CONCEPTUALISER LES ACTIVITÉS CONSTRUCTIVES ET LE DÉVELOPPEMENT DU SUJET CAPABLE. Le cas de la médiation à l'art orientée jeune public dans un musée d'art moderne et contemporain

Dounia Lahoual

▶ **To cite this version:**

Dounia Lahoual. CONCEPTUALISER LES ACTIVITÉS CONSTRUCTIVES ET LE DÉVELOPPEMENT DU SUJET CAPABLE. Le cas de la médiation à l'art orientée jeune public dans un musée d'art moderne et contemporain. Psychologie. Université Paris 8 - École Doctorale "Cognition, Langage, Interaction" (ED 224), 2017. Français. NNT : . tel-01621677

HAL Id: tel-01621677
https://hal.science/tel-01621677

Submitted on 23 Oct 2017

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

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

UNIVERSITÉ PARIS VIII - UFR DE PSYCHOLOGIE
ÉCOLE DOCTORALE "COGNITION, LANGAGE, INTERACTION" (ED 224)

CONCEPTUALISER LES ACTIVITÉS CONSTRUCTIVES ET LE DÉVELOPPEMENT DU SUJET CAPABLE

Le cas de la médiation à l'art orientée jeune public dans un musée d'art moderne et contemporain

Thèse présentée par Dounia LAHOUAL

Et soutenue publiquement le 22 Juin 2017
Pour obtenir le grade de Docteur de l'Université Paris 8 en Ergonomie

JURY

Françoise DECORTIS	Professeure, Université Paris 8	Directrice
Anne BATIONO-TILLON	Professeure associée, Université Paris 8	Co-Encadrement
Béatrice CAHOUR	Chercheuse CNRS HDR, Télécom Paris Tech	Rapportrice
Philippe CHAUBET	Professeur, Université du Québec à Montréal	Rapporteur
Jean DAVALLON	Professeur, Université d'Avignon et des Pays du Vaucluse	Examinateur
Yannick LÉMONIE	Maître de conférences, Conservatoire National des Arts et Métiers	Examinateur
Pascal SALEMBIER	Professeur, Université de Technologie de Troyes	Examinateur
Sylvie OCTOBRE	Sociologue, Chargée d'Études au DEPS au Ministère de la Culture	Examinatrice

Thèse réalisée à l'Université Paris 8, au Laboratoire Paragraphe EA 349 :

Université Paris 8
2 Rue de la Liberté, 93526 Saint-Denis

http://paragraphe.info/

Thèse en partie financée par le Laboratoire d'Excellence des Arts et Médiations Humaines :

Université Paris 8
2 Rue de la Liberté, 93526 Saint-Denis

http://www.labex-arts-h2h.fr/

École doctorale Cognition, Langage, Interaction (CLI) :

Université Paris 8
2 Rue de la Liberté, 93526 Saint-Denis

http://www.cli.univ-paris8.fr/

REMERCIEMENTS

Le cheminement de cette thèse n'aurait pu aboutir sans l'accompagnement et le soutien d'un ensemble de personnes que je tiens à remercier. Vous avez toutes et tous été d'une aide précieuse dans ce parcours riche en expériences et en belles rencontres. Je tiens tout d'abord à remercier Dieu pour m'avoir permis de mener à bien cette thèse, en me donnant force et patience dans la réalisation de cet objectif.

Anne et Françoise, je vous remercie chaleureusement pour m'avoir fait confiance sur ce projet de recherche et m'avoir soutenu et accompagné durant ces dernières années avec une grande finesse, avec patience et bienveillance, tout en me laissant une grande liberté dans cette recherche. Tous ces échanges passés à déconstruire, reconstruire le sens des données, vos lectures averties et vos remarques toujours pertinentes ont été précieuses, d'une grande richesse et m'ont aidé à garder un regard sans cesse renouvelé, y compris lorsque cela était complexe et brumeux. Ce fut un véritable plaisir d'apprendre et de travailler à vos côtés dans ce champ des activités quotidiennes. Je vous suis également reconnaissante pour m'avoir offert de belles opportunités d'enseignement et pour votre aide dans les nombreuses démarches liées aux soutiens financiers : en tant qu'Ingénieur de Recherche au Labex Arts H2H et lors de mes nominations en tant qu'ATER à l'IED de l'Université Paris 8.

Je souhaite également remercier les membres de mon jury pour l'intérêt témoigné à cette recherche et leur investissement dans la lecture de cette thèse : merci à Philippe Chaubet et Béatrice Cahour pour avoir accepté d'en être rapporteurs. Merci également à Pascal Salembier, Yannick Lémonie, Jean Davallon et Sylvie Octobre d'avoir accepté de faire partie de ce jury et d'en être les examinateurs.

L'avancement dans mes réflexions a largement été alimenté par les nombreux échanges lors des séminaires de recherche avec les membres de l'équipe C3U. Je tiens à remercier tout particulièrement Pierre Rabardel pour la qualité et la pertinence des échanges autour de mes recherches ; elles m'ont souvent permis de penser "*une tête au dessus de moi-même*" pour reprendre les termes de Lev Vygotski, et de découvrir de véritables zones insoupçonnées de curiosité à explorer.

Merci à Sandra Nogry qui trois années de suite m'a invitée à intervenir à l'Université de Cergy auprès des étudiants de Master de Médiation Culturelle. Ce fut une expérience enrichissante durant laquelle j'ai pu échanger de manière stimulante avec les étudiants sur ma recherche, alors en cours de construction.

J'ai une pensée toute particulière pour Edith Ackermann qui avait généreusement accepté de rejoindre mon jury de thèse et qui nous a quitté en Décembre dernier... Merci Edith pour vos travaux sources d'inspiration, pour votre grande gentillesse, votre disponibilité et ces échanges fructueux que nous avions eu lors de la conférence IDC à Boston.

Je tiens également à remercier Youcef Rachedi, le premier ergonome et enseignant que j'ai eu la chance de croiser dans mon parcours estudiantin et qui m'a transmis sa vocation pour l'étude de l'activité humaine, avec une touche d'humour, d'illustrations vivantes d'interventions et d'une grande rigueur dans son enseignement. Merci pour ces cours qui pétillaient de passion.

Merci à Anne-Marine Guiberteau pour son accueil au Centre Pompidou Metz et son enthousiasme à collaborer avec des ergonomes autour des questions de médiations orientées jeunes publics. Merci pour ton aide et ta disponibilité lors de mes allers et venues au Pôle Public. Merci à Anne Oster pour le soutien

témoigné au projet Ergonomie Jeune Public au sein du Labex Arts H2H et pour m'avoir fait découvrir tous ces projets innovants que tu as conçu au Centre Pompidou Metz, et notamment le projet "*Écoute les oeuvres parler*" qui est un workshop plein de surprises et qui a été pour moi un beau terrain à analyser.

Un grand merci à toute l'équipe de médiateurs culturels du Centre Pompidou Metz pour leur accueil, leur disponibilité et leur participation dans cette recherche doctorale qui a nécessité, pour la plupart d'entre eux, de m'accorder du temps hors travail. Vous avez été d'une grande transparence à me partager votre quotidien, l'éventail de vos activités et vos convictions pour ce travail. Votre vocation nécessite autant d'investissement et de préparation pour transmettre au jeune public la passion de l'art et les faire voyager le temps d'une visite et d'un atelier.

Je souhaite également remercier Gaelle Thonnatte, Amandine Vinet et Myriam Visoli, professeurs au collège des Hauts de Blémont à Metz, qui m'ont réservé un accueil chaleureux lors des ateliers au collège. Je remercie également tous les adolescents de la classe de 5e2 qui ont manifesté autant de curiosité que d'enthousiasme à participer à cette recherche. La rencontre et l'intégration de ces adolescents dans ce travail n'auraient pu se faire sans l'intérêt que le Principal du collège, Michel Henry, a porté dans ce projet en m'ouvrant la porte de leur Établissement.

Merci à Sarah Carminati pour toutes ces discussions éclairantes autour de la thèse, pour tous ces déjeuners et ces sorties à parler de tout (sauf de la thèse), étapes nécessaires pendant les hauts et les bas du Doctorat. Nous avons commencé nos thèses ensemble, merci de m'avoir aidé à la terminer par ta relecture.

Merci à Pauline Gourlet pour ce vent de fraicheur et de design que tu as apporté dans notre équipe, pour nos fructueuses collaborations scientifiques et pour toutes ces séances intensives de squash suivies de débats autour de nos travaux au café de Montmartre, elles étaient les bienvenues en cette fin de thèse !

Merci à Céline Poisson pour toutes nos chamailleries et ces fous rires partagés au séminaire d'été.

Aux belles amitiés du RJCE : à Lisa, Fanny, Chloé, Maria-Sol, Johanna, Aurélie, Mohini, François, Cédric...

Et un grand merci à Lisa Créno pour son soutien appuyé en cette fin de thèse et pour sa relecture minutieuse. Tu m'as été d'une grande en ayant réponse à mes questions. Notre collaboration au RJCE et ta participation active à ma recherche ont été marqué par une bienveillance toute particulière.

Un grand merci à Jenna et à Maya pour avoir constamment cru en moi et pour votre soutien que vous m'avez accordé jusqu'au bout. Merci Jen de m'avoir offert une écoute patiente à toutes mes histoires de thèse et d'avoir toujours montré autant de curiosité face à cet univers singulier.

Papa, Maman, je vous remercie sincèrement pour toute la bienveillance, la patience et le soutien inconditionnel que vous m'avez témoigné dans ces études un peu longues peut-être... Merci d'avoir été présents, d'avoir compris et de m'avoir encouragé sans relâche. Et merci Papa de m'avoir transmis ce goût pour cette quête de connaissance.

Aucun remerciement ne saurait être à la hauteur de toute l'aide et le soutien que tu m'as accordés Olivier. Tu m'as supportée, encouragée, conseillée tout au long de cette aventure avec humour et compréhension. Elle n'aurait pas été la même sans ta présence. Merci pour toutes tes relectures d'une précision chirurgicale et ta disponibilité de tous les instants.

Près de quelques notes de bas de page, vous trouverez un flashcode près d'une adresse URL qui vous indiquera que vous pouvez accéder à un contenu multimédia depuis votre mobile.

Pour cela vous pouvez télécharger une application gratuite (exemple : "Scanner QR") sur Google Play pour les appareils Android, ou sur l'App Store pour les appareils Apple.

Scannez l'image grâce à votre application, vous serez alors automatiquement redirigé vers un contenu multimédia correspondant (pages web, publications et vidéos).

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ 12
PRÉAMBULE 13
INTRODUCTION & OBJECTIFS GÉNÉRAUX 15
Partie I. Cadres thématiques et ancrages théoriques 18

Chapitre 1. LES CADRES ÉPISTÉMOLOGIQUES ET THÉORIQUES MOBILISÉS 19
1. Du socio-constructivisme aux théories de l'activité 19
1.1 Une épistémologie socio-constructiviste en filigrane 19
1.2 Les théories de l'activité 19
2. Un modèle théorique anthropocentré et une vision développementale de l'homme 20
2.1 L'approche instrumentale : un modèle théorique anthropocentré 20
2.1.1 Identifier les instruments et les médiations 20
2.1.2 Découpage et orientations de l'activité 21
2.2 Le modèle du sujet capable : une vision développementale de l'homme 21
2.2.1 La capacité et le pouvoir d'agir 22
2.2.2 Un sujet de l'agir en développement 22
2.3 Appréhender le développement par les germes de l'activité constructive 22
3. Étudier les facettes de la rencontre aux œuvres et les phases du cycle créatif dans les situations de médiation culturelle 23
3.1 MARO : un modèle de la rencontre entre un visiteur capable et une œuvre d'art 23
3.1.1 Illustrer les potentielles rencontres par une situation de visite réelle 23
3.1.2 Modéliser les diverses facettes de la rencontre aux œuvres 25
3.1.3 Origines et création du modèle MARO 26
3.2 NAM : un modèle diachronique et systémique d'une créativité située 26
3.2.1 Illustrer les phases du cycle créatif par des situations de création réelles 26
3.2.2 Modéliser les diverses phases du cycle créatif 29
3.2.3 Origines et création du modèle NAM 31
4. Positionnement théorique 31

Chapitre 2. LA MÉDIATION ET LA RENCONTRE DES ŒUVRES ORIENTÉES JEUNE PUBLIC 32
1. La place du jeune public au musée : une relation à tisser 32
1.1 Le musée, un enjeu pour l'éducation et le développement 32
1.1.1 Éducation artistique et culturelle 32
1.1.2 Partenariats musées-écoles 33
1.2 Devenir et être acteur au musée : les multiples déterminants du sujet-visiteur 34
1.2.1 Les jeunes adultes 35
1.2.2 Les adolescents 35
1.2.3 Les enfants 36
1.3 Accueillir le jeune public : diverses portes d'entrées pour appréhender l'art autrement 37
1.3.1 Des stratégies d'accompagnement à la rencontre des œuvres 37
1.3.2 Un espace réservé au jeune public : des activités sensorielles et participatives comme leviers de médiation à l'art 39
2. Expérience muséale et médiation culturelle 39
2.1 Éclairer l'expérience singulière du visiteur : de l'expérience muséale à la rencontre des œuvres 40
2.1.1 Quels effets de l'expérience muséale sur les sujets ? 40
2.1.2 Structurer l'expérience muséale autour de la mise en intrigue 41
2.1.3 Faire fonctionner les œuvres : appréhender une diversité de déterminants concernant les sujets et les situations 41

2.2 Activité de médiation culturelle et mise en scène de la rencontre à l'œuvre 43
2.2.1 Illustration d'une activité de médiation et de rencontre des œuvres auprès d'adolescents 43
2.2.2 L'activité du médiateur culturel : entre transmission, co-construction et oscillation 44
2.2.3 Ouvrir un espace de parole et de construction dans la co-activité : le langage comme activité 45
3. L'ergonomie, un nouveau regard sur le champ muséal 47
3.1 Des postures de médiation variant selon les tranches d'âge des visiteurs 48
3.2 L'étude de la co-activité adolescents-médiateurs : un point de vue systémique 51
3.2.1 Situation de visite guidée 51
3.2.2 Situation d'atelier d'écriture 52
4. Conclusion et discussion du Chapitre 2 54

Chapitre 3. MISE EN PERSPECTIVE DES CHAMPS DE LA CRÉATIVITÉ 55
1. Qu'est-ce que la créativité ? 55
1.1 La multi-dimensionnalité de la créativité 55
1.1.1 Un objet complexe à saisir et à définir 55
1.1.2 Une aptitude, un résultat, un moyen, un processus ou un cycle ? 57
1.2 Quels modèles du sujet dans la créativité ? 59
1.2.1 Des modélisations détaillant les processus cognitifs 59
1.2.2 Des modélisations structurant la créativité 59
1.2.3 Des modélisations insufflant une dynamique et une itération 60
1.2.4 Des modélisations proposant une phénoménologie de la créativité 60
1.3 Quelles dimensions finalisées ? Mobiliser la créativité pour l'orienter vers... 60
1.3.1 ... La résolution de problème 60
1.3.2 ... L'innovation 61
1.3.3 ... Le développement personnel 61
1.3.4 ... La volonté expressive et le laboratoire de recherche 62
1.3.5 ... Le développement et l'éducation 62
2. Émergence et développement de la créativité 63
2.1 Créativité et imagination 63
2.1.1 Du réel à l'imagination reproductrice et créatrice 63
2.1.2 Des activités de dissociation et d'association 65
2.1.3 Les déterminants de l'imagination 66
2.2 Créativité et réflexivité 66
2.2.1 Qu'est-ce que la réflexivité ? 66
2.2.2 Les activités réflexives et leur typologie 68
2.3 Des postures et des espaces pour créer 69
2.3.1 Des registres d'être-au-monde 69
2.3.2 Préparer une posture créative 69
2.3.3 Construire des mondes communs (espace synchronique) 71
2.3.4 Transiter vers des espaces potentiels (espace diachronique) 72
3. Conclusion et discussion du Chapitre 3 73

BILAN FINAL 75

Partie II. Problématique scientifique et stratégie de recherche 76

Chapitre 4. PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE 77
1. Explorer les visions de la médiation et de la créativité des acteurs du musée (Étude 1.1) 78
2. Investiguer les expériences muséales passées de jeunes adolescents (Étude 1.2) 78
3. Identifier les arbitrages et les stratégies mobilisés par des médiateurs culturels (Étude 2.1) 78
4. Articuler les points de vue intrinsèques des adolescents et d'un médiateur en situation de visite muséale guidée (Étude 2.2) 79

5. Documenter la médiation culturelle en atelier, la co-activité et le déploiement du cycle créatif (Étude 3) 79
6. Étudier la façon dont l'exploration d'une œuvre d'art peut alimenter la production d'un récit créatif et signifiant pour des adolescents (Étude 4) 80

Chapitre 5. DÉMARCHE DE RECHERCHE 81
1. Construction des terrains de recherche 81
1.1 Partenariat avec le Centre Pompidou Metz via le Labex Art H2H 81
1.2 Immersion dans l'environnement muséal 81
1.3 Prise de contact avec un collège ZEP de Metz 82
2. Présentation des terrains et demande initiale de l'institution muséale 83
2.1 Le Centre Pompidou Metz 83
2.1.1 Les enjeux de l'établissement et des expositions 83
2.1.2 Les jeunes publics 84
2.1.3 Présentation de l'offre muséale jeunes publics 84
2.2 Le collège Hauts de Blémont 85
2.3 Demande initiale et reformulation 86
3. Méthodologie de recherche : combinaison des méthodes pour documenter les points de vue extrinsèques et intrinsèques des sujets 87
3.1. Observations situées des visites et des ateliers 88
3.2 Enregistrement audiovisuel et prise de photographies 89
3.3 Le journal de bord du chercheur 90
3.4 Points de vue intrinsèques : verbalisations provoquées, entretiens semi-directifs, et entretiens d'auto-confrontation 91
3.4.1 Entretiens semi-directifs 91
3.4.2 Verbalisations provoquées 91
3.4.3 Entretiens d'auto-confrontation 92
4. Récapitulatif des études empiriques 92

Partie III. Contributions empiriques 95

Chapitre 6. PLURALITÉ DES ACTEURS DANS LEUR RAPPORT À L'ART ET À LA CRÉATIVITÉ 96

I. ÉTUDE MENÉE AUPRÈS DES ACTEURS DE L'INSTITUTION MUSÉALE 96
1. Contexte et objectifs de l'étude 96
2. Questions de recherche 96
3. Méthodologie 96
3.1 Participants et recueil de données 96
3.2 Traitement des données 98
4. Résultats 98
4.1 Le pôle public 98
4.1.1 Pratiques et rapport à l'art du jeune public 98
4.1.2 Le projet des ateliers jeune public 98
4.1.3 Faire prolonger l'expérience muséale extra-muros 99
4.2 L'artiste invitée 99
4.2.1 Des activités autour de l'architecture et du paysage 99
4.2.2 Encourager la sensorialité, l'imaginaire et l'exploration 100
4.2.3 Briser les codes conventionnels, en créer de nouveaux 101
4.3 Les médiateurs culturels 101
4.3.1 Des disparités selon les tranches d'âges 101
4.3.2 Transformer l'art en jeu, transformer le jeune public 102
4.3.3 Ouvrir un espace sensoriel 102
4.3.4 Placer les jeunes visiteurs au centre 103

II. ÉTUDE MENÉE AUPRÈS D'UN PUBLIC ADOLESCENT ET D'UNE ENSEIGNANTE D'ARTS PLASTIQUES 103
5. Contexte et objectifs de l'étude 103
6. Questions de recherche 103
7. Méthodologie 103
7.1 Participants et recueil de données 103
7.2 Traitement des données 105
8. Résultats 105
8.1 Fréquentation des musées et partage des expériences muséales 105
8.1.1 L'institution scolaire, un lieu majeur de socialisation culturelle 105
8.1.2 Les adolescents, des passeurs de culture dans la sphère privée 106
8.2 Expériences muséales réussies selon les adolescents 107
8.2.1 Être acteur et déstabilisé pendant la visite 107
8.2.2 Partager et s'inspirer des œuvres 108
8.2.3 Explorer les couleurs et les histoires 109
8.3 Contraintes et difficultés rencontrées en contexte muséal 109
8.3.1 Un discours surabondant et des œuvres complexes 109
8.3.2 Un environnement austère et prescriptif 110
8.4 Représentations sociales des musées et de l'art 110
8.4.1 Conter des histoires, exposer des œuvres 110
8.4.2 Des univers subjectifs foisonnants 110
9. Conclusion et discussion du Chapitre 6 111
9.1 Les acteurs de l'institution 111
9.2 Le public adolescent 112

Chapitre 7. ARTICULER LES LOGIQUES INTRINSÈQUES D'UN MÉDIATEUR CULTUREL ET DES ADOLESCENTS EN SITUATION DE VISITE GUIDÉE 114

I. ARBITRAGE DE L'ACTIVITÉ SELON LES MÉDIATEURS CULTURELS INTERROGÉS 114
1. Contexte et objectifs de l'étude 114
2. Questions de recherche 114
3. Méthodologie 114
3.1 Participants et recueil de données 114
3.2 Traitement des données 114
4. Résultats 115
4.1 Renouvellement des expositions : de la préparation accompagnée à la préparation autonome 115
4.1.1 Fonctionnement de la préparation accompagnée au musée 115
4.1.2 La préparation autonome : de l'étalement temporel au débordement professionnel 116
4.2 Stratégies professionnelles mobilisées pour les visites guidées 117
4.2.1 Adapter la médiation à la diversité des tranches d'âge 117
4.2.2 Sélection des œuvres et construction du parcours 118
4.2.3 Faire face aux imprévus pendant le parcours 118
4.2.4 Améliorer le discours au fil du temps et des échanges 120
4.3 Effets des visites guidées : entre temporalité et visibilité 120
4.3.1 Préparation et poursuite de la visite guidée dans l'institution scolaire : une diachronie faiblement maîtrisée par les médiateurs 120
4.3.2 Activité constructive provoquée par les visites guidées 121

II. ARTICULER LES LOGIQUES INTRINSÈQUES DES ADOLESCENTS ET DU MÉDIATEUR EN SITUATION DE VISITE GUIDÉE 122
5. Contexte et objectifs de l'étude 122
6. Questions de recherche 123

7. Méthodologie 123
7.1 Participants et recueil de données 123
7.2 Traitement des données 124
8. Résultats 125
8.1 Gestion de la visite et arbitrage dans l'activité du médiateur culturel 125
8.1.1 Préparer la visite en amont 125
8.1.2 Un arbitrage de l'activité de médiation tourné vers 5 familles d'activités 126
8.1.3 Des arbitrages simultanés pendant l'activité de médiation 128
8.1.4 Fluctuation des objets de l'activité du médiateur 130
8.2 Le jeune public durant la visite : un voyage au dedans et au dehors au gré des aléas… 132
8.2.1 La maille temporelle du parcours muséal 132
8.2.2 La maille temporelle de la rencontre avec l'œuvre d'art 135
8.2.3 Fluctuation des objets de l'activité des adolescents 137
8.3 Dérouler la chronologie de la visite : un point de vue diachronique 142
8.3.1 Des phases de co-activité réussie et empêchée 143
8.3.2 Des logiques intrinsèques qui se rejoignent et qui s'entrechoquent 145
8.4 Des exemples de rencontre collective : un point de vue synchronique 145
8.4.1 "Prelude" (H. Richter) : rencontre improvisée et remise en question des œuvres 145
8.4.2 "La roue de bicyclette" (M. Duchamp) : une rencontre vive et ambivalente 147
9. Conclusion et discussion du Chapitre 7 152
9.1 Des logiques intrinsèques et des rythmes qui se chevauchent 152
9.2 Le rythme de la médiation VS le rythme de la rencontre 152
9.3 La médiation culturelle : de l'oscillation au basculement du sujet-visiteur ? 153
9.4 Des expériences sensorielles, imaginaires et créatives à prolonger 154
9.5 Des germes d'activité constructive et de développement 154

Chapitre 8. ÉTUDIER LA CO-ACTIVITÉ DES MÉDIATEURS CULTURELS ET DU JEUNE PUBLIC DANS LES ATELIERS 156
1. Contexte et objectifs de l'étude 156
2. Présentation des ateliers étudiés 156
2.1 Présentation de l'offre muséale jeunes publics 156
2.2 Les ateliers annuels étudiés 157
3. Questions de recherche 158
4. Méthodologie 158
4.1 Participants et recueil de données : observations ouvertes et verbalisations 158
4.2 Traitement des données : procédé méthodologique et réduction des données brutes 159
4.2.1 Identification des classes de situation et des familles d'activités 160
4.2.2 Construction d'une chronique d'activité 161
4.2.3 Découpage et analyse d'une séquence de co-activité 161
5. Résultats 162

I. SITUATION N°1 : EXPLORATION ET DÉCODAGE DES ŒUVRES (ATELIERS ENFANTS) 162
5.1 Une médiation orientée vers la co-activité entre médiateurs et enfants 162
5.1.1 Le jeune public, co-acteur de la médiation 163
5.1.2 Diverses formes de co-activité et de médiation 165
5.2 Effets des interventions spontanées des enfants sur l'activité 169
5.3 Des instruments dialogiques au service de la rencontre des œuvres et de l'accompagnement des enfants 172
5.3.1 Identifier et cartographier les instruments dialogiques 172
5.3.2 Effets des instruments dialogiques sur l'activité des enfants 175

II. SITUATION N°2 : CRÉER UNE PRODUCTION PLASTIQUE (ATELIERS ENFANTS) 176
5.4 Déploiement du cycle créatif et de l'accompagnement à la production plastique 176

5.4.1 Activité des enfants : les 6 phases du cycle créatif en atelier 176
5.4.2 Activité d'accompagnement des médiateurs 179
5.4.3 Analyse diachronique du cycle créatif selon les consignes....183
5.4.4 Détournements imaginaires des enfants : entre narration et exploration 187
5.4.5 Déterminants du cycle créatif et de l'imagination 190

III. SITUATION N°3 : CRÉER UNE PRODUCTION PLASTIQUE (ATELIER ADOLESCENTS) 192
5.5 Diachronie du cycle créatif dans un atelier adolescent....192
5.5.1 Description de l'activité de médiation en début d'atelier 192
5.5.2 Description de l'activité des adolescents et de la médiatrice 193
5.5.3 Les éléments favorisant le développement du cycle créatif 198
5.5.4 Évolution des maquettes auprès de deux adolescents 200
6. Conclusion et discussion du Chapitre 8 203
6.1 Co-construction de la médiation et articulation des univers....203
6.2 Émergence de phases supplémentaires dans le cycle créatif....204
6.3 Déterminants du développement du cycle créatif....205

Chapitre 9. DE LA VISITE MUSÉALE À LA CONSTRUCTION D'UN RÉCIT SIGNIFIANT PAR LES ADOLESCENTS : ÉTUDIER LA CRÉATION NARRATIVE ET L'ACTIVITÉ D'ACCOMPAGNEMENT DES PROFESSEURS 207
1. Contexte et objectifs de l'étude 207
2. Présentation des phases du projet "Écoute les œuvres parler" (ELOP) 208
2.1 Le dispositif et les acteurs du projet 208
2.2 Présentation des trois premières étapes du projet 208
3. Questions de recherche 209
4. Méthodologie 210
4.1 Participants et recueil de données....210
4.2 Traitement des données 211
4.2.1 Classement des données et définition des axes d'analyses selon les groupes....211
4.2.2 Analyser la rencontre et l'enquête exploratrice des œuvres 211
4.2.3 Analyser les ateliers d'écriture : de la co-activité à la diachronie du cycle créatif 211
5. Résultats 213
5.1 Production d'un acrostiche : documenter la diversité des accompagnements, la multi-sensorialité du récit créatif et la diachronie du projet (Groupe 1)....213
5.1.1 Sélection de l'œuvre et visite autonome 213
5.1.2 Panorama des activités de préparation à la création narrative et plastique des acteurs....216
5.1.3 Développement du cycle créatif sur fond de co-activité plurielle 218
5.2 Production d'un reportage de guerre : documenter la rencontre de l'œuvre, la co-activité au sein du groupe et la diachronie du cycle créatif (Groupe 2) 230
5.2.1 La rencontre de l'œuvre : point de vue intrinsèque de l'adolescente L. 230
5.2.2 Diachronie du cycle créatif et activité instrumentée....234
5.3 Production d'un rap musical : documenter la rencontre de l'œuvre, son exploration et la co-activité au sein du groupe accompagnée par un professeur (Groupe 3)....238
5.3.1 Sélection et exploration de l'œuvre lors des visites guidées et libres....238
5.3.2 Co-construction du récit musical durant l'atelier d'écriture au collège 243
5.4 Mises en perspective des modélisations du cycle créatif des trois groupes....250
5.4.1 Caractériser les différents types d'exploration 252
5.4.2 Imaginer et s'imprégner : créer et transformer des univers pour la création narrative....252
6. Conclusion et discussion du Chapitre 9 253
6.1 Empêchement et déploiement du pouvoir d'agir....253
6.2 Postures et déterminats liés au développement du cycle créatif....254

Partie IV. Discussion générale 256

Chapitre 10. APPORTS ET DISCUSSION DES ÉTUDES 257
1. La visite guidée : un lieu de médiation faisant cohabiter une pluralité de logiques intrinsèques, de mailles temporelles et de rythmes propres aux acteurs 257
1.1 Préparer, adapter et faire fonctionner une visite pour le jeune public 257
1.1.1 Une préparation centrifuge et intarissable 257
1.1.2 Les connaissances comme pillier sécurisant 258
1.1.3 Une activité d'anticipation, d'adaptation et d'improvisation 258
1.2 Du sujet-visiteur récepteur et empêché au sujet-visiteur acteur et capable d'être affecté 258
1.3 Alternance d'un rythme du parcours et d'un rythme de la rencontre à l'œuvre 259
1.4 Vivre le parcours de visite à la 3e ou à la 1ère personne ? 260
2. Les ateliers : un espace de médiation pour cheminer dans une dynamique de création 261
2.1 Accompagner le jeune public dans une dynamique créative (médiateurs et professeurs) 261
2.1.1 Les ateliers "one-shot" au musée 261
2.1.2 Les ateliers intégrés à un dispositif pédagogique 262
2.2 Entrer dans la dynamique créative : s'orienter et se désorienter, s'engager et se désengager de l'action (jeune public) 262
2.2.1 Les ateliers "one-shot" au musée 262
2.2.2 Les ateliers intégrés à un dispositif pédagogique 263
3. Retour sur les modèles MARO et NAM 264
3.1 Le fonctionnement des espaces analytiques et sensitifs lors des visites 264
3.2 Déploiement du cycle créatif et du modèle 265
3.3 Porosité des modèles MARO et NAM 266
4. Conceptualiser les activités constructives à partir des situations muséales 267
4.1 Les déterminants des activités constructives 267
4.2 Les différentes formes d'activités constructives rencontrées 267
4.3 Les effets des activités constructives 268

Chapitre 11. RECOMMANDATIONS POUR LA CONCEPTION D'OFFRES MUSÉALES 270
1. Critères pour la conception de ressources en situation de visite guidée 270
1.1 Les activités des adolescents 270
1.2 La co-activité entre les adolescents et les médiateurs culturels 272
1.3 Les activités des médiateurs culturels 273
2. Critères pour la conception de ressources en situation d'atelier jeunes publics 275
2.1 Les activités du jeune public 275

Chapitre 12. LIMITES ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE 278
1. Limites des études 278
1.1 Limites liées à l'accessibilité du terrain 278
1.2 Limites liées aux modalités de recueil de données 278
2. Perspectives de recherche 279
2.1 Appropriation de l'exposition et développement des compétences des médiateurs au fil des visites 279
2.2 Un dispositif de recueil et de développement des sujets : l'auto-confrontation croisée 279
2.3 Les rencontres marquantes des œuvres d'art et les activités constructives 279
2.4 Documenter une diversité d'ateliers et d'accompagnement dans le déploiement du cycle créatif 280

BIBLIOGRAPHIE 281

ANNEXES 295

Conceptualiser les activités constructives et le développement du sujet capable

Le cas de la médiation à l'art orientée jeune public dans un musée d'art moderne et contemporain

RÉSUMÉ

Au coeur des problématiques culturelles récentes, les institutions muséales portent un projet de démocratisation culturelle visant la mise en accessibilité de l'art et de l'environnement muséal à une diversité de publics. Appuyée par la loi française de 2002 relative aux musées, ce projet est d'autant plus accentué à destination des enfants et des adolescents avec la mise en place d'une médiation culturelle et d'une diversité d'offres muséales spécifiques. Considéré comme le visiteur de demain, ce jeune public cristallise un ensemble d'attentes et de questionnements auprès des institutions culturelles en termes de connaissance du public, et de leviers pour la fréquentation, la fidélisation de ces espaces et l'accessibilité à l'art. Ces lieux de médiation culturelle représentent une opportunité pour suivre le parcours des visiteurs et comprendre les diverses dynamiques subjectives à l'œuvre à travers diverses configurations tout en mobilisant le prisme de l'ergonomie : des rencontres avec les œuvres en situation de visite d'une part, et des activités de création plastiques et narratives en situation d'atelier d'autre part. L'analyse de l'activité dans ces situations constituera une portée d'entrée privilégiée pour explorer et alimenter notre compréhension des traces des activités constructives et du développement afin de les conceptualiser. Ces contributions empiriques et épistémiques permettront de concevoir un ensemble de ressources et d'offres de médiation culturelle adaptées aux activités du jeune public et aux professionnels de la médiation.

MOTS-CLÉS

Activité muséale - Activité constructive - Jeune public - Médiateurs culturels - Rencontre à l'œuvre
Créativité - Approche instrumentale - Sujet capable - Entretien d'auto-confrontation

---

Conceptualizing Constructive Activities and Development of a Capable Subject

The Case of Mediation Aimed at Young Audiences in a Modern and Contemporary Art Museum

ABSTRACT

At the heart of recent cultural issues, museum institutions implement a cultural democratization project promoting art and museum spaces accessibility to a diversity of audiences. Based on France's law on museums from 2002, this project is focusing on children and teenagers thanks to the creation of cultural mediation and specific museum offers. Regarded as the visitor of tomorrow, this young audience generates to museums a set of expectations and questionings regarding visitor knowledge, tools for increasing attendance, loyalty and art accessibility. These cultural mediation spaces become an opportunity for tracking visitors' journey and understanding intrinsic points of views. We will study various situations throughout the prism of Ergonomics by highlighting encounters with works of art during a guided tour on one hand, plastic and narratives creation during workshops on the other hand. Activity analysis will be an effective way for exploring and improving our understanding of traces of constructive activities and development in order to conceptualize them. These empirical and theoretical contributions will help developing appropriate resources of cultural mediation offers to young audiences and mediation professionals.

KEYWORDS

Museum Activity - Constructive Activity - Young Audience - Cultural Mediators - Work of Art Encounter
Creativity - Instrumental Approach - Capable Subject - Auto-confrontation interview

PRÉAMBULE

En démarrant un cursus universitaire par une Licence de Psychologie à l'Université Paris 8, j'ai découvert une discipline centrée sur l'humain, permettant d'intervenir et de mener des recherches sur une palette variée de situations et d'activités humaines. Ainsi, mes formations en Master d'Ergonomie ont constitué de riches opportunités pour découvrir et pratiquer la démarche ergonomique dans divers contextes : celui de la recherche agronomique en étudiant la gestion des risques et les représentations de l'hygiène auprès d'animaliers à l'Institut National de la Recherche Agronomique[1]. Puis le contexte de la recherche domestique et énergétique à EDF R&D fut une occasion d'analyser les activités de maîtrise d'énergie et de suivi de production d'énergie photovoltaïque chez des habitants résidentiels[2].

Portant un intérêt grandissant pour la recherche et dans la continuité de travaux et de collaborations de l'équipe C3U avec des institutions culturelles[3], Françoise Decortis et Anne Bationo-Tillon m'ont proposé à la rentrée 2012 de contribuer à un projet attrayant et singulier pour le champ de l'ergonomie, ouvrant de nouvelles perspectives à explorer dans le domaine des activités quotidiennes. Un projet visant à étudier les activités créatives et muséales du jeune public pour comprendre et transformer les médiations culturelles dans les musées. Ce projet de recherche représentait un défi passionnant à relever pour lever le voile sur ces activités singulières dans lesquelles les sujets rencontrent des œuvres d'art dans les espaces d'exposition ; et pour comprendre le déploiement de la créativité dans les ateliers destinés aux enfants et aux adolescents en mobilisant la boîte à outil de l'ergonome.

Les prémices de cette thèse ont été marquées par une séparation provisoire entre les thèmes de la rencontre à l'œuvre et de la créativité accompagnée dans les ateliers : qu'avaient-elles en commun, excepté les formats d'offres muséales proposés à ce public ? Progressivement, l'intuition d'une forte connexion entre ces deux versants de la médiation faisait son chemin... En s'approchant au plus près de ces activités, ces situations laissaient entrevoir des potentiels de construction et de développement chez le jeune public qui n'ont été que peu étudiés dans la littérature scientifique. Ces situations invitent ce public à emprunter un cheminement singulier, imprévisible et à mobiliser un ensemble de ressources sensorielles, affectives, réflexives et environnementales. Ces dernières lui permettent de comprendre, de s'interroger, d'être affecté, de ressentir, de créer, de s'étonner, et de transiter à travers des espaces d'expériences subjectifs et collectifs.

Dans la continuité de ce projet doctoral, la démarche ergonomique mobilisée a permis d'explorer ce nouveau champ en faisant émerger les dimensions constructives des activités muséales. Ce travail ouvre de nouveaux questionnements, et de nouvelles pistes de recherche pour alimenter la compréhension des situations muséales et des médiations culturelles, et *in fine* d'adapter ces offres à destination des enfants et des adolescents. La double intégration des médiateurs et des jeunes publics privilégie ainsi une démarche systémique et holistique indispensable à la compréhension de ces situations d'éducation informelle.

---

[1] LAHOUAL, D., SALÈS-WUILLEMIN, E. & VIDAL-GOMEL, C. (2012). "Concevoir des dispositifs de formation professionnelle pour les animaliers à partir des représentations et des pratiques informelles de sécurité mobilisées durant l'activité". *2ème colloque international de didactique professionnelle : apprentissage et développement professionnel.* Nantes, France, 7-8 juin 2012.

[2] LAHOUAL, D. & FRÉJUS, M. (2013) Sustainability at Home: An Exploratory Study on Monitoring Needs and Energy Management Actions of Solar Power Producers. In: Kotzé P., Marsden G., Lindgaard G., Wesson J., Winckler M. (eds) *Human-Computer Interaction – INTERACT 2013*. INTERACT 2013. Lecture Notes in Computer Science, vol 8120. Springer, Berlin, Heidelberg.

[3] BATIONO-TILLON, A. (2013). Ergonomie et domaine muséal. *Activités*, 10(2), 82-108, http://www.activites.org/v10n2/v10n2.pdf ; BATIONO-TILLON, A., LAHOUAL, D., ALEXANDRE, D., MATEEV, C., TICHADOU, C. & DECORTIS, F. & (2013). "Les activités muséales et les médiations culturelles : de nouveaux terrains d'études et de nouvelles collaborations pour l'ergonomie". *SELF* '13.

INTRODUCTION ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Le jeune public, considéré comme le visiteur de demain, suscite non seulement un intérêt marqué de la part des institutions culturelles en matière de fréquentation, de fidélisation et de sensibilisation à l'art, mais il représente également un défi de taille compte tenu de sa singularité, car il possède des représentations du musée, des besoins et des attentes spécifiques vis-à-vis du public adulte. Au coeur des problématiques culturelles récentes, les institutions muséales portent un projet de démocratisation culturelle qui vise la mise en accessibilité de l'art et de l'environnement muséal vers une diversité de publics. Appuyée par la loi 2002 relatives aux musées de France (Loi n°2002-5 du 5 janvier 2002[4]), ce projet est d'autant plus accentué en direction des enfants et des adolescents avec la mise en place d'une médiation culturelle et d'une diversité d'offres muséales spécifiques.

Un des leviers des musées se concrétise dans la mise en place du métier de médiateur culturel (ou animateur, conférencier selon les institutions), dans la réalisation de visites guidées et dans la diversification d'offres muséales adaptées à différents publics (Peyrin, 2010). Dans cette perspective, la médiation culturelle tient un rôle décisif : un rôle d'intermédiaire pour "*favoriser la rencontre entre l'œuvre artistique et son destinataire*" (Jacob & Bihan-Youinou, 2008). En créant du sens dans l'accompagnement à la visite (Gomez, 2009), elle permettrait idéalement de neutraliser les déterminismes sociologiques en évitant que la visite ne profite seulement à ceux disposant d'une meilleure condition sociale et une meilleure connaissance du monde de l'art (Bourdieu, 1996).

Parmi les offres muséales destinées au jeune public, les visites guidées et les ateliers représentent les formats les plus fréquemment proposés. Il s'agit de deux versants de la médiation culturelle développés par les musées : l'un propose une immersion dans les salles d'exposition pour favoriser la rencontre des œuvres, tandis que l'autre propose des activités de création en s'appuyant sur l'univers et les techniques d'un artiste. Intégrées dans une démarche de sensibilisation et d'accessibilité, ces activités proposées par les musées sont encore peu conceptualisées sur le plan scientifique, néanmoins, elles restent répandues et plus abouties sur le plan pratique. En ce sens, une connaissance approfondie de ces activités orientées vers le jeune public demeure indispensable afin de documenter des situations réelles articulées aux points de vue intrinsèques des sujets. Ces problématiques font apparaître un ensemble d'interrogations et une demande forte provenant des institutions culturelles tournées vers la fidélisation et une meilleure connaissance du jeune public[5].

Ainsi, nous retrouvons dans le champ de l'ergonomie de forts enjeux à articuler les questions de créativité et de rencontre à l'œuvre dans un lieu singulier et peu commun. Ceci étant, ces dernières années ont vu l'émergence de partenariats et de collaborations entre des ergonomes (Équipe C3U, Laboratoire Paragraphe à l'Université Paris 8) et diverses institutions culturelles (Réunion des Musées Nationaux - Grand Palais, Centre Pompidou Paris et Metz, Louvre-Lens et le Musée des beaux-arts de Rennes) visant à mieux comprendre l'impact des médiations culturelles humaines et technologiques sur l'expérience muséale, ainsi qu'à étudier les expériences muséales vécues par les visiteurs (Bationo-Tillon, 2013 ; Bationo-Tillon & al., 2013 ; Lahoual & al., 2014 ; Bationo-Tillon & Decortis, 2015 ; 2016). Les problématiques actuelles des institutions culturelles rencontrent ainsi les questions de recherche portées par l'ergonomie.

[4] Disponible sur : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000769536&categorieLien=id

[5] Nous renvoyons le lecteur aux annexes n°2 et 3 concernant la demande provoquée et la reformulation de cette dernière émanant du Centre Pompidou Metz.

Pour répondre à ces enjeux et à ces questionnements, cette thèse offre un cadre de recherche adapté pour étudier les activités muséales *in situ*, en nous focalisant sur les situations de visite guidée et d'atelier. À partir d'un ancrage théorique en ergonomie et d'une combinaison de méthodes centrées sur l'observation de l'activité et le recueil du point de vue des sujets, nous mettrons l'accent sur les dimensions singulières, situées, finalisées et systémiques de ces activités (Daniellou & Rabardel, 2005).

Menée en collaboration avec le Centre Pompidou Metz dans le cadre du Projet Ergonomie Jeunes Publics[6] (Ergo J'++) avec le Laboratoire d'Excellence Arts et Médiations Humaines de l'Université Paris 8, ce travail de thèse propose de suivre le parcours du jeune public et de comprendre les diverses dynamiques subjectives à travers diverses configurations : les rencontres avec les œuvres en situation de visite guidée d'une part, et les activités de création plastiques et narratives en situation d'atelier d'autre part, tout en articulant les points de vue du médiateur culturel et des jeunes sujets (enfants et adolescents). L'analyse de l'activité dans ces situations constituera une portée d'entrée privilégiée pour explorer et alimenter notre compréhension des traces des activités constructives dans lesquelles les jeunes sujets s'inscrivent dans un mouvement de développement (Rabardel, 2005). Par les activités constructives, ceux-ci se transforment eux-mêmes et transforment le réel à partir de l'élaboration des ressources internes et externes et de la pluralité des genèses (instrumentales, opératives, conceptuelles, représentatives, identitaires) qu'ils peuvent développer (Rabardel & Samurçay, 2004 ; Rabardel, 2005).

Cette recherche vise également à élargir la contribution de l'ergonomie aux situations de la vie quotidienne, car au même titre que l'ergonomie du travail, elle est tournée vers la production de connaissances sur l'humain et les activités pour contribuer à la transformation favorable des conditions de réalisation de ces activités (Falzon, 2004). Dans cette visée, elle s'intéresse à la diversité et la variabilité des situations tout en prêtant attention aux écarts entre les prescriptions et le travail réel (Ombredane & Faverge, 1955). Toutefois lorsque le domaine concerne les situations de la vie quotidienne, la diversité et la variabilité prennent le pas sur la dimension prescrite (Bationo-Tillon, 2006), intégrant des situations où "*l'invention tant des objectifs à atteindre que des moyens pour les atteindre repose entièrement sur le travailleur*" (Daniellou, 2002). L'ergonomie des activités quotidiennes s'inscrit notamment dans la continuité des travaux sur l'ergonomie orientée enfants centrée sur l'étude et la compréhension de leurs activités dans une diversité de situations (scolaires, domestiques, muséales, etc.) afin de contribuer à la conception de dispositifs et d'environnements adaptés et participant au développement des jeunes sujets (Decortis, 2015). En mobilisant les approches théoriques et méthodologiques du sujet capable (Rabardel, 2005), de l'approche instrumentale (Rabardel, 1995), des modèles théoriques de l'activité de rencontre avec l'œuvre (Bationo-Tillon, 2013) et des activités narratives et créatives (Decortis, 2008 ; 2013), nous proposons d'investiguer les situations muséales en nous focalisant sur les dimensions diachroniques et synchroniques des activités du jeune public et des médiateurs culturels.

