a priori</i> : Identités et représentations autour de la danse en France et de la danse au Congo	59

b. Analyser la réception des pratiques par les enfants : plaisir, interdits et transgressions

- i. Percevoir le cadre : Aimer ou pas la danse 69
- ii. Quitter les pratiques : Interdits au studio et libertés aux toilettes 72
- iii. Penser les consignes et les conseils : Entre interprétation, transgression et refus 78

— CHAPITRE IV —

QUELS DÉPLACEMENTS POUR LES ADULTES ?

4. Déployer les imaginaires enfantins pour déplacer les adultes

- a. Usages et enjeux de l’imaginaire sur le terrain : de flou conceptuel à outil d’appropriation des pratiques 94
- b. Poursuivre les envies enfantines au-delà de *Constellation* 102
- c. Déplacer pour produire des milieux de rencontre 112

Conclusion 128

Bibliographie 135

Annexes 141

— Documents complémentaires au mémoire —

Les coulisses de la recherche I : Précarités (4 pages)

Les coulisses de la recherche II : Lieux (39 pages)

Les coulisses de la recherche III : « 4 jours pour (re)performer la recherche : récits et pratiques de reprise sensible de la rédaction d’un mémoire », *Funambule* n°17, (19 pages)

Les coulisses de la recherche IV : Performer le travail avec les étudiant·e·s du département de philosophie (12 pages)

Les suppléments de la recherche : Autres documents utilisés pour penser le mémoire (41 pages)

Le résumé de la recherche : la recherche par chapitre (11 pages)

Avant-propos et remerciements

Ce document n'est pas le résultat théorique d'une expérience pratique. Il représente l'une des infinies possibilités d'une trace écrite d'une réflexion faite par corps, issue d'un processus vivant de découverte d'un désir partagé entre les enfants et moi : celui de la liberté de l'individu construite à travers le rapport au mouvement collectif.

Cette recherche commence et finit en ayant comme seul propos l'envie de rencontre avec les perspectives des enfants sur leurs expériences en danse. Elle arrive à sa conclusion avec une infinité de portes ouvertes, heureusement, car au début il a fallu emprunter des clés pour voir ce qui se passait derrière les portes des institutions où se trouvent les enfants dans leur quotidien. Et pourtant, aucune serrure ne semble avoir été cassée, et cela affirme l'urgence de prendre au sérieux cette démarche. Car avant que les portes se ferment à nouveau, cette recherche souhaite soutenir les enfants dans leur désir de traverser ces espaces sans avoir besoin d'être accompagnés par un adulte pour leur faire place. Peut-être, je l'espère, qu'au cours de mes aventures, des clés ont pu glisser de mes poches et furent retrouvées par quelques enfants. Sinon, que certaines portes puissent s'implorer par la force extérieure et intérieure de ces deux univers adulte et enfantin qui ne sont pas du tout homogènes et binaires, me se croisent par la force de quelques individus et leurs démarches plus ou moins conscientes, et se poussent l'un vers la rencontre de l'autre.

Vivre le monde en présence des enfants m'a poussé à l'habiter autrement. Ce changement, impossible à imprimer en texte dans si peu de lignes, m'a permis d'agir. Agir ? Agir dans ma recherche et dans ma vie personnelle, sans séparation, pour construire autour de moi un réseau d'échanges alimenté par l'expérience sensible, l'expérience de la recherche du plaisir et de la découverte du monde. Les domaines qui selon mon expérience sont très bien exploités par les enfants. Un inconnu était au sein de mes préoccupations, intérêts et curiosités. Cet "inconnu" pourrait être un enfant au début de ma recherche, mais au fur et à mesure de la réflexion il s'est transformé juste dans un "Autre" à qui être attentif. Être attentive était me laisser habiter par son altérité, ce qui m'a permis de me voir à travers d'autres yeux. J'ai quitté mes habitudes pour habiter mon corps autrement et me laisser habiter par les êtres qui m'entourent. Mon corps s'est élargi. Amplifié, il a accueilli les corps des autres. Leurs périls et leurs bonheurs m'ont traversé, laissant des empreintes de vie. Ces empreintes m'ont fait bouger autrement, danser entre les cicatrices et me glisser vers l'utopie de vivre les sens dans cet État qui cherche constamment et institutionnellement à anesthésier les êtres, en nous coupant d'un quotidien de où le partage de nos sensibilités soit prioritaire.

Cette recherche fut écrite par les pointes de dix doigts, mais réfléchie à travers une infinité d'échanges tissés avec humains, articles, langues, livres, films, voyages, arbres, animaux, ciels, nuages, paysages, nourritures, sentiments, soleils, océans, émotions, chansons, couleurs, poèmes, déchets, feuilles, textures, et tant d'autres expressions de sensibilité que j'ai croisé et creusé pendant les trois dernières années.

Je comptais rendre cette recherche en juin 2024, mais fin mai, une intuition me conduisit à la laisser vivre l'été. Entre juillet et août de la même année, je me rapproche d'un groupe d'étudiant·e·s, de chercheurs et d'enseignants du département de philosophie de Paris 8, et je tombe amoureuse de leur ouverture à l'inconnu. Leurs références se croisaient facilement à celles du département danse, dont les bases philosophiques sont importantes. Mais iels avaient besoin de faire corps collectif, et là ma présence de danseuse, comme iels la nommaient, était essentielle pour les déplacer, littéralement. Les vécus que nous avons traversés collectivement, dont notamment le séminaire que nous avons construit ensemble à Monoblet entre le 05 et le 11 juillet autour de la pensée de Fernand Deligny, ont été essentiels pour environner cette recherche d'une pensée qui comprend l'importance du sensible pour faire naître, d'un vécu commun de l'inconnu, un *quelque chose* dont la logique de projet ne serait jamais capable de planifier. Il me semble essentiel de remercier ces gens là pour leur accueil, leur inspiration et leur soutien infinis dans tant de projets que nous avons vécus ensemble.

Je remercie également toutes les personnes côtoyées au département danse de Paris 8 — enseignant·e·s, étudiant·e·s, et personnel travaillant à l'Université Paris VIII et d'autres — sans qui cette recherche, et tant d'autres choses, n'auraient jamais existé dans ma vie. Un remerciement à Isabelle Ginot, ma directrice de recherche, qui fut la première personne à m'ouvrir les yeux pour explorer la place macro et micro politique que l'expérience sensible du corps peut prendre dans la société. Je remercie un seul de mes nombreux employeurs, qui m'a aidée à m'organiser administrativement pour planifier la poursuite de mes études en sérénité financière, responsabilité que l'État français n'a jamais assumée auprès de moi. Je remercie le Centre National de la danse, l'École élémentaire Saint-Exupéry, L'IME Jean-Marc Itard, et le Collège Irène et Frédéric Joliot-Curie qui ont courageusement ouvert leurs portes à la critique universitaire au nom des enfants et de ce qu'on appelle l'éducation. Je remercie toutes les personnes amies et aimées qui m'ont soutenue affectivement, intellectuellement et artistiquement pendant le vécu et l'écriture de ce mémoire par d'innombrables gestes, discussions quotidiennes, à la table des repas, aux picnics, aux ateliers de danse, pendant des nuits blanches, et tant d'autres moments de partage sensible. Surtout je

remercie la richesse de la diversité humaine multiculturelle qui, malgré les efforts des gouvernements pour les effacer, réunit les rues de Paris, d'Aubervilliers, de Pantin et de Saint-Denis avec le monde entier et qui m'ont inspiré quotidiennement dans la rédaction de ce mémoire. Je remercie ma famille qui m'a toujours aidée, d'un hémisphère à l'autre, à ne pas négliger ce qui signifie le privilège de pouvoir poursuivre un enseignement dit "supérieur". Je remercie mon pays, le Brésil, dont l'histoire de résistance des peuples colonisés n'a jamais cessé de m'inspirer dans l'imagination d'un monde où la résilience des minorisé·e·s est possible et permet la survie des individus à travers la force du collectif, et parfois même avec un sourire sur le visage. Finalement, je remercie les enfants qui se sont aventurés dans cette expérience avec moi et qui ont transformé ma vision du monde que nous partageons. Je remercie cette Terre qui nous accueille malgré notre présence néfaste, en continuant à rendre possible la rencontre de ces envies qui convergent vers l'ici et le maintenant. Et toi, qui rend ces mots vivants à nouveau en me concédant l'attention de ta lecture.

Introduction

L'enfance représente pour tout individu ses premières fois. Des premières expériences corporelles qui dégagent différentes perceptions, sensations et émotions. Ces vécus proprioceptifs créent une marque unique, un corps singulier, forgé en constante interaction avec le monde qui l'entoure. Selon l'activiste, écrivain et philosophe autochtone Ailton Krenak : « Ces premières années d'existence créent une cartographie du monde et fournissent une sorte de carte pour l'expérience adulte¹ ». Cette cartographie se tisse par le vécu de nombreuses expériences sensibles et perceptives qui représentent un moment primordial de formation de l'individu. La « carte » de chaque individu, nommée par Krenak, peut aussi être nommée : la « corporéité² » d'après le concept employé par le philosophe français Michel Bernard. Cette corporéité garde l'empreinte de toutes les expériences sensibles traversées par l'individu dans son vécu du monde qui l'entoure. La danse à l'enfance, même dans des cadres où elle n'est pas explicitement nommée thérapeutique, peut enrichir ces moments formateurs avec de nombreux bienfaits³. Cela est analysé par des travaux qui explicitent comment un *projet éducatif* en danse peut représenter pour l'enfant « une opportunité de développement qui joue simultanément sur les dimensions physiques, sensorielles, affectives, cognitives et « identitaires⁴ ». En même temps, avant même de parler de danse, de corps ou de mouvement, nous voyons apparaître ici un terme récurrent dans l'univers de la danse à l'enfance : le projet éducatif. Celui-ci sera essentiel pour comprendre que la danse vécue par les enfants dans les milieux institutionnels est souvent vécue à travers le prisme du projet — et moins souvent à travers le prisme de l'expérience sensible. C'est-à-dire qu'avant même de danser pour le plaisir du mouvement, l'enfant est amené à rencontrer la danse avec un objectif extérieur au vécu sensible de son corps propre, et plutôt en lien avec une idée d'un propos prédéterminé par un projet pédagogique. Un projet dans lequel l'enfant est inscrit par les institutions qui l'entourent afin d'atteindre un objectif éducatif choisi en amont de son

¹KRENAK Ailton, CARELLI Rita, *Futuro Ancestral*, São Paulo : Companhia das Letras, 2022, p. 100

²BERNARD Michel, *Le corps*, Paris : Seuil, 1995.

³Je tiens à préciser le caractère conditionnel de ma phrase. L'expérience de la danse *peut* avoir des effets positifs dans la vie de l'enfant, aussi comme elle peut, selon ma perspective, promouvoir le contact de l'enfant avec des systèmes de pensée qui peuvent créer des traumatismes. Pour exemplifier ce deuxième propos nous pouvons citer une insertion précoce dans l'univers de la compétition, des troubles des comportements alimentaires, des troubles de l'image corporelle ou de l'image de soi, etc.

⁴FABRE Sylvain, « Quel apport éducatif de la danse ? Un éclairage anthropologique à partir de Jacques Lévine », in *Recherches en danse*, n°11, 2022, consulté le 02 février 2023 : <http://journals.openedition.org/danse/5432>

expérience sensible, du développement de sa capacité à se laisser affecter, de sa rencontre avec le milieu d'où naîtra l'expérience, et de son ouverture au *devenir*⁵ — nous y reviendrons.

Ainsi, à la complexité d'expérimenter avec son corps en mouvement, s'ajoutent les défis et les plaisirs de la rencontre avec l'Autre. En danse, cet Autre peut se présenter sous différentes formes. Pour l'enfant, cela peut être la découverte de différentes qualités du toucher pendant une pratique, des gestes de son camarade de classe, d'un rythme ou d'un style de danse auparavant inconnus. Mais il existe une découverte qui traverse toutes les autres, changeant la sensation même d'habiter son corps propre. C'est la découverte de l'altérité en soi-même, intrinsèque au geste dansé dans un cadre essentiellement artistique. Chez le danseur ou la danseuse, l'altérité de sa corporéité est « immanente à la temporalité de son désir et de son acte créateur, [...] c'est-à-dire une manière de jouer et d'orchestrer ses différentes parties par un processus de recouvrement clandestin ou d'articulation secrète de mouvements simultanés virtuels et subtils⁶ ». Chez l'enfant, le contact avec la danse qui pourrait lui rendre une opportunité d'expérimenter avec cette altérité finit habituellement par s'effectuer au-delà des préoccupations artistiques intimes et subjectives à chaque individu lorsqu'il s'agit d'un contexte institutionnel. Dans ce cadre formel, l'expérience lui arrive souvent avec d'autres enjeux — éducatifs, médicaux, sociaux, etc. Plus précisément, à l'expérience de l'enfant dans un projet de danse en institution, se superposent les attentes de différentes entités engagées dans la transmission des pratiques — des parents aux enseignantes, médiatrices, artistes, etc. Des rapports de domination, qui dépassent l'univers de la danse, peuvent également jouer leur rôle dans l'expérience, établissant une asymétrie statutaire entre enfants et adultes qui n'est pas biologiquement fondée comme l'on pourrait croire, mais socialement construite⁷. Cette construction date du début du XXe siècle, entre les contextes nord-américain, notamment aux États-Unis, et européen, en particulier en France et au Royaume-Uni, lorsque l'enfance a été pensée selon une rationalisation capitaliste de préoccupations socio-économiques et sanitaires structurant le parcours des individus autour

⁵ZOURABICHVILI François, « Qu'est-ce que le devenir pour Gilles Deleuze ? », conférence à Horlieu, Lyon, le 27 mars 1997, consulté le 15 mai 2025 :

<http://horlieu-editions.com/brochures/zourabichvili-qu-est-ce-qu-un-devenir-pour-gilles-deleuze.pdf>

⁶BERNARD Michel, « L'altérité originaire ou les mirages fondateurs de l'identité », *Protée*, vol. 29, no 2, 2001.

⁷MOZZICONACCI Vanina, RENNES Juliette, DUVAL-VALACHS Nicolas et al., « Éditorial. Interroger la domination adulte », *Mouvements*, 2023/3, n° 115, p. 7-11, consulté le 14 mai 2025 : <https://www.cairn.info/revue-mouvements-2023-3-page-7.htm>

de l'âge et d'une idée de la maturation qui proposait un encadrement des enfants selon des normes de développement qui ont profondément influencé les pratiques éducatives⁸.

Ainsi, comme l'expérience corporelle de l'individu est façonnée par la société dans laquelle il vit⁹, nous pourrions partir d'un postulat que celle de l'enfant est façonnée par les institutions qui l'encadrent. Dans le contexte de cette recherche, il convient de considérer que toute référence à l'*adulte* doit être comprise comme renvoyant aussi à sa figure institutionnelle, et non uniquement à un individu engagé dans une relation interpersonnelle avec un enfant. Puisqu'il est essentiel de comprendre que l'adulte est lui aussi soumis aux rapports de pouvoir institutionnels, lesquels influencent ses relations à autrui en les encadrant par des attentes et des contraintes découlant d'une condition qui vise à répondre à des objectifs définis au niveau des politiques publiques. Nonobstant l'architecture institutionnelle imposée, cette recherche souhaite exprimer une profonde reconnaissance à l'égard de l'ensemble des personnes adultes qui ont rendu son déroulement possible, ainsi qu'une vive admiration pour le travail mené par les enseignantes, chercheur·e·s, artistes, médiatrices et autres personnes impliquées. Leur engagement a contribué à créer les conditions propices à une exploration riche des liens entre les enfants et l'univers de la danse — sans lequel cette recherche n'aurait jamais été rendue possible.

À l'interstice du prescrit et du vécu, dans leur vie quotidienne, certains enfants peuvent, à partir d'une inventivité ludique, avoir la capacité à fabriquer leur propre monde à l'intérieur de celui institué par les adultes : « Leurs jeux imitent, se moquent ou défient les règles de la société adulte. L'acte de jouer peut également les aider à faire face à des expériences traumatisantes telles que celles de la guerre en créant un simulacre du réel¹⁰ [...] » . Lorsque le jeu représente *a priori* un moment de plaisir pour l'enfant, où il pourrait être libre pour créer ses règles, participer à un projet de danse en institution peut être un défi éprouvant pendant lequel il découvre son corps en mouvement sous le regard et les règles de l'autre. En même temps, inversant les points de vues, nous pouvons nous demander, que disent les enfants sur leurs vécus autour des règles pré établies ? Quelle relation se crée entre les enjeux des institutions adultes et les envies des univers enfantins ? Quelles stratégies d'adhésion, de transgression ou d'adaptation sont mises en place par les enfants ? Comment la prise en compte de la parole des enfants pourrait nourrir et modifier les réflexions des

⁸TURMEL André, « De la fatalité de penser la maturation en termes de développement : quelques réflexions », in SIROTA Régine (Dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2006, p.63-72.

⁹BERNARD Michel, *Le corps*, Paris : Seuil, 1995.

¹⁰MOULÈNE Claire, « Représenter l'enfance, un art très politique », *Libération*, 2023, consulté le 04 février 2024 : <https://cutf.ly/twNljMgs>

adultes autour des outils de transmission en danse ? Finalement, quels possibles se créent grâce aux perspectives des enfants sur leurs vécus dans l'analyse des pratiques en danse ?

En 2021, l'envie de comprendre l'expérience en danse des enfants par leurs propres perspectives m'a amené à m'approcher de *Constellation*. Ce dispositif de médiation artistique et culturelle en danse fut créé par le Centre national de la danse à Pantin en 2018, où il a été reproduit annuellement avec différentes classes à chaque saison. Actuellement, le dispositif se déploie non seulement au CN D, mais aussi dans une dizaine d'autres structures dans différentes régions de la France¹¹. *Constellation* propose des moments de :

[...] découverte de l'univers de la danse, de partage d'une expérience artistique qui ouvre des territoires nouveaux à la sensibilité et à l'imaginaire. Sur la durée de l'année, la rencontre avec des nouvelles personnes, des lieux culturels et des œuvres fait découvrir des manières de vivre et de penser, ouvre à une conscience et à une pratique du corps, apporte des repères culturels et contribue au développement de la personnalité. Les actions menées dialoguent avec les activités en classe et avec les compétences qui y sont construites¹². [...]

Avant de comprendre la relation des enfants aux pratiques proposées par *Constellation*, j'ai eu besoin de comprendre la mise en place du dispositif lui-même. En analysant la disposition de *Constellation*, et la relation entre les adultes et leurs pratiques de transmission des danses, j'ai cherché à comprendre le déroulé empirique des activités au-delà de leur conception formelle — qui est complètement indépendante de chaque projet, puisqu'elle est fabriqué en amont par l'équipe de médiation du CN D avec d'autres partenaires, dont chercheurs et artistes, par exemple. À l'époque, je me suis engagée auprès de l'Institut Médico Éducatif (IME) Jean-Marc Itard en tant que stagiaire de l'enseignante Sandrine Slimani pour l'assister avec un groupe de sept enfants pendant une année scolaire dans les séances de *Constellation*. Cette riche expérience immersive, m'a permis d'analyser les démarches qui permettaient le fonctionnement du dispositif à partir d'une logique de co-construction entreprise par et entre les adultes responsables pour mener le projet artistique en danse avec les enfants¹³. Catégoriquement, ma recherche semblait complète. Elle prenait

¹¹ selon le site du CN D Pantin (<https://www.cnd.fr/fr/page/2158-constellation>), le dispositif se produit également dans les structures partenaires suivantes : CCN d'Orléans, l'Adda du Tarn, la Manufacture CDCN Nouvelle-Aquitaine, le Dancing CDCN Dijon, Théâtre Francine Vasse – Les Laboratoires Vivants de Nantes, la Maison de la danse de Lyon, Lalanbik CDC océan indien à La Réunion, Correspon'danse en Guadeloupe, CRC Jean Philippe Rameau / La Comète – scène nationale de Châlons-en-Champagne, Le nouveau relax – Théâtre de Chaumont / CCN de Tours.

¹²cf. <https://www.cnd.fr/fr/page/2158-constellation>

¹³Cette année d'observation participante et d'écriture m'a permis de rédiger une analyse menée dans le cadre d'un cours de *Méthodologie d'enquête de terrain* sous orientation de la chercheuse Mahalia Lassibille, pendant ma Licence 3 en Danse à l'Université Paris VIII.

en compte la perspective des différentes adultes participants au projet, démontrant comment la triangulation co-constructive entre les artistes, les médiatrices et les enseignantes était positive pour la mise en place d'un projet en danse qui s'appuyait sur les fondements de l'EAC. En revanche, je n'étais pas personnellement satisfaite. Tout au long du terrain, j'ai joué, j'ai parlé, j'ai dansé et j'ai interviewé les sept enfants porteurs de différents handicaps cognitifs. Les détails sensibles de ces expériences ont été gardés comme des souvenirs et des apprentissages personnels. Avoir traversé ces vécus m'a définitivement aidé à comprendre comment les activités étaient pensées par les adultes et proposées aux enfants, mais les perceptions des enfants eux-mêmes sur la danse, pendant et après l'étape de réception des pratiques, ne figuraient pas sur mon écrit final. Les sensations des enfants autour de leurs expériences n'étaient pas apparentes sur ma recherche, ce qui, pour moi, la rendait incomplète. Dans mon entourage, l'absence de la perspective des enfants ne semblait pas être un problème. Au long de mon parcours, j'ai aussi entendu que la perspective des enfants porteurs de handicaps cognitifs était une affaire exclusive aux études en psychiatrie, et que la parole des enfants dit « normaux » était un sujet que pour les études en sciences de l'éducation. C'était comme si la perspective des enfants était une thématique que l'on n'était pas censé aborder en tant que chercheur en danse. Comme si, en tant que professionnel de la danse, il ne fallait s'approcher des enfants qu'au moment de leur transmettre des pratiques — mais jamais pour appréhender leur vision de la danse en tant que pratiquant pour nous soutenir, en tant qu'intervenants, à la conception de nos pratiques.

Suite à cette expérience, avec le soutien du département Danse de l'Université Paris VIII, j'ai communiqué au Centre national de la danse mon envie de poursuivre une deuxième année de recherche au sein de *Constellation*. Cette fois, étant déjà initiée aux méthodes de fonctionnement du dispositif entre adultes, j'avais pour but de pouvoir analyser l'expérience des enfants par leur perspective, en suivant les ateliers avec différents groupes et en essayant de me plonger dans l'expérience du côté des enfants — ce qui méthodologiquement a été un défi à part entière que j'explicitai dans la suite.

Lorsque l'équipe¹⁴ responsable du dispositif *Constellation* au Centre national de la danse à Pantin a accepté ma proposition d'y participer pour rédiger ma recherche de Master, je me suis engagée — pour des raisons réglementaires — sous un contrat de stage non

¹⁴*Constellation* est un dispositif construit à plusieurs mains, mais dans le cas de la saison 22-23 j'étais en contact direct avec les médiatrices Fanny Delmas, Samantha Mac Donald et Marta Munuce.

rémunéré auprès du CN D.¹⁵ J'ai pu choisir d'accompagner deux classes d'enfants : une classe de CM1/CM2 de l'École élémentaire Saint-Exupéry et une classe de 6ème du Collège Irène et Frédéric Joliot-Curie, les deux à Pantin¹⁶. L'expérience de la saison précédente de *Constellation*, avec les sept enfants de l'IME Jean-Marc Itard, est restée dans mon corpus¹⁷ et même si elle n'est pas au centre des analyses¹⁸, elle a été primordiale pour la réflexion de la recherche. Grâce à cette première expérience avec les enfants de l'IME, j'ai appris à questionner et penser ma posture auprès des enfants constamment. Du geste à la parole, chaque détail était essentiel pour rendre mon corps et ma recherche disponibles comme véhicules pour la rencontre entre l'univers adulte et les envies enfantines — j'y reviendrai lorsque nous discuterons la méthodologie.

¹⁵Voir l'annexe n°1 pour un tableau avec les heures de présence officielles présentées sur le contrat de stage créé par le CN D selon mes envies de suivre les heures d'atelier de deux classes d'enfants différentes.

¹⁶Même si les deux établissements se situent à Pantin, il me semble important de contextualiser la différence architecturale entre les deux locaux, dans le sens où cela influence la relation des enfants aux lieux d'enseignements. Cette contextualisation mériterait une recherche à part entière qui prendrait en compte les histoires, statuts et relations socioéconomiques des établissements envers la ville de Pantin. Pourtant, ici, je tiens à décrire quelques caractéristiques physiques des structures qui pourraient aider le lecteur à esquisser le paysage qui enveloppe les contextes de vie scolaire des enfants participants à cette recherche. Le site du groupe d'architecture et urbanisme bioclimatique *Méandre etc'* (<https://cutt.ly/VwNIFHNh>), responsable de la modernisation de l'école primaire Saint-Exupéry, met très rapidement en avant l'architecture écologique du bâtiment en bois et en verre. Récemment construit, situé au bord du canal de l'Ourcq à Pantin, livré en 2011, il est connu pour son architecture nommée "zéro énergie" avec plusieurs labels qui attestent ses qualités éco-durables. Le nombre d'enfants inscrits à l'école entre 2021 et 2022 était de 369. La salle du groupe suivi dans cette recherche possède un de ces quatre murs entièrement vitré avec une vue dégagée sur le canal, ce qui rend l'illumination naturelle de la salle abondante et l'environnement agréable, selon ma perception lors de plusieurs visites. Plus loin du canal, nous retrouvons l'établissement de l'autre groupe suivi par la recherche. Dans le site du patrimoine Seine-Saint-Denis (<https://cutt.ly/DwNIFx7o>), des informations racontent l'histoire du bâtiment qui comporte le Collège Joliot Curie. Principalement construit en béton, le bâtiment fut restructuré et agrandi pour accueillir le collège de 600 élèves en 1988. Il se situe sur l'avenue Jean Lolive, pas loin du périphérique de Paris, selon le site « la densité du trafic routier sur cette voie urbaine crée un environnement polluant, bruyant et agité ». En rentrant au Collège pour la première fois pour participer à la réunion initiale du dispositif *Constellation*, avec les enseignantes et la médiatrice responsable pour le groupe, ma première impression notée sur mon journal de bord était celle d'un « endroit très sombre, on peut s'y perdre entre la multiplicité d'escaliers et de couloirs ». Depuis 2007 le Collège a connu différents moments de grève. En 2018, des membres du personnel grévistes et des parents d'élèves se sont réunis pour manifester pour de meilleures conditions d'enseignement (contre le sous-effectif d'enseignant-e-s., contre les locaux trop exigus, entre autres). En 2013, le journal Le Parisien a écrit un reportage sur les mauvaises conditions des toilettes dans différents établissements, le Collège Joliot Curie fut cité : « les multiples pétitions des parents d'élèves ont accéléré les travaux de réhabilitation des toilettes, encore à la turque, qui dataient de la création de l'établissement » (<https://bit.ly/4a6Y7t1>). C'est dans ces endroits que les enfants, sujets de cette recherche, passent la majorité de leur temps quotidien.

¹⁷ à travers mon enquête de terrain et ses annexes - des notes, des analyses, un ancien journal de bord, des photos et des vidéos de leur expérience sur *Constellation* entre 2021 et 2022.

¹⁸dû à un manque de disponibilité de ma part pour effectuer des nouveaux entretiens prenant en compte le sujet de la recherche actuelle.

Sur mon contrat avec le CN D, il était accordé que je pourrais suivre une quantité prédéfinie de 27 rencontres, totalisant 111 heures de participation officielle au dispositif distribuées pendant l'année scolaire de 2022-2023. À l'exception de deux rencontres officielles, effectuées dans les écoles des enfants, toutes les autres rencontres prévues par le dispositif ont été réalisées au CN D de Pantin ou à proximité (par exemple, au bord du Canal de l'Ourcq pour des ateliers *in situ*). Le corpus de la recherche n'était pas réduit aux participations directes dans les ateliers (ici nommés d'après la terminologie employée par *Constellation* dont, *rencontres*), car une partie importante du travail de terrain a été faite hors de ces heures contractuelles, dans l'école élémentaire Saint-Exupéry, grâce à la disponibilité de l'enseignante Karine Verat, et au collège Irène et Frédéric Joliot-Curie, grâce aux enseignantes Edith-Laure Bany Le Turcq et Mélanie Nkongue qui m'ont permis de fréquenter les établissements plusieurs fois pour réaliser des entretiens avec différents élèves. Le groupe d'enfants de l'IME Jean-Marc Itard a continué à participer au dispositif *Constellation* pendant la saison de 2022-2023 et des rencontres informelles se sont reproduites entre nous pendant toute l'année¹⁹, malheureusement, à cause du planning déjà trop chargé de la recherche, des nouvelles dynamiques n'ont pas été réalisées avec cette classe. Ainsi, les matériaux présentés dans ce mémoire ont été fabriqués au fur et à mesure de mes rendez-vous avec plusieurs enfants dans différents cadres et à partir de différentes méthodologies de recherche réfléchies en vue de chaque occasion pour accueillir, recueillir, se laisser affecter et mettre en avant la parole des enfants sur leurs expériences.

En outre, une question qui ressort des enjeux qui entourent la restitution écrite de cette expérience vécue avec les enfants, était celle de l'anonymisation des participants. L'enquête n'était pas secrète. Au contraire, depuis mon premier contact avec toute personne présente sur ce terrain, adultes et enfants, j'ai toujours cherché à faire comprendre que tout dialogue, observation, photo, vidéo, texte ou dessin pourrait toujours venir à figurer sur les documents constituant mon mémoire de Master en Danse à l'Université Paris VIII. Pour cette raison, j'ai choisi de réaliser une anonymisation partielle de la recherche. J'ai gardé les prénoms

¹⁹Nous avons partagé des moments importants sur le terrain, pendant des déjeuners, des picnics, des pauses entre les ateliers, des spectacles et d'autres moments — toujours informels. Ma présence a également permis la connexion plus concrète entre les enfants des classes de CM1/CM2 et les enfants de l'IME pendant les déjeuners — qui étaient prévus dans le même créneau et salle par les équipes du CN D, mais qui ne proposait pas forcément une approximation volontaire des enfants. Géographiquement parlant, les enfants déjeunent dans la même salle, mais sur deux grandes tables assemblées séparément. A cette occasion, à la fin des repas, j'ai invité des enfants à m'accompagner à la table voisine pour les présenter. Des échanges très joyeux se sont passés entre un garçon de l'IME, une fille de CM1 et moi. La fille de CM1 m'a expliqué qu'avant cette occasion elle ne savait pas que les enfants du spectre autiste allaient à l'école, ni que les instituts médico-éducatifs existaient.

réels des participants pendant, par exemple, l'analyse de situations qui ne portent pas un potentiel explicite de vexer les enfants ou adultes en question. En même temps, dans d'autres moments plus délicats, j'ai pris la décision de l'anonymisation des prénoms. Cette anonymisation étant donc, malgré mon plus grand effort, fruit de ma subjectivité. Le même était fait pour des moments de transgression, de comportements controversables, et d'exposition d'opinions fortes. Pour pratiquer cette anonymisation, il était important de comprendre comment la mettre en place selon le contexte de chaque situation présentée, car :

Il semble important que l'anonymisation des enquêtés soit autre chose qu'une simple opération technique, mais qu'au contraire, l'analyse sociologique préside aux choix opérés par le chercheur pour trouver un nom d'emprunt. Ce sens sociologique donnera en effet des indicateurs précieux aux lecteurs pour la compréhension des cas évoqués.²⁰

Dans ce cas, j'ai opté par une catégorisation des noms et discours qui garde certaines caractéristiques sociologiques importantes pour la compréhension du contexte. Pour donner un exemple concret, quand il était question de trouver un prénom fictif pour un enfant, il fallait observer s'il était important de garder un prénom traditionnel basque, français ou religieux musulman lorsque cela désignait une caractéristique identitaire importante de l'enfant au sein du groupe. Dans la classe de CM1/CM2, par exemple, un groupe de garçons m'a très vite fait comprendre qu'il y avait certains enjeux d'identité entre les enfants qui étaient significatifs pour eux. Dans notre troisième rencontre, certains enfants m'ont fièrement expliqué qu'ils étaient français mais qu'ils venaient de familles d'origine tunisienne. Ils m'ont décrit que danser était moins évident pour eux en tant que garçons tunisiens. Ou encore, une fille d'origine sénégalaise qui parlait souvent de la danse traditionnelle de son pays. Ces situations étaient révélatrices du type d'information qui, selon les discours des enfants, était importante à préserver lors des anonymisations. Concernant les adultes, l'anonymisation était plus complexe, une fois que chaque adulte avait son rôle bien défini au sein du dispositif et que cela pourrait être évident dans les descriptions même si elles étaient anonymes. En outre, il me semblait que les adultes en question pouvaient être plus conscients de leurs discours face à ce qui implique la publication d'une recherche universitaire. Pour ces raisons, j'ai choisi d'éviter de nommer les adultes dans des analyses qui exposent des moments qui pourraient être controversés, en gardant juste une désignation de la catégorie d'âge séparant adultes et enfants, tel que « l'adulte dit ... ». Certaines situations étaient plus difficiles à rendre anonyme, lorsque, par exemple, pendant un entretien, un enfant énonçait

²⁰ZOLESIO Emmanuelle, « Anonymiser les enquêtés », *Interrogations* ?, n°12, 2011, consulté le 09 mai 2024 : <https://www.revue-interrogations.org/Anonymiser-les-enquetes>

une opinion précise sur le travail d'un chorégraphe ou d'une médiatrice. Il faut, néanmoins, comprendre que ce type de discours demande une analyse spécifique du rôle de l'artiste au sein du dispositif, par exemple, et pas forcément sur la personne qui exécute ce rôle. Ainsi, en termes de préservation d'identité et de renseignement des données sociologiques, utiliser les rôles des adultes pour décrire certaines situations ne permettait pas une grande efficacité en termes d'anonymat. Mais la stratégie reste suffisamment opérante considérant que plus de 8 adultes ont participé directement à la recherche, distribués entre les statuts de médiatrices, artistes, enseignantes et enseignants. Enfin, par l'anonymisation ou par l'occultation des prénoms des participants il était possible de garder un fond contextuel des situations selon les rôles, tout en préservant l'identité des participants. Pour des raisons similaires, certains extraits du journal de bord sont ponctuellement partagés dans le cadre de cette recherche. Toutefois, en l'absence des ressources nécessaires à l'anonymisation complète de l'ensemble du matériau de terrain, les notes intégrales issues des ateliers suivis n'ont pas pu être incluses en annexe.

En vue d'exposer les enjeux et les réflexions traversées pendant ces quatre années de recherche, ce mémoire propose au lecteur d'accéder au parcours de lecture suivant :

chapitre I) d'abord, une synthèse de quelques lectures en éducation artistique et culturelle effectuées dans le cadre de cette recherche pour construire un état de l'art qui révèle la place actuelle donnée à la perspective des enfants dans ce champ d'étude, pour ensuite offrir une vue d'ensemble sur quelques concepts provenant de divers courants de pensée visant à aborder la perspective des enfants autrement ;

chapitre II) ensuite, les diverses réflexions, outils et techniques méthodologiques utilisés pour faire terrain sur les enfants avec les enfants ;

chapitre III) puis, en faisant une analyse de situations observées sur le terrain, la recherche met en lumière les diverses thématiques saillantes des perspectives des enfants sur leur vécu dans le dispositif par deux grands axes : une exploration des représentations des enfants déployées à travers un jeu de cartes, et ensuite une discussion autour de la transmission traversant cadres, consignes et conseils selon les perspectives enfantines, entre situations et discours ;

chapitre IV) enfin, le dernier chapitre traverse les réflexions développées au fil de la recherche pour explorer les imaginaires et autres perceptions enfantines, afin de montrer comment le point de vue des enfants déplace celui des adultes et interroge l'acte même de recherche.

— CHAPITRE I —
QUELLES PLACES POUR LES ENFANTS ?

1. Interroger la place des perspectives enfantines à travers différents champs d'étude

a. Un panorama de la recherche académique en éducation artistique et culturelle

Avant la période d'immersion sur le terrain, j'ai effectué une recherche bibliographique traversant différentes disciplines. Premièrement, à partir des études en danse, en sciences de l'éducation et en sciences humaines et sociales, je souhaitais rencontrer des écrits rapportant la parole des enfants sur leurs expériences dansées. Connaître leurs différentes façons de nommer leurs sensations autour de la danse semblait pour moi une méthode logique pour démarrer mon entrée dans leur univers. Deuxièmement, par cette recherche bibliographique, j'avais pour but de répertorier des références méthodologiques sur comment collecter et faire valoir les discours des enfants. Et idéalement, dans une troisième étape, je m'attendais à ce que ces recherches puissent dévoiler des méthodes d'analyse de ces discours. C'est-à-dire, non seulement exposer la parole de l'enfant en parallèle à la recherche, mais l'entremêler à la réflexion, nourrissant activement la pensée autour de la transmission en danse. Cependant, je n'ai pas retrouvé dans mes lectures ce que j'espérais y découvrir. Au contraire, ce que j'ai rencontré était paradoxal : des recherches qui tenaient l'enfant comme sujet me semblaient négliger leur présence active. Au lieu de sujets porteurs de savoirs expérientiels, ils étaient objets éloignés de la pratique de la recherche.

La littérature en éducation artistique et culturelle (EAC) qui aborde les dispositifs de médiation en danse avec les enfants expose des enjeux auxquels les adultes sont confrontés quotidiennement dans le développement de projets²¹ dans différentes structures. Ce type d'écrit était important dans ma recherche pour éclaircir deux questions. D'abord, pour comprendre les problématiques traversées par les adultes. Ensuite, pour comprendre la perspective des adultes sur les problématiques qui, selon eux, sont traversées par les enfants. Les textes en EAC qui concernent explicitement *Constellation* ont rendu visibles les objectifs portés par le dispositif dans sa conception par le CN D. Ils explicitent tout ce qui comprend le mode d'emploi du dispositif (outils, format des rencontres, calendrier, entre autres). *Constellation* est un dispositif complexe et très réfléchi, dont la conception s'est appuyée à la fois sur un travail pratique et réflexif ainsi que sur des études théoriques en éducation

²¹Sachant que la conception de « projet » et de « dispositif » peut varier considérablement d'un contexte à l'autre, et que très peu d'études précisent leur rapport à ces concepts.

artistique et culturelle. Terrain de nombreuses recherches, ces dernières m'ont fourni des repères intéressants sur différents angles d'analyse de *Constellation* employés par des chercheurs contemporains. Ces recherches prennent principalement en compte l'efficacité des méthodes de transmission à partir des perceptions des équipes-projets et des chercheurs engagés dans le dispositif. Cela fournit au lecteur un éventail de thématiques pour comprendre comment les équipes abordent certaines difficultés rencontrées dans la mise en place des activités auprès des enfants. Elles énoncent, par exemple, comment « guider [l'enfant dans une pratique] sans [le] contraindre²² » ou comment « donner du sens à la pratique²³ » au regard de l'enfant. Un article²⁴ écrit d'après une expérience de *Constellation* est composé d'un entretien écrit à plusieurs mains entre artiste, médiatrices et chercheur²⁵. Il reflète ainsi une démarche commune avec le dispositif lui-même en ce qui concerne l'importance donnée au partage des rôles entre adultes dans le processus de conception des projets réalisés avec les enfants. La construction de son titre transparaît également la valeur attribuée à la mission commune aux adultes, sujets actifs dans le travail de « créer les conditions d'une expérience de la danse » pour les enfants.

En EAC, des approches similaires sont employées par des études qui analysent d'autres dispositifs et projets de médiation en danse. Toujours à partir de l'expérience relatée par un adulte participant au dispositif, un article²⁶ cherche, par exemple, à comprendre comment faire face aux « représentations » et aux « idées préconçues sur la danse » portées par les enfants lors de leurs participations à un projet de danse en milieu scolaire. Un autre article²⁷ en éducation artistique et culturelle aborde les retours positifs que la participation à ce type de projet peut apporter aux enfants. Il explicite, comment « la danse apaise les relations des élèves entre eux et avec les adultes²⁸ ». Affirmant ainsi l'intérêt institutionnel de promouvoir la danse dans le milieu scolaire.

²²BIDAULT Charline, DELMAS Fanny, GOUJU Julie et FABRE Sylvain, « Créer les conditions d'une expérience de la danse », *Recherches en danse*, n°11, 2022, consulté le 30 janvier 2023 : <http://journals.openedition.org/danse/5458>

²³*Ibid.*

²⁴*Ibid.*

²⁵par Julie Gouju, artiste chorégraphique, Charline Bidault, chargée d'éducation artistique et culturelle et médiatrice, Fanny Delmas, responsable du pôle éducation artistique et culturelle et médiatrice au CN D ainsi que Sylvain Fabre, chercheur associé. Fanny Delmas est médiatrice au CN D depuis plusieurs années, et était la médiatrice engagée dans l'équipe-projet d'un des groupes accompagnés par moi dans cette recherche — celui de CM1/CM2 de l'école Saint-Exupéry avec l'enseignante Karine Verat et l'artiste Yves Mwamba.

²⁶SOUDY-QUAZUGUEL Laura, GERMAIN-THOMAS Patrick, « Les classes danse : fécondité et devenir d'un programme interdisciplinaire de danse au collège », *Recherches en danse*, n°11, 2022, consulté le 30 janvier 2023 : <https://journals.openedition.org/danse/5533>

²⁷GERMAIN-THOMAS Patrick, « Éducation artistique et culturelle : la force de la danse », *NECTART*, 2020, vol 1 (N° 10), p. 48-55 : https://urls.fr/ODkj_K

²⁸ *Ibid.*

Ces différents écrits choisissent de focaliser leurs analyses sur les points de vue des adultes. Ces points de vue sont essentiels à la défense des dispositifs de médiation artistique et culturelle en tant que composants importants du parcours scolaire des enfants. Ils servent ainsi à un propos macro politique essentiel, celui de protéger une place que l'art a trouvé dans le milieu scolaire. Protéger le travail d'artistes et des professionnels de l'éducation vivant entourés par la machine du système qui les précarise de plus en plus par des lois qui traitent l'art comme une catégorie d'importance secondaire. Aussi riches que soient ces études dans les propos cités au dessus, ils n'ont pas pour objectif de croiser les discours des enfants au tissage de la discussion pour enrichir davantage la réflexion avec la perspective de ces autres participants des projets — les enfants. Peut-être par besoin d'affirmation d'une certaine rigueur scientifique, les enfants semblent absents des recherches qui les concernent. Dans ces contextes, une autre posture méthodologique sur les pratiques d'analyse des projets en éducation artistique et culturelle pourrait être possible. Il est possible de constituer une recherche qui cherche à combiner un travail d'observation globale des ateliers à une collecte aussi riche des discours des acteurs présents sur les terrains. Ainsi s'évite le risque de tisser des réflexions qui se reposent sur l'hypothèse que les adultes sont les mieux placés pour exprimer les ressentis des enfants à l'égard de leurs expériences. Dans le cas des recherches sur des dispositifs de médiation artistique et culturelle, bien que les perspectives adultes puissent en effet constituer un pilier essentiel dans l'élaboration des dialogues, la plupart des documents examinés ne semble pas tenir compte de la subjectivité des analyses. Porter un regard critique sur la prise de parole de l'adulte à la place de l'enfant est essentiel à l'analyse du vécu des individus jeunes. Une fois que la parole de l'enfant n'est pas mise en avant, la perspective des adultes qui les entourent semble être la seule référence possible pour accéder au point de vue des enfants-élèves. L'accès, de la part des chercheurs, à la construction d'un savoir-faire pour qu'ils et elles puissent se munir pour être en capacité de collecter et analyser les discours des enfants me semble être essentiel. Cela pourrait être comblé par la préparation et la pratique d'une méthodologie de terrain adaptée. Par la pratique d'une sensibilité envers les sujets minoré-e-s. Si cela n'est pas mis en pratique, il arrive, par exemple, que les perspectives des adultes, basées sur le comportement des élèves à l'intérieur de l'établissement scolaire, puissent finir par être interprétées comme une représentation objective du comportement d'un enfant. Par l'adhésion à une idée de *personnalité* attribuée à certains élèves d'une classe, « c'est -à-dire un ensemble de capacités et d'intérêts qui

semblent inhérents à ceux-ci et sans possibilité de changement²⁹ ». Ainsi, des conjectures extérieures aux ateliers de danse peuvent amener les équipes à se tenir à des *a priori* sur le comportement d'un enfant ou à projeter des attentes sur son parcours dans le dispositif. Cela peut restreindre l'accès des enfants à des expériences *inattendues*, ainsi qu'amenuiser l'échange entre adultes et enfants, figeant les possibles à l'intérieur d'une expérience. Une fois que la personnalité de l'élève est comprise dans sa pluralité malléable par les divers aspects qui la composent, nous nous ouvrons à l'idée que ces aspects « prennent sens et fonctionnent dans un système social soumis à des lois spécifiques³⁰ », c'est-à-dire, nous acceptons que l'enfant se porte autrement selon ce qui l'entoure, dont l'environnement et les personnes qui le qualifient. Ainsi, nous nous ouvrons à l'idée que le comportement d'un enfant pourra se manifester différemment selon le contexte proposé par le dispositif d'EAC, et que se tenir à une idée de personnalité figée serait réduire les possibles qui pourraient se manifester.

Ensuite, d'autres articles traversés par cette analyse de la littérature en danse et en médiation signalent l'importance de danser *avec* les enfants pour pouvoir tisser un cadre de confiance dans lequel un changement relationnel entre adultes et enfants devient possible. Ils expliquent :

Il faut réussir soi-même à danser avec les élèves et les enseignants. Petit à petit, la notion de danse se pose en termes de mouvement avec l'autre, on est dans du corps-à-corps, on peut se regarder mutuellement.³¹

Ce n'est pas facile d'oser montrer son corps en mouvement, c'est pour cela que je m'engage dans la pratique avec eux, je partage cette prise de risque. Avec mes collègues, nous n'arrivons pas simplement devant eux en leur disant : « on vous a préparé un projet, on va vous observer » . Bien au contraire, on pratique en même temps qu'eux et cela change tout, parce qu'on est tous au même endroit, il n'y a pas de position en surplomb.³²

L'importance du « danser avec » fut une question essentielle également constatée pendant le terrain de cette recherche. Le « corps-à-corps » décrit par l'article reste indéniablement indispensable à la confection d'un échange intercorporel capable de produire

²⁹FABRE Sylvain, « Quel apport éducatif de la danse ? Un éclairage anthropologique à partir de Jacques Lévine », *Recherches en danse*, n°11, 2022, consulté le 02 février 2023 : <http://journals.openedition.org/danse/5432>

³⁰OGILVIE Bertrand, *Lacan : le sujet*, Paris : Presses Universitaires de France, 1987, p. 25.

³¹GERMAIN-THOMAS Patrick, « Éducation artistique et culturelle : la force de la danse », *NECTART*, 2020, vol 1 (N° 10), p. 48-55, consulté le 20 mai 2025 : <https://urls.fr/o7MK8d>

³²SOUDY-QUAZUGUEL Laura, GERMAIN-THOMAS Patrick, « Les classes danse : fécondité et devenir d'un programme interdisciplinaire de danse au collège », *Recherches en danse*, n°11, 2022, consulté le 30 janvier 2023 : <https://journals.openedition.org/danse/5533>

une relation de connexion artistique, pédagogique et sociale entre adultes et enfants pendant un projet. En même temps, l'idée de « partage » évoquée dans l'article pourrait être développée davantage, une fois que la préparation du projet par les intervenantes, reste finalement un rôle exclusif aux adultes. Dans ce cas, la « position en surplomb » ne se défait pas totalement, car la conception du projet n'est pas partagée comme la participation à la pratique l'est. Dans les cas décrits, il ne s'agit pas complètement d'une distribution de rôles, puisque l'adulte est invité à jouer un rôle *a priori* exclusif aux enfants — celui de danser — mais les enfants ne reçoivent pas la possibilité de jouer le rôle des adultes — celui de conceptualiser les ateliers. Les articles en EAC démontrent comment la réflexion, la conceptualisation et la délibération des contenus des ateliers (temporalité, pratiques envisagées, envies de mouvement, imaginaires à explorer, etc) reste souvent un rôle exclusif aux adultes.

b. Penser l'autorité par l'expérience, le *protagonisme* et l'émancipation de l'enfant *versus* les attentes institutionnelles et la logique de projet

Sur le terrain de cette recherche, il me semblait important d'interroger les enfants participant à *Constellation* sur leur sensation d'autonomie dans le projet, cherchant à comprendre comment ils se sentaient ou pas acteurs de leurs expériences dansées. Pour comprendre ce que signifie être l'auteur de sa propre expérience, il m'a fallu développer l'idée d'autorité selon les études en danse. La notion d'autorité par l'expérience³³ est devenue un repère intrinsèque à mes démarches pour comprendre la place que les savoirs des enfants pourraient prendre dans la réflexion et la mise en place de ma recherche. À partir du texte de Chrysa Parkinson et Romain/Emma-Rose Bigé³⁴ — qui ouvre un dialogue sur « la nécessité d'être à l'écoute des danseuses et non seulement des chorégraphes³⁵ » — j'ai pu imaginer une façon de traduire l'importance de la subjectivité de l'individu sur son expérience vers le contexte des enfants concernés par la recherche. Même si l'article ne cherche pas à aborder directement la question des enfants, ces derniers ne sont pas oubliés par la réflexion :

parce qu'il apparaît que bien souvent, même cette expertise minimale est déniée aux subjectivités minorisées : c'est ainsi que les parents parlent pour leurs enfants, les maris pour leurs femmes, les colons pour les colonisé·e·s, les patron·ne·s pour les employé·e·s³⁶.