L'objectif général de cette thèse sera d'une part, d'alimenter nos connaissances sur les différentes formes de médiation culturelle orientée vers le jeune public et d'autre part, de conceptualiser les activités constructives à partir de l'analyse de l'activité des situations muséales. Ces contributions empiriques et épistémiques permettront de concevoir un ensemble de ressources et d'offres de médiation culturelle adaptées aux activités du jeune public et aux professionnels de la médiation.

[6] Pour en savoir plus sur le projet Ergonomie Jeunes Publics : http://www.labex-arts-h2h.fr/ergo-j.html

Et plus précisément, notre travail s'articulera autour de 6 objectifs de recherche :

- Appréhender les points de vue des différents acteurs institutionnels (le pôle public, une artiste et les médiateurs culturels) sur les particularités des offres muséales pour le jeune public et identifier la place de la créativité allouée dans ces activités ;
- Investiguer les diverses expériences muséales vécues par de jeunes adolescents en nous focalisant sur les expériences réussies et les difficultés rencontrées en situation de visite ;
- Identifier les arbitrages et les stratégies mobilisées par les médiateurs culturels en situation de visite guidée et comprendre la préparation de leurs parcours de visite ;
- Étudier une situation de visite guidée afin de confronter les logiques intrinsèques d'un médiateur et d'un groupe d'adolescents-visiteurs afin de mettre en exergue les moments où ces logiques se rejoignent et s'entrechoquent pour déceler les déterminants de ces moments de co-activités réussies et/ou empêchées ;
- Documenter la co-activité entre les médiateurs et le jeune public (enfants et adolescents) en situation d'atelier afin d'étudier le déploiement du cycle créatif selon les diverses configurations observées, selon les activités du jeune public et l'accompagnement des médiateurs culturels ;
- Étudier la continuité de l'expérience visiteur parmi des situations muséales et scolaires prenant place dans un dispositif pédagogique dans lequel des groupes d'adolescents sont invités à créer un récit narratif à partir d'une œuvre de leur choix. Nous documenterons le déploiement du cycle créatif ainsi que l'accompagnement des professeurs de collège dans une situation où les adolescents sont empêchés de mobiliser la dimension visuelle et contraints de renforcer la dimension auditive lors de la création narrative.

Ce manuscrit sera organisé en 4 parties principales.

La première partie est consacrée aux ancrages théoriques et aux cadres thématiques. Le chapitre 1 présente les cadres épistémologiques et théoriques mobilisés. Le chapitre 2 introduit le champ de la médiation culturelle et de la rencontre aux œuvres orientée vers le jeune public. Puis, le chapitre 3 propose une mise en perspective des différents champs de la créativité.

La seconde partie détaille la problématique scientifique, les questions de recherche, ainsi que la démarche de recherche dans les chapitres 4 et 5.

La troisième partie regroupe l'ensemble des contributions empiriques dans lesquelles nous retrouvons tout d'abord le chapitre 6 qui expose la pluralité des points de vue des acteurs dans leur rapport à la médiation et à la créativité. Le chapitre 7 porte sur l'articulation des logiques intrinsèques d'un médiateur et des adolescents en situation de visite guidée. Le chapitre 8 présente l'étude de la co-activité des médiateurs et du jeune public dans les ateliers. Enfin, le chapitre 9 propose d'étudier la façon dont l'exploration d'une œuvre d'art peut alimenter la production d'un récit créatif et signifiant pour des adolescents.

La quatrième et dernière partie sera consacrée à la discussion générale de notre recherche. Le chapitre 10 synthétise l'ensemble des contributions empiriques. Le chapitre 11 propose des pistes de recommandations visant la conception d'offres muséales adaptées au jeune public et aux médiateurs culturels. Et le chapitre 12 présente les limites, ainsi que les diverses perspectives de recherche envisagées.

Partie I.

Cadres thématiques et ancrages théoriques

Chapitre 1. LES CADRES ÉPISTÉMOLOGIQUES ET THÉORIQUES MOBILISÉS

Pour étudier les activités de médiation culturelle orientées jeune public en situation de visite guidée et d'atelier, nous situerons nos travaux au sein d'une épistémologie socio-constructiviste et parmi divers cadres théoriques issus de l'ergonomie francophone qui nous permettront d'appréhender l'activité des sujets dans une perspective située, systémique et développementale en situation muséale.

1. Du socio-constructivisme aux théories de l'activité

1.1 Une épistémologie socio-constructiviste en filigrane

Ouvrant la voie au développement du constructivisme, le psychologue Jean Piaget (1937) décrivait la manière dont l'humain, dès son enfance, construit son savoir au travers des interactions avec son environnement et comment il se développe face à de nouvelles caractéristiques de son milieu. L'épistémologie constructiviste dans laquelle nous nous positionnons, défend l'idée selon laquelle la connaissance implique un sujet connaissant et capable d'attacher de la valeur à la connaissance qu'il construit et qui est le fruit de sa propre expérience du réel (Le Moigne, 2007). Les sujets auxquels nous faisons référence correspondent à la fois au sujet-chercheur et aux sujets étudiés et participants à notre recherche scientifique.

L'épistémologie constructiviste considère que la Réalité est intrinsèquement liée au sujet et à l'observateur-chercheur, et privilégie l'interaction entre l'objet et le sujet, ainsi que l'élaboration des connaissances par le chercheur : "*Les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique. Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question… Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit*" (Bachelard, 1938). La connaissance fait l'objet par le sujet d'une construction continuelle, faite de tâtonnements, de bifurcations et d'allers-retours. Du point de vue constructiviste, le développement des connaissances est inévitablement lié à la manière dont le sujet approche et perçoit son environnement. Ainsi, cette connaissance n'a pas de sens ou de valeur en dehors de lui : "*L'objet et le sujet sont des entités interactives dans le développement de la connaissance (...) Les structures cognitives du sujet sont les filtres à travers lesquels la réalité est observée et interprétée*" (Lapointe 1996).

Le constructivisme met également en avant le concept d'intersubjectivité entre acteurs. La connaissance élaborée serait le fruit d'interprétations partagées entre des sujets situés dans un contexte social, culturel et physique donné. Ce concept lié à l'importance des interactions sociales renvoie d'ailleurs à la théorie socio-constructiviste et historico-culturelle développée par le psychologue Lev Vygotski (1934/1997[7]). Cette dernière défend l'idée que le rapport du sujet au monde des objets est toujours médiatisé par des pairs, des parents, des enseignants avec lesquels il élabore des connaissances (Larroze-Marracq, 1996). En définitive, la connaissance est essentiellement située et ne doit pas être séparée du contexte dans lequel elle est construite et actualisée (Ackermann, 1996). D'où l'intérêt de se focaliser sur les diverses interactions entre sujets et les descriptions des situations dans lesquelles les notions de subjectivité, de point de vue et de contexte sont au coeur des théories de l'action et de l'activité.

1.2 Les théories de l'activité

Les théories de l'activité constituent un autre ancrage théorique permettant de décrire l'activité humaine comme un ensemble d'actes obéissant à un but, et donc au résultat prévu par le sujet selon des

[7] L'ouvrage "Pensée et langage" a été publié peu après la mort de Lev Vygotski en 1934. La version française sur laquelle nous nous appuyons a été publiée par les éditions "La Dispute" en 1997.

circonstances environnementales singulières (Basov, 1931). Selon la théorie historico-culturelle de Vygotski (1934/1997), l'activité n'est pas uniquement sociale et orientée vers un objectif, elle est également médiatisée par l'outil ou par le signe. L'outil est dirigé vers l'activité extérieure pour transformer l'environnement, tandis que le signe est tourné vers l'activité intérieure, permettant la maîtrise du comportement et la transformation du sujet (op. cit.). Dans une visée de structuration de l'activité, le psychologue Alexis Leontiev (1965) propose de distinguer un ensemble de notions, dans lesquelles nous retrouvons l'activité, l'action, le motif et le but qu'il illustre avec l'exemple de la chasse primitive. Cette activité répond à une nécessité représentée par des motifs : se nourrir et se vêtir. Pour y répondre, les buts de l'action du rabatteur consistent à traquer le gibier et à le rabattre vers des chasseurs chargés de le capturer. Ainsi, l'activité et l'action demeurent indépendantes l'une de l'autre et ne coïncident pas toujours (op. cit.). Nous retrouvons cette distinction au sein de l'ergonomie francophone où d'une part, la tâche désigne "*un but donné dans des conditions déterminées*" (Leplat & Hoc, 1983), et d'autre part, l'activité correspond à ce qui est réellement fait, et à tout ce qui est mis en jeu par le sujet pour effectuer la tâche (Falzon, 2004).

2. Un modèle théorique anthropocentré et une vision développementale de l'homme

2.1 L'approche instrumentale : un modèle théorique anthropocentré

Pour étudier les diverses médiations opérées par les sujets au sein de leur activité, nous situerons un cadre théorique complémentaire aux théories de l'activité située.

2.1.1 Identifier les instruments et les médiations

L'approche instrumentale permet d'envisager d'une part, l'activité humaine sous l'angle de la diversité des moyens et des ressources utilisés par les sujets. D'autre part, elle contribue à déterminer la nature des médiations instrumentales mobilisées dans l'activité, notamment en fonction du sens que le sujet va leur conférer. Il peut s'agir d'instruments matériels, psychologiques, internes ou externes aux sujets que ces derniers construisent et utilisent en situation (Rabardel, 1999). Dans le cadre de nos recherches, nous nous focaliserons davantage sur le langage considéré comme un instrument psychologique dans des situations de médiation culturelle, dans la mesure où il devient un moyen d'agir sur l'activité humaine (op.cit.).

L'instrument auquel nous faisons référence est le résultat d'une association entre l'artefact (matériel ou symbolique) – « *une chose ayant subi une transformation d'origine humaine qui est susceptible de s'inscrire dans des activités finalisées* » – et les schèmes d'utilisation : ils sont organisateurs de l'action et de l'usage de l'artefact. Ils s'appuient sur les propriétés de l'artefact tout en s'adaptant aux singularités de la situation. Le schème est définit par Pierre Rabardel (1995) comme étant le produit d'une construction afin d'attribuer une signification aux artefacts et aux situations selon les contraintes rencontrées. Il comporte un aspect pratique et finalisé permettant la production de procédures adaptées. Nous insistons sur cette notion de schème qui est intéressante à plus d'un titre : non seulement elle révèle la créativité et l'inventivité des sujets à agir efficacement sur un objet en situation, mais elle démontre par ailleurs les possibilités infinies de réinventer et réinvestir un même artefact lorsqu'il s'agit de faire face à de nouvelles situations ou de nouveaux objectifs poursuivis par les sujets (op. cit.).

L'approche instrumentale vise à identifier différents types de médiations mobilisées au sein de l'activité. Lorsque les médiations visent principalement la prise de connaissance de l'objet (ses propriétés, son évolution en fonction des action du sujet, etc.), elles sont considérées comme des médiations *épistémiques* à l'objet. Les médiations visant l'action sur l'objet (pour le transformer, gérer une régulation, etc.) sont

appelées médiations *pragmatiques*. Les auteurs distinguent également celles qui sont orientées vers les autres (médiations *interpersonnelles*) ou vers soi-même (médiations *réflexives*) (Folcher & Rabardel, 2004).

2.1.2 Découpage et orientations de l'activité

En nous appuyant sur l'approche instrumentale dans le cadre de notre recherche, nous avons souhaité mobiliser une approche théorique permettant d'organiser une diversité de situations singulières selon le point de vue du sujet et des finalités recherchées. Pour l'observateur extérieur, il s'agira de décrire l'empan temporel d'une situation singulière à un instant T, et d'identifier les plans d'organisation de l'activité (Bationo-Tillon & Rabardel, 2015). Nous retrouvons ainsi dans cette approche, le concept de *classes de situations* correspondant à un regroupement de situations ayant des caractéristiques voisines et pour lesquelles les sujets peuvent associer des schèmes d'utilisation et des instruments. Elles sont suffisamment explicites pour pouvoir être dénommées par les sujets eux-mêmes. Ces classes de situations peuvent également s'organiser en un niveau supérieur : les *familles d'activités* qui regroupent et organisent ces classes de situations ayant une même finalité dans l'action. Ces classifications permettent ainsi de cartographier le réel en s'intéressant aux sources de variation, aux différentes formes de configuration et à la variabilité de l'activité du sujet qui seront par la suite réorganisées par le chercheur (op. cit.).

Outre cette organisation selon les situations et les finalités poursuivies par le sujet, l'activité porte aussi en elle deux orientations principales ayant des horizons temporels différents : l'activité productive s'oriente vers la réalisation des tâches et l'atteinte des objectifs d'action et de transformation. Tandis que la temporalité de l'activité constructive est celle du développement et de la genèse instrumentale comprenant la construction des ressources internes et externes, le développement du sujet, des compétences, des instruments, etc. (Folcher & Rabardel, 2004).

Au sein de cette activité constructive, nous retrouvons l'émergence d'un processus : la genèse instrumentale qui rend compte du développement des instruments par les sujets vers une direction qui n'a pas été prévue par les concepteurs. Doublement orientée, la genèse instrumentale réalisée par le sujet peut consister à accommoder, faire émerger ou évoluer ses schèmes d'utilisation, il s'agit alors de *l'instrumentation* qui est tournée vers le sujet lui-même. Ou encore, le sujet peut enrichir les propriétés de l'artefact, provoquant ainsi une *instrumentalisation* qui est dirigée vers ce dernier (Rabardel, 1995 ; Folcher & Rabardel, 2004).

Dans le champ muséal, nous nous intéresserons aux différentes classes de situations dans lesquelles les sujets (enfants, adolescents et adultes) mobiliseront un ensemble de ressources internes et externes au sein de leurs activités. Relatives à l'activité constructive et aux capacités d'agir des sujets, ces ressources seront étudiées en s'appuyant sur le modèle d'un sujet à la fois pragmatique et capable. Nous développerons dans la section suivante l'intérêt d'investiguer plus finement les activités constructives.

2.2 Le modèle du sujet capable : une vision développementale de l'homme

Ancré dans les travaux des activités médiatisées par les instruments, Rabardel (2005) a élaboré un modèle du sujet capable qui puisse d'une part, conceptualiser des activités humaines développant et prenant appui sur des ressources, et d'autre part, intégrer un modèle du sujet cohérent et pertinent qui représente au mieux l'activité humaine et son organisation par le sujet dans une perspective développementale. Ce modèle du sujet capable se focalise ainsi sur la dimension pragmatique et agissante de ce sujet : c'est un "*sujet qui agit, qui transforme le réel et se transforme lui-même et qui va utiliser toutes ses ressources pour mieux fonder et ajuster son activité*" (Pastré & Rabardel, 2005 ; Rabardel, 2005).

2.2.1 La capacité et le pouvoir d'agir

Cette modélisation de l'homme comme "sujet capable" considère toute personne au quotidien comme un sujet intentionnel, motivé et finalisé, dont les activités répondent à des motifs qui les poussent et à des buts qui les tirent de façon plus ou moins contradictoire (Rabardel, 2005). Et ce sujet "*dispose d'un ensemble de ressources qui sont constitutives de ses capacités d'agir et de son pouvoir d'agir*" (op.cit.).

- La **capacité d'agir** renvoie aux compétences, aux instruments et aux ressources développées par le sujet comme des moyens opératifs dans l'environnement. Il s'agit d'une capacité spécifique à faire et à provoquer quelque chose de significatif pour le sujet dans un ensemble de situations. En d'autres termes, la capacité d'agir est une forme de potentialité mobilisable par le sujet qui s'inscrit dans la longue durée (celle de l'expérience et du développement) et qui "*ne cesse de se transformer, se remodeler, se diversifier, se généraliser*" (Rabardel, 2005) ;
- Le **pouvoir d'agir** est directement rattaché aux conditions internes et externes du sujet réunies à un moment donné, telles que l'état fonctionnel du sujet, ses ressources et artefacts disponibles, les occasions d'interventions, etc. Temporellement et localement situé dans l'ici et maintenant, ce pouvoir d'agir est toujours "*situé dans un rapport singulier au monde réel, rapport qui actualise et réalise la capacité d'agir en transformant les potentialités en pouvoir*". (op. cit.).

2.2.2 Un sujet de l'agir en développement

Le sujet capable dispose de ressources à la fois internes et externes qui sont constitutives de son pouvoir d'agir et qui sont mobilisées dans ses activités. Ces ressources médiatisent et donnent forme aux différents rapports que le sujet entretient avec le monde : orienté vers l'objet de son activité, vers les autres et vers lui-même (Rabardel, 2005). Le sujet capable est aussi un sujet de l'agir en devenir, dont le développement se réalise par les activités constructives, c'est-à-dire qu'il modèle ses systèmes de ressources, de valeurs, ses domaines et ses situations et conditions d'activités pour le futur. Il est sujet en développement et sujet de son propre développement par l'intermédiaire des activités constructives et dans un triple mouvement : d'appropriation, de renouvellement et de mise en patrimoine (op.cit.). L'activité constructive est une forme d'orientation de l'activité dans laquelle le sujet produit les conditions et les moyens de l'activité future. Pour saisir cette approche, l'unité d'analyse à considérer est celle de l'appropriation des outils culturels, des usages, le développement des instruments et des individus. Il s'agit donc ici de saisir les modalités du développement des individus au travers des processus d'appropriation avec le développement des ressources pour l'action et le développement de compétences (Folcher & Rabardel, 2004).

2.3 Appréhender le développement par les germes de l'activité constructive

Pour étudier le développement du sujet, Samurçay & Rabardel (2004) proposent de documenter l'activité constructive dans laquelle le sujet se transforme lui-même tout en transformant le réel en élargissant l'étendue de son pouvoir d'agir par un accroissement des compétences et des ressources pour son activité future. S'insérant dans un empan temporel large, l'activité constructive peut désigner un retour sur son action passée par un travail d'analyse réflexive pour la reconfigurer dans un effort de meilleure compréhension (Vinatier, 2011). D'autres indicateurs du développement et de l'activité constructive ont été identifiés par Pierre Pastré (2011) :

- La construction des invariants par le sujet pour guider efficacement l'action grâce à l'introduction de la "*régularité dans le chaos du réel*" et la capacité à prélever dans la situation les dimensions pertinentes pour agir ;
- L'élargissement des capacités de penser et d'agir ouvrant "*le champ temporel et le champ des possibles*" ;

- Les périodes de transition dans lesquelles nous pouvons observer des déséquilibres, des blocages vécus par le sujet et les renversements de situation : "*Le sujet capable (...) est un être qui reste faillible et qui enchaîne épisodes de développement et d'empêchement*" ;
- Le brassage et la construction des expériences antérieures du sujet (ces expériences pouvant être des situations d'épreuve, des acquis sur lesquels s'appuyer ou encore, des "*expériences-déclics*" introduites par Vygotski (1934/1997) et désignant des changements brusques dans le développement où le sujet assimile une connaissance essentielle).

Dans une perspective de conception d'instruments favorisant le développement et la singularité des sujets, Bationo-Tillon et Rabardel (2015) suggèrent de saisir les germes de l'activité constructive qui sont identifiables par la documentation d'une collection de situations de référence, l'étude d'une diversité de sujets et l'identification des genèses instrumentales. Dans cette continuité, des critères bien spécifiques ont été mis en évidence pour concevoir des instruments qui outillent l'activité constructive (Decortis, Bationo-Tillon & Cuvelier, 2016) :

- La prise en compte de la dimension modulaire des artefacts adaptés à chaque étape du développement et favorisant la réorganisation de l'activité ;
- L'accompagnement du sujet dans des zones potentielles de développement et à différents horizons en prenant en compte la singularité du chemin de développement ;
- Faciliter les passages d'un univers à un autre en prenant en compte la diachronie de l'activité (par exemple passer d'une expérience singulière à un référentiel partagé) ;
- Permettre le passage d'un lieu à un autre grâce aux instruments transitionnels tissant de la continuité entre des situations spatio-temporelles distinctes ;
- Privilégier les instruments élargissant les modalités d'expression (etc.).

Cette liste, bien que non exhaustive, nous permet de mieux appréhender des fils spécifiques d'activité constructive orientés vers l'apprentissage et certaines étapes du développement (op. cit.).

3. Étudier les facettes de la rencontre aux œuvres et les phases du cycle créatif dans les situations de médiation culturelle

En mobilisant le Modèle de l'Activité de Rencontre avec Œuvre d'art (Bationo-Tillon, 2013) et le Modèle de l'Activité Narrative et créative (Decortis, 2008) dans notre travail de recherche, nous articulons des contributions théoriques adaptées à la compréhension et à l'analyse des activités du jeune public et des médiateurs en situation muséale, et cela en nous inscrivant dans une épistémologie constructiviste et dans un modèle du sujet capable. Nous présenterons deux modélisations originales de ces travaux que nous avons élaboré dans le cadre de cette thèse en nous inspirant des modélisations déjà existantes (op. cit.)[8], représentant de véritables outils pour regarder le réel dans sa richesse et sa diversité.

3.1 MARO : un modèle de la rencontre entre un visiteur capable et une œuvre d'art

3.1.1 Illustrer les potentielles rencontres par une situation de visite réelle

Le modèle MARO offre une cartographie diversifiée des potentielles rencontres pouvant survenir entre un visiteur capable et une œuvre d'art. En détaillant des classes de situations de rencontre provenant des registres à la fois analytique et sensitif, ce modèle permet d'identifier les phases accompagnées,

[8] Nous renvoyons le lecteur à l'annexe n°12 pour accéder aux modélisations antérieures (MARO et NAM).

encouragées, empêchées, voire délaissées par les médiateurs culturels ou les visiteurs eux-mêmes selon les obstacles rencontrés et les ressources mobilisées en situation muséale (Bationo-Tillon, 2013). Nous proposons de découvrir cette riche palette à travers une véritable situation de rencontre à l'œuvre vécue par une lycéenne, provenant d'un extrait de reportage audiovisuel que nous avons réalisé sur une exposition d'art brut au musée de la Halle St-Pierre[9]. Dans cette situation, cette jeune visiteuse évoque sa rencontre avec une œuvre d'art brut de Norbert Kox "*Death, Where is Thy Sting ?*" (Cf. Figure 1) en décrivant différents rapports à l'œuvre qu'elle a pu expérimenter.

Figure 1. Death, Where is Thy Sting ? (« Ô mort, où est ton aiguillon ») de Norbert Kox (1988-1989)

Le rapport analytique à l'œuvre

L'activité analytique renvoie à une mise à distance du tableau destinée à le découper, l'étudier et l'objectiver. Plusieurs classes de situations permettent de fragmenter plus finement ce rapport analytique :

- **La description fine** ==> il s'agit de prêter attention aux détails, d'explorer les caractéristiques de l'œuvre par parties, créant ainsi un découpage de l'œuvre :

  "Ce que j'ai regardé en premier c'est évidemment le torse de Jésus. Après, je remonte au fur et à mesure, et on voit que ça vient de quelque chose, on voit les pieds"

- **La distanciation** ==> le visiteur associe des liens entre les éléments de l'œuvre avec des domaines de connaissances du visiteur permettant une contextualisation et une objectivation de l'œuvre :

[9] "*Halle St Pierre - Exposition Raw Vision, musée d'art brut*" (D. Lahoual, 2014). En ligne : https://vimeo.com/127428594 Passage de l'interview de l'élève en terminale : 3min38 jusqu'à 4min38.

"Je ne connais pas très bien la Bible, du coup je pense qu'il a vraiment interprété le Jésus complètement déchiré"

- **L'interrogation** ==> le sujet s'interroge et s'étonne, tout en ouvrant un espace de réflexion qu'il peut potentiellement nourrir par des recherches actives personnelles :

  "Ce qui m'a interrogé c'est la croix nazie en fait qu'il y a sur les brassards d'un nazi qui n'a pas l'air très aimable"

Le rapport sensitif à l'œuvre

L'activité sensitive permet au visiteur de se laisse émerger par ses sensations et ses impressions au contact de l'œuvre, trois nouvelles classes de situation illustrent les facettes du rapport sensitif :

- **L'immersion** ==> le visiteur laisse émerger ses sensations et son ressenti au contact de l'œuvre :

  "Ce que j'ai ressenti quand j'ai découvert l'œuvre c'est un peu de dégoût parce que effectivement c'est pas agréable et c'est un trait assez réaliste. C'est du dégoût mais c'est aussi beaucoup d'intérêt"

- **L'imprégnation** ==> ici la rencontre provoque des résonnances entre le ressenti éprouvé face à l'œuvre, et le ressenti provenant d'autres situations de la sphère quotidienne. Nous pouvons faire l'hypothèse que la rencontre avec l'œuvre "*Death, Where is Thy Sting ?*" a provoqué chez la lycéenne des échos liés à la dimension religieuse, symbolisée par la Bible qu'elle évoque.
- **L'imagination** ==> cette dernière classe de situation permet au visiteur de prolonger l'œuvre par ses propres ressources internes en transformant ou en déformant l'œuvre. Nous n'avons pas retrouvé ce type de rencontre chez la jeune visiteuse.

3.1.2 Modéliser les diverses facettes de la rencontre aux œuvres

Les diverses oscillations que le médiateur est susceptible de mettre en place lors de son accompagnement à la rencontre des œuvres révèlent un ensemble de postures de médiation potentielles afin d'emmener le visiteur vers des rapports différents à l'œuvre (Sani, 2009). Des dimensions analytiques et sensitives, autant de versants pour éclairer différemment le visiteur dans sa propre lecture de l'œuvre. Cette cartographie propose ainsi différentes approches pouvant potentiellement être mobilisées par le visiteur et/ou accompagnées par une médiation. Ainsi en situation réelle, la possibilité pour un visiteur de comprendre, voir et saisir une œuvre d'art sera tributaire de l'environnement, des obstacles rencontrés et des ressources construites au fil du temps. Ce qui signifie que si la rencontre avec l'œuvre ne se déploie pas toujours, elle n'emprunte pas non plus systématiquement toutes ces classes de situation à la fois (Bationo-Tillon, 2013). C'est ce que nous montrons dans nos modélisations ci-dessous, sous forme d'horloge (Cf. Figure 2).

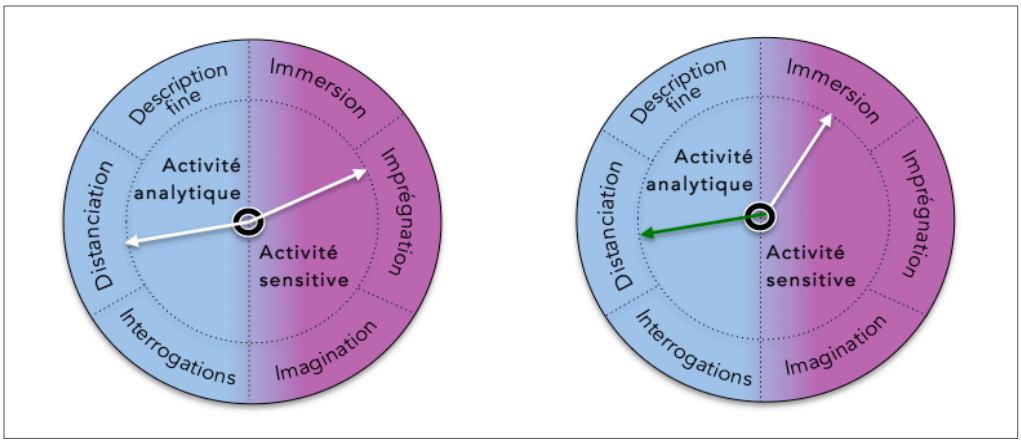


Figure 2. Modélisations en horloge de diverses configurations d'activité de rencontre à l'œuvre (Inspirées du modèle MARO)

Précédemment, nous avons pu observer que la classe de situation de l'imagination était absente lors de la rencontre avec l'œuvre "*Death, Where is Thy Sting ?*". De plus, ces rencontres demeurent progressives sur le temps, elles ne sont donc pas toutes mobilisées simultanément. Tout comme il est possible qu'une rencontre puisse mobiliser deux registres différents à la fois : par exemple, lorsqu'elle évoque la bible et la manière dont l'artiste pourrait avoir revisité ce texte religieux au sein de son œuvre, la visiteuse déploie à la fois de la distanciation et de l'imprégnation de façon combinée (*horloge de gauche*). Tout comme d'autres configurations sont également envisageables : en situation de visite guidée, le médiateur peut être susceptible d'accompagner un groupe de visiteurs vers un rapport analytique (*horloge de droite, flèche verte*), pouvant provoquer chez l'un des visiteurs l'entrée dans une dimension plus sensitive (*flèche blanche*) (Cf. Figure 2).

3.1.3 Origines et création du modèle MARO

Dans le champ de l'ergonomie, trois années de collaboration avec le Musée des Beaux Arts de Rennes et de nombreux allers-retours avec une revue de la littérature et des observations empiriques répétées (Bationo-Tillon, Marchal & Houlier, 2009, 2010, 2011 ; Folcher & Bationo-Tillon, 2012) ont permis le développement du Modèle de l'Activité de Rencontre avec l'Œuvre d'art (MARO). Ce dernier révèle les potentialités de l'activité de rencontre lorsqu'elle se déploie sous toutes ses facettes tout en intégrant deux registres d'être-au-monde (Merleau-Ponty, 1945), l'un tourné vers l'analytique et l'autre vers le sensitif. En combinant les propositions théoriques de Nelson Goodman (1996), les concepts de classes de situations et de sujet capable de Rabardel (2005), Bationo-Tillon s'est intéressée à l'activité du visiteur et aux ressources qu'il mobilise en situation, en considérant que "*le visiteur est acteur de sa visite, et que son pouvoir d'agir est différent selon les situations. Pour éclairer le pouvoir d'agir du visiteur, il est nécessaire de le confronter à un modèle de l'activité du sujet capable*" (Bationo-Tillon, 2013).

3.2 NAM : un modèle diachronique et systémique d'une créativité située

3.2.1 Illustrer les phases du cycle créatif par des situations de création réelles

Le modèle NAM envisage l'émergence et le développement de la créativité sous la forme d'un cycle itératif mobilisant des expériences fortement sensorielles partant du réel, en puisant dans l'imagination et en s'appuyant sur des processus d'internalisation et d'externalisation, pour retourner au réel. Ce modèle de la créativité située propose ainsi une vision dynamique, cumulative et dotée d'un fort coefficient social (Decortis, 2008, 2013). Nous proposons de révéler l'ensemble des phases du cycle créatif à travers un parcours de création de sculpture de l'artiste américaine Janet Echelman évoqué lors d'une conférence TED[10], tout en y insufflant des dimensions diachroniques et dynamiques.

Cycle n°1 : Entrée dans l'univers de la sculpture souple et mouvante

Lors d'un voyage en Inde vers la fin des années 90, Janet Echelman est invitée à exposer ses peintures dans le cadre d'un programme de financement Fullbright. Elle expédie ses peintures au village de pêcheur à Mahaballipuran, mais elles n'arrivent pas et la date d'exposition approche. Elle décide alors de réaliser de nouvelles créations en s'inspirant d'une activité artistique répandue dans ce village, la sculpture en bronze. Toutefois, réaliser de grands volumes en bronze était trop lourd et coûteux. La suite de ce parcours sera décrite à l'aide des différentes phases du modèle NAM.

[10] "*Taking imagination seriously*" de J. Echelman (Conférence TED, 2011). Passage du parcours de création décrit : 0min50 jusqu'à 5min10. En ligne : http://www.ted.com/talks/janet_echelman#t-40120

1. **Exploration :** En se promenant sur la plage, elle observe les pêcheurs tout en étant surprise par la qualité et la variété des filets de pêche utilisés (Cf. Figure 3). L'artiste explore librement et interagit directement avec son environnement en recherchant des matériaux pouvant lui être utile ;
2. **Inspiration :** Ces observations l'amènent à associer ces tas de filets à des potentiels matériaux de sculpture. Elle envisage alors ces filets comme "*une nouvelle approche de la sculpture*". Cette phase favorise ainsi un processus de dissociation où l'artiste esquisse des relations et relève certaines caractéristiques pertinentes dans le filet de pêche. C'est un moment de réflexion et d'analyse de ses expériences permettant à la fantaisie d'opérer ;
3. **Production :** En collaboration avec des pêcheurs, elle réalise une première sculpture en filet de pêche nommée "*Wide Hips*" en 1997 (Cf. Figure 3). Ici, le fruit de son imagination est externalisé dans une production originale grâce au processus d'association réunissant les précédents éléments dissociés et transformés ;
4. **Partage :** Elle exposera ensuite une série de sculptures en combinant des filets de pêches et des morceaux de bronze fondus "*The Bellbottoms series*" (1997). Cette dernière phase contribue au renouvellement de ce processus créatif en rendant possible l'échange, la discussion et la vérification de la production sur les autres. Le partage permet également d'externaliser cette production pour la faire vivre dans le monde social tout en offrant des opportunités de rebonds vers de nouvelles phases. C'est ce que nous observerons lors du prochain cycle créatif.

Figure 3. Village de pêcheurs à Mahaballipuran (en haut, à gauche) - Filet de pêche (en haut, à droite) "Wide hips" et "Playpen/Suckle Bell Buckle" (Mahaballipuran, 1997) (en bas, de gauche à droite)

Cycle n°2 : Une sculpture délicate et éphémère à grande échelle

5. **Exploration :** En observant les sculptures de la série Bellbottoms, elle se sent hypnotisée par la manière dont "*leurs surfaces souples révélaient chaque ondulation causée par le vent*" ;
6. **Exploration médiatisée :** Par la suite, l'artiste étudie avec les pêcheurs indiens les techniques artisanales et traditionnelles de création des filets de pêche. Puis elle étudie avec des denteliers en Lituanie. Cette forme d'exploration est médiatisée socialement ;
7. **Inspiration :** Elle souhaite agrandir l'échelle de ses sculptures pour "*passer d'un objet qu'on regarde dans une chose dans laquelle on peut se perdre*" ;
8. **Production :** Ce projet l'amène à co-créer avec des pêcheurs indiens un filet d'un million et demi de noeuds noués à la main. Cette œuvre est nommée : "*Target swooping down... Bullseye!*" ;
9. **Partage :** Cette œuvre est exposée temporairement à Madrid en 2001 (Cf. Figure 4). Elle est vue par des milliers de personnes, dont un urbaniste qui lui commande une œuvre permanente à exposer sur le front de mer à Porto au Portugal.

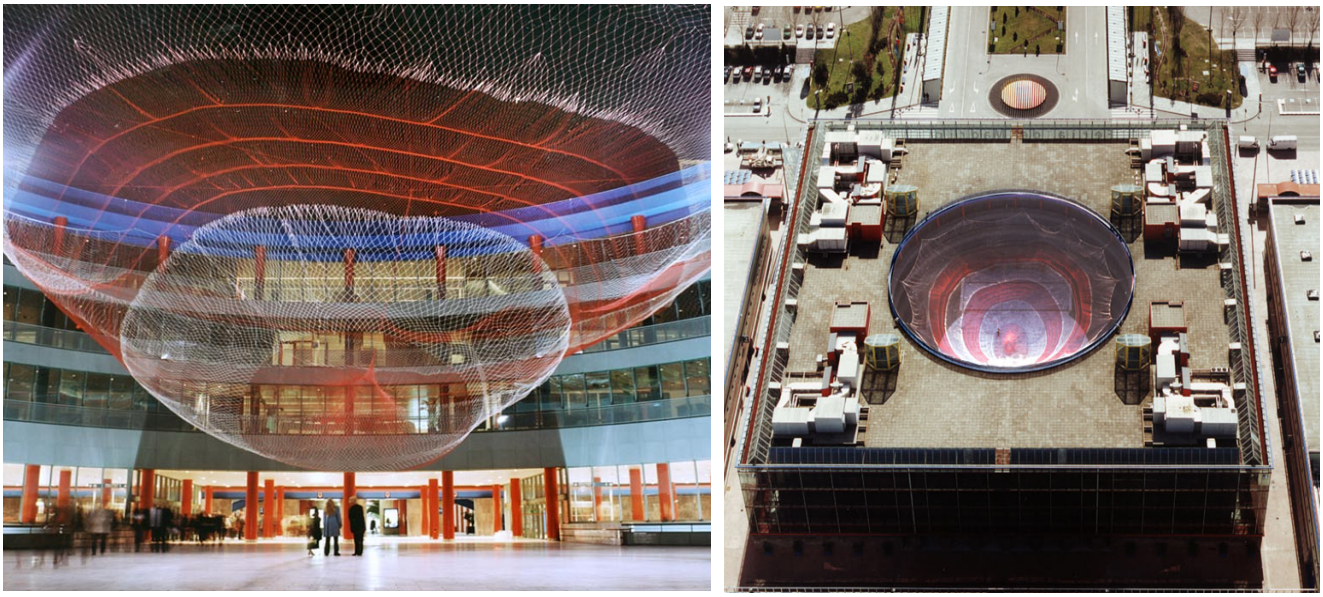


Figure 4. "Target swooping down... Bullseye!" (Madrid, 2001)

Cycle n°3 : Ingénierie d'une sculpture de dentelle fluide, résistante et permanente

10. **Inspiration :** Pour répondre à cette nouvelle commande, elle souhaite réaliser une sculpture qui puisse intégrer un équilibre entre le fait de préserver son art et l'incorporation d'un nouveau matériel souple, fluide qui puisse résister à l'air salé, à la pollution et aux ouragans ;
11. **Exploration médiatisée :** Elle collabore avec un ingénieur aéronautique afin d'explorer et de modéliser au moyen d'un logiciel vectoriel les formes précises et les mouvements possibles de cette future sculpture ;
12. **Exploration médiatisée :** Puis elle collabore avec une usine de filets de pêche afin d'explorer les variables d'une machine industrielle pour comprendre la création de noeuds résistants ;
13. **Inspiration :** Suite à ces expériences accumulées, l'artiste souhaite créer une nouvelle sculpture intégrant à la fois des noeuds résistants industriels et les techniques traditionnelles de dentelle ;
14. **Production :** Trois ans plus tard, elle produit "*She changes*" à Porto en 2005 composée de filet de dentelle de 460m2 maintenue par un anneau d'acier de plus de 20 tonnes (Cf. Figure 5).

Figure 5. "She changes" (Porto, 2005) de jour et de nuit.

3.2.2 Modéliser les diverses phases du cycle créatif

L'ensemble des activités de création de Janet Echelman a été modélisé de manière diachronique dans le schéma ci-dessous (Cf. Figure 6). Nous pouvons y relever un ensemble d'observations :

- Chaque cycle se parachève par une production concrète, puis se poursuit sur un nouveau cycle ;
- Lorsqu'un cycle s'achève, la dernière phase alimente le rebond vers un nouveau cycle pour développer un nouveau projet créatif ;
- Il s'agit d'un cycle non pas itératif mais continu, les phases ne se répètent pas, elles s'enrichissent et s'alimentent pour donner lieu à de nouvelles phases différentes incorporant de nouvelles idées s'appuyant sur les précédentes ;
- Au sein d'un cycle spécifique, les phases peuvent se dédoubler (cycle n°2 et 3) selon l'activité réalisée par le sujet ;
- Ces cycles peuvent se développer continuellement tant que l'activité du sujet se poursuit (Cf. Figure 7).

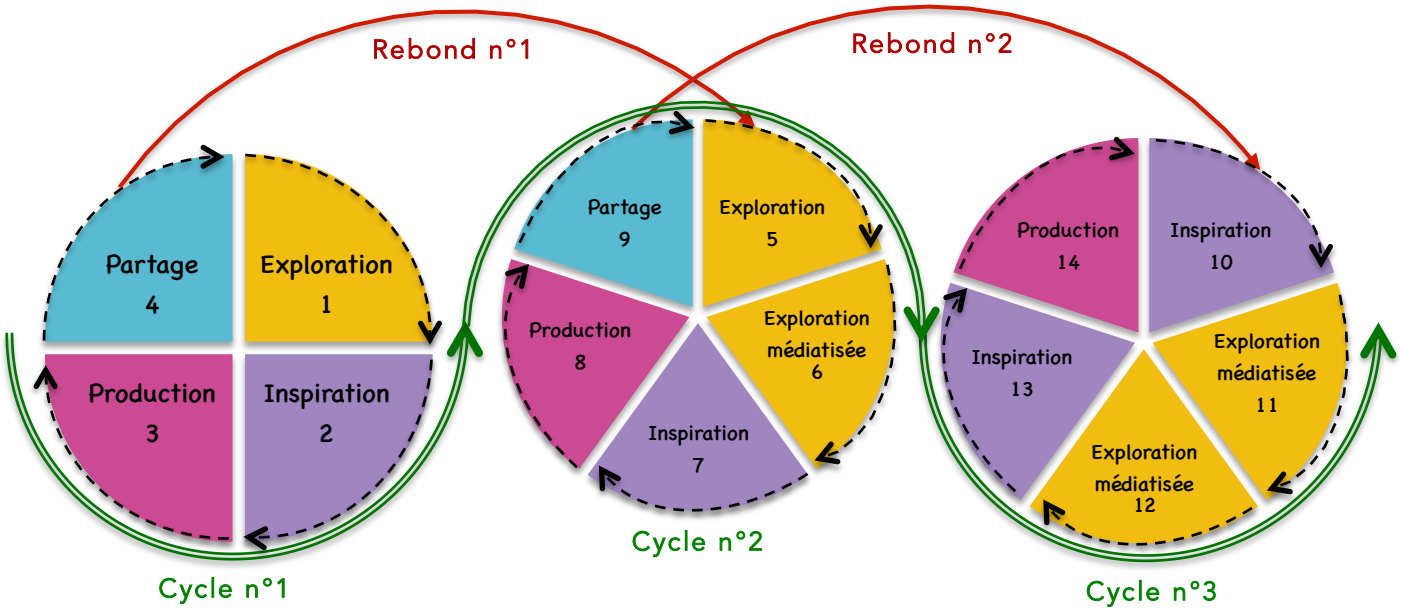


Figure 6. Diachronie de l'activité de création de sculptures en filets de pêche en cycles continus (Inspirée du modèle NAM)

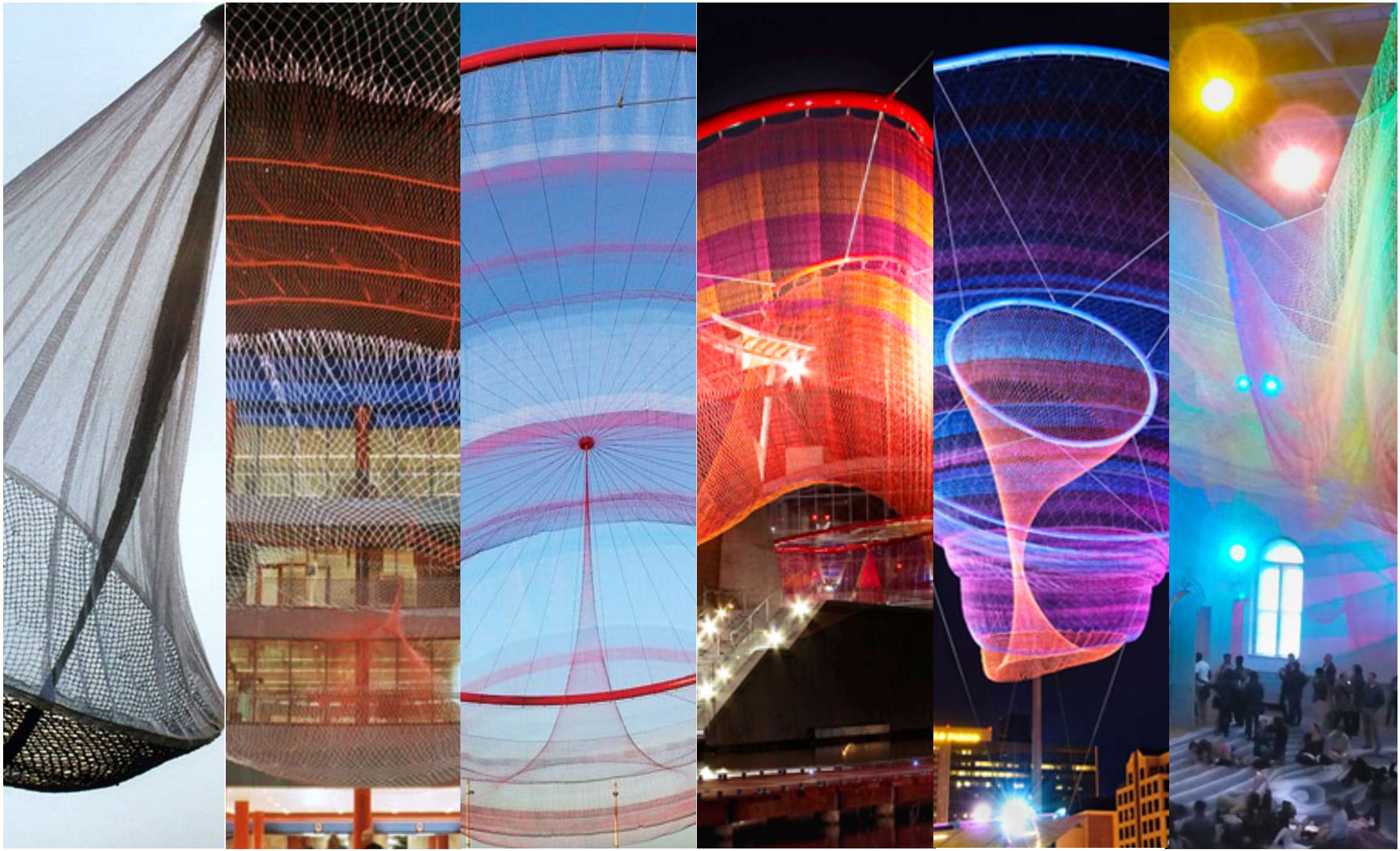


Figure 7. Diachronie des projets artistiques de Janet Echelman (1997-2015)

3.2.3 Origines et création du modèle NAM

À partir de l'observation de situations éducatives auprès d'enfants de 6 à 8 ans et d'enseignants dans une école de pédagogie active en cycle primaire, Françoise Decortis développe le Modèle de l'Activité Narrative (NAM, 2008, 2013) qui s'inspire du cycle de l'imagination créatrice décrit par Vygotski (1930/2004 [11]). Pour cet auteur, imagination et réalité se combinent ensemble et contribuent au développement du cycle de l'activité créatrice de l'imagination grâce à quatre types de relations : la variété des expériences ; la richesse des expériences sociales ; l'influence des émotions sur la création et la transformation des impressions et des matériaux utilisés ; et l'incarnation physique ou symbolique du fruit de l'imagination (op. cit.). Cette situation pédagogique dans laquelle les enfants créaient collectivement des histoires fut l'opportunité de concevoir ce modèle NAM, intégrant un processus créatif complexe mobilisant des expériences fortement sensorielles. Ces travaux s'appuient notamment sur la théorie développée par Loris Malaguzzi (1987) sur la pédagogie de l'école Reggio Emilia "*les cent langages de l'enfant*" désignant les multiples possibilités de l'enfant pour s'exprimer et communiquer. Possédant de riches potentialités créatives, l'adulte et l'éducateur doivent accompagner les enfants et laisser l'espace nécessaire pour l'expression de ces nombreux langages : la parole, l'écriture, le langage graphique, symbolique, corporel, logique, fantastique, plastique, musical, iconique, celui des odeurs, du toucher, de la lumière, etc. (Dubois, 2012 ; Decortis, 2015-b).

4. Positionnement théorique

D'un point de vue théorique, nous ancrons tout d'abord nos travaux au sein du socio-constructivisme en considérant les sujets étudiés comme des sujets connaissants, construisant leurs savoirs à l'aide des interactions avec leur environnement et des autres sujets au sein d'un contexte situé socialement et culturellement. Nous mobiliserons notamment les théories de l'activité et plus précisément les outils et les méthodes de l'ergonomie francophone afin de mettre l'accent sur la compréhension systémique, l'analyse de l'activité des sujets et la documentation de leurs points de vue singuliers sur l'activité réalisée. L'approche instrumentale et le modèle du sujet capable offrent notamment un point de vue anthropocentré où le sujet est étudié dans son unité tout en proposant un prisme pour observer le réel dans sa complexité et le sujet dans une perspective développementale (Rabardel, 2005). En examinant les dimensions de co-activité entre les jeunes sujets et les médiateurs dans un contexte muséal et scolaire, nous nous appuierons également sur les modèles MARO et NAM afin de documenter diverses situations liées à la rencontre des œuvres d'art et au cycle créatif déployé en situation d'atelier au musée.

Dans les chapitres théoriques suivants, nous présenterons l'ensemble des cadres thématiques sur lesquels nos travaux de recherche s'appuient : la médiation culturelle et la rencontre des œuvres orientées vers le jeune public, ainsi que les divers champs de la créativité.

[11] Ces travaux de Vygotski sur l'imagination et la créativité ont été publiés en russe en 1930. La version anglaise sur laquelle nous nous appuyons fut publiée en 2004 : "*Imagination and creativity in childhood*" (Journal of Russian and East European Psychology, 2004)

Chapitre 2. LA MÉDIATION ET LA RENCONTRE DES ŒUVRES ORIENTÉES JEUNE PUBLIC

Au sein des institutions muséales, plusieurs offres sont proposées à destination du jeune public (enfants et adolescents) dans une visée d'accessibilité à l'art. Ces offres sont déterminantes car elles constituent des moyens et des leviers pour faire du jeune public, le visiteur de demain. Parmi ces offres muséales, les visites guidées et les ateliers destinés au jeune public représentent les formats les plus fréquemment proposés. Il s'agit de deux versants de la médiation culturelle développés par les musées, où l'un propose une immersion dans les salles d'exposition au plus près des œuvres, tandis que l'autre propose des activités ludiques en s'appuyant sur l'univers ou la technique d'un artiste. L'ensemble de ces offres muséales permet de diversifier les types de médiation et d'accueillir un public qui, depuis la loi musées de janvier 2002, est devenu au coeur des priorités (Chaumont, 2005 ; Timbart, 2005). Intégrées dans une démarche de sensibilisation et d'accessibilité, ces activités proposées par les musées sont peu conceptualisées sur le plan scientifique, elles sont toutefois plus abouties sur le plan pratique.

C'est pourquoi dans cet état de littérature, nous documenterons ces deux versants de la médiation culturelle orientés vers le jeune public. Dans un premier temps, nous nous focaliserons sur la dimension éducative du musée et la place du jeune public au sein de ces institutions. Dans un second temps, nous aborderons la connaissance des publics et les médiations culturelles mobilisées comme stratégies culturelles, puis nous introduirons la notion d'expérience esthétique. Enfin dans un troisième temps, nous étudierons les contributions des recherches ergonomiques dans le champ muséal et nous développerons la notion de rencontre aux œuvres.

1. La place du jeune public au musée : une relation à tisser

1.1 Le musée, un enjeu pour l'éducation et le développement

Depuis la Renaissance, l'activité du musée s'inscrit dans une visée scientifique afin d'explorer la réalité à l'aide de la perception sensible, de l'expérience et de l'étude des objets porteurs de significations. Les définitions et le rôle des musées ont progressivement varié au fil du temps, tant par leur mode de fonctionnement, par le biais des professions impliquées au sein du musée, que par les activités qui caractérisent ces institutions (préservation des collections, recherche, communication, éducation, exposition, médiation, gestion, etc.) (Desvallées & Mairesse, 2010 ; Davallon, 1997). Malgré cette évolution, la définition du musée la plus répandue reste celle proposée par les statuts du Conseil International des Musées (ICOM) en 2007 où les dimensions de développement et d'éducation sont annoncées : le musée désigne une "*institution permanente et sans but lucratif au service de la société et de son développement ouverte au public, qui acquiert, conserve, étudie, expose et transmet le patrimoine matériel et immatériel de l'humanité et de son environnement à des fins d'études, d'éducation et de délectation*" (Desvallées & Mairesse, 2010).

1.1.1 Éducation artistique et culturelle

Dans une société et un monde en perpétuelle évolution, la capacité à apprendre tout au long de la vie et à mobiliser des compétences, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être deviennent des facteurs de croissance et de développement. C'est dans ce contexte que l'éducation artistique et culturelle devient décisive dans l'acquisition de compétences transversales telles que le développement de la sensibilité autant que de la raison, de la créativité, de l'imaginaire, de l'esprit critique, de l'autonomie et de la faculté d'adaptation pouvant être toutes réinvesties dans un ensemble de champ de connaissances (Lauret, 2007 ;

Beaulieu, 1993-a). Par ailleurs, depuis leur création, les musées participent à la diffusion de la culture dans la société et sont inscrites dans le projet d'instruire le public (Jacobi & Coppey, 1995).

L'importance d'une éducation artistique et culturelle s'est progressivement développée contre l'idée selon laquelle la simple présence des œuvres suffisait à provoquer une rencontre esthétique. La médiation devient ainsi un instrument indispensable pour appréhender ces œuvres d'art, considérée comme un acte de transmission, mais non réductible à un enseignement car les modes d'appropriation de la culture se distinguent de la sphère scolaire (Lauret & Cohen, 2009 ; Jacobi & Coppey, 1995). S'il ne s'agit plus d'enseigner les arts, mais d'enseigner par l'art, l'éducation artistique accomplirait alors sa mission pédagogique en "*formant des élèves capables d'observer le monde et d'en interroger les formes*" (Beaulieu, 1993-b). Cette éducation artistique vise le développement des enfants en provoquant chez eux un regard personnel sur le monde, tout en mobilisant leur sensibilité et leur questionnement critique. Et cela grâce à la fréquentation directe des œuvres, à l'enseignement de l'histoire des arts et à l'engagement dans une pratique artistique dans laquelle ils peuvent adopter une posture active (Lauret & Cohen, 2009).

Dotées d'un fort coefficient éducatif, les oeuvres d'art constituent des objets indispensables dans le développement de l'apprentissage auprès du jeune public afin de développer un ensemble de capacités telles que le fait d'apprendre à s'exprimer, écrire, compter, réfléchir, s'ouvrir, s'extérioriser, débattre, mesurer, évaluer, analyser, regarder, inventer, susciter la curiosité, etc. Ces apprentissages sont possibles grâce aux cinq qualités intrinsèques détenues par les œuvres d'art d'après le critique d'art et formateur en arts plastiques Philippe Coubetergues (2006). L'œuvre d'art représente à la fois :

1. Un objet **témoin** : il témoigne de son temps, de son contexte et de sa civilisation. À tout moment, il peut révéler quelque chose ;
2. Un objet **polysémique** : il propose non pas un mais plusieurs sens car sa capacité à générer du sens ne se tarit pas. Il ne se réduit à aucune lecture, ni à aucun décryptage ;
3. Un objet **ouvert** : à toutes les interprétations et les approches. Il permet à chacun d'exprimer ce qu'il pense, ce qu'il voit et ce qu'il comprend ;
4. Un objet **dialectique** : "*Il est discutant, discutable et discuté. Son contact génère une sorte d'échange parfois simplement intérieur et intime, parfois partagé et public*" ;
5. Un objet **autonome** : il est transdisciplinaire dans les sujets et les problématiques étudiées, il peut déborder des domaines de rattachement auxquels il est assigné.

Présenté comme un référent approprié pour adopter un rapport constructif au savoir, l'auteur invite ainsi les enseignants scolaires à considérer les œuvres non pas comme des objets morts et figés, mais comme des objets pouvant être questionnés et analysés comme des phénomènes spécifiques. Ce qui permet d'identifier leur richesse sémantique afin de questionner le savoir, établir des hypothèses, les vérifier ou les infirmer avec les enfants (op. cit.). Nous développerons justement ce rapport entre les institutions scolaires et muséales dans la section suivante.

1.1.2 Partenariats musées-écoles

Dès le début des années 80, un ensemble de dispositions ministérielles et règlementaires ont contribué à l'ouverture des institutions scolaires vers des partenariats culturels extérieurs, et au développement d'actions culturelles à destination des élèves, en partie pour remédier à l'échec scolaire au sein des Zones d'Éducation Prioritaire (Eidelman & Peignoux, 1995 ; Citterio, 1993). Toutefois, la multiplication des collaborations entre l'école et le musée constituent notamment des moyens d'action pour mettre en place une double ouverture : de l'intérieur vers le monde extérieur afin de démontrer que les élèves peuvent

apprendre en sortant du cadre scolaire et en s'appuyant sur leurs propres expériences. La seconde ouverture, allant de l'extérieur vers l'intérieur, s'appuie sur l'accueil d'intervenants externes apportant des savoir-faire complémentaires et travaillant avec les enseignants et leurs élèves (Citterio, 1993).

Ces initiatives encourageant les partenariats entre les musées et les institutions scolaires ont également été mis en exergue lors d'une conférence de l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture) en 1947 durant laquelle diverses propositions ont été émises : "*Pour établir un lien vivant entre le musée et l'enseignement de la jeunesse, il y a une nécessité urgente de réunir des cercles d'études composés de professeurs, d'artistes et de fonctionnaires. Nous devons faire collaborer les pédagogues et les représentants des musées dans une même communauté d'efforts*" (Faré, 1947). Érigé dans le secteur de l'éducation informelle, la visite d'un musée représente "*une activité volontaire, prise sur son temps de loisir, de type intermittent, sans programme préétabli et sans système de sanction et de récompense susceptible de lui conférer une énergie motivationnelle (...) où la détente, la délectation, ou parfois même le jeu ne sont jamais très loin du désir d'apprendre*" (Jacobi & Coppey, 1995) ; a contrario, l'éducation formelle retrouvée dans les institutions éducatives, propose un enseignement académique prévu par les instructions officielles ainsi que des règles codifiées auprès d'un groupe d'élèves (op. cit.).

Les rapports fréquents entre les musées et les écoles deviennent ainsi indispensables afin de rapprocher le jeune public des espaces muséaux pour les accompagner à dialoguer avec les œuvres et maîtriser les codes nécessaires pour devenir visiteurs (Romana Mongale, 2009). Nous discuterons dans la prochaine section des nombreux déterminants pouvant favoriser ou empêcher la fréquentation muséale auprès du jeune public.

1.2 Devenir et être acteur au musée : les multiples déterminants du sujet-visiteur

Durant ces trente dernières années, de nombreuses études sur le domaine muséal et les visiteurs ont ainsi vu le jour. Elles proviennent essentiellement des sciences humaines et sociales (sociologie, linguistique, psychologie, histoire, économie, etc.) en s'intéressant autant à ce que « *fait l'exposition au visiteur* » qu'à ce que « *le visiteur fait de l'exposition* » (Davallon, Gottesdiener & Vilatte 2006 ; Eidelman & Roustan, 2007). Devenant des outils incontournables d'orientation et de stratégie culturelle, ces études permettent à la fois de connaître la structure des publics, de comprendre les freins à la visite, d'ajuster les offres muséales à des publics cibles et d'appréhender les publics potentiels afin d'accroître la fréquentation et la fidélisation du visiteur (Octobre, 2007 ; Eidelman & Roustan, 2007). Cette connaissance des publics a été principalement investie en sociologie : Pierre Bourdieu affirmait l'existence d'une inégalité d'accès à la culture en identifiant des catégories de visiteurs ayant une plus grande fréquentation des musées, telles que les diplômés du supérieur (études universitaires), les enseignants ou les spécialistes en art (Bourdieu & Darbel, 1966). Cette approche souligne l'influence de l'éducation et de l'environnement social sur le monde de l'art en termes d'affinités et de fréquentation.

Le « *devenir visiteur* » suggère un processus continu et toujours en construction qui associe à la fois les expériences passées de visites, l'expérience de visite vécue au présent et le projet de visite susceptible d'être élaboré prochainement par le visiteur (Octobre, 2007). Si l'on s'attache à étudier les premières expériences de visite, nous pouvons remarquer que les institutions scolaires et la famille se révèlent être les deux espaces de socialisation culturelle majeurs auprès du jeune public. Néanmoins avec le temps, l'activité de visite devient une pratique rare et peu actualisée chez les jeunes. Ce qui nous amène à questionner les déterminants de la fréquentation pour mieux comprendre les préférences esthétiques et les pratiques de visite (Gottesdiener & Vilatte, 2007).

1.2.1 Les jeunes adultes

« *Devenir visiteur ne suppose pas seulement de venir au musée : encore faut-il y revenir…* », cette citation du docteure en sociologie Sylvie Octobre (2007) pose ainsi la question de la fidélisation du jeune public et du « *devenir visiteur* » : comment se constitue la curiosité à l'égard de l'art ? Le goût pour l'art existe-t-il auprès de ce public ? Dans ce cadre, Hana Gottesdiener, chercheuse en psychologie et Jean-Christophe Vilatte, chercheur en sciences de l'éducation (2007), ont questionné les déterminants de la fréquentation de musées d'art moderne et contemporain. C'est auprès d'un échantillon de 422 étudiants en psychologie de région parisienne, qu'ils ont associé les approches sociologiques et psychologiques par le biais de questionnaires. Au-delà de l'influence familiale et scolaire sur la fréquentation, les auteurs mettent en avant deux principales variables associées à la visite des musées : la personnalité et le goût pour la fréquentation des musées comme le fait d'aimer l'art, d'avoir une forte « *ouverture aux rêveries* » et à l'esthétique, d'être ouvert aux expériences, d'aimer la danse contemporaine, d'être plutôt solitaire et d'avoir une pratique artistique ou de connaître quelqu'un qui aurait cette pratique. Les résultats singuliers de cette étude posent les jalons d'une nouvelle stratégie culturelle pouvant être orientée vers les différences inter-individuelles plutôt que des caractéristiques socio-démographiques, en développant notamment des situations muséales qui rencontreraient les intérêts et les goûts du jeune public (op. cit.).

1.2.2 Les adolescents

Ces visiteurs, disparates par l'âge et les attentes, constituent un public privilégié par les musées dont les tranches d'âges peuvent s'étaler selon les institutions de 11 à 17 ans. Concernant les adolescents, d'autres déterminants de la fréquentation ont été étudiés de manière à identifier les freins et les barrières de l'accès au musée pour tenter de les lever, ou à défaut de les atténuer. Cette démarche représente ainsi un enjeu central pour les institutions culturelles souhaitant ajuster l'offre muséale et établir des stratégies culturelles adaptées. Dans cette perspective, nous pouvons mentionner une étude par questionnaire menée auprès de 109 professionnels de musées d'art, d'histoires et de société, et de sciences en 2007 par Noëlle Timbart, docteure en muséologie et conservatrice du patrimoine. Elle a révélé que ces professionnels éprouvaient une grande difficulté à attirer et retenir les adolescents au musée. Cela serait dû au fait qu'à ce jour, aucune activité n'est réellement spécifique à cette catégorie de visiteurs en dehors du cadre scolaire. En effet, ce public ne considère pas le musée comme un lieu s'adressant à eux : "*Ce lieu privilégie le regard, la lecture, l'écoute. Or ces professionnels estiment que les adolescents souhaitent des occupations stimulantes, faisant appel à leur participation, où ils ont un rôle actif, des sujets proches de leurs intérêts, une thématique attractive pour les faire venir et les retenir car ils sont très sollicités par d'autres activités dans le cadre de leurs loisirs*" (Timbart, 2007, 2013).

Afin de compléter le point de vue des professionnels de musées, Timbart (2007 ; 2013) s'est également intéressée aux représentations des musées perçus par 107 adolescents issus de 5 collèges et 3 lycées de la région parisienne par le biais de questionnaires et de focus groups. Les adolescents interviewés associent majoritairement le musée à un lieu de connaissance et d'apprentissage relié à l'histoire et à l'évocation du passé. Ainsi, le musée leur paraît comme désynchronisé de l'actualité, de la modernité et de leur quotidien. Ils estiment également que le musée s'adresse davantage au public adulte : "*Pour pouvoir appréhender les musées, il est nécessaire d'avoir un bagage culturel qu'ils ne possèdent pas encore. Or ce bagage s'acquiert au fur et à mesure des expériences et avec l'âge. Ces jeunes se sentent donc démunis face à ce qui leur est présenté*" (Timbart, 2013). Les adolescents apprécient retrouver un objet d'art qu'ils connaissent ou qu'ils ont déjà vu, car cela crée une familiarité, la mise en place de repères et un lien plus facile à établir dans un milieu qu'ils ne maîtrisent pas toujours. Les émotions éprouvées face aux objets constituent notamment des moments marquants pour ce jeune public. L'auteur fait ainsi référence aux sentiments de joie, d'admiration ou de stupéfaction ressenties par les adolescents : "*les émotions*

participent à la construction de ce savoir par le vécu qu'elles supposent (...) Les adolescents utiliseraient le registre de l'imaginaire et des émotions pour appréhender les objets" (Monteil, 1985). Ce public fait également référence à la dimension active et à l'expérience comme moyens de s'approprier le musée telles que les activités dynamiques impliquant la manipulation, la discussion et les échanges avec les spécialistes et les artistes. Souvent associé à un lieu calme, inerte, et contraint : "*devoir uniquement regarder et écouter, ne pas pouvoir toucher, être obligé de lire, d'avoir de longues explications et de ne pas bouger sont des situations jugées irritantes pour ces jeunes*" (Timbart, 2013).

D'autres chercheurs ont également recensé l'opinion de 1088 adolescents québécois âgés de 15 à 17 ans via un questionnaire dans le cadre d'une étude à la croisée de la psychologie de l'éducation et de la muséologie (Lemerise et Soucy, 1999). Afin de tenir compte des besoins, des attentes et des intérêts de ce public, l'étude s'est intéressée à révéler des éléments contrariants détaillés par les adolescents : ils mentionnent le fait de ne pas se sentir à l'aise au musée ou se décrivent comme étant plus passifs qu'actifs pendant la visite. Ils soulèvent d'autres éléments irritants tels que la condescendance des adultes, le mépris des gardiens, les discours ennuyants, la fatigue rapidement installée et la difficulté à décoder les messages décrits, etc. Toutefois, d'autres éléments positifs sont également soulignés, comme le plaisir d'aller au musée accompagné d'amis, une exposition qui rencontre leurs goûts et leurs intérêts ainsi que la satisfaction provenant des interactions avec les artistes présents. En somme, ce public souhaiterait être plus actif en participant à des expositions en lien avec leur culture. Si l'apprentissage est souvent valorisé dans les musées, les adolescents jugent tout de même important de pouvoir s'y divertir (op. cit.).

1.2.3 Les enfants

Dans le prolongement de ces résultats, de récentes études en marketing ont tenté de mieux comprendre les enfants comme nouvelle cible des institutions muséales afin d'identifier à la fois leurs représentations et leurs perceptions des musées (Lagier, De Barnier et Ayadi, 2015). Les auteurs ont ainsi interviewé individuellement, et dans le cadre d'entretiens semi-directifs, 16 enfants âgés de 7 à 12 ans étant familiers avec les visites muséales (ils ont réalisé plusieurs visites en famille ou avec l'école) ou peu familiers (ils n'ont jamais visité de musée ou une seule fois lors d'une sortie scolaire). Concernant les **enfants peu familiers** avec les musées, ils décrivent le musée comme un lieu abstrait, inutile et ne se sentent pas concernés comme une cible potentielle de ces lieux. L'absence du ludique et du sensoriel, retrouvés dans les parcs d'attraction et autres loisirs, est pointé comme un élément négatif car ils apprécient les approches plus expérientielles et dynamiques. Sans toutefois entièrement rejeter ce lieu, ils évoquent de l'intérêt à visiter les musées dans une temporalité plus lointaine à l'âge adulte. Pour les **enfants familiers** avec les musées, ils les perçoivent comme un lieu original permettant d'y observer de nombreuses œuvres faisant référence au passé. Ils expriment un plaisir esthétique et sensoriel lié à la découverte des œuvres, et à la possibilité de participer verbalement et physiquement notamment lors des ateliers expérimentaux ou de production plastique. Ils relèvent néanmoins d'autres aspects plus négatifs : certains enfants pointent le fait que le musée n'est pas un lieu de divertissement ni d'amusement et qu'il peut occasionner de l'ennui, de la monotonie (si diverses activités ne sont pas proposées) et de la fatigue déclenchée par la marche et la station debout se prolongeant lors des visites (op. cit).

La confrontation entre les représentations des professionnels du musée et les besoins et freins relevés par le jeune public, amène à reconsidérer les types d'offres et d'activités à proposer à ces derniers qui possèdent leur propre manière d'appréhender et de rencontrer les œuvres au sein des musées. Nous verrons dans la prochaine section les nombreuses initiatives proposées au jeune public privilégiant les dimensions participatives, ludiques et expérimentales.

1.3 Accueillir le jeune public : diverses portes d'entrées pour appréhender l'art autrement

1.3.1 Des stratégies d'accompagnement à la rencontre des œuvres

Pour répondre aux attentes du jeune public, représentant le futur public des musées, il demeure important de privilégier des activités affectives et intellectuelles pour faire naître l'intérêt et la curiosité. Cela va dans le sens de la conception de médiations spécifiques où les sens et l'affectif tiennent plus de place que le rationnel : "*Le musée doit mettre en appétit sans imiter les pratiques pédagogiques scolaires*" (Merleau-Ponty, 2000). Pour y parvenir, Claire Merleau-Ponty, fondatrice du Musée en Herbe et enseignante en muséologie à l'École du Louvre, propose trois moyens principaux pour faire du musée un lieu où épanouir le jeune public : capter son attention, développer ses sens et lui procurer du plaisir (op.cit.).

Les institutions culturelles sont désormais nombreuses à promouvoir un ensemble d'offres muséales à destination du jeune public afin de proposer de multiples entrées pour rencontrer et appréhender les œuvres d'art :

1. Dans le cadre des visites individuelles, nous retrouvons **l'usage du livret-jeu ou livret "*ludico-éducatif*"** proposé gratuitement en début de visite pour les enfants accompagnés de parents. Ce support de médiation proposé dans le cadre de l'exposition en cours invite l'enfant à explorer, à observer et à se questionner durant le parcours muséal en endossant un rôle spécifique tel qu'un enquêteur, un chercheur ou encore un explorateur (Pecque, 2013) ;
2. Les **audioguides** pour enfants (des fichiers à télécharger sur un baladeur numérique ou des appareils prêtés par le musée) sont des outils destinés à accompagner et animer le parcours. Représentant des aides à l'interprétation, ils apportent des explications théoriques sur les artistes et les œuvres parcourues (op.cit.) ;
3. Les **visites axées sur les activités d'animation** visent une participation physique et expérimentale retrouvée le plus souvent dans les musées de science et les Centres de Culture Scientifique, Technique et Industrielle (CCSTI). Nous y retrouvons par exemple des découvertes sous forme de jeux, des activités de manipulation, de démonstration. Le recours aux nouvelles technologies sous un mode ludique y est grandement apprécié par le jeune public (Lemerise & Soucy, 1997 ; Timbart, 2005) ;
4. Les **visites guidées ou dialoguées** représentent l'une des offres muséales les plus fréquemment proposées à destination des groupes scolaires. Il s'agit d'une visite où la médiation se traduit essentiellement par une transmission orale et favorisant le dialogue avec les jeunes visiteurs. Les médiateurs présentent les œuvres, interpellent et interrogent le jeune public afin de susciter leur intérêt et favoriser un rapprochement et une compréhension. Un jeu de question-réponse peut ainsi s'opérer entre les deux partis rendant les jeunes visiteurs acteurs. Durant ces visites, les médiateurs adaptent généralement le discours aux caractéristiques des visiteurs (Chaumier & Mairesse, 2013 ; Lemerise & Soucy, 1997 ; Chaumont, 2005 ; Pecque, 2013) ;
5. Les **visites-ateliers** correspondent à une catégorie d'offres muséales de plus en plus présentes lors desquelles le jeune public est invité à réaliser une visite guidée auprès d'un médiateur, puis un atelier est proposé par la suite afin d'y réaliser des productions de toutes sortes. Dans le cadre de ces ateliers, il peut être initié à des techniques et découvrir les collections du musée si l'atelier est directement lié à l'exposition. En collaboration avec un artiste ou un médiateur, il produit de ses propres mains, manipule des objets et participe avec le corps et plus généralement dans des espaces dédiés aux ateliers (Lemerise & Soucy, 1997 ; Chaumont, 2005 ; Pecque, 2013) ;
6. Les **ateliers pédagogiques ou ateliers jeunes publics** sont des activités exclusivement centrées sur un travail pratique en lien avec les œuvres retrouvées dans les expositions. Elles visent

à impliquer directement ce public par "le faire", tout en mobilisant la participation active à l'aide de la manipulation, la discussion et la mise en scène. Ces ateliers sont également ouverts au public en situation de handicap, tels que les publics ayant des déficiences visuelles pour lesquels des parcours tactiles sont proposés dans certains musées. Dans le cadre de ces parcours, il existe des œuvres issues des collections pouvant faire l'objet d'une exploration tactile prolongée : elles peuvent être touchées, manipulées puis mises en débat avec les médiateurs (Chaumont, 2005 ; Pecque, 2013).

Afin d'accompagner cette rencontre aux œuvres avec le jeune public, il existe une variété de médiation permettant de structurer le déroulement d'une visite guidée. Dans cette visée, l'historienne d'art et conférencière Barbe-Gall (2002, 2011) propose dans sa collection d'ouvrage "*Comment parler d'art aux enfants*" différentes approches à privilégier en fonction de leurs âges pour favoriser une rencontre avec les œuvres. Pour le **jeune public de 5 à 7 ans** (« *ce qu'ils aiment faire* ») : une première approche consiste à comprendre l'œuvre par le corps entier en recréant ou en mimant une œuvre, ce qui pourrait les aider à trouver des mots pour exprimer des idées ou des sentiments liés aux œuvres. L'auteur propose également aux enfants d'imaginer les gestes de l'artiste dans la manière dont il a travaillé la peinture, produit des épaisseurs, des transparences, ou encore d'imaginer l'histoire de l'œuvre afin de s'approprier ce qu'ils regardent. Le rapport à la vie quotidienne semble également déterminant : des objets et des situations représentées sur les œuvres peuvent être susceptibles de créer des échos avec des circonstances et des gestes côtoyés ordinairement. Enfin, l'invention d'histoires est proposée tout en s'inspirant des personnages, des couleurs, des formes et des mouvements retrouvés dans les œuvres.

Concernant le **jeune public de 8 à 10 ans** (« *ce qu'ils savent faire* ») : Barbe-Gall (op. cit.) suggère de présenter les objectifs de l'artiste afin de mieux saisir ses choix et d'éclairer les techniques privilégiées par l'artiste, ce qui permet une prise de distance avec le sujet traité. Puis, la mobilisation ou l'allusion à la pluralité des sens dans l'interprétation des œuvres permet d'aborder les suggestions de l'artiste et peuvent donner des opportunités pour raconter des histoires. La recherche de forme ou de figure type peut être susceptible de créer une complicité avec l'œuvre, tout comme il peut être intéressant d'observer des similarités chez des artistes différents.

Enfin, pour le **jeune public à partir de 11 ans** (« *ce qu'ils pourraient faire* ») : une première proposition consiste à saisir la relation entre les œuvres et leurs titres, permettant de percevoir les décalages ou le caractère énigmatique d'un titre voulu par l'artiste. C'est une manière d'introduire l'analyse d'une œuvre. Une deuxième porte d'entrée consiste à comparer les différentes approches d'un même thème qui sera abordé de façon distincte par les artistes. L'auteur propose également de relier l'expression artistique à la réalité vécue par les artistes ancrée dans un contexte historique, d'identifier les symboles permettant d'accéder à des significations cachées, ou encore d'échanger sur la durée nécessaire à la réalisation d'une œuvre et son coût financier.

Nous voyons se dessiner dans cette description un modèle du sujet-visiteur où la sensorialité et la dimension corporelle sont essentielles, tandis qu'avec l'augmentation des tranches d'âges, cet aspect sensitif tend à disparaître des dispositifs de médiation au profit des dimensions analytiques. Tous ces éléments soulignent bien une tendance à privilégier chez le visiteur adolescent et adulte des ressources plus ancrées dans la rationalité et l'analyse, quand les jeux, la corporalité et la sensorialité sont laissés aux plus jeunes. En effet, expérimenter l'art par "le faire", en mobilisant le corps et les sens, implique non seulement le jeune public de manière concrète dans la rencontre à l'œuvre, mais elle lui permet également "d'*avoir accès à une forme vécue de la connaissance et non pas à un savoir purement abstrait*" (Merleau-Ponty, 2000).

1.3.2 Un espace réservé au jeune public : des activités sensorielles et participatives comme leviers de médiation à l'art

Dans une perspective d'accueil du jeune public et de l'intégration d'une médiation orientée vers la mobilisation des sens et la participation active, une grande majorité de musées proposent des espaces et des activités spécifiques en direction de ce public (exemples : le Centre Pompidou Paris et Metz, la RMN Grand Palais, le Palais de Tokyo, le Musée d'Orsay, le Musée du Quai Branly, le Palais de la Découverte, le Musée du Louvre, le Musée en herbe, la Cité des Enfants, etc.). Bien que ces espaces puissent les isoler du reste du public, et ne pas obligatoirement les préparer à parcourir les salles d'exposition, ces lieux peuvent intégrer une diversité d'activités et d'animations faisant appel à leur participation, associant de multiples entrées sensorielles, et s'appuyant sur la dimension ludique avec le jeu ou la manipulation (Merleau-Ponty, 2000).

Plusieurs études nous ont ainsi démontré l'importance d'inviter le jeune visiteur à échanger, participer, entrer en contact avec les intervenants (Lemerise et Soucy, 1999), à privilégier notamment des activités centrées sur la manipulation, l'expérimentation et le recours aux nouvelles technologies afin de rendre ludique l'expérience muséale et de renforcer la compréhension et la mémorisation des messages véhiculés au sein des musées (Timbart et Girault, 2006). Dans cette perspective, Sandra Doublet (2007), commissaire d'exposition indépendante, détaille les spécificités d'une médiation ludique et pédagogique à partir d'une illustration des ateliers au Palais de Tokyo. Ces ateliers à destination du jeune public encouragent l'enfant à devenir un acteur du musée en réalisant ses propres productions tout en mettant à contribution ses mains, ses mouvements, ses déplacements, etc. Ces activités manuelles de découverte permettent de dépasser la simple contemplation pour accéder à l'œuvre par d'autres entrées possibles telles que les activités ludiques (Doublet, 2007). Ce type d'approche empirique est également développé auprès du Centre Pompidou où les enfants sont invités à « *toucher et à ressentir à travers des ateliers et des expositions (…) ils créent eux-mêmes tout en observant les techniques d'un artiste* » (Trochu, 2009). Ainsi, les activités ludiques et créatives visant à sensibiliser le jeune public à l'art mériteraient d'être étudiées de plus près. Et jusqu'alors, les activités créatives – qui constituent des ressources essentielles pour faire face aux situations innovantes – ont été relativement peu étudiées comme outil de médiation auprès du jeune public pour découvrir les arts, alors qu'elles constitueraient des passerelles intéressantes afin d'encourager cette curiosité.

Ces ateliers à destination du jeune public constituent des entrées plus familières favorisant l'appropriation par la manipulation des productions plastiques. Ces réponses sensorielles et sensibles peuvent représenter des passerelles vers le discours et les savoirs sur l'œuvre (Chabanne, 2012). Le recours aux ateliers peut également être utilisé comme une forme de réponse à l'œuvre présentée, qui serait appelée une "*contre-*œuvre". D'après Jean-Charles Chabanne, professeur en sciences de l'éducation, cette stratégie viserait à contourner la difficulté d'échanger sur l'objet d'art en s'appuyant sur des consignes invitant à réaliser une production plastique en réponse à une œuvre spécifique : "*sont expérimentées ainsi des formes d'appropriation voire de commentaire d'*œuvres *qui ne passent pas par la parole, soit parce que les élèves sont considérés comme trop démunis pour le faire, soit parce que l'enjeu n'est pas la verbalisation, mais une réception qui resterait délibérément dans le seul espace du Faire et du Sentir (...) Il s'agit non plus de parler sur l'*œuvre, *mais de parler avec l'*œuvre" (Chabanne, 2012).

2. Expérience muséale et médiation culturelle

Dans une visée de démocratisation culturelle, nous avons pu voir qu'un ensemble de leviers ont été mis en place en direction des enfants et des adolescents, allant d'une diversification d'offres muséales aux ateliers jeunes publics. Dans cette partie, nous nous focaliserons d'une part, sur la visite guidée et l'expérience de

visite comme leviers, et d'autre part, sur la médiation culturelle comme moyen d'accompagnement des visiteurs dans la rencontre avec les œuvres d'art. Ce qui éviterait que la visite ne profite qu'à ceux ayant une meilleure condition sociale et une meilleure connaissance du monde de l'art (Bourdieu & Darbel, 1966). Les activités du visiteur et du médiateur culturel seront donc étudiées en investiguant notamment les déterminants et les effets reliés aux expériences muséales.

2.1 Éclairer l'expérience singulière du visiteur : de l'expérience muséale à la rencontre des œuvres

De nombreuses études soulignent l'importance de construire une véritable connaissance du visiteur et de son expérience muséale, et cela malgré les difficultés que cet enjeu puisse soulever telles que la prise en compte de la dimension singulière, subjective et holistique du sujet-visiteur (Bourdaleix-Manin, 2004 ; Eidelman & Roustan, 2007). Cette volonté de développer une connaissance plus approfondie permettrait de surmonter certains réductionnismes inhérents aux catégorisations des visiteurs (Bourdaleix-Manin, 2004). Pour cela, nous nous intéresserons à ce qu'implique en situation une expérience muséale et la manière dont les œuvres peuvent fonctionner in situ.

2.1.1 Quels effets de l'expérience muséale sur les sujets ?

Afin de mieux saisir ce que signifie l'expérience muséale et développer des connaissances sur le sujet-visiteur, nous devons comprendre les rapports qui les associent aux œuvres et à l'art. Pour aborder ces aspects, nous mentionnerons les travaux de chercheurs américains sur l'expérience esthétique tels que Nelson Goodman (1996) en philosophie de l'art et de l'esthétique, ainsi que John Dewey (2010) en psychologie et en philosophie. Pour Dewey (2010), l'œuvre d'art n'est complète "*que si elle agit dans l'expérience de quelqu'un d'autre que celui qui l'a créée*", ainsi elle se caractérise par les actions et les effets qu'elle produit au sein de l'expérience. Et pour Goodman (1996), une œuvre fonctionne "*dans la mesure où elle est comprise, où ce qu'elle symbolise et la façon dont elle le symbolise (...) est discerné et affecte la façon dont nous organisons et percevons un monde*". Ces auteurs insistent bien, non pas sur la nature de l'objet d'art mais sur ses effets directs sur les sujets et la manière dont cet objet fonctionne dans l'expérience dynamique. Ils préfèrent ainsi substituer la question "*Qu'est-ce que l'art*" à celle-ci : "*Quand y a-t-il de l'art ?*" (Goodman, 1996 ; Dewey, 2010). D'autres auteurs accentuent également l'importance de la dimension expérientielle où l'œuvre devient un espace offrant du sens et une expérience signifiante que le sujet fait de lui-même et du monde (Boutet, 2010 ; Bourdaleix-Manin, 2006).

Selon Dewey (2010), l'expérience - en tant qu'interaction entre le sujet et son environnement - est permanente et quotidienne. Toutefois une expérience n'est complète que "*lorsque le matériau qui fait l'objet de l'expérience va jusqu'au bout de sa réalisation*", celle-ci étant "*singulière, et comportant son propre commencement et sa propre fin*". L'auteur apporte notamment un nouvel éclairage à cette notion en introduisant le concept d'expérience esthétique. L'expérience devient esthétique lorsque plusieurs conditions sont réunies. Le matériau de l'expérience doit : faire sens pour le sujet ; posséder une qualité émotionnelle ; rencontrer des conflits et des obstacles permettant une progression des évènements et de l'expérience vers l'avant ; et se structurer de façon rythmique avec des phases actives et des phases de repos permettant d'assimiler les actions antérieures.

Pour toutes ces raisons évoquées, l'expérience esthétique ne peut être uniquement assimilée à la contemplation passive des œuvres d'art. En effet, elle implique des processus actifs et constructifs de la part du sujet, combinant toutes les facettes de la connaissance : sensation, perception, sentiment et raison (Goodman, 1996).

2.1.2 Structurer l'expérience muséale autour de la mise en intrigue

L'expérience muséale semble notamment se structurer autour d'une intrigue qui questionne le sujet-visiteur tout en saisissant son intérêt pour l'œuvre, marquée par un début et une progression vers un dénouement : "*l'expérience est celle d'une situation chargée de suspense qui progresse vers son propre achèvement par le biais d'une série d'incidents variés et reliés entre eux*" (Dewey, 2010). Ce processus de mise en intrigue a été discuté par Daniel Schmitt (2014) dans le cadre d'une recherche doctorale visant l'étude de l'expérience des visiteurs ancrée dans le cours d'action. Il a ainsi réalisé des entretiens en re-situ subjectif où la visite muséale est commentée par les sujets. L'auteur définit cette intrigue comme étant au coeur des interrogations provoquées par les sujets dans un souci de comprendre ou de se lier aux œuvres. Cette mise en intrigue crée une tension qui ne peut être résolue que lorsque le visiteur trouve la réponse à ses questionnements en mobilisant des ressources provenant de l'environnement muséal et de sa propre histoire personnelle. Puis cette résolution s'accompagne généralement d'une sensation de plaisir (Schmitt, 2014).

Cette résolution de l'intrigue peut recouvrir un ensemble d'activités réalisées par les sujets : "*On peut circonscrire, distinguer, comparer, assembler, dissocier, relier des objets, des indices, des formes, des idées, des couleurs, des sensations. On peut aussi se souvenir, avoir peur, être impressionné… Mais quelle que soit la résolution, à chaque fois qu'un visiteur trouve une réponse qui convient à la question qu'il se pose dans un contexte tel qu'il le perçoit, il construit du sens, il crée, renforce ou diminue une connaissance, tandis qu'une sensation de plaisir accompagne le décours de cette résolution*" (Schmitt & Meyer-Chemenska, 2014).

Ces mises en intrigue semblent ainsi ponctuer le fil des expériences muséales. Elles sont aussi révélatrices d'une construction de sens et font partie de l'univers du visiteur, c'est-à-dire qu'il s'agit d'une tentative pour "*comprendre au sens de relier un ensemble hétérogène d'objets, d'informations, d'attentes, de savoirs, de sensations, de croyances, etc. afin de créer une histoire qui relie et nous lie à ces objets*" (Schmitt, 2014). Cette construction subjective du sens se renouvelle non seulement à un niveau inter-individuel car "*ce que nous voyons dans une* œuvre *et ce que nous en retirons dépend, pour une large part, de ce que nous lui apportons*" (Goodman, 1996 ; Schmitt, 2014 ; Scherb, 2009) ; mais elle se renouvelle également à un niveau intra-individuel lorsque la production de sens est susceptible d'être recréé selon les différents moments et les étapes du développement d'un sujet (Dewey, 2010).

Ainsi, une expérience muséale n'est possible que lorsqu'elle affecte directement les sujets. Pour créer ce contact et cette rencontre, nous nous intéresserons dans la prochaine sous-partie à la manière dont les œuvres peuvent "fonctionner" en situation.

2.1.3 Faire fonctionner les œuvres : appréhender une diversité de déterminants concernant les sujets et les situations

Un objet d'art n'est jamais assuré de fonctionner, souligne Goodman (1996) : « *faire fonctionner* » une œuvre dépendrait des capacités (expériences, compétences, sensations, perceptions, sentiments, etc.) et de l'attention du spectateur, de l'environnement et des circonstances de la contemplation. Avec des œuvres paralysées, un environnement figé et défavorable à la contemplation, le musée ne proposerait guère de conditions favorables pour les visiteurs : "*Aussi dynamique une* œuvre *puisse-t-elle être par son expression et son dessin, elle est physiquement inerte, alors que l'être humain est vivant et en mouvement (...) il faut concilier l'*œuvre *immuable et le spectateur inconstant. Pour que l'*œuvre *fonctionne, il faut que l'attention soit retenue*" (op. cit.).

En écho à ces réflexions, Goodman propose diverses pistes de réflexion à destination des musées pour dépasser ces obstacles :

- Encourager l'acquisition chez le visiteur de l'expérience et des compétences impliquées dans l'appréhension des œuvres ;
- Privilégier, si possible, une interaction directe et sans intermédiaire entre l'œuvre et le spectateur pour éviter la distraction des longues indications verbales et l'empêchement de la saisie face à l'œuvre ;
- Étendre l'influence du musée au-delà de ses murs vers des lieux plus familiers tels que la sphère professionnelle et personnelle du visiteur en prolongeant l'expérience du musée grâce aux photographies ou aux ouvrages spécialisés ;
- Favoriser des conférences lors des visites qui allongent le temps de focalisation sur une œuvre et qui suscitent la recherche active d'informations.

D'après le philosophe français Henri Bergson dans "*La pensée et le mouvant*", faire fonctionner une œuvre d'art suppose d'investir un mode de vie spécifique allant à l'encontre de la vie quotidienne ancrée sur l'action, le pratique et l'utilitaire (Bergson, 1938). Il s'agit de la vie contemplative, pour laquelle le musée représente l'un des refuges approprié pour la favoriser (Gombrich, 1968). Cette dernière suggère une manière d'être présent au monde, marquée par le détachement et le recul qui permettrait de voir ce que de façon ordinaire nous ne saurions voir : "*À quoi vise l'art, sinon à nous montrer, dans la nature et dans l'esprit, hors de nous et en nous, des choses qui ne frappaient pas explicitement nos sens et notre conscience ?*" (Bergson, 1938). Cette vie contemplative opère un aller-retour entre l'œuvre et les échos qu'elle provoque en nous, en révélant un ensemble de pensées et d'émotions : "*Le poète et le romancier qui expriment un état d'âme ne le créent certes pas de toutes pièces ; ils ne seraient pas compris de nous si nous n'observions pas en nous, jusqu'à un certain point, ce qu'ils nous disent d'autrui. Au fur et à mesure qu'ils nous parlent, des nuances d'émotion et de pensée nous apparaissent qui pouvaient être représentées en nous depuis longtemps mais qui demeuraient invisibles telle l'image photographique qui n'a pas encore été plongée dans le bain où elle se révélera*" (op. cit.).

Pour favoriser ce pouvoir de concentration et d'attention propre à l'état contemplatif et ainsi faciliter la rencontre à l'œuvre, certains auteurs proposent d'effacer toute présence de dispositif et de médiation dans le but de "*laisser les objets s'exprimer par eux-mêmes, sans distraire inutilement notre attention*" (Gombrich, 1968). Ils proposent notamment de privilégier des pauses durant les visites guidées juste avant le discours du conférencier afin de "*laisser le temps de contemplation nécessaire*" qui permettrait aux visiteurs de découvrir leurs propres impressions des œuvres et éluder ainsi l'expérience d'une visite passive et grandement influencée par le conférencier (Lubbock, 1968).

Toutefois, la présence d'une médiation humaine se révèle indispensable face à des sujets-visiteurs n'étant pas familiers des institutions culturelles ou expérimentant des obstacles pour rencontrer les œuvres : "*Celui qui regarde un tableau s'attend à éprouver quelque chose et à trouver un sens à ce qu'il voit. Si cela ne se produit pas immédiatement, il se sent frustré, d'autant plus qu'il ne sait pas comment il doit se comporter avant que l'œuvre "accroche", ni combien de temps cela prendra ; il ignore quelles questions il convient de se poser, et si les réponses qu'il peut trouver sont correctes*" (op. cit.).

Pour faire fonctionner les œuvres d'art malgré ces diverses contraintes énumérées, les institutions culturelles développent et s'appuient sur le travail du médiateur culturel qui aide le visiteur à construire son regard sur les œuvres et à faire émerger les significations de ces dernières (Caillet, 1994). La définition et

l'apport de ces médiations seront abordés dans la section suivante après avoir illustré un cas de médiation aux œuvres orienté vers le jeune public.