³³PARKINSON Chrysa et BIGÉ Romain/Emma-Rose, « L'expérience et ses autrices », *Recherches en danse*, Entretiens, consulté le 16 février 2023 : https://urls.fr/r4_eZa

³⁴PARKINSON Chrysa et BIGÉ Romain/Emma-Rose, *op. cit.*

³⁵*op. cit.* p. 4, sur les « épistémologies du point de vue ».

³⁶*op. cit.* p. 4.

L'idée de « protagonisme³⁷ » a ainsi fait son entrée dans la pensée de la recherche. En portugais brésilien le terme *protagonismo* fait référence à la possibilité d'un individu de jouer un rôle central dans une circonstance qui le concerne directement. Comme un personnage peut être protagoniste d'un film qui raconte son histoire, un individu peut performer le « protagonisme » d'une situation spécifique par laquelle il est concerné. Au Brésil, on parle souvent de *protagonismo* pour parler du rôle de la femme dans la lutte féministe³⁸, par exemple. Alors, il pourrait sembler que nous complexifions une discussion déjà nébuleuse en ajoutant le terme *protagonismo* à notre bagage intellectuel, à côté d'autres concepts comme *empowerment*³⁹, *agency*⁴⁰, autonomie ou pouvoir d'agir. Mais il faut traverser les spécificités de chaque terme. La notion de pouvoir d'agir fait réfléchir sur les actions exercées par l'enfant. Elle met en avant la capacité de l'individu à être autonome dans son rapport au monde qui l'entoure configurant :

un pouvoir de... compris comme une énergie, un pouvoir génératif, qui place les acteurs en capacité de faire, et d'être promoteurs de changement ; un pouvoir sur... relatif à la capacité de décider, d'exercer une action (une prise de pouvoir) sur les choses et sur les autres ; et un pouvoir avec... dans le sens de faire et construire avec, à un niveau collectif, dans une perspective de transformation sociale. Nous pourrions ajouter un pouvoir contre... dans le sens de développer une capacité d'agir contre l'inertie des choses, de s'affranchir des contraintes, de transgresser l'ordre social via une action transformatrice et créatrice.⁴¹

Le terme d'*empowerment* ajoute encore une perspective d'*émancipation* de l'individu de la réalité qui l'entoure. L'idée d'émancipation par l'art, qui est souvent prise comme un implicite dans l'univers de la médiation⁴², n'est pas donnée. Pour que l'émancipation puisse prendre place, les conditions pour l'accéder doivent être mises en place. Ce terme vient donc compléter l'idée de pouvoir d'agir pour réaffirmer l'importance de réfléchir aux conditions

³⁷Ici j'utilise le néologisme *protagonisme* à partir d'une traduction libre du concept de *protagonismo*, issu du portugais brésilien, ma langue maternelle.

³⁸SANTIAGO VIEIRA SOUTO Luisa, « Feminismo do chão de barro : uma história de solidariedade, coletividade e protagonismo feminino no cotidiano do Movimento dos Trabalhadores Sem-teto (MTST) », thèse de doctorat, université PUC-RJ et UCLouvain, 2022, consulté en ligne le 06 jun 2024 : <http://hdl.handle.net/2078.1/268003>.

³⁹MAURY Yolande, HEDJERASSI Nassira, « Empowerment, pouvoir d'agir en éducation. À la croisée entre théorie(s), discours et pratique(s) », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2020, vol 3, n° 66, p. 3-13, consulté le 06 juin 2024 : <https://www.cairn.info/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education-2020-3-page-3.htm>

⁴⁰*Ibid.*

⁴¹*Ibid.*

⁴²GINOT Isabelle, SALVATIERRA Violeta, « Imaginaires de l'émancipation par la danse. Rapport de recherche sur le projet « Imagine » (première édition) », Centre national de la danse, juin 2019.

qui permettent ou pas la capacité d'action de l'individu. Le concept de *protagonismo*, pour sa part, renforce l'attention envers le rapport *entre* les rôles des individus qui composent cet environnement. En analysant le vécu de l'enfant dans la société par le prisme du *protagonismo* nous mettons en avant la place de l'enfant dans son expérience face aux autres qui la composent. Dans les écrits en pédagogie au Brésil, l'idée de « protagonisme » de l'enfant est encore plus développée avec le concept de *protagonismo juvenil*⁴³, le « protagonisme de la jeunesse ». Comme le pouvoir d'agir, ce concept est défini par l'idée de rendre à l'enfant la place pour agir activement dans la construction de son parcours individuel. L'enjeu devient alors reconnaître quelles situations, organismes, espaces ou individus, créent les attentes qui entourent la capacité d'agir de l'enfant avant même que cette action ait lieu.

Il n'est pas question de choisir un seul concept qui pourrait caractériser précisément le rôle de l'enfant dans son vécu en danse. L'idée ici est plutôt de traverser comment ces différents termes pourraient nous inviter à interpréter la place donnée à la parole de l'enfant dans le dispositif observé. Et pourquoi pas, dans cette recherche. En expérimentant ma propre analyse pour comprendre comment je pourrais, en tant que chercheuse, rendre aux enfants les outils méthodologiques nécessaires pour qu'ils puissent performer un « protagonisme » à l'intérieur de cette démarche. C'est-à-dire, vivre les expériences sur le terrain en créant une place pour qu'elle soit directement traversée par les perspectives des enfants.

Mais avant de présenter les outils méthodologiques mis en place à cet effet, nous pouvons par ce même prisme discuter ce qu'il me semble être un déficit de « protagonisme » de l'enfant constaté dans les recherches en EAC. Cela pourrait s'expliquer par les fondements même de l'éducation artistique et culturelle. C'est-à-dire que dans son principe elle ne prétend pas ce protagonisme. Quand un projet en EAC arrive à un enfant, il arrive également à un établissement public, à une ville, à un territoire..., étant ainsi traversé par une vaste gamme d'attentes institutionnelles. En conséquence, l'EAC est essentiellement remplie de chiffres et d'objectifs à atteindre de la part des différentes institutions qui la tiennent ensemble. Les projets en EAC sont régis par des partenariats interministériels⁴⁴, et traversés par une multiplicité de politiques publiques engageant acteurs culturels, éducatifs, associatifs, ainsi que des services de l'Etat, des collectivités territoriales, etc. Cela fait que les enjeux de

⁴³GOMES DA COSTA Antonio Carlos, *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*, Salvador : Fundação Odebrecht, 2000.

⁴⁴ cf.

<https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/education-artistique-et-culturelle/L-EAC-une-politique-multipartenariale>

l'EAC soient assez complexes et que la mise en place des différents projets traverse une multiplicité d'organismes qui y déposent chacun leurs attentes. La définition même de l'EAC n'est pas unique et universelle. En ligne, dans les divers sites web officiels du gouvernement qui présentent les principes de l'EAC⁴⁵, sa définition varie selon les priorités de chaque ministère — avec un focus plus éducatif ou plus artistique selon chaque institution. Finalement, les enfants qui restent à côté (pour ne pas dire « *en bas* ») de cette pyramide de relations politiques semblent pris dans une logique d'assujettissement des individus⁴⁶ qui traverse les projets en EAC composés selon les besoins interministériels. Ainsi, certains projets semblent être instrumentalisés par un système de politiques qui ne priorisent pas le contact sensible entre l'enfant et l'expérience artistique en danse, mais qui cherchent surtout à combler d'autres problèmes du système éducationnel traditionnel pour, par exemple, « répondre à l'un des objectifs de l'État : l'amélioration du climat scolaire⁴⁷ ». L'expérience des enfants est ainsi prise par une logique de projet où le propos final est plus important que le parcours ou le trajet traversé par les individus. Cela fait que l'En Europe, le rôle de l'éducation artistique et culturelle comme source de rénovation des méthodes pédagogiques⁴⁸ du système scolaire traditionnel est si répandu que l'UNESCO a récemment convoqué une série de conférences mondiales afin de réviser les principes de l'EAC pour :

réévaluer la manière dont la culture et l'éducation peuvent être mieux abordées dans l'élaboration des politiques, combler les lacunes et renforcer l'éducation - ses pédagogies, ses contenus et ses cadres⁴⁹ [...]

En même temps, lorsqu'on met l'art au service de l'éducation nationale, ne serait-on pas en train d'oublier ce qui est le plus important dans l'expérience artistique ? Sa spontanéité, sa subjectivité, son inventivité, son ouverture à l'inconnu. Lorsqu'on définit un projet avant son démarrage, ne sommes-nous pas en train de limiter ses possibilités ? L'usage même du terme *projet* pose d'emblée une série de réflexions car elle met en avant une logique productiviste issue d'une pensée capitaliste de l'art⁵⁰. Le terme impose une contradiction en

⁴⁵comme le site web du Ministère de l'éducation

(<https://eduscol.education.fr/575/education-artistique-et-culturelle>) ou le site web du Ministère de la culture (<https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/education-artistique-et-culturelle>)

⁴⁶FOUCAULT Michel, « Cours du 7 janvier 1976 » (1977), in *Dits et écrits, tome I*, Paris, Gallimard, 2001, p. 160 - 174.

⁴⁷GERMAIN-THOMAS Patrick, « Éducation artistique et culturelle : la force de la danse », *NECTART*, 2020, vol 1, n° 10, p. 48-55, consulté le 06 juin 2024 : <https://www.cairn.info/revue-nectart-2020-1-page-48.htm>

⁴⁸« Les défis de l'éducation artistique et culturelle pour tous », *Laculture.info*, 2014, consulté le 08 juin 2024 : <https://www.laculture.info/les-defis-de-leducation-artistique-et-culturelle-pour-tous/>

⁴⁹« Toutes les étapes. Un Cadre pour l'éducation culturelle et artistique », *UNESCO.org*, 2023, consulté le 10 juin 2024 : <https://www.unesco.org/fr/frameworkcultureartseducation>

⁵⁰DECK François, « Sans projet à dessein », in coll. *Co-Création*, CAC-Brétigny/ed. Empires, 2019.

tissant un fil conducteur qui amène les actions vers un objectif prédéterminé alors que l'expérimentation avec les pratiques devrait elle-même être l'objectif d'une expérience artistique avec un aboutissement d'*a priori* inconnu et à inventer. C'est-à-dire que :

[...] le processus d'invention est en contradiction avec la méthodologie du projet. Inventer, c'est produire une forme en découvrant à chaque instant du processus la méthode qui permet d'y parvenir. Ce n'est que rétrospectivement que l'on pourra décrire cette méthode singulière et paradoxale, issue du processus lui-même.⁵¹ [...]

Si un premier pas vers une modification du contexte institutionnel est possible par la collaboration et la flexibilité des rôles et par des engagements individuels, impliquant le déplacement des routines pré-établies et une mobilisation conjointe rendant possible la modification tangible du contexte régissant les relations interpersonnelles⁵², échapper à la logique du projet reste quand même une mission complexe à plusieurs niveaux. Cela ne dépend pas uniquement des enfants ou uniquement des adultes, surtout dans le contexte européen français où l'institutionnalisation des pratiques artistiques⁵³ ou les subventions sont essentielles pour payer les artistes et mettre en place leurs démarches par le biais de projets dans les divers établissements qui les accueillent. Mais il reste essentiel de réfléchir à comment les enjeux de la mise en place de ces projets finissent par amoindrir l'essence même du contact avec l'art, c'est-à-dire, à corrompre l'expérience sensible de l'inconnu. Dans les Cévennes, vivant et réfléchissant avec des enfants autistes, Deligny traversait déjà des réflexions similaires sur comment le raisonnement du projet peut galvauder les possibles dans l'expérience sensible. Le philosophe Bertrand Ogilvie mentionne :

Deligny est conscient de se battre sans cesse avec une contradiction qui est celle même que Bataille formulait de manière lapidaire dans *L'Expérience intérieure* : comment former le projet de sortir de tout projet ?⁵⁴.

La nuance autour du concept de projet est d'une certaine façon visible dans les démarches du Centre National de la danse, qui priorise, par exemple, l'emploi du terme *dispositif* lorsqu'il parle de *Constellation*. Cela permet à *Constellation* d'être plutôt une collection d'outils et de guides qui permettent de constituer le vécu des enfants, qu'un

⁵¹*Ibid.* p. 82.

⁵²PRESTON Marie, POULIN Céline, *Inventer l'école, penser la co-création*, CAC Brétigny, 2021 (réédition de PRESTON Marie, POULIN Céline, *Co-création*, Editions Empire et CAC Brétigny, 2019)

⁵³HYON Brigitte et JENNY Claire, « La création artistique au centre des projets d'éducation artistique et culturelle », *Recherches en danse*, n°11, 2022, consulté le 30 janvier 2024 : <http://journals.openedition.org/danse/5460>.

⁵⁴OGILVIE Bertrand, « Vivre entre les lignes. Postface », in DELIGNY Fernand, *L'Arachnéen et autres textes*, Paris : l'Arachnéen, 2008.

objectif prédéfini en soi. C'est-à-dire, le CN D porte l'idée que le dispositif offre aux enfants et adultes que s'y engagent une appareillage pour qu'ils fabriquent leur parcours. En même temps, le concept de projet n'est pas complètement réfuté par l'institution qui l'utilise comme appui pour prédéterminer une thématique de travail élue par les adultes de l'équipe-projet au début de chaque saison de *Constellation*.

Ces questions, si essentielles qu'elles soient pour la réflexion des dispositifs de médiation artistique et culturelle, révèlent plus sur les problématiques des politiques publiques que sur le vécu des enfants eux-mêmes. Pour cette raison, cette recherche reconnaît ces problématiques sans pour autant s'approfondir dans leurs analyses. Car il était important pour moi de saisir le détail, l'individualité, les envies des enfants qui ne sont presque jamais exposées ailleurs. Car la vraie question de cette étude est : que se passe-t-il si nous analysons l'expérience des enfants dans un projet d'EAC en danse avec un regard sensible traversé par leur point de vue ? Avec un prisme analytique qui ne cherche pas à identifier si les besoins éducatifs prédéterminés par le projet sont comblés ou pas, mais qui vient faire un recueil d'une expérience artistique où les imprévus nous révèlent la perception des enfants sur leur vécu selon leur perspective. Cette expérience traversera, bien évidemment, des apports culturels, artistiques et éducatifs. Mais elle ne servira pas à un « projet » plus grand que celui de permettre aux enfants d'inventer leurs propres discours. Ainsi, cette recherche souhaite se concentrer sur les expériences individuelles et collectives pour comprendre ce qu'elles nous racontent sur le vécu des enfants, dans un cadre où des enjeux artistique, politiques, éducatifs et sociaux se croisent constamment, mais où ils ne sont pas forcément — pour une fois — le seul focus de la discussion, mais des fonds contextuels qui viennent contaminer le vécu de chaque participant à la recherche. Et ces fonds contextuels finissent ainsi par être sujets aux critiques, pouvant par la suite être appréhendés par des nouvelles perspectives grâce aux discours des enfants. Enfin, cette étude cherche ainsi à combler le manque causé par la croyance selon laquelle la parole de l'enfant n'apporte que peu de contributions aux réflexions scientifiques et artistiques en danse.

Pour poursuivre une telle mission, il était important d'avoir comme référence d'autres études qui mettent en avant la parole d'individus minoré·e·s. Les travaux de Bruno Blanche⁵⁵ sont des exemples singuliers de comment la parole des enfants sur leurs vécus peut être

⁵⁵BLANCHE Bruno, *Pour Ethan* de Mickaël Phelippeau : À la rencontre d'un enfant interprète, mémoire de Master 2, dir. de Isabelle Ginot, département Danse, université Paris-VIII-Vincennes-Saint-Denis, 2016. et BLANCHE Bruno, « Pour Ethan de Mickaël Phelippeau : un portrait à différents âges », *Repères, cahier de danse*, n° 36, 2015/2, consulté le 17 avril 2023 : <https://urls.fr/AQeq1y>

essentielle dans l'analyse d'une création chorégraphique. L'auteur explore l'expérience d'Ethan Cabon, adolescent devenu interprète dans une pièce du chorégraphe Mickaël Phelippeau. Pour la première fois dans mes recherches bibliographiques, à partir de ses écrits j'ai eu l'opportunité de lire intégralement un entretien fait avec une personne non-adulte dans une étude en danse. La richesse du matériel fabriqué et présenté dans sa recherche m'a fourni un vaste panorama pour penser mes méthodes de travail, surtout en ce qui concerne la réalisation d'entretiens dans la suite des ateliers de danse. Ses écrits m'ont également fourni une large bibliographie sur l'enfance abordée par différents angles dans différentes disciplines - danse, anthropologie, sociologie et philosophie.

Une autre référence très importante pour ce travail fut la réflexion sur les micropolitiques des relations humaines exploré par la chercheuse Violeta Salvatierra⁵⁶. À partir d'une analyse qui traverse différents milieux - corporels et spatiaux — dans un contexte d'atelier associatif dans un club thérapeutique parisien et ses adhérents et adhérentes, Salvatierra démontre comment le chercheur peut porter un regard sensible sur la pratique artistique dans des milieux dits non professionnels, en valorisant les rapports sociaux *dans* et *hors* ateliers. Elle décrit comment les savoirs et outils de la danse contemporaine et des pratiques somatiques peuvent participer à l'analyse d'une invention du commun entre les personnes en souffrance psychique. En faisant une lecture de l'espace et des individus qui le composent, elle analyse comment le *sentir* et le *geste* peuvent être vus comme des forces de réagencement pour les adhérents et adhérentes du club. Ainsi, l'auteure adopte une position que j'ai partagée tout au long de ma pratique de recherche : celle de créer *avec*, et non *pour*, les adhérent·e·s du club — et dans mon cas, avec les enfants de mon terrain. Elle situe cette rencontre dans une perspective de « recherche située⁵⁷ » en danse. Cette approche désigne « une pratique de recherche qui émerge à partir des milieux⁵⁸ » et vise un rôle politique de « contribuer à transformer quelque chose dans les rapports de force qui organisent un milieu⁵⁹ ». Pour ma part, il s'agissait de réfléchir à ma posture en tant que chercheuse adulte face à des sujets de recherche enfants et de gérer ce rapport d'âge hiérarchisé dès le départ. Et finalement, en ce qui concerne l'influence de cette référence dans la réflexion de la spatialité

⁵⁶SALVATIERRA Violeta, « Fabriques et ruines du sentir », in BARDET Marie, CLAVEL Joanne, GINOT Isabelle, *Ecosomatiques. Penser l'écologie depuis le geste*, Paris : Deuxième Epoque, 2019, p. 241-256.

⁵⁷GINOT Isabelle, « Inventer le métier », *Recherches en danse*, n°1, 2014, consulté le 14 mai 2024 : <https://journals.openedition.org/danse/531>

⁵⁸SALVATIERRA Violeta, *L'atelier de danse et d'éducation somatique comme espace d'expérimentations micropolitiques*, thèse de doctorat, université Paris - VIII - Vincennes - Saint - Denis, 2020.

⁵⁹GINOT Isabelle, « Inventer le métier », *op. cit.*

du terrain observé, le concept des *bordures* était primordial dans la réflexion des pratiques méthodologiques et analytiques employées par la recherche. Il était essentiel pour moi d'élargir mon regard vers les bordures des ateliers. Ce concept évoque ce qui se joue aux bords des ateliers de pratique corporelle mais qui n'est pas périphérique à la recherche. Les conversations, les déplacements, les jeux de regards, les tentatives d'échapper aux pratiques, les changements de posture et tout autre élément visuel ou sonore qui puisse composer l'ambiance sensible du moment des ateliers vécus par les enfants.

Finalement, les références qui m'ont été plus intéressantes par rapport à l'attention portée sur la parole des enfants étaient des textes en anthropologie qui seront discutés dans la partie suivante du texte⁶⁰.

⁶⁰ cf. partie 2. Éléments pour traduire un positionnement politique et sensible en méthodologie de recherche pour faire terrain avec les enfants.

— CHAPITRE II —
QUELLES MÉTHODES POUR FAIRE PLACE AUX ENFANTS ?

2. Éléments pour traduire un positionnement politique et sensible en méthodologie de recherche pour faire terrain avec les enfants

Il existe dans mes démarches une importance de la mise en place d'une déhiérarchisation de mon statut à l'égard des enfants en tant que sujets de la recherche. Il est difficile de décrire en quoi consiste exactement cette envie d'équité que je porte dans mes pratiques de recherche. Cela veut dire que même si j'ai œuvré activement à construire cette posture par la fabrication et la réflexion de mes pratiques méthodologiques, je ne pourrais probablement pas l'avoir fait autrement parce qu'elle compose une partie essentielle de moi, de mon positionnement politique et de ma façon d'interagir sensiblement avec le monde qui m'entoure. Même si la méthodologie de la recherche s'inscrit dans une lignée moins traditionnelle par rapport aux études en éducation artistique et culturelle, la place de la sensibilité dans cette recherche n'est pas complètement innovante dans les études en danse. Le sensible a une place reconnue dans une multiplicité d'approches et de thématiques travaillées dans l'univers de la danse contemporaine. Ensuite, dans le travail avec les enfants, il apparaît avec une grande capacité à favoriser l'analyse des pratiques pédagogiques en s'appuyant sur une approche réflexive qui vise à dépasser les évaluations traditionnelles en offrant une perspective plus incarnée des pratiques éducatives⁶¹.

Porter une attention au pouvoir d'agir des enfants sur mes démarches de recherche dans le moindre détail était primordial pour garantir que mes dynamiques de travail soient cohérentes avec ma thématique de travail. Ainsi, faire une recherche sur la perspective des enfants implique de laisser la perspective des enfants transformer l'acte de la recherche. De la chaise sur laquelle ils s'assoient à la façon de leur parler et de les inviter à prendre part dans ma recherche, je souhaitais leur permettre d'accéder à une moindre autonomie face à la situation. Pendant toute cette période, j'étais là pour ma recherche et je souhaitais que ma recherche soit là pour les enfants. J'ai voulu à travers cette recherche faire place à la pratique d'une attention aux sens. Appliquer ce qui est commun à l'acte de danser à la pratique de la

⁶¹FILIOD Jean Paul, Le sensible comme connaissance : Évaluer les pratiques au seuil de l'expérience, [Rapport de recherche] Université Claude Bernard Lyon 1 - École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) de Lyon; Lyon, 2014.

recherche elle-même. C'est-à-dire, développer une méthode de recherche qui, à travers une attention sensible au présent, permettait aux inattendus de s'instaurer dans la relation entre les enfants et la recherche. Arriver sur le terrain munie de cette sensibilité envers l'autre et l'environnement m'a amenée à tracer les contours des besoins des enfants avant de vouloir les définir. Je me suis inspirée de la pratique de la danse *in situ*, dont l'espace et les êtres qui le composent contiennent ensemble les possibles qui feront naître une danse. Car ces pratiques sont avant tout :

« (...) différentes façons d'entrer en relation au site, de penser l'inscription de l'art dans le réel, de mobiliser des savoirs chorégraphiques connus en les adaptant ou de construire des outils tout à fait nouveaux et propres à la situation⁶² »

Il était important pour moi de composer ma pratique de recherche en lien avec cette ouverture à l'autre et de « maintenir l'expérimentation, se mettre en état de création, s'ouvrir à l'inconnu...⁶³ ». Il s'agissait de rendre la place à l'immatérialité de cet inconnu. Permettre une temporalité lente qui respecte le vide. Laisser le flou s'instaurer dans nos échanges pour permettre qu'un *quelque chose* se déclenche depuis cet espace de rencontre avec l'autre. Cela me semblait essentiel pour permettre aux enfants d'explorer *leurs* possibles par l'emprunt des outils de la recherche. Et encore, de ne pas les restreindre uniquement aux outils de la recherche, mais leur rendre l'espace-temps créé par la recherche pour rendre possible des interactions entre leurs envies, mes envies, et celles de l'espace institutionnel qui nous entourait. Sur l'idée de faire place à l'inconnu, je fais un parallèle, encore une fois, avec la démarche de Deligny, puisqu'il s'agit de :

Redessiner le sensible et le visible pour donner de la place à ce qui n'en a habituellement pas, faire apparaître des dimensions qui remettent en question la naturalité et la légitimité des comportements individuels et collectifs est une œuvre, une « tâche » qui a peut-être, de surcroît, et comme un luxe, des dimensions et des effets thérapeutiques et pédagogiques (et d'autant plus qu'elle ne les recherche jamais, au contraire : il en va ici comme de la guérison dans l'analyse – on est aux antipodes du dressage comportementaliste)⁶⁴

⁶²CLAVEL Joanne, PERRIN Julie, PICHAUD Laurent, « Chorégrapheur in situ ou écrire sur la danse hors des théâtres », *Recherches en danse, Entretiens*, 2023, consulté le 20 juillet 2024 : <http://journals.openedition.org/danse/5791>

⁶³PICHAUD Laurent, OLCÈSE Smaranda, « Laurent Pichaud « L'in situ nécessite de rester ouvert à l'inconnu » », *Ma Culture*, 28 novembre 2022, consulté le 20 juillet 2024 : <https://www.maculture.fr/laurent-pichaud>

⁶⁴OGILVIE Bertrand, « Vivre entre les lignes. Postface », in DELIGNY Fernand, *L'Arachnéen et autres textes*, Paris : l'Arachnéen, 2008.

a. Les altérités et leurs confluences

Les réflexions autour de la méthodologie employée sur le terrain étaient essentielles pour rendre possible un lien sensible et plaisant entre les enfants et la pratique de recherche. Ces méthodes se sont construites au fur et à mesure — au début, j'avais une démarche beaucoup plus intentionnelle avec une influence claire des mes attentes autour de la rencontre. Ensuite, les relations se sont créées de façon plus organique, et je me suis laissée affectée⁶⁵ par les vécus auprès des enfants. C'est-à-dire qu'en m'ouvrant plus à l'expérience de l'inconnu, j'ai pu dialoguer avec les enfants pour comprendre leurs besoins et leurs opinions sur les pratiques traversées dans le dispositif sans leur imposer une rentrée dans la recherche avec l'objectif de répondre aux besoins qu'elle limiterait en amont. Concrètement, il était question de créer un cadre qui invitait les enfants à agir sur la recherche et en contrepartie, trouver une façon de rendre la participation à la recherche quelque chose d'utile dans le vécu personnel des enfants⁶⁶. La recherche s'est construite alors dans une attention à tout ce qui pourrait produire *interaction*, mêlant les intérêts des enfants aux intérêts de la recherche. Il ne s'agissait pas de nier que la recherche avait une intention — celle de recueillir la parole des enfants sur leurs expériences en danse. Mais il s'agissait de faire coexister l'intention de la recherche avec les intentions des enfants — qui m'étaient encore inconnues au début de la période de terrain. L'une n'était pas supérieure à l'autre, elles existaient ensemble dans une relation d'interdépendance et de complémentarité. La recherche existait pour pouvoir rendre compte de la parole des enfants sur leurs expériences et les discours des enfants sur leurs vécus existaient car ils s'appuyaient sur les outils de la recherche pour être disséminés. Comme dans l'univers de la danse contemporaine professionnelle, la transmission du geste peut être source de rencontre et porteuse d'un vécu subjectif à chaque individu et non pas une simple transmission technique⁶⁷, je souhaitais que la recherche ne soit pas simplement un exercice académique, mais aussi une pratique de l'altérité, où les perspectives des enfants, mises en avant par leurs corporéités et leurs discours, pourraient être vecteurs de transformation de l'acte de la recherche.

En empruntant le concept du penseur quilombola brésilien Nêgo Bispo⁶⁸, il s'agissait d'une envie de *confluência*. Selon lui, un fleuve ne cesse pas d'être un fleuve parce qu'il

⁶⁵FAVRET-SAADA Jeanne, « Être affecté », *Gradhiva : revue d'histoire et d'archives de l'anthropologie*, n°8, 1990, p. 3-9.

⁶⁶ce qui sera explicité par des exemples dans la partie 3.b.ii. Quitter les pratiques : Interdits au studio et libertés aux toilettes

⁶⁷LAUNAY Isabelle, « Le don du geste », *Protée*, vol. 29, n°2, 2001, p. 85–96, consulté le 12 mai 2025 : <https://doi.org/10.7202/030629ar>

⁶⁸BISPO DOS SANTOS Antônio (Nêgo Bispo), *A terra dá, a terra quer*, São Paulo : Ubu Editora, 2023.

converge avec un autre cours d'eau. Au contraire : il devient lui-même et l'autre fleuve, il devient plus riche, plus conséquent. C'est la confluence de deux altérités qui s'imprègnent, se mêlent, s'inondent. Se laissent traverser et contaminer. Elles ne perdent pas leurs propos individuels, mais gardent toujours leurs compositions originales à l'intérieur de ce nouveau parcours qu'elles dessinent ensemble. À ce sujet, Ailton Krenak⁶⁹ complète : il s'agit de la rencontre entre deux mondes qui s'affectent mutuellement. Et ces deux mondes peuvent se laisser affecter une fois qu'il existe dans l'individu une ouverture à l'altérité. La notion de *transpassabilité*⁷⁰ peut nous aider à illustrer la capacité de l'être à ne pas s'enfermer dans sa subjectivité cloisonnée mais à se lancer dans ce que nous sommes en train d'appeler une expérience de l'altérité, tout en lui permettant une réflexion profonde sur son rapport au monde qui l'entoure. Dans ce même sens, un autre concept de Maldiney, la *transpossibilité* va au-delà de l'ouverture à l'autre en considérant la possibilité de l'être à devenir autre — et, là, attention, *devenir autre* et pas *l'autre*.

Ce concept peut évoquer l'idée de l'anthropophagisme, telle qu'elle a été développée par les artistes du modernisme brésilien du XXe siècle, en particulier par l'écrivain et poète Oswald de Andrade, qui s'est inspiré de la pensée indigène du cannibalisme — sachant, toutefois, que la référence à la philosophie indigène n'a jamais été suffisamment mise en lumière à l'époque. Dans *Le Manifeste Anthropophage* (1928), il propose l'idée de dévorer les influences culturelles étrangères, dans le sens de les assimiler tout en les digérant, pour créer une identité brésilienne qui se laisse contaminer sans perdre en authenticité. L'être ne se laisse pas clôturer dans sa subjectivité et ni se dissoudre dans l'altérité, mais il se situe dans une relation dynamique avec ce qui l'est étranger mais qui réveille en lui une série de perceptions qui l'ouvrent à une compréhension plus large de la réalité qui le compose et qui l'entoure. Cette transformation, applicable sur la recherche et sur la personne chercheuse, n'est pas seulement un mouvement de l'esprit ou de l'intellect, mais de la corporéité car elle touche l'ensemble de l'être, dans une expérience vécue, incarnée. Elle s'ouvre dans une dimension qui fait appel à l'intégralité du corps par toute sa perception. Faisant appel aux études en danse par le travail de Bernard, qui décrit ce rapport au monde par la catégorisation des différentes structures composant la corporéité⁷¹ nous ouvrons un regard multifocal sur l'expérience sensible facilitant l'identification des différents facteurs qui peuvent jouer dans

⁶⁹KRENAK Ailton et CARELLI Rita, *Futuro Ancestral*, São Paulo : Companhia das Letras, 2022. p. 40

⁷⁰MALDINEY Henri, *Penser l'homme et la folie*, Lyon : Jérôme Millon, 2007.

⁷¹dont la structure somatique, la structure coordinative (aussi appelée kinésique), la structure perceptive (aussi appelée esthésique) et la structure symbolique, in BERNARD Michel, *Le corps*, Paris : Seuil, 1995.

la transformation du rapport de l'individu à l'environnement et à l'autre. Ainsi, par la manifestation des structures interconnectées, Michel Bernard parle de l'expérience d'altérité comme étant une exploration du sentir, *la manière de jouer à l'infini avec cette temporalité radicale qui parcourt et anime le réseau chiasmatique de notre corporéité*⁷². Dans notre cas, l'ouverture à une rencontre d'altérites occupe une place centrale dans les envies de la recherche, sans pour autant tomber dans la fausse espoir d'effacer les différences entre les mondes des adultes et des enfants. Ces univers se croisent par une tentative de construire un milieu fertile par la pratique de la recherche afin de rendre à l'inconnu l'espace pour tisser sa place.

L'envie de confluence a joué sur la qualité de ma présence sur le terrain par une approche constamment réfléchie auprès des enfants et des adultes. Cette approche était composée d'une attention au dialogue et aux spatialités. Le dernier jour du dispositif, alors que la médiatrice demanda aux enfants de faire une affiche sur le thème *Constellation*, un des petits groupes écrivit sur son affiche : « [...] Nous avons également une médiatrice qui s'appelle Samantha et un danseur pro qui s'appelle Yves. Juliana nous a également accompagné tout au long de l'année ! ⁷³ ». Même si cet exemple fait référence au discours subjectif d'un seul groupe d'enfants, la phrase résume l'intention que j'ai voulu dégager par ma présence. La construction de la phrase écrite par les enfants met en avant le métier des autres adultes. Alors que je suis cité d'abord par mon prénom, et ensuite par mon rôle — plutôt que par mon statut, avec un accent sur l'acte d' « accompagner » les enfants. Cela illustre la qualité de présence que j'ai voulu développer sur le terrain auprès des enfants. Cet accompagnement se tissait par une observation et écoute attentive de leurs expressions orales et corporelles sur le dispositif. En même temps, il s'agissait aussi de ne pas avoir des attentes sur leur performativité constante dans le sujet de ma recherche, et donc d'être ouverte à les écouter et interagir avec eux dans des moments plus informels : autour des blagues, des jeux, d'histoires personnelles. Vouloir, avant tout, la rencontre. Vouloir vivre leur monde. Vouloir jouer, bouger, passer du temps et pratiquer l'enfance avec les enfants, selon leurs envies et leurs manières de faire. Me laisser traverser par ce fleuve d'altérités. Bien que ces moments puissent, à première vue, sembler dénués de lien direct avec le dispositif, ils revêtaient néanmoins un caractère essentiel dans la dynamique de la recherche. Ils interféraient directement dans la construction de ma relation avec les enfants et dans la relation des enfants

⁷²BERNARD Michel, « L'altérité originaire ou les mirages fondateurs de l'identité », *Protée*, vol. 29, no 2, 2001.

⁷³ Voir Annexe 4) Affiche des enfants fait le 20/06/2023 pendant la conclusion de *Constellation*.

avec la recherche. Sans compter leur capacité à moduler l'état avec lequel les enfants arrivaient pour expérimenter les pratiques proposées par le dispositif. Ce n'est pas la même chose de se mettre à danser dans le studio du CN D après avoir passé du temps à courir et rigoler sur le parvis ou après avoir eu un désagrément avec son copain aux toilettes.

b. Les bordures des ateliers et une philosophie de l'affectivité

Les bordures⁷⁴ des ateliers se sont ainsi révélées significatives pour la recherche grâce à leur capacité à accueillir et mettre en lumière les perspectives enfantines. Ces zones périphériques ont démontré leur portée analytique devenant essentielles en tant qu'espace de rencontre entre les enfants, la recherche et moi. Des marges qui cherchaient à donner aux enfants la possibilité d'interagir avec les outils de la recherche. C'était dans les bordures des ateliers que j'ai pu, par exemple, soutenir une des enfants dont la mère était en chirurgie, entendre les confessions d'une fille qui me racontait ses sentiments envers son premier copain, ou encore une autre qui me racontait comment elle s'était disputée avec sa meilleure amie depuis le dernier atelier. Les bordures des ateliers n'étaient pas forcément un espace physique mais surtout affectif dans lequel j'ai pu construire une relation de confiance avec les enfants. En lien avec l'importance de penser l'altérité, la place d'une philosophie de l'affectivité dans la recherche était essentielle pour penser une démarche sensible qui se laisse traverser et affecter par l'espace et l'autre. L'affectivité en tant que concept philosophique a déjà été abordée par une multitude des penseurs de la tradition occidentale⁷⁵. J'aimerais

⁷⁴SALVATIERRA Violeta, *L'atelier de danse et d'éducation somatique comme espace d'expérimentations micropolitiques*, thèse de doctorat, université Paris - VIII - Vincennes - Saint - Denis, 2020.

⁷⁵le concept d'affectivité, se laissant traverser par une distinction floue entre les affects, les passions, les désirs et les émotions, et puis par toute autre dynamique sociale qui les libère, les empêche ou les contrôle, a déjà été beaucoup conceptualisé. Pour les distinguer des émotions, par exemple, Descartes désigne les affects en tant que passions dans son ouvrage *Les Passions de l'âme* (1649), en les décomposant en diverses sous-catégories pour analyser comment l'esprit peut agir sur le corps. Ensuite, même si Kant est le premier à distinguer les affects des passions (M. Richir, « Affectivité », Paris, Encyclopædia Universalis, 1993.), il a continué à employer le concept en opposition directe avec la raison — comme Descartes et Hume — en conceptualisant les affects comme des phénomènes qui peuvent perturber l'exercice de la moralité. Hume, comme beaucoup d'autres, insiste sur la corrélation entre les affects et le désir. De son côté, Spinoza a une conception radicalement différente de l'affectivité dans *Éthique* (1677), où il analyse les affects comme des modes de l'âme qui dépendent de la relation de l'individu à son environnement, liant l'affectivité à l'idée d'une quête de la liberté. Sous un angle plus psychologique et moral, Nietzsche a également exploré la question des affects, notamment dans *Ainsi parlait Zarathoustra* (1883) et dans *La Généalogie de la morale* (1887), en évoquant des concepts tels que les affects de domination et de soumission, pour s'approfondir sur comment ces éléments sont manipulés dans les structures sociales et morales, puis en les liant à sa critique des valeurs traditionnelles. Dans *L'Être et Le Néant* (1943), Sartre parle plutôt d'émotions, en les discutant en tant qu'un moyen pour l'individu d'interpréter et de répondre au monde, une fois qu'elles peuvent jouer un rôle dans le projet existentiel de l'homme. En tant que critique du système capitaliste, Deleuze et Guattari abordent l'affectivité dans *Capitalisme et schizophrénie* — avec *L'Anti-Cédipe* (1972) et *Mille Plateaux* (1980) —

mentionner surtout l'approche phénoménologique du travail de Husserl⁷⁶, où il met l'accent sur l'expérience subjective et intérieure du corps en tant que corporéité. Selon lui, la corporéité est d'abord une expérience vécue (*Erlebnis*), une manière d'être et de percevoir, plutôt qu'un simple moyen d'interagir avec le monde, comme c'est le cas pour d'autres philosophes⁷⁷. Pour Husserl, l'action est toujours fondée dans une subjectivité qui compose le moyen d'expérimenter et de percevoir le monde par l'idée d'une intentionnalité qui se déploie à travers la sensibilité, la perception et le mouvement. L'*Erlebnis*, l'expérience vécue, est également une expérience immédiate, traversée *dans* l'instant présent *par* l'instant présent. La fugacité de cet instant présent est l'espace-temps où s'éclatent les détails qui composent l'essence des dynamiques relationnelles qui construisent les clés de compréhension du terrain et de ses agents. Il s'agit de porter une attention sensible à tout ce qui entoure la recherche. La subtilité de ce qui compose l'instant présent est poétiquement décrite par l'écrivaine brésilienne Clarice Lispector :

L'instant prochain est-il fait par moi? ou se fait-il tout seul? Nous le faisons ensemble par la respiration. Et avec une désinvolture de torero dans l'arène.

Je te dis: j'essaie de capter la quatrième dimension de l'instant-ci qui d'être si fugitif, n'est plus, car maintenant est devenu un nouvel instant-ci qui à son tour n'est plus. Chaque chose a un instant où elle est. Je veux m'emparer du est de la chose⁷⁸

C'est-à-dire, la manière dont un individu perçoit et ressent le monde avant de passer à toute réflexion ou analyse théorique. Cette sensibilité subjective du terrain était essentielle dans mon approche auprès des enfants. Et encore une fois, en empruntant un concept du penseur autochtone Ailton Krenak, nous pouvons préciser l'importance des *alliances affectives*⁷⁹ pour le développement de cette relation avec les enfants :

J'ai commencé à remettre en question la recherche de l'égalité et j'en suis arrivé pour la première fois au concept d'alliances affectives — qui présuppose des affections entre des mondes inégaux. Ce mouvement n'exige pas l'égalité, au contraire, il reconnaît une altérité intrinsèque en chaque personne, en chaque être, elle introduit une inégalité radicale devant laquelle on est obligé de s'arrêter avant d'y entrer : on doit enlever ses sandales, on ne peut pas entrer chaussé. (...)

sous un angle politique qui analyse la manière dont les affects sont manipulés par les structures sociales et économiques. La liste d'hommes blancs qui ont travaillé sur l'affectivité est longue et peut continuer à se développer jusqu'à l'infini si nous citons tous les auteurs qui ont traversé la thématique des affects dans leurs écrits.

⁷⁶HUSSERL Edmund, *Idées directrices pour une phénoménologie* (1913), traduit de l'allemand par Paul Ricoeur et al., Paris : Gallimard, 1950.

⁷⁷tels que Heidegger, par exemple.

⁷⁸LISPECTOR Clarice, *Água Viva*, Édition bilingue français-portugais traduit du portugais (Brésil) par Claudia Poncioni et Didier Lamaison, Paris : Éditions des femmes-Antoinette Fouque, 2018, page 9.

⁷⁹KRENAK Ailton et CARELLI Rita, *Futuro Ancestral*, Sao Paulo : Companhia das Letras, 2022. p.82

J'ai expérimenté la danse des alliances affectives, qui implique moi même et une constellation de personnes et d'êtres à l'intérieur de laquelle je disparaissais : je n'ai plus besoin d'être une entité politique, je peux simplement être une personne au sein d'un flux capable de produire des affects et des sens⁸⁰.

Ce *flux* cité par Ailton Krenak s'est révélé porteur d'un double rôle dans ma pratique de terrain : des fois, un moment qui n'était pas censé servir à la recherche mais pendant lequel je cherchais à soutenir le bien-être de l'enfant, devenait un échange qui lui permettait de donner son avis sur les pratiques vécues dans le dispositif. La petite collectivité qui se créait entre nous s'avérait être un territoire fertile pour les revendications enfantines. Pour donner un bref exemple, lors d'un atelier chorégraphique⁸¹, Arthur, un enfant de 6ème, me demande de l'aide pour trouver un coin pour souffler avant de revenir au studio. L'extrait suivant de mon journal de bord résume la situation :

Arthur me dit qu'il ne veut pas rentrer à l'atelier, qu'il a besoin de prendre l'air (au tout début du dispositif, il m'avait dit que quand il était stressé, prendre l'air était une façon de se calmer), je parle avec la médiatrice et je lui demande si je peux aller dehors avec lui, elle m'autorise et je sors avec lui, je respecte son moment de stress et je ne lui pose pas de questions, je le laisse parler de ce qu'il a envie et je le calme un peu en répondant à ses doutes sur la Restitution. En parlant de la Restitution, il m'explique qu'il pense que les ateliers le stressent car ils sont trop rapides. Il dit : « ça serait bien que ça soit plus lent » et puis « si je n'aime pas la danse je n'arrive pas à danser » .

Ce moment de souffle, initialement sollicité par l'enfant pour gérer son stress, devient finalement une contribution directe à la recherche. Il s'exprime sur le dispositif en parlant de deux choses. D'abord, sur la qualité de transmission de danses — la vitesse de la transmission qui rend l'expérience stressante pour lui. Ensuite, il parle d'aimer ou pas une danse — ce qui m'a invitée, dans la suite de la recherche, à donner plus d'attention à cette expression si souvent employée par les enfants en créant d'autres méthodologies d'entretien⁸² qui visaient à déployer l'idée de retrouver le plaisir (ou pas) dans les pratiques⁸³. Ces situations, qui composent directement ou indirectement les analyses de ce mémoire de façon anonyme ou pas⁸⁴, m'ont été confiées en privé, dans les couloirs, toilettes, et coins des

⁸⁰*Ibid.*

⁸¹ co-animé par la médiatrice Samantha Mac Donald et le chorégraphe Yves Mwamba le 15 mai de 2023 dans un studio au CN D Pantin.

⁸²KAUFMANN Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*, Paris : Armand Colin, 2016

⁸³*cf. infra* partie 3.b. Analyser la réception des pratiques par les enfants : plaisir, interdits et transgressions

⁸⁴selon le degré de confidentialité demandé par la situation.

studios. Elles m'ont aidée à analyser la relation des enfants aux pratiques, pouvant mieux comprendre que, parfois, le refus d'une pratique était moins lié à la conception de la pratique elle-même qu'à la vie de l'enfant en dehors du dispositif. Car comme l'explique Sylvain Fabre, il faut « considérer l'élève dans son histoire familiale et scolaire⁸⁵ » et je préciserais encore : sans non plus le réduire et les figer à ça dans une sorte de personnalité immuable — nous y reviendrons. Ce type de perception de l'enfant était très importante à différentes reprises. Par exemple, lors de l'analyse d'une pratique qui demandait le contact entre les enfants, je me suis rendue compte que le refus de certains enfants à participer n'était pas lié uniquement à la peur du toucher de l'autre — comme un Autre indéfini — mais plutôt à la constitution des duos qui étaient composés par les adultes. Certains de ces duos, choisis sans le consentement explicite des enfants, étaient composés d'enfants qui avaient récemment eu des désagréments entre eux. J'ai pu comprendre cela en participant aux moments de récréation hors pratiques dansées du dispositif. Pendant ces moments, je me suis rendue compte que le toucher était très présent dans leurs jeux — ce qui m'a fait réfléchir sur le refus du toucher dans le contexte du dispositif. Et ensuite, en parlant avec les enfants de leur vie affective, j'ai pu comprendre leur point de vue sur les différentes qualités de toucher qu'ils expérimentaient dans leur quotidien avec les autres enfants⁸⁶ et comment ils vivaient cela dans le dispositif. Ces événements reflètent l'importance des bordures où, à travers l'affectivité, une relation peut se construire entre les individus participant à la recherche.

c. La posture de la chercheuse et le corps comme outil d'investigation

Il était important pour moi de porter un regard critique sur ma posture. C'est-à-dire, porter sur mes actions auprès des enfants le même niveau de questionnement que je portais sur les actions des autres adultes sur le terrain. Cette recherche étant initialement portée par mon désir d'aller à la rencontre de la parole des enfants, il était important pour moi d'assumer ce désir pour pouvoir ensuite analyser en quoi il affectait ma façon de mener la recherche. Ce questionnement critique sur le travail de la chercheuse en danse, déjà abordé par Isabelle Ginot⁸⁷, rend claire l'importance d'effacer la séparation imaginaire entre les démarches professionnelles ou académiques et les principes politiques personnels. La chercheuse

⁸⁵FABRE Sylvain, « Quel apport éducatif de la danse ? Un éclairage anthropologique à partir de Jacques Lévine », *Recherches en danse*, n°11, 2022, consulté le 02 février 2023 : <http://journals.openedition.org/danse/5432>

⁸⁶un détail intéressant qui, par manque de temps et de pages, n'a jamais trouvé sa place dans ce mémoire.