2.2 Activité de médiation culturelle et mise en scène de la rencontre à l'œuvre

2.2.1 Illustration d'une activité de médiation et de rencontre des œuvres auprès d'adolescents

Lubbock (1968), chercheur anglais sur l'art de la renaissance italienne et l'architecture nous livre dans son article plusieurs expériences d'accompagnement à la rencontre des œuvres avec de jeunes adolescents d'une quinzaine d'années. La première concerne une œuvre de Pablo Picasso "*Le guitariste aveugle*" (Cf. Figure 8). Après observation du tableau, ces adolescents le commentèrent hâtivement : "*C'est triste, morbide ; et puis, qu'est-ce que cela peut bien vouloir dire ?*". Sans se soucier de ces critiques, l'auteur poursuivit l'échange en les invitant à regarder plus finement les détails du tableau, ce qui permit aux jeunes adolescents de percevoir et de formuler un ensemble d'impressions : la maigreur du personnage, ses vêtements en haillons, son attitude et l'effet de mélancolie liée à la dominante du bleu. Tout ce cheminement les amenèrent finalement à éprouver de la compassion envers ce *personnage et* à déplacer leur questionnement de manière distanciée : "*À quoi bon peindre des sujets aussi tristes ?*".

Figure 8. "Le guitariste aveugle", 1903-1904 (à gauche). "Deux saltimbanques avec un chien", 1905 (à droite) de Pablo Picasso

En guise de réponse à ce dernier questionnement, l'auteur les invite à observer une deuxième œuvre de P. Picasso "*Deux saltimbanques avec un chien*" (Cf. Figure 8). Lorsque l'un des adolescents questionne la

nature des émotions exprimées par les personnages, Lubbock leur explique que "*Picasso voulait peut-être traduire le sentiment de solitude éprouvé par ces deux enfants qui venaient sans doute, juste avant, de distraire le public en faisant un numéro d'acrobatie*". Ce qui non seulement éveilla leur sympathie à l'égard des personnages, mais fit également émerger une réflexion auprès d'un élève sur la manière de mieux transmettre le sentiment de solitude : "*Picasso aurait dû plutôt représenter le saltimbanque en train d'enlever son maquillage de scène en pleurant*". Puis collectivement, le groupe en conclut que cette scène choisie par le peintre incitait bien plus à la réflexion. L'auteur ajoute notamment qu'en se saisissant des critiques et des jugements émis par les adolescents, il est possible de tirer parti de leur hostilité pour les amener à mieux percevoir les détails et à comprendre les intentions de l'artiste. Pour cela, il donne l'exemple d'une critique formulée à l'égard des saltimbanques qui paraissaient transparents. Quand Lubbock leur demanda de préciser davantage cette observation, cela amena les adolescents à développer leur imaginaire alors que certains affirmaient que "*la scène ressemblait à une vision de rêve*" ou que "*les personnages avaient l'apparence de fantômes*".

Dans une visée de décryptage de ces moments de rencontre, ou de non rencontre avec les œuvres d'art, l'auteur nous explique que le principal obstacle correspond au "*moment de résistance*", en faisant référence au temps de latence entre la perception et le moment où l'œuvre nous "accroche". Dans ces conditions, l'accompagnement d'une tierce personne devient essentiel pour orienter l'attention des sujets, éveiller leur curiosité et les aider à exprimer leurs impressions, leurs pensées ou leurs sensations face à l'œuvre (op. cit.).

2.2.2 L'activité du médiateur culturel : entre transmission, co-construction et oscillation

À partir d'un ensemble de travaux de chercheurs sur les questions de médiation culturelle et esthétique (en sociologie et en sciences de l'information et de la communication) et de praticiens sur la programmation culturelle, nous proposons ici d'investiguer la notion de médiation culturelle et de saisir ce qu'elle implique dans l'activité des médiateurs.

En référence à une problématique d'écart entre l'art et le visiteur, la médiation culturelle est le plus souvent définie comme une action destinée à favoriser la rencontre entre une œuvre artistique et son destinataire, à approfondir la relation entre le public fidélisé et les institutions, et notamment à fonder les conditions de l'expérience esthétique (Jacob & Le Bihan-Youinou, 2008). Le médiateur serait donc celui qui dispose de connaissances et d'outils pour créer les conditions de cette rencontre entre le visiteur et l'œuvre durant le parcours muséal (Dufrêne & Gellereau, 2004). Cette médiation culturelle prend généralement place en situation de visite guidée et se cristallise par le biais d'une "parole" destinée à révéler le sens des œuvres dans une démarche de **transmission** de savoirs et de découverte des œuvres (Caune, 1999 ; Thonon, 2003 ; Lauret & Cohen, 2009).

Toutefois cette rencontre peut révéler une discontinuité entre un acteur orienté vers la transmission et un autre qui vivrait une expérience imprévisible. L'introduction d'un médiateur pourrait ainsi interrompre une intimité naissante entre l'œuvre et le visiteur (Sani, 2009). De plus, les modalités de cette rencontre resteraient à préciser : s'agirait-il d'une rencontre avec un artiste, un dispositif, une œuvre, un collectif, un médiateur ou encore avec soi-même ? (Servais, 2010). Par ailleurs, d'autres auteurs intègrent de la conflictualité dans le métier de médiateur avec l'art contemporain qui se donne à voir, mais pas à comprendre a priori. Ne fonctionnant pas de manière autonome, l'art contemporain nécessiterait une médiation spécifique qui puisse soulever la complexité et les sous-entendus de ses significations en rendant

accessible ce que veut dire l'artiste tout en comprenant les procédés utilisés pour le dire (Ceva, 2004). Ce qui tend à bouleverser la médiation en ne l'inscrivant plus uniquement vers un acte de transmission mais aussi vers une **co-construction** de sens et de savoir en usant du dialogue : "*Tout l'art du médiateur consiste à apporter le maximum de clés de lecture tout en laissant au visiteur la possibilité de construire sa propre relation à l'*œuvre" (Sani, 2009).

En acceptant la pluralité des réponses possibles, la médiation culturelle peut se porter autant sur l'œuvre proposée que sur sa réception individuelle, collective et sur ses modalités d'interprétation. Les compétences mobilisées se déploient non seulement vers des savoirs sur les œuvres mais également vers des savoir-faire consistant à faire émerger des propos chez les visiteurs donnant du sens à l'expérience sensible (Scieur & Vanneste, 2015). Ces éléments mettent ainsi en exergue la part active que joue le visiteur dans l'appropriation des œuvres et des discours, et ce qu'ils apportent eux-mêmes à l'exposition avec leur capacité à articuler leurs propres savoirs et leurs jugements esthétiques (Jacob & Le Bihan-Youinou, 2008). "*Ce sont les regardeurs qui font les tableaux*" affirmait Marcel Duchamp (1958), loin d'être des spectateurs passifs, les visiteurs participent à l'action et au questionnement en s'appropriant les œuvres à travers leurs histoires et leurs désirs personnels (Thenot, 2006).

Bernard Darras (2003), esthéticien et chercheur dans les sciences de l'art distingue d'ailleurs deux grandes catégories de médiation : l'une est directive en fournissant un ou plusieurs systèmes interprétatifs pour appréhender l'objet culturel. La seconde est constructive, elle contribue à faire émerger la construction d'un ou plusieurs processus interprétatifs par le "*destinataire*" de la médiation en mobilisant des moyens interrogatifs, problématiques, pratiques ou interactifs. L'auteur développe cette vision en représentant le médiateur culturel comme un **oscillateur** qui alternerait des phases de centration sur ses représentations et ses interprétations, ainsi que des phases de décentrement sur ses propres médiations qu'il interroge (Thonon, 2003). En identifiant les attentes et les réactions de son groupe, le médiateur adapte son discours, rebondit sur les questions et les remarques, fait des liens avec d'autres artistes ou œuvres, approfondit certains aspects, donne la parole ou relance le débat avec les visiteurs. Dans cette interaction permanente, il peut ajuster au mieux l'accompagnement (Sani, 2009), le visiteur découvre ainsi d'autres points de vue, en plus d'approfondir le sien. Au-delà d'une mise en relation entre des mondes différents, le médiateur transporte, redéfinit, déploie, explore, confronte et élargit ce champ des possibles (Thonon, 2003).

En comparant les expériences de visite aux échanges langagiers, la programmatrice d'action culturelle Marie-Luz Ceva (2004) déclare que "*toute communication n'est réussie que si une compréhension s'est construite au cours de la relation (entre le visiteur et l'*œuvre *de l'artiste)*". Nous verrons ainsi dans la sous-partie suivante l'importance de ces activités langagières et d'une co-construction entre les médiateurs et les visiteurs en situation de médiation culturelle.

2.2.3 Ouvrir un espace de parole et de construction dans la co-activité : le langage comme activité

Nous avons expliqué précédemment que la médiation culturelle ne s'attache pas uniquement à transmettre des savoirs et des contenus sur les œuvres, elle accompagne également les visiteurs en autorisant un espace de parole permettant l'expression des points de vue. Ainsi, il convient de distinguer la médiation esthétique - la transmission d'un message porté par l'artiste - de la médiation culturelle, permettant de produire des expériences ou des connaissances signifiantes et appropriables par les visiteurs (Chaumier & Mairesse, 2013). Pour alimenter cet espace d'échanges, la présence de médiateurs devient nécessaire pour accompagner la mise en mots lors des rencontres avec les œuvres, et rendre visible les significations

qu'elles provoquent chez les visiteurs : "*La finalité de la médiation est ce qui advient, ce qui surgit, ce qui s'élabore dans la confrontation (...) L'*œuvre *n'est pas la finalité. Ce qui se joue dans la médiation est la performance d'une rencontre et les effets générés par celle-ci, le sens qui est compris et réinvesti par les acteurs en présence*" (op.cit.). Ces éléments questionnent ainsi la mise en scène de la rencontre collective avec les œuvres dans les situations classiques de médiation telles que les visites guidées.

Dans ces situations de médiation, le langage représente l'outil de travail principal du médiateur culturel et joue un rôle bien précis dans la rencontre à l'œuvre d'après Jean-Charles Chabanne, chercheur en sciences de l'éducation (2012). Cet auteur distingue ainsi plusieurs moments stratégiques où cette prise de parole devient un véritable geste professionnel :

1. Avant le dévoilement de l'œuvre, le médiateur peut dérouler une parole ayant une valeur "apéritive" telle qu'une introduction ou un préambule, ou préférer le silence et privilégier ainsi une expérience immédiate et esthétique face à l'objet d'art ;
2. Lors de la rencontre, l'auteur insiste sur une compétence délicate nécessitant d'assurer un guidage de l'attention - en faisant écouter la parole des "experts" sur les œuvres, tout en prêtant attention aux discours émergeant des visiteurs - et à y prélever de quoi réguler l'intervention.

Dans ce cadre, le langage est une activité qui ne sert plus uniquement à décrire la réalité, nommer les objets du monde (Searle, 1972), ou encore servir de vecteur transparent à l'échange (Chabanne, 2012), il devient également un outil permettant l'élaboration de la pensée : "*le langage n'est pas seulement la trace d'une activité mentale, mais aussi le moyen par lequel elle se cherche, s'expérimente et s'accomplit*" (Bronckart, 1997). Ainsi, les échanges peuvent représenter des indicateurs du langage en cours de construction et de ce qui s'élabore collectivement, bien plus que ce qui s'exprime (François, 1994). La théorie des actes de langage insiste notamment sur la fonction pragmatique du langage agissant sur la réalité et permettant ainsi d'accomplir des actions (Searle, 1972). Cette vision partagée par Pierre Rabardel (1999) dans sa proposition d'une théorie instrumentale étendue inspirée des travaux de Lev Vygotski (1934/1997), considère le langage comme un instrument psychologique exerçant une influence sur le psychisme et le comportement. Il constitue également un moyen d'agir sur l'activité humaine et de transformer le réel (Rabardel, 1999).

Du côté des visiteurs ou du jeune public, le langage devient un indicateur d'une activité en cours de construction lors de la découverte et des échanges sur les œuvres d'art où le médiateur doit être attentif aux formes naissantes de cette parole qui émerge, tels que les bredouillements, les hésitations et les balbutiements révélant une pensée qui cherche ses mots (Chabanne, 2002). Cette forme de langage peut faire référence au "*difficile-à-dire*" défini par le chercheur en psycholinguistique Frédéric François (1999) comme étant une parole qui émerge en même temps que les savoirs et les savoir-faire pouvant être heurtée et maladroite : "*le difficile-à-dire est aussi révélateur du degré de complexité et d'exigence des tâches que nous proposons aux élèves : parler sur l'*œuvre*, surtout quand il s'agit de parler d'une expérience subjective de l'*œuvre*, est sans doute plus difficile que de reproduire des discours sur l'*œuvre *qui sont déjà élaborés, mais qui risquent de venir se plaquer sur une expérience plutôt que de permettre de lui donner forme, de la développer, de l'enrichir, de l'outiller*" (Chabanne, 2012). Cette dernière citation fait ainsi écho à des sources de tension omniprésentes dans le travail de médiation devant arbitrer un ensemble d'éléments dans son activité (op. cit.) :

- Équilibrer entre "*une position de retrait destinée à favoriser le plus possible une parole ouverte des élèves sur l'*œuvre" et créer ainsi une opportunité d'ouverture à une expérience et une rencontre

intime à l'œuvre, avec "*le besoin d'apporter à ces élèves de quoi nourrir et organiser cette parole*" par l'étayage ;

- Équilibrer entre l'émergence de la subjectivité des visiteurs face à un discours analytique et une médiation des savoirs sur l'œuvre légitimée par les artistes, l'histoire des arts et les commissaires d'exposition.

En donnant accès aux dynamiques de l'interaction et de l'activité en train de se co-construire, l'étude des activités langagières et des échanges entre médiateurs et visiteurs constitue un point de vue adéquat à privilégier dans l'analyse pour comprendre la médiation culturelle en situation. Il demeure toutefois nécessaire de se focaliser sur une unité d'analyse pertinente dans ce type de situation où médiateurs et visiteurs interagissent ensemble à différents niveaux, il s'agit ici de co-activité. Cette notion propose une unité d'analyse qui rend compte de l'interaction entre l'activité de l'adulte et de l'enfant ou celle du médiateur/visiteur et de l'enseignant/élève (Bationo-Tillon & Decortis, 2015). C'est une proposition qui s'appuie sur le concept de co-configuration ancré dans les théories de l'activité et proposé par le professeur en formation d'adultes et directeur du centre pour la théorie de l'activité et la recherche sur le développement, Yrjö Engeström (2006). Avec ce concept, il désigne deux systèmes d'activités interconnectés et interdépendants ayant un objet partiellement partagé incluant diverses caractéristiques : des relations continues d'échanges mutuels entre les sujets, leur transformation sur une longue période de temps, et des apprentissages mutuels entre les parties (Bationo-Tillon & Decortis, 2015). Dans le cadre des sciences du travail et de la formation, Patrice Venturini (2012) privilégie la notion d'action conjointe entre le professeur et l'élève, considérés comme des co-acteurs dans une situation qu'ils partagent et centrée sur un savoir à transmettre, même s'ils endossent des rôles différents. Malgré la situation partagée, les buts poursuivis par les élèves et le professeur ne sont pas vraiment partagés, il s'agit davantage d'une interdépendance entre des buts distincts (Schubauer-Leoni et al, 2007).

En définitive, nous considérerons la co-activité comme "*une unité d'analyse qui englobe une analyse de l'activité systémique de plusieurs acteurs qui interagissent au cours d'une même situation permettant de rendre compte de la dynamique de systèmes d'activités interreliés*" (Bationo-Tillon & Decortis, 2015).

Ces situations de médiation prennent place afin d'accompagner et favoriser une potentielle rencontre avec les œuvres d'art. Souvent mobilisé dans le domaine du champ muséal, nous définirons tout d'abord dans la prochaine partie ce que la rencontre avec l'œuvre implique et nous détaillerons les nombreuses formes que peuvent revêtir ces rencontres en situation en nous focalisant sur des contributions provenant du champ de l'ergonomie.

3. L'ergonomie, un nouveau regard sur le champ muséal

En apportant un éclairage et une compréhension qualitative sur le déroulement d'une activité de visite muséale, le prisme de l'ergonomie permet une prise en compte de la singularité, du caractère situé et finalisé de ces situations. Sans partir d'hypothèse ou de catégorie a priori, l'analyse de l'activité s'effectue par de nombreux allers-retours entre le terrain et la littérature afin de saisir la richesse de cette activité à la fois complexe, dynamique et instrumentée. Dans cette visée, les premières études muséales s'inscrivant dans notre champ ont tenté d'identifier et de modéliser les différents types d'activités privilégiées en situation par les médiations humaines et techniques (Bationo-Tillon, 2013).

Il ressort de ces études une grande variabilité de stratégies de médiation selon les publics et les tranches d'âge. Pour mieux comprendre cet écart de médiation, nous nous focaliserons sur ces études menées en ergonomie dans les sous-parties suivantes.

3.1 Des postures de médiation variant selon les tranches d'âge des visiteurs

Depuis 2006, des ergonomes ont investi le champ des musées et démarré des collaborations avec les institutions culturelles dès les phases de conception. Deux études ayant eu lieu dans les Muséums d'Histoire Naturelle ont été consacrées à des projets de co-conception centrés utilisateurs. Il s'agissait de concevoir des expositions, des expériences interactives augmentées et des dispositifs tactiles avec des bornes interactives qui tiennent compte des usages des visiteurs et qui puissent répondre à leurs attentes (Bach, Salembier & Dubois, 2007 ; Pellegrin-mille et al., 2007). Toutefois, nous nous intéresserons ici plus spécifiquement aux musées des Beaux-arts et aux musées d'Art moderne et contemporain en présentant une synthèse de l'ensemble des études menées sur les pratiques muséales entre 2009 et 2013.

Ces études concernant les situations muséales (Cf. Figure 9) ont été réalisées dans le cadre de divers partenariats avec les instituts culturels (Projet ANR-Gamme & le Projet Ergonomie Jeunes Publics avec le Labex Arts H2H[12]) et l'équipe C3U en vue de :

- Tester des dispositifs techniques de médiation culturelle (guide de réalité augmentée pour visiteurs et tablette numérique pour conférenciers) ;
- Identifier les diverses ressources des médiations culturelles et leurs effets sur les visiteurs ;
- Comprendre l'activité des médiateurs culturels et des visiteurs tant dans les difficultés rencontrées que dans les ressources mobilisées pour mener l'activité de visite ;
- Cartographier et définir les classes de situations qui peuvent se déployer lorsque le visiteur rencontre une œuvre d'art ;
- Étudier les diverses stratégies mobilisées par les médiateurs culturels pour mieux s'ajuster à la diversité du public et des expositions.

Elles offrent également un regard exhaustif sur la variété des offres muséales (visite thématique, visite libre avec guide augmenté, visite-conférence, visite-atelier) proposées à une grande diversité de publics (adultes, scolaires, adolescents, enfants, public maternelle, public spécialisé). Ces dernières caractéristiques – diversité des offres et des publics – ont été intégrées il y a plus d'une vingtaine d'années au métier de médiateur et de conférencier pour favoriser l'accessibilité de l'art à un plus grand nombre. Ces initiatives sont grandement encouragées par l'État via des subventions de projets visant l'accompagnement et la sensibilisation à l'art (Peyrin, 2010). Elles constituent cependant des déterminants et des contraintes fortes dans l'activité de ces professionnels qui doivent adapter leurs visites et leurs médiations en fonction des âges, des intérêts et des difficultés de chacun.

Que pouvons-nous retirer de ces différentes études menées en contexte muséal ? Et quelles connaissances apportent-elles sur l'activité muséale située et sur les types de médiations culturelles mobilisées ?

[12] **Projet ANR-Gamme** : projet qui visait à développer un guide de réalité augmenté mobile pour les musées et les expositions. **Projet Ergonomie jeunes publics (Ergo J'Plus)** : projet qui vise l'amélioration des dispositifs de médiation à destination du jeune public pour une meilleure accessibilité et sensibilisation à l'art.

Auteurs et années des études	Institutions culturelles	Objets et problématiques des études	Types de visites/publics	Méthodes employées	Résultats principaux
1. Bationo-Tillon, Marchal & Houlier (2009, 2010 et 2011)	Musée des Beaux-arts de Rennes - Projet ANR-Gamme **(EXPOSITION)**	Projet ANR-Gamme : développer des connaissances sur l'activité muséale située et contribuer à la conception d'un guide augmenté mobile	- 10 visites guidées - Visiteurs variés (jeunes enfants, collégiens, jeunes adultes et adultes)	- Observation ethnographique filmée - Entretiens d'auto-confrontations	Une médiation culturelle débute et s'appuie généralement sur l'expérience sensible (logique subjective) avant de donner des clés sur l'activité analytique (point de vue « objectif » des experts en histoire de l'art).
			- 16 visites libres et individuelles (45 min.) avec des guides de RA - Visiteurs de 15 à 30 ans	- Visites individuelles filmées par caméra subjective - Entretiens semi-directif et d'auto-confrontation	- Le guide est une ressource adaptée pour accompagner les allers-retours entre description fine et distanciation. Toutefois il fait entrave à l'activité sensitive. - L'usage du cadrage photographique modéré a été privilégié en conception pour éviter une exploration fragmentée et déconnectée de la réalité
2. Bationo-Tillon, (2011, 2012, 2013)	Musée des Beaux-arts de Rennes (projet ANR-Gamme) **(EXPOSITION)**	Élaboration d'un modèle de l'activité de visite muséale (MARO)	X	- Aller-retour entre revue de la littérature et observations empiriques variées et répétées au Musée des Beaux Arts de Rennes	- Plusieurs facettes de l'activité muséale peuvent être déployées : activité analytique (description fine, distanciation, émergence de questions) et activité sensitive (immersion, imprégnation, imagination). - Très peu d'études en lien avec les pratiques muséales éclairent l'activité sensitive. Nécessité de l'approfondir avec l'entretien d'explicitation. - Ce modèle peut alimenter la réflexion sur les pratiques de médiation
3. Folcher, Bationo-Tillon, Decortis, Brassac & Lompré (2012)	RMN- Grand Palais – Monumenta **(INSTALLATION ==> UNE ŒUVRE EXPOSÉE)**	Comprendre l'activité des visiteurs en lien avec la production de leurs récits (ateliers) et l'articuler à l'activité d'accompagnement des animatrices	- 6 ateliers de 2h avec 15 participants collégiens et lycéens	- Observations en situations et enregistrement audio (+ prises de notes et photos) - Entretiens	- La dimension sensitive est privilégiée et accompagnée par les animatrices à l'aide de questions, d'incitations à écrire/dessiner et de mise en situation de jeux (ateliers) à partir de la visite intérieure et extérieure de l'œuvre. - La dimension analytique est aussi présente et encadrée par les animatrices (processus de création, inspiration de l'artiste, des jeux de rôles pour se distancier de l'œuvre et objectiver son expérience). - L'écriture et les jeux de rôles constituent des instruments pertinents afin de s'exprimer sur les dimensions sensitives et organiser les impressions ou les sensations, déformer, renouveler son regard sur l'œuvre ou provoquer des effets d'étrangetés ==> (le statut du récit est crucial ici)
4. Maatev, Bationo-Tillon, Decortis, & Lahoual (2013)	RMN- Grand Palais **(EXPOSITION)**	Comprendre l'effet de l'insertion de la tablette numérique dans l'activité des conférenciers au sein des activités muséales	- 2 visites conférences avec tablette numérique (public adulte) - 1 visite-conférence sans tablette (public adulte) - 1 visite-atelier enfants	- Observations ouvertes (prise de notes et photos) et systématiques (audio et vidéo) - Entretiens (semi-directif)	- Les conférenciers amènent les visiteurs adultes vers une activité majoritairement analytique et ils semblent peu outillés pour accompagner le ressenti et les sensations face à l'œuvre d'art - La tablette numérique constitue une véritable ressource pour les conférenciers : le rajout d'œuvres supplémentaires montrées au public va renforcer la compréhension des œuvres et la participation du public
5. Poisson, Bationo-tillon & Decortis (2013)	RMN- Grand Palais **(EXPOSITION)**	Étude de l'activité sensitive et de la diversité des ressources utilisées par les conférencières avec un public d'école maternelle	*Public école maternelle et école primaire :* - 2 visites ou visites/ateliers par jour pendant 1 mois - 4 visites-ateliers	Idem - Entretiens (semi-directif, auto-confrontation)	- Diverses ressources sont mobilisées par les conférencières selon les tranches d'âges bien qu'elles se sentent démunies face au public de l'école maternelle - Les conférencières octroient une place plus importance au rapport sensible des œuvres d'art en usant de ressources centrées sur l'utilisation du corps avec l'usage de déictiques corporels (mime) - Elles alternaient également des sessions d'apaisement (s'asseoir en face de l'œuvre) puis de défoulement pour expérimenter l'œuvre

Figure 9. Tableau récapitulatif des études ergonomiques sur le champ muséal (2009-2013)

Nous apprenons tout d'abord que le sujet-visiteur possède un éventail de capacités et de ressources dans son activité de visite qu'il ne mobilise pas toujours de façon totale et systématique. Sa capacité à se saisir et à rencontrer une œuvre d'art dépendra d'une situation donnée, comprenant l'environnement, les médiations mis à sa disposition et les ressources dont il dispose.

Par ailleurs, nous remarquons que le rapport sensitif à l'œuvre d'art est rarement accompagné par les médiateurs culturels et qu'il peut notamment être entravé avec des dispositifs techniques pouvant fragmenter l'exploration des visiteurs, voire les éloigner d'un rapport holistique et direct aux œuvres (Folcher & Bationo-Tillon, 2012). Tout l'enjeu résiderait dans l'importance d'accueillir la parole du visiteur et d'accompagner les allers-retours entre l'espace sensitif et l'espace analytique (Bationo-Tillon & Decortis, 2015). Toutefois, l'activité réelle montre bien à quel point les médiateurs sont peu outillés et beaucoup moins à l'aise sur le déploiement du sensitif avec tous types de publics (Bationo-Tillon et al., 2013). Les auteurs démontrent que cette activité concentre :

- Des difficultés : des ressources à renouveler à chaque nouvelle exposition, à adapter en fonction des tranches d'âge et une impression d'être démuni pour réaliser cet accompagnement ;
- Une grande hétérogénéité des pratiques selon les médiateurs et conférenciers : utilisation du corps, du conte, le mime, le jeu de rôle, les croquis/dessins, etc. ;
- Une absence de référentiels constitués et partagés autour de ces ressources.

Les savoirs et les connaissances scientifiques construits en amont de la visite représentent des piliers rassurants pour ces professionnels, ils les mobilisent davantage dans la médiation car ils encouragent un accompagnement du rapport analytique, au détriment bien souvent du rapport sensitif.

Un autre fait intéressant semble émerger de l'étude réalisée à la RMN-Grand Palais avec l'exposition Monumenta. Cet évènement annuel attirant un grand nombre de visiteurs affiche clairement un objectif d'accès égalitaire à l'offre culturelle, et propose pour cela un important dispositif de médiation à destination des publics. L'œuvre exposée en 2011 – Le Leviathan d'Anish Kapoor – est une sculpture monumentale de 37m de hauteur avec une superficie de 72 000m3 visitable de l'intérieur et de l'extérieur (Cf. Figure 10). La particularité de cette exposition tient au fait qu'il s'agit d'une œuvre unique, et non d'un ensemble d'œuvres présentées dans plusieurs espaces. Et cette sculpture propose une immersion totale pour les visiteurs qui la visitent de l'intérieur.

Figure 10. "Le Léviathan" d'Anish Kapoor (2011) vu de l'extérieur (à gauche) et de l'intérieur (à droite)

Plonger dans cette sculpture invite davantage à l'émergence du ressenti, d'impressions et de sensations. Ces deux éléments associés font en sorte de transformer l'activité de visite à la fois chez les visiteurs et les médiateurs : un temps de visite plus long et qualitatif est alloué à une seule et unique œuvre. Et cette visite est accompagnée d'une médiation humaine qui prolongera l'expérience de cette rencontre en usant autant de l'activité analytique que de l'activité sensitive à travers divers outils et ressources (exemples : les récits narratifs avec l'écriture, les questionnements, les jeux de rôles, les croquis, les dessins, etc.).

Enfin, ces études éclairent notamment les différentes médiations et stratégies mises en place par les médiateurs en fonction des publics rencontrés. Durant les visites guidées, le public adulte est amené majoritairement vers une activité analytique avec la description du contexte historique de l'œuvre, des objectifs de l'artiste, des mouvements artistiques et des procédés techniques utilisés pour la création. Leur participation active reste toutefois minime. Tandis qu'avec le public des écoles maternelles, les jeux du corps, les mimes, les jeux de rôles, les devinettes et les croquis sont mis en avant afin d'explorer les œuvres par le canal sensitif car leur niveau de compréhension n'est pas considéré comme mature, ni prêt pour accueillir un discours trop analytique. Avec le public enfant, les stratégies de médiation visent un juste milieu entre le pôle analytique et sensitif. Et cela, en fonction des expositions, des œuvres et du niveau de préparation des médiateurs et des ressources qu'ils ont à leur disposition. De nouveau, l'activité analytique des visiteurs reste un appui central pour ces professionnels de la médiation lorsqu'ils se sentent démunis pour accompagner le ressenti et les sensations des visiteurs (Lahoual, Bationo-Tillon & Decortis, 2014[13]).

3.2 L'étude de la co-activité adolescents-médiateurs : un point de vue systémique pour éclairer la rencontre aux œuvres

Dans l'objectif d'étudier deux systèmes d'activités représentés par la dyade médiateurs-adolescents, Bationo-Tillon et Decortis (2015) se sont appuyées sur la co-activité comme unité d'analyse lors d'une visite et d'un atelier d'écriture au musée auprès de jeunes visiteurs entre 11 et 17 ans. Il s'agit de l'étude menée au Grand Palais portant sur l'exposition Monumenta avec Anish Kapoor en 2012 dans laquelle nous présenterons ici les résultats concernant la co-activité en situation de visite guidée et d'atelier d'écriture.

3.2.1 Situation de visite guidée

Lors de la première étape de la visite, marquée par l'exploration intérieure puis extérieure du Leviathan (Cf. Figure 4), la co-activité semble rythmée par l'alternance de deux types de séquences où visiteurs et animatrices adoptent des postures de parole et d'écoute différentes. Au cours de la séquence "*visite conférence*", l'animatrice occupe majoritairement l'espace de parole en s'appuyant sur le rapport analytique aux œuvres avec des savoirs reliés à l'artiste ou au contexte de la création, tandis que les visiteurs écoutent, regardent l'œuvre, prennent des notes, dessinent ou demandent des précisions. Pendant la séquence "*visite échos*", un renversement s'opère où le partage est encouragé et la parole est distribuée auprès des visiteurs, invités à exprimer un rapport plus subjectif et sensitif aux œuvres en lien avec leurs impressions et leurs sensations (Bationo-Tillon et Decortis, 2015 ; Folcher, Bationo-Tillon, Decortis, Sabbah, Brassac & Lompré, 2012).

Les animatrices guident les visiteurs en alternant un aller-retour entre l'activité sensitive et analytique, tout en privilégiant le point de vue des adolescents :

[13] Voir : LAHOUAL, D., BATIONO-TILLON, A. & DECORTIS, F. (2014). Étudier l'activité de visite muséale avec un jeune public : articuler les points de vue des visiteurs et du médiateur en situation. 49e Congrès de la SELF '14 (Société d'Ergonomie de Langue Française). [En ligne] URL : https://lc.cx/JXMq

"*Nous allons visiter l'œuvre, Leviathan, d'Anish Kapoor et ressentir ce qui se passe (...) Au top, allez-y écrivez les premiers mots qui vous passent par la tête, sans réfléchir, on récupère l'émotion vive. Vous avez l'impression d'être dans quoi ? (...) C'est aussi organique, un organe humain, c'est comme quand on ferme les yeux pour regarder le soleil*"

Puis invités à l'extérieur de l'œuvre, l'animatrice questionne de nouveau les adolescents à exprimer leur ressenti :

"Maintenant, cela vous fait quoi comme impression physique de l'extérieur ? (...) Kapoor voulait qu'on soit envahi par l'œuvre, pas qu'on la voit du haut"

Le rythme de cette co-activité se retrouve impulsé non seulement par les animatrices via l'alternance des types de visites, mais également par les visiteurs qui questionnent et s'expriment sur les œuvres. Ces éléments pouvant être étayés, repris ou prolongés à leur tour par les animatrices. Ce qui révèle un ajustement et une synchronisation mutuelle influant chaque système d'activité pendant la médiation culturelle où "*émerge une parole qui circule, s'enchevêtre, se métamorphose, s'étoffe au gré de la visite subissant des percolations, des mutations, des imprégnations mutuelles*" (op. cit.). Cette perspective permet ainsi d'éclairer d'autres facettes de la rencontre aux œuvres révélant une articulation d'espaces partagés, collectifs et individuels dans cette situation de médiation culturelle.

3.2.2 Situation d'atelier d'écriture

Lors de la seconde étape avec l'atelier d'écriture, une production de récits était proposée autour de l'exposition visitable de l'intérieur et de l'extérieur. Les matériaux des expériences provenant de l'exploration de l'œuvre étaient directement mobilisés pour enrichir et alimenter la créativité des adolescents lors des jeux collectifs et des exercices d'écritures créatives proposés pour prolonger cette rencontre :

- La réalisation de croquis en représentant leur propre façon d'imaginer l'œuvre :

  "Maintenant je vais vous demander d'imaginer la forme par voie aérienne, faites un croquis"

- La reproduction d'un portrait chinois dans un carnet afin d'imaginer l'œuvre autrement :

  "Si le Léviathan était un aliment à manger ce serait..." ; Si le Leviathan était un végétal ce serait..." ; "Si le Leviathan était un animal ce serait..."

- La production d'un récit à la fois réflexif, projectif et créatif où les visiteurs sont invités à exprimer la vision de l'œuvre à partir d'un autre point de vue :

  "Je vais vous distribuer un bout de papier à chacun sur lequel est inscrit une identité, un personnage. Ce que je vous demande, c'est de vous mettre dans la peau de ce personnage et de voir comment vous appréhendez l'œuvre"

- La réalisation collective d'un cadavre exquis :

  "On vous donne une feuille, le premier écrit le sujet et plie la feuille, le deuxième un adjectif et plie la feuille puis le troisième un verbe et plie la feuille puis un complément toujours sans regarder. À la fin on lira tous ensemble les phrases produites"

- La production d'un récit final et individuel en choisissant un format de prédilection (fiction, lettre, journal intime, poème, etc.) afin de revisiter les points marquants de l'expérience de visite.

La dynamique de la co-activité révèle tantôt des séquences de création individuelle où les adolescents prennent le temps d'imaginer, d'écrire et de dessiner ; tantôt des moments de partage où les visiteurs

énoncent à haute voix ce qu'ils ont dessiné et écrit. Parallèlement à ces activités, les animatrices interviennent ponctuellement auprès des adolescents pour donner les consignes, regarder les productions, encourager ou encore autoriser l'expression durant l'activité d'imagination et d'écriture. Ainsi, la co-activité s'organise autour de moments où les objets de l'activité peuvent se rencontrer ou se distinguer selon les espaces partagés, collectifs et individuels occupés par ces acteurs (op. cit.).

L'exploration de l'œuvre, l'accompagnement de la médiatrice incluant le discours sur l'œuvre et l'artiste, ainsi que les incitations à s'exprimer et à garder des traces de cette rencontre ont bien alimenté les activités d'écriture réalisées et partagées collectivement (Cf. Figure 11 et 12). Les traces des jeunes visiteurs (croquis, récits, etc.) ont permis en retour d'organiser progressivement leur expérience et leur rencontre face à l'œuvre afin d'y exprimer des sensations, des images, ou des ressentis de l'œuvre qui ont pu être découpés, nommés et déployés grâce au récit (op.cit.). Bationo-Tillon (2012) ajoute notamment que ces récits et ces croquis sont d'une part, une opportunité pour se distancier de l'œuvre et objectiver son expérience personnelle (Ackermann, 1996), et d'autre part ces activités incitent également à déformer et agir sur l'œuvre dans le but de dissocier et réassocier un ensemble d'images et de mots (Rodari, 1979). Notons également que ces activités ont permis de concentrer l'attention et de déployer le rapport sensitif face à l'œuvre.

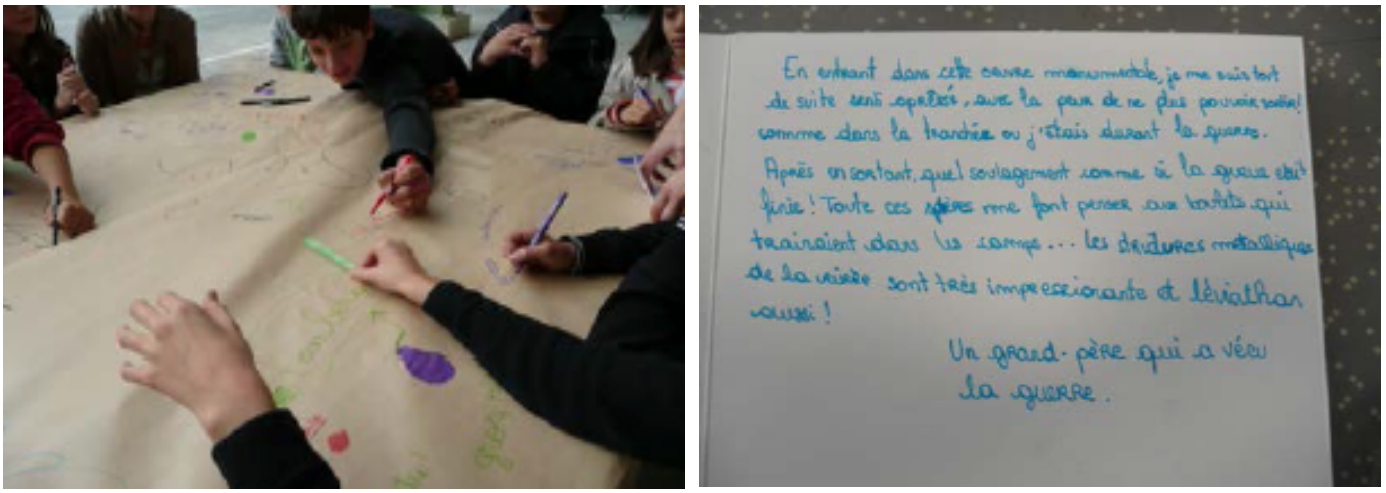


Figure 11. Réalisation collective du portrait chinois (à gauche) - Récit projectif et réflexif d'un adolescent (à droite)

Figure 12. Récit final d'un adolescent (à gauche) - Écritures collectives autour de la table (à droite)

4. Conclusion et discussion du Chapitre 2

Ce chapitre nous a permis de délimiter notre périmètre d'étude autour du champ muséal en investiguant diverses problématiques telles que la connaissance des publics, l'importance des médiations culturelles et leur rôle dans l'accompagnement des visiteurs pour la rencontre aux œuvres. Les musées de France devant assurer l'égal accès de tous à la culture depuis la législation en 2002, doivent désormais mettre en place des actions de médiation à destination d'un ensemble de publics, et plus particulièrement à ceux qui seraient éloignés de la culture et moins familiers des institutions culturelles tel que le jeune public.

En développant une connaissance plus précise des visiteurs en situation, nous avons mis en avant la notion d'expérience esthétique lorsque l'œuvre d'art affecte directement les sujets en ouvrant un espace de signification, imprégné d'un coefficient émotionnel et se structurant autour d'une intrigue qui questionne et saisit l'intérêt du visiteur : "*l'expérience est celle d'une situation chargée de suspense qui progresse vers son propre achèvement par le biais d'une série d'incidents variés et reliés entre eux*" (Dewey, 2010). Toutefois, vivre une expérience esthétique n'est pas l'unique moyen de faire fonctionner des œuvres en situation ; la présence d'une tierce personne pour accompagner l'attention des sujets, éveiller leur curiosité et les aider à exprimer leurs impressions, leurs pensées ou leurs sensations face à l'œuvre représente un autre moyen tout aussi important (Lubbock, 1968).

Ce qui nous amena à nous focaliser plus précisément sur la médiation culturelle, et ce qu'elle signifie en situation lorsqu'elle est déployée par un médiateur et saisie par un sujet-visiteur. Nous avons ainsi privilégié une vision active et socio-constructiviste de la médiation culturelle qui s'alimente des échanges auprès des visiteurs participant à l'action et au questionnement, tout en s'appropriant les œuvres au travers de leurs propres savoirs et expériences (Jacob & Le Bihan-Youinou, 2008). La médiation culturelle consisterait à : 1) transmettre des savoirs sur les œuvres ; 2) co-construire le sens en lien avec ces œuvres par l'échange avec les visiteurs ; 3) alterner entre plusieurs postures de médiation, tantôt directives, tantôt interrogatives et interactives dans une visée constructive (Caune, 1999 ; Sani, 2009 ; Thonon, 2003) ; 4) ouvrir un espace de parole permettant l'expression des points de vue. Accompagner la rencontre des œuvres suppose notamment un mouvement d'oscillation entre divers rapports à l'œuvre pouvant aller de la dimension analytique à une autre plus sensible (Bationo-Tillon, 2013).

Les précédentes études ergonomiques mentionnées nous ont également appris l'existence d'un écart dans le type de stratégie de médiation mobilisé auprès des publics soulignant une tendance à privilégier chez le visiteur adolescent et adulte des ressources plus ancrées dans la rationalité et l'analyse, alors que les jeux, la corporalité et la sensorialité sont laissés aux plus jeunes (Bationo-Tillon et al., 2013).

Par ailleurs, les récentes offres muséales proposées aux enfants et aux adolescents représentent une opportunité pour investiguer le type de médiation mis en place, ceci afin de mieux comprendre comment les ateliers et les visites guidées peuvent être susceptibles de favoriser une rencontre aux œuvres, et constituer des portes d'entrées pour appréhender les arts autrement. Concernant ces deux types d'offres, nous retrouvons un champ de connaissance plus développé sur les visites muséales, tandis que le rapport à l'art en mobilisant les expériences créatives reste lui moins conceptualisé. Les acteurs des institutions mettent toutefois en pratique et intègrent dans les ateliers cette dimension créative issue de leurs intuitions.

Pour appréhender ces questions plus finement, nous étudierons dans notre prochain chapitre théorique les différents champs de la créativité et les questions liées au développement des expériences créatives en situation.

Chapitre 3. MISE EN PERSPECTIVE DES CHAMPS DE LA CRÉATIVITÉ

Nous avons pu voir précédemment que la question de la créativité était peu conceptualisée sur le plan scientifique au sein des travaux liés au champ muséal. Pour ces raisons, nous proposons dans ce dernier chapitre théorique de développer des connaissances et d'investiguer les nombreux champs de la créativité pour mieux outiller nos observations empiriques en situation d'atelier et nos futures analyses. Dans un premier temps nous délimiterons le concept de créativité pour en extraire une vision qui s'intègre à nos objets de recherche et à notre épistémologie sous-jacente. Puis dans un second temps, nous étudierons la façon dont la créativité peut être alimentée et accompagnée en situation.

1. Qu'est-ce que la créativité ?

N'étant plus reléguée aux domaines des arts et des sciences (Deriaz, 2006), la créativité prend une place importante dans notre société en devenant une ressource valorisée et recherchée tant pour les individus que pour la société. À la croisée de nombreux domaines, la créativité demeure omniprésente dans divers secteurs d'activités humaines. Historiquement, ce terme apparaît pour la première fois en latin en 1623, utilisé par Mathias Casimirus Sarbievius, poète de l'époque baroque, afin de différencier la création comme acte divin des autres créations propre à l'homme (Kolp, 2009). L'étymologie latine dont le terme provient "*creare*", nous révèle notamment une grande richesse polysémique à laquelle il est associé : engendrer, mettre au monde, produire, choisir, nommer, occasionner et causer (Gaffiot, 1934).

Avant qu'elle ne devienne un objet d'étude scientifique dans diverses disciplines en psychologie, la créativité a été appréhendée de diverses manières. À l'époque de la Grèce Antique, la créativité était considérée de façon mystique : on associait l'inspiration à une source non rationnelle pouvant provenir d'une muse ou en étant sous l'emprise d'un esprit (Lubart, 2012). À partir du 18e siècle, le sujet de la créativité revient au centre des débats philosophiques en mettant l'accent sur le génie créatif résultant d'une capacité innée à produire, combiner et évaluer des idées. Puis en début de 20e siècle, les réflexions sur la créativité se poursuivent et amènent plusieurs auteurs et psychologues à questionner sa nature, les traits de personnalités favorisant son émergence ainsi que le fonctionnement psychologique des sujets considérés comme créatifs afin de tenter de l'évaluer et de la mesurer (op. cit.). Loin de s'arrêter à ces conceptions, la notion de créativité continue de se développer au regard des recherches et des travaux réalisés. L'investiguer soulève ainsi de nombreuses interrogations d'ordre scientifique et épistémologique qu'il est nécessaire de clarifier : *comment identifier et mesurer la créativité, quand bien même celle-ci serait mesurable ? Comment définir et étudier la créativité ?*

De nombreux chercheurs se sont intéressés à ces questions avec des conceptions diverses qui aboutissent à certaines modélisations intégrant des modèles du sujet très variés[14]. Nous étudierons également dans cette partie les multiples finalités vers lesquelles la créativité peut s'orienter.

1.1 La multi-dimensionnalité de la créativité

1.1.1 Un objet complexe à saisir et à définir

Si nous prenons le terme créativité de façon isolée, nous observons qu'il est bien souvent utilisé pour faire référence à la « *faculté de créer attribuée à un sujet* » (Moser, 1994), à une aptitude psychologique (De La Durantaye, 2012) ou bien à une « *habileté à produire quelque chose de nouveau ou d'original* », ou encore à une « *capacité d'associer des idées* » (Chaîné, 2012). La créativité correspondrait ainsi à une compétence

[14] Une partie de ce chapitre théorique sur la créativité a fait l'objet d'un article : LAHOUAL, D., DECORTIS, F. & BATIONO-TILLON, A. (2013). From analysis to modelling: A dynamic and situated approach to creativity. Workshop IDC'13 - Interaction Design and Children, New York, USA [En ligne] URL : https://lc.cx/JNdP

intrinsèque au sujet qui peut être soit une disposition naturelle, voire innée ou une compétence pouvant s'acquérir.