⁸⁷GINOT Isabelle, « Inventer le métier », *Recherches en danse*, n°1, 2014. Consulté le 14 mai 2024 : <https://journals.openedition.org/danse/531>

dialogue avec la démystification de la neutralité scientifique en assumant l'importance du caractère politique du chercheur. Ainsi, elle démontre comment un questionnement critique de nos pratiques de recherche peut être un acte politique qui dialogue avec les relations que nous tissons avec les autres agents et milieux autour de nous. J'ai voulu incorporer son idée de *recherche alter-située* pour permettre aux réflexions d'émerger des problématiques dévoilées par les enfants eux-mêmes sur le terrain. Afin de réaliser cela, j'ai développé une méthodologie sur et hors terrain qui comptait avec l'importance d' :

un ensemble de modes de travail : croiser les méthodologies académiques traditionnelles – travail bibliographique notamment – avec des méthodologies émergentes : lecture du geste, analyse de pratiques, descriptions de processus, expérimentation directe des pratiques observées, catégorisation des pratiques, etc⁸⁸.

« Pourtant, il faut que le travail reste un travail de recherche et ne se confonde pas avec celui des praticiens et des artistes⁸⁹ » . Pour cette raison, mes interventions pour apprendre quelque chose aux enfants étaient très limitées. En fait, pendant les ateliers, j'ai fait uniquement deux interventions directes sur le fonctionnement des pratiques — en offrant aux enfants des astuces pour se débarrasser de certaines difficultés qu'ils exprimaient et dont l'équipe-projet semblait éprouver des difficultés à résoudre pendant les ateliers⁹⁰. Toute autre intervention n'était pas en rapport avec l'apprentissage des pratiques traversées par les enfants. Cela était important pour moi aussi dans le sens de garantir une posture différente de celle des autres adultes présents sur le terrain : « Le déploiement de cette recherche n'a qu'un sens : non pas constituer d'abord un savoir, mais former un regard pour changer des habitudes (...)»⁹¹ » . C'est-à-dire, qu'à travers ma recherche j'ai cherché à *faire présence* auprès des enfants autrement. Au lieu de les analyser d'emblée pour constituer un savoir, j'ai voulu être présente à leurs côtés pour me laisser contaminer par leurs façons de vivre le dispositif et changer ma façon de vivre mon être adulte et de fabriquer une recherche. Et comme pour les enfants accompagnés par Deligny, « respecter l'autiste [ou tout simplement l'enfant] n'est pas respecter l'être qu'il serait en tant qu'autre ; c'est faire ce qu'il faut pour que le réseau se trame. Faire ce qu'il faut ? Il n'y a rien à faire, que permettre au réseau de se

⁸⁸*Ibid.*

⁸⁹*Ibid.*

⁹⁰Notamment, à un moment d'un atelier de pratique chorégraphique où les enfants avaient du mal à se placer spatialement. Ils étaient censés s'organiser dans des lignes parallèles pour danser une des chorégraphies proposées par l'équipe-projet mais les enfants n'arrivaient pas à se placer de façon intercalée ; et pendant un autre atelier où ils voulaient avoir des retours sur leurs compositions chorégraphiques en petit groupe.

⁹¹OGILVIE Bertrand, « Vivre entre les lignes. Postface », in DELIGNY Fernand, *L'Arachnéen et autres textes*, Paris : l'Arachnéen, 2008.

faire⁹² » . C'est-à-dire, reculer. Vider l'espace de recherche pour permettre à l'enfant d'y rentrer et de le colorier avec sa propre palette. Pour la métaphore, nous pouvons leur fournir des pinceaux, et même nos doigts pour peindre ensemble. Mais il faut faire place aux couleurs et aux formes qu'on ne connaît pas. Il s'agit de « (...) lui donner de la place (et non pas « sa » place : qu'en sait-on, d'avance, de ce qu'elle serait ?)⁹³ (...) » pour permettre à l'enfant d'occuper la recherche en tant que sujet et non en tant qu'objet d'analyse.

Afin de faciliter la construction de ma relation avec les enfants, il était important de développer un statut « le moins adulte possible⁹⁴ » . Par ce concept, j'ai pu établir un type de dialogue avec les enfants qui n'est généralement pas attendu entre adultes et enfants dans des environnements éducatifs ou institutionnels. Pour moi, porter un regard sensible sur la posture utilisée pour la pratique de la recherche était une façon d'explorer l'usage de mon corps de différentes façons⁹⁵. Spatialement, j'ai souvent évité de rester placée dans les mêmes endroits que les autres adultes qui fréquentent le dispositif. J'ai évité au maximum de me placer debout en face du groupe, à côté des tables du studio devant les enfants. Même si j'avais besoin d'être en face du groupe pour faciliter mon observation des pratiques, je me mettais toujours dans une posture différente de celle des autres adultes. Par exemple, j'ai souvent cherché à me placer au milieu des enfants, assise ou allongée par terre, dans les coins, ou au fond de la salle. Pendant les déplacements, quand on marchait pour changer de salle entre le studio et les divers endroits de pique-nique, je me mettais au milieu des queues — pas à la fin ou au début des files, comme les autres adultes qui avaient le rôle de conduire ou de clôturer le groupe. Lors de chaque repas collectif, j'ai systématiquement pris place à une table d'enfants, en fonction des places disponibles ou à la suite d'une invitation, évitant délibérément la table de l'équipe-projet, réservée aux adultes. Il m'est arrivé, en l'absence de

⁹²*Ibid.*

⁹³*Ibid.*

⁹⁴BESSE-PATIN Baptiste, DELAUNAY Fanny, « Penser les scènes de l'enquête depuis les territoires des enfants » *Ethnographiques.org*, n°43, 2022, consulté le 26 avril 2024 : https://www.ethnographiques.org/2022/Besse-Patin_Delaunay et HEJOAKA Fabienne, JACQUEMIN Mélanie, BOUILLON Florence, « Enquêter avec les enfants et les adolescent-e-s : enjeux, terrains, outils » , *ethnographiques.org*, n°43, 2022, consulté le 28 novembre 2023 : https://www.ethnographiques.org/2022/Hejoaka_Jacquemin_Bouillon

⁹⁵ Par exemple, par mes connaissances autour de la pratique du chant, j'ai pu développer une attention spéciale à ma façon de parler aux enfants. Lors de nos conversations, en projetant ma voix, j'ai fait attention à la différencier du ton de voix utilisé par quelques adultes lors de la transmission de consignes. Ainsi, j'ai pu adapter ma façon d'utiliser mon registre vocal pour composer une voix qui dégageait moins d'autorité et de puissance sur les sujets abordés, et plus de modestie, de naïveté et parfois même d'incertitude. Au cours des échanges, je me suis rendue compte que cela rendait aux enfants plus d'audace, de courage et même d'envie de m'expliquer les expériences qu'on traversait ensemble.

place parmi les enfants, de m'asseoir seule à une table vide. Progressivement, l'attention des enfants à mon égard a conduit certains d'entre eux à venir s'installer à mes côtés.

Pour mieux rendre compte de la perspective des enfants sur leur expérience, j'avais besoin de chercher à réduire la distance entre leur réalité et la mienne. Bien que mon statut d'adulte fût inaltérable, il m'importait néanmoins d'adopter une posture au plus près de celle des enfants au sein du dispositif. Le concept de « valence différentielle des âges [...] souvent considérée comme un frein à l'enquête⁹⁶ » était donc une chose que j'ai eu besoin « d'amoinrir par diverses stratégies de posture, de positionnement, de langage, d'attitude, etc.⁹⁷ ». Cette « vigilance méthodologique⁹⁸ » nécessaire au travail d'enquête de terrain auprès d'enfants m'a fait être attentive non seulement à chercher à être *avec* les enfants tout le temps mais souvent à *faire comme* les enfants. Parler comme les enfants, manger comme les enfants, rigoler comme les enfants et surtout ne pas tout savoir sur le déroulé du dispositif. J'ai évité les rendez-vous des équipes-projets et les discussions sur les déroulés des journées d'atelier. J'attendais de découvrir le contenu d'un atelier au même moment que les enfants. Quand les enfants me demandaient s'ils avaient l'autorisation pour faire une certaine chose je leur répondais simplement : « je ne sais pas, il faut demander à un adulte ». Pendant un déjeuner, alors que les enfants tentaient de deviner mon âge, malgré leur connaissance de mon statut universitaire, plusieurs d'entre eux ont estimé que j'avais 15 ans. Bien que relevant de l'anecdote, face à mes 27 ans à l'époque, cet épisode m'a procuré le sentiment d'avoir, d'une certaine façon, atteint mon objectif. Il faut, toutefois, prendre en considération le côté double tranchant que ce type de statut peut avoir sur le terrain :

Si l'on peut effectivement adopter un rôle le « moins adulte », il s'agit d'accepter son versant opposé : le risque d'un « backfire » [...] de la part des autres adultes, désapprouvant un rôle qui peut être associé à du laxisme [...]⁹⁹.

Cela nous rappelle que l'enquête anthropologique ne se limite pas à l'observation du visible, mais implique également une compréhension des dynamiques cachées, des rapports

⁹⁶HEJOAKA Fabienne, JACQUEMIN Mélanie, BOUILLON Florence, « Enquêter avec les enfants et les adolescent-e-s : enjeux, terrains, outils », *ethnographiques.org*, n°43, 2022, consulté le 28 novembre 2023 : https://www.ethnographiques.org/2022/Hejoaka_Jacquemin_Bouillon

⁹⁷*Ibid.*

⁹⁸*Ibid.*

⁹⁹FINE Gary Alan et SANDSTROM Kent L., *Connaître les enfants : Observation participante auprès des mineurs*. Parc Newbury : Sage, 1988. in BESSE-PATIN Baptiste, DELAUNAY Fanny Delaunay. « Penser les scènes de l'enquête depuis les territoires des enfants » *Ethnographiques.org*, n°43, 2022, consulté le 26 avril 2024 : https://www.ethnographiques.org/2022/Besse-Patin_Delaunay

de pouvoir implicites et des enjeux symboliques sous-jacents¹⁰⁰. Pour éviter ce type de situation, j'ai pris le temps de dialoguer avec l'équipe-projet en amont du début des ateliers, pour discuter de la posture que j'envisageais face aux enfants. Même si cela n'était pas si détaillé à l'époque, j'ai voulu faire comprendre qu'il n'était pas question d'attendre de ma part un soutien en tant qu'assistante dans le dispositif — même si parfois j'ai effectué ce type de rôle par ma propre initiative¹⁰¹. Principalement, le besoin d'aborder ce sujet en amont s'explique par le contexte particulier de ma contribution passée à *Constellation*. L'année précédente, lors de mon accompagnement de la classe d'enfants de l'IME Jean-Marc Itard, l'enseignante m'avait clairement exprimé son besoin d'avoir un adulte supplémentaire pour l'aider activement avec les enfants. Donc il était important pour moi que ma participation sur le terrain dans cette nouvelle saison avec les deux autres classes de CM1/CM2 et de 6ème soit contextualisée à nouveau auprès des adultes — en expliquant en quoi consistaient mes nouvelles démarches. J'ai suivi l'approche anthropologique décrite par d'autres chercheuses basée sur leur expérience dans un contexte similaire, où l'encadrement des enfants faisait partie intégrante du rôle des adultes sur le terrain :

[...] il était précisé [à l'équipe locale] le souhait de ne pas disposer de compétences d'autorité ou de gestion de groupe. La chercheuse était une adulte supplémentaire, certes, mais sur laquelle on ne pouvait pas compter, du moins pas dans un rôle d'encadrement : elle était une « simple » accompagnante¹⁰². [...]

Même si cela était explicité en amont, il y avait quand même une sensation d'étrangeté sur le terrain pendant certains moments, comme nous voyons sur cet extrait de mon journal de bord qui mentionne les effets retours de ma méthodologie sur la qualité relationnelle entre les autres adultes sur le terrain et moi :

Je sens que les autres adultes me regardent avec étrangeté, surtout quand je m'assois avec les enfants pour le déjeuner. S'il y a une dispute entre les enfants, ou qu'ils font trop le bazar dans les toilettes pendant la pause, j'essaie de rester neutre : je ne peux pas participer à la foule, mais je ne peux pas l'arrêter non plus, cela gâcherait mon statut. Cela a créé une relation un peu étrange avec les adultes

¹⁰⁰ABELES Marc, « Le terrain et le sous-terrain », in : GHASARIAN C. (dir), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive*, Paris, Armand Colin, 2002.

¹⁰¹Par exemple, lorsqu'un enfant avait besoin de sortir de l'atelier, je pouvais suivre cet enfant en tant qu'assistante des autres adultes, mais aussi en tant que chercheuse, et en tant qu'amie à l'écoute des besoins de cet enfant.

¹⁰²BESSE-PATIN Baptiste, DELAUNAY Fanny Delaunay. « Penser les scènes de l'enquête depuis les territoires des enfants » *Ethnographiques.org*, n°43, 2022, consulté le 26 avril 2024 : https://www.ethnographiques.org/2022/Besse-Patin_Delaunay

(enseignantes, artiste et médiatrices), je crois que je me suis sentie un peu comme les enfants (ou peut être comme je me sentais moi même pendant mon enfance ?) : j'essayais de comprendre si les adultes étaient d'accord ou pas avec mon comportement, et je n'arrivais pas à retrouver la réponse.

Les affects exposés ici ont fait part d'une envie de réciprocité que j'ai portée dans mes démarches. En me laissant affecter¹⁰³ par ce que je traversais, je suis devenue moi même un sujet de cette recherche. Et pour traverser méthodologiquement l'effet de ces affects sur la pensée de la recherche, je me suis mise en situation d'analyse constamment. Sur mon journal de bord, utilisé pendant et après les ateliers, j'ai pris l'habitude d'inclure des notes descriptives de mon état personnel et émotionnel — comme celle ci-dessus. Ces notes, écrites et dessinées, étaient capables de garder un registre de mes sensations et perceptions au long de l'expérience de la recherche — contribuant directement et indirectement aux analyses.

En lien avec l'exercice d'une présence sensible auprès des enfants, comme nous l'avons déjà abordé, l'adaptation de la posture d'observation participante¹⁰⁴ selon chaque contexte était essentiel pour m'adapter aux conditions et pratiques de danse présentes sur le terrain afin de tisser une perception complexe et plus réaliste du vécu des enfants. Écouter et soutenir à travers le dialogue, sentir et percevoir à travers le corps. Il s'agissait d'écouter les discours et d'observer les situations, mais aussi de se mettre physiquement à la place de l'enfant en participant à certaines pratiques¹⁰⁵. C'était le principe, déjà bien répandu dans les études anthropologiques, d'employer le « corps comme outil d'investigation¹⁰⁶ ». Se laisser traverser physiquement par les pratiques proposées par les adultes était essentiel pour vivre sensoriellement une expérience partagée avec les enfants. Non seulement ma perception des pratiques changeait selon la posture employée, mais la perception des enfants sur mon engagement dans leur vécu changeait aussi selon mes mouvements et déplacements. C'est-à-dire qu'une fois que je me mettais en mouvement, suite à la demande d'un adulte qui guidait une pratique, je performais un rapport à l'atelier plus similaire à ceux des enfants. Un exemple simple qui résume ce besoin d'engagement corporel pendant l'observation était celui

¹⁰³FAVRET-SAADA Jeanne, « Être affecté », dans : Gradhiva : revue d'histoire et d'archives de l'anthropologie, n°8, 1990, p. 3-9.

¹⁰⁴LAPASSADE Georges, « Observation participante », in BARUS-MICHEL Jacqueline, *Vocabulaire de psychosociologie*, Toulouse : Érés, 2002, p. 375-390.

¹⁰⁵SOULÉ Bastien, « Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales », *Recherches Qualitatives, ARQ Association pour la Recherche Qualitative*, n°27, 2007, pp.127-140 .

¹⁰⁶HALLOY Arnaud, « Un anthropologue en transe. Du corps comme outil d'investigation ethnographique » in *Corps, performance, religion. Études anthropologiques offertes à Philippe Jaspers*, Publibook, 2006, p. 87-115.

que j'ai traversé pendant un atelier de création chorégraphique avec les enfants de 6ème¹⁰⁷. Lorsqu'un des adultes propose aux enfants une séquence chorégraphique faite allongée par terre, la situation suivante se produit :

6) 12/05/23 Atelier pratique chorégraphique

[...]

Un adulte de l'équipe projet : est-ce qu'on refait notre petit échauffement... *L'étoile* qu'on a fait ce matin ?

Naïma : on l'a déjà faite, en plus ça fait mal au dos !

Personne ne répond à Naïma. Les adultes disent aux enfants de s'organiser en rang et faire la séquence quand même. Comme ils ont du mal à se rappeler de la séquence de mouvement, l'adulte propose de refaire encore une fois avec eux. L'adulte démarre une chanson lente sur les hauts parleurs du studio. Il se met devant le premier rang d'enfants, allongé, et montre l'exercice. Les enfants commencent à répéter en même temps. À plusieurs reprises l'adulte s'arrête en disant : "faites rien" lorsque les enfants essayent de marquer la séquence pour la mémoriser. Quand il finit de montrer la séquence, les enfants applaudissent tous ensemble (cela semble montrer qu'ils se sont retrouvés dans une posture de spectateur et non pas de danseur participant). L'adulte remet la musique et dit aux enfants de faire la séquence. Ils font la séquence trois fois. Pendant le dernier tour, après avoir tout observé assise sur un coin du studio, je m'allonge et j'essaie de faire la séquence en même temps que les enfants et que l'adulte. Je me rends compte que c'est difficile de faire les mouvements en étant allongée et en suivant l'adulte avec le regard car cela implique de soulever la tête et faire monter le cou dans le plan sagittal pour pouvoir regarder l'adulte en face qui guide le groupe. Je m'aperçois qu'effectivement en étant réalisé comme ceci la pratique peut faire mal au dos, comme l'avait dit Naïma, car une fois la tête levée, il y a une pression qui s'applique sur les épaules. Enfin, pendant ce dernier tour je regarde Naïma, et elle a la tête levée au même niveau que moi, elle essaye de regarder les autres pour copier la séquence. La pratique finit, Naïma a une expression d'irritation, ses sourcils sont froncés et sa bouche est bien fermée.

Cet exemple, qui démontre l'importance de se mettre en mouvement avec les enfants, n'est qu'un parmi tant d'autres qui se sont produits tout au long du terrain. Une infinité de situations m'ont invitée à changer ma posture pour mieux appréhender les expériences traversées par les enfants. Cela est ainsi devenu une partie essentielle de mes méthodes utilisées pour composer une analyse sensible du vécu des enfants.

¹⁰⁷Réalisé le 12 mai 2023 par la médiatrice Samantha Mac Donald et le chorégraphe Yves Mwamba.

d. Les dialogues, les entretiens et leurs enjeux

Tout au long du terrain, j'ai développé différentes pratiques d'entretien, par lesquelles j'ai analysé les perspectives des enfants, tout en étant consciente des effets retours de la recherche sur leurs vécus. Tisser un dialogue informel avec eux était primordial pour l'étape de terrain de la recherche. Il était essentiel pour moi d'être à l'écoute des enfants pour qu'ils puissent, à travers moi, diriger la pensée de la recherche vers les enjeux qui étaient fondamentaux pour eux. L'engagement dans l'écoute et dans l'analyse des discours des enfants, croisé aux situations observées et ressenties¹⁰⁸ par moi, pendant les ateliers a pu conduire la recherche jusqu'à la réflexion actuelle. Malgré mes attentes et mes suppositions¹⁰⁹, les outils de recherche ont prouvé leur efficacité en conduisant les questionnements des enfants au centre des réflexions. Finalement, mes suppositions avant l'arrivée sur le terrain sont devenues plutôt des portes d'entrée par lesquelles j'ai eu besoin de passer pour initier le dialogue avec les enfants et enfin relever d'autres thématiques décisives pour comprendre leur vécu en danse.

Concernant l'importance des entretiens au sein de cette recherche, les travaux de Bruno Blanche¹¹⁰ étaient des exemples singuliers de comment la parole des enfants sur leurs vécus pourrait être essentielle dans la réflexion. Analysant un contexte de création chorégraphique, l'auteur explore l'expérience d'Ethan Cabon, adolescent devenu interprète dans une pièce du chorégraphe Mickaël Phelippeau. Son mémoire ainsi que son article m'ont fourni une large bibliographie sur l'enfance abordée par différents angles dans différentes disciplines — danse, anthropologie, sociologie et philosophie. Pour la première fois dans mes recherches bibliographiques, à partir de ses écrits j'ai eu l'opportunité de lire intégralement un entretien fait avec une personne non-adulte dans une étude en danse. La richesse du matériel fabriqué et présenté dans sa recherche m'a fourni un vaste panorama pour penser les méthodes de travail. Blanche conceptualise une procédure méthodologique intéressante croisant son travail d'observation aux paroles des enfants pendant des ateliers de danse avec la chorégraphe Marina Rocco¹¹¹. Il reprend cette logique d'entretiens pour le travail réalisé ensuite avec Ethan Cabon en expliquant comment :

Ces entretiens nous avaient permis de mettre en valeur une parole souvent ignorée. Nous les avons réalisés juste après le

¹⁰⁸Parce que, oui, en danse, on observe l'espace et l'autre avec les sensations de notre corps.

¹⁰⁹car malgré tout, comme nous l'avons déjà dit, le chercheur n'est jamais neutre.

¹¹⁰*cf. infra*

¹¹¹BLANCHE Bruno, Une transmission événementielle. Analyse d'éléments non verbaux dans un cours de danse contemporaine pour enfants de Marina Rocco, mémoire de Master 1, dir. de Sylviane Pagès, département Danse, université Paris-VIII-Vincennes-Saint-Denis, 2014.

cours que nous avons observé précédemment, nous pouvions alors discuter d'un moment particulier vécu en commun. Nous avons conservé cette modalité d'entretien en demandant l'accord de Mickaël Phelippeau pour mener deux entretiens, l'un avec son interprète [Ethan Cabon], l'autre avec lui après un filage auquel nous avons assisté. Cette situation permet à l'entretien d'être un partage d'expériences autour d'un moment spécifique vécu par l'interviewé comme par l'intervieweur.

Ce *vécu en commun* nommé par Blanche était une base importante pour savoir comment démarrer le dialogue avec les enfants. Mais de la même façon qu'une vague sonore se propage différemment selon l'espace dans lequel elle navigue, une même idée peut être nommée différemment selon le contexte du discours. Pour cette raison, il était essentiel de parler aux enfants dans des contextes et endroits variés. Grâce aux références anthropologiques¹¹², j'ai pu anticiper l'importance de ces variations :

[...] Geneviève et Alain Blanchet (1994) ont expérimenté un dispositif consistant à interroger, selon une grille d'entretien et des modes de relance identiques, des enfants d'âge scolaire dans trois lieux différents : la salle de classe, l'infirmerie et la cour d'école. Les résultats sont sans appel : le discours des enfants est plus fluide et prolixe dans la cour, l'autocensure et les références au travail scolaire plus fréquentes dans la classe, tandis que l'infirmerie incite à un mode de récit de soi plus intimiste. Les caractéristiques du lieu ont donc des effets significatifs sur les propriétés du discours recueilli¹¹³.

Avec la pratique, ce constat préexistant fut confirmé, ainsi qu'avec un développement de la pratique en modifiant non seulement l'espace mais aussi la méthode d'entretien/discussion informelle selon l'enfant. Certains enfants, étaient visiblement plus à l'aise avec un portable qui enregistrerait notre conversation, alors que d'autres préféraient une prise de notes faite par moi sur un carnet. Ensuite, alors que certains préféraient des entretiens formels autour d'une table, d'autres préféraient des conversations informelles en marchant ou jouant. Ces différentes façons d'interviewer étaient toutes importantes pour pouvoir respecter la pluralité des enfants eux-mêmes.

Il était également important de porter une attention à comment ma présence pendant nos dialogues, par la parole ou la posture, pourrait biaiser les discours des enfants. Pour vérifier ces effets, j'ai analysé leurs discours visant, par exemple, à vérifier les mots choisies

¹¹²cf. *infra*

¹¹³BLANCHET Geneviève et BLANCHET Alain, « Interactional effects of the environment on interviews », *European Journal of Psychology of Education*, n°9, vol 1, 1994, p. 41-53, in HEJOAKA Fabienne, JACQUEMIN Mélanie, BOUILLON Florence, « Enquêter avec les enfants et les adolescent-e-s : enjeux, terrains, outils », *ethnographiques.org*, n°43, 2022, consulté en ligne le 28 novembre 2023 : https://www.ethnographiques.org/2022/Hejoaka_Jacquemin_Bouillon, p. 14.

par l'enfant. Concrètement, je cherchais à vérifier, par exemple, si l'enfant employait les mêmes termes que moi ou s'il apportait son propre vocabulaire à la discussion.

Ensuite, une des méthodes qui s'est avérée très intéressante pour inviter l'enfant à la recherche était celle de montrer à l'enfant des extraits de mes notes prises pendant les ateliers. Cette pratique, qui ne fait pas l'unanimité dans les sciences sociales, avait un effet positif sur la participation des enfants à la recherche puisque l'enfant concerné semblait mieux comprendre en quoi consistaient mes pratiques de terrain après avoir lu mes notes. Ensuite, cela créait un moment où l'enfant avait lui-même la place pour commenter mon travail de prise de notes dans une idée de réflexivité critique sur la pratique de la recherche. Nous pouvons observer un exemple dans l'extrait suivant par la situation vécue avec Nassim¹¹⁴, de la classe de CM2, lors du début de l'entretien quand je lui montre mon canevas d'entretien. D'abord, nous sommes tous les deux assis dans le couloir de son école. Je suis assise sur une chaise, il a choisi le fauteuil où il est enfoncé, décontracté, presque désintéressé. Pendant que j'explique pourquoi je suis venue à l'école, il regardait la cour de l'école par la fenêtre à côté de nous. Quand je lui tends le tas de papiers qui était dans mes mains jusqu'à présent, mon canevas d'entretien de cette matinée, sa posture assise change complètement et il se met à feuilleter et lire les différentes pages. Ma perception de sa corporéité change : je sens que la modification de sa posture est révélatrice de son intérêt à lire les notes : il érige sa colonne pour se poser autrement, pouvant mieux voir la table où sont éparpillées les feuilles, la tête vers l'avant, les yeux grand ouverts — le visage de Nassim bouge dans le plan sagittal et ses yeux dans le plan latéral, il semble scanner chacune des lignes au plus vite possible. Voici la transcription de notre échange pendant ce moment :

[...]

Juliana : J'avais pris des notes sur beaucoup de gens, mais comme on n'a pas beaucoup de temps je ne peux pas interviewer tout le monde, c'est dommage... Moi j'aimerais bien interviewer toute la salle, mais comme je peux pas j'ai choisi juste les gens sur qui j'ai pris beaucoup de notes, donc....

Nassim : [il m'interrompt, changeant de position sur le fauteuil, il érige sa colonne pour se poser autrement] Tu m'as pris beaucoup de notes ?

Juliana : Ouais ! Tu veux voir? [je lui montre le canevas d'entretien qui le concerne]

Nassim : Ouais...[il regarde le papier en souriant] ah ouais !!!

Juliana : Regarde, tout ça c'est toi... On peut lire ensemble [je lui montre le papier]

Nassim : [il prend le papier de ma main et commence à lire] *Nassim : J'observe qu'il semble faire un vrai effort pour profiter l'atelier. Il se*

¹¹⁴réalisé avec Nassim (nom anonymisé) le 14 mars 2023.

déplace derrière les tables et explore les sons que produisent les murs. Au début, je pense qu'il bouge presque juste par obligation à cause des consignes, mais petit à petit j'ai l'impression qu'il s'amuse avec les consignes.

Juliana : Tu te rappelles plus au moins de ça ? De ce moment là ?

Nassim : Sur les murs...ouais !

Juliana : Donc ce que j'ai essayé de faire c'est de penser à des questions...j'ai essayé de penser à des questions par rapport à ce moment là...mais en fait ça serait cool si tu me parles de ton expérience dans *Constellation* en général...tu peux vraiment me dire tout ce qui t'as envie de dire...

[...]

Cette sensation de pertinence éprouvée par l'enfant pourrait générer des effets-retours tels qu'un intérêt de la part de l'enfant sur le processus de recherche. L'enfant peut démontrer une envie de s'impliquer dans la recherche, même si cela veut dire juste fouiller dans mes papiers — ce qui est déjà très significatif pour l'enfant, alors que normalement les enfants ne sont pas autorisés à fouiller dans les papiers des adultes. Même lorsque mes papiers sont éparpillés sur la table, Nassim ne les touche pas avant de recevoir la confirmation de mon autorisation, puisque juste avant il se contente de les regarder du coin des yeux de façon discrète. En réalité, ces interactions entre l'enfant et les outils de recherche ne sont pas anodines, au contraire, elles peuvent être un exemple concret de leur pouvoir d'agir sur la recherche. C'est lors de ces "fouillements" que l'enfant agit et réfléchit de façon active dans la production des pensées : il lit les notes, il fait des commentaires sur ce qu'il lit, il choisit les extraits qu'il aime bien, il réagit aux commentaires, il rigole, il se remémore, etc. En outre, cette interaction de l'enfant avec ces notes qui révèlent son soi-dansant du passé crée pour lui une possibilité de prendre recul sur sa perception de la pratique en s'auto-analysant et en examinant également ma description, une perspective étrangère de son vécu. Cela crée pour moi une deuxième couche d'analyse possible, croisant le discours de l'enfant sur lui-même au discours de l'enfant sur ma façon de le décrire. En même temps, il faut se poser la question de l'autonomie de l'enfant face à l'autorité du regard de l'adulte. Dans ce cas, quelle autonomie ressentirait l'enfant pour effectivement poser un regard critique sur ma parole ? Les enfants ne sont pas habitués à recevoir la consigne de se douter de la parole des adultes ou de critiquer leurs discours. Au contraire, ils sont souvent appris à prendre comme réalité incontestable toute intervention d'un adulte qui viendrait toujours les illuminer avec des connaissances. Dans ce sens, j'ai eu besoin de développer une attention aiguë pour créer un cadre hors norme qui d'emblée pourrait démontrer à l'enfant que la critique était désirable et qu'être en désaccord avec ma parole pouvait faire partie de notre schéma d'échanges. Cette

dynamique se manifestait à travers des formes d'explicitation verbale, mais également gestuelle, ainsi que par la mise en œuvre de stratégies visant à instaurer un cadre relationnel atypique entre adultes et enfants — notamment en adoptant des comportements délibérément éloignés des postures adultes conventionnelles, par l'agir de la façon la « moins adulte possible » comme évoqué précédemment¹¹⁵.

La remise du texte à l'enfant peut générer des réactions variées, allant de l'embarras au questionnement, et elle peut transformer la relation entre la chercheuse et les interlocuteurs, dans le cas, les enfants. Il faut souligner quand même l'importance de cette démarche pour une anthropologie réflexive, qui reconnaît l'impact de la recherche sur les personnes étudiées et cherche à établir une relation plus égalitaire et dialogique¹¹⁶. Au début de la pratique de terrain j'étais consciente qu'un premier effet négatif autour du partage d'extraits de mes notes avec les enfants pourrait être que l'enfant concerné par la prise de notes se sentirait envahi par le regard de la recherche ou de la chercheuse. Il pourrait être vexé face à l'idée d'être source d'analyse et ne plus vouloir participer activement dans la recherche. Cette première possibilité n'est jamais arrivée explicitement sur le terrain. Au contraire, j'ai attesté dans le déroulé des interventions, que même les enfants dits les plus timides de la classe étaient assez intéressés par les pratiques de la recherche. C'était le cas de Arthur, un des enfants dits très timides de la classe de 6ème du Collège Joliot-Curie. En participant à une séance de *Constellation*, lorsqu'une pratique dansée s'initie et qu'il se retrouve avec la mission de danser tout seul devant les autres enfants, en se déplaçant dans une diagonale imaginaire qui croisait le studio, il se met à pleurer. Accompagné par les enseignants aux toilettes, il se calme, revient à la salle, mais refuse de se remettre à danser avec les autres. Il reste assis au bord du studio en regardant la pratique. Il est invité plusieurs fois par adultes et enfants à revenir aux pratiques, mais personne n'arrive à le convaincre. Pendant ce moment d'angoisse, je suis de l'autre côté du studio, en train de prendre des notes sur l'atelier directement sur un document word ouvert dans mon portable. Au milieu de mes notes, je décide d'écrire une phrase sur lui et j'écris : « Arthur semble comprendre les pratiques très bien, il suit bien les consignes, c'est impressionnant » . Je m'assois à côté de lui, mon portable avec mes notes ouvertes est à la main. Je lui dit que : comme lui, je suis en train d'observer l'atelier. Je lui montre mon portable en disant que j'utilise mes notes pour ne pas oublier les choses que je vois dans l'atelier. Je demande s'il veut voir la note que j'ai

¹¹⁵cf. page 29.

¹¹⁶CHAUVIER Éric, « Restitution et réception du texte anthropologique », *Ethnologie française*, 2003/3, Vol. 33, p. 503-512.

prise sur lui, il fait un oui avec la tête en silence et s'approche pour lire la page du document. Après avoir lu la phrase, il se lève et revient à la pratique sans rien dire. Il serait possible de comprendre dans ce cas, que la lecture des notes lui a donné un encouragement pour reprendre la danse. Mais je n'ai jamais eu le réflexe de confirmer cette impression auprès de l'enfant. Le fait est qu'à partir de cette séance, Arthur venait souvent vers moi pour demander de lire mes notes sur les ateliers. Avec cette anecdote nous avons un exemple de situation où l'enfant sert à la recherche aussi comme la recherche sert à l'enfant. S'il était encouragé ou pas nous ne pouvons pas l'affirmer, mais ce qui est certain est que la recherche l'a déplacé et qu'il a déplacé la recherche. Cette échange se produit à travers le rôle de la chercheuse qui par sa posture et ses outils peut soutenir l'enfant dans la fabrication d'une nouvelle expérience à l'intérieur de son vécu du dispositif.

La seconde forme potentielle d'effet-retour concerne les interactions entre l'enfant ayant récemment participé à un entretien et les autres enfants de la classe n'ayant pas encore été sollicités. Lors de ces échanges, il existe un « risque » que l'enfant interviewé, exprimant une possible satisfaction d'avoir été sélectionné, relate à ses camarades les raisons de ce choix — par exemple, en affirmant avoir été retenu parce qu'il constitue une « bonne source pour la recherche ». Une telle valorisation de sa participation pourrait, de manière indirecte, engendrer chez certains enfants non encore interviewés un sentiment de mise à l'écart. Cette dynamique, cependant, demeure difficile à observer avec précision, dans la mesure où les enfants concernés peuvent ne pas verbaliser ce ressenti, ni auprès de l'adulte référent (en l'occurrence, moi-même), ni auprès de leurs camarades. Consciente de cette possible asymétrie dans la perception des rôles au sein du groupe, j'ai mis en place un ensemble de dispositifs d'attention visant à prévenir ces effets de comparaison. Ainsi, en identifiant les enfants qui n'avaient pas encore été interviewés, j'ai veillé à leur accorder une attention particulière, en privilégiant des moments d'échange avec eux et en leur proposant explicitement de participer à un entretien lors d'une prochaine séance. Dans une perspective de répartition équitable de l'attention, ma démarche ne visait pas à instaurer une relation uniformisée avec l'ensemble des enfants, mais à offrir à chacun d'eux l'opportunité d'entrer en relation avec la recherche et avec le chercheur, selon ses propres modalités et temporalités.

— CHAPITRE III —
QUELLES PLACES CONSTRUISENT LES ENFANTS ?

3. La méthodologie mise en pratique sur *Constellation*

a. Démarrer le dispositif en identifiant les *a priori* des enfants à l'aide du jeu

Comme les adultes, les enfants peuvent avoir des attentes et des *a priori* qui modèlent leur perception de l'expérience vécue. Ces *a priori* peuvent leur fournir de la matière pour composer leur interprétation des pratiques, des consignes, des spectacles, etc. Il s'agit du bagage avec lequel ils arrivent sur *Constellation* et qui joue activement sur leur compréhension, envie d'adhésion ou capacité de projection sur les propositions faites par le dispositif. Pour mieux comprendre, voyons brièvement le cas d'un jeune de la classe de 6e du Collège Joliot-Curie. Au début du dispositif, lors de la première rencontre en classe¹¹⁷, la médiatrice présente le CN D, contextualise *Constellation* et sa fonction. Le terme « médiation artistique et culturelle » et « médiatrice » apparaissent quelques fois pendant sa présentation. Une fille lève la main et demande : « c'est quoi médiation ? ». Un jeune, Adama, lève la main rapidement, en disant « je sais, je sais ». La médiatrice lui donne la parole et il dit : « C'est quand deux personnes se rassemblent pour régler un problème... genre, si les gens se disputent et tout ». Nous voyons par son explication que Adama porte dans son imaginaire une vision de la médiation qui vient de son bagage personnel mais qui n'est pas en lien avec la médiation artistique et culturelle. Il décrit plutôt le travail de médiateur social — responsable de concevoir et mener des actions préventives en vue d'éviter les conflits dans des espaces publics, familiaux, ou entre voisins dans un quartier, par exemple¹¹⁸. Cet échange met en lumière la manière dont les enfants mobilisent leurs propres référentiels pour interpréter les notions qui leur sont présentées, en l'occurrence celle de « médiation ». L'intervention d'Adama révèle une compréhension issue de son vécu ou de son environnement socioculturel, qui l'amène à assimiler la médiation culturelle à une médiation sociale, centrée sur la résolution de conflits. Ce décalage souligne combien il est essentiel, dès la première rencontre, d'instaurer un cadre commun de compréhension autour des notions-clés de *Constellation*. Ainsi, cette séance inaugurale prend une valeur fondamentale : elle ne se limite pas à une simple introduction au projet, mais joue un rôle déterminant dans la

¹¹⁷Séance du 24 novembre 2022 au Collège Joliot Curie à Pantin, introduction en classe faite par le chorégraphe Yves Mwamba et les enseignantes Edith-Laure Bany Le Turcq et Mélanie Nkongue et la médiatrice Samantha Mac Donald.

¹¹⁸selon la fiche de métier disponible sur le site :

<https://www.cidj.com/metiers/mediateur-social-mediatrice-sociale>

construction d'un langage partagé entre les enfants, les artistes et les médiateurs. Elle permet de poser les fondations d'une expérience collective en explicitant les intentions, les rôles de chacun et les dynamiques de collaboration attendues. En ce sens, cette contextualisation initiale constitue une condition préalable à l'engagement des enfants dans la suite du dispositif.

Pour la recherche, traverser les *a priori* et attentes des enfants lors du début du dispositif était essentiel pour comprendre le bagage imaginaire avec lequel ils arrivaient pour tisser leur vécu de *Constellation*. Avant le début du terrain, j'ai réfléchi et conçu une méthode d'entretiens pour faire une première exploration à travers un jeu de cartes. Dans la suite du texte, je présenterai le jeu en question pour ensuite analyser les discours des enfants récoltés pendant cette dynamique.

À cause des contraintes dans le planning des écoles, la dynamique fut réalisée uniquement avec les enfants de l'école primaire Saint-Exupéry, de la classe de CM1/CM2. Ainsi, à travers un déchiffrement des discours et des postures pendant les entretiens, cette analyse fait un repérage des possibles *a priori* de la part des enfants sur la culture de la danse en France et au Congo.

L'analyse met en avant les expériences de quatre enfants, Martin, Elaia, Aminata, et Faustin¹¹⁹. J'ai choisi d'analyser des extraits des entretiens de ces enfants parce qu'ils représentent des visions et des vécus des ateliers de *Constellation* assez divers, aux travers desquels différents enjeux particuliers à la subjectivité de chaque enfant sont apparents dans leurs pratiques et discours. Il s'agit d'énoncer les spécificités de chaque cas pour respecter l'hétérogénéité des expériences des enfants, en montrant comment chaque enfant peut avoir des attentes, des envies et des vécus très divers autour d'une même proposition dansée. Ainsi, même si le rôle de la pédagogie du mouvement dans le développement de l'enfant est déjà répandu dans les études en danse¹²⁰, cette analyse espère esquisser une critique autour de l'importance de considérer les individualités des enfants lors de la réflexion portant sur les outils et les pratiques pédagogiques d'éducation artistique et culturelle en danse.

¹¹⁹ Les extraits utilisés ont été choisis à la suite d'un premier tour d'analyse de chaque entretien et de relecture des notes concernant chaque séance de Constellation. Pour lier textuellement les discours des enfants, j'expose des extraits d'analyse et des extraits d'entretiens divers de façon non-chronologique. Les enfants ont été interviewés en duo. Pour cette raison, Martin et Elaia sont cités en duo, cherchant à analyser les rebondissements entre eux. Pour préciser, Aminata et Faustin étaient interviewés en duo avec deux autres enfants dont les discours ne seront pas analysés.

¹²⁰ GLON Marie, LOUREIRO Angela, « Pour une danse éducative, entretien avec Jacqueline Challet-Haas », *Repères, cahier de danse*, n°36, vol 2, 2015, p.16-17, consulté le 20 mai 2023 : <https://www.cairn.info/revue-reperes-cahier-de-danse-2015-2-page-16.htm>

i. Le jeu de cartes : spatialité, méthodologie et matériel

Le jeu fut réalisé avec deux enfants à la fois. Ainsi, j'espérais avoir moins de probabilités de silences, moins de place pour la timidité de la part de l'enfant, et plus de place pour un croisement de pensées arborescentes entre enfants. Cela a garanti une place importante à l'expression de divergences et de convergences entre les opinions des enfants. La spatialité fut déterminée par les contraintes du moment, selon les possibilités qui m'ont été généreusement données par l'enseignante des enfants Karine Verat. J'ai aménagé trois chaises disposées autour d'une petite table dans le couloir de l'école, en face de la salle des enfants. Les enfants étaient libres de choisir leur chaise, et j'étais la dernière à m'asseoir sur la chaise qui restait libre.



Figure 1 : disposition spatiale pour le jeu de cartes (mon manteau et sac à dos ont été mis de côté avant l'arrivée des enfants)

J'ai pensé à un format d'entretien en deux temps. Un premier temps a été consacré à une présentation personnelle et contextuelle, au cours de laquelle j'ai expliqué aux enfants les raisons de ma présence ainsi que les principes généraux d'une démarche de recherche universitaire. Pour simplifier, j'ai utilisé une analogie avec des recherches sur internet pour contextualiser la pratique de recherche académique aux enfants, en leur expliquant : on ne connaît pas très bien telle chose, mais on a envie d'en apprendre davantage sur cette chose, donc on essaye de trouver des informations sur le sujet à travers différents points de vue. Ensuite, j'expliquais la raison pour laquelle j'étais venue dans leur école : je souhaitais tester un jeu qui faisait partie de la recherche. En même temps, j'expliquais la thématique de ma recherche de façon simple et résumée : je souhaite écrire sur l'expérience des enfants qui participent à *Constellation*. Après cette présentation, et avant le jeu, je faisais semblant de ne pas me rappeler de la dernière fois qu'on s'était vus, et je demandais à l'enfant de me rappeler ce qu'on avait fait avec le chorégraphe et la médiatrice. Cette étape me permettait d'initier un repérage des modes de discours des enfants, c'est-à-dire de comprendre comment ils relatent

une situation concrète à partir de leur point de vue subjectif sur une expérience partagée par nous deux (la première rencontre de *Constellation*).

Dans le deuxième temps, on passait effectivement au jeu. Le jeu était spécialement conçu pour cette étape de la recherche. Je l'ai préparé en fabriquant cinq cartes avec différentes thématiques. Chaque carte portait le titre de la thématique et un dessin pour l'illustrer (voir la photo ci-dessous) : « La danse en France (Europe) », « La danse au Congo (Afrique) », « La danse au CN D (Constellation) », « La danse dans ma famille » et « La danse de Yves ». Le but était que les cartes agissent comme déclencheurs de pensées pour que les enfants puissent énoncer des idées sans forcément avoir besoin de construire des phrases complexes. Souvent, j'ai expliqué aux enfants qu'il s'agissait d'un jeu pour parler des mots et des idées qui nous viennent à l'esprit. Le but était aussi de créer un contexte dynamique dans lequel l'enfant s'amuse à découvrir une nouvelle thématique en choisissant sa carte. Même si les options de cartes sont très limitées, l'enfant reste néanmoins actif dans la pratique gestuelle de choisir, mélanger les cartes, bouger les cartes, hésiter entre l'une et l'autre, passer son tour, commenter la carte de son camarade, comparer sa carte à la carte de son camarade, modifier les règles, se tromper, etc. Une des cartes, « La danse au CN D (Constellation) », était une carte « hors jeu » qui me servait à lancer la dynamique. Comme toutes les autres, elle était tournée face contre table (mais spatialement repérée en avance par moi) étant toujours la première carte à être tournée par mes soins, pour servir d'exemple pour démarrer le jeu et montrer aux enfants une façon de jouer.

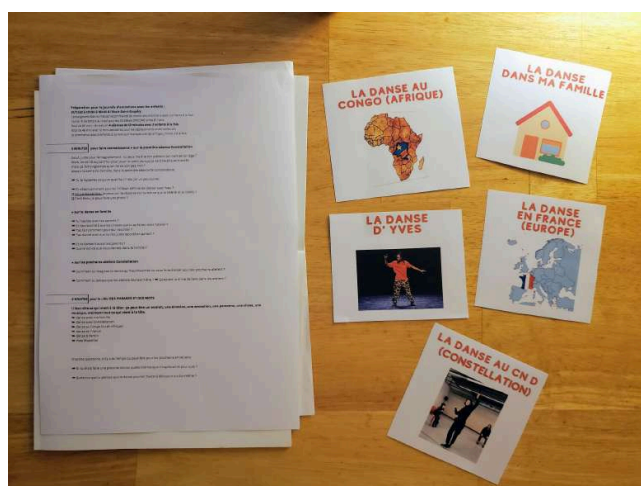


Figure 2 : le matériel utilisé pour l'entretien de jeu de cartes ; à gauche, le document de préparation avec un texte pour soutenir la présentation des informations sur la recherche et le jeu ; et à droite le jeu avec ses cinq cartes différentes (voir annexes 1, 2 et 3)

ii. **Les *a priori* : Malentendus sur la danse hip hop et les danseurs de rue**

Juliana : Et vous savez quel type de danse Yves va faire pour les prochains ateliers ?

Martin : Oui, c'est une danse un peu hip hop je crois...

Elaia : Oui, plutôt hip hop je crois.

Juliana : Un peu hip hop ?

Martin : Hip hop ou culturelle, je sais pas...

Elaia : Je sais pas... peut être que c'est pas hip hop

Martin : Une danse plutôt pop... [il fait un arrêt dans sa phrase, regarde le toit et caresse son menton en réfléchissant] Originale je dirais !!

Juliana : Ça veut dire quoi originale ?

Martin : Hmmm, une danse hip hop, une danse un peu de la rue, l'inverse de la contemporaine, mais vous voyez qu'est ce que c'est le hip hop...

[...]

Martin : Moi je dis ça... je savais pas trop, mais j'ai vu que c'était un peu une danse de rue, pas de la danse vraiment classique quoi ! Avec la viande dans les chaussons, pour pas que ça fasse trop mal, tu connais ça ? [il regarde Elaia en lui demandant]

Juliana : Mais pourquoi tu penses qu'il ferait pas de la danse classique ?

Martin : Parce que j'ai vu que c'était plus... [hésitation] un danseur de la rue, qui avait pas spécialement de société.... [hésitation] qui était connu justement pour ça, pour pas faire de danses très classiques...

Juliana : Et comment t'as vu ça ?

Martin : Je sais pas... [longue pause] on m'a parlé, j'ai un peu regardé des trucs en classe, je me suis juste renseigné, c'est tout ! [il me semble un peu contrarié, serrant les sourcils au milieu du front]

Juliana : Ah, et tu t'es renseigné comment ? Ça va hein, je te demande juste pour savoir, c'est rien de grave...

Martin : Alors, je sais absolument pas, c'est la question que je ne sais absolument pas répondre, quand je sais telle chose... [hésitation] Par exemple : si je sais la capitale du Guatemala, et que ma mère me dit : comment je connais la capitale du Guatemala ? Alors, là je saurai absolument pas répondre, par exemple : la dernière fois j'ai demandé pour savoir la capitale du Honduras... Tegucigalpa ! Sauf qu'après elle me dit : comment t'as appris ça ? Moi j'étais là : ahn ?

[...]