Dans son ouvrage, le professeur en psychologie différentielle Todd Lubart (2012) complète ces réflexions afin de questionner si cette capacité est commune à chacun et comment elle peut varier d'un individu à un autre. Faut-il réserver ce terme aux créateurs ayant marqué l'histoire ou inclure un public réalisant une tâche nécessitant une solution créative ? Pour y répondre, l'auteur propose de distinguer la créativité historique à la créativité psychologique (Boden, 1992). La première se réfère à une production ou une conduite créative qui est nouvelle et originale au regard de l'histoire de l'humanité. Tandis que la seconde se rapporte à la production d'une solution nouvelle par un individu par rapport à ses expériences précédentes et à un problème rencontré. Dans cette continuité, Howard Gardner (1993), psychologue du développement américain différencie la créativité au "c-majuscule" et celle au "c-minuscule". La première concerne les changements fondamentaux retrouvés dans un domaine tels que les travaux d'Einstein en physique et la seconde se rapporte aux solutions inhabituelles que chacun peut produire dans son quotidien (Lubart, 2012).

Une définition plus consensuelle a été proposée par un ensemble de chercheurs *: « la créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste* » (Amabile, 1996 ; Barron, 1988 ; MacKinnon, 1962 ; Ochse, 1990 ; Sternberg & Lubart, 1995 ; Bonnardel, 2009 ; Lubart, 1994, 2012). Cette production pouvant ainsi être une idée, une composition, une histoire, etc. Cette définition met donc en avant plusieurs éléments : le caractère inédit et imprévu d'une production ou le fait que la créativité réponde à un contexte bien particulier telle qu'une difficulté à contourner ou un besoin à satisfaire. Autre élément important, la créativité ne semble pas finalisée en elle-même mais se voit définie comme une capacité individuelle permettant d'améliorer une activité finalisée (une production d'idée ou une activité de conception par exemple).

Chez les chercheurs du courant cognitiviste, nous retrouvons une autre vision de la créativité davantage associée à la résolution de problème avec des chercheurs tels que David Perkins, Margaret Boden et Robert Sternberg qui décrivent la manière dont les individus "*identifient les problèmes et déterminent des "espaces" à explorer pour y trouver des perspectives intéressantes et des indices pertinents, la façon dont ils éliminent d'autres types de solutions, le temps et l'énergie qu'ils consacrent à faire progresser leur recherche avec efficacité*" (Csikszentmihalyi, 2006). En postulant que la créativité corresponde à une capacité à générer des idées utiles et nouvelles, elle devient une condition nécessaire pour la résolution de problèmes complexes en ce qu'elle permet d'une part, de trouver une solution qui représente un compromis satisfaisant dans une diversité de solutions envisageables, et d'autre part, de surmonter des contradictions provoquées par le problème pouvant être d'ordre technique ou physique, par exemple dans le champ de la conception de produits (Lerch & Schenk, 2009).

Toutefois, les nombreuses recherches, les divers domaines dans lesquels elle s'inscrit et sa polysémie font de la créativité un objet complexe à définir et à étudier. Dans le courant de la psychologie positive, Mihàly Csikszentmihalyi (2006) affirme que ce terme pose problème car il recouvre un champ trop large et réfère à des entités différentes sources de confusions. Pour ces raisons, nous détaillerons dans la sous-partie suivante les principales dimensions étudiées par les chercheurs et les implications épistémologiques qu'elles occasionnent.

1.1.2 Une aptitude, un résultat, un moyen, un processus ou un cycle ?

Au travers de la littérature, nous avons identifié un ensemble de cinq dimensions principales de la créativité développé comme objet d'étude : la créativité envisagée comme une aptitude, un résultat, un moyen, un processus et un cycle (*Cf.* Figure 13). Ces éléments nous confirment bien que la créativité représente un vaste champ d'étude scientifique et qu'il convient de le circonscrire pour mieux l'appréhender. Nous présenterons ici les implications et les conséquences épistémologiques reliées à chaque dimension.

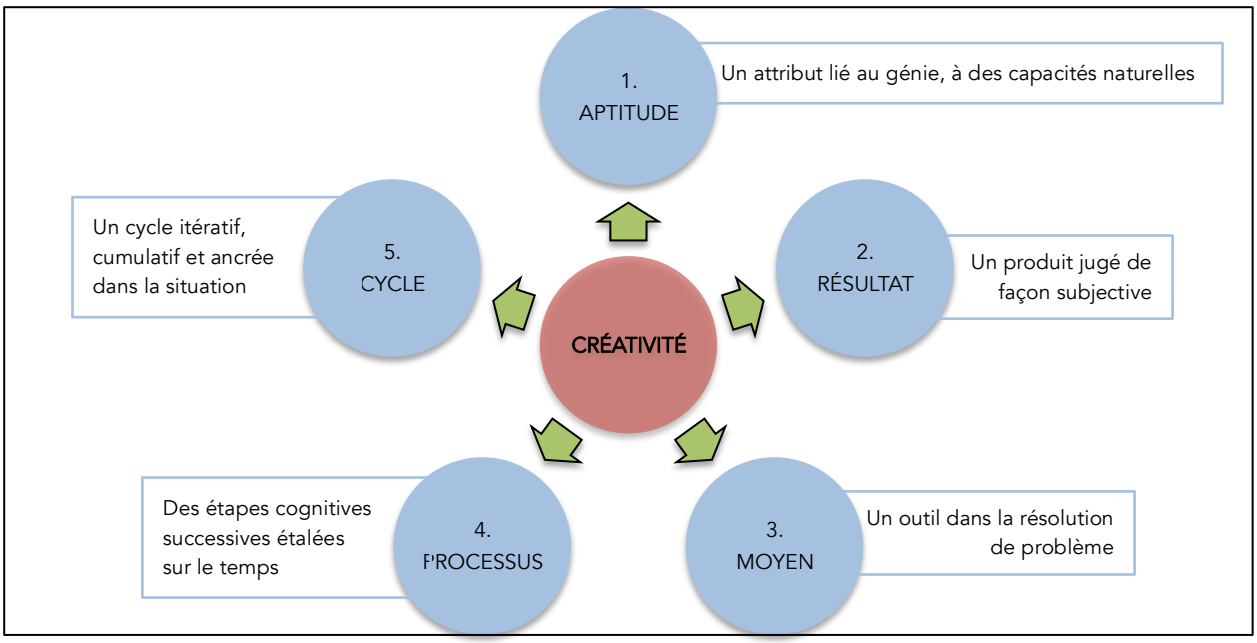


Figure 13. Les cinq principales dimensions étudiées dans le champ de la créativité

Les processus cognitifs, les traits de personnalité, la motivation, les émotions ou l'influence du milieu culturel sont autant de facteurs qui ont été investigués (Amabile, 1996 ; Sternberg & Lubart, 1995) afin de saisir ce processus complexe que représente la créativité. Et très tôt les chercheurs ont considéré la créativité comme un objet quantifiable, variable selon les personnes et comme une **aptitude** mesurable et évaluable avec des tests. Cela révèle ainsi une tendance à « *substantialiser les choses de l'âme* » et à rattacher la créativité à des types de causalités (exemples : le niveau du quotient intellectuel, le milieu familial, un désordre mental, etc.) propre à une épistémologie positiviste postulant que la connaissance provient de données naturelles qui s'imposent d'elles-mêmes à l'observateur et que chaque effet de la réalité est produit par des causes identifiables (Rouquette, 2007 ; Le Moigne, 2007). Ce qui aura de lourdes conséquences scientifiques sur la façon d'envisager la créativité : un processus extraordinaire et un attribut individuel lié au génie ou au talent de certains individus. D'après le psychosociologue français Michel-Louis Rouquette, ces considérations contribuent à renoncer à l'analyse rationnelle de la créativité comme un processus épistémique comportant une situation, des déterminants, ayant une logique reproductible et étant influencée par des acteurs sociaux.

Au-delà de l'aptitude individuelle qui semble incontournable dans le cadre des premières recherches effectuées sur la créativité, un second élément entre en scène pour la définir : il s'agit du produit en tant que **résultat** de cette aptitude à la créativité. La définition consensuelle adoptée par un ensemble de chercheurs confirme cela : « *la créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste* » (Amabile, 1996 ; Barron, 1988 ; MacKinnon, 1962 ; Ochse, 1990 ; Sternberg & Lubart, 1995 ; Lubart, 1994, 2012 ; Bonnardel, 2009). Dans une perspective

ancrée sur la psychologie différentielle, le résultat est ainsi davantage mis en avant avec des critères permettant de juger de la qualité créative du produit.

Rouquette (2007), ayant mené d'autres travaux sur cette question, nous propose d'envisager la créativité comme « *un attribut délivré socialement dans des circonstances particulières pour singulariser un produit* ». Ceci après avoir démontré que les travaux en psychologie utilisent des critères souvent subjectifs tenus pour garantie afin de définir la créativité : le caractère rare, ingénieux, nouveau, ou adapté au contexte. Ici, la valeur de la création n'importe pas, c'est la légitimité attribuée au créateur qui devient déterminante. L'auteur insiste bien sur l'impossibilité d'étudier scientifiquement le processus créatif si ce dernier est apprécié et évalué par la subjectivité de juges, eux-mêmes impliqués dans un jeu de rôle sociaux, économiques et politiques.

Une autre conception de la créativité vise à l'appréhender comme un **moyen** de poser des problèmes pertinents et/ou de trouver des solutions à des problèmes soulevés dans divers contextes (exemples : agence publicitaire, conception de produits innovants, etc.). Nous faisons référence aux méthodes et aux techniques destinées à développer la créativité de façon individuelle ou collective nécessitant la présence d'un animateur ou bien l'application d'une méthode structurée. Déplacée au rang d'outil, la créativité devient un levier permettant de produire des idées, d'identifier les facteurs et les causes d'un problème à analyser ou encore de produire des éléments de solutions en lien avec les problèmes soulevés (Taillard, 2011).

Si "*toute vie est résolution de problèmes*" (Popper, 1997) et qu'elle voit apparaitre cet enjeu sans cesse renouvelé, la créativité représente le moyen par excellence pour rééquilibrer ces perturbations. Ces tentatives de résolution de problèmes ne sont pas sans rappeler la théorie de l'équilibration de Jean Piaget, psychologue du développement. Au fil de ses interactions avec l'environnement, le sujet rencontre des perturbations auxquelles il tentera de s'adapter en équilibrant ses mécanismes d'assimilation[15] et d'accommodation[16] (Piaget, 1937). La définition unanime de la créativité parmi les chercheurs insiste justement sur sa caractéristique d'être "(...) adaptée *au contexte dans lequel elle se manifeste* » (op. cit.), ce qui met bien en exergue la dynamique de l'interaction entre le sujet et la situation. Une conduite créative permet de s'adapter aux exigences de l'environnement lorsqu'elle répond à une situation perturbante, déséquilibrée ou ambiguë en tenant compte des contraintes et des facettes du contexte (Cohen, 1989).

La dimension de **processus** est actuellement la plus répandue pour étudier et modéliser la créativité (Wallas, 1926). Elle recouvre le plus souvent l'idée d'une progression avec une perspective temporelle. Durant un processus, un sens s'élabore avec des transformations qui s'opèrent (Bardin, 2011). Toutefois, cette vision rencontre de nombreuses limites : ces étapes ne prennent pas en compte la possibilité de rebond en avant ou en arrière, d'une itération d'une étape à l'autre. Ces processus sont majoritairement de nature cognitive : ils excluent donc toute forme d'interaction avec l'environnement et avec les autres sujets susceptibles d'alimenter la créativité.

[15] Assimilation : lorsque le sujet interagit avec son milieu et qu'il fait face à une difficulté, il **intègre ces données** (sans les modifier) en les coordonnant à ses propres connaissances. Le sujet agit donc sur l'environnement par l'intégration de nouvelles idées, analyses, notions ou de nouvelles situations à des cadres mentaux existants (Piaget, 1937).

[16] Accommodation : ici le sujet s'adapte à des situations nouvelles, l'environnement agit donc sur le sujet qui devra provoquer des ajustements dans sa manière de voir, de faire, de penser pour prendre en compte des données nouvelles perturbantes. Cela le poussera à **réorganiser ses connaissances**, ses cadres mentaux et ses conduites (op. cit.).

Enfin, une autre vision de la créativité nous semble importante à prendre en compte, une vision plus large qui l'appréhende comme une activité non figée et qui n'est pas l'apanage de génies mais bien accessible à toute personne. Nous faisons référence ici aux travaux de Lev Vygotski (1930/2004) concernant le **cycle** de l'imagination créative. Pionnier dans les études de la psychologie développementale, ce psychologue russe défend l'importance de l'imagination – une fonction mentale supérieure à la base de la créativité – dans le développement de l'enfant et dans tous les aspects culturels de la vie. Il définit l'acte créatif comme tout acte humain pouvant donner « *naissance à quelque chose de nouveau (...) qu'elle soit un objet physique ou une construction mentale ou émotionnelle* ». L'auteur conçoit davantage la créativité comme une dimension cumulative reliée à l'imagination, qui s'alimente de la variété des expériences antérieures et des matériaux provenant du réel, des émotions et des relations aux autres.

Cette perspective par cycle a ainsi l'avantage de considérer la créativité comme dynamique et diachronique et non comme une capacité figée dans le temps et variant selon les aptitudes des sujets.

1.2 Quels modèles du sujet dans la créativité ?

En nous appuyant sur une mise en perspective de 10 modélisations de la créativité (Cf. Annexe n°1)[17], nous avons souhaité appréhender les nombreuses visions de la créativité par un ensemble de chercheurs afin de mieux saisir les activités associées à la créativité ainsi que les modèles du sujet portés par ces travaux.

1.2.1 Des modélisations détaillant les processus cognitifs

D'après les mises en perspective du "*Modèle du processus créatif en 4 étapes*" du psychologue et sociologue anglais Graham Wallas (1926), du "*Cycle de la résolution de problème*" du psychologue américain Robert J. Sternberg (2012) et de la "*Conception psycho-phénoménologique de la créativité*" du chercheur canadien en philosophie Félix De La Durantaye (2012), nous retenons dans ces travaux l'importance de la diachronie avec une créativité étalée sur le temps qui semble s'enrichir au fil des étapes. Par ailleurs, un élément récurrent est souvent mentionné : la créativité ne se met en place que face à des difficultés et à des problèmes rencontrés, ce qui nous amènerait à questionner l'utilité et l'émergence de la créativité hors du champ de la résolution de problèmes. Certaines phases peu détaillées et pourtant cruciales (exemples : phases d'incubation et d'illumination du modèle de Wallas) semblent désincarnées, voire peu maîtrisables par le sujet créateur. Elles sous-tendent l'existence de postures ou d'états d'esprit à mobiliser pour que ces phases fonctionnent. Ces modélisations proposent toutefois des phases décontextualisées et générales qui ne permettent pas de saisir ce que fait réellement le sujet lorsqu'il se retrouve impliqué dans une phase particulière de son processus créatif. Elles renvoient également à une créativité figée qui ne mentionne aucune forme d'interaction avec l'environnement et avec les autres sujets susceptibles d'alimenter la créativité pour les deux premiers modèles.

1.2.2 Des modélisations structurant la créativité

Majoritairement ancrés dans les courants de la cognition, nous avons étudié d'autres modèles qui représentent la créativité comme étant la somme de capacités intellectuelles et cognitives : "*La structure de l'intelligence*" du psychologue américain Joy Paul Guilford (1967), "*Le modèle systémique*" du psychologue hongrois Mihàly Csikszentmihalyi (2006) et "*L'approche multivariée*" de Todd Lubart, professeur en psychologie différentielle (1995-2005). On y découvre l'importance de plusieurs capacités cognitives (exemples : identifier un problème, rechercher tous les aspects possibles de ce problème, le redéfinir, rechercher la réponse adaptée, l'évaluer, etc.) qui interagissent avec d'autres facteurs (conatifs, émotionnels ou environnementaux) selon le champ d'activité dans lequel la créativité se situe. Ainsi, la

[17] Nous renvoyons le lecteur à l'annexe n°1 pour une mise en perspective des modélisations plus détaillée.

dimension socio-culturelle et la diversité des champs qui sous-tendent la créativité sont considérées. Nous remarquons également que ces modèles ont ceci de commun : la créativité y est considérée comme un attribut individuel lié aux capacités variant selon les personnes. Et certains de ces modèles seront utilisés pour faire de la créativité un objet évaluable et mesurable.

1.2.3 Des modélisations insufflant une dynamique et une itération

Nous retrouvons d'autres modèles qui proposent une vision dynamique et diachronique de la créativité en modélisant des formes spiralées qui sous-tendent des rebonds et des itérations qui alimentent continuellement le cycle créateur : "*La dynamique de la création*" du professeur canadien en arts visuels et médiatiques Pierre Gosselin (1998) et "*La spirale d'apprentissage créatif*" de Mitchel Resnick, chercheur au MIT (Massachusetts Institute of Technology) sur les questions d'apprentissage (2007). Le premier modèle insiste sur cette dynamique en représentant trois mouvements qui accompagnent le cycle du début à la fin (l'inspiration, l'élaboration et la distanciation). Tandis que le second met en exergue le rôle de la sphère sociale et de l'environnement pour faciliter les allers-retours entre la dimension interne (imagination, création, réflexion) et la dimension externe (jouer, partager). Ces modèles ajoutent également un nouvel aspect dans la compréhension de la créativité : l'importance de la mise à distance et de la réflexivité que nous détaillerons dans la seconde partie de ce chapitre. Nous remarquons toutefois que certaines phases restent relativement peu détaillées dans le déroulement des activités.

1.2.4 Des modélisations proposant une phénoménologie de la créativité

Les derniers modèles étudiés présentent une perspective plus phénoménologique de la créativité : "*La dialectique du processus de création*" d'André Scherb peintre et chercheur français en arts plastiques (2009) et "*Le processus d'invention technique*" d'Anne Remilieux, chercheuse en sciences cognitives, mobilisant l'approche expérientielle de l'explicitation (2014). Bien que ces derniers modèles portent sur une créativité relevant de différents domaines avec la créativité artistique et l'invention technique dans une diversité de domaines, ces approches expérientielles mettent à jour l'importance du vécu intérieur et des processus pré-réfléchis dans le développement de la créativité. Le premier modèle insiste sur l'aller-retour entre son monde intérieur, ses intuitions et le medium avec la peinture en train de se faire. Tandis que le second détaille un processus d'invention majoritairement tourné vers soi. Ces recherches avant-gardistes démontrent un élément important, le cycle créatif loin d'être dominé par l'inconscient ou déterminé par la mise en place de méthodologies rigoureuses semble être guidé par l'utilisation de savoir-faire comme le second modèle le précise : être attentif à son propre vécu et alterner différents modes d'attention.

1.3 Quelles dimensions finalisées ? Mobiliser la créativité pour l'orienter vers...

Nous avons précédemment appris que la créativité pouvait être orientée vers de multiples finalités. Allant de la résolution de problèmes à l'innovation et de la volonté expressive à l'éducation et au développement personnel, nous détaillerons ici les différentes finalités qu'elle peut être en mesure d'alimenter.

1.3.1 ... La résolution de problème

Une résolution de problème intègre initialement un enjeu ou une situation à résoudre. Cette dernière est définie comme une situation inconfortable et préoccupante pouvant être contrôlable ou non. Ce n'est que lorsque la situation préoccupante s'associe à une dimension contrôlable que l'on parlera de problème (Lerch & Schenk, 2009). Ce problème peut également être perçu comme une situation présentant un défi, offrant une opportunité ou représentant une préoccupation tandis que la résolution représente les manières de répondre à ce problème, de le satisfaire ou encore de s'adapter à la situation ou d'adapter la situation à soi-même (Isaksen, Dorval & Treffinger, 2003). Ainsi, le processus de résolution de problème peut être

schématisé comme une série d'étapes allant d'une situation indésirable vers l'élaboration d'une solution. Cela peut également consister à répondre à des questions, éclairer des incertitudes ou expliquer un facteur incompris (Mnisri, 2007 ; Isaksen, Dorval & Treffinger, 2003).

Dans ce contexte, la créativité devient déterminante afin de générer de nombreuses idées utiles, nouvelles (pensée divergente), d'identifier la solution adaptée parmi un large éventail de solutions potentielles constituant un arbitrage suffisant (pensée convergente), de pouvoir dépasser certaines contraintes, de pouvoir reformuler un problème qui parait insurmontable en un problème clair, pour lequel des voies de solutions sont possibles et connues (Lerch & Schenk, 2009) ; ou encore de guider la résolution de problème avec un raisonnement par analogie permettant de mobiliser des connaissances extraites de problèmes déjà résolus (Bonnardel, Didierjean & Marmèche, 2003).

1.3.2 ... L'innovation

Perçue comme un facteur de croissance et de compétitivité, l'innovation fait l'objet d'une grande attention de la part des entreprises et des décideurs publics par les gains de productivité et de qualité qu'elle occasionne pour les organisations. L'innovation correspond à l'introduction d'une nouveauté radicale ou marginale dans un système social, technique ou scientifique (Forest, Micaëlli & Perrin, 1997). Pour ces raisons, la créativité semble incontournable pour son développement (Mnisri, 2007).

Voici un exemple d'invention innovante ayant marqué la société : il s'agit de la presse à imprimer inventée par Gutenberg. Ce dernier assista à une démonstration de pressoir à vin et remarqua simultanément le mécanisme de pressoir et les chevalières portées au doigt par certaines personnes. Ainsi la réalisation d'une analogie entre ces deux objets a priori distincts (la presse d'imprimerie avec le pressoir à vin et les caractères avec la chevalière) a permis de concevoir une presse à imprimerie comportant des blocs de bois portant des caractères. Avant cette invention, l'impression se faisait d'un seul bloc en gravant le texte sur une planche en bois (Bonnardel, 2009 ; 2010). Nous retrouvons ici l'illustration d'une créativité dite historique (Boden, 1992) car elle se réfère à une production nouvelle pour la société qui bouleverse la base de l'imprimerie pendant des siècles afin d'obtenir plus rapidement un grand nombre de tirages identiques et moins onéreux qu'un manuscrit écrit à la main.

1.3.3 ... Le développement personnel

Pour certains psychologues tels que Maslow (1968) et Rogers (1954), la créativité permet de réaliser ses potentialités et de s'accomplir soi-même (Lubart, 2012). Rogers plaçait la créativité au centre du développement de la personne (Ouellet, 2012), il met en avant diverses conditions nécessaires pour l'émergence d'une créativité constructive : d'une part, il suggère des conditions internes avec une ouverture à l'expérience, une capacité à évaluer ses propres créations valables (et non d'après les appréciations d'autrui) et une habileté à jouer avec les éléments et les concepts. D'autre part, il ajoute à ces dernières des conditions externes telles que la présence d'une sécurité et d'une liberté psychologique (Floch & Bernard-Lamour, 2011).

Dans un contexte thérapeutique, certaines thérapies ont pour objectif d'aider les personnes à mieux reconnaitre leurs propres ressources naturelles intérieures, pour résoudre leurs problèmes et retrouver la santé et leur équilibre. Partant du constat que la créativité constitue un réservoir de ressources pour mieux agir et optimiser sa santé en fonction de son propre fonctionnement personnel (Lockert, 2003), elle devient indispensable pour réaménager, découvrir des données nouvelles et plus efficaces sur un problème donné grâce à la synthèse de tous les matériaux entreposés dans l'inconscient : souvenirs, apprentissages, savoir-faire, ressources vécues qui feront naitre de nouvelles idées, émotions, comportements, compétences, etc. (op. cit.). Le thérapeute, dont la mission est de rompre un cercle vicieux pour le transformer en cercle

vertueux "*mobilise les patients dans tous les sens pour rompre leurs habitudes de pensée et permettre à leur créativité d'émerger*" (Erickson, 1979).

1.3.4 … La volonté expressive et le laboratoire de recherche

Initialement reliée au domaine des arts, la créativité représente un élément incontournable dans l'expérience artistique pour représenter une vision du monde en usant de ressources disponibles dans l'environnement (Chaîné, 2012). Dans ce contexte, nous pouvons décrire l'acte de création comme étant désintéressé et dont l'objectif n'est pas tourné vers une finalité utilitaire. En cela, il ne semble pas répondre aux logiques des activités productives qui sont orientées vers l'accomplissement de tâches et la réalisation d'action dans les situations professionnelles. Visiblement dépourvu d'objectifs explicites, l'acte de création répondrait néanmoins à une nécessité interne qui peut s'orienter vers un projet, une histoire, une volonté d'exprimer, de partager et de questionner sa société, son environnement et ses expériences tout en créant du sens (Deleuze, 1987 ; Morizur, 2006 ; Saint-Martin, 1973 ; Marceau, 2012). Cette créativité prenant forme au sein de productions diverses, qu'elles soient de natures artistiques, scientifiques, religieuses ou techniques, illustrent la capacité de l'Homme à interpréter le monde, à se construire et donner un sens à ses actions. Et toutes ces créations révèlent un besoin chez l'Homme d'extérioriser et de s'exprimer en usant des signes et des symboles comme médiation entre l'expérience subjective et le monde extérieur (Meyerson, 1995 ; Larroze-Marracq, Huet-Gueye & Oubrayrie-Roussel, 2012).

Cette vision de l'acte créatif comme un mode d'expression de son état intérieur ou de sa vision personnelle (où la relation avec le public prédomine) n'est pas la seule à prendre en compte. L'acte créatif est également le lieu où se déroule des expérimentations existentielles, relationnelles, spirituelles, des inventions techniques, des réflexions métaphysiques ou encore des actions sociales et politiques. Il s'agit d'un processus où les résultats ne sont pas connus d'avance mais il s'agit avant tout d'une forme de recherche "*adaptée aux territoires subjectifs et imaginaires*" (Boutet, 2010). L'acte créatif, bien qu'il diffère selon les individus et les projets, opère principalement sur deux aspects : les matières (matériaux, corps, sons, formes, mots, langages, etc.) et les contenus psychiques (op. cit.). La créativité s'oriente ici vers un processus de recherche et de questionnements qui importera autant que le résultat lui-même.

1.3.5 … Le développement et l'éducation

Considérée comme une forme de créativité, l'imagination est une composante importante dans tous les aspects culturels de la vie. Basée sur notre capacité à combiner des éléments de notre expérience passée et à les utiliser pour générer de nouvelles propositions ou de nouveaux comportements (Vygotski, 1930/2004), l'imagination n'est pas réservée à certaines circonstances mais semble être utilisée dans de nombreuses activités humaines comme le fait de s'interroger sur le futur, d'imaginer les manières dont le passé aurait pu être, se représenter ce que les choses sont, ou encore, imaginer des scènes dont nous n'avons pas été témoins (Harris, 2007).[18]

De nombreux psychologues spécialisés dans le développement de l'enfant observent et démontrent l'importance de l'imagination au cours de son développement, celle-ci émergeant progressivement pour lui permettre de s'adapter au monde (op. cit.). D'après Paul L. Harris (2007), l'imagination des enfants aurait deux fonctions principales :

1. *S'immerger dans un monde fictif et faire-semblant* (tout en conservant des principes causals du monde réel) : au moment de l'apparition du langage, le jeu symbolique fictif - représentant un des premiers signes de l'imagination enfantine - permet d'imaginer, d'explorer certaines possibilités

[18] Les liens entre créativité et imagination seront davantage développés dans la prochaine partie.

provenant de la réalité et d'en parler. Les enfants y exploitent une grande partie des connaissances acquises sur la manière dont le monde fonctionne ;

2. *Agir sur le monde et en parler en faisant l'expérience d'un autre point de vue* : le jeu de rôle - faisant partie du jeu symbolique - consiste à incarner de façon temporaire le rôle de quelqu'un d'autre en usant de paroles et d'actions imaginaires. Immergés dans un rôle créé, les enfants peuvent exprimer les émotions, les sensations et les besoins appropriés au rôle. En laissant temporairement de côté la réalité présente, ils voient le monde à travers les yeux d'autrui (personnage existant ou imaginaire) afin d'imaginer une situation et adopter une nouvelle attitude tout en mobilisant des capacités de projection et de planification.

Dans le domaine de l'éducation, la créativité est souvent associée aux pédagogies actives qui contribuent à développer chez les enfants la curiosité, l'initiative, l'esprit de recherche, l'autonomie et la richesse des expériences personnelles (Amégan, 1995). Ces méthodes actives considèrent l'enfant et l'adolescent dans son unité et dans son rythme pour l'aider à s'adapter à son environnement en s'appuyant sur leur activité propre (Institut pédagogique national, 1970). Dans cet apprentissage par découverte, le sujet demeure l'acteur principal qui manipule son environnement pour le réorganiser ou le transformer afin d'arriver aux objectifs désirés. Le sujet est invité à mobiliser ses connaissances, ses expériences face à l'inconnu ou à un problème dans une démarche autonome (Amégan, 1995).

2. Émergence et développement de la créativité

En privilégiant la notion de cycle créatif, nous considérons la créativité comme une activité dynamique, située et accessible à toute personne. Ce dernier fait l'objet d'itérations constantes et s'alimente à la fois des interactions avec l'environnement, les émotions et les relations aux autres.

En mettant à jour ses nombreuses caractéristiques, nous remarquons que la créativité se déploie progressivement sur le temps à travers des étapes pouvant être itératives et récursives. Elle peut d'une part, faire l'objet d'aller-retour entre la sphère sociale et l'environnement (dimension externe) et le vécu intérieur telles que l'émergence d'idées, l'imagination, etc. (dimension interne). La richesse de cette dimension interne révèle également des savoir-faire destinés à se mettre en disposition pour accueillir des idées, accompagner l'arrivée de celles-ci, les transformer, les communiquer, en garder des traces, s'en distancier, etc. Cette dimension interne nous semble cruciale pour mieux comprendre les diverses manières dont la créativité peut se déployer, s'alimenter et être accompagnée volontairement par les sujets. Ainsi, nous tenterons dans cette partie d'explorer le rôle de l'imagination, de la réflexivité et des postures dans le développement de la créativité.

2.1 Créativité et imagination

Représentant notre capacité à combiner des éléments de notre expérience passée et à les utiliser pour générer de nouveaux comportements ou de nouvelles constructions mentales et émotionnelles (Vygotski, 1930/2004), l'imagination n'échappe pas non plus à la polysémie et aux nombreuses formes qu'elle peut revêtir. Nous détaillerons dans les sous-parties suivantes les différentes conceptions de l'imagination pour mieux comprendre et délimiter cette notion au regard de la créativité qui lui est souvent associée.

2.1.1 Du réel à l'imagination reproductrice et créatrice

Considérée comme une médiation de la connaissance par le philosophe grec Aristote, l'imagination transforme les perceptions en images et emmagasine celles-ci en mémoire, ce qui permet de "*penser dans*

le temps ce qui est hors du temps" (Archambault & Venet, 2007). D'après le philosophe allemand Emmanuel Kant, l'imagination représente un espace de création et de compréhension du monde environnant, l'auteur l'identifie comme la capacité de faire la synthèse de nos expériences que la raison traduit ensuite en concepts (Dosnon, 1996 ; Archambault & Venet, 2007). Dès le siècle des Lumières (18e siècle), Christian Wolff, philosophe polonais, distingue pour la première fois la faculté de reproduire des perceptions de choses sensibles absentes et celle qui produit des images jamais perçues par les sens. Kant développera cette vision en identifiant "*l'imagination reproductrice*" comme la capacité de former des images déjà connues ou la représentation du réel, et "*l'imagination créatrice*" qui combine des faits et des données réelles pour créer de nouvelles choses. Ainsi, elle présenterait deux modes de fonctionnement (Rodari, 1979 ; Archambault & Venet, 2007 ; Dalibon, 2009).

Permettant de remplacer le réel en le simulant ou de le déconstruire pour le reconstruire, les éléments de l'imagination peuvent notamment servir à illustrer des idées et à amplifier la pensée abstraite (Araùjo, 2012). Mais surtout, l'imagination représente un processus permettant de reconstruire et déconstruire du sens autrement (Vanhulle, 2002) : "*C'est une activité de reconstruction, voire de transformation du réel en fonction des significations que nous donnons aux événements ou des retentissements intérieurs qu'ils ont en nous. […]. Dans la vie quotidienne, imaginer est une activité parallèle à l'action que nous menons, en prise directe sur la réalité. L'imagination est un processus. L'imaginaire en est le produit*" (Postic, 1989).

Élevé au rang d'instrument, l'imagination demeure pour Gianni Rodari (1979) - poète et écrivain italien dans la littérature pour enfants - un moyen servant à jouer, à travailler et à vivre dont l'esprit ne peut se passer. En articulant le réel à l'imaginaire, l'imagination propose un regard différent sur notre environnement et une critique de la réalité pour envisager de la modifier. Pour illustrer cette vision, ce pédagogue et écrivain pour la jeunesse cite l'exemple des histoires pour les enfants : d'une part, les contes constituent des lieux d'exploration du réel pour mieux connaitre le monde. D'autre part, dans l'invention d'histoires, l'enfant est invité à jouer et à travailler les matériaux de son expérience en les composant, les décomposant et en les remodelant. Il peut "*refaire*" le monde à sa guise en explorant le réel et l'imaginaire, le possible et l'impossible, en creusant des significations qu'il peut tour à tour inverser, retourner, etc. Ainsi, le pouvoir de l'imagination en tant qu'énergie transformatrice est considérable.

Afin de mieux saisir les finalités de l'imagination, citons également Dewey (2004-a) qui la décrit comme étant tournée vers "*la vision de réalités et de possibilités qui ne peuvent se manifester dans les conditions normales de la perception sensible. Son but est de pénétrer clairement dans ce qui est lointain, absent, obscur (...) quantité de sujets où l'on doit faire intervenir l'imagination si l'on veut y comprendre quelque chose*" (op.cit.). Cette citation associée à la vision de Rodari éclaire ainsi de nombreuses fonctions inhérentes à l'imagination :

- **Une visée anticipatrice** : évoquer, envisager et schématiser des objets, des actes ou des évènements à partir du passé et du présent vers l'avenir ;
- **Une visée épistémique** : envisager des faits sous un angle différent, percevoir les similitudes, schématiser des concepts, réaliser des évocations transmodales (visuelles, émotionnelles, etc.) pour s'approprier des connaissances ;
- **Une visée organisatrice** : prévoir, structurer et ordonner des éléments et des actions dans le temps et dans l'espace imaginaire ;
- **Une visée pragmatique (créatrice)** : transformer le réel sans limites, construire, déconstruire, décomposer ou encore reconstruire de nouveaux éléments.

2.1.2 Des activités de dissociation et d'association

Plusieurs philosophes et poètes s'intéresseront particulièrement à l'imagination créatrice qui fonctionnerait, d'après Théodule Ribot et Charles Baudelaire, grâce à deux opérations principales : la dissociation et l'association (Dosnon, 1996). Dans l'Essai sur l'imagination créatrice (1908), le philosophe français Théodule Ribot analyse l'imagination et identifie trois facteurs la constituant : intellectuel, émotionnel et inconscient. Le premier facteur intellectuel correspond à la faculté de penser par analogie qui implique un double travail de dissociation (décomposer le réel) et d'association (former de nouvelles combinaisons). Le second facteur émotionnel suppose que toute invention s'appuie sur un besoin, une tendance et un désir où l'émotion constitue une matière première importante. Le philosophe en propose deux logiques : toute forme d'imagination implique des éléments émotionnels et tous les éléments affectifs peuvent influer l'imagination créatrice. De sorte que les événements antérieurs émotionnellement chargés se ravivent de manière plus intense et les représentations portant le même état affectif tendent à s'associer plus facilement. Enfin, le facteur inconscient concerne l'inspiration, produit d'un travail inconscient peu détaillé dans ces travaux (Ribot, 1908).

Vygotski (1930/2004) défend également l'importance de l'imagination – une fonction mentale supérieure à la base de la créativité – dans le développement de l'enfant et dans tous les aspects culturels de la vie. Étant à la base de l'activité créative, et reliée aux processus internes, l'imagination dépend directement de la variété et de la richesse des expériences antérieures et se nourrit donc des matériaux provenant du réel : expériences vues, entendues, vécues de soi-même ou à travers les expériences d'autrui (op.cit.).

En s'inspirant des travaux de Ribot, il détaillera plus finement les divers mécanismes de l'imagination à travers l'expérience et la réélaboration de celle-ci. En puisant dans les perceptions externes et internes reliées à son expérience et ses interactions avec l'environnement, le sujet réélabore ce matériel brut à travers les activités de dissociation et d'association. Vygotski décrit ainsi la création d'une production imaginaire comme étant le résultat de deux opérations mentales. Premièrement, il y a dissociation, c'est-à-dire une séparation des impressions vécues et de cet ensemble complexe en plusieurs éléments. Certains seront conservés et d'autres abandonnés. Puis, dans un deuxième temps, l'association est mise en place, c'est-à-dire que les éléments transformés sont réarrangés de façon à réunir des aspects subjectifs et des données objectives qui permettront la création d'une nouvelle production (Vygotski, 1930/2004 ; Decortis, 2012). L'auteur modélisera ainsi le cycle de l'imagination créatrice dans lequel il identifie quatre types de relations qui associent réalité et imagination : cette dernière se nourrit tout d'abord des matériaux issus de la réalité grâce à la richesse et la variété des expériences vécues par les enfants. Par ailleurs, les relations sociales viennent enrichir l'imagination grâce au partage d'expériences vécues avec d'autres pairs. Les émotions influencent également l'imagination qui semble affecter en retour nos sensations, nos humeurs et nos émotions. Et enfin, la dernière relation reliant la réalité et l'imagination se consolide lorsque celle-ci est incarnée dans des objets physiques externes, des idées ou des émotions (op. cit.).

Contrairement à de nombreux auteurs, Ribot et Vygotski s'opposent au fait que l'imagination diminue avec l'âge et qu'un enfant en possèderait davantage qu'un adulte. En effet, Vygotski soutient que plus un sujet possède d'expérience et plus il aura de matériel et d'impression accumulés pour construire, créer et réorganiser tous ces éléments. Ainsi, l'imagination atteindrait son plus haut niveau à l'âge adulte avec la capacité du sujet à se dégager des contraintes du réel afin de construire des choses inédites et portant sa trace personnelle (Archambault & Venet, 2007).

2.1.3 Les déterminants de l'imagination

Vygotski (1930/2004) défend l'importance du rôle joué par l'imagination dans le développement de l'enfant. Elle lui permet de transformer ses expériences et ses impressions afin de se construire une nouvelle réalité qui réponde à ses besoins et à ses désirs. Elle est également cruciale lorsqu'il s'agit d'adopter un autre point de vue et de penser les différents possibles pour construire une vision plus riche et complexe du réel. Cette vision est également développée par Harris (2007) qui démontre que l'enfant est capable, à travers les jeux symboliques, de changer de perspective, d'établir des relations causales reliées à son environnement, de ressentir des émotions face à une situation imaginaire et ainsi de se construire une représentation de la réalité. Les jeux symboliques et fictifs se manifestent par exemple lorsque la réalité diffère des besoins de l'enfant, l'imagination et le faire-semblant devenant ainsi une satisfaction temporaire des besoins affectifs pour répondre à ses désirs et ses frustrations. L'imagination devient ainsi un outil pour explorer le monde et mieux le comprendre (Harris, 2007 ; Archambault & Venet, 2007).

La dimension émotionnelle et affective est également cruciale dans le développement de l'imagination. Autant les émotions (telle que la peur) peuvent être provoquées par des situations imaginaires, autant ces émotions peuvent jouer le rôle de déclencheur pour produire des récits ou des productions imaginaires (Harris, 2007). Dans le cycle de l'imagination créatrice, Vygotski fait mention de la loi du signe émotionnel et la loi de la réalité de l'imagination qui désignent l'impact des produits de l'imagination sur nos sensations, de cette façon, les mises en relation et les constructions imaginatives se combinent davantage selon nos affects et nos émotions plutôt que par un processus logique (Decortis, 2013). De plus, la créativité associée à l'imagination dont il est question ici révèle la mise en œuvre de processus dynamiques et individuels auxquels il faut ajouter les dimensions collectives et coopératives lorsque les sujets échangent entre eux. Ainsi, l'imagination se développe également sous l'influence du milieu socioculturel des sujets. En tant que processus cumulatif, elle se nourrit des échanges et des interactions avec les sujets (Vygotski, 1930/2004).

2.2 Créativité et réflexivité

Fortement reliée au cycle créatif et à l'imaginaire des sujets, la réflexivité constitue une posture de curiosité et de questionnement qui permettra d'user de son expérience comme un matériau brut à transformer (Renàta, 2014). Pour ces raisons, nous étudierons le rôle porté par la réflexivité dans le développement de la créativité et la manière dont ils peuvent être susceptibles de s'articuler ensemble.

2.2.1 Qu'est-ce que la réflexivité ?

La réflexivité représente l'activité d'un sujet dont l'objet est sa propre activité passée ou présente. Elle consiste à prendre conscience de ses actions sur l'environnement et à anticiper des solutions possibles pour s'adapter à la variabilité des situations changeantes et imprévisibles. Cette activité réflexive - pouvant être mise en place par un collectif ou un individu - est indispensable afin de produire des connaissances porteuses de nouvelles significations sur une activité passée pour la modifier et préparer les conditions d'une activité future (Barriquault, 2005 ; Kerzil, 2009).

De nature métacognitive, ces activités permettent de :

- Construire et explorer les possibles du réel (dimension imaginaire et créative) ;
- Orienter différemment certaines activités ;
- Discerner les facteurs qui facilitent certaines activités ;
- Évaluer ses compétences et ses capacités à accomplir une tâche.

L'auteur identifie quatre types de réflexivités individuelles qui pourront être médiées par des instruments psychologiques, tels que le langage, par autrui ou le collectif, par des outils techniques et enfin par l'analyse ergonomique (op.cit.). L'acte réflexif exige notamment que le sujet tienne compte de ses expériences antérieures pour modifier ses futures actions. Chaque expérience enrichit son propre répertoire de savoirs et guide sa réflexion. Il s'agit ainsi d'une forme de dialogue intérieur où le sujet tente d'articuler son action et la compréhension de cette dernière (Boutin, 2005).

En étudiant les pratiques professionnelles, Donald Schön (1994), pédagogue et philosophe au MIT sur les questions d'apprentissage réflexives, s'est intéressé plus spécifiquement à cette notion pour comprendre le rapport des savoir-faire professionnels à la dimension réflexive dans laquelle il distingue essentiellement de la réflexion dans l'action et sur l'action. Il s'agit d'un retour sur soi qui s'opère et d'une posture qui émerge dans les situations d'incertitude, de complexité, d'instabilité, de singularité et de conflit de valeur pour y apporter un nouveau sens. Et lorsque le sujet fait face à une situation problématique, il peut être amené à restructurer le problème en choisissant les éléments pertinents de la situation tout en gardant une attitude exploratoire. Il enquête, trie un grand nombre d'informations, déduit, infère, questionne, génère des hypothèses et s'intéresse aux singularités du problème pour adapter les solutions. En somme, il impose une cohérence et décide des directions à poursuivre pour améliorer la situation. Puis une fois le problème restructuré, le sujet réflexif tente d'identifier les conséquences et les implications de cette situation (éléments imprévus, problèmes à résoudre, occasions qu'il faut saisir, etc.) qui donneront un éclairage nouveau (Schön, 1994).

Le chercheur qualifie toutes ces actions "*d'expérimentation*" où le sujet devient un chercheur dans le contexte de sa propre pratique. Expérimenter signifie ici agir pour voir où conduit l'action en se posant la question "*que se passerait-il si...?*". Et cette réflexion en cours d'action et sur l'action peut rassembler trois types d'expérimentations différentes : l'exploration, la vérification du geste posé et la vérification d'hypothèses (op.cit.) :

- L'expérimentation exploratrice : lorsque le sujet agit seulement dans le but de voir ce qui s'ensuit, sans prédiction ni attente. Elle permet d'acquérir une connaissance et peut déboucher sur une découverte ;
- La vérification du geste par l'expérimentation : le sujet agit volontairement dans un but précis. Si cela produit un résultat souhaité, le geste est affirmé et s'il ne le produit pas, le geste est nié ;
- La vérification d'hypothèse : le sujet vérifie donc une hypothèse et si les observations correspondent aux prévisions, l'hypothèse est confirmée. Dans le cas contraire, elle est infirmée.

Loin d'observer des critères d'objectivité et de distanciation, lorsque le sujet réflexif vérifie son hypothèse, il agit en tentant à la fois de produire un changement désiré en lien avec le problème et d'explorer ce dernier. Il développe sa compréhension du problème tout en le modifiant. Par la suite, il peut s'arrêter d'expérimenter lorsque les changements produits sont jugés satisfaisants, lorsqu'un nouveau sens émerge et change la nature des questions à explorer (op.cit.).

Nous notons également que cette forme de réflexivité étudiée par Schön est alimentée principalement en situation collaborative : les deux premiers exemples cités dans son ouvrage "*Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*" correspondent à des situations de conversations réflexives. Le premier concerne un projet de design d'architecture où un mentor supervise le travail d'une étudiante et le second réunit un résident en psychiatrie et son superviseur pour discuter du déroulement de la thérapie d'une patiente. Les similitudes de ces situations tiennent au fait qu'elles réunissent les

conditions favorables pour une réflexion en cours d'action et sur l'action. Cela les amènera à une restructuration des problèmes soulevés pour proposer une intervention adaptée à leur profession (op.cit.).

Au sein du processus de réflexivité, le sujet peut également entretenir de multiples rapports avec soi-même et le monde extérieur (Renàta, 2014). Cette notion de rapport demeure tout à fait intéressante lorsqu'on considère la réflexivité comme un instrument qui médiatise pour le sujet son accès à certains savoirs et à leur gestion (op.cit.).

2.2.2 Les activités réflexives et leur typologie

Les activités réflexives sont tournées vers des intentions consistant à traiter des contenus, les revoir, se les approprier et les transformer à travers des actes réflexifs. En réalisant des actes réflexifs, le sujet prend comme objet son expérience brute qu'il manipule, déstructure et reconstitue à sa guise. Il est également amené à intégrer de nombreux points de vue et diverses ressources pour comprendre et examiner la situation sous différents angles (Vanhulle, 2005). À propos de ces ressources, Varga Renàta (2014), chercheuse en sciences de l'information et de la communication cite l'empathie cognitive pour accéder aux représentations des contenus mentaux d'autres sujets (Tisseron, 2010). Les prises de position du sujet permettent notamment de produire des significations personnelles qui serviront à évaluer les expériences examinées (Vanhulle, 2005). La posture de questionnement et de curiosité du sujet permettra notamment d'exprimer des incertitudes qui révèlent le niveau de compréhension de la complexité du problème examiné (op. cit.).

Parmi les actes réflexifs existants, Sabine Vanhulle (2005), chercheuse en sciences de l'éducation, en distingue plusieurs qui portent sur des processus de production :

1. Les opérations de guidage de son propre travail : planifier le traitement des informations, évaluer ce qui a déjà été produit, rendre explicite son propre raisonnement, diagnostiquer l'état de ses connaissances ;
2. Les opérations de production : évoquer, reprendre, restituer les objets sur lesquels on travaille, délibérer dessus (les aborder sous différents angles), élaborer du sens (analyser, interpréter, relier, identifier leurs liens ou leurs contradictions avec d'autres objets), juger leur valeur (attribuer, prendre acte de, évaluer, les incorporer dans un système de valeurs ou de connaissances) et les transformer (restructurer, reconceptualiser, aller au-delà) ;
3. Les opérations de régulation : s'interroger sur soi-même, sur le texte produit, sur sa propre façon de réfléchir ou de s'exprimer, prendre en compte et conscience de ses propres conflits internes et de ses affects.

Tous ces actes réflexifs révèlent une manipulation créative des connaissances qui consiste à conceptualiser et organiser des savoirs en des ensembles cohérents et propices à l'agir social et professionnel. Cette manipulation créative désigne également le fait que le sujet s'implique personnellement, prend de la distance, tout en jonglant avec des postures du moi (Vanhulle, 2002 ; Schön, 1994). Face à des situations instables, déstabilisantes ou mouvantes, la pratique réflexive devient une posture opérante pour mobiliser une activité créative facilitant la tolérance à l'ambiguïté, l'analyse des idées, la redéfinition des problèmes, la capacité à faire des choix, tisser des liens au sein d'informations variées et mettre en perspective les idées qui émergent de façon individuelle et collective (Razafimandimbimanana & Goï, 2014).

2.3 Des postures et des espaces pour créer

Qu'il s'agisse d'imagination ou de réflexivité, le sujet mobilise certaines capacités et ressources au service de son activité pour alimenter sa créativité. Celles-ci révèlent un fonctionnement intérieur et permettent d'entretenir une variété de rapports avec soi-même et son environnement. De quelles postures intérieures parle-t-on ? Comment ces postures sont-elles mobilisées par le sujet et comment émergent-elles ? Quels espaces sont créés par les sujets pour alimenter la créativité ? Et quels espaces soutiennent et développent les activités constructives ? Nous répondrons à ces questions dans les sous-parties suivantes.

2.3.1 Des registres d'être-au-monde

Qu'entendons-nous par posture du sujet ? Est-ce un état stable, fluctuant ? Est-ce provoqué volontairement par le sujet ou cette posture s'impose-t-elle à lui ? Pour mieux délimiter cette notion, nous emprunterons la vision philosophique de Maurice Merleau-Ponty (1945) sur sa phénoménologie de la perception. En revenant sur la dialectique du corps et de l'esprit, le philosophe français définit la perception comme étant une re-création ou une re-constitution du monde à chaque moment. Notre champ perceptif constituerait ainsi une surface de contact avec le monde qui n'est jamais parfaitement explicite puisqu'il ne se déploie jamais en entier pour l'être humain. Ce dernier étant scindé en plusieurs entités, le sujet perçoit avec son corps et ses sens d'une part, et il pense avec son propre univers et ses réflexions d'autre part. Pour ces raisons, le monde se déploie à lui progressivement.

Ainsi, la dimension sensible, comme le fait de voir et de ressentir la couleur, représente une manière "*d'être-au-monde*" qui se propose à nous à partir d'un point de vue singulier et subjectif. De cette façon, la sensation peut être vécue de deux manières distinctes d'après l'auteur : comme un état de conscience "*l'existence en soi*" et comme la conscience d'un état "*l'existence pour soi*". Le sujet a donc des sens qui le font accéder au monde. Par exemple, la couleur est vécue par le corps et les sens avant d'être vue d'après l'auteur : « *Le vert me renferme en moi-même et me met en paix (...) Le rouge déchire (…) s'enfonce dans l'oeil (...) J'ai serré les dents et je sais par là que c'est du jaune* ». Chaque sens représente un petit monde à l'intérieur d'un plus grand (Merleau-Ponty, 1945). Cette manière d'être-au-monde que l'on pourrait rapprocher de la notion de "*posture*" se traduit donc par une façon de considérer et d'interagir avec le monde extérieur à l'aide de son monde intérieur. Cette vision nous apprend néanmoins que les postures du sujet fluctuent en fonction de son interaction avec l'environnement et des modalités sensorielles sollicitées. La diversité de notre sensorialité permet notamment d'incarner différentes positions sur le monde à travers notre expérience perceptive.

2.3.2 Préparer une posture créative

La question de la posture intérieure adoptée par un sujet en situation peut également être appréhendée comme une posture préparée et convoquée par le sujet lui-même pour obtenir un état intérieur bien particulier, voire accompagner l'émergence d'une intuition ou d'idées créatives. Des travaux de recherche sur l'expérience vécue menés par Claire Petitmengin (1998) s'inscrivent justement dans cette visée. Pour comprendre l'apparition d'une intuition, l'auteur mobilise l'entretien d'explicitation comme méthode phénoménologique en détaillant la structure expérientielle des sujets ayant expérimenté une intuition. Elle démontre ainsi l'existence de gestes intérieurs bien précis pouvant être réalisés de façon consciente ou non pour favoriser un état intérieur qui crée à la fois une rupture dans la façon habituelle de considérer le monde et libère aussi de l'espace pour faire émerger cette intuition.

Dix gestes intérieurs ont été identifiés, et quatre en particulier qui ont été souvent retrouvés lors des descriptions recueillies : le *geste de lâcher-prise* (une phase de retour au centre et de calme intérieur), le *geste de connexion* (il permet d'entrer en contact avec l'objet de la connaissance intuitive : humain, problème ou situation), le *geste d'écoute* (forme d'attention panoramique et fine portée sur les signes

annonciateurs de l'intuition) et *l'intuition elle-même* (caractérisée par trois moments distincts : l'instant la précédant, son apparition et les instants suivant l'intuition).

Nous nous intéresserons plus finement au premier geste intérieur qui semble être une phase préparatoire du sujet pour accueillir l'intuition sous toutes ses formes et ses modalités (visuelle, auditive, kinesthésique, ressenti intérieur, olfactive, etc.). Le geste de lâcher-prise est qualifié de geste d'enracinement, de rassemblement et de ralentissement de l'activité mentale tout en permettant d'accéder à un état de calme et de conscience particulier. L'attention est déplacée des représentations du passé et de l'avenir vers la situation singulière de l'ici et maintenant. Ces gestes modifient conjointement la relation au corps et l'activité mentale. Nous apprenons ainsi que ce geste de lâcher-prise peut être obtenu par divers moyens : les sujets vont changer de posture ; se porter sur leur axe corporel par un réalignement ; se réunifier intérieurement en prenant conscience des sensations corporelles ; porter une attention à l'intérieur du corps et s'y déplacer mentalement. Ce geste peut également être obtenu en déclenchant des visualisations (de façon associée ou dissociée des images) pour éliminer des pensées parasites, créer une fluidité intérieure et se créer un espace de calme intérieur. D'autres personnes utilisent aussi la méditation pour accéder à l'état intuitif (Petitmengin, 1998). Ici, les postures étudiées sont nombreuses, elles permettent d'orienter son attention vers des perceptions kinesthésiques, mentales ou émotionnelles et d'entrer en relation ou d'interagir plus efficacement avec l'objet de sa pensée pour se préparer à accueillir une intuition. Ce qui nécessite dans ces situations, d'avoir une bonne connaissance (consciente ou non) de ses propres fonctionnements internes.

Dans cette continuité, une étude phénoménologique sur les processus d'invention a été réalisée par Anne Remillieux (2014). Elle démontre l'importance d'une mise en disposition créative pour préparer l'émergence d'une idée. Cette mise en disposition suppose de préparer son état interne ou sa posture de façon à préparer des conditions favorables pour la venue d'une idée. Dans ce contexte, la chercheuse parle de disposition attentionnelle propice à l'ouverture et la réceptivité qui implique de ne pas se focaliser ni de se crisper sur la difficulté à examiner.

Plusieurs stratégies ont ainsi été identifiées chez des inventeurs :

- S'installer dans un environnement calme pour rendre leur attention disponible ;
- Préparer un environnement de travail à l'aide d'un matériel précis ;
- Réaliser des gribouillages permettant à la fois de s'éloigner du problème principal (et de l'angoisse qu'il engendre) et pouvant déclencher la survenue d'une idée ;
- Dessiner de façon élaborée pour faire survenir de nouvelles idées et alimenter l'imagination ;
- Réaliser une tâche secondaire pour éviter d'affronter directement le problème principal ;
- Changer de point de vue et se mettre à la place d'une autre personne pour comprendre une autre logique face au même problème ;
- Plonger dans une scène imaginaire pour espérer résoudre son problème ;
- Lancer une requête interne sur la modalité d'une formulation interne du problème.

Après avoir obtenue la disposition attentionnelle souhaitée et opérante pour l'émergence d'une idée, Remillieux (2014) remarque une transformation de l'expérience possédant les caractéristiques suivantes pour les sujets : un espace vécu transformé (une coupure de l'environnement extérieur, impression de se situer dans une bulle et une fluidité de l'espace interne) ; une temporalité bouleversée (rupture avec la temporalité ordinaire, rapidité et fluidité de la dynamique interne et une harmonisation des états internes)

et/ou une diminution du sentiment d'agentivité (le sentiment que le sujet ne maîtrise pas la génération d'idées ni certaines actions).

Cette disposition attentionnelle obtenue fait écho aux travaux de Csikszentmihalyi (1997) sur le flow ("*suivre le courant*") qu'il désigne comme une expérience optimale se référant à l'état temporaire et subjectif de se sentir bien. Ces moments se caractérisent ainsi par une altération de la perception du temps, par l'oubli de sa propre personne, de ses besoins et du temps. Les distractions sont réduites au minimum pour une concentration augmentée et le sujet sait exactement ce qu'il doit faire : les buts conduisant à l'action sont clairs. Cet état de flow entraîne généralement de meilleures performances et de meilleures capacités, et il serait intimement lié au développement de la créativité (Csikszentmihalyi, 2006).

Après avoir identifié la manière dont les sujets peuvent construire les conditions favorables pour créer et faire émerger des idées ou des intuitions en développant certaines postures intérieures, nous verrons à présent comment ils peuvent être susceptibles de fabriquer et d'imaginer des espaces qui leur sont propres et qui leur permettent d'explorer et d'expérimenter ce qu'ils souhaitent.

2.3.3 Construire des mondes communs (espace synchronique)

Certains espaces sont construits par les sujets pour représenter le monde réel et le transformer à leur guise pour y expérimenter ce qu'ils souhaitent et ce qu'ils ne peuvent faire dans le monde réel. Ces espaces en question ont été étudiés par Schön lors de conversations réflexives que nous avons évoqué précédemment. Elles concernent des réflexions en cours d'action et sur l'action entre des superviseurs en design d'architecture et en psychothérapie avec leurs étudiants. Ces exemples ont ceci de commun que ces situations de résolution de problèmes n'étaient pas concrètes, les activités de chacun étaient discutées en mobilisant des représentations imaginées à partir d'un monde concret de leur pratique. Pour cela, ils opéraient dans un "*monde virtuel*" comme l'énonce l'auteur (Schön, 1994). Ces mondes virtuels ont non seulement l'avantage de permettre le partage d'une représentation commune et la collaboration entre deux sujets, mais ils permettent également de gérer les contraintes des expérimentations (explorer, tester/vérifier ses hypothèses, inférer, déduire, questionner, etc.) sur des situations posant des difficultés. Pour la première situation en design d'architecture, l'étudiante Petra entreprend un projet de design avec la conception d'une école maternelle. Bloquée par des problèmes qu'elle a identifiés, elle présente ses dessins préliminaires au superviseur Quist qui placera un papier-calque sur les esquisses. Il dessinera par la suite ses propres dessins tout en expliquant le sens des tracés (Cf. Figure 14).

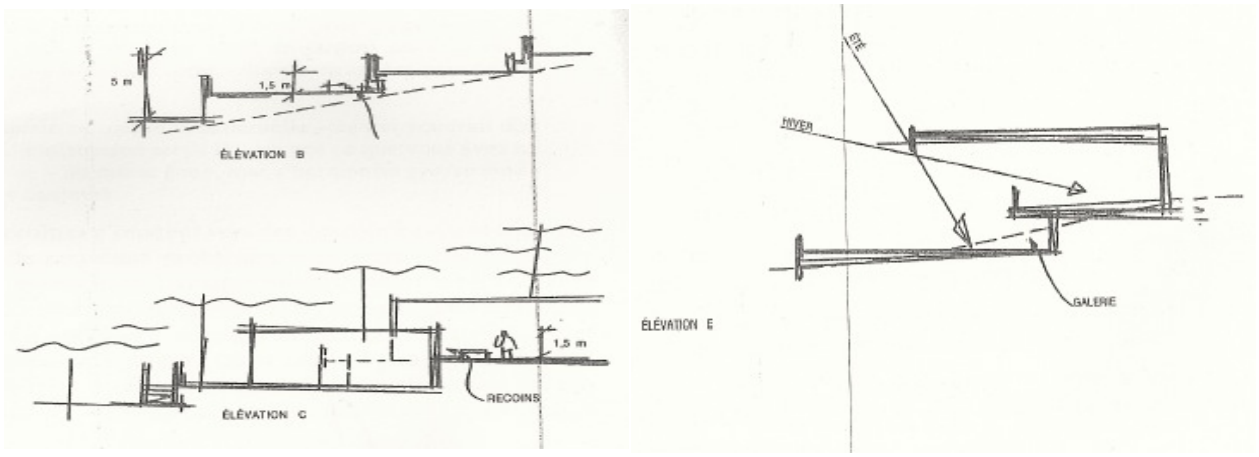


Figure 14. Esquisses réalisées par le superviseur en design d'architecture sur le papier-calque (Schön, 1994)

Dans ce contexte, le bloc à croquis et le papier-calque représentent des instruments de réflexion pour transiter dans ce monde virtuel (op.cit.). Ainsi, en dessinant, ils :

- Utilisent un langage "espace-action" ("*est-ce à l'échelle ?*" ; "*et l'axe nord-sud dans tout ça ?*" ; "*cela engendrerait aussi un espace géométrique par là*" ; "*on pourrait avoir un pont qui créerait un niveau supérieur*") ;
- Accompagnent la réflexion aux gestes et maîtrisent ainsi la cadence et la re-construction ;
- Ancrent des traces devenant des représentations d'édifices pouvant être examinées à loisir ("*ce qui m'inquiète, c'est la circulation qui va se faire par ici*" ; "*maintenant il serait bon qu'on laisse le terrain nous suggérer ici des idées secondaires*") ;
- Transforment les esquisses en expérimentations ("*cette section-ci pourrait se transformer en recoin*" ; "*il pourrait y avoir un mur ou des marches pour descendre*" ; "*on pourrait déplacer la cafétéria ici pour qu'elle profite du soleil*") ;
- Contournent les contraintes réelles d'un chantier (en termes d'échelles, de matériel, de tests d'hypothèses, d'isolation des variables, etc.).

La seconde situation réunit un superviseur en psychothérapie et son résident qui lui expose une séance de thérapie avec sa patiente. Cette dernière n'étant plus présente et la séance s'étant déjà déroulée, ils fabriquent une représentation du monde réel et de cette séance à l'aide du récit et des interactions entre le résident et le superviseur qui le questionnera. Au sein de ce récit, le superviseur questionne, décortique les informations, met en réserve certaines anecdotes pour les utiliser par la suite pour vérifier ses hypothèses et examiner les liens entre plusieurs évènements. Certains détails sont gardés pour explorer certains phénomènes tandis que d'autres sont laissés de côté. Dans ce monde virtuel, Schön explique que les phénomènes entre le patient et son psychothérapeute son ralentis pour être étudiés, ils sont examinés et discutés pour proposer de nouvelles stratégies par la suite. C'est à la fois une méthode de recherche et une stratégie d'intervention (Schön, 1994).

Ces espaces virtuels représentent à la fois des outils au service de l'activité, de la réflexivité mais aussi des outils pour la collaboration. Ils constituent également des espaces synchroniques dans la mesure où les sujets les mobilisent temporairement pour une tâche bien ciblée à un moment donné pour répondre à leurs objectifs.

2.3.4 Transiter vers des espaces potentiels (espace diachronique)

D'autres espaces seront à présent évoqués. Il s'agit de lieux qui accueillent toutes les activités constructives où le sujet se développe, se construit, s'interroge et s'actualise sur le temps. Pour discuter de cette question, nous nous appuierons sur les travaux du psychiatre et psychanalyste Donald W. Winnicott (1975). Il défend la présence d'un espace frontière entre le monde extérieur et le monde intérieur du sujet : "*l'aire intermédiaire d'expérience*" qui représente une aire vitale pour la vie psychique du sujet. Tout être humain disposerait en lui de cette partie qui constitue un lieu de repos permettant à la fois de relier, séparer et accepter la réalité du dedans et du dehors. L'auteur la dénomme également l'aire des phénomènes transitionnels avec l'exemple du jeu chez l'enfant. Lorsqu'il joue, il entre dans une aire intermédiaire dans laquelle il remodèle la réalité en fonction de ses besoins internes tout en distinguant la réalité de ses propres désirs. Cet espace subsiste chez l'être humain en se prolongeant chez l'adulte avec des expérimentations internes retrouvées dans les arts, la religion, la vie imaginative ou le travail scientifique créatif (op. cit.).

La créativité, trouvant donc sa place dans cette aire intermédiaire, représente une ressource qui s'articule avec les exigences de la réalité tout en fusionnant le fantastique au réel. Disponible tout au long

de la vie, celle-ci émerge lorsque le sujet s'investit fortement dans une activité afin de résoudre une tension subjective produite par des déséquilibres entre les besoins, les désirs et les possibilités induites par l'environnement (Pujol, 2015). Dans cet espace potentiel qui n'est ni dedans ni dehors, dans lequel le sujet existe, joue, rêve et pense, il y puisera de quoi nourrir sa créativité. Cet espace a ceci de particulier qu'il se caractérise par son état transitionnel : il regroupe un ensemble de phénomènes en mouvement et des expériences qui se transforment et qui transforment le sujet d'instant en instant (Duflot, 2003).

Si l'aire intermédiaire d'expérience représente un espace frontière essentiel pour assurer des communications entre le monde intérieur et extérieur, et alimenter la créativité du sujet, nous ne pouvons faire l'impasse sur un autre type d'espace mettant l'accent sur la nécessité de la sphère sociale et des rapports avec autrui. Il s'agit de la "*zone proximale de développement*". En apprenant et en se développant par le biais d'autrui, cet espace désigne l'écart entre ce que l'enfant peut faire seul et ce qu'il peut faire avec l'aide d'un adulte ou d'un pair pour résoudre des difficultés d'un niveau supérieur (Vygotski, 1934/1997). Ainsi la perspective socio-constructiviste de Vygotski suppose un développement et un apprentissage qui s'inscrit dans l'interaction sociale grâce à laquelle l'imagination peut également se développer. Cet espace de potentialité met également en exergue la nécessité d'intégrer des enseignements et des activités qui devancent le développement du sujet en lui proposant de nouveaux outils et de nouveaux contenus qui le placent dans une situation exigeante, voire déstabilisante et déséquilibrante à laquelle il ne peut répondre seul actuellement et qui constituerait par là, une condition favorable pour l'émergence d'une posture créative féconde (Lahoual, Decortis & Bationo-Tillon, 2015[19]).

3. Conclusion et discussion du Chapitre 3

Ce chapitre a permis d'aborder la question de la créativité et de mieux la délimiter car elle constitue un objet d'étude complexe compte tenu des nombreuses recherches, des divers domaines, des modèles théoriques et des disciplines auxquels elle contribue. À présent, nous avons privilégié un prisme nous permettant d'étudier la créativité sous la forme d'un cycle conformément à l'épistémologie constructiviste à laquelle nous nous inscrivons, postulant que le sujet construit ses connaissances autant qu'il se construit lui-même. Nous envisageons la créativité comme une ressource disponible chez tout sujet en fonction des situations dans lesquelles il cherchera à dépasser ses propres tensions pour satisfaire ses besoins et ses objectifs face à un environnement surmonté d'obstacles et de difficultés diverses. Cette créativité peut tantôt être appréhendée à partir d'une vision diachronique et ainsi revêtir la forme d'un cycle créatif inspiré des travaux de Vygotski et Decortis que nous avons explicité précédemment. Tantôt elle peut être étudiée à travers une vision synchronique, la créativité se cristallisant au sein d'une posture créative intérieure.

Nous considérons ainsi la créativité comme une activité dynamique, située, finalisée et accessible à toute personne. Loin d'être figé, ce cycle fait l'objet d'itération et s'alimente autant des émotions du sujet que de la sphère sociale avec les interactions. Et il est d'autant plus enrichi lorsque le sujet puise de manière active des matériaux dans le réel et dans ses expériences vécues. Finalement, il se complète et se cristallise lorsque cette capacité à créer produit un effet de nature physique ou émotionnelle et que le sujet rend "*visible pour les autres ce qui est déjà réel pour lui*" (Pujol, 2015). De plus, les perspectives phénoménologiques étudiées précédemment nous montrent bien l'importance d'investiguer la dimension

[19] Voir : LAHOUAL, D., DECORTIS, F. & BATIONO-TILLON, A. (2015). Réponse à Philippe Bootz. Et si la poésie numérique était appréhendée depuis l'activité… Étudier l'accompagnement à la créativité. In F. Decortis (Eds.), L'ergonomie orientée enfants. Concevoir pour le développement (Eds.). pp. 327-347. PUF: Paris. [En ligne] URL : https://lc.cx/JNdP

subjective, le vécu et le point de vue des sujets pour mieux appréhender le déroulement des activités créatives dans ses dimensions internes et externes.

La première vision diachronique du cycle créatif révèle l'enchevêtrement de l'imagination et de la réflexivité articulées aux phases d'exploration, d'inspiration, de production et de partage. L'imagination, dans son caractère fictionnel et fantastique qui se combine au réel, et la réflexivité, dans sa dimension logique reliée à l'exploration et l'expérimentation.

La seconde vision éclaire l'importance de la posture intérieure pouvant être accompagnée ou provoquée par le sujet lui-même. Puiser dans ses propres ressources créatives pourrait être favorisé en basculant d'une posture à une autre, en mobilisant certains espaces frontières entre le dedans et le dehors, entre ce que le sujet sait faire seul et ce qu'il peut faire avec l'aide ou l'interaction avec autrui. Cette notion de posture créative intérieure met l'accent sur l'importance d'invoquer sa sensorialité et son ressenti intrasubjectif par contact avec l'environnement extérieur et ceux perçus intérieurement. Cela questionne également l'identification des déterminants variés pour faire basculer le sujet dans une posture créative en situation d'apprentissage par exemple, tels que le déséquilibre, la tension, l'ambiguïté ou le paradoxe.

Luc De Brabandère (2010), ingénieur belge et philosophe d'entreprise rejoint cette idée en affirmant que le sentiment de paradoxe (impression d'impossibilité, de non-sens et d'incompatibilité) et d'ambiguïté (impression de doute, d'énigme et dont le sens est équivoque) sont des invitations à la créativité car cette dernière résiderait dans la manière de renouveler notre regard sur le monde et ce qui nous entoure. Cette mise en dialogue des dimensions internes reliées aux interactions dynamiques avec l'environnement est à prendre en compte dans l'émergence et le développement de la créativité (Brémond, 2015).

Cette façon de s'engager dans un travail créatif en résolvant certains manques, en surmontant des difficultés et en s'adaptant à son environnement révèle une volonté d'harmoniser son monde interne et son environnement et de le transformer en un espace qui satisfasse ses besoins, quels qu'ils soient (Begon & Mairesse, 2013 ; Scherer & Menezes, 2015). Qu'il s'agisse de répondre à un but, à des interrogations, de résoudre un problème ou de surmonter un état de déséquilibre et de tension, le sujet mobilise son potentiel créatif à partir de sa propre lecture et compréhension du monde. Ce qui nous amène à appréhender la créativité comme inhérente à l'activité humaine "*en raison de l'inévitable incertitude faisant appel à l'initiative et à l'inventivité que requièrent les relations à autrui inhérentes à toute forme sociale*" (Begon & Mairesse, 2013). Elle est "*inhérente au fait de vivre*" comme une quête orientée vers la découverte de soi-même et du monde (Winnicott, 1975 ; Rubinstein, 1922) bien que l'environnement comporte toujours, à des degrés variables, des limites et des potentialités pour la créativité (Scherer & Menezes, 2015).

Nous décrirons dans la prochaine partie notre problématique scientifique ainsi que les différentes questions de recherche qui jalonnent ce travail de thèse. Nous déploierons notre démarche de recherche en présentant nos diverses études empiriques et notre cadre méthodologique. Enfin, nous introduirons notre terrain de recherche et le recueil de données réalisé.

BILAN FINAL

Au vu de la littérature et des études présentées dans le champ muséal et de la médiation culturelle, nous avons pu observer que les visites guidées et les ateliers représentent des passerelles privilégiées pour sensibiliser et favoriser l'accessibilité à l'art auprès du jeune public. Étudiées à travers un ensemble de prismes disciplinaires auprès de chercheurs et de praticiens (sociologie, philosophie, sciences de l'éducation, sciences de l'information et de la communication, linguistique, ergonomie, etc.), les visites guidées accompagnent le sujet-visiteur pour provoquer une rencontre avec les œuvres qui affecte le sujet tout en ouvrant un espace de signification qui puisse être co-construit avec les médiateurs culturels. Les modèles du sujet que nous retrouvons ici sont multiples : il s'agit d'un sujet-visiteur qui est capable d'être affecté par des œuvres, capable d'exprimer son point de vue et de construire une signification liée à son expérience esthétique ; il s'agit également d'un sujet-visiteur capable de transiter d'un rapport analytique vers un rapport plus sensitif à l'œuvre.

Concernant les ateliers jeune public, la problématique de la créativité semble surtout associée à la production d'un objet tangible par laquelle le jeune sujet développe des modalités expressives, mobilise des ressources imaginaires et sensorielles lui permettant de découvrir et s'approprier un univers artistique. Le jeune public est invité ici à appréhender les œuvres par la manipulation et la dimension ludique. Nous retrouvons d'autres modèles du sujet : il s'agit d'un sujet-créateur capable de créer et de développer son imaginaire ; il s'agit notamment d'un sujet-sensoriel capable de mobiliser un ensemble de modalités sensorielles pour réaliser une production reliée à un univers artistique.

Il y a un intérêt certain à étudier les percolations entre la créativité et la rencontre aux œuvres depuis la perspective de l'ergonomie en étudiant les activités des acteurs ancrées dans des situations muséales, tout en investiguant et en articulant leurs propres points de vue intrinsèques. Dans cette visée, nous privilégierons un point de vue systémique sur ces problématiques d'accessibilité à l'art en mettant en exergue un ensemble de dimensions dans les activités du jeune public et des médiateurs culturels : les dimensions finalisées des sujets, la dynamique, la diachronie, la dimension systémique, ainsi que la co-activité entre ces deux types d'acteurs.

Ainsi, il nous semble pertinent d'éclairer à ce stade les dimensions constructives du sujet capable au sein de ces situations muséales. Celles-ci constitueront des portes d'entrées pour explorer les activités constructives et alimenter notre compréhension des traces du développement en mobilisant la démarche et les outils de l'ergonomie.

Partie II.

Problématique scientifique et stratégie de recherche

Chapitre 4. PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Au sein des institutions muséales, un ensemble d'offres sont proposées au jeune public dans une visée d'accessibilité à l'art sous toutes ses formes. Ces offres sont déterminantes car elles constituent des moyens et des leviers pour faire des enfants et des adolescents, de futurs visiteurs. Comme souligné dans la revue de littérature, cette mise en accessibilité passe par diverses activités de médiation allant de la transmission de savoirs, et de la co-construction du sens des œuvres, vers l'alternance de plusieurs postures de médiation variant du rapport analytique au rapport sensible pour favoriser une rencontre à l'œuvre (Caune, 1999 ; Bationo-Tillon, 2013).

Afin de mieux saisir les enjeux d'accessibilité et de sensibilisation de l'art auprès des enfants et des adolescents, ce travail de thèse vise l'élaboration de connaissances sur les différentes formes de médiation culturelle mobilisées à destination du jeune public, et sur les différents types de co-activités retrouvés en situation. Ces lieux de médiation culturelle représentent une opportunité pour suivre le parcours des sujets et comprendre les diverses dynamiques subjectives à travers diverses configurations :

- ⇨ Comment à partir de l'analyse de l'activité de rencontre aux œuvres lors des visites guidées, et des activités de création plastiques et narratives lors des ateliers, pouvons-nous alimenter la conceptualisation des activités constructives et du développement auprès du jeune public ?

L'analyse de l'activité dans ces situations constituera un moyen pour explorer et alimenter notre compréhension des traces des activités constructives et du développement depuis une perspective située de l'activité humaine. Et cela, en favorisant une compréhension systémique, diachronique, dynamique et en nous centrant également sur le point de vue des sujets, conformément à l'approche ergonomique francophone.

L'objectif de cette thèse sera de défendre l'idée selon laquelle les enfants et les adolescents, considérés comme des sujets acteurs et capables, disposent d'un ensemble de ressources internes et externes qu'ils mobilisent dans les situations de visites guidées et d'ateliers, tout en médiatisant leur rapport avec les médiateurs culturels, avec les autres sujets et avec les œuvres d'art (Rabardel, 2005). L'étude des interactions entre les médiateurs et le jeune public sera notamment privilégiée afin d'étudier la manière dont les différentes formes de co-activité deviennent des ressources dans la mise en place d'une activité de médiation culturelle, et d'identifier les types d'instruments mobilisés durant ces échanges (op. cit.). Nous nous intéresserons aux ressources mobilisées par les jeunes sujets et les obstacles jalonnant le parcours de la visite, et nous étudierons plus précisément les déterminants et les diverses formes que revêtent les rencontres aux œuvres d'art en nous appuyant sur le modèle théorique MARO (Bationo-Tillon, 2013). Enfin, nous nous intéresserons à la créativité mobilisée comme ressource au sein des ateliers : il s'agira de documenter la manière dont le cycle créatif est déployé par des médiateurs culturels, des professeurs de collège et par le jeune public lors des activités de création plastiques et narratives en mobilisant le modèle théorique NAM (Decortis, 2008 ; 2013).

Notre étude se structurera autour de six études empiriques permettant de répondre à un ensemble de questions de recherche.

1. Explorer les points de vue des acteurs du musée sur la médiation et la créativité (Étude 1.1)

Notre première étude 1.1 (Chapitre 6) nous permet d'investiguer les particularités des offres muséales (visites et ateliers) destinées au jeune public en questionnant plusieurs acteurs de l'institution en contact avec les enfants et les adolescents au musée via la conception de dispositifs de médiation et la mise en place de la médiation culturelle en situation (le pôle public, une artiste et les médiateurs culturels).
Nos questions de recherche sont les suivantes :

- *Quelles sont les particularités d'une médiation orientée vers le jeune public (en visite et en atelier) ?*
- *Quel modèle de la créativité les acteurs de l'institution portent-ils ? Et quel modèle du sujet en devenir peut-on faire émerger à partir de ces entretiens ?*

Appréhender les points de vue des différents acteurs institutionnels sur les activités de médiation nous semble être un premier point d'entrée adapté pour comprendre les diverses problématiques liées à la mise en accessibilité de l'art auprès des enfants et des adolescents. De plus, cela nous permettra d'établir une forme de cartographie systémique de l'ensemble des enjeux et des finalités poursuivis par ces acteurs dans le cadre des médiations culturelles. Au travers de cette étude via des entretiens semi-directifs auprès de ces acteurs, nous souhaitions notamment saisir leurs visions du jeune public en termes de besoins et de pratiques au sein des musées, et identifier la place de la créativité allouée dans ces activités de médiation et la manière dont elle peut agir potentiellement comme levier dans la sensibilisation à l'art.

2. Investiguer les expériences muséales vécues par de jeunes adolescents (Étude 1.2)

L'étude 1.2 (Chapitre 6) propose de questionner un ensemble d'adolescents sur leurs diverses expériences muséales passées en nous centrant autant sur leurs représentations liées aux musées, sur les expériences positives marquantes, ainsi que les ressources et les obstacles qu'ils ont pu être amené à rencontrer durant leurs visites guidées. Voici les questions de recherche qui ont guidé cette étude :

- *Quelles sont les expériences muséales réussies et les difficultés rencontrées en situation de visite ?*
- *Quels modèles du sujet-visiteur les adolescents portent-ils ?*

Plusieurs études ont mis en avant un ensemble de déterminants liés à la fréquentation des adolescents dans les musées (Lemerise & Soucy 1997 ; Lemerise et Soucy, 1999 ; Gotessdiener et Vilatte, 2007 ; Timbart, 2005). Toutefois, nous ne connaissons pas la manière dont ces activités muséales peuvent se poursuivre dans la sphère privée des adolescents (en termes d'intérêts, de transmission de savoirs et d'expériences auprès des proches, etc.), ni comment les contraintes rencontrées émergent en situation de visite muséale, ainsi que la nature des expériences muséales réussies. Ces éléments seront donc investigués au travers d'un ensemble d'entretiens semi-directifs, ils représenteront un accès privilégié aux expériences muséales vécues par les adolescents.

3. Identifier les arbitrages et les stratégies mobilisées par des médiateurs culturels (Étude 2.1)

L'étude 2.1 (Chapitre 7) propose d'investiguer l'ensemble des arbitrages et des stratégies mobilisées en situation par un ensemble de médiateurs culturels. Pour cela, nous proposons de réaliser une synthèse des entretiens menés auprès des médiateurs culturels afin de mieux comprendre d'une part, comment se déroule les préparations aux expositions, et d'autre part, d'identifier les contraintes rencontrées au cours de leur préparation et des visites guidées, ainsi que les stratégies mobilisées pour les surmonter.

Plusieurs questions guideront ainsi notre recherche et nos analyses au fil de cette étude :

- *Comment les médiateurs préparent et construisent-ils leurs parcours de visite ?*
- *Quelles sont les diverses contraintes rencontrées en situation de visite et quelles stratégies mobilisent-ils pour les surmonter ?*

4. Articuler les points de vue intrinsèques des adolescents et d'un médiateur en situation de visite muséale guidée (Étude 2.2)

L'étude 2.2 (Chapitre 7) propose une contribution originale visant à confronter la dynamique des vécus et les points de vue de chaque groupe d'acteurs sur leur activité commune de visite guidée. En confrontant les logiques intrinsèques du groupe d'adolescents et du médiateur au fil de la visite, nous souhaitons mettre en exergue les moments où ces logiques se rejoignent et s'entrechoquent, afin d'identifier les déterminants de ces situations de co-activités réussies et/ou empêchées. Cette étude nous permettra également d'identifier les différents arbitrages opérés par le médiateur durant son activité de médiation culturelle d'une part, et de déceler les différentes formes de rencontre aux œuvres d'art de nature individuelle ou collective émergeant pendant la visite guidée d'autre part. Pour cela, nous avons combiné diverses méthodes : des entretiens semi-directifs, un enregistrement audiovisuel de la visite guidée, et la mise en place d'entretiens d'auto-confrontation individuels afin d'accéder aux points de vue intrinsèques sur l'activité.

Les questions de recherche que nous investiguons sont les suivantes :

- *Comment les logiques intrinsèques des adolescents et du médiateur culturel sont amenées à se rejoindre et à s'entrechoquer au fil de la visite ?*
- *Comment les adolescents rencontrent-ils les œuvres de façon individuelle et collective ?*
- *Quels indices de l'activité constructive et du développement peut-on relever dans les activités des adolescents et du médiateur culturel ?*

5. Documenter la médiation culturelle en atelier, la co-activité et le déploiement du cycle créatif (Étude 3)

L'étude 3 (Chapitre 8) vise à comprendre les différentes formes de médiation culturelle en situation d'ateliers auprès des enfants et des adolescents, en nous intéressant plus particulièrement aux formes de co-activité que nous retrouverons entre les médiateurs culturels et le jeune public. Après avoir décrit la chronologie de ces ateliers, nous sélectionnerons des séquences d'activités jugées pertinentes pour identifier les formes de co-activité retrouvées et les types d'instruments dialogiques mobilisés par les médiateurs afin de favoriser une rencontre à la fois analytique, sensitive et déplacer le jeune public en tant que sujet acteur de la médiation. Ces éléments de l'activité ont pu être documentés à l'aide d'entretiens semi-directifs (Cf. Étude 1.1), d'une observation des ateliers, et de recueils de verbalisations provoquées pendant l'atelier.

Nos questions de recherche ont porté sur les éléments suivants :

- *Quelles sont les stratégies mobilisées par les médiateurs pour accompagner le jeune public dans les ateliers ?*
- *Comment le cycle créatif se déploie en situation selon les diverses configurations étudiées ?*

6. Étudier la façon dont l'exploration d'une œuvre d'art peut alimenter la production d'un récit créatif et signifiant pour des adolescents (Étude 4)

L'étude 4 (Chapitre 9) s'intéresse à un projet pédagogique destiné à tisser du lien entre le musée et le collège par le biais d'une visite guidée (Cf. Étude 2.2) qui se prolonge sur la mise en place d'ateliers. Accompagnés par trois professeurs du collège (histoire, français et arts plastiques), les adolescents sont invités à sélectionner une œuvre de leur choix (après la visite guidée) qu'ils retravaillent au sein d'ateliers d'écritures et de mise en voix (mise en oralité du récit écrit) afin de produire des récits qui traduisent leurs visions et leurs perceptions de l'œuvre.

L'objectif général de cette étude est de documenter le développement du cycle créatif déployé à la fois par les adolescents et l'accompagnement des professeurs dans la production des récits, et ceci dans sa dimension diachronique. Nous nous focaliserons sur les différentes formes d'accompagnement des professeurs, et des séquences de co-activité entre professeurs et adolescents jugées déterminantes dans la production des récits. Nous souhaitons également identifier les formes spécifiques de rencontre aux œuvres d'art qui ont orienté le choix et le projet des adolescents vers une production singulière et subjective qui rende compte de leurs questionnements, de leurs expériences et de leurs visions du monde. Ce qui nous permettra de souligner l'importante porosité entre le modèle MARO et le modèle NAM dans l'alimentation du cycle créatif.

Nous chercherons donc à répondre à ces questions de recherche :

- *Quelles sont les diverses activités instrumentées réalisées par les adolescents durant les situations d'ateliers et comment alimentent-elles le déploiement du cycle créatif ?*
- *Comment les enseignants accompagnent-ils les adolescents dans la production de leurs récits ?*
- *Comment les différents passages entre classes de situations de rencontre à l'*œuvre *(MARO) aux phases du cycle créatif (NAM) ont-ils permis d'alimenter la production des récits ?*

Chapitre 5. DÉMARCHE DE RECHERCHE

Ce chapitre présente la démarche de recherche mise en place pour répondre à notre problématique et à l'ensemble de nos questions de recherche présentées précédemment. Dans un premier temps, nous expliquerons la manière dont nous avons construit nos terrains de recherche et comment nous avons contacté les participants de nos études pour recueillir nos données. Dans un second temps, nous présenterons nos terrains de recherche. Puis, nous détaillerons notre posture méthodologique combinant un ensemble de méthodes couplées à des cadres théoriques et à une triangulation des données permettant de répondre à l'objet de notre recherche. Enfin, dans un dernier temps, nous proposerons un récapitulatif de nos six études empiriques dans lequel nous synthétiserons les questions de recherche, les méthodologies de recueils ainsi que les participants de nos études.

1. Construction des terrains de recherche

Nous présentons dans cette partie notre cheminement dans la construction des terrains et la rencontre des participants aux études.

1.1 Partenariat avec le Centre Pompidou Metz via le Labex Art H2H

Depuis 2012, l'équipe d'ergonomie C3U de l'Université Paris 8 a collaboré avec des institutions culturelles dans le cadre du Projet Ergonomie Jeunes Publics (Ergo'J++) avec le Laboratoire d'Excellence des Arts et Médiations Humaines (Labex Art H2H). Ce dernier co-construit des projets de recherche en lien avec la dimension artistique, et plus spécifiquement sur les formes de développement et de l'apprentissage dans les arts et sur les médiations humaines. Dans ce cadre, le projet Ergonomie Jeunes Publics porté par Françoise Decortis et Anne Bationo-Tillon, proposait d'étudier les impacts des médiations entre l'homme et les technologies sur les activités humaines situées dans le champ muséal. En s'appuyant sur la collaboration de la RMN Grand Palais et du Centre Pompidou Paris, le projet avait pour ambition de définir, d'adapter et d'améliorer les dispositifs de médiation des projets jeune publics dans une perspective de réflexion sur l'accessibilité et la sensibilisation des plus jeunes à l'art moderne et contemporain. En 2012, plusieurs études exploratoires ont été menées dans les institutions partenaires afin d'apporter une compréhension et des recommandations aux situations de médiations culturelles instrumentées, des activités de visites muséales (adultes et enfants) et des activités réalisées au sein de divers ateliers pour adolescents (Bationo-Tillon et al., 2013).

Dès 2013, une nouvelle institution culturelle intéressée par les problématiques de médiations culturelles destinées au jeune public rejoint cette collaboration, il s'agit du Centre Pompidou Metz, dans lequel nous avons décidé de collecter l'ensemble des données de cette thèse. Après avoir rencontré Anne-marine Guiberteau (chargée de la programmation des jeunes publics) et Aurélie Dablanc (responsable du pôle Publics) en Avril 2013, plusieurs enjeux émergent, et font apparaître une demande initiale gravitant autour de deux axes : favoriser la fidélisation du public adolescent au musée, et développer des connaissances sur les expériences réussies dans les activités de visites guidées et les ateliers jeunes publics. Les adolescents ont ainsi représenté des sujets centraux et intéressants pour la suite de nos recherches. Dans cette visée, plusieurs séjours ont été réalisés pendant la période estivale de 2013, en fin d'année 2013 et en début d'année 2014 à Metz afin de constituer ce recueil de données au Centre Pompidou.

1.2 Immersion dans l'environnement muséal

En Mai 2013, après avoir décrit l'objectif de nos recherches et nous être présentés auprès de l'équipe des médiateurs culturels et des chefs d'équipes, nous avons réalisé un ensemble d'observations ouvertes orientées vers diverses situations de médiation culturelle avec les médiateurs volontaires pour participer à

l'étude[20]. Parallèlement à ces observations ouvertes, nous avons également mené plus d'une quinzaine d'entretiens auprès d'un ensemble d'acteurs de cette institution culturelle (les membres du pôle public, les médiateurs culturels, les chefs d'équipe, une artiste ayant conçu les ateliers enfants et adolescents d'une saison et les enseignants rencontrés lors des visites guidées) afin d'identifier leurs enjeux et les contraintes rencontrées nous permettant d'effectuer une reformulation de la demande (*Cf. "2.3 Demande initiale et reformulation"*).

Entièrement immergés dans cet environnement muséal, nous avons observé des sessions de visite guidée (1h30), des ateliers jeunes publics (1h30) et des offres de visites-ateliers (1h30) destinées aux enfants et adolescents. Cette immersion nous a permis de mieux comprendre les activités mises en place par les médiateurs, les instruments utilisés auprès des enfants (la mallette sensorielle) et les nombreux échanges réalisés durant ces situations. Documenter les points de vue intrinsèques du jeune public lors des ateliers fut facilité par le recueil de verbalisations provoquées lorsque ce public entamait une phase de production plastique. Toutefois, une difficulté d'ordre méthodologique persistait pour les situations de visites guidées : documenter le point de vue intrinsèque d'un groupe de jeunes visiteurs que nous ne connaissions pas et qui s'en allait en fin de visite scolaire. Nous ne pouvions nous résoudre à perturber le fil de la visite guidée par le recueil de verbalisations provoquées... À ce stade, nous envisagions une potentielle collaboration avec une institution scolaire volontaire pour participer à notre étude. Cette décision a été par la suite confirmée et concrétisée par une rencontre décisive expliquée dans la prochaine sous-partie.

1.3 Prise de contact avec un collège de Metz

Lors d'un échange avec Anne Oster (chargée des relations avec les établissements de l'enseignement du musée) autour de workshops réalisés avec un ensemble d'institutions scolaires, celle-ci présenta un projet pédagogique et muséal qui retint immédiatement notre intérêt de par la richesse des activités effectuées et des nombreux allers-retours entre l'espace muséal et l'espace scolaire alimentant la créativité du projet : il se nomme "*Écoute les* œuvres *parler*". Destiné à tisser du lien entre le musée et le collège par le biais d'une visite qui se prolonge sur la mise en place d'ateliers créatifs, ce projet porté par la chargée des relations avec les établissements de l'enseignement du musée et mené en partenariat avec trois professeurs du collège (histoire, français et arts plastiques) a pour objectif de sensibiliser le jeune public à la dimension auditive d'une œuvre d'art, en plus de la dimension visuelle. Après la visite guidée, les élèves étaient invités à sélectionner une œuvre de leur choix qu'ils retravaillaient au sein d'ateliers d'écritures et de mise en voix (mise en oralité du récit écrit). Dans ces ateliers, les enseignants accompagnaient les élèves afin qu'ils produisent des récits qui traduisant leurs visions et leurs perceptions de l'œuvre.