Pour mieux éclairer quelles représentations Martin avait de la danse de Yves, il aurait été intéressant de creuser quelle était sa définition d'une danse « culturelle », selon le mot qu'il emploie pour décrire le « type de danse Yves que va faire pour les prochains ateliers ». En général, le discours de Martin dans cet extrait de l'entretien pourrait révéler beaucoup sur les *a priori* qu'il portait sur le chorégraphe potentiellement causés par des malentendus autour des danses de rue. Premièrement, par le fait que l'enfant explique que la danse hip-hop est

« l'inverse de la contemporaine » . Ensuite, l'ajout de l'article défini « la » dans la phrase « Parce que j'ai vu que c'était plus... [hésitation] un danseur de la rue » a retenu mon attention. J'ai remarqué que le terme était mentionné trois fois par Martin dans l'intégralité de l'entretien, et que dans ces trois fois il était toujours accompagné d'autres phrases révélatrices d'un possible *a priori* de sa part envers les danseurs ou les danses de rue. Dans ce premier cas que nous avons traversé, le terme est suivi de la phrase « qui avait pas spécialement de société... ». Ensuite, lors de la deuxième partie du jeu de cartes, Martin pioche la carte « La danse de Yves » et le dialogue suivant se développe :

Juliana : Donc on va revenir au jeu, et on va essayer de tourner une autre carte...

Martin : [il tourne la carte et avant de nous montrer, il dit] Mdr.... [mort de rire]

Juliana : C'est quoi la carte ?

Martin : « La danse de Yves » ! [il dit en train de rigoler lorsqu'il nous montre la carte]

Juliana : et comment on l'imagine ?

Martin : La danse de Yves... Ben, comme j'ai dit toute à l'heure c'est la danse hip hop, justement pas forcément dans des scènes, plutôt avec des trafiquants de drogues dans les coins de rue... Je dis pas qu'il fait du trafic de drogue hein, bien sûr mais... [silence]

Juliana : Et pourquoi tu penses que c'est comme ça l'hip hop ?

Martin : Non, parce que j'ai entendu parler justement qu'il dansait pas vraiment sur des scènes, qu'il était plus un danseur de rue...

Juliana : Oui, et pourquoi ça te fait penser que ça peut être avec des trafiquants des drogues, dans les coins de la rue... ?

Martin : Non, mais c'est une manière de parler, je veux dire... Dans les coins de la rue avec des gens malveillants, quoi ! Qui font du trafic de Marlboro bled... Je dis pas que c'est un trafiquant de Marlboro...

Elaia : [l'interrompt] Mais à mon avis... moi je pense... je pense qu'il dit ça peut-être pas parce que... par rapport à ses habits, c'est vrai, ses habits... [hésitation] souvent de couleur un peu... ils sont par exemple ... comme ça ! [elle fait un mouvement avec les mains pour pointer les habits de Yves dans la photo que j'ai montré aux enfants]

Martin : Non, c'est pas ça !

Elaia : Bon, ben... [silence]

Juliana : Donc peut-être tu peux nous dire toi-même ...?

Martin : Je vous ai déjà dit, c'est parce qu'on m'a dit qu'il est un danseur de rue quoi

Dans l'extrait ci-dessus, plusieurs phrases révèlent des malentendus de l'enfant autour de la danse hip hop et des danseurs de rue. Une possible méconnaissance de la définition et l'histoire du terme « danseur de rue » pourrait se révéler lorsque Martin affirme deux fois dans l'extrait que Yves ne danse « pas vraiment sur des scènes » — alors que la photo de la carte montre Yves en train de danser sur un plateau. Le fait que l'enfant a du mal à saisir que

les danseurs de hip-hop peuvent se produire sur scène pour présenter leur art pourrait également mettre en lumière un préjugé social concernant les danses non académiques en France. Cette situation souligne l'importance d'allouer un temps du dispositif à la présentation et au dialogue avec les enfants sur le métier de l'artiste en question — ce qui avait manqué à l'*introduction en classe*¹²¹ réalisée par l'équipe-projet, qui n'a pas réussi à consacrer assez de temps au chorégraphe pour présenter son parcours. Ce type de lacune n'est pas intrinsèque au dispositif. Nous voyons, par exemple, qu'avec la classe d'enfants de 6e, la présentation initiale était suffisamment large pour inclure un moment de présentation de Yves pendant lequel il a projeté aux enfants plusieurs vidéos et photos en parlant de son parcours. Ce moment a permis aux enfants de poser des questions directement à Yves sur son métier, soutenant l'enfant dans l'action importante de délimiter le rôle de l'artiste dans le projet¹²², et surtout en démêlant certains présupposés et répondant aux curiosités des enfants autour de l'artiste. En même temps, il faut reconnaître que juste une présentation de l'artiste ne suffira pas à défaire tous les présupposés des enfants. L'idée de traverser une expérience sensible, telle que la danse, peut mener l'individu à remettre en question ses représentations et ses savoirs¹²³ mais l'exploration critique de ces représentations (autour des danses, des pratiques, des artistes) est un travail complexe qui peut durer toute la temporalité du dispositif. Cela nécessite qu'une ouverture et une disponibilité des adultes pour dialoguer avec les enfants soit prévue par le planning du dispositif, créant des « temps vides » qui laissent la place à ce type d'échange lorsqu'elle se fait nécessaire.

Une autre couche d'*a priori* se révèle lorsque Martin affirme que Yves danserait « plutôt avec des trafiquants de drogues dans les coins de rue... », démontrant des préjugés qui excèdent la subjectivité de l'enfant et concernent des problématiques sociétales autour du métier de danseur de rue, entre autres. Ainsi, il est intéressant d'analyser le fait que deux fois, Martin est amené à esquisser des profils stéréotypés des personnes que, selon lui, Yves côtoierait dans son environnement de danse, mais que les deux fois il nie la possibilité qu'il

¹²¹L'*introduction en classe* est la première rencontre officielle des enfants à l'intérieur du dispositif *Constellation*. Pendant cette rencontre, l'équipe-projet (médiatrice, enseignante et chorégraphe) se réunit dans l'école des enfants pour présenter le travail de la médiatrice et du chorégraphe, le dispositif *Constellation*, ses étapes, l'horizon du projet créé par l'équipe et les dispositions (« Habiter son corps », « Habiter ses gestes », « Habiter l'espace », « Habiter l'univers de la danse »). Pour le cas de l'équipe-projet en question, le temps de présentation des éléments cités était de 15 minutes selon les notes partagées par les membres de l'équipe-projet lors de l'organisation de la journée.

¹²²HERRMANN Matthias, GLON Marie, « Présenter la danse aux enfants », *Repères, cahier de danse*, n° 36, vol. 2, 2015, p. 29-31.

¹²³BOURIGAULT Christian et VELLET Joëlle, « Se déplacer... par un parcours sensible et réflexif », *Recherches en danse*, n° 11, 2022, consulté le 13 février 2023 : <http://journals.openedition.org/danse/5462>

soit en train d'affirmer que Yves soit l'un d'eux (« trafiquants de drogue ou des gens malveillants [...] qui font de trafic de marlboro bled ») . En même temps, lorsque Elaia essaie de justifier la phrase de Martin, son discours confirme encore les préjugés inculqués aux enfants lorsqu'elle tente de pointer les vêtements de Yves comme un indice de son statut social. Martin refuse l'explication d'Elaia réaffirmant une troisième fois qu'il dit cela tout simplement car il sait que Yves est un « danseur de rue » , exemplifiant ainsi une problématique structurelle concernant l'information des enfants sur les métiers dans le domaine de la danse.

Il est important d'énoncer le fait que Martin soit un enfant diagnostiqué¹²⁴ avec haut potentiel intellectuel (HPI), ce qui fait qu'il soit souvent capable de mémoriser et d'énoncer des informations complexes qu'il a apprises dans son quotidien¹²⁵. Comme il nous le partage lui-même, sa mère est aussi étonnée par le fait qu'il arrive très bien, par exemple, à mémoriser les capitales de différents pays. Cela fait que son discours soit une référence importante dans cette recherche pour rendre compte des *a priori* qui ne le concernent pas de façon individuelle mais qui mettent en lumière des problématiques collectives affectant les enfants — et qu'ils n'arrivent souvent pas à verbaliser de façon si directe. Il était donc essentiel de mettre en avant la perspective de Martin, car elle offre un miroir reflétant les questions politiques et sociales qui imprègnent la vie quotidienne des enfants, influençant ainsi leur perception et leur compréhension du monde qui les entoure.

La question d'imaginer la danse que Yves proposera aux enfants a été posée à d'autres enfants lors de ce même jeu de cartes, et d'autres représentations assez différentes ont été évoquées. Comme nous voyons dans l'entretien avec Faustin :

Juliana : vous pensez qu'il va faire un type de danse spécifique avec vous ou pas ?

Faustin : une chorégraphie

Juliana : une chorégraphie tu penses ?

Faustin : je pense

Juliana : quel type tu penses ?

Faustin : pas dans la rue parce que ça c'est des chorégraphies un peu street art dans la rue, mais... j'sais pas moi, collective...

Juliana : une chorégraphie collective ?

Faustin : ouais, je pense

Juliana : tu penses que c'est comment...une chorégraphie street ?

¹²⁴selon les informations collectées sur le terrain.

¹²⁵GILLOOTS Emmanuelle, « Le Haut Potentiel Intellectuel », *Gestalt*, 2016, vol. 1-2, n° 48-49, consulté le 16 mars 2023 : <https://www.cairn.info/revue-gestalt-2016-1-page-245.htm>

Faustin : c'est dans la rue et normalement on fait ça devant des murs, des rues... un peu comme le graffiti, mais danse, genre... [silence]

[...]

Juliana : et vous connaissez un peu les danses de rue ?

[...]

Faustin : oui, je sais que ça se fait devant des murs, un peu vieux... pas des vrais murs modernes, parce que sinon...mais j'ai déjà vu ça dans la rue

Faustin porte un regard sur une des réalités possibles de la danse hip-hop. Il évoque une vision de la danse hip-hop plutôt liée à son histoire politique qui croise l'art graphique avec le graffiti. En même temps, la question de l'espace géographique stéréotypé où cette danse peut être performée apparaît également dans son discours. Les *a priori* des enfants peuvent être vus comme une conséquence d'une accumulation de malentendus qui finissent par les conduire à composer une vision déformée sur un sujet donné. Pour Martin par exemple, les malentendus sur le métier de danseur de rue s'imposent à lui construisant dans son imaginaire une représentation de la danse de Yves qui ne correspond pas à la réalité de l'artiste. L'analyse des entretiens révèle ainsi l'importance d'identifier les malentendus responsables des *a priori* des enfants autour des danses. Une fois identifiés, ces *a priori* peuvent être défaits par la pratique ou par la parole, permettant aux enfants d'accéder à des nouveaux registres et perceptions de l'univers de la danse et facilitant ainsi leur compréhension et adhésion aux propositions du dispositif.

iii. Les *a priori* : Identités et représentations autour de la danse en France et de la danse au Congo

Le terme « danse africaine » est employé dans divers milieu de danse en France. Au vu de la multiplicité de manifestations culturelles sur le continent africain et du fait qu'elles soient traversées par divers processus historiques (migrations, colonisations, guerres civiles, entre autres), je me suis toujours méfiée des origines de cette expression. Comment un terme visant à regrouper une diversité de danses issues de cultures variées présentes sur tout un continent peut-il subsister? Alors que le chorégraphe Yves Mwamba se montrait adepte du terme « danse africaine », il était essentiel pour la recherche d'approfondir le contexte socio-historique entourant cette expression. La revendication de ce terme est apparue suite aux enjeux politiques, identitaires et idéologiques entre les années 50 et 70 en Europe occidentale, aux États-Unis et bien sûr dans différents pays d'Afrique, avec des groupes

pan-africanistes¹²⁶. Dans ce cadre, un terme qui était initialement réductif et généralisant, est devenu symbole de résistance¹²⁷ et d'union de différents peuples rassemblés avec un désir commun : celui de *resignifier*¹²⁸ la vision portée sur le continent africain et ses productions artistiques, culturelles et politiques. L'auto-dénomination des chorégraphes et des interprètes en tant que pratiquants d'une « danse africaine » devint, dans ce cas, porteuse d'un processus d'*empowerment*¹²⁹ dans lequel les individus se réapproprièrent le terme pour créer eux-mêmes leur conception hors d'un imaginaire originaire de l'héritage colonial. Pour ces raisons, il était important pour moi de traverser ces questionnements en début de terrain pour élaborer une méthodologie adaptée pour les gérer de manière efficace, pouvant ainsi déjouer les éventuels pièges qui peuvent survenir dans les relations qui s'établissent sur le terrain observé.

Le jeu de cartes était utile dans ce sens. Il a permis un premier contact avec les représentations des enfants autour d'un vocabulaire qui allait sûrement croiser leur vécu dans le dispositif. Ainsi, au début du jeu de cartes, lorsque Martin et Elaia ont tourné les deux premières cartes, nous avons parlé de « La danse en France (Europe) » et de « La danse au Congo (Afrique) ». Pendant ce dialogue libre autour du jeu, les enfants ont développé des discours assez illustratifs de certains *a priori* occidentaux qui reposent sur les catégories de « danse européenne » ou de « danse africaine », comme nous le voyons dans la suite :

Juliana : [...] tu disais avant que la danse au Congo elle était quoi...?

¹²⁶ADEWOLE Funmi, « La danse africaine en tant qu'art du spectacle », in *Etre ensemble. Figures de la communauté en danse depuis le 20ème siècle*, ROUSIER Claire (dir), Pantin : Centre National de la Danse, 2003, pp. 297-312

¹²⁷Je fais un appel également au essai du chercheur brésilien Rodney William, qui dans son livre "L'appropriation culturelle", traduit en français par les éditions Anacaona, parle de l'importance des manifestations culturelles d'un peuple comme base pour établir une identité qui confère à ce groupe une forme de résistance dans une société capitaliste qui met en place des dispositifs d'invisibilisation à travers l'affaiblissement intentionnel des savoirs des peuples dits minoritaires.

¹²⁸J'utilise le terme *resignifier* pour désigner l'action d'attribuer une nouvelle perception sur la signification de quelque chose de préexistant. La différence entre ce terme et un autre synonyme possible en français (tel que transformer ou redéfinir), réside pour moi dans la caractéristique de garder en tête le signifié précédent de la chose pour créer une nouvelle idée qui ne se base pas seulement sur un changement de la définition du terme, mais également sur un changement de la perception des enjeux portés par ce terme. Dans ce cas, *resignifier* le terme « danses africaines » ne consiste pas à en cacher les enjeux négatifs portés par le terme à cause des imaginaires colonisateurs, mais consiste en une critique de ces enjeux à travers la démonstration d'une non-obéissance de la signification imposée par la culture occidentale en affirmant, en revanche, une vision décoloniale dans laquelle le terme « africain » est perçu de façon positive et incorpore dans sa signification la pluralité du continent Africain.

¹²⁹BACQUÉ Marie-Hélène, BIEWENER Carole, *L'empowerment, une pratique émancipatrice*, Paris : Editions La Découverte, 2013.

Martin : Je disais, c'est surtout quand même de la danse africaine de coutume, un peu...du pays de danser...de danser justement des tam tams, des ukulele...

[...]

Juliana : quand vous imaginez une danse au Congo, vous imaginez qu'elle est comment ?

Elaia : Elle est rythmée, assez.....active...

Martin : Rythmé, active, ils se tapent les fesses... [il commence à faire beaucoup d'onomatopées] bam baam baaam [il change de voix, imitant une voix plus basse et invente des mots, comme s'il chantait dans une autre langue]

Elaia : une sorte de...pas de pression, des sortes de mouvements rythmiques qui sortent de la musique... boom boom, tiq tiq... [elle semble chanter une musique]

Martin : C'est du.... du tonique, du tonique ! Et après ça s'accélère [il continue à faire des onomatopées] boooooom-boooooom-boooooom [il fait beaucoup de bruit en tapant la table assez fort et en chantant] et après ils disent : déchaînééé!!! [il crie fort en tapant la table]

Juliana : [comme nous sommes dans les couloirs et à ce moment L. commence à faire beaucoup de bruit, je m'inquiète de gêner les enseignantes, donc je baisse le volume de ma voix très bas pendant que je dis] On va faire attention pour ne pas empêcher les autres d'étudier... Qui veut tourner ? [une nouvelle carte]

Elaia : [tourne une carte et lit] « La danse en France, Europe » !

Juliana : [...] On peut comparer la danse en France et la danse au Congo ? Qu'est-ce qu'on dirait de la danse en France par rapport à la danse au Congo ?

Elaia : La danse en France... on va dire, est plus...peut-être, calme ? Moins expressive... t'as moins le droit de te faire entendre... [à ce moment, ils ne tapent plus sur la table, Elaia fait des gestes lents avec les mains qui touchent la table délicatement avec les doigts, à mon avis, en imitant les pas d'une danseuse classique]

Martin : La danse en France c'est plus jazz... c'est plus habillé... c'est un peu moins sauvage... c'est sur des chaînes [sic], je veux pas être raciste, hein, mais... c'est sur des scènes ! [il reformule le terme « chaînes » en s'auto-corrigeant], c'est plus distingué quoi...

Elaia : donc, c'est pas... c'est pas... c'est pas... dehors...

Martin : L'Europe contient officiellement 28 pays

Juliana : Martin, quand tu dis « je veux pas être raciste », ça veut dire quoi ?

Martin : Non, mais ça veut dire que... dire que la danse en France est moins sauvage que la danse au Congo c'est un petit peu raciste....

Elaia : Non... [elle l'interrompt]

Martin : ...donc je dis que je ne dis pas ça pour être raciste...

Elaia : [elle l'interrompt] c'est pas raciste... elle est peut être sauvage...

Juliana : ça veut dire quoi sauvage ?

Martin : si je dis ça, ça veut pas dire que genre... les noirs du Congo ils sont pas très distingués, ils sont sauvages, qu'ils sont toujours en

déguisement en train de faire la danse de la pluie, alors que c'est pas vrai quoi... c'est raciste.

D'abord, il est intéressant de remarquer l'apparition de sons non verbaux dans l'extrait au-dessus. L'usage d'onomatopée par les enfants était très fort dans ce moment de l'entretien, ainsi que leurs envies de faire du bruit, taper la table et de mimer des sons d'instruments. Ce premier réflexe manifesté par les enfants, était assez troublant pour moi, car il m'a amené à avoir des perceptions contradictoires. D'abord, il m'a permis de plonger dans les éléments sonores qui fluctuaient dans leurs représentations : être immergé dans des sonorités *a priori* incompréhensibles m'a retiré de ma posture d'analyse des mots qui composent un discours, pour me baigner dans une perception plus sensorielle du moment de l'entretien. C'est-à-dire, ressentir leurs discours à travers les outils de la danse, percevoir, se laisser traverser, écouter, regarder. Cela m'a permis d'imaginer, par exemple, que Elaia chantait le son du tam-tam plusieurs fois, en essayant, à travers la remémoration de la musique, de trouver des pas qui pourraient correspondre à cette ambiance sonore. Néanmoins, en écoutant les onomatopées, j'ai eu la sensation d'assister à une représentation héritée d'un apprentissage stéréotypé des musiques originaires du continent africain. Les modifications des mouvements corporels des enfants étaient également importantes. J'ai observé une envie de performer une posture différente de celle que les enfants avaient auparavant — ils ont effectué une flexion du dos, au niveau du des trapèzes, la tête et le cou penchés en avant, les bras ouverts dans le plan frontal, coudes suspendus vers le ciel mais pliés pour permettre aux mains de taper sur la table. Cette posture était très différente de celle qui s'est mise en place lorsque les enfants parlaient de la danse en France — par une posture qu'on pourrait lier à celle des danseuses de ballet classique, le dos plutôt aligné verticalement, la tête se projetant vers le ciel avec le menton levé et des bras voyageant dans le plan sagittal dans un flux continu et lent, transparaissant, selon mon interprétation, une intention de légèreté dans le mouvement.

La posture et les discours des enfants peuvent s'expliquer par un imaginaire hérité d'un eurocentrisme dépréciatif des danses dites africaines, résultat de comment « l'intertextualité de la science, des arts et de la presse a concouru à forger et à diffuser des traits qui sont restés associés aux danses d'Afrique noire en particulier¹³⁰ » .

¹³⁰LASSIBILLE Mahalia, « « La danse africaine » : une catégorie anthropologisée. Les effets retours des disciplines scientifiques sur les disciplines artistiques », *EspacesTemps.net*, 2016, consulté le 07 mai 2024 : <https://www.espacestems.net/articles/la-danse-africaine-une-categorie-anthropologisee/>

Le premier découpage à partir duquel la « danse africaine » est identifiée semble territorial, mais ses références ultimes s'avèrent raciales. La « danse africaine » renvoie aux danses d'Afrique noire, différenciée de la « danse orientale » du Maghreb et du Moyen-Orient. Couleur ébène et « sang d'encre » (Amselle 2005, p. 44) se sont mêlés dans l'imaginaire européen pour former le terreau d'une caractérisation qui, à la fin du 19^e et au début du 20^e siècle, fut particulièrement dépréciative.

Placées au bas de l'échelle de l'évolution, les danses d'Afrique, et d'Afrique noire en particulier, ont été considérées comme les plus primitives à l'image des sociétés qui les réalisent, conformément aux premiers courants de pensée anthropologiques¹³¹. [...]

Cette problématique n'étant pas individuelle aux enfants, elle reflète un problème sociétal. Plusieurs des termes employés spontanément par eux pour parler de la danse au Congo pendant notre dialogue peuvent être mis en relation avec les discours des pratiquants des danses dites africaines à Paris, présentés dans les recherches de Lassibille autour de la catégorie « danse africaine » :

Les pratiquantes mettent souvent en avant la libération du corps et la liberté de mouvement qui régneraient en danse africaine et qu'elles opposent aux sociétés occidentales et à la danse classique en particulier. « Dans la culture africaine, le corps parle plus. Ils sont plus libérés, ils ont plus de rythme alors que le corps est réprimé dans nos cultures¹³² [...] »

En termes d'analyse de discours, il faut prendre en compte que quelques-uns de ces termes ont été employés dans des phrases de négation. Des phrases commençant par « si je dis ça, ça veut pas dire que... » complexifient l'analyse en même temps qu'elles mettent en évidence l'aspect ambivalent de ces discours ; car, comme la recherche l'explicitera dans la suite, la négation joue un rôle essentiel à la compréhension des enjeux qui traversent l'énonciation des *a priori*. L'enfant ne peut pas s'empêcher de reproduire les discours autour de cette « danse africaine » qui lui a été apprise avec une grande charge de stéréotypes par la société dans laquelle il est inséré. Et, en même temps, cette négation rend évidente la question de l'autocensure de la part de l'enfant, qui reconnaît les problématiques autour de ces discours, même s'il finit par les reproduire — possiblement par absence de répertoire d'autres discours possibles. Face au jeu, avec la contrainte et l'envie de dialoguer, l'enfant se met à parler ; peu importe le discours, il joue le jeu. Ainsi, le discours de Martin présente un intérêt notable en raison des multiples contradictions qu'il incarne. Nous parlons ici d'un enfant,

¹³¹ *Ibid.*

¹³² *Ibid.*

anonymisé par la recherche, mais ce même discours pourrait être reproduit par des adultes dans d'autres contextes — comme nous l'avons vu avec la recherche de Lassibille (2024). Ce discours apparaît sous l'influence de représentations stéréotypées, tout en étant capable de reconnaître et de désapprouver leur caractère problématique. L'enfant semble vivre une difficulté de s'extraire de ces contradictions, exprimant des propos qu'il nie par la suite. Finalement, la dynamique du jeu des cartes se révèle intéressante car elle fait ressurgir chez les enfants les représentations et les mots associés à la thématique de la carte, pour ensuite leur permettre de réfléchir aux choix des termes qu'ils emploient — qu'ils finissent par pouvoir nier ou justifier.

Cette dynamique de jeu peut faire comprendre que l'héritage colonial occupant les représentations sociales des enfants peut être apporté par ces derniers dans leurs vécus du dispositif. Comme une sorte de filtre par lequel leurs expériences risqueront de passer. Envisager des dynamiques traversées par une envie de dialogue — et qui se passent dès le début du dispositif, comme l'idée du jeu de cartes — peut permettre aux personnes intervenantes d'identifier des discours comme ceux-ci et permettre aux enfants d'identifier l'importance de leur parole pour une réflexion commune dès leur entrée dans le dispositif. De cette manière, après ce premier échange, l'intervenante pourra aborder le sujet de façon plus ou moins directe et mieux réfléchir à la suite des pratiques. Il est possible que présenter le parcours de l'artiste sans explorer les *a priori* avec lesquels les enfants arrivent au dispositif ne soit pas suffisant en soi. En résumé, une dynamique d'échange avec les enfants peut participer à défaire ces *a priori* pour préparer le terrain de travail entre l'enfant et les pratiques. Sinon, les pratiques parviennent à l'enfant pour se superposer sur une base d'idées pré-conçues, composée par ses *a priori*. Métaphoriquement, cette base peut être un grand bloc suffisamment dur pour résister aux pratiques sans se laisser fondre, et assez malléable pour être capable de se laisser altérer par le travail d'échange entre enfants et adultes. Comme de l'eau, elle peut être glacée, figée sur les représentations des enfants du début à la fin du dispositif. Avec un dialogue qui viendrait chauffer ce glaçon, la matière deviendrait plus pénétrable, un liquide capable de changer de forme, de couler et de se diluer. Si cet échange s'intensifie, la chaleur augmente, faisant même en sorte que, éventuellement, quelques gouttes arrivent à s'évaporer.

Élargissant l'analyse à d'autres thématiques, il est possible d'affirmer qu'un dialogue qui permette la rencontre entre les connaissances des enfants et les savoirs en danse soit essentiel pour qu'ils puissent acquérir dans leur bagage imaginaire des nouveaux éléments capables de les soutenir dans la construction d'une vision post-coloniale des cultures

extra-européennes, dont ici, la dite danse africaine. Et dans le sens opposé, ce même dialogue peut être fertile à l'univers des études en danse pour identifier les problématiques qui, encore actuellement, entourent certaines catégories de danse. Finalement, il ne suffira pas de prétendre éduquer les enfants en pointant la vision colonialiste à propos d'une expression artistique africaine, mais de permettre aux enfants de traverser ce qu'elle est réellement — comme le fera le dispositif par la suite. En ce sens, le terrain est préparé et un vrai échange entre les enfants et la culture chorégraphique en question devient possible ; ici, celle transmise par l'artiste Yves Mwamba pendant *Constellation*.

Toujours autour du jeu mais dans un autre spectre, les deux même cartes sont piochées par Aminata, une enfant possédant des origines sénégalaises, et les discours développés sont très différents de ceux énoncés par Martin et Elaia :

Aminata : La danse au Congo en Afrique

Juliana : Voilà, donc Aminata a choisi la danse au Congo en Afrique... quand tu dis ça, tu peux dire des choses qui viennent dans ta tête ?

Aminata : Moi je pense que Yves il est congolais

Juliana : Tu penses que Yves il est congolais... Et quand tu penses à ça, quelles sont les choses qui viennent à ta tête ?

Aminata : Qu'on va faire des danses comme ça

Juliana : Des danses comme ça... quel type de danse tu penses ?

Aminata : J'sais pas moi j'suis pas congolaise

Juliana : [je rigole] et comment tu imagines les danses congolaises ?

Aminata : je sais pas, peut-être des danses comme au Sénégal

Juliana : Peut-être oui

Aminata : j'sais pas...

Juliana : C'est pas grave c'est un jeu pour imaginer aussi et il y a pas de réponses correctes ou incorrectes... on est là juste pour discuter donc c'est pas grave, je vais pas juger votre réponse [je rigole]. Tu veux essayer d'en choisir une autre ? Et peut-être qu'on peut essayer de comparer les cartes, comme ça, ça va nous aider aussi ?

Aminata : [Choisit une carte et lit] La danse en France, Europe.

Juliana : alors, c'est quoi ça ? Comment on fait la différence entre la danse en France et la danse au Congo ?

Aminata : Que la danse au Congo peut-être elle est beaucoup plus différente que la danse française...

C'est intéressant de voir que Aminata est la première interviewée à énoncer qu'elle ne peut pas donner son avis sur une danse qu'elle ne connaît pas. Elle fait cette affirmation en la justifiant par une question d'identité personnelle : elle ne pourrait pas savoir car elle n'est pas congolaise. Aucun enfant ayant des origines uniquement françaises n'a eu le réflexe de s'abstenir d'une explication qu'il ne se sent pas en mesure de faire, ou de ne pas exposer ses

représentations sur telle ou telle danse — même si l’option de s’abstenir était précisée au début de chaque entretien. Quand je demande à Aminata comment elle imagine les danses congolaises, elle fait appel encore une fois à la question de l’identité, en disant que c’est « peut-être comme les danses au Sénégal ». En même temps, l’usage du mot « que » au lieu de « de » dans la phrase « la danse au Congo peut-être elle est beaucoup plus différente que la danse française... » pourrait être source d’analyse une fois qu’elle présupposerait un référentiel normatif. La construction de la phrase pourrait faire comprendre que pour Aminata, la danse française n’est pas différente, et donc qu’elle est une norme à partir de laquelle nous sommes censés reconnaître d’autres pratiques dansées.

Il me semble important pour la compréhension des questions portées par le discours de Aminata de mentionner des perceptions que j’ai eu en l’observant sur le terrain et lors d’autres entretiens. Notamment, au début du dispositif, pendant les ateliers de pratique, elle se positionnait toujours en retrait du groupe, et me semblait assez timide. Elle ne parlait pas aux adultes et parlait très peu aux autres enfants. Elle avait souvent une capuche sur la tête et était constamment en train d’étirer son pull vers le bas du corps dès que son ventre se montrait. Au fur et à mesure, j’ai vu son comportement changer subtilement : elle prenait la parole souvent pour répondre aux questions posées par Yves et pendant les pratiques, elle se plaçait spatialement plus proche du chorégraphe. Lors de l’atelier parents-enfants¹³³ j’ai décidé de poser des questions à la mère de Aminata, qui était présente pendant la totalité de l’atelier. Lors de ce court entretien¹³⁴, elle m’a confié des perceptions similaires aux miennes :

Juliana : Et est-ce que Aminata a parlé des ateliers ?

Awa : Oui, elle a pas mal parlé, oui...

[...]

¹³³L’*atelier parents-enfants* est une des rencontres qui fait partie officiellement du calendrier de *Constellation*. Dans cet atelier, les parents sont invités à aller au CN D et participer d’une séance d’atelier du début à la fin avec les enfants, en revisitant des pratiques faites par les enfants dans d’autres ateliers, par exemple. Le contenu est variable en fonction du projet construit entre l’équipe-projet et les enfants.

¹³⁴L’entretien avec Awa, la mère de Aminata, a été fait rapidement à la sortie de l’atelier. J’ai enregistré l’entretien sur mon portable. L’entretien a été fait le 04/02/23 à 16h46. Il a duré 09 min 02 s. Dans mes notes, l’entretien est décrit comme étant un moment pour : *poser quelques questions pour cerner sa perception sur l’expérience de Aminata depuis le début des ateliers. L’importance de cet entretien pour moi est de tenter de repérer comment l’expérience de Constellation est portée par l’enfant vers d’autres endroits de son quotidien - par exemple à la maison*. Pendant l’entretien, j’ai discuté avec Awa debout, dans le hall du CN D, pendant que Aminata jouait dans le hall, de façon suffisamment éloignée pour ne pas nous entendre. Pendant un moment de l’entretien, Aminata arrive plus proche de nous et me regarde curieuse, je la regarde avec un sourire en disant qu’on était en train de parler d’elle, elle s’approche encore plus et je lui pose des questions auxquelles elle répond timidement.

Awa : elle a dit qu'ils faisaient des mouvements, qu'ils apprenaient à faire de...qu'ils apprenaient à bouger dans la salle, qu'ils apprenaient à faire des mouvements, qu'elle écoute certaines musiques qu'elle reconnaît *a priori*

Juliana : et elle a parlé des musiques ? c'était quoi exactement ?

Awa : elle était contente que ça soit des musiques...des musiques africaines

Juliana : et quoi d'autre sur ce sujet ?

Awa : à propos de la musique, en fait, plusieurs fois elle m'a dit « j'ai écouté des musiques que t'écoutais déjà... » et ben, elle était assez fier quoi

Juliana : ah trop bien, trop trop bien ! et tu penses que... il y a des choses que tu remarques dans son corps, dans sa manière d'être qu'ont changé depuis le début... ?

Awa : ben, je trouve qu'au début elle était plus, je trouve qu'elle était plus...comme on est dans la pré adolescence en fait le rapport avec le corps il était un petit peu compliqué....je dit pas que ça a joué, mais ça a un petit peu contribué je pense, parce que là par exemple aujourd'hui j'ai remarqué qu'elle n'a pas descendu son t-shirt plusieurs fois, parce qu'elle est un peu complexé, et que du coup elle est plutôt à l'aise sur certaines choses...je pense que même les consignes qui sont données, elles sont pas difficiles à exécuter, du coup elle se sent plus à l'aise quoi, donc...je trouve que c'est plutôt pas mal...

Juliana : et tu sens que...que ça elle apporte aussi dehors des ateliers ?

Awa : ben , je pense que....

[Aminata arrive, je la regarde en souriant, je dis : « on parle de toi » elle reste à côté observant le hall du CN D]

Awa : ça doit avoir un impact...ça doit avoir un atout sur son quotidien je pense, même si c'est minime, mais je pense qu'on sent que...en tout cas elle est plus à l'aise sur son corps, je trouve, donc sur le quotidien, je sais pas moi...elle se plaignait de ne pas être souple, et là je trouve qu'elle...après les deux fois ils sont venus, elle se sent plus...pas gracieuse, mais en tout cas, elle se sent plus légère en fait...dans ses mouvements, et il y a des choses qu'elle reproduit aussi sur le quotidien, voilà...qu'on avait déjà fait, j'étais déjà venue une fois avec le groupe¹³⁵

Juliana : oui, c'est quoi par exemple ?

Awa : les échauffements qu'on fait au début de...les étirements qu'on fait au début, ça paraît simple, mais c'est des choses qu'on fait pas suffisamment, et qui sont facilement reproduit....on peut facilement le reproduire à la maison...

[...]

Juliana : voilà, très bien...tu veux dire d'autres choses ? [je demande à Aminata] Parce que je sais pas si tu te rappelles, c'est ça que j'expliquais à ta maman, je fais...dans mon université, comme vous à

¹³⁵À l'invitation de l'enseignante Karine Verat, qui invite les parents à participer aux ateliers *Constellation*, Awa était déjà allée dans deux ateliers *Constellation*. Elle semble très motivée pour aider les enfants pendant les ateliers. Dans le deuxième atelier j'ai remarqué qu'elle s'est rappelée des pratiques proposées par Yves lors du premier atelier dans lequel elle est venue, notamment parce qu'elle a aidé les enfants à se rappeler des exercices avant le début de la pratique.

l'école, j'ai des choses à faire, à étudier, et ce que j'étudie c'est la danse et les enfants... donc j'étudie comment les enfants expérimentent la danse, comment ils font de la danse, ce qu'ils pensent de la danse...et moi je me demandais s'il y a eu quelque chose qui a changé pour toi...en relation au début, quand on a commencé c'était très tôt, on connaissait pas trop de choses...et maintenant tu penses que tu sens quoi ?

Aminata : je pense que...[silence long]

Juliana : c'est pas grave, c'est rien de très compliqué, après la partie compliqué c'est moi qui vais le faire, là tu me dis ce que tu sens, quand tu viens aux ateliers...tu sens quoi ?

Aminata : je ressens euh... [silence] de la joie

Juliana : tu sens de la joie, oui...

Aminata : et euh...un peu de stress...

Juliana : un peu de stress... oui...

[silence long]

Juliana : parce que c'est difficile, c'est ça ?

Aminata : c'est parce que j'ai pas l'habitude de parler devant tout le monde, de danser devant tout le monde...

Juliana : ah oui, oui... tu sens que quand tu dances et quand tu parles devant les autres... tu sens quoi ? tu sens que...

Aminata : hmm [silence]

Juliana : tu sens que les autres vont te juger, c'est ça ?

Aminata : oui... [silence]

Juliana : mais ils te jugent à la fin tu penses ?

Aminata : non...

[Awa me fait un signe avec la main pour montrer qu'elles ont besoin de partir]

Juliana : ça va, ça va... ben, voilà, c'est ça... [je regarde Aminata et je lui dis] est-ce que tu as un dernier message, la dernière chose que tu as besoin de dire sur l'atelier avant de partir... ?

Aminata : hmmm, maintenant que j'ai fait l'atelier...j'ai dansé devant tout le monde, j'ai plus peur...

D'après Awa, Aminata ressent et dégage une fierté envers les musiques africaines employées par Yves pendant les ateliers de pratique. Le croisement entre l'entretien initial d'Aminata à l'école et l'entretien avec Awa, pourrait démontrer l'importance de la représentativité d'une identité dite africaine pour l'enfant dans ce cas. Il n'est pas possible d'affirmer directement que la présence de la musique, notamment, des rumbas congolaises¹³⁶, soit décisive pour le changement de comportement d'Aminata. Mais il est possible d'identifier que cela pourrait jouer dans l'envie d'adhésion d'Aminata aux pratiques. Cette relation qui s'établit entre le chorégraphe et l'enfant, passe par l'aspect transnational de leurs

¹³⁶D'après l'explication que Yves m'avait donnée dans un des ateliers (Atelier de pratique chorégraphique, au CND 28/11/22, 9h30 à 15h30) : « [...] *Je demande à Yves pourquoi il choisit cette musique et il m'explique* : « C'est une rumba congolaise...des années 60 ou 70, c'est un allé retour entre Congo et Cuba, un peu folklorique, pour débiter plus calme » [...] » .

parcours et s'explicite à partir d'une culture musicale extérieure à la France et au CN D, mais commune aux individus et dont le partage devient possible grâce à un moment de danse. J'observe l'adhésion d'Aminata aux pratiques par les moments d'atelier au CN D pendant lesquels elle semble être plus engagée corporellement qu'elle ne l'était au début du calendrier du dispositif, mais aussi par le discours d'Awa, qui confirme qu'Aminata s'approprie des pratiques en les reproduisant à la maison. Finalement, cette adhésion se voit confirmée par le discours d'Aminata elle-même qui trouve dans la pratique une forme de pouvoir d'agir : « maintenant que j'ai fait l'atelier... j'ai dansé devant tout le monde, j'ai plus peur... ». Nous voyons ainsi comment les divers caractères des discours des enfants peuvent être révélateurs de leurs vécus intimes, très subjectifs et personnels à chaque enfant, mais permettent aux adultes d'identifier les besoins individuels et collectifs des enfants lors du développement des pratiques de médiation artistique et culturelle en danse.

b. Analyser la réception des pratiques par les enfants : plaisir, interdits et transgressions

i. Percevoir le cadre : Aimer ou pas la danse

« Si je n'aime pas la danse, je n'arrive pas à danser » — dit Arthur dans une de nos multiples conversations aux bordures des ateliers¹³⁷. Sa phrase peut résumer l'importance du plaisir comme moteur du mouvement. Ainsi, nous comprenons la place du savoir sensoriel et expérientiel de l'enfant dans son engagement dans les pratiques. C'est-à-dire, sa capacité à exprimer son envie d'adhésion à une danse d'après son expérience perceptive autour de la transmission qui lui est proposée. Tout simplement, le besoin de refuser une pratique si la proposition ne lui permet pas de viser une mise en mouvement qui pourra lui faire du bien. Ainsi :

« Au-delà de son apparente superficialité, l'expression "parce que ça me fait du bien" doit être prise au sérieux, car elle permet de reconnaître la force de l'érotique [et donc, du plaisir] comme savoir : l'expérience qu'elle pointe est le guide le plus puissant qui nous puisse éclairer sur la voie de la connaissance. Car la connaissance ne peut tout au plus que se mettre au service, ou au mieux éclairer ce savoir né des profondeurs. L'érotique est la vraie nourrice de nos savoirs les plus profonds¹³⁸. »

¹³⁷ Atelier co-animé par Yves Mwamba et Samantha Mac Donald le 15 mai 2023.

¹³⁸ LORDE Audre, « Les usages de l'érotique : l'érotique comme puissance » [1978], in *Sister Outsider, Essais et propos sur la poésie, l'érotisme, le racisme, le sexisme...*, traduit de l'anglais (États-Unis) par Magali C. Calise et alii., Carouge, Mamamélis, 2018, traduction modifiée par BIGÉ Romain/Emma-Rose in PARKINSON Chrysa et BIGÉ Romain/Emma-Rose, « L'expérience et ses

Il peut paraître inadapté de parler d'érotique en parlant d'enfants. Surtout dans le contexte social où l'idée d'érotisme finit souvent par se lier à une capitalisation et hyper-sexualisation des corps. Cependant, le concept d'érotique exploré ici fait référence à la perception des stimuli sensoriels qui permettent à chaque individu de tisser ses envies motrices de façon plus ou moins consciente¹³⁹. Encore, il faut citer l'importance de la recherche du plaisir dans ce contexte car elle est capitale pendant tout le développement moteur et psychique traversé par les enfants¹⁴⁰. Ainsi, considérant que la pratique de la danse est une des expériences sensibles et perceptives que l'individu peut traverser dans la construction de sa corporéité, il faut comprendre le plaisir comme moteur de cette expérience. À ce propos, le concept de corps libidinal explicite comment, pour le jeune enfant, « son corps n'est pour lui qu'une mosaïque de zones érogènes¹⁴¹ ». Sur le carnet de bord de *Constellation* de Inaya, CM1/CM2, quand on lui demande « Qu'as-tu le plus apprécié ? Pourquoi ? » elle parle d'une des danses faites en groupe et justifie sa réponse en disant : « [...] j'apprécie car on a bien rigolé, on s'est amusés¹⁴² [rédaction corrigée] ». Ici, c'est l'amusement et l'acte de rigoler qui comptent et qui résument le plaisir d'une danse pour l'enfant.

Accorder de l'importance à la capacité de l'enfant à anticiper ou ressentir le plaisir qu'une activité proposée peut lui procurer peut nous aider à adopter une attitude favorable à la mise en place de cette activité. Pour exemplifier, je présente une situation vécue avec Seydou. Cet enfant fut présenté, dès le début du dispositif¹⁴³, comme ayant un comportement difficile à gérer. Un jour d'atelier assez chaotique, où les enfants parlent fort, jouent et courent partout dans le studio, un des adultes de l'équipe-projet décide de proposer une pratique pour ramener les enfants au calme. Il démarre la pratique en criant fort aux enfants : « allez, allongez-vous et suivez moi ! ». Les enfants s'allongent tous, sauf Seydou qui se met assis sur le côté. Une des adultes le voit s'abstenir et m'affirme « c'est normal, lui il est compliqué, tu vois ». L'adulte pars surveiller les enfants qui s'allongent entre amis pour les séparer. Je reste et je m'assois à côté de Seydou. Après quelques instants de silence partagé, nous

autrices », *Recherches en danse*, Entretiens, consulté le 16 février 2023 : <http://journals.openedition.org/danse/2998>. p.5.

¹³⁹BERNARD Michel, *Le Corps*, Paris : Seuil, 1995, Chapitre 7 : Approche psychanalytique du corps : Le corps libidinal.

¹⁴⁰BERNARD Michel, *Le Corps*, Paris : Seuil, 1995.

¹⁴¹*Ibid*, p.75.

¹⁴²Annexe 5) Carnet de bord d'Inaya rédigé le 03 juillet 2023 pendant la séance de conclusion en classe

¹⁴³pendant le rendez-vous initial de l'équipe-projet, qu'entre adultes.

engageons une conversation en chuchotant à voix très basse pendant la pratique. Au début, il répète sans cesse qu'il n'aime pas la danse et c'est pour ça qu'il ne danse pas. Notre dialogue ne semble pas avancer. Après quelques instants de conversation, je lui rappelle que pour ma recherche on aurait besoin de préciser quelle type de danse il n'aime pas. Finalement, il me dit : « je n'aime pas les danses quand on va par terre [...] je n'aime pas être allongé par terre » . Je respecte son moment et je n'insiste pas plus pour faire dialogue. Quelques ateliers plus tard, pendant une autre séance de création chorégraphique, je me rends compte que, en contradiction avec son discours, Seydou participe à une autre pratique allongé par terre. Cette fois, la mise en place de la pratique s'était faite de façon assez différente que la dernière. Avant de demander aux enfants de s'allonger, l'intervenante avait commencé par préparer le studio en baissant la lumière. Avec une tonalité de voix très calme, elle invite les enfants à prendre des coussins et à aller au sol en faisant appel à des imaginaires. Elle propose de s'allonger comme si le sol était du « sable chaud et mouillé » . Seydou s'allonge par terre et participe calmement. Plusieurs éléments peuvent jouer un rôle dans la situation relatée : la modification de l'attitude de l'enfant face à l'évolution des rencontres, le fait de devenir plus à l'aise avec les ateliers ou même de s'habituer à suivre les consignes, entre autres. Une chose est certaine, c'est que le refus de l'enfant de s'allonger lors de la première pratique n'était pas dû à sa personnalité dite difficile. En analysant la construction des deux circonstances observées, une analyse possible pourrait passer par l'idée d'un inconfort imaginaire causé par une perception du sol suite à la qualité de construction des consignes. Dans le deuxième cas, une fois que l'intervenante propose des éléments qui modifient le rapport au sol de l'enfant, le plaisir de s'abandonner par terre peut prendre place. Ce plaisir est construit par des éléments autres que le sol : le ton de voix de l'intervenante, les imaginaires, la lumière, etc. Ces éléments agissent sur le travail de la perception de l'enfant avant même qu'il soit allongé, lui indiquant si la sensation d'être allongé par terre sera capable ou pas de lui procurer du plaisir. Lorsque le plaisir est en perspective, sensiblement imaginé, l'enfant prend l'initiative de s'allonger par terre. Enfin, une fois allongé, la pratique peut avoir une opportunité de passer le rapport de l'enfant au sol d'un registre imaginaire à un registre physique perceptif. Ce sol, auparavant habité par l'imaginaire, est enfin, tactilement mis à l'épreuve du toucher. Ainsi, la perspective de l'enfant dans cette situation sert comme exemple pour analyser comment la danse peut nourrir et transformer les représentations mentales de l'individu¹⁴⁴.

¹⁴⁴GINOT Isabelle, NIOCHE Julie, NOÛS Camille, « Prendre soin des imaginaires et des situations », *Repères, cahier de danse*, Danse et soin, n°46, vol. 1, 2021, p. 15-19, consulté le 20 mai 2023 : <https://www.cairn.info/revue-reperes-cahier-de-danse-2021-1-page-15.htm>

En résumé, le point de vue de l'enfant nous permet de nuancer le rôle décisif du plaisir en danse. Comprendre qu'aimer ou pas une danse passe par bien d'autres critères au-delà de la danse elle-même. Selon la construction du cadre, un même mouvement peut être habité autrement par un même corps. Le geste et sa corporéité se construisent en lien constant avec l'environnement, à la fois avec ce qui le compose (matière, espace, gravité, autres corps) et par ce qu'il propose (sollicitations, résistances, dynamiques, imaginaires)¹⁴⁵. Il s'agit moins de savoir où la danse nous amènera exactement que de comment elle nous propose d'y être amenés: quel chemin l'enfant envisage de faire, et comment ce chemin peut ou pas lui procurer du plaisir. Si on n'aime pas le sol, on peut penser qu'on n'aimera pas une danse qui nous amène au sol. Mais si une proposition change notre perception du sol avant même de nous proposer de nous allonger, on se sentira plus prêt à l'envisager. Cela nous amène à considérer le caractère pédagogique du plaisir, étant un élément qui ouvre les portes à l'expérimentation et à l'apprentissage.

ii. Quitter les pratiques : Interdits au studio et libertés aux toilettes

En même temps, si le plaisir est si important pour donner envie aux enfants d'adhérer à une proposition du dispositif, c'est aussi la sensation de son empêchement qui peut procurer de l'inconfort pour la certains d'entre eux. Plus que de ne pas réussir à pré-visualiser un plaisir dans la pratique, ici, il s'agit d'avoir la sensation d'être interdit de l'achever. En analysant mes notes de terrain, la phrase « interdiction de se mettre entre copains » fut notée sur mes feuilles plus d'une quinzaine de fois au cours d'une trentaine de rencontres. Au début du dispositif, pour les pratiques à plusieurs, les adultes choisissaient la composition des duos, trios ou petits groupes. En pratique, cela signifiait pour les adultes un moment d'assembler des groupes avec des enfants qui normalement ne restent pas ensemble en classe, et conséquemment ne sont pas forcément amis. Souvent, il s'agissait d'une question de faire interagir et travailler ensemble les filles et les garçons — car « sinon dans le quotidien ils se croiseront jamais¹⁴⁶ » d'après le chorégraphe. En même temps, j'ai constaté sur le terrain que ce type de dynamique pendant les ateliers créait une difficulté en plus pour les enfants lors de réaliser des pratiques de danses qu'ils ne connaissent pas. Se plonger dans une exploration

¹⁴⁵GODARD Hubert, « Le geste et sa perception », in MICHEL Marcelle, GINOT Isabelle, *La danse au XXe siècle*, Paris : Bordas, 1995.