Ainsi, intégrer ce projet dans le cadre de notre recherche fut une expérience enrichissante et un terrain très fructueux afin de documenter une variété de situations de médiation culturelle accompagnée non seulement par un médiateur culturel mais également par des professeurs. Ce projet proposait également une dimension spatio-temporelle et instrumentale bien plus étendue pour étudier des moments de rencontre face aux œuvres, et les différentes phases d'ateliers créatifs de mise en récit en lien avec les œuvres appréciées et choisies par les adolescents.

Après avoir confirmé notre participation, nous avons donc contacté les professeurs responsables de ce projet afin d'expliquer notre projet de recherche et notre souhait de suivre ce workshop sur toute la durée. Et dès l'observation de la visite guidée, représentant la première séance du projet, nous avons pu

[20] Une partie de ces observations ouvertes a été intégrée au recueil de données pour faire l'objet d'analyse dans cette thèse.

construire une relation de confiance auprès des adolescents qui s'est révélé bénéfique pour étudier leurs activités en situation de visites et d'ateliers et mobiliser ainsi leur participation pour qu'ils commentent leurs propres activités depuis leurs points de vue singuliers. Cette série d'entretiens semi-directifs et d'auto-confrontations que nous avons réalisé au collège avec des adolescents volontaires a nécessité d'une part, de rencontrer le directeur de l'établissement afin d'obtenir un accord afin d'interviewer les adolescents, et d'autre part, de rédiger une note d'information à destination des parents pour les informer du projet de recherche en cours et leur demander une autorisation afin d'enregistrer et de filmer leurs enfants en situation de visite et d'ateliers.

2. Présentation des terrains et demande initiale de l'institution muséale

2.1 Le Centre Pompidou Metz

2.1.1 Les enjeux de l'établissement et des expositions[21]

Le Centre Pompidou-Metz – première décentralisation d'un établissement culturel public national ouvert en Mai 2010 – est un centre d'art dédié à l'art moderne et contemporain qui développe sa programmation culturelle de façon autonome en s'inspirant de l'esprit du Centre Pompidou de Paris. Il constitue un espace de découverte et de création artistique avec des programmations fondées sur des expositions temporaires. Parmi les quatre enjeux du Centre Pompidou, nous retrouvons la volonté de :

- Faire découvrir la création artistique sous toutes ses formes ;
- Donner des clefs de lecture de l'histoire de l'art depuis 1905 ;
- Émouvoir et inviter le spectateur à appréhender le monde par le biais artistique ;
- Élargir la fréquentation à de nouveaux publics

Le Centre Pompidou-Metz propose quatre à six expositions par an en privilégiant des expositions thématiques proposant une relecture de l'histoire de l'art depuis 1905 ; des expositions évolutives déployées en plusieurs temps et permettant de découvrir à l'intérieur d'un même cadre thématique un nouvel accrochage ; et des monographies portant sur des figures rarement montrées en France ou des jeunes artistes qui se voient confier pour la première fois un espace de grande dimension.

Figure 15. Le Centre Pompidou Metz (Source : http://www.centrepompidou-metz.fr/)

[21] Source : http://www.centrepompidou-metz.fr/

2.1.2 Les jeunes publics

Aujourd'hui, les institutions culturelles telles que le Centre Pompidou-Metz font face à une diversité d'enjeux qui impactent leur politique éducative consistant à favoriser l'accès à l'art moderne et contemporain pour le jeune public ; encourager le développement de leur fréquentation ; développer des actions d'accompagnement et d'éducation de ce public ; et favoriser le travail artistique des jeunes et les sensibiliser à l'art.

Dans ce contexte, le Centre Pompidou-Metz propose des visites guidées et des ateliers destinés à l'initiation artistique des enfants et des adolescents[22] complétés par des temps forts destinés à valoriser la créativité des jeunes publics. Ces ateliers permettent de se familiariser avec l'art contemporain en conjuguant acte de création et rencontre avec des artistes, des jeunes talents ou créateurs plus reconnus qui sont invités à investir les trois espaces dédiés aux enfants et aux adolescents. Le fil conducteur de ces expositions se concentre autour d'œuvres interactives, en portant l'accent sur l'expression et l'échange. Encadré par une équipe de médiateurs jeunes publics, le jeune public est confronté à toutes les formes de la création contemporaine où de nombreux médiums et artefacts y sont exploités et détournés dans un but éducatif.

2.1.3 Présentation de l'offre muséale jeunes publics

Le musée propose des plages horaires spécifiques pour les établissements de l'enseignement et plus spécifiquement pour les publics des écoles maternelles, élémentaires et secondaires. Parmi les offres proposées, le musée propose trois formules possibles et gratuites pour les scolaires[23] en fonction du public : les ateliers-visites adaptés aux 5-18 ans (durée 1h30), les visites d'exposition avec médiateurs (durée 1h30) et les visites en autonomie (durée libre). Une autre formule est aussi proposée : des ateliers jeunes publics pour les 5/10 ans et les 11/18 ans (durée 1h30), l'accès aux ateliers est gratuit pour les groupes scolaires et les centres aérés, mais il reste payant pour les individuels (3€).

En fonction des plages horaires, la durée des ateliers est modifiée : en semaine (lundi, mercredi, jeudi et vendredi), le groupe peut démarrer la formule d'1h30 par une visite de l'exposition accompagné du médiateur culturel puis se diriger vers les ateliers 45 minutes plus tard pour découvrir l'univers d'un artiste contemporain et y réaliser des activités ludiques. Une classe scolaire étant composée généralement d'une trentaine d'élèves, le groupe est scindé en deux avec le premier groupe qui démarre une visite et le second débute l'atelier. La programmation des ateliers étant indépendante des expositions, cette répartition a été privilégiée par le musée afin d'accueillir simultanément un grand nombre de jeunes publics. Puis le week-end (samedi et dimanche), les jeunes publics venant seuls (sans l'établissement scolaire) peuvent accéder aux ateliers pour une durée d'1h30 également.

Ces ateliers jeunes publics sont proposés afin de familiariser les plus jeunes à l'univers de l'art moderne et contemporain à l'aide de diverses activités pédagogiques, de pratiques créatives et de rencontre avec des artistes : *"les enfants et les adolescents évoluent dans un univers imaginé spécifiquement pour eux par un artiste. À partir d'une* œuvre *originale et interactive, ils sont ensuite invités à développer leur créativité lors d'ateliers de pratique artistique, entourés par les médiateurs Jeunes Publics"* [24]. Un jeune artiste

[22] Depuis Septembre 2014, un nouvel espace "La Capsule" dédié aux adolescents de 13 à 16 ans a été mis en place. L'ancienne tranche d'âge (11-18 ans) a été repensée pour réunir des adolescents partageant les mêmes préoccupations tout en proposant un espace accessible toute l'année et sans réservation de 13h à 18h.

[23] Depuis le 1er Avril 2015, une nouvelle tarification est proposée : une visite guidée scolaire à 70€ (pour un groupe de 35 élèves) et l'atelier 5-12 ans à 100€ (groupe de 30 élèves). L'entrée reste gratuite en individuel pour les moins de 26 ans.

[24] Source : http://www.centrepompidou-metz.fr/sites/default/files/images/PDF/AJP/Dep_AJP_11-18ans.pdf

contemporain est ainsi invité à réaliser des installations pour ces deux ateliers et à imaginer des activités en lien avec ces œuvres. Ces activités peuvent notamment être co-construites par la Chargée de la programmation jeunes publics en collaboration avec les médiateurs. Entre trois à quatre ateliers peuvent être proposés dans l'année en fonction du budget alloué pour leur renouvellement.

Figure 16. Ateliers 5-12 ans (en haut) - Visite guidée avec des élèves de l'école maternelle (en bas, à gauche) - Visite guidée avec des élèves de l'école secondaire (en bas, à droite) (Source : http://www.centrepompidou-metz.fr/)

2.2 Le collège Hauts de Blémont

Le collège des Hauts de Blémont est un collège en zone ÉCLAIR (Ecole Collège et Lycée pour l'ambition l'Innovation et la Réussite). Situé dans la banlieue de la Ville de Metz, il compte 355 élèves répartis en 17 classes (165 garçons et 190 filles). Le pourcentage d'élèves issus de familles de catégories socio-professionnelles défavorisées est de 97% : sur les 355 élèves, 280 sont boursiers et 91 % des élèves habitent en zone urbaine sensible. Le collège des Hauts de Blémont est situé dans une zone d'éducation prioritaire et accueille un public très largement défavorisé et faisant face au décrochage scolaire pour certains d'entre eux[25].

Depuis 2012, des professeurs du collège Hauts de Blémont collaborent avec Anne Oster dans le cadre de workshops pour tisser du lien entre les institutions muséales et scolaires et ainsi, favoriser une accessibilité

[25] Source : "*Dispositif de soutien aide et lutte contre le décrochage scolaire*" (N. Mameri), disponible sur le site : http://www4.ac-nancy-metz.fr/pasi/IMG/pdf/57metzchautsdeblemont-salds2014-bilancn27-6.pdf

et une sensibilité à l'art auprès du jeune public. Parmi cette collaboration, nous retrouvons le projet "*Écoute les œuvres parler*" que nous détaillerons dans le Chapitre 10.

Figure 17. Le collège Les Hauts de Blémont (Source : http://archicontemporaine.org/)

2.3 Demande initiale et reformulation[26]

Lors du partenariat réalisé entre l'Université Paris 8 et le Centre Pompidou Metz au sein du Laboratoire d'Excellence Arts et Médiations Humaines (Labex Arts H2H), Anne-Marine Guiberteau et Aurélie Dablanc ont émis une demande d'intervention orientée vers la **connaissance du public adolescent** (leurs attentes, points de vue sur les visites et ateliers) et la **fidélisation de ce public au sein du musée**. Cette demande fait suite au lancement du projet Ergonomie Jeunes Publics (Ergo J'Plus) par l'Université Paris 8 qui a pour ambition de définir, d'adapter et d'améliorer les dispositifs de médiation des projets jeunes publics dans une perspective de réflexion sur l'accessibilité et la sensibilisation des plus jeunes à l'art moderne et contemporain. Cette fidélisation représente un enjeu important car ces espaces dédiés au jeune public constituent actuellement les premières rencontres de ce public avec l'environnement muséal et les œuvres d'art. Il s'agit donc de mener une réflexion et un programme de recherche sur la façon de construire et tisser des relations durables entre le jeune public et l'environnement muséal.

Suite à plusieurs entretiens avec les différents acteurs au Centre Pompidou de Metz (Anne-Marine Guiberteau, Anne Oster, Claire Trotignon – artiste pour ateliers jeunes publics, les chefs d'équipe et l'équipe médiateurs jeunes publics et des enseignants), plusieurs difficultés ont été énoncées (*Cf. Annexe n°2 : "Analyse sociale et causale"*) :

- Ateliers jeunes publics : l'espace réduit des ateliers adolescents (30m2), l'effectif élevé des classes (inadapté à la surface de l'atelier et rendant difficile la réservation en amont par l'enseignant), l'inadéquation entre les informations de la réservation et la venue des groupes, l'inadaptation de certaines activités proposées aux jeunes publics (en termes de compréhension ou d'approfondissement), rareté des visites dans les ateliers par les adolescents en semaine/week-end, temps de l'atelier trop court en semaine (45 minutes d'atelier combiné à 45 minutes de visite muséale ≠ atelier week-end : 1h30 ≠ atelier période estivale : quatre séances d'1h30 étalées sur la semaine) ;
- Visites muséales : temps trop court pour se former et s'approprier les nouvelles expositions, une formation insuffisante pour adapter la visite au très jeune public (école maternelle et

[26] La demande initiale et la reformulation ont été rédigées en Septembre 2013 après l'immersion sur le terrain et le premier recueil de données effectué au Centre Pompidou de Metz (Cf. Annexes n°2 et n°3).

primaire), les visites en groupes réalisées simultanément obligeant le changement de parcours par les médiateurs, gestion de certains élèves "difficiles" dans les groupes, inadéquation entre les informations de la réservation et la venue des groupes.

Au vu de ces informations, nous avons proposé d'amener l'intervention ergonomique sur deux axes principaux :

1. D'une part, il s'agit d'analyser les activités du jeune public (enfants et adolescents) dans le cadre des ateliers et des visites muséales pour mieux saisir leurs enjeux, leurs besoins, les difficultés rencontrées et les ressources qu'ils mobilisent durant leur parcours. Il s'agira aussi de reconstituer de façon longitudinale le « projet » du jeune public sur les ateliers (développement du cycle créatif pour alimenter les productions dans l'atelier) et les visites muséales (appropriation du parcours de visite et des œuvres d'art) afin d'obtenir une vision systémique de leur activité impliquée dans un système d'acteurs ayant des enjeux différents ;
2. D'autre part, il s'agit d'étudier les diverses situations faisant partie de l'expérimentation « *Écoute les œuvres parler* » menée par Anne Oster : la visite guidée d'une exposition avec les collégiens et les médiateurs, la sélection des œuvres par les collégiens et les ateliers d'écriture au musée et au collège.

Ces situations permettront de suivre un même groupe d'adolescents afin d'identifier leur point de vue singulier sur leur propre activité ; les diverses représentations sociales qu'ils peuvent porter sur les musées ou les œuvres d'art ; la manière dont ils interagissent durant le parcours muséal avec leurs camarades et le médiateur ; les instruments qu'ils mobilisent durant la visite ; les situations de difficultés ou d'appréciation de la visite ; la façon dont ils rencontrent (ou non) une œuvre d'art.

Cette intervention menée dans le cadre d'une recherche doctorale permettra d'élaborer des recommandations pour favoriser l'accessibilité et la sensibilisation des jeunes à l'art et permettra également de développer des connaissances sur les situations de médiation culturelle et de rencontre entre les œuvres d'art et le jeune public. Il s'agira également de concevoir une offre muséale adaptée aux adolescents et aux médiateurs. Pour y parvenir, nos premières pistes de réflexions nous amènent à considérer l'activité *in situ* des adolescents comme un objet d'étude central à étudier et à transformer.

3. Méthodologie de recherche : combinaison des méthodes pour documenter les points de vues extrinsèques et intrinsèques des sujets

En construisant des connaissances sur l'homme qui soient utiles à l'action - dans une visée de transformation ou de conception de situations ou d'objets techniques adaptés aux sujets - l'ergonomie a développé une approche holistique de l'Homme permettant une étude des situations réelles et complexes ayant des caractéristiques singulières, un contexte déterminant et une multiplicité de déterminants (Falzon, 1998). Pour y parvenir, mobiliser une recherche de terrain paraît appropriée car elle s'appuie sur la conception d'instruments et de méthodes adaptées au recueil de données qualitatives (témoignages, notes de terrain, images vidéo, etc.) et à l'analyse visant une extraction du sens. Par ailleurs, cette recherche qualitative privilégie l'étude des situations naturelles selon la logique des sujets, de leurs actions et de leurs témoignages (Paillé & Mucchielli, 2012). L'objet de notre recherche dans le champ muséal s'inscrit dans une épistémologie constructiviste comme précédemment expliqué, ainsi que dans une recherche qualitative s'appuyant sur deux visées : une visée herméneutique consistant à donner sens aux phénomènes

complexes et une visée phénoménologique portant sur l'expérience à partir de la description du vécu des sujets (op. cit.).

Afin de vérifier et compléter les données de recherche de nos terrains sous différents angles, nous mobilisons la triangulation des données dans notre stratégie de recherche, permettant la combinaison de diverses techniques de récolte de données : "*Parce que chaque méthode révèle des aspects différents de la réalité empirique, plusieurs méthodes d'observation doivent être employées. Cela est nommé triangulation*" (Denzin, 1978). Permettant d'obtenir une connaissance plus complète et différenciée d'un même phénomène, cette triangulation méthodologique renforce également la validité des résultats (Berger et al., 2010 ; Pinard et al., 2004 ; Fortin, 1996).

Nous mobiliserons un ensemble de méthodes et d'outils de recueil dans le cadre de notre recherche, telles que les observations situées, les enregistrements audiovisuels, la prise de photographies, le recueil de verbalisations provoquées, des entretiens semi-directifs et des entretiens d'auto-confrontation. Ces dernières nous permettront d'étudier en situation les activités de médiation culturelle, les interactions entre médiateurs et jeune public pendant les visites et les ateliers, l'activité rencontre entre les adolescents et les œuvres d'art, ainsi que l'accompagnement de professeurs de collège dans la production de récits créatifs en lien avec des œuvres d'art.

3.1. Observations situées des visites et des ateliers

Développées dans de nombreux domaines liés aux situations de communications non verbales et aux interactions sociales complexes, les méthodes d'observation représentent une étape nécessaire à toute démarche scientifique en psychologie afin d'explorer et étudier une grande variété de conduites dans toutes les situations de la vie (Vermersch, 1984). En ergonomie, l'observation de l'activité constitue "*la partie centrale et originale de l'analyse ergonomique du travail*" (Wisner, 1994). Afin de prendre connaissance des situations de médiation culturelle, notre observation visait le recueil de façon exhaustive des actions, des déplacements, de l'utilisation d'outils, les prises d'information, des interactions entre les sujets et des productions réalisées par le jeune public (ces éléments seront davantage détaillés selon les études empiriques concernées, Cf. Partie III). Lors de notre entrée sur le terrain, nous avons réalisé des observations dites "ouvertes" concernant les situations de visites guidées et d'ateliers avec le jeune public, permettant des observations globales et plus libres où "*l'ergonome se laissera étonner par des façons de faire, d'utiliser les outils de travail et d'être en relation avec le collègue*" (Simonet, Caroly & Clot, 2011). Toutefois, nos observations ouvertes ne sont pas dépourvues de connaissances et de choix antérieurs liés aux choix d'observables conditionnés par des allers-retours avec la littérature et la demande issue du terrain, puis reformulée par le chercheur (Simonet, Caroly & Clot, 2011 ; Vermersch, 1984).

La temporalité des observations était tributaire de deux contraintes principales : la présence sur le terrain était négociée selon les dates disponibles pour être logé sur Metz près du musée[27], et nous avions un budget accordé par le Labex Art H2H pour assurer nos frais de transports. Nous devions prendre en compte dans ce budget, les allers-retours à Metz pour réaliser les observations ainsi que les entretiens menés auprès des acteurs après l'observation de l'activité. La durée de nos observations nous permettait également de rencontrer toute l'équipe des médiateurs, d'observer de nombreuses situations de médiation

[27] Le logement du chercheur dans la ville de Metz été gracieusement pris en charge le Centre Pompidou Metz durant les longues périodes d'observation. Nous les remercions à cette occasion.

menées par différents médiateurs sur différentes expositions[28]. Ce temps était donc assez long et suffisant "*pour que le réel ait le temps de se présenter sous une figure diversifiée*" (Arborio & Fournier, 2015).

	Matériaux recueillis / Situations étudiées	Nombre d'observation	Durée des observations	Période
Centre Pompidou Metz	Ateliers-visites (enfants)	4	6h56	- Du 23 au 31 mai 2013
	Visites guidées (enfants et adolescents)	3	5h22	
	Ateliers jeunes publics (enfants et adolescents)	4	6h27	
	Ateliers estivaux (adolescents)	8	18h12	- Du 8 au 19 juillet 2013
Projet "Écoute les œuvres parler" (Musée-Collège)	Visites (guidée et libre)	2	3h	- 14 octobre 2013 - 4 novembre 2013
	Ateliers au collège	3	5h27	- 18 novembre 2013 - 2 décembre 2013 - 13 janvier 2014

Figure 18. Observations réalisées au Centre Pompidou Metz et au Collège les Hauts de Blémont

Nous retrouvons ci-dessus le récapitulatif de l'ensemble des observations réalisées au Centre Pompidou Metz et au collège du 23 mai 2013 au 13 janvier 2014 (Cf. Figure 18).

3.2 Enregistrement audiovisuel et prise de photographies

Afin de faciliter l'aller-retour entre les traces récoltées et l'analyse des données, nous avons enregistré les activités observées. Des précautions ont été prises lors du recueil car nous arrivions dans un terrain où un climat de tension régnait entre l'entreprise de sous-traitance Phone Régie - les recruteurs et les responsables directs des médiateurs culturels - et le Pôle public qui ne communiquaient pas directement ensemble. Pour construire une relation de confiance auprès des médiateurs culturels, nous les avons informé des objectifs de notre recherche, et juste avant l'enregistrement des données pour les participants volontaires, nous les informions de nouveau du cadre de recherche, ainsi que des modalités concernant l'anonymat et la confidentialité des données récoltées. Ces informations étaient également transmises auprès des enseignants responsables des groupes d'enfants et/ou d'adolescents en début de chaque visite guidée et d'atelier afin d'obtenir l'autorisation des enregistrements.

Tout d'abord, nous avons privilégié les enregistrements audio des situations de visites muséales et d'ateliers avec le jeune public. Ce mode de recueil étant moins intrusif que l'enregistrement vidéo, il garantissait au chercheur une posture plus discrète auprès des jeunes sujets et des médiateurs qui se sentaient moins "*scrutés*", et il nous permettait de garder des traces des échanges lors des situations de médiation culturelle (l'enregistreur était relié à un micro-cravate accroché à la veste du chercheur). Pour compléter ce recueil, nous réalisions des prises de photographies ponctuelles afin d'illustrer une diversité de situations observées, ainsi que les œuvres exposées. Plus rarement, et après quelques séances d'observations, nous utilisions ponctuellement l'enregistrement vidéo selon une perspective externe avec les médiateurs culturels qui se sentaient plus à l'aise avec ce mode de recueil durant certaines situations

[28] Nos observations ont porté sur trois expositions différentes : "*Sol LeWitt collectionneur. Un artiste et ses artistes*" (18 avril au 18 août 2013) ; "*Vues d'en haut*" (du 17 mai au 7 octobre 2013) ; et "*Hans Richter : Rencontres*" (du 28 septembre 2013 à février 2014).

d'atelier et de visites guidées. Cette mini-caméra HD ressemblant à un smartphone était portée par le chercheur et rendait compte plus largement du contexte de l'activité dans son aspect temporel et dynamique.

	Matériaux recueillis / Situations étudiées	Recueil audio	Recueil vidéo	Photographies
Centre Pompidou Metz	Ateliers-visites (enfants)	6h56	21min55	277 photos
	Visites guidées (enfants et adolescents)	5h22	/	
	Ateliers jeunes publics (enfants et adolescents)	6h27	1h12	
	Ateliers estivaux (adolescents)	18h12	/	330 photos
Projet "Écoute les oeuvres parler" (Musée-Collège)	Visites (guidée et libre)	3h	1h30	67 photos
	Ateliers au collège	5h27	1h19	26 photos

Figure 19. Diversité des recueils réalisés au Centre Pompidou Metz et au Collège Les Hauts de Blémont

Nous retrouvons ci-dessus le récapitulatif de l'ensemble des recueils audio, vidéo et photographies réalisées au Centre Pompidou Metz et au collège du 23 mai 2013 au 13 janvier 2014 (Cf. Figure 19).

Les avantages du recueil vidéo résident dans la possibilité de revenir sur l'activité pour permettre une analyse fine et d'utiliser ces traces pour les visionner avec les sujets participants afin de recueillir leurs points de vue intrinsèques sur l'activité. Mais nous retrouvons également des inconvénients : la vidéo peut intimider les sujets, restreindre le regard sur la situation et les procédures de transcription et d'analyse peuvent être très coûteuses en temps (Martineau, 2004).

3.3 Le journal de bord du chercheur

Dès notre entrée sur le terrain, nous avons démarré l'écriture quotidienne d'un journal de bord après chaque journée d'observation. Cet outil nous a permis de décrire l'évolution de la recherche depuis notre point de vue en soulignant nos interrogations, nos difficultés rencontrées, les modifications et les décisions prises dans les orientations de notre travail et dans la récolte des données (Charest, 1994). Cette prise de notes quotidienne a été bénéfique pour plusieurs raisons, elle nous a permis de :

- Mettre en avant les nombreuses variations rencontrées dans l'activité des sujets ;
- Consigner des éléments marginaux et imprévus de l'activité pouvant être réutilisés ultérieurement lors d'une analyse ;
- Décrire les lieux, les sujets rencontrés, des cours récits d'événements et d'interactions ayant marqué le chercheur ;
- Consigner des réflexions plus personnelles liées à nos difficultés de nous insérer dans le terrain et créer une relation de confiance avec certains sujets ;
- D'éclairer les choix pour faciliter la récolte des données selon certaines contraintes rencontrées.

Ces diverses notes recueillies suscitaient par la suite des idées et des pistes de solution afin de surmonter certaines contraintes et difficultés liées au terrain (Arborio & Fournier, 2015).

3.4 Points de vue intrinsèques : verbalisations provoquées, entretiens semi-directifs, et entretiens d'auto-confrontation

En complément des observations, il était indispensable de recueillir le point de vue intrinsèque des sujets observés afin de renseigner la part inobservable de leur activité. En mobilisant une approche intrinsèque, nous favorisons une compréhension de la structure interne de l'activité, tout en considérant la subjectivité des sujets comme une source d'information précieuse (Theureau, 1992 ; Daniellou & Béguin, 2004).

3.4.1 Entretiens semi-directifs

Des entretiens semi-directifs ont été utilisés dans la majorité des études empiriques. Utilisés avant et après l'observation de l'activité auprès des sujets, cette méthode d'entretien est menée à l'aide d'une grille de questions (ou guide d'entretien) préparée en amont par le chercheur, qui peut notamment être adaptée selon les réponses des sujets. En complément des observations situées, ils ont permis une compréhension plus fine du terrain en saisissant un ensemble d'invariants, de diversité et de variabilité liée à l'activité. Ces entretiens semi-directifs permettaient d'explorer un ensemble de thématiques auprès de nos sujets participants (médiateurs culturels, adolescents et professeurs de collège) liées tout d'abord à l'activité des médiateurs, leurs enjeux professionnels, les contraintes rencontrées et les ressources mobilisées (Cf. Chapitre 6). Elles concernaient aussi les adolescents afin d'identifier leurs expériences passées des visites muséales et mieux saisir leurs représentations liées au musée (Cf. Chapitre 6). Et enfin, nous avons interrogé les professeurs de collège sur leur stratégie d'accompagnement dans la production de récits créatifs liés aux œuvres d'art (Cf. Chapitre 9). Ainsi, ces entretiens nous permettaient également d'aborder des éléments d'une activité passée en les interrogeant sur une classe de situation ou sur une situation spécifiée (Daniellou & Béguin, 2004). Cette méthode était mobilisée lorsqu'un entretien d'auto-confrontation n'était pas envisageable compte tenu de l'absence de traces de l'activité enregistrées et du manque de disponibilité des sujets.

3.4.2 Verbalisations provoquées

Un autre type de recueil a été privilégié lorsque nous souhaitions comprendre une activité en cours et que la mise en place d'entretien d'auto-confrontation n'était pas possible post-activité. Nous avons rencontré cette contrainte auprès de certains médiateurs culturels qui ne pouvaient nous consacrer un temps de disponibilité en dehors du temps de travail, et auprès du jeune public participant aux ateliers qui s'en allait en fin d'activité (Cf. Chapitre 8). Pour ces raisons, nous avons privilégié le recueil de verbalisations provoquées par le chercheur en cours d'activité - verbalisations simultanées - et après l'activité - verbalisations consécutives - (Guérin et al., 2007). Pour les verbalisations simultanées (réalisées exclusivement lors des situations d'atelier, pour ne pas perturber le fil d'une visite guidée), nous prenions garde à ne pas gêner l'activité de médiation ou d'accompagnement à la production, et nous interrogions les médiateurs lors d'un moment de transition n'impliquant aucune interaction avec le jeune public. Ces questions visaient la mise à jour des intentions, des stratégies et la compréhension de l'organisation de l'activité depuis le point de vue des médiateurs. Concernant les enfants, nous nous intéressions aux réflexions et à la logique de chaque enfant et adolescent menant leur projet de production, à l'usage d'outils, aux choix motivant les étapes de production, etc. Pour les verbalisations consécutives, elles étaient principalement menées auprès des médiateurs culturels en fin de visite guidée et en fin d'atelier pour revenir sur des constats établis pendant l'observation ou sur des circonstances particulières de l'activité.

3.4.3 Entretiens d'auto-confrontation

Particulièrement répandu dans le domaine de l'ergonomie francophone, l'entretien d'auto-confrontation a été décrit par Mollo et Falzon (2004) comme un outil pour assister l'activité réfléchie, basé sur la confrontation des sujets à leur propre vidéo. Cette activité réflexive a été définie comme une "*activité par laquelle les sujets prennent le travail comme objet de réflexion*". Le principe consiste donc à fournir aux sujets l'enregistrement de leur activité afin qu'ils puissent la commenter. Plusieurs avantages ont été mis en lumière, ces méthodes de confrontation permettent d'assurer une validité écologique grâce aux :

1. *Critères de véracité* : l'enregistrement évite les déformations de la réalité liées à la prise de notes ainsi que la tendance à filtrer des informations selon les représentations de l'observateur (avec le risque d'omettre des éléments pouvant être significatifs pour les sujets) et selon le sens qu'il peut donner aux actions (susceptible d'être différent des sujets) ;
2. *Critères d'exhaustivité* : l'activité gestuelle et verbale est capturée au plus près et l'enregistrement permettra d'éviter les omissions ;
3. *Critères de fidélité* : les traces vidéo permettent une meilleure exploitation des données contrairement à la prise de notes où les omissions, les déformations et les reconstructions des informations sont probables.

Réalisés auprès de plusieurs adolescents et d'un médiateur culturel sur une situation de visite guidée (Cf. Chapitre 7), les questionnements de l'entretien d'auto-confrontation ont permis de faire expliciter aux sujets leurs actions, leurs communications, leurs objectifs et plus largement leurs logiques intrinsèques en suivant le déroulement chronologique d'un enregistrement vidéo de la visite.

4. Récapitulatif des études empiriques

Nous avons résumé dans le tableau ci-dessous l'ensemble des études empiriques, les questions de recherche auxquelles elles répondent, les méthodes employées ainsi que les participants de ces études (Cf. Figure 20).

Études et chapitres	Objectifs et questions de recherche	Méthodologies de recueils	Participants aux études
Étude 1.1 (Chapitre 6)	Caractériser les particularités des médiations orientées vers le jeune public • *Quelles sont les particularités d'une médiation orientée vers le jeune public (en visite et atelier) ?* • *Quel modèle de la créativité les acteurs de l'institution portent-ils ?* • *Quel modèle du sujet en devenir peut-on faire émerger à partir de ces entretiens ?*	- 15 entretiens semi-directifs auprès du pôle public, d'une artiste et des médiateurs culturels	- Une chargée de la programmation jeune public et des actions de médiation et une chargée des relations avec les établissements de l'enseignement (pôle public du musée) - Une artiste ayant participé à la conception des ateliers enfants et adolescents, et aux activités des ateliers - 12 médiateurs culturels
Étude 1.2 (Chapitre 6)	Investiguer les expériences muséales passées de jeunes adolescents	- 9 entretiens semi-directifs auprès d'adolescents	- 9 adolescents âgés de 12 à 13 ans[29] (Cf. Étude 3 et 4)

[29] Certains adolescents ont successivement participé à plusieurs études empiriques.

	• Quelles sont les expériences muséales réussies et les difficultés rencontrées en situation de visite ? • *Quel modèle du sujet-visiteur peut-on faire émerger à partir des points de vue des adolescents ?*		
Étude 2.1 (Chapitre 7)	Identifier les arbitrages et les stratégies mobilisées par des médiateurs culturels • *Comment les médiateurs préparent et construisent-ils leurs parcours de visite ?* • *Quelles sont les diverses contraintes rencontrées en situation de visite et quelles stratégies mobilisent-ils pour les surmonter ?*	- 8 entretiens semi-directifs auprès des médiateurs culturels	- 8 médiateurs culturels jeunes publics
Étude 2.2 (Chapitre 7)	Articuler les points de vue intrinsèques des adolescents et d'un médiateur en situation de visite muséale guidée • *Comment les logiques intrinsèques des adolescents et du médiateur culturel sont amenées à se rejoindre et à s'entrechoquer au fil de la visite ?* • *Comment les adolescents rencontrent-ils les œuvres de façon individuelle et collective ?* • *Quels indices de l'activité constructive et du développement peut-on relever dans les activités des adolescents et du médiateur culturel ?*	- Observation située et enregistrement audiovisuel d'une visite guidée d'1h30 - 1 entretien d'auto-confrontation avec un médiateur culturel - 6 entretiens d'auto-confrontations avec des adolescents	- 6 adolescents âgés de 12 à 13 ans (Cf. Étude 1.2 et 4) - 1 médiateur culturel jeune public ayant réalisé la visite guidée
Étude 3 (Chapitre 8)	Documenter la médiation culturelle en atelier, la co-activité et le déploiement du cycle créatif • *Quelles sont les stratégies mobilisées par les médiateurs pour accompagner le jeune public dans les ateliers ?* • *Comment le cycle créatif se déploie en situation selon les diverses configurations étudiées ?*	- Observations situées de trois séances d'ateliers de 45 min (enfants) et une séance d'atelier d'1h30 (adolescents) - Recueil de verbalisations provoquées des médiateurs culturels et du jeune public pendant les ateliers - Enregistrement audio et prise de photographies	- 3 groupes d'une dizaine d'enfants âgés de 5 à 10 ans - 1 groupe de 7 adolescents âgés de 11 à 14 ans - 3 médiateurs culturels jeune public
Étude 4 (Chapitre 9)	Étudier la manière dont l'exploration d'une œuvre d'art peut alimenter la production d'un récit créatif et signifiant pour des adolescents • *Quelles sont les diverses activités instrumentées réalisées par les*	- Observation située de 4 séances d'ateliers d'1h30 - Recueil de verbalisations provoquées des	- 1 groupe (binôme d'adolescents) et 2 groupes (trinômes d'adolescents) (Cf. Étude 1.2 et 3) - 3 professeurs d'un collège de Metz (français, arts

	adolescents durant les situations d'ateliers et comment alimentent-elles le déploiement du cycle créatif ? • *Comment les enseignants accompagnent-ils les adolescents dans la production de leurs récits ?* • *Comment les différents passages entre classes de situations de rencontre à l'œuvre (MARO) aux phases du cycle créatif (NAM) ont-ils permis d'alimenter la production des récits ?*	professeurs et des adolescents pendant les ateliers - Enregistrement audio, audiovisuel et prise de photographies - 2 entretiens semi-directifs avec les professeurs - 3 entretiens semi-directifs avec les adolescents des groupes étudiés	plastiques et histoire-géographie)

Figure 20. Récapitulatif de l'ensemble des études empiriques

Partie III. Contributions empiriques

Chapitre 6. PLURALITÉ DES ACTEURS DANS LEUR RAPPORT À L'ART ET À LA CRÉATIVITÉ

Nous avons vu précédemment dans l'état de littérature que les institutions culturelles portent de fortes intuitions sur les types de médiation à mobiliser auprès du jeune public où la créativité et la sensorialité ont une place prépondérante. Pour ces raisons, cette première étude empirique propose de comprendre la médiation culturelle depuis le point de vue des principaux acteurs du Centre Pompidou Metz en contact avec le jeune public : les médiateurs culturels, le pôle public gérant la programmation des offres muséales pour le jeune public et une artiste ayant conçue un atelier annuel pour jeune public. Nous les interrogerons sur leurs visions de l'art, de la créativité et des offres muséales en rapport avec les publics enfants et adolescents. Nous investiguerons également les expériences muséales d'un public adolescent que nous mettrons en perspective avec les enjeux d'un enseignant en arts plastique. Ces éléments nous permettront de construire une vision systémique de l'activité, des enjeux, des besoins et des difficultés de ces acteurs en contexte muséal.

I. ÉTUDE MENÉE AUPRÈS DES ACTEURS DE L'INSTITUTION MUSÉALE

1. Contexte et objectifs de l'étude

Nous présenterons dans cette première étude la synthèse des entretiens menés auprès des différents acteurs du Centre Pompidou Metz. Nous aborderons la vision de ces acteurs sur les offres culturelles pour jeune public, la part de créativité qu'elles renferment, et nous présenterons leurs points de vue concernant les besoins et les pratiques du jeune public. Ces éléments nous permettront de mieux saisir les enjeux des enfants et des adolescents au musée, et de comprendre la présence et le rôle de la créativité dans les activités proposées.

2. Questions de recherche

Plusieurs questions guideront ainsi notre recherche et nos analyses au fil de cette étude :

- *Quelles sont les particularités d'une médiation orientée vers le jeune public (en visite et en atelier) ?*
- *Quel modèle de la créativité les acteurs de l'institution portent-ils ? Et quel modèle du sujet en devenir peut-on faire émerger à partir de ces entretiens ?*

3. Méthodologie

3.1 Participants et recueil de données

Nous avons réalisé une série de quinze entretiens d'une durée totale de 11h19 avec de nombreux acteurs du musée afin de saisir d'une part, les enjeux de chacun dans leurs activités professionnelles[30], et comprendre d'autre part, leurs points de vue sur les diverses offres muséales, les besoins du jeune public, ainsi que l'importance de la créativité dans les activités de ce public et dans la médiation à l'art.

Concernant les acteurs de l'institution interrogés, nous retrouvons tout d'abord des participants travaillant au **pôle public** où les principaux enjeux consistent à définir, conduire la stratégie de développement, accompagner et accueillir les publics du Centre Pompidou Metz. Les deux participantes interrogées

[30] Les enjeux des acteurs du musée ont été synthétisés dans le cadre de la reformulation de la demande dans la Partie II "*Présentation des terrains et demande initiale de l'institution muséale*" du Chapitre 5 "*Démarche de recherche*" (p.86-87).

s'occupent de la mise en place de la politique éducative et pédagogique (ateliers, conférences, etc.), de la réalisation de dispositifs et d'outils de médiation ainsi que la mise en place de partenariats dans le milieu scolaire et universitaire.

Une **artiste** ayant réalisé des installations et co-construit des ateliers jeunes publics début 2013 (moment du recueil de données) a également été interrogée. Elle a conçu les ateliers "*Éteignez s'il vous plait*" pour les enfants et "*Kit Peak*" pour les adolescents, ouverts durant la période du 11 Mars au 31 Juillet 2013.

Enfin, nous avons interviewé dix **médiateurs culturels**, comprenant un "volant" (statut relié à la polyvalence des missions effectuées : conférence, visites, ateliers, standard, caisses et médiation en salle) et neuf médiateurs jeunes publics qui s'occupent de l'accueil, des visites guidées des groupes scolaires et de la co-conception d'ateliers adaptés aux publics scolaires et individuels de 5 à 18 ans[31]. La totalité des participants et leurs caractéristiques ont été classées dans le tableau suivant (Cf. Figure 21).

Domaines professionnels	Femme/ Homme	Fonctions au musée	Ancienneté au musée	Formations et diplômes	Durée des entretiens
Pôle public	F (A.1) /	Chargée de la programmation jeune public et des actions de médiation	4 ans	Formation en Histoire de l'art et archéologie, Master recherche en art contemporain & Master professionnel en ingénierie et médiation culturelle	1h57
	F (A.2) /	Chargée des relations avec les établissements de l'enseignement	4 ans	20 ans d'enseignement dans le 1er degré, Licence arts du spectacle, Master arts plastique et formation en arts visuels	1h16
Artiste invitée	F (A.3) 28 ans	Artiste temporaire pour les ateliers jeunes publics (11-18 ans)	/	Formation en histoire de l'art et École des beaux-arts	1h01
Médiateurs culturels	M (A.4) 23 ans	Volant (conférence, visites, ateliers, standard, caisses & médiation salle)	2 ans	Licence arts du spectacle et audio-visuel	39min41
	M (A.5) 27 ans	Médiateur jeunes publics + médiation en salle	3 ans	Dessinateur maquettiste & École des Beaux-arts	46min55
	M (A.6) /	Médiateur jeunes publics + médiation en salle	3 ans	École d'art appliqué et BTS en communication visuelle (graphisme)	1h19
	F (A.7) 22 ans	Médiatrice jeunes publics + médiation en salle	3 ans	Licence d'arts plastique-arts du spectacle, infographie & Master éducation	45min27
	F (A.8) 27 ans	Médiatrice jeunes publics + médiation en salle	3 ans	Master 1 en Histoire + Master 2 en valorisation du patrimoine culturel	23min21
	F (A.9) 29 ans	Médiatrice jeunes publics + médiation en salle	1 an	Licence en arts plastiques	17min20
	F (A.10) 36 ans	Médiatrice jeunes publics + médiation en salle	2 ans	Maîtrise d'arts plastiques et Master 2 en médiation culturelle	30min54
	F (A.11) 29 ans	Médiatrice jeunes publics + médiation en salle	3 ans	Licence d'arts plastique et Master scénographie	1h11
	F (A.12) /	Médiatrice jeunes publics + médiation en salle	3 ans	Remplaçante de professeur au collège et école primaire en arts plastique	35 min

[31] À l'heure où nous écrivons ces lignes, la tranche d'âge a été réduite à 5-12 ans par le musée. Ils proposent toutefois un espace dédié aux 13-16 ans "La Capsule" qui est un lieu ouvert, un espace d'exposition et de détente pour le public adolescent.

	M (A.13) /	Médiateur jeunes publics + médiation en salle	Non renseigné	Non renseigné	/
Chefs d'équipes	M (A.14) /	Chef d'équipe	3 ans	DUT communication-publicité et Licence information communication	20min20
	F (A.15) /	Chef d'équipe	3 ans	/	20min15

Figure 21. Caractéristiques des participants de l'étude (acteurs de l'institution)

3.2 Traitement des données

Pour les entretiens des acteurs de l'institution, nous avons retranscrit la totalité des matériaux puis nous avons réalisé une analyse de contenu thématique en catégorisant les verbalisations à partir de thèmes récurrents liés à la créativité et à la médiation culturelle (Bardin, 2011 ; Prost et Zouinar, 2015). Pour cela, nous avons réalisé une analyse thématique inductive en démarrant par une lecture flottante des données, puis nous avons extrait des unités de sens au regard de la totalité du corpus.

4. Résultats

4.1 Le pôle public

4.1.1 Pratiques et rapport à l'art du jeune public

Ayant une faible fréquentation des musées, le jeune public n'a pas l'habitude de la pratique muséale (en dehors des sorties scolaires) alors qu'il représente le public de demain, donc un public important pour la pérennité des institutions muséales. Le jeune public recherche généralement ce qu'il ne trouve pas et ne peut faire dans les salles d'exposition comme interagir avec les œuvres, rencontrer les artistes, vivre certains concepts transmis dans l'art et surtout vivre l'exposition comme une expérience sensorielle :

> *"Quand tu commences une exposition, il ne faut jamais commencer directement par les œuvres, il faut faire le tour d'une galerie, s'imprégner d'une scénographie, d'une ambiance et après commencer à aborder soit une thématique, soit une œuvre et puis une autre (...) Pour l'exposition - Vues d'en haut - (...) on a tous les outils pour le vivre (...) La vue d'en haut, elle passe par le bâtiment avant d'aller dans l'exposition. Il faut aller sur le balcon de la galerie 3 et voir vraiment le forum vue d'en haut d'un point de vue physique"* **A.2**

Avec davantage de franchise et de critique face à l'art, le jeune public est considéré comme un public exigeant qui réagit majoritairement au feeling et à la couleur concernant les œuvres avec des choses visuellement fortes. Il est également perçu comme rarement participatif en ce qui concerne les adolescents : ils vivraient la sortie scolaire muséale comme une obligation et un moment ennuyeux à passer. Pour ces raisons, les ateliers jeunes publics constituent un moyen pour les éduquer au niveau de l'art et leur transmettre des habitudes culturelles car ces ateliers mettent au centre la notion de plaisir en rendant le jeune public acteur au musée :

> *"On est dans quelque chose de très ludique, il faut fabriquer des choses, les Fab Labs ça marche vachement, donc on est tous un peu dans la même mouvance. Et c'est vraiment la notion de plaisir qui est le maître mot, plus que de l'apprentissage"* **A.1**

4.1.2 Le projet des ateliers jeune public

Dans ces ateliers, on y présente le travail et l'univers d'un artiste en art contemporain. Puis certains éléments de ces univers sont mobilisés pour inviter le jeune public à fabriquer une production personnelle en s'inspirant du travail de ces artistes. De plus, l'animation réalisée par les médiateurs apporte non

seulement des clés de compréhension de l'art et une ouverture d'esprit, mais elle permet notamment une remise en contexte de la création et un tissage de lien entre les œuvres et les courants artistiques :

> "*Les objectifs c'est découvrir la création contemporaine, quels sont les enjeux de l'art contemporain, l'univers d'un artiste ou d'un collectif d'artiste. Alors du coup ce qui est intéressant c'est que les enfants ou adolescents peuvent rencontrer à tout moment ces artistes qui sont jeunes souvent* " A.2

Les ateliers proposés au jeune public permettent de dépasser l'ambiance froide et minimale retrouvée au musée, tout en les encourageant à participer et à s'exprimer dans ces espaces. Ils représentent une occasion d'explorer, de toucher, de jouer dans un univers particulier où des œuvres interactives sont spécialement conçues par des artistes. Ces activités privilégient la fabrication, le ludique et la notion de plaisir, avec une volonté de faire passer un moment de détente et d'amusement qui leur donnerait envie de revenir :

> "*L'idée c'est que ce sont quand même les visiteurs de demain, donc leur donner le goût, cette habitude culturelle en fait de dépoussiérer l'image du musée au final* " A.1

4.1.3 Faire prolonger l'expérience muséale extra-muros

Ces ateliers disposent également d'un potentiel latent, censé laisser des traces culturelles auprès du jeune public sur le court au long terme : a minima, si ces derniers passent un moment agréable au musée au sein des ateliers, ils souhaiteront se documenter sur les œuvres et les artistes abordés pour en savoir plus, voire échanger avec leurs parents des activités réalisées et ainsi percevoir l'art de façon différente et décomplexée. A maxima, ces activités réalisées peuvent permettre d'une part, de créer un intérêt pour l'art et la pratique artistique, développer une sensibilité à l'art et inspirer certaines productions. D'autre part, cela peut provoquer une transmission culturelle générationnelle : en échangeant avec les parents des activités réalisées au musée, les enfants et les adolescents deviennent à leur tour des "passeurs de culture" en provoquant la venue des parents au musée. Ce qui permettrait également de prolonger leur première expérience avec le musée et les expositions :

> "*Il y a des habitués et il y a certains enfants ou ados qui sont venus en semaine avec le groupe scolaire et qui reviennent le week-end, qui emmènent leurs parents au musée aussi. Il y a pas mal d'écoles, de quartiers difficiles de Metz qui viennent et qui n'ont pas de parents ayant cette habitude culturelle justement. Et quand on a un enfant qui vient du quartier Borny qui ramène sa famille et ses parents, c'est super (...) Là, c'est pas les parents qui transmettent quelque chose mais les enfants*" A.1

4.2 L'artiste invitée

4.2.1 Des activités autour de l'architecture et du paysage

Les thèmes de prédilection de l'artiste tournent principalement autour des structures, des paysages et des architectures. Dans cette lignée, elle a imaginé pour les enfants des activités de création de paysage en lien avec la ligne d'horizon, ainsi que des patrons de masques incluant des dessins d'architecture qu'ils peuvent découper et dessiner à leur guise, pour ensuite les exposer à la lumière phosphorescente de l'atelier (Cf. Figure 22).