¹⁴⁶Yves m'explique dans une conversation informelle à la fin d'un atelier le 29 novembre 2022. Voici un extrait du journal de bord de cette séance : *Yves m'explique qu'il met les filles et garçons ensemble pour essayer de leur mélanger un peu, parce que "sinon dans le quotidien ils se croiseront jamais". En tant qu'élève ils ne se mélangent pas, et souvent ça leur amène à avoir "des activités de fille et les activités des garçons" et il souhaite changer ça.*

corporelle à travers une pratique de danse peut être très intimidant pour certains individus. Alors, la difficulté peut augmenter si l'enfant est contraint d'initier cette exploration avec un autre enfant avec qui il n'est pas intime ou avec qui il ne se sent pas à l'aise. Dans ce sens, j'ai observé pendant divers moments d'atelier le stress chez les enfants qui étaient mis par les adultes avec d'autres enfants qui n'étaient pas leurs copains habituels. Quand je demande à Leela de me raconter comment était le matin d'une des journées de *Constellation*, elle me dit juste que « c'était chiant parce qu'on pouvait pas être avec ceux qu'on voulait ». Ce sujet est également abordé volontiers par Adama dans une conversation aux bordures de l'atelier dans la même journée :

Juliana : Est ce que je peux te demander des choses concernant ce matin ?

Adama : Oui

Juliana : Donc raconte moi comment ça a été

Adama : D'abord on a ramassé les feuilles, ensuite on a [...] [il raconte les pratiques d'après les imaginaires¹⁴⁷ utilisés par les intervenantes]

Juliana : Ok, donc tout ça j'ai vu, j'étais là, mais maintenant raconte moi les choses que tu as pensé, les choses que les adultes n'ont pas vu

Adama : Ahhhhh ouais, c'était pas normal, de ne pas nous laisser choisir les groupes !

Juliana : Pourquoi tu penses qu'ils te laissent pas choisir ?

Adama : Je pense qu'ils font ça.... Pour qu'on apprennent à se connaître un peu plus, mais c'est trop ennuyant

Juliana : Et pourquoi tu penses que c'est ennuyant ?

Adama : Parce que imagine qu'on te mets dans un groupe avec des gens que t'est pas amis...ça donne pas envie de danser, ça fait que ennuyer¹⁴⁸ [...]

Même s'il est intéressant d'inciter les enfants à interagir avec d'autres enfants avec lesquels ils ont moins d'habitudes de se mettre en relation — surtout pour proposer un changement dans les rapports de genre, comme nous rappelle le chorégraphe — il faut aussi comprendre que cela affecte l'adhésion des enfants aux pratiques. Surtout, nous pouvons comprendre que quand un adulte annonce à l'oral qu'il faut que les enfants se mettent en duo et qu'« on a pas envie de faire la police, donc séparez vous de vous collègues¹⁴⁹ » cela finit juste par affirmer la distance entre les deux personnes au lieu de les rapprocher. Pour cette raison, au lieu de débiter les pratiques en annonçant que les enfants ne peuvent pas se mettre entre copains ou qu'il faut se mettre entre fille et garçon, il serait intéressant de trouver des

¹⁴⁷Pour comprendre ce que la recherche veut dire par imaginaire, cf. la partie 4a) dans le chapitre IV.

¹⁴⁸Atelier de pratique chorégraphique par le chorégraphe Yves Mwamba, avec la médiatrice Samantha Mac Donald réalisé le 13 février 2023.

¹⁴⁹Atelier de pratique chorégraphique par le chorégraphe Yves Mwamba, avec la médiatrice Samantha Mac Donald réalisé le 13 février 2023.

stratégies qui n'affirment pas les différences, mais qui trouvent plutôt des rapprochements¹⁵⁰. Une fois que les enfants n'ont pas en perspective de retrouver leur plaisir dans la pratique, ils risquent d'aller le chercher ailleurs. L'attention se tourne vers le « à qui je me mets en relation avec » et pas à « comment je me mets en relation avec », ainsi l'attention au mouvement se dissout et peut réduire l'expérimentation de la danse.

Bien évidemment, une grande quantité de facteurs pourrait être en jeu quand il s'agit du manque d'intérêt d'un enfant envers une pratique. La recherche n'a pas tenu compte de tous les facteurs possibles, mais lors de nos dialogues informels¹⁵¹, le manque de plaisir en général était un sujet qui revenait en débat lorsque les enfants justifiaient leur envie de quitter les pratiques ou le studio. Dès que les propositions d'un atelier ne plaisaient pas aux enfants, ils partaient aux toilettes où ils jouaient jusqu'à ce qu'un adulte apparaisse pour leur demander de revenir au studio. Courir entre les différentes cabines, se coincer les uns les autres derrière les portes, raconter des secrets, se maquiller, se coiffer, etc. Différentes stratégies, collectives ou individuelles, étaient mises en place par les enfants pour pouvoir sortir du studio et s'occuper de leurs envies. Cette autre fonction de l'espace des sanitaires est bien connue des chercheurs qui entrent en contact avec l'univers enfantin. À partir de la perspective des enfants, une recherche montre qu' :

On peut le voir nettement d'ailleurs quand on demande aux enfants de dessiner des « toilettes de rêve » : avec l'amélioration des équipements existants, ce lieu devient un espace de jeu et de plaisirs qui fait passer au second plan sa fonctionnalité [...]¹⁵²

Le livre présente « des toilettes régies par le principe de plaisir¹⁵³ ». Les dessins des enfants présentent une réalité alternative dont le plaisir conduit la représentation fictive de toilettes où tout est possible par une « [...] mise en scène d'un lieu à soi total [...] ». Sur mon

¹⁵⁰ Cela peut être, par exemple, écrire dans des papiers de façon anonyme une nourriture qu'on aime bien, ou choisir des thématiques, des musiques qu'on aime, entre autres. Créant d'emblée un point commun entre les enfants qui se retrouvent pour la première fois pour travailler ensemble.

¹⁵¹ il est important de signaler que ces confessions de la part des enfants étaient réellement faites en privé, puisque leurs stratégies pour saisir leurs besoins de quitter les pratiques ou le studio étaient souvent masquées par des justificatives d'un registre biologique (fatigue, sommeil, malaise, besoin d'aller aux toilettes, faim, entre autres). Il serait même intéressant d'analyser comment les enfants apprennent à faire recours à des besoins presque médicaux pour saisir leurs envies sensibles, une fois que le discours biologique du corps est beaucoup moins contesté par les adultes que les discours où l'enfant dit tout simplement qu'il « n'aime pas la pratique et pour cette raison il veut la quitter ».

¹⁵² GARNIER Pascale, BRODY Aymeric, « 2. Quand « c'est tout, sauf des toilettes ! ». De la maternelle à la grande école, en passant par les petits coins », in *Les « petits coins » à l'école. Genre, intimité et sociabilité dans les toilettes scolaires*. Toulouse : Érès, 2023, p. 95-155, consulté le 20 mai 2025 : <https://urls.fr/PEaUVM>

¹⁵³ COLIN Lucette, « Quand le dessin dévoile un savoir d'usagers experts : des toilettes réelles aux toilettes de rêve », in *Les « petits coins » à l'école. Genre, intimité et sociabilité dans les toilettes scolaires*. Toulouse : Érès, 2023, consulté le 14 mai 2025 : <https://urls.fr/VHMImt>

terrain, je n'ai jamais demandé aux enfants de dessiner leurs toilettes de rêves. Si l'espace des sanitaires restait exactement le même que pour d'autres visiteurs, l'usage fait par les enfants était quand même très différent, car ils en ont installé une réalité alternative à celle du studio. Le livre montre comment les représentations des enfants expriment un espace avec « aucune limite de l'autre, comme l'autorise le rêve, aucun contrôle de l'autre et de l'adulte, qui brille d'ailleurs par son absence dans tous les dessins¹⁵⁴ [...] » . Ainsi, un espace où l'absence d'adultes est garantie, devient un espace où le plaisir de l'enfant règne. Pendant *Constellation*, grâce à mon statut le moins adulte possible, j'ai pu gagner la sympathie des enfants et observer de près la résilience de leur recherche de plaisir qui se poursuivait hors atelier par le développement de jeux corporels et d'autres pratiques en cachette à l'intérieur des toilettes — comme nous verrons dans la suite.

Dans une matinée d'atelier chorégraphique les pratiques sont marquées par beaucoup de stress entre adultes et enfants. Depuis le début de la journée les enfants ne démontrent pas la participation attendue par les adultes et les pratiques sont constamment interrompues pour corriger les enfants qui dansent ou réprimander les enfants qui ne dansent pas. Pendant une des pratiques, la proposition est la suivante : en groupe, les enfants doivent bouger en traversant le studio au ralenti. Adda, participe à la proposition à côté de sa copine Naïma, elles font leurs trajets lentement avec des mouvements amples dans le plan sagittal comme si elles faisaient une grande course. Au milieu de sa course au ralenti, Adda imite le geste de tomber et va vers le sol lentement. Naïma poursuit sa course au ralenti, avec les bras vers le haut, comme si elle était contente de gagner une compétition. Elles rigolent beaucoup. Puis, Adda poursuit son idée, elle est toujours par terre depuis sa « chute » elle fait semblant de se préparer à se soulever au ralenti pour se mettre debout à nouveau. En même temps, de l'autre côté du studio, beaucoup d'autres enfants ne suivent pas la consigne, ils se poussent et courent rapidement, certains tombent par terre. Quand un des adultes voit que Adda est aussi par terre, un possible quiproquo se passe, et l'adulte arrive en disant : « pourquoi t'es par terre ? T'es pas un serpent » . Elle répond en rigolant : « je suis tombée » . C'est-à-dire, elle était tombée à l'intérieur de son imaginaire de la course. L'adulte dit « ah, t'es tombé ? » avec un ton de voix ironique et sérieux. Adda ne rigole plus, elle arrête la pratique et se met au coin du studio, les sourcils froncés. Après quelques instants, les enfants sont invités par les adultes à une pause eau et toilettes. Quand la pratique reprend, je me rends compte que Adda et

¹⁵⁴ *Ibid.*

Naïma ne sont plus dans le studio. Je pars discrètement et je vais aux toilettes où je les retrouve toutes les deux :

J'arrive et elles sont en train de se coiffer devant le miroir. Naïma est derrière Adda, elle prend ses cheveux à la main et les pose sur sa tête comme si elle allait les attacher, et puis ils tombent à nouveau. Naïma me regarde dans les yeux, elle ne dit rien. Elles sont sérieuses et me regardent méfiantes. Je pose des questions :

Juliana : vous faites quoi ici ? (je me rends compte que c'est bien une question d'adulte ça)

Naïma : rien

Je me rends compte que si je reste dans la porte on dirait que je veux qu'elles sortent avec moi, donc je rentre dans une des cabines et je m'assois avec les pieds vers le haut, appuyés sur le mur. Elles m'observent et puis continuent à se coiffer en silence.

Juliana : j'aime bien tes cheveux comme ça
(elles ne disent rien)

Je continue à parler des cheveux de Adda, elles commencent à me répondre, on parle de ses cheveux pendant quelques minutes, elle me raconte qu'elle lisse ses cheveux, j'essaie de la convaincre de laisser ses cheveux au naturel comme les miens (...)

Juliana : en vrai, je suis fatiguée là, c'est pour ça que je suis venue ici

Adda : oui, au moins ici on s'amuse

Juliana : et au studio ?

Naïma : il y a rien à faire là bas

Juliana : vous n'aimez pas l'atelier ?

Naïma : non, c'est nul

Adda : on peut rien faire de différent

Juliana : différent comment ?

Adda : j'sais pas, différent, juste, faut toujours danser comme ils veulent genre...

Naïma : [Naïma l'interrompt] arrête de bouger !! [elle crie et tient fort les cheveux de Adda qui crie]

Deux enseignantes rentrent aux toilettes : elles crient fort aux filles pour qu'elles sortent des toilettes et retournent au studio. Je crois qu'elles ne m'ont pas vue parce que j'étais dans la cabine. Je reste silencieuse. Les enseignantes les attendent à la porte jusqu'à ce qu'elles sortent des toilettes. Naïma pousse Adda vers la porte et elles partent en queue derrière les enseignantes, Naïma me regarde à l'intérieur de la cabine, j'ouvre grand les yeux en montant les sourcils et je mets les deux mains sur la bouche choquée par la situation. Naïma rigole silencieusement et met un doigt sur sa bouche comme si elle faisait un chut. Elles sortent des toilettes, je reste, je ferme la porte de la cabine, je note tout¹⁵⁵

Dans la situation relatée nous voyons la place des toilettes dans le vécu de ces deux enfants. Une fois que la participation à la pratique ne se déroule pas comme elle souhaite,

¹⁵⁵ Atelier de pratique chorégraphique par le chorégraphe Yves Mwamba, avec la médiatrice Samantha Mac Donald réalisé le 13 février 2023.

Adda s'abrite dans les toilettes avec son amie Naïma. Elles ne reviennent pas au studio pour la prochaine pratique. Lorsque j'arrive aux toilettes et que je me porte de façon assez adulte, restant à côté de la porte, par exemple, elles ne me parlent pas beaucoup. C'est quand je change de posture et puis quand je cite ma fatigue, un facteur réel du moment mais qui initie un partage de l'intime, qu'elles commencent le dialogue avec moi. Lorsque j'expose une faiblesse de ma part, quelque chose qui n'est pas attendu de ma part en tant qu'adulte, la conversation se projette vers les raisons pour lesquelles on se pose aux toilettes. Adda exprime son accord avec ma phrase et ajoute une motivation pour être aux toilettes liée au plaisir : « oui, au moins ici on s'amuse » . Naïma met le studio en contraste avec les toilettes comme un lieu où « il y a rien à faire » . Adda complète en qualifiant les mots de sa copine, elle dit qu'au studio elle ne peut « rien faire de *différent* » . C'est-à-dire qu'elle ne peut rien faire au-delà de ce qui est attendu par les adultes car il « faut toujours danser comme ils veulent » . Les toilettes sont ainsi un espace de liberté où les enfants sentaient qu'elles pouvaient agir selon leurs règles — au moins pendant quelques instants jusqu'à l'arrivée d'un adulte. Quand elles partent, le geste de Naïma illustre la complicité créée entre nous trois, le doigt sur la bouche indique la confidentialité rendue possible grâce à l'espace-temps des toilettes. Au-delà de la place des toilettes comme espace de liberté pour les enfants, nous pouvons utiliser cet extrait pour analyser la mise en place d'une méthodologie qui cherche la puissance révélatrice de la friction. C'est-à-dire, un choix réfléchi de me rapprocher du moment qu'on pourrait appeler de *conflit* sur le terrain, qui représente la rencontre des tensions discordantes entre les envies enfantines et les demandes adultes. Cependant, il ne s'agissait pas de systématiquement prendre part du côté des enfants qui transgressaient les règles, mais de chercher sur le contact avec les enfants un rapport qui me permettait, en tant que chercheuse, d'accéder à un discours que normalement les adultes n'ont pas accès — ou pensent ne pas en avoir. Sur le terrain, tout enfant était susceptible de prendre part dans une situation de conflit, par exemple, dans d'autres occasions, ce même type de situation s'est passé avec des enfants qu'aux yeux des adultes étaient dits « exemplaires » . C'est-à-dire, des enfants qui essayaient de suivre toutes les pratiques ou consignes proposées mais qui arrivaient quand même à des moments de conflit, comme nous l'avons vu avec l'exemple d'Arthur¹⁵⁶, élève « exemplaire » mais très timide qui a eu du mal à suivre certaines pratiques. Dans ce cas, le choix méthodologique ne se résume pas à repérer les individus conflictuels mais les situations conflictuelles. Cette distinction est importante puisqu'elle

¹⁵⁶cf. partie 2.b. Les bordures des ateliers et une philosophie de l'affectivité

exemplifie une rigueur méthodologique qui permet d'analyser une multiplicité de situations — car le conflit existe toujours dans n'importe quel terrain — sans pour autant biaiser les analyses en choisissant uniquement des sujets avec un rapport similaire aux situations — comme serait le cas si nous étions en train de choisir pour analyse uniquement les enfants rebelles. Ensuite, même si le terme *conflit* est porteur d'un sens plutôt négatif, en tant que difficulté, discordance, tension, et qu'il sert bien à évaluer les rapports de force, il peut aussi être vu comme une opportunité d'analyse des stratégies de rupture entre ces deux points de vues discordants. C'est le point de rencontre qui rend possible l'expérience sensible des affects générateurs de changement :

actif et réactif sont les deux pôles d'une force essentiellement passive, sensible, l'aptitude à affecter dérivant du pouvoir d'être affecté (aimer, à force non pas d'être aimé mais de sentir ou d'être sensible). La force perçoit et éprouve avant d'agir, et n'induit un effet chez autrui qu'en fonction de ce qu'elle éprouve¹⁵⁷.

Ou encore, selon Ailton Krenak, la friction ne saurait être réduite à une simple métaphore, elle doit être appréhendée comme une expérience concrète de notre circulation dans le monde, en tant que milieu d'interaction où se manifeste la possibilité même de compter sur l'Autre¹⁵⁸. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, ce que nous désignons comme conflit constitue également un espace de rencontre avec un grand potentiel de collaboration, d'inventivité et de production de savoirs.

iii. Penser les *consignes* et les *conseils* : Entre interprétation, transgression et refus

Comme nous l'avons déjà vu, au-delà des consignes, d'autres éléments jouent leur rôle sur la perception du moment présent et conséquemment sur l'adhésion à une pratique — comme la construction perceptive de l'espace mais aussi les affects, les histoires personnelles, les relations interpersonnelles, etc. L'adhésion ou le refus d'une pratique est donc habité d'une complexité intime et propre à chacun. L'interprétation des consignes, qui offrent des lignes directrices mais qui laissent souvent une place à l'exploration individuelle, peut être au service des envies enfantines. Pour trouver du plaisir, la créativité permet aux enfants de jouer avec l'interprétation des consignes de façon plus ou moins consciente. Cependant, parfois le comportement des enfants était désapprouvé par les adultes indiquant qu'ils n'étaient plus dans une interprétation des consignes mais dans leur transgression. Dans

¹⁵⁷ZOURABICHVILI François, « Qu'est-ce que le devenir pour Gilles Deleuze ? », conférence à Horlieu, Lyon, le 27 mars 1997, consulté le 18 mai 2025 : <http://horlieu-editions.com/brochures/zourabichvili-qu-est-ce-qu-un-devenir-pour-gilles-deleuze.pdf> p.103-104

¹⁵⁸KRENAK Ailton, *Ideias para adiar o fim do mundo*, São Paulo : Companhia das Letras, 2019. (traduction propre du portugais brésilien), page 27.

cette partie nous analysons ce qui se passe lorsqu'une consigne qui était, au premier abord, ouverte à l'interprétation se révèle porteuse d'une attente de la part des adultes sur une performance spécifique de la part des enfants.

Dans la suite, nous voyons comment différents enfants sur le terrain avaient leur raison personnelle pour contourner les consignes. Le contexte est le suivant : dans un atelier de pratique chorégraphique¹⁵⁹, les enfants de CM1/CM2 sont initiés à une pratique autour du toucher en duo. Une personne touche une partie du corps de l'autre avec la paume de sa main. L'autre personne ressent le toucher et doit faire un mouvement pour s'éloigner de la paume de la main. En duo, deux adultes démontrent comment la pratique est censée se passer : le premier touche l'épaule de l'autre, le deuxième éloigne son épaule lentement, ce qui provoque une extension de la colonne vertébrale. Ils suivent la démonstration : le premier touche la main de l'autre, et le deuxième enlève sa main lentement ouvrant le bras dans le plan frontal. Tout est montré lentement pour que les enfants puissent observer comment le toucher proposé par une des personnes doit initier le mouvement du partenaire. Pendant qu'ils démontrent, les adultes insistent sur quelques consignes : il ne faut pas bouger avant d'être touché. La personne qui touche doit s'arrêter une fois que la paume de sa main rentre en contact avec l'autre — elle ne peut pas suivre le mouvement de l'autre avec sa paume, sinon, un mouvement continu se crée. L'idée est justement de créer l'opposé, des mouvements découpés entre eux. Les adultes finissent leur démonstration et la personne qui recevait les touchers, termine la pratique en statue dans une position très différente de la position dite neutre dans laquelle elle avait commencé. Sa tête est tournée vers le ciel, les bras sont ouverts dans différents plans, le dos est en extension — une nouvelle posture se crée face aux observateurs. Le contexte et les consignes posés, nous allons ensuite analyser la pratique de quelques enfants dans ce cadre. Il s'agit de deux duos qui ont présenté des qualités de participation à la pratique qui n'étaient pas exactement celles prescrites par les consignes. Ces exemples ont été choisis car ils nous permettent d'observer comment la transgression des consignes n'est pas uniquement réalisée par manque de plaisir dans la pratique mais par une différence de lecture d'une même situation. Ainsi, ces exemples nous aideront à prendre compte de l'importance de la perspective des enfants pour expliciter leur interprétation des pratiques, démontrant que la transgression de la consigne peut aussi être une pratique de danse en elle-même.

Soan et Aminata sont mis en duo. Avant que le groupe commence la pratique, Yves

¹⁵⁹ Atelier de pratique chorégraphique réalisé le 14 février 2023 par le chorégraphe Yves Mwamba, la médiatrice Fanny Delmas et l'enseignante Karine Verat.

demande à ce duo de montrer ce qu'ils ont compris. Soan et Aminata commencent la pratique selon la prescription des consignes : Soan touche Aminata pour la faire bouger. Il pose sa paume sur le bras de Aminata, et elle bouge pour sortir du contact. Le chorégraphe dit que c'est très bien et demande aux autres de démarrer. Soan et Aminata continuent à danser ensemble. La seule différence entre leur exécution et celle donnée par l'exemple des adultes est que Aminata bouge ses membres rapidement pour sortir du contact. Créant finalement une qualité gestuelle très différente de celle qui était montrée auparavant, où la lenteur était visible dans chaque mouvement. Après quelques instants d'observation, je me rends compte que Soan ne touche plus Aminata de la manière démontrée par les adultes comme il le faisait avant. Maintenant, il utilise les deux paumes des mains, qu'il pose ouvertes délicatement entourant le bras de Aminata. Une paume en haut, l'autre en bas, un minuscule espace d'air sépare leurs peaux du contact. Avec ses deux mains avoisinant le bras de Aminata, il l'amène lentement vers un endroit où il veut le poser en arrêt. Comme un pratiquant de *Qi gong*¹⁶⁰, il bouge ses deux bras dans un mouvement extrêmement lent, avec un regard très concentré, créant un parcours invisible dans l'air à l'intérieur duquel leurs bras se déplacent ensemble. Aminata suit attentivement le trajet dessiné par les paumes de Soan avec son bras. Ce n'est plus Aminata qui choisit seule où elle pose son bras pour s'échapper du contact, mais c'est Soan, avec ses deux mains et sans contact, qui choisit vers où il amène le bras de Aminata. Cela fait que le corps de Aminata reste en statue dans une figure qui finalement est choisie par Soan. Donc, le contraire de la consigne originale de la proposition où Aminata devrait elle-même choisir vers où elle voulait bouger ses membres. Ce duo continue à danser comme ça sans que les adultes remarquent leur pratique.

En même temps, à quelques pas de distance, un autre duo transgresse les consignes. Martin qui a été mis en duo avec Safiatou, développe envers elle une qualité de toucher très différente de celle prescrite par la consigne. Au lieu de poser sa paume sur les parties du corps de sa partenaire, Martin prend chacun des membres de Safiatou en les serrant dans sa main. Il prend le poignet de Safiatou et bouge son corps vers différentes positions sans prendre de pauses. À chaque mouvement brusque, Safiatou serre ses sourcils et sa mâchoire, elle semble faire l'expérience d'un inconfort. En même temps, elle subit les mouvements et à la fin de chacun d'eux elle reste en statue, placée là où Martin l'a posée. Martin se tourne vers ses amis qui font la pratique en duo avec d'autres enfants, il pointe Safiatou en rigolant. Ils

¹⁶⁰Le *Qi gong* est une des pratiques de la médecine traditionnelle chinoise, il s'agit d'une gymnastique qui porte une attention sur le plan physique et spirituel, dont les mouvements très lents demandant une grande concentration du pratiquant sur son corps.

rigolent ensemble. Safiatou ne rigole pas, elle reste sérieuse mais n'ose pas sortir de la position qu'elle semble avoir du mal à tenir. Ses jambes tremblent et son épaule monte au fur et à mesure pour tenir les bras en haut là où Martin les a mis. En voyant ce duo, un adulte fait appel à un autre adulte. Ils s'approchent l'un de l'autre, parlent en confidentiel — je n'entend pas. Un adulte s'approche de Martin et Safiatou et dit : « c'est pas l'objectif de l'atelier, l'objectif c'est que Safiatou trouve différents mouvements dans son corps ». L'autre adulte va vers Soan et Aminata et renforce le même message : « arrêtez avec ça, le but n'est pas de coincer l'autre ». Ayant observé les deux duos du début à la fin de la pratique, je me suis questionnée sur leur façon de suivre les consignes. Quand les adultes corrigent les duos suite à leur comportement hors consigne, les actions des deux duos sont prises par le même prisme critique : l'objectif de l'atelier n'est pas de coincer l'autre. Effectivement, les deux duos ne suivaient pas les consignes de la façon prescrite par la pratique, mais ils executaient deux qualités de transgression assez différentes entre elles. Alors que Martin semblait vouloir s'amuser sans penser à l'inconfort de sa collègue, Soan semblait transgresser les consignes pour d'autres raisons. Lorsqu'il est réprimandé, Soan réagit corporellement à la parole des adultes, il semble fâché en serrant les sourcils et tapant contre ses cuisses pour montrer son désaccord, il croise les bras et arrête la pratique temporairement. Quelques minutes plus tard, l'équipe-projet appelle la fin de la pratique et une pause eau-toilettes. J'en profite pour parler à Soan au coin du studio pour comprendre ce qu'il faisait :

Juliana : Soan, je peux te poser une question ?

Soan : oui oui !

Juliana : J'ai vu que tout à l'heure tu prenais le bras de Aminata et tu ne faisais pas l'exercice comme Yves avait demandé... mais au début, quand t'as fait la démonstration, tu as bien fait la consigne, pourquoi ?

Soan : oui... donc j'ai fait ça pour aider Aminata, car elle arrivait pas à faire le mouvement, soit elle faisait trop vite ou si non elle faisait trop saccadé [il montre des mouvements rapides avec le bras]

Juliana : du coup tu voulais qu'elle fasse le mouvement exactement comme tu voulais... c'est ça ?

Soan : oui, donc je mettais les deux mains... les deux comme ça [il prend mon bras et montre comment il a fait, en mettant une paume de chaque côté de mon bras]

Juliana : donc tu voulais régler la vitesse du mouvement ?

Soan : oui, voilà !

Le dialogue s'interrompt lorsque l'équipe-projet appelle le début d'une nouvelle pratique, et je comprends qu'il ne faut pas prolonger la discussion avec Soan. Le manque de temps pour faire des entretiens formels faisait que mes échanges informels avec les enfants aux bordures des ateliers étaient souvent trop directs et rapides. En même temps, ces

échanges étaient assez efficaces pour rendre compte de situations comme celle-ci. Une fois que l'enfant vient de quitter la pratique, ses ressentis envers la proposition sont toujours très vifs dans sa corporéité, facilitant ainsi la verbalisation des perceptions. Dans ce cas, Soan expose son interprétation de la pratique. Pour lui, le but de la pratique n'était pas uniquement de proposer à Aminata de retrouver des nouveaux mouvements dans son corps, mais il met l'accent sur la qualité gestuelle que Aminata devait développer lorsqu'elle exécutait ces mouvements. Pour lui, il était important que Aminata exécute un mouvement continu et lent, justifiant ainsi son besoin de changer son geste pour l'aider une fois qu'« elle arrivait pas à faire le mouvement [lent ?] ». À travers cette situation, nous pouvons identifier comment la compréhension du propos d'une pratique peut être diverse, générant différentes interprétations des consignes qui produisent différentes qualités de danse. Nous voyons également comment l'exemple démonstratif des adultes peut finir par instaurer une consigne qui n'en était pas une — celle de la lenteur du mouvement — changeant même le propos de la pratique selon l'interprétation de l'enfant. Par conséquent, l'intention pédagogique de démontrer la pratique lentement afin d'illustrer les différentes étapes qu'elle implique pourrait altérer la perception des enfants concernant le but même de la danse. Finalement, l'énonciation du but de la pratique, qui arrive plus tard pendant son exécution, a moins d'importance pour les enfants que l'exemple figuratif par corps et mouvement des adultes, dont l'image reste imprimée dans l'imaginaire de l'enfant. Cependant, il est intéressant d'observer comment l'interprétation des consignes, trompeuse ou pas, amène l'enfant au mouvement. En mettant en évidence cet aspect, je souligne l'importance de permettre à l'enfant d'interpréter les consignes de manière libre, sans se limiter à une stricte conformité aux attentes qui renferment le but de la pratique, mais en considérant comment ces consignes stimulent l'enfant dans son propre processus d'interprétation personnel, conscient ou inconscient, le mettent en mouvement. Ainsi, comme nous voyons avec l'exemple de Soan et Aminata, une interprétation des consignes dite erronée continue à faire danser les enfants. Sans oublier qu'une attention de la part des adultes doit effectivement être portée plutôt sur des cas extrêmes qui mettent l'enfant dans une situation d'inconfort ou de danger, comme c'est le cas de Martin et Safiatou. En même temps, il est essentiel de comprendre que des situations similaires peuvent porter des propos très différents, comme c'était le cas des deux duos dont les actions ont été interprétées par les adultes comme faisant partie d'un même type de transgression. Il s'agit de comprendre l'expérience des enfants par leur regard — comment les consignes peuvent faire bouger les personnes sans pour autant leur dire exactement comment bouger. La recherche est arrivée à cette dernière façon d'envisager les consignes

grâce à un dialogue avec Mohammed, un enfant de CM1/CM2. J'étais encore très critique par rapport aux consignes utilisées dans le dispositif et je les voyais comme des contraintes invariables, des ordres trop directes qui disaient aux enfants exactement comment se déplacer. Mais, lors d'une conversation que nous avons eu pendant le déjeuner de cette même journée d'atelier¹⁶¹, Mohammed et moi parlons de comment faire une recherche sur l'expérience des enfants, et il m'explique clairement le rôle des consignes avec un dialogue très riche pour réfléchir les pratiques en danse :

Juliana : Si tu allais faire une recherche pour comprendre l'expérience des enfants, tu parlerais de quoi ?

Mohammed : comment les enfants pratiquent la danse, les mouvements, la danse contemporaine...

Juliana : et dans une recherche c'est important de nommer des choses difficiles, des choses qu'on a du mal à comprendre. Quelles tu penses que sont les choses compliquées, mystérieuses dans ce cas ?

Mohammed : comment ils arrivent à faire bouger leurs corps... Ce qui est mystérieux c'est que tu peux pas dire à la personne de faire ceci ou cela

Juliana : mais les consignes, elles font ça ?

Mohammed : non, Yves nous dit ce qu'on doit faire, mais nous on n'arrive pas toujours, donc on fait d'autres choses

Juliana : d'autres choses ?

Mohammed : il y a les choses qu'il faut faire, et les choses qu'on fait, ça c'est le mystérieux, comment on trouve ces autres choses en fait... j'sais pas, c'est pas correct mais à la fin c'est ça

Juliana : c'est ça... ? attends, je note.. je peux noter ?

Mohammed : oui oui

Juliana : tu peux répéter ?

Mohammed : notre danse c'est ça quoi, c'est les trucs qu'on arrive à faire

Juliana : les trucs que vous arrivez à faire ?

Mohammed : oui, on nous dit ça et tout, et nous on fait pas tout ça comme ils veulent, mais c'est notre danse, c'est ce qu'on fait, même si c'est pas bon

[d'autres enfants arrivent, ils changent de sujet, on parle du fait que les filles et les garçons ne sont jamais sur la même table, etc...]

[...]

¹⁶¹Cette conversation informelle avec Mohammed s'est passée lors de la pause déjeuner de la journée d'atelier chorégraphique du 14/02/23. Mohammed mangeait à la table de garçons, et il y avait une chaise vide devant lui, donc je lui ai demandé si je pouvais m'installer et il m'autorise en souriant. On commence à discuter informellement, nous parlons de nos repas, de foot, des autres enfants, et finalement nous parlons de ma recherche. Je commence à noter la conversation sur mon portable dans le même document word où j'étais déjà en train de prendre des notes sur l'atelier. Grâce à l'habitude de prendre des notes sur mon portable j'étais assez efficace pour pouvoir tout taper en même temps que j'entendais les discours de Mohammed.

La discussion avec Mohammed révèle une vision complexe et intéressante sur la manière dont il perçoit les consignes et comment elles sont revelatrices des pratiques en danse contemporaine mais aussi du rapport des adultes et leurs attentes à la performance des enfants. Selon lui, la danse des enfants est faite par le suivi subjectif des consignes. Il met l'accent sur les « autres choses » qui se passent dans leur danse au-delà de ce qui est attendu par les adultes à travers les consignes. Il démontre sa curiosité envers la façon dont les enfants arrivent à trouver une danse à eux lorsqu'ils explorent les consignes : « [...] ça c'est le mystérieux, comment on trouve ces autres choses en fait » . Il interprète l'expérience de la danse des enfants en délimitant la différence entre ce qui serait selon lui « les choses qu'il faut faire » et « les choses qu'on fait » pour indiquer, peut être, qu'il existe une attente sur leur performance malgré l'ouverture interprétative des consignes. Le choix des termes¹⁶² ne rend pas exacte l'interprétation du discours de l'enfant, mais on pourrait comprendre que les pratiques ou les danses sont ce qu'il désigne par « les choses » ou « les trucs » . Le concept même des « consignes » en danse contemporaine vise souvent ce que Mohammed exprime : faire émerger une danse qui ne se conforme pas à un modèle ou une forme préétablis. Ce qui suscite l'intérêt dans cette analyse, c'est davantage la manière dont les adultes valident ou rejettent ces « autres choses » évoquées par l'enfant. Par ailleurs, l'emploi des formulations « c'est pas correct » , « même si c'est pas bon » , ou « comme ils veulent » , semble refléter la perception de l'enfant concernant les interventions des adultes de *Constellation*. Sinon, elles pourraient également témoigner de sa vision plus générale du jugement adulte, notamment dans le contexte scolaire, où quelques élèves perçoivent l'éducation comme un processus visant à réussir à répondre aux attentes des enseignants.

D'autres perceptions des consignes furent énoncées par Hassan, de la classe de 6e. Pendant un des derniers jours de dispositif, le jour de la restitution, les classes sont amenées à pique-niquer dans un parc à côté du CN D. J'en profite pour parler aux enfants pendant leurs déjeuners. Je retrouve Hassan. Il sourit et vient vers moi, me fait un câlin. On marche ensemble jusqu'au fond du parc et il s'arrête à côté des tables de ping pong où ses amis se mettent directement à jouer. Je m'assois sur un banc et j'ouvre mon journal de bord. Il vient à côté de moi et s'assit en regardant mon carnet. Pendant que les autres enfants jouent au ping pong, il mange son sandwich et me demande : « c'est quoi déjà ton truc ? » en pointant mon carnet. Avec son consentement, j'utilise mon portable pour enregistrer notre dialogue. Après quelques instants, on parle des consignes :

¹⁶²et le manque de ma part, en tant qu'intervieweuse, de demander à l'enfant de les éclaircir - contrainte du moment.

[...]

Juliana : Et toi, qu'est-ce que tu penses des consignes?

Hassan : Les consignes ? En gros, c'est... Yves dit « tiens, c'est bon, vous allez créer une histoire tout et tout ». Ben, peut-être c'est... si quelqu'un [un enfant ?] dit un truc, l'autre va dire non, je ne suis pas d'accord. On va faire un autre truc tout et tout. Et l'autre il sera pas d'accord, ensuite suite... Ça va prendre plus d'une heure pour créer une histoire. Alors que s'il y a un adulte ou un prof qui dit... [hésitation] qui demande juste de faire ça. Ben on peut pas juger... parce que c'est le prof qui dit ça, du coup voilà tout le monde va... Tout le monde va pas changer... Voilà !

[...]

Hassan : Comme les chorégraphies en petit groupe... C'est nous qui les avons fait

Juliana : Les chorégraphies en petit groupe ?

Hassan : Oui comme celle qu'on va faire ce soir [il parle de la restitution]. Voilà ! Ça on les a fait ! Et des fois nos copains ils n'étaient pas d'accord. Donc c'était un peu dur. Et comment dire, le truc là... où je lève des gens...ouais, voilà ça [il montre le mouvement] c'est les profs... Yves qui a dit ça. Donc c'était pas dur. Juste, tu écoutes la consigne et c'est bon... Ça prend même pas 10 minutes.

Juliana : Du coup, tu réfléchis pas trop ?

Hassan : Oui c'est ça, juste je le fais.

Juliana : Et pourquoi tu penses que ça se passe comme ça? Quand l'adulte te donne la consigne. Tu écoutes et tu fais? Et quand c'est un enfant... Parce que c'est ça que tu me dis, quand l'adulte dit la consigne tu écoutes et tu la fais ? Et quand l'enfant donne la consigne...?

Hassan : Au juste il dit son opinion. Vous discutez de l'opinion.

Juliana : Et vous...essayez de... ?

Hassan : Oui d'être d'accord et tout et tout. Mais des fois on n'est pas d'accord.

Juliana : Et pourquoi tu penses que ça se passe comme ça ?

Hassan : J'sais pas... des fois... On veut faire un truc plus stylé tout et tout

Juliana : Et tu penses que par exemple...là tu me dis que quand vous faites entre enfants... Vous avez besoin d'être en accord ?

Hassan : oui oui d'être d'accord

Juliana : Et quand vous faites adulte et enfant ? Tu as pas forcément besoin d'être d'accord ?

Hassan : Ouais, c'est ça, c'est l'adulte qui va choisir

Juliana : C'est l'adulte qui choisit ?

Hassan : Non, c'est pas *que* l'adulte... mais voilà!

Juliana : Comment tu penses que les enfants arrivent à danser d'une façon qu'ils aiment bien? Même s'ils reçoivent une consigne qu'ils n'aiment pas ?

Hassan : Ben, ils sont obligés de faire avec... Voilà !

Les perceptions d'Hassan sur les consignes révèlent des ambiguïtés sur la relation de l'enfant à la transmission dans les moments de création chorégraphique. Il souligne que

lorsque les adultes donnent des consignes, il ressent une obligation de les suivre sans discuter « Ben, ils [les enfants] sont obligés de faire avec... Voilà ! » . En contrepoint, il évoque la facilité à suivre les consignes données par les adultes « [...] ça c'est les profs... Yves qui a dit ça. Donc c'était pas dur. Juste, tu écoutes la consigne et c'est bon... Ça prend même pas 10 minutes » . Il compare cela à des moments de création chorégraphique avec ses collègues où il y a plus de débats et de négociations, ce qu'il trouve plus éprouvant, plus « dur » et conséquemment ça peut « [...] prendre plus d'une heure pour créer une histoire » . Nous voyons apparaître dans le discours de l'enfant la question de l'efficacité dans la composition chorégraphique, qui est mise en valeur par rapport à l'exercice d'une autonomie créative. Ce deuxième étant un exercice qui peut être long et difficile selon l'enfant. Et pour analyser l'importance donnée par l'enfant à l'efficacité des dynamiques de création chorégraphique, il est essentiel de prendre en compte le fait que les groupes étaient constamment mis dans des pratiques où le temps était chronométré. Souvent, les enfants étaient demandés de créer des chorégraphies en petit groupe sous la contrainte d'un minuteur de 5 minutes, par exemple — nous voyons ainsi pourquoi l'enfant met en valeur la rapidité dans les prises de décision. En outre, cet entretien comporte des problématiques méthodologiques importantes à commenter. Il contient des implicites qui doivent être éclaircis pour éviter une analyse erronée du discours de l'enfant. Lorsque, pendant l'entretien, je parlais des *consignes* des adultes — qu'ils donnaient ponctuellement pour guider les enfants dans la réalisation d'une pratique spécifique — de l'autre côté, l'enfant faisait référence aussi aux *conseils* donnés par les adultes pendant les moments où les enfants créaient leurs chorégraphies en petit groupe. Voici un exemple qui démontre ce double contexte de la parole des adultes selon l'enfant dans la suite de l'entretien :

Juliana : Et pendant les ateliers tu as senti ça ?

[...]

Hassan : Par exemple avec Samantha, j'avais fait une chorégraphie. Et elle m'a dit : change les trucs. Moi j'ai changé. Et là j'ai senti que ça rendait plus stylé. Donc voilà c'est mieux d'écouter les profs que... De faire juste entre nous.

Juliana : et Samantha elle t'a dit de changer [la chorégraphie composée par le petit groupe]... Elle a expliqué pourquoi ?

Hassan : Oui, elle a expliqué

Juliana : Et après tu as compris et tu as pensé que c'était une bonne idée ?

Hassan : Ouais

Juliana : est-ce qu'il s'est passé... des trucs que, genre... elle te dit de changer une chose mais que cette fois tu es pas d'accord avec elle ?

Hassan : Ouais ouais !

Juliana : Et tu as fait quoi cette fois?
 Hassan : Ben je sais pas... J'étais obligée donc... Voilà !
 Juliana : Tu étais obligé de changer quand même ? Même si t'aimais pas ?
 Hassan : Ouais ouais ! Juste il y avait un truc que... avec Yves. En fait il nous a dit. Il faut se relever comme ça [il me montre avec les mains un mouvement de lui en train de monter sur le dos de quelqu'un d'autre]
 Juliana : De mettre sur les dos c'est ça ?
 Hassan : oui voilà c'est ça... Et moi j'ai pas trop aimé ça.
 Juliana : t'aimais pas être sur les dos de quelqu'un d'autre ?
 Hassan : ouais c'est ça... Non, c'est pas ça ! C'est que c'était difficile et tout et tout... Bon, je dis la vérité : je l'ai pas écouté et je fais ce que je voulais. Donc voilà !
 Juliana : Et il a dit quelque chose? Yves ?
 Hassan : Non, il n'a pas dit
 Juliana : et tu penses qu'il a remarqué ?
 Hassan : Je crois, je crois
 Juliana : du coup t'as pas suivi ce qu'il a dit ?
 Hassan : oui voilà. J'ai dit que je n'aimais pas trop.

Le discours de l'enfant révèle sa perception d'une autorité ressentie dans ses interactions avec les adultes : « J'étais obligée donc... Voilà ! ». Cependant, cette contrainte perçue se montre rapidement contournable, comme en témoigne l'enfant : « Bon, je dis la vérité : je l'ai pas écouté et je fais ce que je voulais » . En même temps, tout n'est pas franchissable. Cet extrait met en évidence un malentendu autour de la définition du terme consigne, ce qui pourrait constituer une faiblesse méthodologique si ce point n'était pas rapidement identifié au cours de l'analyse de l'entretien. Toutefois, c'est la présence de ce malentendu qui offre à l'enfant une opportunité de développer un discours qui illustre ses différents rapports à une consigne et à un conseil. Ce qui s'avère particulièrement intéressant, c'est d'observer comment ces deux registres d'interaction avec les adultes peuvent être perçus de manière distincte par l'enfant, entraînant ainsi des formes différenciées de pouvoir d'agir face aux situations. D'après ses propos, la consigne semble revêtir un caractère plus rigide, tandis que le conseil apparaît comme plus facilement transgressable. Il semble s'estimer en droit de refuser une suggestion émise par un adulte une fois qu'elle est formulée comme un conseil – notamment dans le cadre de l'élaboration d'une chorégraphie en petit groupe. Inversement, les consignes destinées à encadrer les pratiques semblent être moins franchissables - même si elles peuvent être également susceptibles de transgression, comme le montre la suite de l'entretien :

Juliana : Donc tu penses que sur *Constellation*... Vous avez la possibilité de faire ce type de choses ?

Hassan : On est libre... Ouais, on est libre de ce qu'on veut faire... [hésitation] Après s'il y a un adulte qui te dit de faire ça. Ben là tu es obligé de l'écouter

Juliana : donc je pense que vous êtes libre pour essayer...de ne pas suivre les consignes...

Hassan : On n'est pas libre de tout faire. Pas libre. Voilà ! C'est... Si je commence à comprendre... que l'adulte veut... que tu fais ça, bon... le mot est familier. En gros, il commence à te forcer de faire ça... Ben, là... comment dire, tu es obligé.

Juliana : Oui...

Hassan : Après, si tu veux... Tu fais ce que tu veux

Juliana : Après je sens que tu as plus de pouvoir... Est-ce que pendant les ateliers tu sentais que tu avais le pouvoir de décider ? Les choses que tu voulais faire toi-même... ?

Hassan : Si c'était en groupe... si c'était un truc en groupe, avec tout le monde non. Mais en petit groupe, là on pouvait changer.

Penser les rapports d'autorité était une pratique envisagée par le dispositif lui-même. Au tout début de la saison, dans le premier atelier au studio du CN D, la médiatrice Samantha Mac Donald propose de constituer avec les enfants un grand papier kraft contenant les accords du groupe. Guidés par la médiatrice, le groupe a pensé ensemble les trois règles suivantes pour tenir un bon fonctionnement des ateliers : « 1) Se respecter les uns les autres » , « 2) En cas d'urgence, je fais le signe "time out" T. Quand l'adulte me répond, je peux sortir du studio : 1 min . » , « 3) Pouvoir se mettre dans la position qu'on souhaite tout en restant attentif » . Les accords du groupe sont restés affichés sur le mur du studio pendant deux séances. Au fur et à mesure des ateliers, je me suis rendue compte qu'ils étaient potentiellement oubliés par les participants — adultes et enfants — surtout en ce qui concerne la posture des enfants, qui étaient constamment priés par les adultes de se mettre en position assise lorsqu'ils étaient allongés.

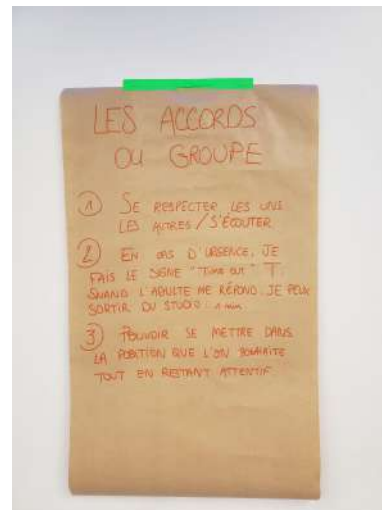


Figure 3 : à gauche, le 28 novembre 2022, la fabrication des accords du groupe sous initiative de la médiatrice Samantha Mac Donald ; Figure 4 : à droite, les accords du groupe affichés sur le mur du studio pendant l'atelier.

Au cours de l'entretien mené avec Hassan, il apparaît que son discours relatif aux consignes soulève la question des rapports d'autorité. C'est dans cette perspective que je l'invite à revenir sur les accords établis au sein du groupe. Il évoque d'abord une autre proposition — également réalisée à l'aide de papier kraft — durant laquelle les enfants ont conçu un journal autour de la danse. Par la suite, lorsqu'il se remémore les accords du groupe, il formule des réflexions pertinentes sur le sentiment de liberté éprouvé au sein du CN D, qu'il oppose à celui ressenti dans le cadre plus contraignant de l'institution scolaire :

Juliana : Une autre chose que je me suis posée la question... c'est, je sais pas si tu te rappelles, au début de l'atelier, on avait fait un truc avec Samantha... On avait fait un gros papier kraft avec les règles ?

Hassan : Ah oui le journal !

Juliana : Ça aussi, mais d'abord on avait fait un autre... avec règles de groupe, tu te rappelles ?

Hassan : Oui ! Même si on se sentait très mal on disait... On pouvait faire un signe et tout... ouais ouais !

Juliana : tu te rappelles de ça ?

Hassan : Oui oui !

Juliana : Et tu penses que ça c'était cool que Samantha pense à faire ça ?

Hassan : Oui oui c'est cool !

Juliana : Tu penses que c'est le type de trucs que vous avez à l'école ?

Hassan : Non non

Juliana : Comment tu sens cette différence ? Entre les règles de l'école et les règles du cnd ?

Hassan : Les règles du cnd c'est plus libre... Comment dire.. À l'école ? Comme à l'école, c'est... les profs disent un truc... tu peux pas lui dire : non, je veux pas faire ça. Mais ici CND, Constellation et tout

ça... Peut-être qu'il sera d'accord. Voilà, en gros, en gros... Ici on est un peu libre. À l'école on n'est pas trop trop libre.

Juliana : Je vois... Et tu penses que ces accords... Ah oui ! C'est les "accords de groupe". C'était pas les règles. Les accords. [...] Tu penses que ça a été maintenu ?

Hassan : Il y en a un qui respecte pas.

Juliana : parce que je me rappelle qu'il y a eu deux jours où vous étiez allongé et les enseignantes ont demandé... Les profs¹⁶³, ont demandé de vous lever

Hassan : Ça c'est vrai ! Il y avait les trucs écrits mais après ils disent non. On était allongé, on était en train d'écouter. On écoutait. Et ils disent : non même si tu écoutes tout et tout, non, tu peux pas. C'est ça les problèmes des profs en fait...

Juliana : C'est quoi leur problème ?

Hassan : Des fois elles sont pas d'accord. J'sais pas. En gros... Même si c'est une règle. Même si... en gros comment dire... Comme vous avez dit ?

Juliana : Les accords de groupe ?

Hassan : Oui voilà voilà! En gros, tu peux t'allonger. Mais tu dois écouter, en gros. Mais non...on fait ça mais il y a des profs que quand on fait ça il dit : non redresse toi et écoute. C'est ça leur problème. Mais peut-être ils savent pas...

Juliana : Que t'es attentif ?

Hassan : ouais

[...]

Hassan : Je sais pas... comme j'ai dit tout à l'heure. À l'école, ils sont habitués les profs... C'est pas comme au CND, comme vous... Vous vous êtes pas comme les profs... Vous vous êtes... les profs, j'sais pas... Ils sont habitués à l'école.

Juliana : Habitués à quoi ?

Hassan : Habitués à nous dire ça tout et tout. À dire des ordres.

L'enfant signale comment il ressent qu'au CND il existe une possibilité de liberté qui n'est pas la même que celle qu'il ressent à l'école. Selon son discours, au CND, il existe une flexibilité dans les relations qui rend possible la négociation ou la discussion des règles, alors qu'à l'école, il sent que les adultes imposent généralement des ordres sans possibilité de discussion. Il semble comprendre que le contexte de l'établissement scolaire crée des habitudes de comportement liés aux fonctions de chaque adulte : « À l'école, ils sont habitués les profs... C'est pas comme au CND, comme vous... Vous vous êtes pas comme les profs... » . Ainsi, l'enfant aborde comment l'institutionnalisation des relations interfère dans les libertés des enfants en difficulté le dialogue avec les adultes.

Une autre compréhension des consignes est abordée par les réflexions d'un enfant de CM1/CM2. Pendant un entretien¹⁶⁴, je demande à Nassim de décrire à quoi ressemblerait un

¹⁶³les professeures des écoles qui accompagnaient les enfants dans le dispositif.

¹⁶⁴réalisé avec Nassim (prénom anonymisé) le 14 mars 2023.

atelier s'il était conçu par lui-même. Il commence par décrire des moments de loisir tels qu'un goûter et un moment de cache-cache dans le CN D, mais lorsque je lui demande de préciser quelle serait la pratique dansée faite dans cet atelier le dialogue suivant se passe :

Juliana : Et ça serait comment la danse ?

Nassim : Comme on veut

Juliana : "Comme on veut" ?

Nassim : Ouais, comme on veut mais je mettrais une certaine... genre... un certain espace...

Juliana : Genre, dire que la personne ne peut pas sortir d'un espace spécifique, c'est ça ?

Nassim : Voilà

Juliana : Et elle peut faire n'importe quel type de danse ?

Nassim : Voilà...

Juliana : Toi t'aimerais bien que dans *Constellation* ça soit un peu plus comme ça ?

Nassim : Ouais, un petit peu, ouais...

Juliana : Que vous pouvez danser n'importe... ce que vous avez envie ?

Nassim : Ouais

Juliana : Parce que finalement, c'est bien aussi que vous avez...

Nassim : [il m'interrompt] Ben, on nous donne toujours des consignes...

Juliana : Comment ?

Nassim : On nous donne toujours des consignes spéciales pour... en fait, [silence — d'autres enfants passent dans le couloir — il les regarde en rigolant — les autres partent, rentrant dans la salle de classe] parce qu'en fait toujours on fait une danse et on l'a... fin, c'est Fanny qui la décide... Pas on danse comme on veut, mais on danse avec un certain ajustement de Fanny, qui dit ce qu'il faut faire... du coup c'est mieux de danser seul que... [silence]

Juliana : Tu penses que c'est mieux de danser sans les consignes ?

Nassim : Ouais...

Juliana : Mais, quelle différence tu penses que les consignes font pour toi ?

Nassim : Quelle différence ?

Juliana : Ouais

Nassim : Ben, je trouve... fin, il y a eu un petit peu, que quand on n'a pas de consigne, et ben on est plus... on se donne plus, on se lâche plus, on danse.. genre, comme on veut, comme ils veulent... les enfants

Juliana : Et avec les consignes ?

Nassim : Ben, avec les consignes ils [les enfants] dansent pas comme ils veulent, ils doivent respecter une certaine condition... euh... [silence]

Juliana : Tu penses que souvent les adultes... ils veulent... veulent donner des consignes aux enfants ?

Nassim : Ben ouais, même à l'école... [silence] et même à la maison

Juliana : Du coup, t'aimerais bien que ça soit moins comme à l'école et à la maison ? le dispositif... *Constellation*

Nassim : C'est plus décidé, comme à l'école

Juliana : C'est plus quoi ?

Nassim : Ben, c'est eux qui décident... c'est décidé. Par rapport à la maison et tout... c'est décidé, voilà

Juliana : Ça serait plus sympa si les enfants pouvaient décider plus de choses ?

Nassim : Ouais

Ici, le discours de l'enfant sur les consignes semble montrer que son vécu personnel du dispositif ne lui a pas permis de comprendre les propos derrière les consignes. L'enfant s'inquiète du fait que la consigne lui pose une contrainte, alors que l'intérêt des consignes peut effectivement être celui-ci. Selon lui, sans les consignes « on se donne plus, on se lâche plus, on danse » . L'enfant a cette vision des consignes comme restrictives parce qu'il n'a pas été amené à comprendre à quoi elles servent au-delà de sembler restreindre ses possibilités de mouvement. Ainsi, la consigne est prise par un caractère négatif de restriction, plus associé à la difficulté de répondre aux attentes qu'au plaisir d'avoir des lignes directrices pour explorer ses propres mouvements. Il serait intéressant d'imaginer que, peut-être, si le dispositif amenait les enfants à observer ou participer à des moments d'expérimentation d'artistes autour de leurs créations chorégraphiques en studio, ils auraient la possibilité de développer une vision plus ample de l'usage des consignes. Étant donné qu'actuellement, le dispositif propose aux enfants uniquement des spectacles aboutis qui ne leur révèlent pas le travail de studio de façon directe, nous pouvons imaginer qu'ils ont du mal à visualiser en quoi consiste le processus de composition d'une danse qui inclut, par exemple, les défis imposés par une partition contraignante et les plaisirs d'inventer son propre mouvement à travers les instructions d'une consigne. Cela crée une brèche entre les attentes des enfants par rapport à la danse. Ils construisent leurs visions de la danse sous l'image du spectacle, alors qu'ils pratiquent la danse sous les principes de pratiques basées sur des expérimentations en studio. Dont plusieurs vont garder le caractère expérimental sans forcément aboutir à un format spectaculaire — il était, d'ailleurs, fréquent que les enfants m'interrogent en se demandant pourquoi ils allaient réaliser une pratique une fois qu'elle n'était pas destinée à figurer dans la restitution. Il semble alors que la difficulté des enfants à suivre ou à trouver du plaisir dans le suivi des consignes passe souvent par un manque de compréhension et de dialogue autour de ces dernières. Le dialogue avec les enfants met en évidence l'importance de concevoir des contextes de transmission intégrant, au cœur des pratiques, l'exploration du fonctionnement même des consignes. En disposant de la liberté explicite de suivre, de modifier ou de

transgresser ces dernières, l'enfant peut prendre conscience du caractère ludique de l'expérimentation artistique et éprouver du plaisir à jouer avec les consignes.

— CHAPITRE IV —
QUELS DÉPLACEMENTS POUR LES ADULTES ?

4. Déployer les imaginaires enfantins pour déplacer les adultes

a. Usages et enjeux de l'imaginaire sur le terrain : de flou conceptuel à outil d'appropriation des pratiques

L'importance de l'imagination pour soutenir l'incorporation individuelle et collective des pratiques par les enfants a été constatée par les multiples pratiques anthropologiques composant le terrain de cette recherche. Dans cette partie nous allons observer comment, pendant *Constellation*, les enfants se sont relayés sur des images fictionnelles pour traverser différentes étapes de leur expérience sur le dispositif. Mais avant de discuter comment ces *imaginaires* ont fait leur importance sur le terrain, précisons ce concept tel que la recherche l'aperçoit.

Employés par nombreuses techniques de danse et techniques somatiques¹⁶⁵, les imaginaires sont des ressources de projection de fictions capables de modifier notre rapport au monde¹⁶⁶. Notre corporéité, en lien avec l'environnement qui nous entoure, utilise tous ses sens pour générer une réponse perceptive qui est très personnelle à chacun. Il s'agit, tout simplement, de la sensation d'être vivant propre à chaque personne. Cela est constitué non seulement par des facteurs extérieurs, tels que la température de l'air, la texture du sol, la luminosité d'une pièce, la couleur d'un paysage, etc, mais aussi par des vécus en lien avec nos habitus¹⁶⁷ construits tout au long de notre vie à partir de nos interactions avec notre monde et les êtres qui le composent :

Aucune expérience corporelle ne peut être considérée comme anodine, car, comme nous venons de voir, le processus de l'imaginaire repose en large part sur la capacité à fictionner propre à chacun, sur son imaginaire radical [1], nourri de sa propre histoire. Cet imaginaire se trouve redoublé par un imaginaire social et culturel [2].¹⁶⁸

[1] à la racine (*radix*).

[2] Imaginaire double distingué par Cornelius Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société*, Paris : Seuil, 1975.

C'est-à-dire, par exemple, qu'une personne qui a subi à un accident grave après une chute par terre, aura probablement un rapport au sol qui est très différent de celui d'une danseuse de hip-hop professionnelle, même si l'on considère un moment où elles sont toutes

¹⁶⁵GINOT Isabelle, MALLET Gabrielle, NIOCHE Julie, ROQUET Christine, « De l'image à l'imaginaire. », in *Repères, cahiers de danse*, n°17, 2006.

¹⁶⁶ROQUET Christine, « Sentir et imaginaires du geste », in *Vu du geste, Interpréter le mouvement dansé*, Pantin : recherches Centre national de la danse, 2019, p. 103.

¹⁶⁷*Ibid*, p. 110.

¹⁶⁸*Ibid*, p. 109

les deux en relation avec un même sol dans une même pièce. Pour l'une, le sol peut sembler menaçant, alors que pour l'autre, le sol peut paraître un point d'appui rassurant. Ainsi, en danse, l'usage d'imaginaires pour travailler la relation à l'environnement et explorer sa propre corporéité est très répandu grâce à leurs multiples capacités à modifier ou soutenir le travail des qualités gestuelles. Nous l'avons vu auparavant avec l'exemple d'un élève de 6e¹⁶⁹, qui a d'abord refusé à participer à une pratique par terre dans un atelier, et puis s'est allongé avec plaisir dans un autre contexte d'atelier. Cela était possible grâce à un moment où sa perception du sol fut construite avec l'aide d'un imaginaire proposé par la médiatrice, qualifiant le sol réel du studio avec une image fictionnelle d'un sol fait de « sable chaud et mouillé » . Cela nous aide à comprendre que les imaginaires sont capables de changer notre rapport à l'environnement. Le rapport constant entre perception de l'environnement par le corps et action de ce même corps sur l'environnement, génère ce que la chercheuse Christine Roquet appelle la *perceptaction*¹⁷⁰. Ainsi, le geste d'un corps est capable de faire voir à un observateur attentif la relation de ce corps à l'environnement qu'il habite. Une réciprocité relationnelle qui circule entre le corps et ce qui l'entoure. Dans le cas de l'enfant de 6ème, par exemple, s'il s'était allongé au sol dans la première situation, nous aurions possiblement observé un corps crispé, inconfortable dans son contact avec le sol. En revanche, dans la deuxième situation, comme j'ai pu effectivement le constater, nous avons eu l'image d'un corps détendu, abandonné sur le linoléum, le dos enfoncé dans le revêtement souple, semblable à quelqu'un qui s'allonge avec plaisir sur du sable humide. L'imaginaire est ainsi capable de changer la perception de l'environnement pour la personne qui danse, comme il est capable de changer l'image de la personne qui danse pour celles qui l'observent, entre autres.

Dans la suite de cette recherche, nous utiliserons le terme unique d'*imaginaire* pour désigner ce qui relèverait habituellement de deux catégories distinctes de fictions : les imaginaires et les récits. Ce choix terminologique, volontairement déviant par rapport à l'usage habituel du mot « imaginaire » en danse contemporaine, se justifie par les observations menées sur le terrain. En effet, comme nous l'avons précédemment souligné à travers le flou discursif ayant permis un dialogue avec les enfants autour des *consignes* et des *conseils* — reçus et interprétés sans distinction lexicale, mais avec des appropriations multiples — l'importance accordée aux imaginaires s'est construite dans un contexte de

¹⁶⁹cf. la partie 3.b.i. Percevoir le cadre : Aimer ou pas la danse

¹⁷⁰ROQUET Christine, « La perceptaction » , in « Sentir et imaginaires du geste » , in *Vu du geste, Interpréter le mouvement dansé*, Pantin : recherches Centre national de la danse, 2019, p.82.

porosité conceptuelle. Ainsi, des notions distinctes ont été mobilisées de manière conjointe en raison de leur fonction commune : celle de convoquer des éléments extérieurs à la pratique, mais qui contribuent à soutenir et enrichir l'acte de danser.

Cette réflexion peut être approfondie en considérant que le recours aux images, entendues comme supports narratifs ou formes de récit, émerge chez les enfants après leur mise en contact avec les démarches proposées par le chorégraphe. Il est ainsi possible de supposer que cette pratique trouve son origine dans une expérience antérieure : celle de l'exploration d'univers imaginaires, conduite avec les adultes, lors de l'apprentissage collectif du répertoire transmis par le chorégraphe¹⁷¹. Bien que cette piste n'ait pas été explorée en profondeur dans les recherches menées auprès des enfants, les pratiques observées suggèrent que ces derniers auraient pu adopter l'utilisation des imaginaires en raison de leur capacité à rendre la danse plus visuelle en attribuant plus de sens aux gestes.

Ainsi, ce flou conceptuel entre imaginaires et récits, tel qu'il a été vécu sur le terrain avec les enfants, accueille à la fois le concept d'imaginaire tel qu'il est perçu dans le champ des études en danse — par exemple, l'imaginaire du « sable chaud et mouillé », qui invite le danseur ou la danseuse à percevoir autrement son corps ou son environnement, modifiant ainsi la qualité du geste ou l'expérience corporelle de la danse — et l'imaginaire en tant que mot-valise désignant les histoires racontées par les enfants pour apprendre et/ou mémoriser les danses. Dans ce second cas, comme nous l'avons déjà mentionné, ces récits pourraient servir à donner du sens aux chorégraphies en mobilisant des images issues d'un répertoire subjectif propre à chaque enfant.

En tenant compte de l'ensemble de ces éléments, bien que certains imaginaires mobilisés par les adultes dans une perspective proche de la danse contemporaine soient évoqués au long de l'analyse, ce chapitre se concentrera plus spécifiquement sur le second cas : les imaginaires en tant que narratives — au moment où le recours aux images a émergé progressivement dans les groupes d'enfants des deux classes au cours des ateliers du dispositif *Constellation*. L'importance de cette dynamique pour les enfants s'est révélée de manière particulièrement marquée sur le terrain lorsqu'ils ont été confrontés à deux besoins spécifiques : celui de créer une chorégraphie en petit groupe et celui de mémoriser les chorégraphies, qu'elles soient issues des créations collectives réalisées par les enfants eux-mêmes ou transmises par le chorégraphe.

¹⁷¹lorsque le chorégraphe utilisait des images telles que « mettre plus de mayo et de ketchup, ou manger du brocoli ou de la viande » comme nous allons voir dans la suite avec un entretien fait avec les enfants de 6e le 12/05/23 pendant l'Atelier de Pratique Chorégraphique avec Arthur*, Nils* et Nora* (*prénoms anonymisés).

Dans un des ateliers chorégraphiques de CM1/CM2¹⁷², la médiatrice demande aux enfants de dessiner les parcours spatiaux qu'ils exécutent à l'intérieur du studio lorsqu'ils dansent une des chorégraphies apprises par l'artiste. Mais ce n'est pas l'espace qui motive les enfants à parler. Jade partage sa perception avec la classe spontanément : « En fait, j'ai remarqué que la danse c'est comme si c'était une histoire... On commence tout seul, et après on rencontre des amis, et c'est comme une rentrée à l'école, et à la fin il y a tout le monde qui nous aime, et on danse ensemble... » . Dans l'autre classe, pendant une journée atelier chorégraphique¹⁷³, je suis invitée par les enfants à m'asseoir avec eux pour le déjeuner. Nous échangeons sur plein de sujets, et à un moment donné nous arrivons à une discussion sur l'atelier. Arthur, Nora et Nils, enfants de 6e, partagent leurs perceptions sur les pratiques dansées au cours de la matinée :

[...]

Arthur : et aussi quand on danse on a du mal à comprendre un peu, on savait pas trop pour quoi ou quoi... qu'est ce qu'on faisait... au début on savait pas du tout ce qu'on allait faire, où on allait...

Juliana : vous comprenez les images qu'ils [les adultes] utilisent ? Par exemple, mettre plus de mayo et de ketchup, ou manger du brocoli ou de la viande ?

Nils : moi ça va, mais je savais pas du tout ce que ça vaut dire... Je me suis dit : faire mieux le mouvement...

Arthur : on faisait...moi j'imagine le *black panther* dans ma tête, ou quelqu'un qui jette quelqu'un d'autre

Juliana : et ça t'aide... imaginer ? Et pour danser comment tu penses que ça t'aide ?

Arthur : je suis très visuel dans ma tête, donc dans ma tête ça m'aide... et c'est pour ça que j'ai voulu raconter l'histoire de notre choré. C'est comme si je faisait des mouvements avec ce que j'imagine... par exemple, après avoir jeté la personne par la fenêtre c'est comme s'il avait des frissons au dos et c'est pour ça qu'il fait "ahhhh" [il crie en faisant le mouvement prescrit par la partition, en bougeant la tête et les épaules dans le plan sagittal, faisant une flexion suivie d'une extension du dos].

[Nora est à côté de nous, elle nous regarde tout en écoutant le dialogue. Je la regarde dans les yeux en m'adressant à elle]

Juliana : et t'as pensé quoi de ce matin ?

Nora : ben, déjà j'étais un peu fatigué parce que j'avais pas mangé grand chose... J'ai bien aimé, j'ai trouvé que on a beaucoup dansé, pour une fois on donnait beaucoup plus que d'habitude

Juliana : et tu veux dire quoi par donner plus que d'habitude ?

¹⁷²Atelier co-animé par l'enseignante de CM1/CM2 Karine Verat et la médiatrice Fanny Delmas, le 23 mai 2023.

¹⁷³Entretien informel réalisé avec les enfants pendant la pause déjeuner de l'atelier de pratique chorégraphique avec Arthur, Nils et Nora (prénoms anonymisés) le 12 mai 2023.

Nora : je sais pas trop, le moment de la danse krump, celui avec la musique, je sais pas, je me suis un peu raconté une histoire de quelqu'un qui attrape une grosse boule de neige et après elle évite une boule de neige

Nils : non, pour moi c'est des zombies !

Juliana : c'est drôle, vous avez chacun créé une histoire différente pour cette partie...

Nils : oui, ça aide beaucoup.

Au début de notre dialogue, je fais référence aux imaginaires employés par le chorégraphe — à la danse contemporaine. Lorsque Yves a appris aux enfants les partitions des deux séquences chorégraphiques, selon lui, l'une de krump et l'autre de danse afro, il utilise des imaginaires pour expliquer certains mouvements aux enfants, comme « manger du brocoli ou de la viande » ou pour dire aux enfants d'ajouter plus d'intention dans leur geste, avec par exemple « mettre plus de mayo et de ketchup ». Ces imaginaires étaient tellement incorporés par certains enfants, que la classe de CM1/CM2 a nommé la chorégraphie apprise par l'artiste « la danse du tutti mayo ketchup ». Dans la suite de cet entretien, nous voyons l'importance des imaginaires pour soutenir les enfants dans la mémorisation de la séquence. Arthur dit qu'« après avoir jeté la personne par la fenêtre c'est comme s'il avait des frissons au dos [...] ». Ici nous voyons apparaître l'adverbe de temps « après », indiquant comment l'imaginaire permet à l'enfant de traverser la temporalité des différentes étapes de la partition, déclenchant une relation de cause et conséquence entre les deux mouvements de la séquence, « [...] c'est pour ça qu'il fait [...] ». Le même rapport à la temporalité facilité par l'imaginaire est démontré par Nora : « quelqu'un qui attrape une grosse boule de neige et *après* elle évite une boule de neige ».

Encore, pendant un atelier¹⁷⁴ de 6ème, l'équipe-projet propose aux enfants d'être spectateurs pour les chorégraphies créées en petit groupe. Chaque groupe passe à son tour, montrant la chorégraphie créée aux autres. Par la suite, les enfants spectateurs sont invités à prendre la parole pour faire des retours sur ce qu'ils ont vu. Les extraits suivants montrent comment les histoires ont une importance dans leurs discours :

Yves : Alors, comment vous avez senti ? C'était beaucoup plus vivifiant...

Tao : moi aussi en tant que spectateur, je voyais qu'il y avait beaucoup plus d'histoires

[...]

Arthur : Est ce que je peux raconter l'histoire de notre choré ?

[...]

¹⁷⁴ Atelier de pratique chorégraphique par le chorégraphe Yves Mwamba, avec Samantha Mac Donald réalisé le 21 mars 2023.

Inès : On protégeait notre territoire et quand nous avons fait la paix nous avons reculé

[...]

Charlotte : [en parlant du groupe d'Adama] [...] moi j'avais pensé que c'était une équipe, parce qu'ils étaient très ensemble.

Lors de l'atelier suivant de la classe de 6ème¹⁷⁵, les enfants reçoivent 10 minutes pour travailler sur leurs chorégraphies créées en petit groupe. Des modifications sont faites dans les partitions de chaque groupe, mais l'importance des imaginaires persiste et Charlotte demande aux adultes : « Vu qu'on a modifié notre histoire, est-ce qu'on va la raconter après ? » . En analysant les différents groupes, j'ai remarqué que les chorégraphies créées par les enfants portaient toutes sur des histoires basées dans des imaginaires qui avaient des liens entre eux. Des robots manipulés par des scientifiques, des marionnettes manipulées par des marionnettistes, les gestes des enfants d'un groupe étaient similaires aux gestes des enfants d'autres groupes mais l'histoire de fond associée à chacun d'entre eux changeait. Certains enfants m'ont confié qu'il n'était pas difficile de se rappeler des chorégraphies en petit groupe, et au lieu de me parler de séquences de mouvements, de déplacements ou d'autres choix chorégraphiques, ils me parlaient des histoires que leur chorégraphies racontaient — comme nous l'avons vu avec la question de Charlotte ou sur l'extrait d'entretien précédent avec Nora, Arthur et Nils. Ils disent, par exemple, qu'il est facile de se rappeler de tel moment parce qu'ils savent que c'est le moment où un des enfants « active un robot » . Ou encore que c'est le moment où un des enfants va « tuer une des marionnettes », entre autres. Cette entrée dans l'imaginaire pourrait créer des gestes qui incarnent de l'intention dans chaque mouvement, comme c'est le cas pour des danseurs professionnels qui font recours à l'usage d'imaginaires pour transformer leurs perceptions de l'environnement visant à travailler la sensation et l'image projetées par leurs gestes¹⁷⁶. Dans le cas des enfants, ce travail du geste lié à l'imaginaire donne aux séquences une fluidité qui rend la transition entre chaque mouvement plus unifiée, puisqu'il facilite la mémorisation des séquences. L'exercice de l'imaginaire pourrait permettre à chaque enfant de produire une perception corporelle subjective et singulière à l'intérieur d'une expérience collective — telle que l'apprentissage d'une chorégraphie. Ainsi, la subjectivation de l'expérience de chaque enfant est possible grâce au contraste créé par la présence du collectif — comme nous le voyons lorsque Nils nie la version de l'histoire imaginaire de Nora pour pouvoir affirmer la sienne : « non, pour moi

¹⁷⁵Atelier de pratique chorégraphique par le chorégraphe Yves Mwamba, avec la médiatrice Samantha Mac Donald réalisé le 12 mai 2023.

¹⁷⁶ROQUET Christine, « Sentir et imaginaires du geste » , in *Vu du geste, Interpréter le mouvement dansé*, Pantin : recherches Centre national de la danse, 2019.

c'est des zombies ! » . Même si les imaginaires employés par les enfants semblent concrètement différents, ils renvoient tous au partage d'une même expérience synesthésique¹⁷⁷ : les zombies de Nils et la boule de neige de Nora, sont des éléments de l'univers enfantin qui font appel à une sensation physique qui pourrait être associée à celle des frissons dans le dos, décrite par Arthur. Ce rapport synesthésique permet à l'enfant de se mettre en relation avec son corps propre tout en étant en relation avec le corps de l'autre¹⁷⁸. Ces histoires semblaient donc connecter les intentions des gestes entre les enfants d'un même groupe et créer une continuité entre les séquences chorégraphiques de chaque petit groupe. Ainsi, l'usage d'imaginaires permettait la fabrication de repères à travers l'invention de narratifs qui donnent du sens aux mouvements, participant à la construction d'un sentiment de collectivité entre les enfants. Enfin, cet aspect collectif part du partage d'une même partition mais est traversé par une subjectivité interprétative de chaque enfant lors d'imaginer sa propre histoire.

Cependant, la ressemblance entre les chorégraphies créées par les petits groupes n'était pas prévue par le *projet* prédéfini par l'équipe-projet du dispositif. Lorsqu'une enseignante, qui n'était pas présente dans l'atelier précédent¹⁷⁹, demande au groupe : « est-ce que la consigne était bien "il y a quelqu'un qui manipule des marionnettes", c'est ça ? » le reste de l'équipe-projet semblait quelque peu déçu en constatant que les compositions des différents groupes étaient similaires et répétitives, ce qui a généré une certaine divergence de perspectives entre enfants et adultes sur le terrain . Plus tard dans le même atelier, lorsque tous les groupes ont fini leurs passages devant leurs camarades, les adultes décident d'aborder le sujet des histoires avec les enfants. Ils expliquent que la consigne n'était pas de créer une histoire, mais de créer une chorégraphie en utilisant des mouvements appris dans d'autres ateliers de *Constellation*. Et qu'ils doivent lâcher l'idée de raconter une histoire pour pouvoir modifier les chorégraphies en le rendant moins similaires. Mais les enfants semblent inquiets et Tao demande : « on a fait ça [raconter des histoires] depuis le début, comment on va faire sans ? » . Samantha fait recours à la question travaillée par le dispositif en rappelant aux

¹⁷⁷« Synesthésie : Expérience subjective dans laquelle des perceptions relevant d'une modalité sensorielle sont régulièrement accompagnées de sensations relevant d'une autre modalité, en l'absence de stimulation de cette dernière [...] . » , *Larousse.fr*, consulté le 15 mai 2024.

¹⁷⁸PERRET Catherine, « L'imaginaire : discussion avec Isabelle Ginot » , présenté au séminaire Mouvements Engagés, Maison de la Philosophie, Romainville, France, 4 juin 2023.

¹⁷⁹Je rappelle que la classe de 6e était accompagnée par une équipe projet composée du chorégraphe, de la médiatrice et de sept enseignant-e-s qui se sont organisés entre eux pour diviser les fonctions d'enseignant au sein de l'équipe-projet, assurant le relais entre les ateliers. En conséquence, il arrivait souvent que certain-e-s enseignant-e-s ne soient pas entièrement informé-e-s des détails concernant la mise en œuvre des pratiques se déroulant dans les ateliers.

enfants que : « la grande thématique de *Constellation* c'est le corps » . Après presque deux mois, l'atelier suivant¹⁸⁰ débute et le sujet est abordé à nouveau, cette fois par Adèle : « est-ce qu'on est obligé à enlever le truc des marionnettes ? » . Cela démontre que, pour cet enfant, le dialogue avec les adultes n'avait pas abouti à modifier le besoin de s'appuyer sur les images pour pouvoir composer sa partition. Nous voyons ainsi que l'usage d'imaginaires était une ressource essentielle aux pratiques de composition chorégraphique inventées collectivement entre les enfants au cours du dispositif. La situation se termine avec les enfants étant guidés par les adultes vers la modification de leurs chorégraphies, sans qu'ils aient un moment collectif à l'intérieur du dispositif pour discuter de leurs histoires.

L'affirmation des adultes, selon laquelle les histoires étaient la raison de la similitude des chorégraphies, pose question par rapport aux observations de la recherche. En effet, les récits ont plutôt agi comme repères facilitant la remémoration de gestes issus des pratiques antérieures vécues au sein du dispositif. Autrement dit, ces histoires n'ont pas constitué le point de départ de l'invention des chorégraphies par les enfants, mais ont plutôt servi de supports pour raviver un répertoire gestuel accumulé au fil des ateliers. Nous observons que les enfants intègrent l'utilisation des imaginaires à la suite de leur expérimentation de ce type de pratique lors des ateliers précédents¹⁸¹. Ils prolongent ainsi l'approche initiée par les adultes en y ajoutant une nouvelle dimension : celle de la composition et de la mémorisation d'un répertoire gestuel. Ainsi, nous pouvons comprendre que les chorégraphies étaient similaires, tout simplement puisqu'elles ont été fabriquées à partir de l'usage d'un même répertoire de mouvements communs au groupe — qui ont été acquis au long des ateliers précédents. Ainsi, interrompre le désir des enfants de partager leurs histoires ne résoudrait pas le problème, mais créerait plutôt une nouvelle difficulté : celle exprimée par les enfants lorsqu'ils disent qu'ils ont toujours dansé avec des imaginaires et que réaliser des chorégraphies sans recourir aux histoires leur paraît unimaginable. Le projet génère une difficulté dans sa propre mise en œuvre : le résultat recherché est incohérent avec le processus suivi. En d'autres termes, les pratiques réalisées aboutissent à un résultat différent de celui envisagé initialement par le projet. Les adultes, sous contrainte des logiques institutionnelles, encouragent les enfants à suivre le projet pré-établi, c'est-à-dire, créer des chorégraphies distinctes en les invitant à s'appuyer sur un répertoire commun. Dans ce contexte, les

¹⁸⁰ Atelier co-animé par le chorégraphe Yves Mwamba et la médiatrice Samantha Mac Donald le 15 mai 2023.

¹⁸¹ Lorsque le chorégraphe utilisait des images telles que « mettre plus de mayo et de ketchup, ou manger du brocoli ou de la viande » comme nous l'avons vu avec l'entretien fait avec les enfants de 6e le 12/05/23 pendant l'Atelier de Pratique Chorégraphique avec Arthur*, Nils* et Nora* (*prénoms anonymisés).

attentes, orientées par une logique de projet visant une restitution finale, tendent à attribuer la responsabilité de l'échec aux enfants plutôt qu'à la démarche elle-même. Cette perspective néglige que l'attitude des enfants, autour de l'usage d'imaginaires, visait avant tout à répondre à d'autres enjeux, dont par exemple celui de la mémorisation d'un répertoire.

b. Poursuivre les envies enfantines au-delà de *Constellation*

Dans les développements antérieurs, nous avons examiné plusieurs situations qui se sont passées sur le terrain de *Constellation* pendant les ateliers, illustrant la place centrale de l'imaginaire dans l'expérience des enfants. Dans la suite, cela nous conduira à aborder une situation sur le terrain mais en dehors du cadre des rencontres de *Constellation*. La rencontre suivante fut proposée par la recherche pour rendre aux enfants un espace-temps pour approfondir leur intérêt (ou désintérêt, ou curiosité, ou autre...) pour les pratiques de danse traversées dans le dispositif. Cette dernière dynamique, que nous contextualisons davantage par la suite, consistait en une tentative d'élargir le cadre de *Constellation*. Poursuivre les propositions initiales du dispositif pour engager une rencontre avec les enfants dans un contexte alternatif — cette fois, établi par initiative de la recherche — l'objectif étant de mener une analyse collective de leurs expériences au CN D. Il s'agit de prolonger les réflexions initiées dans le cadre du dispositif, tout en favorisant l'émergence de nouvelles pistes de pensée dans un contexte différent. Je souhaite exprimer à nouveau ma profonde gratitude envers l'ensemble des personnes dont l'engagement a rendu cette démarche possible. Grâce à leur implication, les enfants ont pu bénéficier d'un espace de dialogue et de réflexion collective autour de leur vécu. Si les attentes et contraintes institutionnelles rendent difficile la mise en place de ce type de démarche, il est néanmoins important de mettre en lumière les initiatives singulières portées par des individus qui rompent avec ces dynamiques pour penser d'autres modes de fonctionnement — des personnes qui, comme l'a formulé Ailton Krenak, ont l'ouverture pour imaginer d'autres mondes¹⁸².

L'idée de la rencontre a surgi du constat que la question des imaginaires occupait une place significative dans l'expérience de certains enfants autour de la danse. J'ai ainsi orienté la recherche vers une manière de poursuivre ce dialogue, interrompu par les circonstances du projet. Je suis arrivée à une proposition qui visait à permettre aux enfants d'engager une réflexion à la fois individuelle et collective sur les pratiques traversées dans le cadre du

¹⁸²KRENAK Ailton, Pour une *florescência* et une *florestania* : habiter la Terre à l'Anthropocène. Notes personnelles prises pendant la conférence au Collège de France, 29 avril 2025. Disponible en ligne : <https://www.college-de-france.fr/fr/agenda/conferencier-invite/ailton-krenak/pour-une-florescencia-et-une-florestania-habiter-la-terre-anthropocene>

dispositif, en proposant une rencontre à chacune des deux classes à la fin de *Constellation*. Cette rencontre fut présentée sous le nom de « matinée de recherche collective ». Dans une volonté de ne pas ajouter une contrainte supplémentaire à un quotidien déjà fortement structuré, la recherche a voulu ne pas imposer une activité obligatoire supplémentaire. Pour cette raison, il paraissait cohérent, au regard des principes éthiques de cette recherche, de proposer aux enfants une rencontre à caractère facultatif. Grâce à la disponibilité des enseignantes du Collège Irène-et-Frédéric-Joliot-Curie, cela a été rendu possible avec la classe de 6e. Ainsi, sur un total de 21 élèves, 7 sont venus au collège pour participer à cette rencontre de recherche¹⁸³. À cause du planning chargé de la classe de CM1/CM2, l'enseignante m'a expliqué qu'elle ne pouvait pas laisser aux enfants le choix de participer ou pas à la rencontre, et la dynamique fut réalisée avec les enfants de la classe pendant un cours dans leur école¹⁸⁴. Ainsi, au total, environ 28 enfants (7 de 6e plus 21 de CM) ont participé aux deux matinées de recherche.

Il est intéressant de noter que la dynamique des deux expériences de travail avec les enfants était très différente. Avec la classe de 6e, les enfants se sont montrés plus intéressés par la pratique proposée. Plusieurs facteurs peuvent avoir influencé cet engagement, parmi lesquels trois semblent particulièrement significatifs : le nombre restreint de participants, qui a favorisé des échanges plus personnalisés ; le fait que les élèves présents avaient eu le choix de participer à cette journée de recherche¹⁸⁵ ; et finalement l'âge, qui pour les enfants de CM pouvait rendre l'exercice moins intéressant et dynamique face à leurs envies¹⁸⁶. Dans cette classe de CM, les élèves manifestaient une attention plus dispersée face aux propositions. Deux d'entre eux ont d'ailleurs expressément choisi de ne pas participer au remplissage des feuilles, profitant de la marge de liberté offerte par le cadre établi dans le protocole de recherche. Mais, ne pas participer était aussi une manière de prendre part à l'expérience. Ainsi, ces deux enfants ont fini par contribuer à la recherche, l'un en adoptant le rôle d'observateur lors de la rencontre, l'autre en apportant une contribution sous forme de prise de notes. Ce type de démarche était essentiel pour moi en tant que guide de la pratique puisque même si techniquement certains enfants n'étaient pas forcément obligés d'être là, il fallait créer un cadre qui permettait au moins qu'ils puissent avoir la possibilité de changer d'avis ou d'être autorisés à ne plus participer — malgré leur présence inévitable dans le cas

¹⁸³menée le 28 juin 2023, de 9h à 11h.

¹⁸⁴le 4 juillet 2023, de 10h30 à 11h45.

¹⁸⁵même si nous pouvons certainement questionner ce choix selon divers facteurs comme l'influence des parents, les questions d'engagement à l'école, entre autres.

¹⁸⁶Pourtant, ils étaient très intéressés par les dynamiques de recherche qui engageaient une idée de jeu, comme celle faite au tout début du dispositif avec le jeu de cartes, par exemple.

des enfants de CM. C'était ainsi que j'ai initié la proposition alternative d'inviter les enfants qui n'avaient pas envie de participer à faire « quelque chose d'autre pour le collectif » . L'importance d'ajouter l'idée du collectif repose sur l'idée de garder un lien entre l'enfant et ce qui se passe autour de lui. Il s'agit de proposer à l'enfant de penser une forme de créer une espèce de liberté pour vivre la contrainte de la situation dans laquelle il est inséré. Proposer à l'enfant d'exercer un regard sensible sur ce qui l'entoure, les personnes, l'environnement, les nécessités générés dans la relation entre ces deux milieux, humain et spatial ; garder un fil qui connecte l'enfant à ses camarades et à la pratique, même s'il choisi d'être présent autrement dans ce moment. Pour choisir ce « quelque chose d'autre », un simple dialogue avec l'enfant suffit. Puisque, comme le dit Krenak, croire que les mots ont un pouvoir de créer des nouveaux mondes est le premier pas pour inventer ces nouveaux mondes¹⁸⁷. Avec l'enfant, nous discutons pour essayer de trouver quelque chose qui l'intéresse, qu'il se sent en capacité de faire, et qui pourrait servir à soutenir le collectif d'une certaine manière — dans le cas de la dynamique proposée pendant le dispositif avec la classe de CM, l'enfant mentionné auparavant et qui n'avait pas envie de participer, Nikitine, s'est mis à prendre des notes sur la discussion que nous étions en train d'avoir avec les autres enfants, il a noté quelques phrases sur une feuille de papier. Selon ses propres mots, il a noté les choses importantes qui ont été dites pendant la rencontre. Plus tard, ses notes ont participé à ma réflexion pour analyser les discours des enfants sur les pratiques vécues dans le dispositif. Comprenant que les discours soulignés par Nikitine avaient eux aussi un « quelque chose d'autre » d'intéressant et qui peut-être débordaient de ma perspective d'adulte, j'ouvrais une place pour une perméabilité des modes de pensée. Prendre mes notes et ensuite les analyser en prenant en compte les notes d'un enfant qui était à côté de moi, a créé la possibilité de, selon les mots Krenak encore une fois, rendre visible la présence d'un *pluriverso*, c'est-à-dire, un espace qui accueille l'existence de différents mondes qui coexistent sans une relation de dispute mais en perméabilité¹⁸⁸.

¹⁸⁷KRENAK, Pour une *florescência* et une *florestania* : habiter la Terre à l'Anthropocène, *op. cit.*

¹⁸⁸*Ibid.*

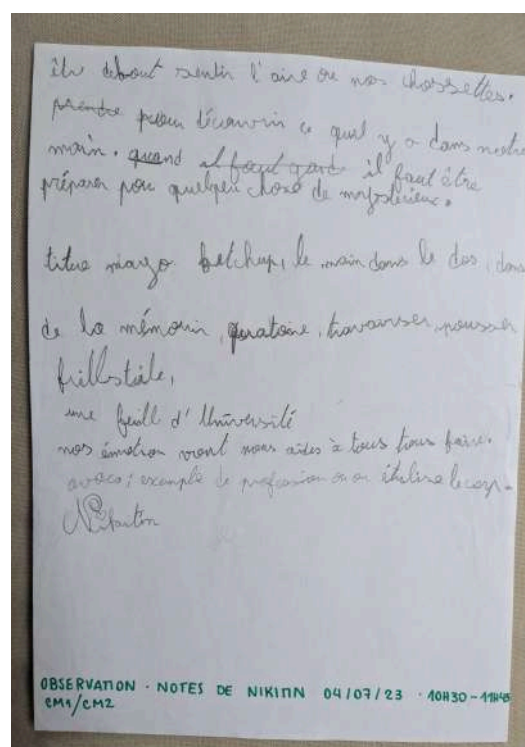


Figure 5 : feuille de notes prises par Nikitine lors de la matinée de recherche collective réalisée avec les enfants de CM1 et CM2 le 04 juillet 2023. Sur la feuille nous lisons une liste de phrases et de mots notés par l'enfant, dans l'ordre suivant : « être debout, sentir l'air de nos chaussettes. [rayé : prendre] pour découvrir ce qu'il y a dans notre main. [rayé : quand il faut gard] il faut être préparé pour quelque chose de mystérieux. titre mayo ketchup, le main dans le dos, danse de la mémoire [mémoire], quatre [quatre], le titre donné à une partie d'une des danses faite dans le dispositif], traverser, pousser, frillstyle [freestyle], une feuille d'Université [la feuille utilisée pour la matinée de recherche], nos émotions vont nous aider à tous tous faire. avoca [avocat] exemple de profession ou on utilise le corps. [sic] »

Le but de cette rencontre, comme je l'ai discuté avec les enfants, était d'investiguer leurs sensations et perceptions autour des pratiques du dispositif. Mais aussi, et surtout, de leur rendre une liberté pour choisir sur quelles pratiques ils et elles avaient envie de discuter. Pour les aider à choisir les pratiques, ils avaient deux repères : choisir une pratique qui leur avait fait du bien, et une autre pratique qui ne leur avait pas fait du bien. J'ai proposé cette façon de choisir les pratiques puisque pendant le terrain, comme nous l'avons déjà mentionné dans ce mémoire¹⁸⁹, la question d'aimer ou pas une pratique occupait une place centrale dans les discours des enfants et représentait une bonne approche pour initier le dialogue avec les enfants. J'ai conçu deux feuilles de papier à remplir¹⁹⁰ pour permettre aux enfants d'opter pour écrire ou pour dessiner sur les pratiques choisies, selon leur préférence. J'ai essayé de

¹⁸⁹cf. la partie 3.b.i. Percevoir le cadre : Aimer ou pas la danse.

¹⁹⁰Voir l'annexe 6 pour trois exemples des feuilles de papier à remplir distribuées aux enfants et pour voir des images de la matinée de recherche.

leur faire comprendre que le cadre de cette pratique n'était pas figé. Au long de la rencontre j'ai toujours mis l'accent sur le fait que le remplissage des feuilles n'était pas obligatoire. Dès le début de la rencontre, j'ai discuté avec les enfants pour leur faire comprendre qu'ils pouvaient utiliser les feuilles comme ils voulaient ou même ne pas les utiliser du tout. Pour celles et ceux qui souhaitaient écrire, les enfants étaient invités à décrire les consignes, leurs sensations et perceptions liées aux pratiques choisies. Pour celles et ceux qui préféraient dessiner, les instructions étaient de dessiner les sensations causées par la pratique et, s'ils et elles voulaient, de justifier le choix de la pratique en question. Dans le cadre de la recherche, un axe d'analyse des réponses consistait à examiner, à travers les descriptions et représentations fournies par les enfants, dans quelle mesure chacune de ces pratiques faisaient ou pas recours à aux imaginaires. Par la suite, un temps d'échange approfondi était consacré à la discussion des imaginaires mobilisés, en fonction des réponses partagées.

Les réponses des enfants ayant participé aux deux matinées de recherche peuvent être abordées selon une infinité de perspectives et de disciplines. L'objectif ici n'est pas de proposer une analyse exhaustive, mais plutôt de mettre en lumière la richesse des réponses rendue possible par des pratiques de recherche élaborées à partir du point de vue des enfants. Nous nous limiterons donc à présenter quelques brefs exemples de leurs réponses. Dans l'exemple qui suit, le travail de Nils (en classe de 6e) offre un aperçu précieux de la manière dont l'enfant perçoit ce que l'on pourrait qualifier de relation synesthésique à l'imaginaire, à travers ses représentations dessinées¹⁹¹. :

¹⁹¹ Ici, la relation synesthésique à l'imaginaire désigne une manière de percevoir ou de représenter le corps et la pratique en mobilisant des imaginaires qui traversent simultanément plusieurs modalités sensorielles (comme la vue, l'ouïe, le toucher, etc.), souvent de façon métaphorique ou symbolique. Dans le dessin de l'enfant, cela se manifeste par exemple par la flamme et d'autres éléments concrets associés à des sensations abstraites, selon les discussions réalisées avec l'enfant pour expliciter le contenu de son dessin. Cette relation témoigne d'une richesse expressive particulière mise en évidence par la recherche, où les frontières entre les sens et les significations sont fluides, et où l'enfant traduit son expérience sensorielle à travers son imaginaire subjectif.

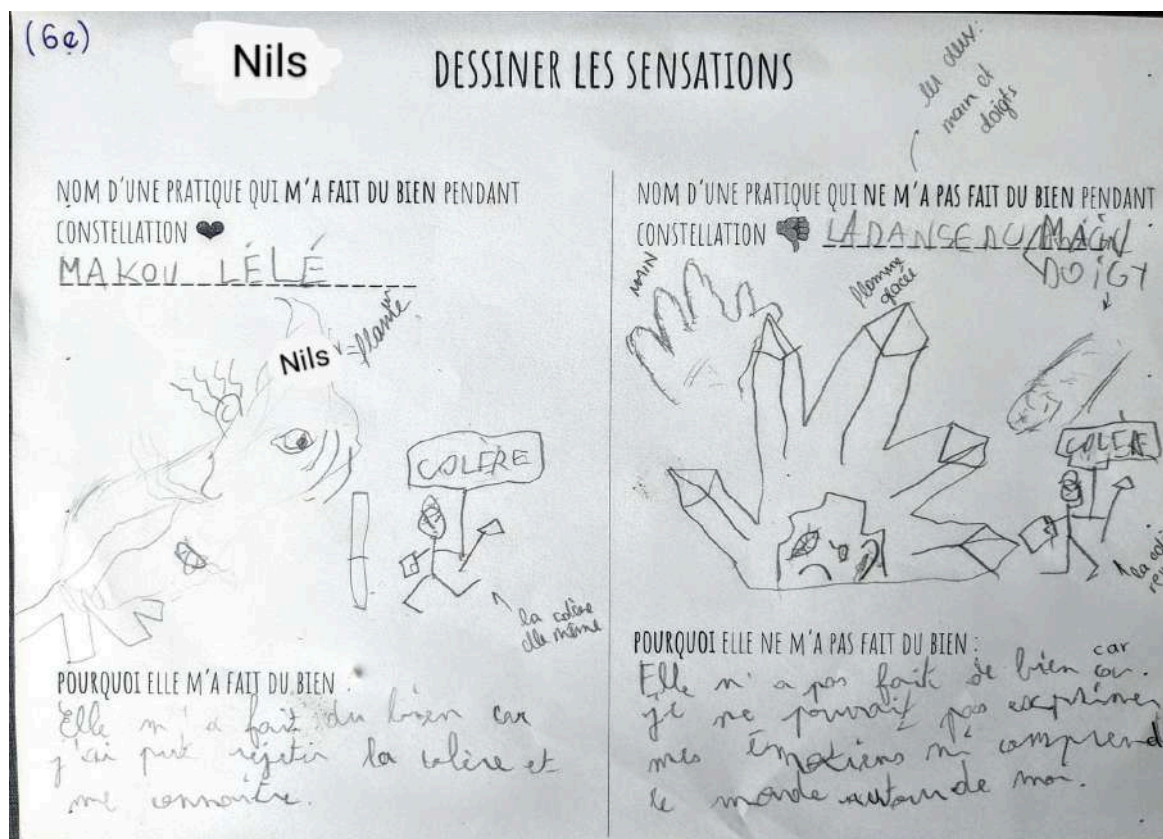


Figure 6 : la feuille « Dessiner les sensations » remplie par Nils, 6e. Le prénom fictif Nils fut ajouté à l'image numériquement sur les deux espaces de la feuille qui contenaient le prénom réel de l'enfant en question.

À gauche, l'enfant dessine la pratique qui lui « a fait du bien pendant *Constellation* », il s'agit d'une pratique brésilienne qui a été transmise aux enfants par leur professeure de musique, Édith Bany-le-Turcq. À gauche, en réponse à « Pourquoi elle m'a fait du bien », Nils écrit : « Elle m'a fait du bien car j'ai pu rejeter la colère et me connaître ». À droite, il choisit de dessiner deux pratiques qui ne lui ont « pas fait du bien pendant *Constellation* », il s'agit de la danse de la main et de la danse du doigt. Il s'agissait de deux pratiques basées sur l'expérimentation de mouvements corporels à partir du rapport à un point de contact établi avec un partenaire de danse. Pour la danse de la main, la consigne était de poser sa main sur le dos du partenaire entre ses omoplates et guider son mouvement en improvisation par la transmission de différentes qualités d'appui subtiles sur sa colonne vertébrale. Pour la danse du doigt, l'idée était que les deux personnes du duo se posent face à face, se touchant uniquement par les bouts de leurs index, créant à partir de la sensation de ce toucher une danse improvisée à deux. À droite, en réponse à « Pourquoi elle ne m'a pas fait du bien », Nils écrit : « Elle ne m'a pas fait de bien car je ne pouvais [sic] pas exprimer mes émotions ni comprendre le monde autour de moi ». Grâce aux explications orales fournies par l'enfant à la fin de la matinée de recherche, il devient possible de saisir comment les éléments figurant

dans son dessin sont traversés par des représentations imaginaires, révélant ainsi sa perception des pratiques choisies. À gauche, l'enfant représente la pratique qu'il a appréciée par une flamme anthropomorphe – dotée d'un visage, de membres et de pieds en forme de rectangles – qu'il identifie comme lui-même en train de danser. À droite de cette figure, un bâton vertical symbolise l'instrument du Maculelê, et un petit personnage, incarnant sa colère, s'en éloigne, traduisant, selon lui, son apaisement lors de cette activité. Sur la droite de la feuille, pour illustrer les pratiques qui ne lui ont « pas fait du bien », Nils se représente à nouveau sous forme de flamme, cette fois « glacée », selon ses mots. Cette figure contient un visage aux traits plus humains, marqué par une bouche triste, deux yeux et une oreille. À droite de la « flamme glacée », le petit bonhomme de la colère réapparaît, portant toujours son affiche « colère ». Cette fois, sa valise est plus grande que dans le dessin de gauche, et son mouvement est inversé : il marche de droite à gauche, vers la représentation de Nils. En arrière-plan, à l'intérieur de la structure glacée, une main avec cinq doigts est dessinée à gauche, tandis qu'un doigt avec un ongle apparaît à droite. Les représentations corporelles dessinées par Nils sont particulièrement intéressantes, car, associées à son discours explicatif, elles permettent de rendre visibles les imaginaires qui habitent l'enfant lorsqu'il pense aux pratiques. Sans chercher à interpréter psychanalytiquement ses dessins, mais en suivant simplement sa perspective sur ce qu'il a voulu illustrer, ces représentations révèlent la complexité des relations entre sa corporéité et les diverses sensations suscitées par les pratiques. Associée à des éléments issus des études en danse et en somatiques, la perspective de l'enfant pourrait offrir une riche analyse de l'expérience de l'enfant au sein des pratiques traversées pendant le dispositif.

L'intérêt de la pratique réside dans l'ouverture à la perspective des enfants qu'elle propose, partant d'un vécu commun — une pratique réalisée dans le dispositif — et allant vers l'inconnu habitant la subjectivité de l'univers enfantin à travers ses imaginaires, ses sensations et ses perceptions. Malgré les multiples interprétations possibles des dessins de Nils — qu'elles soient issues du champ de la danse ou d'autres disciplines — l'enjeu ici est d'observer que ce dialogue autour de la pratique a été rendu possible grâce aux dispositifs de recherche, dont l'idée initiale s'est construite à partir de paramètres définis par les enfants eux-mêmes : aimer ou non la danse, s'intéresser aux imaginaires et aux récits, et, enfin, choisir le dessin comme modalité d'expression. À travers la dynamique du dessin initiée par l'enfant, il devient possible d'accéder à différents registres de l'imaginaire qui façonnent sa perception de son propre corps au fil des pratiques traversées dans le cadre du dispositif. La représentation de ses perceptions durant ces expériences par le dessin ou l'écrit rend

accessible à l'observateur une métaphorisation concrète d'une expérience kinesthésique abstraite, telle que la danse peut la susciter chez le danseur.

En analysant l'ensemble des réponses rédigées, il était intéressant d'observer qu'au-delà des dessins de Nils, lorsqu'il s'agissait de décrire les imaginaires évoqués par les pratiques avec des mots, c'étaient surtout les pratiques qui ont « fait du bien » aux enfants qui les incitaient à faire appel à des imaginaires. Alors que souvent, pour les pratiques qui ne leur ont « pas fait du bien », les enfants ont tout simplement dit qu'aucun imaginaire ne leur venait à la tête. D'autres réponses renvoyaient à un rapport concret à l'espace ou au moment présent. Voici un tableau qui résume quelques extraits des réponses données par les enfants :

Question : « <i>quelles images me viennent à la tête ?</i> »	
<i>« une pratique qui m'a fait du bien »</i>	<i>« une pratique qui ne m'a pas fait du bien »</i>
<i>« la mer » Charlotte, 6e</i>	<i>« partir de la pratique » Faustin, CM2</i>
<i>« le carré me vient à la tête, car la danse afro on doit faire le carré » Khadidja, 6e</i>	<i>« je ne pense à rien je pense juste au moment venu » Khadidja, 6e</i>
<i>« des samouraïs » Tao, 6e</i>	<i>« aucune » Tao, 6e</i>
<i>« un entraînement de ninjas, un hérisson » Nora, 6e</i>	<i>« moment de tristesse » Oihana, CM2</i>
<i>« des marionnettes, la mort, la magie, la transformation et du théâtre » Loren, 6e</i>	<i>« aucune » Nils, 6e</i>

Figure 7 : tableau avec un résumé des réponses données par les enfants lors des deux rencontres intitulées matinées de recherches proposées aux enfants de 6e et de CM1/CM2 hors dispositif.

Cela nous amène à nouveau à observer, à travers la parole de l'enfant, ce que le plaisir éprouvé dans une pratique peut apporter à l'expérience dansée. Les témoignages des enfants pourraient illustrer comment les pratiques qu'ils apprécient leur permettent de se laisser traverser par un état de corps où les sensations sont en lien direct avec les imaginaires et la capacité à fictionner l'expérience de la danse, en établissant des liens entre les mouvements et

des récits. Si nous nous appuyons sur les quatre structures de la corporéité¹⁹², cela signifie que le plaisir dans la pratique expérimenté par les enfants pourrait fluidifier le dialogue entre les structures esthétique et symbolique. Ce cadre créé par le plaisir favoriserait donc un rapport réciproque entre la sensorialité et les imaginaires. En dansant, l'enfant traverserait une expérience doublement riche : en composant des histoires et des imaginaires autour d'une danse, il faciliterait la perception de sa sensorialité, tandis que cette perception des sensations issues de son corps en mouvement éveillerait chez lui davantage d'imaginaires — cela étant possible dans la mesure où les imaginaires agissent comme des facilitateurs de la perception proprioceptive¹⁹³. Ainsi, cette relation en boucle entre sensations et imaginaires viendrait contribuer à un vécu corporel somatique où corps et esprit sont connectés par l'expérience du mouvement.

Creuser la perspective des enfants révèle leur façon de s'approprier des pratiques proposées pendant le dispositif. Il ne s'agit pas d'ignorer toute la richesse des dynamiques initiées par les adultes sur *Constellation*, ni des ressources mises à disposition par le dispositif lui-même, mais plutôt de constater qu'une rencontre entre les mondes des adultes et des enfants est possible sans que l'un ne surplombe l'autre. Il s'agit de faire coexister les initiatives venant de l'univers de la danse contemporaine avec les envies enfantines, créatrices d'une nouvelle perspective qui ouvre différents horizons sur les outils en cours d'institution dans l'univers de l'EAC.

Par la prise en compte de la perspective de l'enfant, nous comprenons qu'il s'agit aussi de mettre à jour la conceptualisation et/ou l'usage de certains outils qui sont déjà présents dans le dispositif. Dans le cadre de cette recherche, nous pouvons évoquer à titre d'exemple le carnet de bord remis aux enfants au début de leur parcours au sein du dispositif *Constellation*. Ce support, dont certains éléments font écho aux feuilles élaborées pour la matinée de recherche avec les enfants, vise à recueillir leur regard sur l'expérience vécue. Ce document témoigne d'une volonté, de la part des concepteurs du dispositif, de prendre en compte la perspective des enfants — ne serait-ce que pour leur permettre de réfléchir, à partir de leur propre subjectivité, aux pratiques qu'ils ont vécues. Toutefois, deux différences notables distinguent le carnet de *Constellation* et la feuille de la matinée de recherche, tant dans leur conception que dans leur mise en œuvre. D'un point de vue méthodologique, les feuilles utilisées lors de la recherche ont été conçues d'après les situations et les discours

¹⁹²KUYPERS Patricia, GODARD Hubert, « Des trous noirs. Un entretien avec Hubert Godard », *Nouvelles de danse*, n° 53, Bruxelles, *Contredanse*, 2006, pp. 56-75.

¹⁹³GODARD Hubert, « Le souffle, le lien », in *Marsyas*, Institut de pédagogie musicale et chorégraphique, n°32, 1994, p.29.

traversés au fil des séances, en réponse aux questionnements émergents exprimés par les enfants eux-mêmes. À l'inverse, le carnet de bord, bien que potentiellement riche, a souvent été mobilisé dans un cadre très contraint, selon les observations menées. Il était, par exemple, souvent proposé en toute fin d'atelier, avec un temps restreint pour y répondre (une dizaine de minutes), ou encore accompagné d'injonctions collectives dictées à voix haute par les adultes, ce qui limitait l'expression individuelle et spontanée des enfants. Si les limites de ces usages peuvent, en partie, être attribuées à des modalités d'application perfectibles, il semble également important d'interroger la conception même de l'outil. Le carnet de bord s'inscrit en effet dans une logique institutionnelle liée à l'apprentissage de la danse tel qu'envisagé dans les cadres de l'Éducation Artistique et Culturelle (EAC). Cette logique est elle-même orientée par des attentes interministérielles, notamment en matière d'évaluation de l'efficacité des dispositifs éducatifs à travers les arts¹⁹⁴. Ainsi, les réflexions proposées dans le carnet, bien que souvent pertinentes dans une perspective didactique ou artistique, apparaissent parfois en décalage avec les expériences sensibles et les préoccupations concrètes formulées par les enfants au cours du dispositif. Ce décalage était également perceptible lorsque les adultes eux-mêmes éprouvaient des difficultés à identifier, dans le carnet de bord, une page correspondant de manière pertinente aux activités proposées lors de l'atelier du jour. Cela révélait une certaine inadéquation entre la structure du carnet et les pratiques effectives, rendant son utilisation autonome par les enfants particulièrement complexe. Dès lors, les adultes consacraient un temps non négligeable à orienter les enfants dans le choix des pages les plus appropriées et, à certaines occasions, se voyaient contraints d'ignorer certaines consignes ou de passer outre certaines sections, jugées peu adaptées au contexte pédagogique du moment. Ce constat met en lumière un besoin d'ajustement dans la mise en œuvre de l'outil, au sein même du dispositif, afin de mieux répondre à la diversité des pratiques de terrain.

Finalement, la dynamique de la matinée de recherche constitue un accès privilégié aux discours des enfants sur leurs expériences d'après une association entre les paramètres de la danse contemporaine et les perspectives enfantines, permettant d'approfondir la compréhension d'enjeux essentiels aux recherches en danse et d'envisager de nouvelles méthodes et pratiques pour les dispositifs d'EAC. Ce croisement de perspectives nous permet

¹⁹⁴puisque les dispositifs d'Éducation Artistique et Culturelle doivent, pour bénéficier de subventions, répondre à des critères fixés conjointement par les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale, ce qui influe sur leurs objectifs pédagogiques et leurs modalités de mise en œuvre.

d'envisager le rôle de l'enfant non seulement en tant qu'un récepteur de connaissances pré-fabriquées, mais aussi comme producteur de savoirs expérimentiels.

c. Déplacer pour produire des milieux de rencontre

J'ai voulu conclure cet écrit en imaginant une manière de rendre perceptibles des réalités invisibles qui sous-tendent la recherche. J'ai souhaité consigner dans cet extrait final une trace de l'ensemble des éléments que cette pratique de recherche m'a permis d'acquérir et stimulé à traverser, et qui, bien que parfois discrets, modifient durablement ma manière d'entrer en relation avec le monde. Cette transformation s'inscrit dans une traversée renouvelée du réel, rendue possible par l'apprentissage partagé avec les enfants. Tout ce qui compose le cadre de cette recherche de Master et qui tendait à rester « imaginaire » dans sa restitution écrite s'enracine à la fois dans le contexte social, économique et politique de son auteure, ainsi que dans l'univers sensible, poétique et artistique qui m'a entouré tout le long du processus.

Ainsi, cette dernière étape du chapitre vise à rompre avec l'invisibilité en partageant un extrait de réflexion portant sur la manière dont les dynamiques d'échange avec les enfants — autrement dit, l'ensemble des interactions ayant constitué le cadre spatio-temporel de cette recherche — ont nourri ma pensée et influencé mon vécu d'autres expériences au sein de l'univers sensible qui m'entoure, qu'il soit professionnel, universitaire ou personnel. En réunissant quelques réflexions sur mon travail d'intervenante en danse, sur mes études à l'Université Paris VIII et sur mes expériences artistiques, la suite du récit propose une traversée multiple par les coulisses de la recherche. Depuis ma position d'artiste, d'étudiante et de travailleuse, je questionnerai ce qui reste imprimé dans ma perspective à l'issue de cette expérimentation, afin d'explorer de quelle manière la recherche a influencé mes vécus. Il m'est apparu à la fois pertinent et nécessaire de relater cette dernière étape de la recherche dans un format distinct de celui des chapitres précédents, dans la mesure où mes réflexions académiques se sont élaborées en parallèle de mon parcours professionnel et personnel. Autrement dit, les enjeux auxquels j'étais confrontée dans mon travail se sont construits en interaction constante avec les questionnements issus de mon terrain, dans une dynamique de réciprocité. Parallèlement, cette expérience était façonnée par une sensibilité artistique qui cherchait à établir une place, non seulement comme un positionnement personnel au sein de ces mondes, mais aussi comme un acte d'inscription critique dans le champ professionnel et dans les structures institutionnelles. Cette double quête visait à naviguer entre mes envies individuelles d'expression et de subjectivité, et les contraintes imposées par les sphères

normatives des institutions, cherchant ainsi à articuler ces deux dimensions de l'appartenance.

À cette fin, j'ai voulu proposer une mise en page qui reflète ce double statut d'étudiante et de travailleuse dans le domaine de l'art. Visuellement, le texte sera fragmenté, interrompu, morcelé par des extraits de différents axes de réflexions. Bien que ces éléments s'inscrivent dans des contextes extérieurs à *Constellation*, ils entretiennent néanmoins des résonances significatives avec les problématiques institutionnelles abordées au cours de cette recherche. Il s'agit ici de rappeler, comme cela a déjà été souligné dans cet écrit, que la chercheuse ne saurait être exclue des dynamiques de critique et de transformation. À l'instar des autres acteurs présents sur le terrain, elle est elle aussi susceptible d'être affectée et transformée par les événements. La recherche se construit ainsi dans l'interaction avec le terrain, tout autant que la chercheuse se constitue dans l'interaction avec sa recherche.

Avant d'être intervenante en danse, j'ai eu différents emplois étudiants : babysitting, accueil, restauration, des nuits blanches passées à travailler dans un bar. J'ai expérimenté tous les jobs classiques auxquels se soumettent les étudiant·e·s pour poursuivre leurs formations. Pour cette raison, avant de citer la richesse des apprentissages acquises pendant mon expérience d'intervenante — dont le temps de travail ne durait que quelques peu d'heures par semaine — il m'a paru essentiel de préciser que devoir travailler en tant qu'étudiant·e ne se résume pas à cette rencontre enrichissante avec d'autres espaces de réflexion. Au contraire, il fallait garder dans cette partie du texte quelque chose capable d'illustrer les problématiques autour du double statut d'étudiant·e-travailleur·se.

J'ai donc choisi une mise en page hors norme, afin de symboliser visuellement l'interruption des études par des emplois précaires. Ces emplois, à plusieurs reprises, les empêchent d'étudier dans des conditions optimales. Soumis·e·s aux verticalités institutionnelles, nous sommes en recherche constante de brèches pour travailler sur nos études. Ayant passé plus de la moitié de mon parcours universitaire avec ce double statut dans des conditions de travail précaires, il m'a semblé essentiel d'enrichir mon mémoire en y intégrant cet aspect politique et personnel. Symboliquement, cela est pour moi une manière de souligner — même si de façon subtile ou inhabituelle — les difficultés auxquelles sont confronté·e·s certain·e·s étudiant·e·s en France pour poursuivre leurs études, tout en faisant face à une vulnérabilité persistante et multiforme, exacerbée par la défaillance du système capitaliste et les inégalités d'accès aux droits.

**Les coulisses
de la recherche**

I

Précarités

Ce mémoire a commencé par une réflexion sur la place des enfants et, au fur et à mesure de son terrain jusqu'à la conclusion de sa rédaction, il n'a pas arrêté de m'amener à réfléchir à la place des adultes, y compris, bien évidemment la mienne. Il serait réducteur, de considérer que la réflexion sur ma position d'adulte reste une question méthodologique visant à accéder aux perspectives des enfants, comme ce qui est présenté dans le deuxième chapitre de ce mémoire. C'est pourquoi je souhaite que ce récit se conclue par une réflexion traversée par une question fondamentale : repenser la place des enfants ne se limite pas à leur accorder une nouvelle place pré fabriquée pour les accueillir, mais entraîne également la nécessité de vider un espace par le déplacement des adultes. Il s'agit de prendre le temps pour observer dans ce vide le terrain fertile pour permettre aux perspectives enfantines de se construire.

Il devient désormais impensable de négliger la nécessité d'une constante mise en question des rapports de pouvoir présents dans toute relation aux enfants dans mon quotidien professionnel. Le niveau de critique que j'ai porté sur mon terrain était également emporté vers mon univers professionnel. Pour mettre en place ce changement, il m'a fallu apprendre à _____ les démarches administratives et bureaucratiques comprises dans les exigences des écoles ; dans les règles des projets ; dans les obligations ; dans les conditions ; dans les impératifs ; dans les prescriptions ; dans les règles ; dans les normes ; dans les restrictions ; dans les injonctions ; ...

Mais la métaphore de vider l'espace en se déplaçant ne veut pas dire quitter l'espace et le laisser complètement *vide* aux enfants. Il serait insuffisant de se contenter de céder le vide aux enfants, en les laissant seuls face aux conséquences des structures, savoirs et représentations que les générations précédentes leur transmettent. Il s'agit de désencombrer l'espace dédié aux enfants des conceptions éducatives héritées d'une tradition qui envisage l'enfance principalement à travers le prisme de l'apprentissage¹⁹⁵. Cette perspective considère l'enfant comme un être à combler de savoirs, une entité vide à remplir. Or, cette approche a longtemps conduit à enseigner aux enfants à se laisser modeler par les formes d'apprentissage prescrites. Nous avons depuis longtemps appris aux enfants à se laisser apprendre. À cause de ça, lorsque l'enfant rencontre l'adulte, il arrive déjà avec cette attente. Il est contraint dans sa capacité à devenir¹⁹⁶ autre que ce à quoi le renvoie l'adulte — c'est-à-dire, *sa faculté de passer dans les autres points de vue et d'en être affectée, bref son aptitude au devenir*¹⁹⁷. Il est prêt à se mettre en relation avec cet apprentissage par confrontation ou acceptation. Transformer cette relation ne revient pas à les laisser livrés à eux-mêmes, sans repères ni outils. Il s'agit au contraire de leur proposer un espace propice à l'échange, à la mise en relation, à l'écoute, à la rencontre et à une réflexion engageant à la fois le corps et la parole, le collectif et l'individuel. Il s'agit de cultiver cet espace avec une attention sensible aux envies, nécessités et possibilités de l'autre. Où le vide n'est pas synonyme d'un rien infini, mais d'un tout indéfini dans lequel le sensible de la rencontre peut se créer. Le vide est un espace-temps-relation à inventer. *Constellation* existe dans la rencontre entre adultes et enfants. L'analyser était poser l'attention dans la friction entre ces univers. Il est le milieu dans lequel la rencontre entre les altérités, les points de vue, devient possible. Ainsi, l'importance du sensible, tant dans cette recherche que dans l'expérience des enfants qu'elle a accompagnés, s'explique par le fait qu'il n'existe pas de point de vue isolé¹⁹⁸, il est toujours sensible car il naît de la relation au milieu et aux éléments qui le composent.

J'ai pris la décision de ne pas suivre les
mêmes choix ou comportements que

¹⁹⁵BERNARD Michel, *Critique des fondements de l'éducation ou Généalogie du pouvoir et/ou de l'impouvoir d'un discours*, Paris : Éditions Chiron, 1988.

¹⁹⁶ZOURABICHVILI François, « Qu'est-ce que le devenir pour Gilles Deleuze ? », conférence à Horlieu, Lyon, le 27 mars 1997, consulté le 15 mai 2025 :

<http://horlieu-editions.com/brochures/zourabichvili-qu-est-ce-qu-un-devenir-pour-gilles-deleuze.pdf>
p.103-106

¹⁹⁷*Ibid.*

¹⁹⁸ *Ibid.*

ceux des adultes qui m’entouraient. Je me sentais prête après avoir observé leurs difficultés mais très vite je me suis rendue compte que l’idée révolutionnaire de donner la liberté aux enfants n’était pas si simple. Il fallait construire un espace et des moyens qui permettent cette liberté de se construire par elle-même et par les enfants eux-mêmes. Je me suis rendue compte que la liberté, je ne pouvais pas leur donner car moi-même je ne l’avais pas complètement. Je comprenais mieux les adultes de mon terrain. C’est ainsi que je me suis rendue compte qu’il fallait considérer les moments d’atelier comme un espace partagé de recherche commune, où les enfants et moi cherchons ensemble une émancipation des contraintes, en explorant les forces de tension et les élans positifs propres à l’intersection de nos deux mondes,

dans la rencontre ;
dans la friction ;
dans le croisement ;
dans l’interaction ;
dans le lien ;
dans la connexion ;
...

L’expérience vécue lors des ateliers menés avec les enfants, dans une diversité de contextes extérieurs au dispositif *Constellation*, où j’étais investie du rôle d’adulte référente — artiste, danseuse, chorégraphe — m’a offert une perspective renouvelée sur la posture des adultes impliqués dans mon terrain de recherche. Bien que ce ne fût pas l’axe central de mon

investigation, et que le cadre temporel limité du Master n'ait pas permis d'approfondir pleinement ces questionnements, cette immersion m'a également conduite à reconsidérer ma lecture des positions adultes. Elle m'a notamment amenée à éviter une posture de défense systématique des enfants et à ne pas interpréter les gestes des adultes comme de simples manifestations individuelles, mais plutôt comme des réponses aux logiques d'un système institutionnel structurant plus large que le dispositif lui-même. Cette expérience a également nourri un regard plus critique, mais aussi plus nuancé, sur le dispositif *Constellation* lui-même. J'ai pu en analyser les outils¹⁹⁹ en reconnaissant la richesse de ses potentialités créatives et relationnelles, tout en prenant en compte la pluralité des facteurs qui en conditionnent la portée : expérience des intervenants, modalités de transmission, temporalité des ateliers, engagement de l'institution scolaire, entre autres. Tous ces éléments pourraient, à eux seuls, faire l'objet d'une autre recherche approfondie. Ainsi, la critique initiale que je m'inclinai à formuler à l'égard des logiques adultes s'est progressivement élargie dans une lecture systémique, englobant les dynamiques institutionnelles, les politiques publiques et les cadres sociaux. Il est alors apparu que la question de la place de l'enfant ne se joue pas uniquement dans la relation binaire adulte/enfant, mais s'inscrit dans une problématique plus large, relevant des rapports entre individus et institutions au sein de la société.

Mes expériences en tant qu'intervenante et sur le terrain de cette recherche m'ont permis de modifier mon regard non seulement envers les enfants ou les adultes, mais envers la place de l'Autre en général. Il s'agissait de comprendre toute expérience par son potentiel unique. Il s'agissait pas d'une vision productiviste de la rencontre, où il fallait que la rencontre produise un apprentissage. Mais il s'agissait de comprendre que le vécu sensible de la rencontre est en soi l'apprentissage.

¹⁹⁹pendant mon enquête de terrain réalisée dans ma Licence 3 au département danse, pendant laquelle j'ai réalisée une recherche qui était plus focalisée sur le fonctionnement du dispositif que sur l'expérience des enfants. L'enquête est accessible en annexe de cette recherche.

Observer était déjà apprendre. Appréhender. Percevoir. Sentir. Exercer la curiosité. L'envie de rencontre que je portais sur les enfants fut répliqué vers les adultes, ensuite vers mes camarades de l'université, ensuite aux fleurs, aux arbres, aux pierres, aux lignes qui connectent les carrelages et aux trous qui rompent les tissus. Vivre avec les enfants était un rappel constant que le monde autour peut être expérimenté et devenir expérience, il suffit de lui porter une attention sensible.

Pendant l'expérience de recherche j'accumulais une sensation de plaisir dans l'expérimentation. Avec une envie d'extension de cette sensation envers l'écriture, je me suis appuyée sur des outils appris pendant le Master. Dans les ateliers de *Performeur la recherche*, avec l'enseignant-artiste Laurent Pichaud à l'Université Paris VIII, j'ai expérimenté différentes stratégies de travail, de lecture, d'écriture, de réflexion et de composition du mémoire. Je me suis rendue compte que l'expérimentation n'avait pas besoin de se résumer à mes expériences de terrain, mais qu'elle pouvait aussi toucher mon expérience d'écriture. L'idée de traverser le travail scientifique de l'écriture académique par un axe artistique, performatif, sensible, m'a profondément changé le regard sur le potentiel d'expérimentation que l'acte de faire de la recherche pourrait avoir. Grâce aux vécus de ces ateliers, j'ai traversé une multiplicité de pratiques de prise de contact avec l'espace, le collectif et les matériaux de recherche. Ensuite, je les ai prises pour moi, en les retravaillant selon chaque contexte. J'ai, d'abord, exercé ces pratiques seule. Dans différents contextes, je me suis mise à travailler sur mon mémoire en expérimentant le plus possible avec la situation. La lumière, la posture, la temporalité, le lieu, les matériaux, les distractions, les équipements, les formats, les horaires, tout était possible et source de nouvelles possibilités pour mon écriture.

**Les coulisses
de la recherche**

II

Lieux

Je raconte une de ces expériences dans les coulisses de la recherche III qui contiennent un article écrit pour la revue du département danse, *Funambule*²⁰⁰. Il s'agit d'un texte qui présente comment je me suis remise dans le processus d'écriture de mon mémoire après un moment d'arrêt. Il raconte comment je me suis permise de réinventer le processus d'écriture académique en adoptant une approche plus fluide, sensible et corporelle, distincte des méthodes traditionnelles souvent marquées par l'impératif de productivité immédiate. L'objectif était de repenser l'écriture d'un mémoire comme une expérience intégrant pleinement le corps, en reconnaissant l'importance des sensations corporelles, des affects et des divagations créatives, qui, loin d'être perçues comme des distractions, font partie intégrante du processus intellectuel. Le texte présente un dispositif de recherche inspiré par les ateliers de Pichaud, déployé sur quatre jours, cherchant à combiner des pratiques sensibles, telles que la fabrication d'objets artistiques et la danse, avec un travail d'écriture académique. Cette démarche vise à réconcilier l'idée de « non-productivité », souvent vue négativement, en montrant que celle-ci peut nourrir la recherche de manière indirecte mais essentielle. Elle accorde une place à l'inspiration et à la réflexion sensorielle, tout en respectant les besoins physiques et émotionnels de la chercheuse. Le processus décrit ne s'inscrit donc pas dans une logique strictement orientée vers la « fin de travail » ou « la production de résultats ». Il s'agit plutôt d'explorer des postures de travail, littéralement, qui vont au-delà de la simple recherche de performance académique, en cultivant une écoute attentive des besoins sensibles. L'écriture devient ainsi un espace vivant, incarné, en résonance avec les réalités corporelles et affectives de la chercheuse, plutôt qu'une simple tâche intellectuelle désincarnée. Ce qui réaffirme l'importance des dimensions sensorielles et affectives dans les pratiques corporelles²⁰¹, et suggère que leur compréhension nécessite de prendre en compte ces dimensions afin de gagner en cohérence et en complexité.

Ainsi, au long de toute l'écriture de ce mémoire, il était essentiel pour moi de mettre en exercice ce que j'ai vécu en cours à l'université et ce que je voyais sur mon terrain avec les enfants : le plaisir était une force motrice. Il peut être un savoir subjectif et potentiel de création. Le plaisir étant moteur, le travail de recherche peut devenir un processus sensible, faisant place aux moments de pause, de rêverie, d'art et de corps en mouvement. Ainsi,

²⁰⁰PALMA Juliana, « 4 jours pour (re)performer la recherche : récits et pratiques de reprise sensible de la rédaction d'un mémoire », *Funambule, Déborder* n°17. Université Paris 8, 2025.

²⁰¹GINOT Isabelle, « Écouter le toucher », *Chimères*, N°78, vol 3, 2012, p. 87-100, consulté le 10 mai 2025 : <https://www.cairn.info/revue-chimeres-2012-3-page-87.htm>

l'objectif de cette recherche n'a jamais été uniquement de produire un mémoire achevé, mais de valoriser l'ensemble du parcours, avec ses hésitations, ses errances et ses moments de plaisir créatif. En ce sens, la recherche est plus qu'un document écrit mais aussi une expérience vécue, nourrie par l'interaction entre le corps, la pensée et le monde, habitée de sensibilité et de corporéité.

**Les coulisses
de la recherche**

III

**4 jours pour (re)performer
la recherche :**

**récits et pratiques de
reprise sensible
de la rédaction d'un
mémoire**

**publié dans Funambule n°17
Déborder**

Ensuite, c'était avec les étudiants du département de Philosophie que j'ai eu, dans différentes occasions, l'idée de mettre en expérimentation avec des adultes un mélange entre ces dynamiques vécues pendant les ateliers de *Performer la recherche* et tout ce qui composait les dynamiques que je réalisais avec les enfants avec qui je travaillais en tant qu'intervenante. Il s'agissait de proposer au collectif ce que j'avais préalablement expérimenté de manière individuelle : un espace de travail qui cherchait à se libérer des contraintes institutionnelles liées à la performance productiviste, pour s'enrichir davantage en contraintes artistiques d'une performativité sensible. À cette occasion, le travail de recherche sur la perspective des enfants m'a préparé à accueillir mes camarades. Ici, l'enjeu n'était plus l'âge, comme cela était le cas avec les enfants, mais d'autres rapports hiérarchiques à identifier afin de pouvoir travailler ensemble. Il me fallait me détacher de la posture qui m'était attribuée d'emblée, celle de l'étudiante danseuse porteuse de savoirs que les étudiant·e·s en philosophie n'envisageaient pas comme étant les leurs. Comme pour les enfants de mon terrain, il fallait partir de ces *a priori* pour explorer le commun et l'inconnu. Faire de la place, observer, laisser faire, sans toutefois abandonner l'autre dans sa recherche. L'accompagner avec le désir de se mettre en relation, d'apprendre ensemble. La curiosité. Nous avons ainsi organisé plusieurs rencontres à l'université et ailleurs. Dans le studio de danse, nous avons travaillé ensemble sous forme de séances de travail plus ou moins formelles et guidées. L'objectif demeurerait d'expérimenter de nouvelles formes de rencontre et de collaboration à travers l'exploration d'une écriture avec une attention plus grande au sensible. Un récit de l'une de ces rencontres peut être consulté dans le carnet de recherche annexé.

**Les coulisses
de la recherche**

IV

Performer le travail

**avec les étudiant·e·s du
département de
philosophie**

Finalement, en réinterrogeant ma propre position d'adulte, j'ai mieux traversé l'analyse des dynamiques des institutions en observant les logiques qui les sous-tendent. J'ai compris que la place de l'enfant ne se limite pas à un espace qui lui serait attribué, mais que cela nécessite aussi un déplacement de la part des adultes. C'est en créant un vide, un espace libéré des conceptions héritées, que l'on peut véritablement accueillir et comprendre les perspectives enfantines. Ce processus de croisement entre mes propres perspectives d'artiste, d'étudiante et d'intervenante m'ont permis de voir autrement le contenu et le processus de recherche. L'écriture du mémoire n'avait pas à être uniquement un acte de production dépourvu de sensibilité, mais pouvait aussi être un espace de réflexion intégrant la totalité de la corporéité. Le plaisir en tant que force motrice — tel que la perspective des enfants me l'a fait appréhender — est devenu essentiel dans ma démarche : il a nourri mon travail, transformant l'expérience de recherche en un processus créatif, ouvert à l'imprévu et à l'expérimentation. Des dynamiques de collaboration qui cherchaient à dépasser les hiérarchies traditionnelles en cultivant une curiosité commune se sont aussi prêtées au travail avec les adultes. Il s'agissait de vouloir créer un espace d'échange, d'écoute et de co-création à travers la rencontre. J'ai appris à naviguer entre les *a priori*, à faire de la place et à accompagner l'autre dans sa propre recherche. Ces approches, élaborées en relation avec l'Autre, constituent des sources de transformation, où chaque rencontre recèle un potentiel unique d'expérience sensible, de création et de remise en question.

Conclusion

Ce travail de mémoire s'est attaché à combler une lacune identifiée dans le champ de la recherche en éducation artistique et culturelle (EAC), en s'intéressant aux discours et aux expériences des enfants afin de mieux comprendre leurs points de vue concernant leur participation à un dispositif de médiation artistique et culturelle en danse. À l'intersection de plusieurs disciplines — la danse, l'anthropologie, la philosophie, entre autres — la recherche a identifié le besoin de développer une méthodologie complexe capable de permettre la rencontre entre les modes de pensée académiques et les univers enfantins. La recherche a ainsi essayé d'accompagner les perspectives enfantines pour analyser comment les enfants aperçoivent leurs participations au dispositif et aux pratiques qu'y sont proposées.

L'enjeu était non seulement d'accéder aux perspectives des enfants, mais également de les intégrer activement à la réflexion de la recherche, de manière à instaurer une cohérence entre les critiques formulées à l'égard des analyses des dispositifs d'EAC et la mise en œuvre de la recherche elle-même. Il ne s'agissait donc pas simplement de recueillir les paroles enfantines, mais de permettre à celles-ci d'inventer, de façonner et de nourrir la démarche académique selon leurs propres logiques. Cela a impliqué l'élaboration d'une méthodologie et d'une pensée visant à reconnaître et à valoriser l'autorité des enfants en tant que sujets d'expérience, en leur conférant un véritable *protagonisme* dans le processus de recherche.

Soucieuse d'articuler une exploration de la subjectivité sensible des individus à une analyse critique des dynamiques sociales et institutionnelles à l'œuvre sur le terrain, la recherche a dû faire face à plusieurs défis. Il fallait trouver un équilibre entre la prise en compte des vécus singuliers des enfants et l'analyse du contexte qui contribue à les modeler. Il a fallu reconnaître les limites de la recherche, notamment l'impossibilité d'analyser de manière exhaustive le dispositif et son inscription institutionnelle, en raison de contraintes matérielles. Toutefois, cette dimension avait été partiellement explorée en amont et en parallèle à la recherche afin de constituer une base critique et situer le terrain dans son cadre de référence. Un autre enjeu consistait à éviter de sacraliser la parole enfantine comme une vérité absolue, tout en reconnaissant l'influence des attentes institutionnelles et des logiques de projet, qui s'exercent également sur les autres acteurs impliqués dans le dispositif — les adultes.

La recherche a également mis en évidence son potentiel en tant qu'espace d'expérimentation dans les marges du dispositif, là où les contraintes liées aux attentes des projets en EAC peuvent être atténuées. Dans cette zone, l'attention pouvait se recentrer sur

l'expérience sensible des enfants, permettant ainsi de tester des méthodes avant leur mise en œuvre dans des contextes où l'efficacité des pratiques doit être validée par les institutions, et où les expériences sont soumises à des évaluations répondant aux critères éducatifs définis par des accords interministériels, tels que ceux qui encadrent les dispositifs d'EAC.

Les méthodes développées ont permis de comprendre le potentiel des bordures des ateliers par leur capacité à accueillir les tentatives de la recherche à exercer une déhiérarchisation du statut d'adulte-chercheuse et de fournir aux enfants un espace de potentiel créatif autour de la rencontre avec la pratique de la recherche. Il s'agissait d'un espace qui permettait aux inattendus de s'instaurer tout en laissant les perspectives des enfants transformer l'acte de recherche. Cela a permis aux enfants d'exercer un pouvoir d'agir sur les démarches de la recherche tout en faisant coexister les intentions de la chercheuse avec les intentions enfantines. Il s'agissait d'exercer une philosophie de l'affectivité en construisant une relation de confiance où les alliances affectives — d'après le concept de Krenak — étaient une façon de faire lien entre adulte et enfant dans un rapport de confluence de deux altérités²⁰².

Une des méthodes expérimentées par la recherche, le jeu de cartes, a permis une première exploration des a priori et des attentes des enfants au début du dispositif, permettant d'appréhender l'imaginaire qu'ils mobilisaient en amont pour construire leur expérience de *Constellation*. La recherche s'est attachée à instaurer, dès le début de l'expérience, des dynamiques fondées sur une volonté de dialogue, en affirmant auprès des enfants, dès les premiers échanges, l'importance de leur parole et de leurs vécus dans l'élaboration d'une réflexion collective. Au-delà du terrain, l'expérimentation de ce jeu de cartes avec les enfants a permis de mettre en lumière l'importance de la rencontre entre leurs discours, leurs imaginaires et les savoirs en danse. L'approche a permis de penser la construction de méthodes de transmission susceptibles de soutenir une approche postcoloniale des cultures extra-européennes — en l'occurrence, ici, la danse dite africaine travaillée avec les enfants dans les ateliers chorégraphiques de l'artiste Yves Mwamba — capable de rendre accès aux enfants à une expérience corporelle sensible d'une autre réalité culturelle qui dépasse les représentations qui leur ont été appris par la société dans laquelle ils sont insérés. Le dispositif ludique du jeu contribue également à rendre visibles, au sein des études en danse, les problématiques qui continuent de traverser certaines catégories de danse — comme nous l'avons vu avec la danse hip-hop, par exemple. Ainsi, le jeu a ouvert la voie à d'autres formes

²⁰²KRENAK Ailton et CARELLI Rita, *Futuro Ancestral*, São Paulo : Companhia das Letras, 2022. p.40

de mise en relation avec les enfants, qui pourraient servir à accompagner l'évolution de leurs perspectives tout au long du dispositif.

Ensuite, les perspectives enfantines ont amené la recherche à porter une attention au plaisir en danse. Le rôle du plaisir étant déjà reconnu comme essentiel dans le développement moteur et psychique des individus pendant leur enfance²⁰³, ici, les discours des enfants ont nuancé son importance pour les pratiques de danse par une série de situations où il était guide des envies enfantines. Cette expérience a mis en évidence que « aimer » ou « ne pas aimer » une danse — d'après le vocabulaire des enfants — dépend de multiples facteurs au-delà du mouvement proposé par la pratique corporelle. Parmi ces facteurs, la structuration de l'atelier et la manière dont les propositions sont guidées jouent un rôle déterminant mais pas exclusif, puisque les vécus intimes et personnels des enfants possèdent eux aussi une part importante dans les expériences enfantines. Par ailleurs, à partir des expériences vécues par les enfants dans ce contexte, il est possible de formuler l'hypothèse que le plaisir constitue un levier pédagogique essentiel, susceptible de favoriser ou d'entraver l'envie d'adhésion à l'expérimentation et en conséquence à l'apprentissage.

L'expérience menée avec les enfants a révélé que l'interdiction de se regrouper entre amis peut compliquer l'engagement dans certaines pratiques, au point de les rendre désagréables ou inconfortables pour plusieurs d'entre eux. Une piste de réflexion, développée en dehors du terrain, consiste à favoriser la constitution de groupes ou de duos à partir d'affinités alternatives, telles que des centres d'intérêt communs, rendant l'adhésion des enfants aux pratiques plus envisageables pour eux. Focaliser la discussion sur ce qui est commun — affinités et goûts personnels — et pas sur ce qui est différent — genres — peut rendre plus facile la mise en relation des enfants entre eux. À mesure que les enfants gagnent en aisance dans les pratiques, le changement de partenaires de danse tend à devenir plus fluide et mieux accepté. La recherche a mis en évidence que, confrontés à des situations qu'ils ne jugeaient pas satisfaisantes, les enfants mettaient en place diverses stratégies, individuelles ou collectives, pour répondre à leurs propres envies. L'exemple des passages aux toilettes a ainsi été analysé à travers une méthodologie anthropologique attentive aux frictions émergentes sur le terrain, envisagées comme révélatrices des tensions entre les désirs des enfants et les attentes des projets portées par les adultes, volontairement ou pas. L'observation des relations d'amitié entre les enfants en dehors du studio a permis de mettre en lumière l'influence de divers facteurs extra-disciplinaires sur leur perception des pratiques

²⁰³BERNARD Michel, *Le Corps*, Paris : Seuil, 1995.

de danse. Ainsi, cette recherche souligne la nécessité de prendre en compte les dimensions affectives, les parcours personnels et les dynamiques interpersonnelles vécues par les enfants. L'adhésion ou le refus d'une pratique se révèlent ainsi comme des processus singuliers, traversés par une complexité intime propre à chaque enfant.

La recherche a également mis en évidence la manière dont les enfants perçoivent les différences entre les libertés éprouvées au sein du dispositif et celles vécues dans le cadre scolaire. Bien que rattaché à une institution, le dispositif apparaît structuré de manière à permettre une certaine souplesse dans la relation entre adultes et enfants, ainsi qu'une ouverture à la remise en question des rapports de pouvoir. Des initiatives telles que la co-construction des règles de fonctionnement du groupe, en collaboration avec la médiatrice accompagnant l'un des groupes suivis par l'étude, illustrent cette dynamique. Selon les enfants, les interactions dans le cadre du dispositif *Constellation* se caractérisent par une flexibilité relationnelle qui rend possible la négociation ou la discussion des règles, contraste marqué avec l'expérience plus rigide qu'ils décrivent dans le contexte scolaire. Ainsi, même si inséré dans le parcours scolaire, l'espace-temps du dispositif rend aux enfants un lieu et un contexte d'exercice de leur capacité à chercher l'émancipation et le questionnement de certaines contraintes institutionnelles vécues à l'école en expérimentant des nouveaux rapports avec des adultes. Le dispositif s'approche ainsi à l'idée d'une éducation artistique qui peut jouer un rôle dans la formation de résistances ou d'*anticorps*²⁰⁴ face aux normes dominantes du cadre scolaire — à la manière dont la danse, ou les pratiques corporelles en général, en milieu scolaire peuvent être des vecteurs de transformation sociale et de questionnement des normes établies.

L'enquête a énoncé la nécessité d'adapter le travail autour des consignes au sein des ateliers, les enfants peinant à en saisir pleinement le sens et la fonction dans le cadre des pratiques de danse. Il apparaît également pertinent de leur donner accès à témoigner des moments de création issus du travail en studio de danseurs professionnels — et non uniquement à des productions finalisées — afin de leur offrir une meilleure compréhension des différentes phases des processus artistiques en danse contemporaine. Une telle démarche pourrait les aider à se situer plus clairement dans ces étapes, et à percevoir en quoi le respect, l'adaptation ou même la transgression des consignes s'inscrit dans une dynamique d'exploration artistique. En ce sens, ils seraient davantage en mesure de découvrir le potentiel ludique de la danse et d'y trouver du plaisir.

²⁰⁴GINOT Isabelle, LAUNAY Isabelle, « L'école, une fabrique d'anticorps ? », *Artpress*, n° 23, 2002, consulté le 10 mai 2023 : <https://hal.science/hal-02495677>

Enfin, déployer les imaginaires enfantins nous apprend à voir, même dans les malentendus, le potentiel d'échange entre ces deux mondes des enfants et des adultes. Le dialogue tissé autour des conseils et consignes en était un bon exemple, démontrant la capacité d'un flou discursif de se transformer en porosité conceptuelle qui ouvre une voie de réflexion sur les éléments qui font commun et qui diffèrent certains outils employés dans la relation adulte-enfant lors de la transmission en danse. À partir des expériences et discours des enfants nous avons également identifié l'importance des imaginaires en tant que repère pour donner du sens aux mouvements et permettre à l'enfant de fabriquer son geste de façon plus subjective à l'intérieur d'un grand groupe. En termes méthodologiques, l'attention aux repères enfantins a permis à la recherche de prolonger un dialogue initié sur le terrain, en favorisant l'émergence de nouvelles pistes de pensée dans d'autres contextes, tels que les matinées de recherche réalisées avec les enfants. Bien que les contraintes institutionnelles puissent freiner ce type d'initiative, il reste essentiel de valoriser les démarches portées par des individus qui s'en affranchissent pour imaginer d'autres modes de fonctionnement, tels que certain·e·s adultes participant au terrain — des personnes qui, comme nous l'avons auparavant cité selon les mots d'Ailton Krenak, ont l'ouverture nécessaire pour imaginer d'autres mondes²⁰⁵. Dans le prolongement de ces idées, nous mettons en lumière la capacité de la recherche — à laquelle le dispositif *Constellation* s'aligne déjà en partie et pourrait s'ouvrir davantage — à constituer un *pluriverso*²⁰⁶ : un espace accueillant la coexistence de mondes multiples, non dans la concurrence des intérêts, mais dans une logique de perméabilité. Il s'agit ainsi de favoriser une manière de faire collectif, tenant compte des diverses aspirations des acteurs présents sur le terrain, et permettant aux enfants d'explorer différentes formes d'être ensemble.

L'ouverture et l'attention aux perspectives enfantines nous ont permis de construire un dialogue autour des pratiques, rendu possible par les dispositifs de recherche nourris par les paramètres définis par les enfants eux-mêmes : leur rapport à la danse, leur intérêt pour les imaginaires et les récits, ou encore leur désir d'explorer certaines danses plutôt que d'autres. Finalement, il s'agit, à travers la prise en compte de la perspective de l'enfant, de reconsidérer la conceptualisation et l'usage de certains outils déjà présents dans le dispositif, afin de les adapter aux dynamiques et besoins émergents au long de l'expérience et qui sont

²⁰⁵KRENAK Ailton, Pour une *florescidade* et une *florestania* : habiter la Terre à l'Anthropocène. Notes prises pendant la conférence au Collège de France, 29 avril 2025. Disponible en ligne : <https://www.college-de-france.fr/fr/agenda/conferencier-invite/ailton-krenak/pour-une-florescidade-et-une-florestania-habiter-la-terre-anthropocene>

²⁰⁶*Ibid.*

imprévisibles par la logique de projet. Il s'agit ainsi d'articuler les paramètres de la danse contemporaine avec les perspectives enfantines, afin d'ouvrir de nouvelles voies méthodologiques pour les dispositifs d'EAC, en réalisant un croisement qui repositionne l'enfant comme co-constructeur de savoirs expérientiels, et non uniquement comme récepteur de connaissances préétablies.

Finalement, ce mémoire s'inscrit dans une démarche complexe qui interroge des enjeux et sujets multiples à travers des méthodologies et initiatives créatives et multifocales. Cette recherche croise des questionnements issus de divers domaines et contextes, allant de l'université aux institutions de danse, des établissements scolaires au secteur professionnel des artistes-intervenants²⁰⁷. L'investigation a débuté par une réflexion sur la place des enfants, mais elle m'a conduite à réinterroger tout au long du processus la place des adultes. Ainsi, elle n'est pas limitée à une simple enquête de terrain sur les enfants ni à une étude d'archive sur le dispositif. Elle traverse une pluralité de sources et de pratiques, cherchant constamment à tester ses propres limites, y compris dans l'acte même de l'écriture. Par ailleurs, elle s'est nourrie d'engagements collectifs, contribuant à la rencontre avec les enfants mais aussi à la dynamique étudiante propre au contexte universitaire, à travers la mise en place d'ateliers et des séminaires, et la production de textes pour deux revues des départements de danse et de philosophie appartenants à l'UFR Arts, Philosophie et Esthétique de l'Université Paris VIII. Par ces engagements, le mémoire a voulu également être croisé par des envies politiques qui vont au-delà des questions liées à l'enfance, réaffirmant aussi la nécessité de militer pour les droits des étudiants précaires et réfléchissant sur la condition d'étudiant-salarié, pour mettre en lumière des réalités souvent invisibilisées par les restitutions textuelles des recherches académiques. Enfin, il arrive à sa conclusion en postulant que penser la place des enfants ne se limite pas à leur seul rôle, mais demande une analyse systémique des dynamiques institutionnelles et sociales, des politiques publiques ainsi que des relations sensibles et subjectives entre les individus. Il implique, finalement, une réflexion sur notre propre posture en tant qu'adultes pour accueillir la voix des nouvelles générations, comprenant qu'il nous faut cesser de leur apprendre ce qu'elles doivent dire et réfléchir à la manière dont nous pouvons nous réinventer pour mieux les entendre.

²⁰⁷en particulier, ces lieux sont de plus en plus intégrés à l'univers éducatif de l'art et de la culture, notamment en raison des dispositifs législatifs, tels que l'article L. 911-6 du Code de l'éducation, qui encadre les interventions d'artistes dans les écoles, et des réglementations relatives aux établissements d'enseignement artistique subventionnés. De plus, le statut d'intermittent du spectacle, régi par les annexes VIII et X de la convention Unédic, incite les artistes du spectacle à articuler leur activité artistique à l'enseignement dans les établissements par le secteur culturel.

Je conclus cette étape de la recherche en remerciant les enfants de l'IME Jean-Marc Itard, dont la rencontre et les savoirs ont constitué un point de départ essentiel pour m'éveiller à l'importance des perspectives enfantines et pour réfléchir aux pratiques d'attention sensible permettant de mieux accueillir les subjectivités des individus.

Bibliographie

- ABELES Marc, « Le terrain et le sous-terrain », in : GHASARIAN C. (dir), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive*, Paris, Armand Colin, 2002.
- BERNARD Michel, *Critique des fondements de l'éducation ou Généalogie du pouvoir et/ou de l'impouvoir d'un discours*, Paris : Éditions Chiron, 1988.
- BERNARD Michel, *Le corps*, Paris : Seuil, 1995.
- BERNARD Michel, « L'altérité originaire ou les mirages fondateurs de l'identité », *Protée*, vol. 29, no 2, 2001.
- BESSE-PATIN Baptiste, DELAUNAY Fanny, « Penser les scènes de l'enquête depuis les territoires des enfants » *Ethnographiques.org*, n°43, 2022, consulté le 26 avril 2024 : https://www.ethnographiques.org/2022/Besse-Patin_Delaunay
- BIDAULT Charline, DELMAS Fanny, GOUJU Julie et FABRE Sylvain, « Créer les conditions d'une expérience de la danse », *Recherches en danse*, n°11, 2022, consulté le 30 janvier 2023 : <http://journals.openedition.org/danse/5458>
- BLANCHE Bruno, Pour Ethan de Mickaël Phelippeau : À la rencontre d'un enfant interprète, mémoire de Master 2, dir. de Isabelle Ginot, département Danse, Université Paris-VIII-Vincennes-Saint-Denis, 2016.
- BLANCHE Bruno, « Pour Ethan de Mickaël Phelippeau : un portrait à différents âges », *Repères, cahier de danse*, n° 36, 2015/2, consulté le 17 avril 2023 : <https://urls.fr/AQeq1y>
- BACQUÉ Marie-Hélène, BIEWENER Carole, *L'empowerment, une pratique émancipatrice*, Paris : Editions La Découverte, 2013.
- BOURIGAULT Christian et VELLETT Joëlle, « Se déplacer... par un parcours sensible et réflexif », *Recherches en danse*, n° 11, 2022, consulté le 13 février 2023 : <http://journals.openedition.org/danse/5462>
- CHAUVIER Éric, « Restitution et réception du texte anthropologique », *Ethnologie française*, 2003/3, Vol. 33, p. 503-512.
- CLAVEL Joanne, PERRIN Julie, PICHAUD Laurent, « Chorégrapheur in situ ou écrire sur la danse hors des théâtres », *Recherches en danse*, Entretiens, 2023, consulté le 20 juillet 2024 : <http://journals.openedition.org/danse/5791>
- COLIN Lucette, « Quand le dessin dévoile un savoir d'usagers experts : des toilettes réelles aux toilettes de rêve », in *Les « petits coins » à l'école. Genre, intimité et sociabilité dans les toilettes scolaires*. Toulouse : Érès, 2023, consulté le 14 mai 2025 : <https://urls.fr/VHMImt>

DECK François, « Sans projet à dessein », in coll. *Co-Création*, CAC-Brétigny/ed, Empires, 2019.

DELIGNY Fernand, *L'Arachnéen et autres textes*, Paris : l'Arachnéen, 2008.

FAVRET-SAADA Jeanne, « Être affecté », *Gradhiva : revue d'histoire et d'archives de l'anthropologie*, n°8, 1990.

FABRE Sylvain, « Quel apport éducatif de la danse ? Un éclairage anthropologique à partir de Jacques Lévine », *Recherches en danse*, n°11, 2022, consulté le 02 février 2023 : <http://journals.openedition.org/danse/5432>

FABRE Sylvain, DELMAS Fanny, Analyse d'un projet d'éducation artistique et culturelle: jeux didactiques et institutionnalisation. 1er Congrès de la théorie de l'action conjointe en didactique La TACD en questions, questions à la didactique, 2019, Rennes, France.

FILIOD Jean Paul, Le sensible comme connaissance : Évaluer les pratiques au seuil de l'expérience, [Rapport de recherche] Université Claude Bernard Lyon 1 - École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPÉ) de Lyon; Lyon, 2014.

FINE Gary Alan et SANDSTROM Kent L., *Connaître les enfants : Observation participante auprès des mineurs*, Parc Newbury : Sage, 1988, in BESSE-PATIN Baptiste, DELAUNAY Fanny, « Penser les scènes de l'enquête depuis les territoires des enfants », *Ethnographiques.org*, n°43, 2022, consulté le 26 avril 2024 : https://www.ethnographiques.org/2022/Besse-Patin_Delaunay

FOUCAULT Michel, « Cours du 7 janvier 1976 » (1977), *Dits et écrits*, tome I, Paris : Gallimard, 2001.

GERMAIN-THOMAS Patrick, « Éducation artistique et culturelle : la force de la danse », *NECTART*, 2020, vol 1 (N° 10), consulté le 14 mai 2025 : https://urls.fr/ODkj_K

GILLOOTS Emmanuelle, « Le Haut Potentiel Intellectuel », *Gestalt*, 2016, vol. 1-2, n° 48-49, consulté le 16 mars 2023 : <https://www.cairn.info/revue-gestalt-2016-1-page-245.htm>

GODARD Hubert, « Le souffle, le lien », *Marsyas*, Institut de pédagogie musicale et chorégraphique, n°32, 1994.

GINOT Isabelle, « Écouter le toucher », *Chimères*, N°78, vol 3, 2012, p. 87-100, consulté le 10 mai 2025 : <https://www.cairn.info/revue-chimeres-2012-3-page-87.htm>

GINOT Isabelle, « Inventer le métier », *Recherches en danse*, n°1, 2014, consulté le 14 mai 2024 : <http://journals.openedition.org/danse/531>

GINOT Isabelle, LAUNAY Isabelle, « L'école, une fabrique d'anticorps ? », *Artpress*, n° 23, 2002, consulté le 10 mai 2023 : <https://hal.science/hal-02495677>

GINOT Isabelle, NIOCHE Julie, NOÛS Camille, « Prendre soin des imaginaires et des situations », *Repères, cahier de danse*, Danse et soin, n°46, vol. 1, 2021, p. 15-19, consulté le 20 mai 2023 : <https://www.cairn.info/revue-reperes-cahier-de-danse-2021-1-page-15.htm>

GINOT Isabelle, SALVATIERRA Violeta, « Imaginaires de l'émancipation par la danse. Rapport de recherche sur le projet « Imagine » (première édition) », Centre national de la danse, juin 2019.

GLON Marie, LOUREIRO Angela, « Pour une danse éducative, entretien avec Jacqueline Challet-Haas », *Repères, cahier de danse*, n°36, vol 2, 2015, p.16-17, consulté le 20 mai 2023 : <https://www.cairn.info/revue-reperes-cahier-de-danse-2015-2-page-16.htm>

GODARD Hubert, « Le geste et sa perception », in MICHEL Marcelle, GINOT Isabelle, *La danse au XXe siècle*, Paris : Bordas, 1995 ;

GOMES DA COSTA Antonio Carlos, *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*, Salvador : Fundação Odebrecht, 2000.

HALLOY Arnaud, « Un anthropologue en transe. Du corps comme outil d'investigation ethnographique » in *Corps, performance, religion. Études anthropologiques offertes à Philippe Jaspers*, Publibook, 2006.

HEJOAKA Fabienne, JACQUEMIN Mélanie, BOUILLON Florence, « Enquêter avec les enfants et les adolescent·e·s : enjeux, terrains, outils », *ethnographiques.org*, n°43, 2022, consulté le 28 novembre 2023 :

https://www.ethnographiques.org/2022/Hejoaka_Jacquemin_Bouillon

HERRMANN Matthias, GLON Marie, « Présenter la danse aux enfants », *Repères, cahier de danse*, n° 36, vol. 2, 2015, p. 29-31 .

HUSSERL Edmund, *Idées directrices pour une phénoménologie* (1913), traduit de l'allemand par Paul Ricœur et al., Paris : Gallimard, 1950.

HYON Brigitte et JENNY Claire, « La création artistique au centre des projets d'éducation artistique et culturelle », *Recherches en danse*, n°11, 2022, consulté le 30 janvier 2024 :

<http://journals.openedition.org/danse/5460> ;

KAUFMANN Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*, Paris : Armand Colin, 2016

KUYPERS Patricia, GODARD Hubert, « Des trous noirs. Un entretien avec Hubert Godard », *Nouvelles de danse*, n° 53, Bruxelles, *Contredanse*, 2006.

KRENAK Ailton, *Pour une florescência et une florestania : habiter la Terre à*

l'Anthropocène. Conférence au Collège de France, 29 avril 2025. Disponible en ligne :

<https://www.college-de-france.fr/fr/agenda/conferencier-invite/ailton-krenak/pour-une-florescencia-et-une-florestania-habiter-la-terre-anthropocene>

- KRENAK Ailton, *Ideias para adiar o fim do mundo*, São Paulo : Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK Ailton, CARELLI Rita, *Futuro Ancestral*, São Paulo : Companhia das Letras, 2022.
- LAPASSADE Georges, « Observation participante » , in BARUS-MICHEL Jacqueline, *Vocabulaire de psychosociologie*, Toulouse : Érès, 2002, p. 375-390.
- LASSIBILLE Mahalia, « « La danse africaine » : une catégorie anthropologisée. Les effets retours des disciplines scientifiques sur les disciplines artistiques », *EspacesTemps.net*, 2016, consulté le 07 mai 2024 : <https://www.espacestems.net/articles/la-danse-africaine-une-categorie-anthropologisee/>
- LAUNAY Isabelle, « Le don du geste », *Protée*, vol. 29, n°2, 2001, p. 85–96, consulté le 12 mai 2025 : <https://doi.org/10.7202/030629ar>
- LISPECTOR Clarice, *Água Viva*, Édition bilingue français-portugais traduit du portugais (Brésil) par Claudia Poncioni et Didier Lamaison, Paris : Éditions des femmes-Antoinette Fouque, 2018
- LORDE Audre, « Les usages de l'érotique : l'érotique comme puissance » [1978], in *Sister Outsider, Essais et propos sur la poésie, l'érotisme, le racisme, le sexisme...*, traduit de l'anglais (États-Unis) par Magali C. Calise et alii., Carouge, Mamamélis, 2018, traduction modifiée par BIGÉ Romain/Emma-Rose in PARKINSON Chrysa et BIGÉ Romain/Emma-Rose, « L'expérience et ses autrices », *Recherches en danse*, Entretiens, consulté le 16 février 2023 : <http://journals.openedition.org/danse/2998>.
- MALDINEY Henri, *Penser l'homme et la folie*, Lyon : Jérôme Millon, 2007.
- MAURY Yolande, HEDJERASSI Nassira, « Empowerment, pouvoir d'agir en éducation. À la croisée entre théorie(s), discours et pratique(s) », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2020, vol 3, n° 66, consulté le 06 juin 2024 : <https://www.cairn.info/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education-2020-3-page-3.htm>
- MOULÈNE Claire, « Représenter l'enfance, un art très politique », *Libération*, 2023, consulté le 04 février 2024 : <https://cutt.ly/twNIjMgs>
- MOZZICONACCI Vanina, RENNES Juliette, DUVAL-VALACHS Nicolas et al., « Éditorial. Interroger la domination adulte », *Mouvements*, 2023/3, n° 115, consulté le 14 mai 2025 : <https://www.cairn.info/revue-mouvements-2023-3-page-7.htm>
- OGILVIE Bertrand, *Lacan : le sujet*, Paris : Presses Universitaires de France, 1987.

OGILVIE Bertrand, « Vivre entre les lignes. Postface », in DELIGNY Fernand, *L'Arachnéen et autres textes*, Paris : l'Arachnéen, 2008.

PALMA Juliana, « 4 jours pour (re)performer la recherche : récits et pratiques de reprise sensible de la rédaction d'un mémoire », *Funambule*, Déborder n°17. Université Paris 8, 2025.

PARKINSON Chrysa et BIGÉ Romain/Emma-Rose, « L'expérience et ses autrices », *Recherches en danse*, Entretiens, consulté le 16 février 2023 : https://urls.fr/r4_eZa

PERRET Catherine, « L'imaginaire : discussion avec Isabelle Ginot », présenté au séminaire Mouvements Engagés, Maison de la Philosophie, Romainville, France, 4 juin 2023.

PICHAUD Laurent, OLCÈSE Smaranda, « Laurent Pichaud « L'in situ nécessite de rester ouvert à l'inconnu » », *Ma Culture*, 28 novembre 2022, consulté le 20 juillet 2024 : <https://www.maculture.fr/laurent-pichaud>

ROQUET Christine, « Sentir et imaginaires du geste », in *Vu du geste, Interpréter le mouvement dansé*, Pantin : recherches Centre national de la danse, 2019.

SALVATIERRA Violeta, « Fabriques et ruines du sentir », in BARDET Marie, CLAVEL Joanne, GINOT Isabelle, *Ecosomatiques. Penser l'écologie depuis le geste*, Paris : Deuxième Epoque, 2019.

SALVATIERRA Violeta, L'atelier de danse et d'éducation somatique comme espace d'expérimentations micropolitiques, thèse de doctorat, université Paris - VIII - Vincennes - Saint - Denis, 2020.

SANTIAGO VIEIRA SOUTO Luisa, « Feminismo do chão de barro : uma história de solidariedade, coletividade e protagonismo feminino no cotidiano do Movimento dos Trabalhadores Sem-teto (MTST) », thèse de doctorat, université PUC-RJ et UCLouvain, 2022, consulté le 06 jun 2024 : <http://hdl.handle.net/2078.1/268003>.

SOUDY-QUAZUGUEL Laura, GERMAIN-THOMAS Patrick, « Les classes danse : fécondité et devenir d'un programme interdisciplinaire de danse au collège », *Recherches en danse*, n°11, 2022, consulté le 30 janvier 2023 : <https://journals.openedition.org/danse/5533>

SOULÉ Bastien, « Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales », *Recherches Qualitatives, ARQ Association pour la Recherche Qualitative*, n°27, 2007, pp.127-140 .

TURMEL André, « De la fatalité de penser la maturation en termes de développement : quelques réflexions », in SIROTA Régine (Dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2006, p.63-72.

ZOLESIO Emmanuelle, « Anonymiser les enquêtes », *Interrogations ?*, n°12, 2011, consulté le 09 mai 2024 : <https://www.revue-interrogations.org/Anonymiser-les-enquetes>

ZOURABICHVILI François, « Qu'est-ce que le devenir pour Gilles Deleuze ? », conférence à Horlieu, Lyon, le 27 mars 1997, consulté le 15 mai 2025 : <http://horlieu-editions.com/brochures/zourabichvili-qu-est-ce-qu-un-devenir-pour-gilles-deleuze.pdf>

— ANNEXES —

Annexe 1) Extrait du journal de bord sur la disposition spatiale des entretiens du 21/11/22

Entretiens réalisés avec les enfants de CM1/CM2 au début du dispositif *Constellation*.

J'étais seule avec les deux enfants, dans une petite table installée au couloir collée à un mur qui contient une grande fenêtre, devant la salle de l'enseignante Karine Verat. Autour de la table, j'ai disposé trois chaises que Karine m'avait données de sa salle. Il y a eu un seul moment où notre localisation était un problème pour les entretiens, c'était le moment où j'interviewe l'élève Maningbé, qui d'après Karine, a des problèmes de perte cognitive. Elle était distraite par les enfants qui passaient par le couloir de temps en temps et malgré mes efforts je n'ai pas réussi à avoir de réponses intéressantes pour le type d'analyse que je suis en mesure d'effectuer. Les enfants pouvaient choisir dans quelle chaise ils voulaient s'asseoir, même si j'avais laissé ma veste dans une des chaises (il pleuvait et j'avais besoin qu'elle se séchait avant mon départ).



Annexe 2) Extrait du journal de bord sur les entretiens

Plus d'informations sur les contraintes techniques, les motivations et les intentions, la méthodologie et son exécution, et le matériel pour les entretiens du 21/11/22

Les contraintes techniques : Quand j'étais informé par un mail de l'enseignante Karine que j'aurai uniquement 1h pour réaliser les entretiens de la salle de 22 enfants que je souhaitais interviewer, j'ai eu quelques réflexes pour définir la méthodologie : d'abord, c'était mathématiquement clair que je n'aurais pas assez de temps pour interviewer la salle entière, si non j'aurais moins de 3 minutes par enfant. Ensuite, j'ai pensé à la possibilité que Karine m'avait mentionné : celle de réaliser des entretiens en trio. Comme je souhaitais un moment plus personnel avec chaque enfant, j'ai opté pour mener des entretiens avec seulement deux enfants à la fois. Ainsi, en comparaison à des entretiens individuels, j'aurais moins de probabilités de silences, moins de place pour la timidité de la part de l'enfant, et plus de place pour un croisement de pensées arborescentes entre enfants, c'est-à-dire : donner plus de place pour qu'ils se complètent des phrases entre eux, sans que j'aie besoin de suggérer des réponses - et donc risquer de biaiser encore plus les réponses de chaque enfant. Le total de 60 minutes divisé en 4 séances de 12 minutes avec 2 enfants à la fois me permettra d'avoir 48 minutes d'entretiens avec 12 minutes supplémentaires pour les déplacements entre salles, l'appel aux prochains duos, entre autres. Finalement, la dynamique était beaucoup trop serré et c'était pas possible de garder les 12 minutes par enfant, cependant, la quantité de

temps total que j'aurais pour interviewer les enfants a été spontanément élargie par Karine (ce qu'elle m'a annoncé juste avant que je commence de mener les entretiens), donc j'ai pu faire plus d'une heure d'entretiens au total. Les duos interviewés et la durée respective de chaque entretien étaient les suivants :

- Oihana et Léo : 24 min 34 s
- Ahmed et Gabriel : 18 min 07 s
- Rahma et Habsatou : 09 min 27 s
- Romain et Yousra : 22 min 53 s

Les motivations et les intentions : Il était important pour moi que les enfants soient libres de me raconter leurs pensées sans avoir besoin de les formuler de façon formelle - une fois que j'ai l'impression que cette formalité leur est déjà beaucoup demandée en classe (pas spécifiquement dans la classe de Karine, mais en général dans les institutions scolaires). Cette impression, j'ai commencé à en avoir lors des moments où j'ai observé qu'un enfant commence à parler à un adulte (même dans des conversations informelles) et est souvent interrompu par l'adulte qui corrige un verbe ou une construction de phrase qu'il a employé. Je me pose la question sur à quel point ce type de correction, même si elle construit un pont vers l'apprentissage du français, ne pourrait pas créer une barrière à l'expressivité de l'enfant. Je vois, par exemple, chez des collègues de salle à l'Université, une peur de s'exprimer, dans leurs mots une "peur de dire des bêtises". Cette peur à mon avis, amène souvent à un silence - ce que je ne souhaitais pas reproduire dans ma relation avec les enfants. Il était important pour moi de créer un cadre qui ne portait pas l'idée d'homogénéiser la façon de s'exprimer des enfants pour faciliter leur compréhension par les adultes. J'ai cherché le contraire : élargir la façon de comprendre effectué par l'adulte, dans ce cas, moi-même, pour faciliter l'expression de l'enfant. Analysant la situation à posteriori, je crois que cette idée vient de mon expérience personnelle. Étant habitante d'un pays étranger et en devant me communiquer dans une langue autre que ma langue maternelle dans le quotidien, j'ai appris que le plus important dans la communication ce n'est pas la construction formelle des phrases, ou la conjugaison correcte d'un verbe, mais c'est principalement le message que cette phrase essaye de transmettre. Pour cette raison, je n'avais pas besoin de savoir si ces enfants arrivaient à écrire une phrase avec sujet verbe et prédicat, mais je souhaitais entendre leur façon d'essayer de me transmettre des actions, des perceptions, des sentiments et des mouvements qu'ils portaient autour de la thématique de la danse. Et notamment, je voulais analyser comment cette façon d'essayer de nommer des sensations et perceptions vécues par les enfants, était révélatrice de leurs a priori sur la danse.

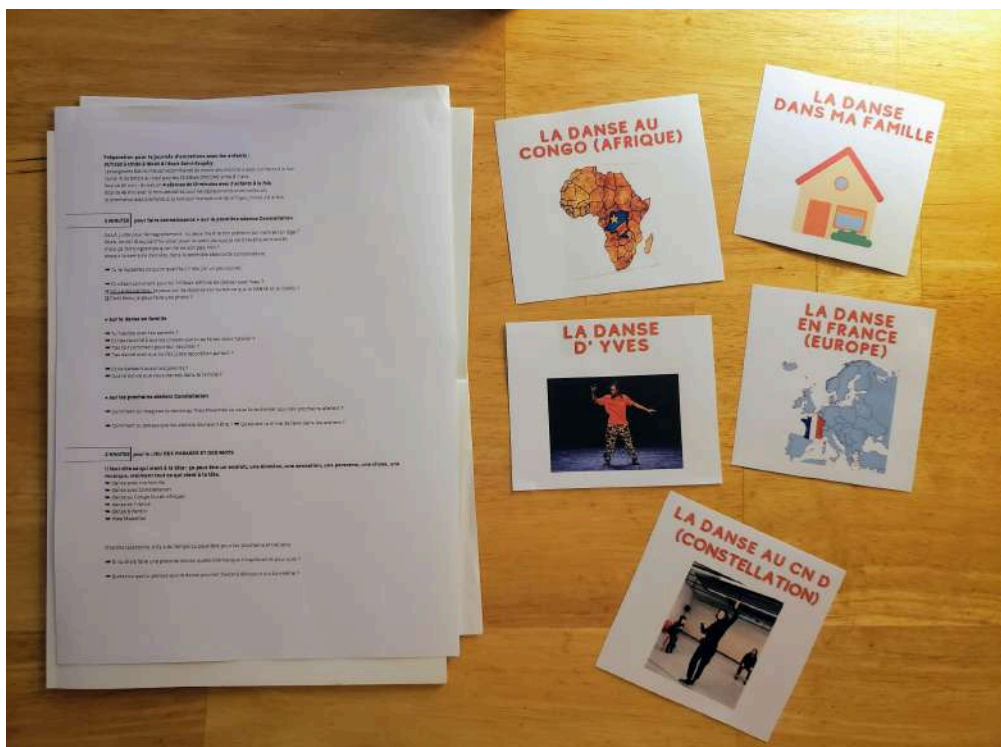
La méthodologie et son exécution : Dans ce contexte, j'ai pensé à un format d'entretien en deux temps. Un premier, dans lequel je me présentais en présentant également ma recherche. D'abord, j'expliquais comment fonctionne une recherche à l'université - pour simplifier, j'ai souvent dit aux enfants que faire une recherche académique c'est un peu comme faire une recherche sur l'internet : on connaît pas très bien une telle chose, mais on a envie d'apprendre plus sur cette chose, donc on essaye de trouver des informations en observant la chose et en posant des questions aux personnes qui l'entourent. Ensuite, j'expliquais la raison pour laquelle j'étais venue, en disant que c'était pour jouer avec eux un jeu qui faisait partie de ma recherche et en même temps j'expliquais la thématique de ma recherche - de façon simple et résumé, je disais simplement que je souhaitais écrire sur l'expérience des enfants qui participent à *Constellation*. Après cette présentation, et avant le jeu, je faisais semblant de ne pas me rappeler de la dernière fois qu'on s'était vus, et je demandais à l'enfant de me rappeler ce qu'on avait fait avec le chorégraphe Yves et la médiatrice Fanny. Ce dernier moment, je l'ai nommé comme étant un "faux entretien", parce que l'enfant pensait qu'il était là avec moi uniquement pour jouer un jeu, et en attendant de commencer ce jeu, il répondait déjà à des questions que je posais pour cerner leurs a priori.

Ensuite, dans le deuxième temps on passait effectivement au jeu. Souvent j'ai expliqué le jeu aux enfants en disant que c'était un "jeu des mots qui viennent à la tête". Pour fabriquer le jeu, j'ai créé des cartes avec différentes thématiques, en écrivant sur chaque carte le titre de la thématique et un dessin pour l'illustrer (voir la photo au dessous) : "*La danse en France (Europe)*", "*La danse au Congo (Afrique)*", "*La danse au CN D (Constellation)*", "*La danse dans ma famille*" et "*La danse de Yves*" (qui originellement contenait une erreur de français car j'avais écrit "*la danse d'Yves*"). L'idée était que les cartes seraient des déclencheurs de pensées pour que les enfants puissent dire "les mots qui viennent à leur tête" quand ils lisent ces cartes, sans forcément avoir besoin de construire une phrase ou une idée spécifique. Le but était aussi de créer un contexte dynamique dans lequel l'enfant s'amuse à découvrir une nouvelle thématique et dans lequel il a le pouvoir de choisir la carte (même si les options sont très limitées, il reste actif dans la pratique de choisir, mélanger les cartes, bouger la carte, hésiter entre l'une et l'autre, passer son tour, commenter la carte de son collègue, comparer sa carte à la carte de son collègue, etc). Une des cartes, "*La danse au CN D (Constellation)*", était "hors jeu" et servait uniquement comme exemple pour que je montre aux enfants comment jouer le jeu avant de débiter.

Initialement, je croyais pouvoir faire des entretiens avec une minutage identique, donc je chronométrais le temps avec mon portable en regardant le temps passé dans l'enregistrement audio que je faisais en même temps. Très vite, pendant le premier duo (Léo et Oihana) je me suis rendu compte que ça ne serait pas possible de garder le temps que j'avais

prévu pour chaque duo, donc j'ai décidé de mener le minutage des entretiens de façon plus spontanée pour pouvoir me concentrer sur leur contenu, et pas sur leur durée. Dans ce cadre, mon portable restait au-dessus de la table, avec l'écran tourné vers le bas, je le prenais 1 seule fois pour regarder l'horaire et réfléchir à l'avancement de l'entretien - en pensant s'il valait la peine de continuer l'entretien avec le duo actuel ou de le mener vers une conclusion pour tenter la dynamique avec le prochain duo. La question du temps était très présente car je ne pouvais pas garder les enfants hors salle pendant trop de temps, et j'avais besoin de réfléchir sur la quantité totale de temps que j'ai distribué entre les enfants au fur et à mesure du déroulé des entretiens. Finalement, la spontanéité s'est prouvée très efficace car elle me permettait de respecter le rythme de chaque enfant, une fois que chaque enfant utilisait son temps de façon très différente - certains s'engageaient fortement dans la première phase de l'entretien, d'autres menaient la conversation vers le jeu très rapidement - donc j'étais contente de pouvoir jouer avec leurs préférences et profiter de leurs envies (envie de dialoguer ou de "jouer"). À la fin de chaque entretien, j'ai remercié les enfants et je leur ai demandé s'ils avaient envie de m'aider à appeler le prochain duo, ils semblaient contents de pouvoir rentrer dans la salle et appeler leurs collègues.

Le matériel : À gauche le document de préparation pour les entretiens et à droite le jeu *de a priori*.



Annexe 3) Document de préparation pour la journée d'entretiens avec les enfants

Réalisé le 21/11/22 à 15h30 à 16h40 à l'école Saint-Exupéry (subtilement modifié depuis la date de la photo de l'annexe 2)

Préparation pour la journée d'entretiens avec les enfants :

21/11/22 à 15h30 à 16h40 à l'école Saint-Exupéry

L'enseignante Karine m'avait recommandé de mener des entretiens avec 3 enfants à la fois.

J'aurai 1h de temps au total pour les 22 élèves CM1/CM2 entre 8-11 ans.

Total de 60 min = divisés en **4 séances de 12 minutes avec 2 enfants à la fois**

Total de 48 min avec 12 minutes extras pour les déplacements entre salles, etc

Je commence avec 2 enfants, si je vois qu'il manque une dynamique, j'invite 3 à la fois

5 MINUTES pour faire connaissance + sur la première séance Constellation

Salut (informer que l'enfant peut toujours poser des questions, m'arrêter, arrêter l'entretien, que je ne suis pas une prof, que je suis là juste pour discuter un peu)

J : "Alors, on est là aujourd'hui pour jouer un petit jeu que je vais t'expliquer bientôt, mais ça fait longtemps qu'on ne se voit pas, non ?

depuis la semaine dernière, dans la première séance de Constellation,

➡ Tu te rappelles ce qu'on avait fait ? Moi j'ai un peu oublié...

➡ Et c'était comment pour toi ? C'était difficile de danser avec Yves ?

☐ S'il y a les cahiers : je peux voir ta réponse sur qu'est-ce que la DANSE et le CORPS ?

☐ C'est beau, je peux faire une photo ?

+ sur la danse en famille

➡ Tu habites avec tes parents ?

➡ Et t'as raconté à eux les choses que tu as faites dans l'atelier ?

➡ T'as fait comment pour leur raconter ?

➡ T'as dansé avec eux ou t'as juste raconté en parlant ?

➡ Et ils dansent aussi tes parents ?

➡ Quand est-ce que vous dansez dans ta famille ?

+ sur les prochains ateliers Constellation

➡ Comment tu imagines la danse qu' Yves Mwamba va vous faire danser pour les prochains ateliers ?

➡ Comment tu penses que les ateliers devraient être ? ➡ Qu'aurais tu envie de faire dans les ateliers ?

5 MINUTES pour le : JEU DES PHRASES ET DES MOTS

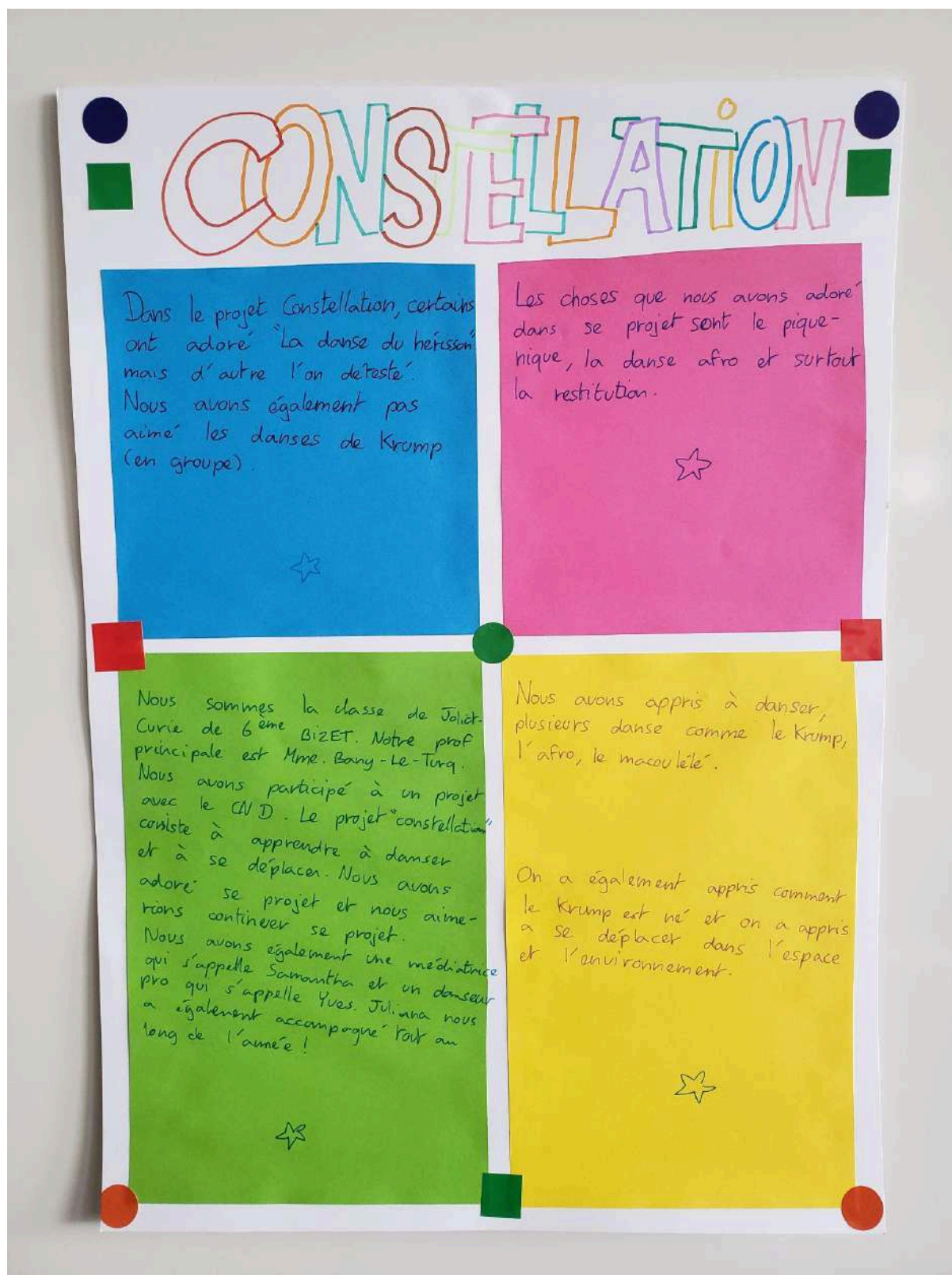
il faut dire ce qui vient à la tête : ça peut être un endroit, une émotion, une sensation, une personne, une chose, une musique, vraiment tout ce qui vient à la tête.

- ➡ danse avec ma famille
- ➡ danse avec Constellation
- ➡ danse au Congo (ou en Afrique)
- ➡ danse en France
- ➡ danse à Pantin
- ➡ Yves Mwamba

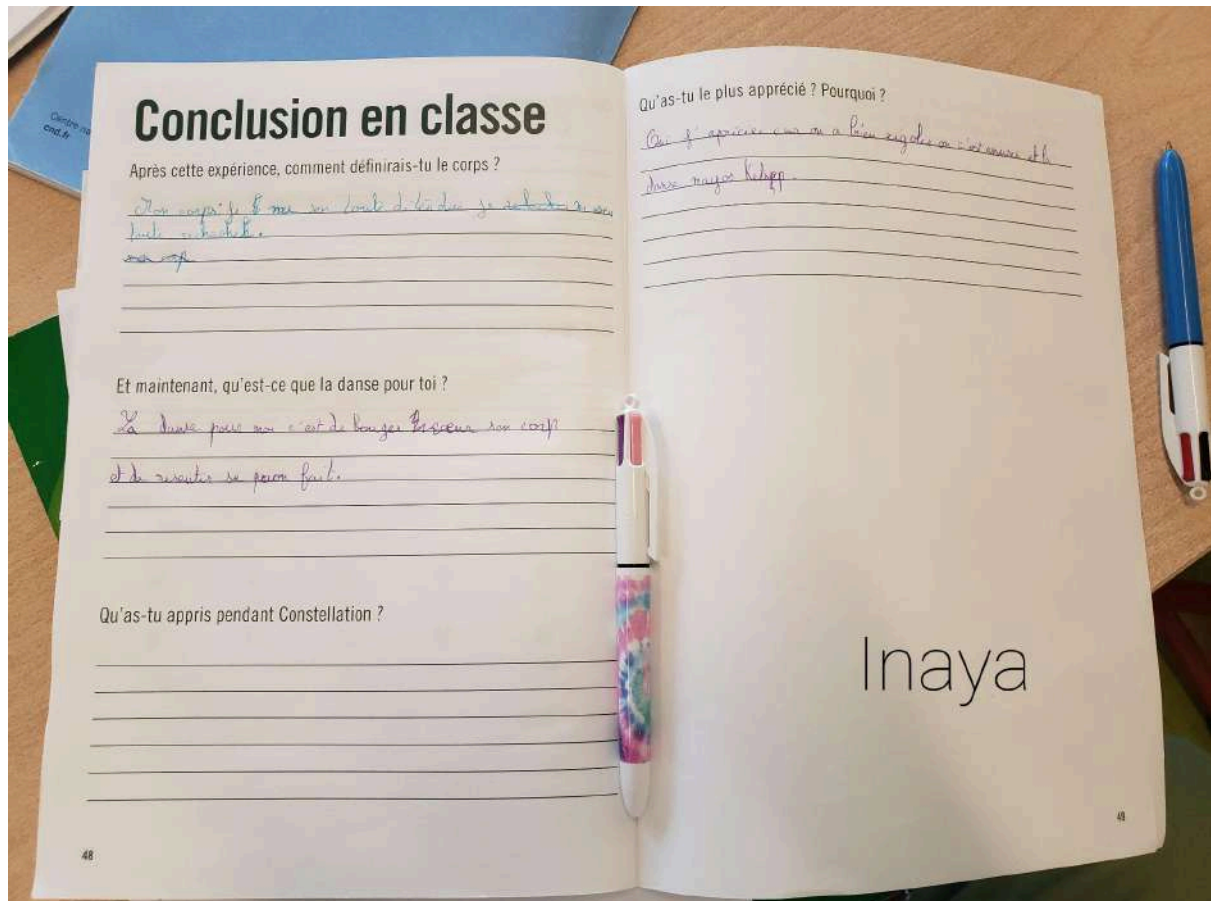
D'autres questions, s'il y a du temps ou peut-être pour les prochains entretiens :

- ➡ Si tu allais faire une pièce de danse, quelle thématique t'inspirerait et pour quoi ?
 - ➡ Qu'est-ce que tu penses que la danse pourrait t'aider à découvrir sur toi-même ?
-

Annexe 4) Affiche des enfants fait le 20/06/2023 pendant la conclusion de *Constellation*



Annexe 5) Carnet de bord d'Inaya rédigé le 03 juillet 2023 pendant la séance de conclusion en classe



Annexe 6) Feuilles de papier données aux enfants et images de la matinée de recherche.

6a) Feuille avec un descriptif du déroulé de la matinée de recherche

DÉROULÉ - MATINÉE DE RECHERCHE

 Début 9h : *discussion collective*

 Investigation 1

Qui fait quoi sur Constellation adultes ou enfants ?

 Investigation 2

Rappel des danses - Dessiner ou décrire les sensations

 *fin à 11h*

6b) Feuilles à remplir autour des sensations en lien avec les pratiques qui font du bien ou qui ne font pas du bien (options dessin ou écriture)

DESSINER LES SENSATIONS

NOM D'UNE PRATIQUE QUI M'A FAIT DU BIEN PENDANT
CONSTELLATION  _____

NOM D'UNE PRATIQUE QUI NE M'A PAS FAIT DU BIEN PENDANT
CONSTELLATION  _____

POURQUOI ELLE M'A FAIT DU BIEN :

POURQUOI ELLE NE M'A PAS FAIT DU BIEN :

ÉCRIRE LES SENSATIONS

NOM DE L'ENFANT-CHERCHEUR : _____

NOM D'UNE PRATIQUE QUI **M'A FAIT DU BIEN** PENDANT CONSTELLATION ♥ _____

CONSIGNES

qui sont données par les adultes
pour faire cette pratique

SENSATIONS

ce que j'entend...
ce que je touche...
ce que je regarde...

sur quoi je porte mon attention pendant
que je danse à ça ?

PERCEPTIONS

comment je me sens quand toutes ces
sensations me traversent le corps et
l'esprit ?

quelles émotions ou pensées ?

quelles images me viennent à la tête ?

ÉCRIRE LES SENSATIONS

NOM DE L'ENFANT-CHERCHEUR : _____

NOM D'UNE PRATIQUE QUI **NE M'A PAS FAIT DU BIEN** PENDANT CONSTELLATION 🗨️ _____

CONSIGNES

qui sont données par les adultes
pour faire cette pratique

SENSATIONS

ce que j'entend...
ce que je touche...
ce que je regarde...

sur quoi je porte mon attention pendant
que je danse à ça ?

PERCEPTIONS

comment je me sens quand toutes ces
sensations me traversent le corps et
l'esprit ?

quelles émotions ou pensées ?

quelles images me viennent à la tête ?

6c) Jeu “Qui fait quoi?”

Ce jeu fut réalisé avec une des classes, mais finalement n’est pas rentré dans l’analyse réalisé par le mémoire par manque d’investissement méthodologique. Ici en bas nous voyons la liste de fonctions utilisée dans l’invention du jeu par la recherche, ce jeu cherchait à distribuer des fonctions repérées dans *Constellation* entre “adultes”, “enfants” ou “n’importe qui”

Titre du jeu : QUI FAIT QUOI SUR CONSTELLATION ?

choix : ADULTES, ENFANTS, N'IMPORTE QUI

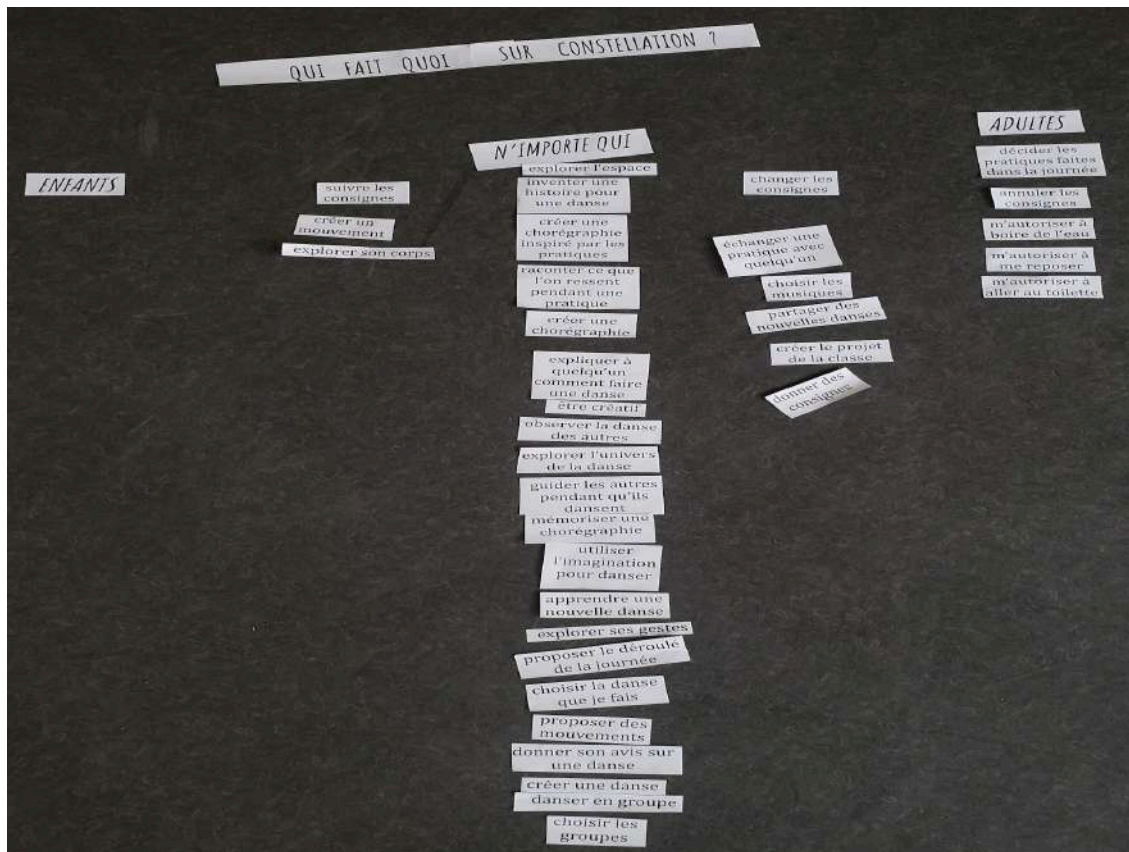
fonctions à distribuer :

- créer une chorégraphie
- créer le projet de la classe
- décider les pratiques faites dans la journée
- proposer des mouvements
- m'autoriser à me reposer
- m'autoriser à boire de l'eau
- m'autoriser à aller au toilette
- créer une danse
- choisir les musiques
- choisir les groupes
- créer un mouvement
- donner des consignes
- changer les consignes
- partager des nouvelles danses
- choisir la danse que je fais
- mémoriser une chorégraphie
- expliquer à quelqu'un comment faire une danse
- proposer le déroulé de la journée
- observer la danse des autres
- danser en groupe
- guider les autres pendant qu'ils dansent
- apprendre une nouvelle danse
- donner son avis sur une danse
- danser avec un adulte
- danser avec un enfant
- suivre les consignes
- annuler les consignes
- explorer son corps
- explorer ses gestes
- explorer l'espace
- créer une chorégraphie inspiré par les pratiques
- raconter ce que l'on ressent pendant une pratique
- être créatif
- explorer l'univers de la danse
- utiliser l'imagination pour danser
- échanger une pratique avec quelqu'un
- comprendre la danse

- interroger la danse
- étudier l'histoire de la danse
- inventer une histoire pour une danse

6d) Cartes du jeu “Qui fait quoi?” placées par les enfants

Ici nous voyons le résultat du jeu, testé uniquement pendant la matinée de recherche avec les enfants de 6e, les enfants ont décidé ensemble de catégoriser chaque fonction de la façon suivante, les papiers dont les enfants n'étaient pas d'accords ou sûrs ont été placés par eux entre les catégories.



6e) Enfants de 6e jouant le jeu *Qui fait quoi sur Constellation?*