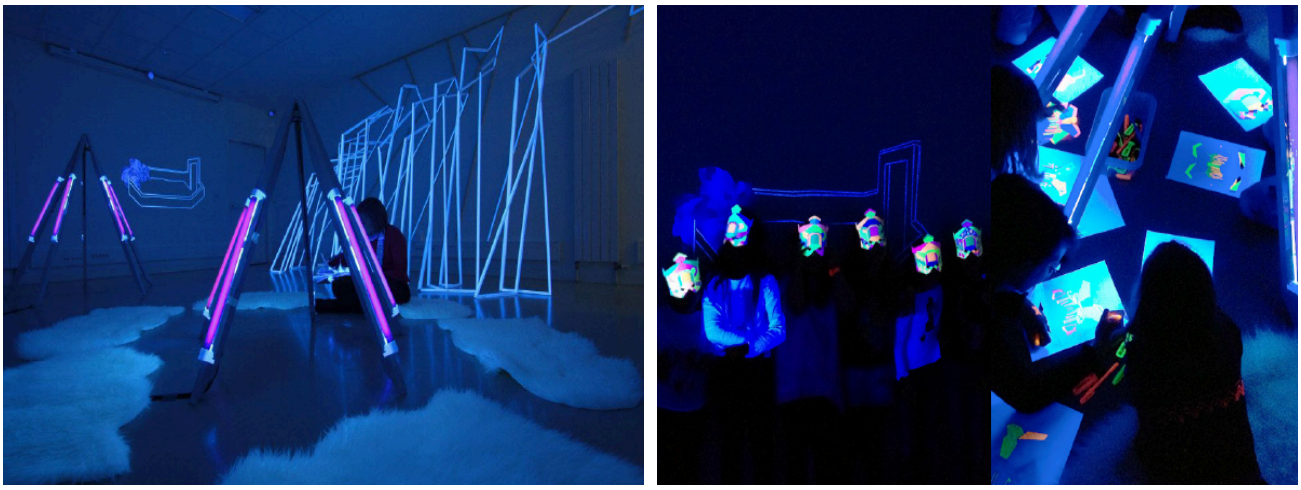


Figure 22. Atelier "Éteignez s'il vous plait !" pour les enfants

Pour les adolescents, l'artiste a proposé un travail sur les notions d'échelle avec des maquettes préexistantes à fabriquer (découper, plier, coller, dessiner, imaginer, etc.) et des photographies à réaliser pour jouer sur l'idée de l'échelle (Cf. Figure 23). L'atelier était l'occasion de créer des ponts entre les activités proposées et les programmes scolaires afin d'offrir une nouvelle perspective sur l'art et enrichir des approches théoriques existantes (exemples : la notion d'échelle en géographie, l'architecture en histoire, etc.) :

> *"J'avais proposé de travailler sur l'idée de montagne factice (...) Et donc de recréer des montagnes en maquette, créer son paysage et le prendre ensuite en photo dans l'espace ou avec différents éléments, toujours pour jouer sur cette idée d'échelle. Et je sais qu'à cet âge là, à l'adolescence, les programmes de géographie sont assez ciblés sur ce domaine et en général c'est quelque chose d'assez intéressant parce que en plus tu peux jouer avec la photographie"* **A.3**

Figure 23. Atelier "Kit Peak" pour les adolescents

4.2.2 Encourager la sensorialité, l'imaginaire et l'exploration

La mise en place des ateliers revêt une importance cruciale pour accueillir le jeune public et lui proposer une expérience muséale différente des visites guidées classiques. Pour l'artiste, il s'agit d'aiguiser leur regard, développer leur imaginaire, encourager les associations d'idées, les pousser à être curieux et à prendre du plaisir dans les activités proposées :

"*Je suis attentive quand ils sont curieux, qu'ils posent des questions et qu'ils soumettent des commentaires. Après j'essaie d'être attentive à ce qu'ils prennent du plaisir et que ça leur apporte un peu quelque chose* " **A.3**

Le jeune public est également invité à vivre une expérience sensorielle dans un espace "cocon" dans lequel ils se sentiraient au coeur de la création pour explorer, fabriquer, dessiner et imaginer leurs propres paysages dans l'activité proposée :

"Je voulais qu'ils soient dans un cocon, un lieu dans lequel ils se sentiraient hors du milieu scolaire et hors du quotidien dans leur propre maison" **A.3**
"Je tenais à ce qu'ils passent dans l'installation, dans l'œuvre du couloir pour ensuite venir travailler à l'intérieur parce que t'as pas la même perception de l'œuvre quand t'arrives dedans" **A.3**
"Les enfants viennent dessiner leurs masques avec des fluos qui réagissent à la lumière parce que tu dessines vraiment dans le noir et ça fait de la lumière (...) Et ils repartent avec leurs masques" **A.3**

4.2.3 Briser les codes conventionnels, en créer de nouveaux

Les ateliers et les visites proposent un univers neuf et riche de découverte. Immergé dans une création moderne et contemporaine, le jeune public est encouragé à quitter provisoirement certains codes scolaires par exemple, pour mieux participer, sans craindre la mauvaise réponse et le jugement qui s'ensuit. Tous les commentaires, les questions et les points de vue sont les bienvenus car ils reflètent leur curiosité. Par ailleurs, le jeune public est aussi invité à s'exprimer dans sa divergence, à explorer des possibilités différentes dans la création et à ne pas forcément recopier le réel :

"Quand on faisait les masques je leur disais, vous voyez il y a différentes lignes que vous pouvez choisir, vous êtes pas obligés de découper autour. Vous pouvez redécouper, redessiner et refaire une forme différente comme vous l'envisagez" **A.3**
"Et je leur dis : vous voyez un masque, c'est pour donner une autre image de notre visage et notre visage à nous est symétrique, mais peut être que le masque on n'est pas obligé de le faire symétrique, vous avez la possibilité de faire autre chose, faire de différente manière. Là ce masque représente un visage parce qu'il y a les yeux mais les dessins dessus sont des architectures et c'est pas classique, on essaye pas de représenter quelque chose de vivant. Et par le dessin, par la manière de coloriser j'essaye de leur dire voilà, il y a d'autres possibilités déjà" **A.3**

4.3 Les médiateurs culturels

4.3.1 Des disparités selon les tranches d'âges

Nous apprenons auprès de 8 médiateurs sur 9 que des différences importantes s'opèrent auprès du jeune public et qu'il faut distinguer plusieurs tranches d'âges pour adapter la médiation culturelle. En effet, chaque tranche d'âge suppose des besoins, des difficultés et une façon d'appréhender l'art qui nécessite d'adapter à chaque fois le discours et les activités en lien avec les œuvres d'art. Cela est d'ailleurs décisif pour favoriser l'accessibilité à l'art et impacte directement l'activité des médiateurs qui co-conçoivent les activités des ateliers et préparent eux-mêmes leurs parcours muséal durant les visites guidées selon la diversité des publics accueillis (ce point sera davantage étudié dans le prochain chapitre empirique sur une visite muséale guidée). Nous retrouvons ainsi le public de l'école maternelle (3-5 ans : appelé également le "*très jeune public*"), le public de l'école élémentaire (6-10 ans) et le public adolescent (11-17 ans).

Les enfants d'école maternelle représenteraient à eux-seuls un véritable défi pour la transmission de l'art (qu'il s'agisse des ateliers ou des visites) pour plusieurs raisons : ils disposent d'un temps de concentration très court, ils se fatiguent vite et ils ne peuvent suivre une médiation exclusivement centrée sur le discours et l'aspect théorique. D'après 7 médiateurs sur 9, cela nécessite donc de préparer une médiation qui leur

est spécifique en passant par la mise en scène, le ressenti, le questionnement des couleurs, et des formes tout en mobilisant des jeux corporels, des dessins et en accentuant la dimension ludique :

"Avec les classes de maternelle et éventuellement primaire, automatiquement ils retiennent plus facilement les choses quand tu leur fais jouer avec le corps" **A.5**
"Avec l'exposition - Sol Lewitt - je m'amusais, on reproduisait des formes géométriques. T'avais trois gamins qui devaient former un triangle et qui étaient au sol, on essaye de jouer avec le corps" **A.6**

Le public de l'école élémentaire est apprécié par les médiateurs car ils sont perçus comme plus réceptifs, engagés et intéressés dans la discussion. Ils appréhendent souvent de donner des mauvaises réponses lors des questionnements en situation d'ateliers et de visites. Les médiateurs tentent de pallier à cette "déformation scolaire" en intégrant certains codes de conduite : ils expliquent dès le départ qu'aucune mauvaise réponse n'existe, qu'ils ne seront pas évalués, ni jugés comme le ferait le système scolaire, et que seuls leurs points de vue comptent.

Enfin, le public adolescent est perçu comme étant désabusé de l'art, avec une difficulté à capter son attention. Et il aurait davantage tendance à plaisanter et échanger avec les autres camarades au cours des visites et des ateliers, plutôt qu'à participer à la médiation (7 médiateurs sur 9).

4.3.2 Transformer l'art en jeu, transformer le jeune public

Les ateliers peuvent représenter les premières rencontres entre le jeune public et l'environnement muséal. Dans ces espaces, 8 médiateurs sur 9 expriment la nécessité d'y instaurer une ambiance de détente et d'amusement donnant envie de revenir et de transformer l'art en jeu pour proposer des activités dynamiques et ludiques. L'art est ainsi discuté et transmis au travers du jeu, des devinettes, des activités manuelles, de questionnements, de dessins, etc. Ce qui permet de faire tomber les idées reçues et les appréhensions à franchir les portes du musée pour certains d'entre eux.

Ces espaces transforment non seulement l'art en jeu, mais ils transforment également les enfants et les adolescents : toutes ces activités proposées ainsi que l'accompagnement des médiateurs favorisent une ouverture d'esprit sur l'art, cultivent leur curiosité, aiguisent leur regard et développent leur imaginaire. Cela leur permet aussi de créer des productions nouvelles sans être jugés, comprendre l'art différemment et pour plusieurs d'entre eux, c'est un moyen de s'ouvrir aux autres et favoriser les interactions sociales :

"D'après les institutrices, certains enfants qui ne parlent pas se mettent à communiquer dans les ateliers" **A. 12**
"Il y a des profs qui nous disent que certains élèves ne parlent pas du tout en classe, qui sont pas intéressés et pendant la visite ils vont parler, ça va les stimuler" **A. 11**

4.3.3 Ouvrir un espace sensoriel

Considérant que le musée n'est pas seulement un lieu pour apprendre, les ateliers et les visites sont aussi l'occasion de s'appuyer sur les ressources sensorielles du jeune public : 6 médiateurs culturels affirment s'appuyer à la fois sur l'environnement et les œuvres pour solliciter, questionner le ressenti et les émotions des enfants et des adolescents. Toutefois, certains médiateurs estiment que la dimension sensorielle s'accompagne plus facilement avec certaines œuvres :

"Je l'ai fait avec Kandisky (...) le ressenti par rapport aux différents mondes, aux différentes techniques… Je leur ai demandé de me montrer leur sentiment du moment en dessinant avec une ligne, s'ils étaient en colère ou voilà. Et là pareil, c'est passé par le dessin. Et après moi je devais deviner ce qu'ils ressentaient (...) Je ne le fais pas devant toutes les peintures. Tu peux pas…" **A.10**

"Après les œuvres de Kandisky, je trouve qu'elles s'y prêtent. Des couleurs qui sont en contraste, qui se superposent. Donc cette forme là, ils comprennent ce que ça veut dire tout de suite, ils interprètent après la signification de ce monde : le monde obscur, le monde joyeux. Et ça marchait bien avec les (élèves en) primaires au niveau du ressenti, il y a des œuvres qui s'y prêtent plus que d'autres. Même Picasso par exemple, il a créé des œuvres où tu peux parler de sentiments" **A.10**

4.3.4 Placer les jeunes visiteurs au centre

Certains codes visent à être brisés au sein du musée : les représentations erronées selon lesquelles il faudrait disposer de connaissances antérieures pour apprécier des œuvres d'art. Ici, l'expérience sensorielle, le regard et la vision du jeune public à travers leur participation sont davantage valorisés (2 médiateurs sur 9) :

"Mon enjeu principal c'est de faire tomber les tabous, les idées reçues (...) Je veux leur montrer que même s'ils ont pas appris ces choses là, ils peuvent regarder une œuvre et en acquérir tous les points les plus importants (...) Des fois il faut des clés parce qu'il y a certaines œuvres qui en demandent, mais pas obligatoirement" **A.7**

"J'aime vraiment que ce soit eux qui trouvent par eux-mêmes et qu'ils découvrent ce qu'ils ont sous les yeux" **A.7**

"J'ai besoin d'avoir quand même l'avis des autres (jeunes visiteurs) pour rebondir sur un autre truc auquel j'aurai pas pensé. Il y en a qui vont me sortir des références, des trucs de leurs cultures, leurs dessins-animés" **A.6**

II. ÉTUDE MENÉE AUPRÈS D'UN PUBLIC ADOLESCENT ET D'UNE ENSEIGNANTE D'ARTS PLASTIQUES

5. Contexte et objectifs de l'étude

Dans le contexte d'un partenariat avec un collège participant à notre projet de recherche[32], nous avons interviewé une dizaine d'adolescents d'un collège de Metz (en Zone d'Education Prioritaire) ainsi que leur professeur d'arts plastiques, accoutumés aux visites scolaires du Centre Pompidou Metz. Dans cette section, nous aborderons à la fois la vision de ces jeunes acteurs sur leurs expériences de visites (les ressources et les freins) et leurs visions des musées et de l'art, mais également les enjeux et les objectifs d'un professeur en art plastiques concernant les visites d'expositions et leurs liens avec la programmation scolaire.

6. Questions de recherche

Plusieurs questions guideront ainsi notre recherche et nos analyses au fil de cette étude :

- *Quelles sont les expériences muséales réussies et les difficultés rencontrées en situation de visite ?*
- *Quels modèles du sujet-visiteur les adolescents portent-ils ?*

7. Méthodologie

7.1 Participants et recueil de données

Nous avons réalisé une série d'entretiens semi-directifs au collège avec neuf adolescents volontaires et leur professeur d'arts plastiques (Cf. Figure 24). Ces entretiens de 3h25 au total ont été enregistrés et ils ont eu lieu environ un mois après avoir observé leur visite muséale guidée au Centre Pompidou Metz (les résultats de cette étude sur la visite guidée seront présentés dans le Chapitre empirique 7).

[32] Nous développerons plus précisément le contexte de ce partenariat dans le prochain chapitre empirique.

Participants	Sexe & Age	Classe	Fréquentation moyenne des musées	Nombres de visites réalisées au total	Durée des entretiens semi-directifs
R. (A.16)	F 12 ans	5e (ZEP)	1 fois/an environ depuis la 6e avec les classes scolaires et un centre d'animation	3 Centre Pompidou Metz (CPM)	34 min.
S. (A.17)	F 13 ans		1 fois/an environ depuis la 6e avec les classes scolaires	3 (CPM)	15 min 30
I. (A.18)	F 12 ans		1 fois/an environ depuis l'école primaire avec les classes scolaires	4/5 (CPM)	12 min 35
C. (A.19)	F 12 ans		2/3 fois/an environ depuis l'école primaire avec les classes scolaires et un centre d'animation	+ de 10 (CPM et autres musées)	23 min.
M. (A.20)	F 12 ans		1/2 fois/an environ depuis l'école primaire avec les classes scolaires et ses parents (1 fois)	4/5 (CPM et autres musées)	12 min.
L. (A.21)	F 12 ans		1 fois/an environ depuis la 6e avec les classes scolaires	2 (CPM et autres musées)	7 min 45
F. (A.22)	F 12 ans		1 fois/an environ depuis l'école primaire avec les classes scolaires et ses parents (1 fois)	8/9 (CPM et autres musées)	21 min 40
V. (A.23)	M 12 ans		1 fois/an environ depuis l'école primaire avec les classes scolaires	7/8 (CPM et autres musées)	20 min 50
D. (A.24)	M 12 ans		1 fois/an environ depuis l'école primaire avec les classes scolaires	7 (CPM et autres musées)	18 min 06
Participant	**Sexe**	**Fonction au collège**		**Ancienneté**	**Durée de l'entretien**
Enseignante G. (A.25)	F	Professeur d'arts plastique		11 ans	40 min 08

Figure 24. Caractéristiques des participants de l'étude (adolescents et professeur)

La durée des entretiens semi-directifs avec les adolescents est très hétérogène, d'une durée moyenne de 18 minutes (min : 7 minutes 45 ; max : 34 minutes), les 2h45 d'entretiens ont été enregistrés au collège. Nous disposions d'un temps limité avec les adolescents qui ont participé durant leurs heures de cours[33]. Chaque passage de recueil de données au collège était organisé et validé en amont par les trois professeurs (français, arts plastiques et histoire-géographie) partenaires et participants au projet de recherche. Puis sur place, nous vérifions les heures de cours des adolescents afin de demander auprès des enseignants concernés, la possibilité de récupérer des élèves individuellement pour les besoins des entretiens. Ces derniers étaient ensuite réalisés dans un bureau au Centre de Documentation et d'Information (CDI) du collège.

Avec les adolescents, nous avons construit une trame d'entretien semi-directif, organisée en quatre parties dans laquelle nous avons suivi le déroulé des réponses tout en relançant les interviewés sur des éléments de l'entretien qui nous paraissaient pertinents au vu de nos questions de recherche. La première partie s'intéresse aux déterminants de la fréquentation des musées par les adolescents et leurs fréquences. La

[33] Avec le temps qui nous était imparti (entre 45 minutes à 1h avec chaque adolescent), nous avons privilégié la mise en place d'entretiens d'auto-confrontation pour les besoins du Chapitre empirique n°7.

seconde partie concerne les caractéristiques marquantes des visites vécues positivement et négativement par ce public. La troisième et dernière partie était orientée sur leurs représentations des musées et de l'art.

Avec le professeur d'arts plastiques, l'entretien semi-directif était construit à partir de deux thèmes : le premier concerne un projet pédagogique et créatif que nous aborderons dans le Chapitre empirique 9, et le second thème est lié à l'organisation des visites au musée et leur lien avec les programmes scolaires. Dans cette visée, nous interrogions le professeur sur la fréquence, les objectifs et les enjeux de ces visites. D'autres aspects étaient également investigués, tels que les critères de sélection des expositions, les éléments retravaillés au retour de la visite et le type de difficultés qu'elle pouvait rencontrer.

7.2 Traitement des données

Pour les entretiens des acteurs de l'institution, nous avons retranscrit la totalité des matériaux puis nous avons réalisé une analyse de contenu thématique en catégorisant les verbalisations à partir des principaux thèmes élaborés dans notre guide d'entretien. Pour ces données, nous avons donc privilégié une démarche descendante dans laquelle nous nous sommes appuyés principalement sur nos catégories prédéfinies.

8. Résultats

8.1 Fréquentation des musées et partage des expériences muséales

8.1.1 L'institution scolaire : un lieu majeur de socialisation culturelle

Le résultat le plus manifeste de ces entretiens souligne que les institutions scolaires représentent des lieux de socialisation culturelle déterminants pour les enfants et les adolescents. Pour la majorité des adolescents interrogés (8 sur 9), les premières rencontres muséales ont été déclenchées par le contexte scolaire depuis l'école élémentaire jusqu'au collège. Pour la dernière adolescente interrogée, sa première visite muséale a été effectuée avec ses parents à l'âge de 10 ans. En plus du contexte scolaire, d'autres lieux sont susceptibles de proposer des expériences muséales. Parmi le groupe interrogé, deux adolescents nous expliquent avoir réalisé des visites muséales via le centre socio-culturel de leur quartier, proposant entre autres des activités culturelles et des aides aux devoirs. En définitive, nous observons que l'institution scolaire assure pour les adolescents un minimum d'une visite muséale par année.

Questionnée sur les visites muséales organisées en contexte scolaire, le professeur d'arts plastiques nous précise les nombreux enjeux d'une visite au musée pour ses élèves : la visite représente d'une part, un moyen d'approfondir un travail réalisé en cours d'arts plastiques et en histoire des arts, et d'autre part, c'est un moyen pour éveiller leur curiosité, les faire participer autrement et les rendre actifs :

> *"Avec les 3e, on travaille beaucoup sur l'espace et donc là j'espérais les emmener voir une exposition sur Burenne. Donc après c'est plutôt approfondir ce qu'on fait en classe et qu'ils puissent visualiser ce qu'on fait parce que parfois même si on projette une œuvre avec le vidéo projecteur, pour quelques élèves ça va leur parler mais effectivement il n'y a rien de tel que de la voir en vrai"* A.25
>
> *"Après il y a des choses qu'ils peuvent* ***vivre avec le corps*** *et pas seulement une image fixe (...) C'est-à-dire en tant que* ***spectateur actif*** *et pas simplement un élève assis sur une chaise qui va voir une image qui défile (...) Rien qu'un tableau par exemple, une peinture, si il va la voir en vrai, il va se rendre compte des couleurs, de la grandeur de la toile, il va se rendre compte exactement de ce qui a été peint. Alors que si il la voit en image, ça a une toute autre dimension pour l'élève et puis même pour nous en tant qu'adultes. C'est vrai que de voir une œuvre réellement en face de soi et sur papier, ça n'a pas les mêmes enjeux ni les mêmes impacts"* A.25

Ainsi, la visite muséale constitue pour l'enseignant un véritable instrument pédagogique en complément des enseignements. Elle permet non seulement de mobiliser la dimension corporelle qui est peu utilisée en situation de classe scolaire, mais elle encourage notamment les adolescents à développer une autre vision sur des œuvres étudiées en cours.

8.1.2 Les adolescents, des passeurs de culture dans la sphère privée

Bien que l'institution scolaire se révèle être un espace de socialisation culturelle majeur et un déterminant fort dans les fréquentations du musée, nous observons que le jeune public peut devenir lui-même un passeur de culture auprès de son entourage. Après avoir réalisé une visite muséale, une grande partie des adolescents interrogés (5 sur 9) nous indique partager cette expérience avec leurs entourages proches, incluant familles et amis. Ce partage peut se faire également à distance à l'aide des réseaux sociaux tels que Facebook permettant la diffusion de photographies :

"*Des fois je prends pleins de photos, je les mets sur facebook (...) Et j'écris après que je suis partie au centre pompidou, que j'aime l'œuvre là ou que j'aime pas l'œuvre-là (...) Ma sœur elle commente tout le temps (rires). Des fois il y en a d'autres qui commentent : moi aussi je l'aime bien celle-là, moi je préfère celle-là*" A.17

Ce partage peut aussi être réalisé en présentiel auprès des camarades lorsqu'un travail scolaire collectif est demandé, et ce partage peut également avoir lieu auprès de la famille lors de discussions et de visionnages de photographies prises pendant les visites :

"*Elles (les photos) sont encore sur mon téléphone portable parce qu'il y a encore de la place mais je les mettrai sur mon ordinateur quand j'aurai plus de place (...) Je leur ai montré beaucoup de photos que j'avais sur mon téléphone, mais faudra plutôt* les mettre sur un CD, c'est mieux (...) Des fois on se regarde le CD avec ma famille et on se raconte les moments" A.19

D'autres adolescentes précisent avoir elles-mêmes provoqué la venue de leurs parents au sein du musée afin de partager ou revivre cette expérience muséale avec leurs proches :

"*Je suis déjà partie avec mes parents et c'était gratuit (...) C'est moi qui les ai forcé parce que je suis déjà partie et je voulais montrer à mes parents (...) On a regardé... ma mère disait n'importe quoi, elle disait c'est quoi... on imaginait c'était quoi qui était dessiné*" A.22

"*Avec le petit bois (centre socio-culturel), ils ont dit qu'on pouvait ramener les parents et ma mère ce jour-là ne travaillait pas, elle a dit je peux venir (...) Elle a dit que c'était beau, elle a aimé (...) Et en fait on a parlé des choses : pourquoi on a pas le droit de faire ça, on a pas le droit de faire ci. J'ai dit pourquoi on peut pas prendre avec le flash et elle m'a dit ça abîme les œuvres qui étaient là-bas*" A.16

Ces éléments nous montre comment les adolescents peuvent aisément transiter du statut de visiteur à celui de passeur de culture dans la sphère privée avec leurs entourages en leur faisant découvrir des expositions, en partageant leurs expériences muséales réussies, en provoquant le débat sur les œuvres et certaines prescriptions du contexte muséal, et surtout en encourageant la venue de leurs entourages au musée.

8.2 Expériences muséales réussies selon les adolescents

8.2.1 Être acteur et déstabilisé pendant la visite

Interrogés sur leurs expériences muséales réussies et marquantes, 5 adolescents sur 9 évoquent des expositions où certains dispositifs les rendent acteurs pendant les visites. Par acteur, nous entendons un visiteur qui en plus d'écouter le discours du guide, va se questionner, explorer et expérimenter des choses face aux œuvres, participer activement à la visite par ses échanges et ses interrogations et interagir avec les œuvres. En somme, il s'agit d'un sujet qui poursuit ses propres finalités tout en produisant du sens sur le parcours et les œuvres qu'il rencontre. Dans cette visée, nous retrouvons par exemple une adolescente qui mentionne un dispositif immersif mettant l'accent sur l'expérience visuelle et le mouvement avec l'œuvre "*An Arrangment*" de Corey Mc Corkle (Cf. Figure 25) :

"*Il y avait des miroirs comme ça et quand on rentrait, il y avait au moins une centaine de personnes comme nous. C'était un truc immobile sur le thème du labyrinthe (...) Plus on rentrait plus loin et plus y'en avait plus*" **A.19**

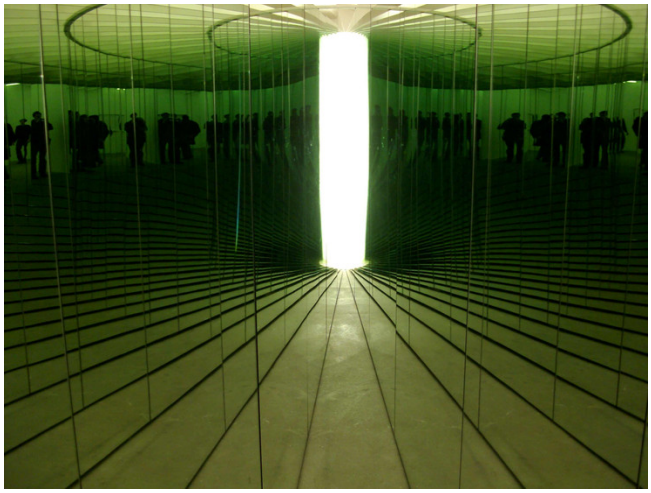


Figure 25. "An Arrangment" de Corey Mc Corkle - Exposition "Erre, variations labyrinthiques" au Centre Pompidou Metz (2011-2012)

Une autre exposition marquante et visitée au Centre Pompidou Metz a été citée par 3 adolescents sur 9, il s'agissait de "*Frac Forever*" qui proposait une expérience originale et participative : les visiteurs étaient invités à déambuler dans une galerie plongée dans l'obscurité et à découvrir les œuvres à la lueur de lampes torches (Cf. Figure 26) :

"*On devait avoir une lampe pour regarder les œuvres d'arts. C'était noir, tu pouvais allumer la lumière et tu pouvais faire du bruit avec la lumière. (J'en ai parlé) à tous mes copains, c'était trop bien. Ils m'ont dit qu'ils iraient peut-être avec un parent*" **A. 24**

Une autre adolescente nous décrit une expérience proposée par un médiateur dans un espace comportant un dispositif en mouvement au plafond qui a été largement appréciée :

"*C'est dans une pièce, on dirait que ça tourne (...) Et on a fait un jeu en fait avec notre classe. On devait regarder le plafond et on tournait, tournait... On nous disait top et on devait courir juste après. Et tout le monde tombait par terre parce qu'ils avaient mal à la tête (...) C'était trop bien, on a rigolé*" **A.22**

Figure 26. Exposition plongée dans l'obscurité "Frac Forever" au Centre Pompidou Metz (2013)

Ces premiers éléments liés aux visites marquantes nous montre que les adolescents apprécient les situations où ils prennent part activement à la visite en vivant des expériences sensorielles, perceptives qui agissent sur eux, tout en leur laissant la possibilité d'agir eux-mêmes sur leur environnement.

8.2.2 Partager et s'inspirer des œuvres

Plusieurs adolescents (5 sur 9) insistent sur l'importance de partager les situations de visites muséales avec une personne de l'entourage ou des camarades. La présence du collectif semble être un déterminant décisif dans la réussite de l'expérience muséale qui n'est pas que contemplation et intériorisation mais nécessite également des moments de partage lorsqu'il s'agit d'échanger et plaisanter librement sur les œuvres :

"*(Je passe un bon moment) quand je suis avec mes amis et puis qu'on découvre (les œuvres) ensemble*" A.19
"*Je préfère qu'il y ait quelqu'un qui m'accompagne (...) C'est juste que j'aime pas y aller toute seule (...) Le jour où on est parti (au musée), on s'est tous amusés, même si on s'aimait pas (au sein du groupe) on rigolait, c'était trop marrant (...) On fait même les clowns des fois S. et moi. On veut amuser tout le monde*" A.22

L'adolescente F. (A.22) apporte une autre compréhension à la dimension collective en contexte muséal, ces moments de partage et de plaisanteries permettent notamment de renforcer et rassembler le groupe autour des œuvres et des expériences muséales réalisées collectivement, malgré les divisions internes.

D'autres éléments sont aussi appréciés pendant la visite, tels que les phases d'inspiration favorisées par l'exploration et la rencontre des œuvres évoquées par 5 adolescents sur 9. Ainsi, la visite muséale constitue un terreau fécond pour développer son imaginaire et produire de nouvelles idées pouvant alimenter leurs propres créations telles que des croquis, des dessins, ou des reproductions d'œuvres marquantes :

"*Je m'en sers (...) Bah des fois quand je dessine, euh... je m'inspire de ce que j'ai vu dans les musées et quand je pense à ça, j'arrive à faire un beau dessin*" A.20
"*Visiter ça sert à m'aider et après l'art ça sert… ça m'aide à voir ce que je peux faire (...) J'aime bien dessiner même si je sais que je sais pas dessiner ou sinon je décalque mais j'aime bien*" A.18
"*Ca va me donner de nouvelles idées (...) Je me dis, j'espère que je vais voir quelque chose que je connais pas, pour pouvoir essayer de le faire. Quand je vois un truc, j'essaye de le refaire mais je crois pas que c'est vraiment pareil (...) J'ai essayé le portrait avec le fil mais ça a pas du tout fait pareil*" A.16

Ces premiers éléments nous démontrent que pour ces adolescents (ayant un goût prononcé pour le dessin), la visite muséale se prolonge hors de l'espace muséal, à travers les activités réalisées et les explorations personnelles qu'ils peuvent être susceptibles d'extérioriser dans leurs productions.

8.2.3 Explorer les couleurs et les histoires

Parmi les éléments marquants d'une visite, les adolescents citent le plus souvent (5 sur 9) les couleurs des tableaux qui attirent immédiatement leurs regards et qu'ils apprécient. Les couleurs représentent ici un élément déterminant dans les œuvres qui accroche le regard et l'intérêt des adolescents avant d'explorer d'autres parties pendant la rencontre :

"*J'aimais bien aussi ce qui était en couleurs. Les couleurs... ça m'inspire, j'aime bien parce que noir et blanc...*" A. 20
"*J'suis attirée par l'image parce que c'est bien dessiné et parce qu'elle a des couleurs vives (...) ça attire le regard*" A. 22
"*J'aimais bien les couleurs qui ressortaient, c'était très bien fait (...)*" A.18
"*Ce que j'ai aimé c'était une œuvre, ça parlait de… c'était avec les hommes comme ça, ils plongeaient avec pleins de couleurs*" A.17

Après cette première exploration visuelle et descriptive des œuvres, une grande majorité d'adolescents (6 sur 9) s'interrogent sur les intentions et les objectifs des artistes ayant réalisé ces œuvres exposées. Renfermant une part de mystère et de non-dit, les adolescents projettent sur ces œuvres l'histoire de l'artiste et de l'objet crée qu'ils peuvent élaborer eux-mêmes ou avec l'aide des médiateurs :

"*J'essaye de deviner ce qu'il essaye de nous dire. C'est comme une devinette en fait, il nous donne un dessin et nous on doit deviner le truc (...) On sait pas, on devine des choses et après c'est amusant*" A.22
"*(Je préfère) comprendre pourquoi elle (l'œuvre) est faite (...) Il faut juste expliquer pourquoi l'artiste a fait ça et regarder l'œuvre*" A.16
"*(Les œuvres) ça raconte quelque chose. Par exemple il y a la date, avec quoi il l'a fait, comment que c'était avant*" A.19

8.3 Contraintes et difficultés rencontrées en contexte muséal

8.3.1 Un discours surabondant et des œuvres complexes

Interrogés sur les contraintes et les difficultés rencontrées durant les visites muséales, les adolescents nous citent en premier lieu la surabondance du discours des médiateurs pouvant entraîner ennui et décrochage de l'attention pour trois d'entre eux :

"*Ce qui me plaît pas beaucoup c'est que en fait il met trop de temps à expliquer et moi ça je m'endors après je suis plus…*" A.18
"*Ils ont tout expliqué, ils ont mis tous les trucs et après je me suis ennuyé au bout d'un moment (...) Si on reste trop sur une œuvre après, ça ennuie (...) Parce que y'en a pleins… il faut pas tout expliquer après*" A.16

Parallèlement au discours du médiateur, trois adolescents parmi le groupe évoquent également la complexité de certaines œuvres, comportant des contenus difficiles à comprendre ou proposant un art conceptuel difficilement accessible :

"*Je vais moins aimer certaines œuvres parce que je les comprends pas. Je préfère aimer un tableau que je comprends qu'un tableau que je comprends pas*" A. 20
"*Par exemple cette année, il y avait un grand tableau comme ça où il y avait écrit des trucs en anglais et vu qu'on sait pas trop l'anglais, on sait, on apprend mais on comprend pas trop. C'était un peu ennuyant*" A.16

8.3.2 Un environnement austère et prescriptif

Parmi les adolescents interrogés, trois d'entre eux nous ont mentionné d'autres éléments considérés comme déplaisant dans un contexte muséal plus large : certaines visites muséales sont perçues comme étant longues lorsque les bancs les plus proches sont utilisés ou qu'il n'y en a pas à portée du groupe ; les gardiens les empêchent de s'assoir à même le sol ; ils n'ont pas toujours la possibilité de discuter et plaisanter librement auprès d'un camarade durant la visite guidée ; l'interdiction de toucher les œuvres ; et enfin le calme pesant du lieu et les musiques classiques passées en fond sonore font également du musée, un lieu intimidant et surchargé de prescriptions leur donnant l'impression d'entrer dans un univers étranger et codé auquel ils ne sont pas accoutumés :

"*Là bas y'a pas de bruit, c'est tout calme, on peut pas parler (...) j'aime pas (...) C'est trop calme et ils parlent doucement, ça donne envie de dormir*" A.24

"*Par exemple, il y avait une œuvre qui était faite en fil, j'avais envie de toucher le fil mais je ne pouvais pas parce qu'on a pas le droit (...) On aime bien rigoler au musée et on a pas trop le droit de rigoler. On voit les œuvres, on sort dehors et après on peut rigoler*" A.16

"*Ah la première (visite), ce qui m'a pas plu c'est que c'était trop long. Un moment j'en pouvais plus (...) C'est que en fait, j'écouterai si on pouvait juste se mettre assis et juste on écoute (...) Et à la deuxième visite, on était juste assises contre le mur. Et les gens de la sécurité nous ont dit : levez-vous, vous avez pas le droit de vous asseoir, c'est impoli. Après on s'est re-assis quand même (rires)*" A.18

8.4 Représentations sociales des musées et de l'art

8.4.1 Conter des histoires, exposer des œuvres

Questionnés sur leurs visions du rôle des musées, la grande majorité des adolescents a mis l'accent sur les dimensions narratives et historiques développées par ces institutions. D'après eux, les musées serviraient à faire découvrir des anciens, de nouveaux artistes et leurs œuvres que les visiteurs ne connaissent pas (8 sur 9). Par l'intermédiaire des expositions, les musées racontent des histoires retraçant le parcours de certains artistes sur leurs façons de vivre, le contexte historique et leurs œuvres (4 sur 9). Les institutions possèdent notamment un rôle de vitrine afin d'exposer les œuvres et permettre aux visiteurs d'observer de visu des objets d'art authentiques (3 sur 9). Les adolescents évoquent aussi le rôle d'apprentissage conféré aux musées (3 sur 9), ainsi que la possibilité de se divertir et de passer un moment agréable (1 sur 9) :

"*On peut dire que c'est un cours d'histoire. Ca raconte une histoire sur les peintres qui étaient connus, leurs façons de vivre parce qu'il y a des expositions sur eux, à peu près tout ce qu'ils ont dessiné*" A.23

"*(Ca sert) à voir des* œuvres *qui sont… qu'on a jamais vues, qui sont différentes (...) Sur internet après on peut pas bien voir, c'est pas… Ils expliquent pas tout aussi sur internet. Il y en a qui sont faux. Je préfère entendre pour de vrai et les voir en face de moi*" A.16

8.4.2 Des univers subjectifs foisonnants

Interrogés sur le rôle de l'art, d'autres réponses riches et variées ont été suggérées par les adolescents. Pour trois d'entre eux, l'art utilisé par les artistes leur permet d'extérioriser et partager leur monde intérieur à l'aide des émotions et de leurs sentiments. Une adolescente évoque d'ailleurs le phénomène de la catharsis mobilisé par l'artiste : pratiquer l'art permet d'extérioriser un ensemble de ressentis pour épurer et purger ses passions intérieures. L'art peut également être utilisé comme un instrument d'inspiration pour les visiteurs afin de développer des idées pouvant servir au dessin et à la création (3 sur 9) :

"*En fait l'art c'est dès qu'on doit voir le tableau, il doit nous donner un sentiment, une émotion*" A.22

"*Par exemple si il (l'artiste) se sent mal et il fait de la peinture, ça veut dire qu'il explique qu'il se sent mal ou quand il est heureux ou quelque chose (...) Moi par exemple j'ai un journal intime et quand j'écris dedans après je me sens mieux. Pour moi c'est comme ça, ou je dessine*" A.17

L'adolescente R. (A.16) nous exprime une autre vision de l'art permettant de transformer la banalité et les objets du commun en une œuvre reconnue, et de renouveler notre regard sur les objets qui nous entourent. L'art permettrait notamment d'apporter des idées et de remettre au goût du jour certaines activités d'arts décoratifs telles que la broderie. L'adolescente S. (A.17) quant à elle, soulève plusieurs débats concernant l'art moderne et contemporain révélant ses propres représentations. Elle met en perspective l'art authentique qui est inimitable et complexe, avec l'art contemporain qui serait simplifié et facilement reproductible. Cet art poussé dans son extrême simplicité soulève une autre difficulté liée à l'abstraction : il recèle un message qui n'est ni directement visible ni audible, il reste à reconstruire et à découvrir :

"*Pour moi c'est facile l'art parce qu'ils font des trucs simples. Ils font des ronds, ils font… nous aussi on pourrait le faire, enfin pour moi c'est pas de l'art. Comme le truc de Picasso oui c'est de l'art, parce qu'on arriverait jamais à le faire et voilà (...) personne n'arrive à le faire, juste l'artiste*" A.17

"*Il (l'artiste contemporain) explique pas aussi. Il fait des dessins et après nous, on doit chercher (les significations)… Et après si on n'arrive pas à chercher, comment on fait pour expliquer l'art ?*" A. 17

Ce dernier point évoqué est à rapprocher des contraintes vécues en situation de visites concernant le manque d'accessibilité et la complexité de certaines œuvres pouvant empêcher la rencontre de survenir.

9. Conclusion et discussion du Chapitre 6

9.1 Les acteurs de l'institution

Dans la première étude, nous avons pu reconstituer auprès des acteurs de l'institution muséale leurs visions sur les offres culturelles pour jeune public, la part de créativité qu'elles renferment, ainsi que les enjeux spécifiques liés aux enfants et aux adolescents. Ces ateliers semblent offrir une façon d'approcher l'art et les œuvres que les salles d'exposition ne peuvent permettre pour un public jugé rare et exigeant. En somme, nous apprenons que ces ateliers constituent des moyens pour favoriser des habitudes et une éducation à l'art via les diverses activités ludiques mobilisant la corporalité, la sensorialité, la fabrication d'objets ou la découverte d'univers d'un artiste. De plus, ces ateliers représentent un troisième espace, entre le lieu scolaire et familial, qui permet au jeune public de s'exprimer, de cultiver sa curiosité et de développer son imaginaire. Le travail de médiation dans ces espaces vise principalement à accompagner le regard du public sur les œuvres, et à le rendre acteur dans la découverte de l'art à travers des jeux, des questionnements ou des devinettes. Les médiateurs mobilisent plus volontiers la dimension sensorielle auprès des plus jeunes qui y seraient plus réceptifs.

À travers ces entretiens, nous relevons un ensemble de modèles du jeune sujet que les acteurs portent :

- Un modèle du sujet créateur et sensoriel ==> les acteurs interrogés envisagent le jeune public comme un sujet qui explore son environnement et les œuvres à partir de ses propres ressources tout en mobilisant son imaginaire et sa sensorialité : il s'agit d'une créativité qui se pratique, qui s'exprime et qui prend forme à travers leurs propres productions. Cette créativité incarnée dans le corps, les sens, l'imaginaire et dans la marque subjective du jeune public devient un moyen, un chemin emprunté pour découvrir et appréhender les œuvres autrement. Cette incarnation du sujet

sensoriel est d'autant plus marquée chez le très jeune public pour qui la sensorialité est un langage et un moyen d'expression plus naturel et spontané. Notons que cette vision se rapproche très fortement du cycle créatif du modèle NAM où l'imaginaire et l'exploration sensorielle sont encouragés pour exprimer sa singularité dans la fabrication et la production d'objets ;

- Un modèle du sujet capable et autonome ==> le jeune public est vivement encouragé à exprimer son point de vue, sa singularité, et son imaginaire par le biais langagier et plastique lorsqu'il s'agit d'échanger sur les œuvres d'un artiste et de produire ses propres productions. Cette autonomie et cette liberté d'expression sont fortement favorisées pour rencontrer les œuvres d'art, les médiateurs privilégient en premier lieu leur regard, leur point de vue et l'univers du jeune public. Cette vision du jeune public sous-tend qu'il possède déjà des ressources lui permettant de découvrir et de comprendre une œuvre d'art à partir de sa propre expérience ;

- Un modèle du sujet en devenir ==> les acteurs conçoivent et proposent des activités au jeune public à partir d'un modèle du sujet en devenir : il s'agit d'un sujet qui se développe en acquérant des ressources qui lui permettront de se sentir à l'aise dans un espace muséal, de partir à la rencontre des œuvres par ses propres moyens afin de les explorer, les comprendre et se les approprier. Ces ressources sont transmises en partie par les médiateurs lorsqu'ils évoquent la transmission de "*codes*" liés au musée : pouvoir exprimer son point de vue sur une œuvre ; ne pas avoir de connaissances préalables pour rencontrer et apprécier une œuvre ; oser questionner les œuvres ; procéder par étapes pour explorer un tableau, etc.

  Ce modèle du sujet intègre aussi une dimension diachronique où les activités actuelles au sein des ateliers alimentent des activités constructives qui s'actualiseront chez le visiteur de demain pour faire de lui un sujet-visiteur à la fois autonome et capable de franchir par lui-même et/ou aider d'autres proches à franchir l'entrée d'un musée, tout en prenant plaisir à découvrir et rencontrer les œuvres.

En définitive, ces ateliers constituent un espace transitionnel se situant au croisement du lieu scolaire et des galeries du musée. Ils représentent tout à la fois un sas d'entrée pour se familiariser avec une façon d'approcher, d'explorer et de comprendre des œuvres, pour exprimer un point de vue singulier et interagir avec des œuvres. C'est également un espace entre-deux où la dimension sensorielle et sensitive est exacerbée, où le jeune public peut oser dire et faire des choses qu'il n'oserait ou ne pourrait pas en galerie. Enfin, l'atelier est une transposition de l'espace d'exposition levant les interdictions des galeries tout en déployant des possibilités expérimentales, sensorielles, imaginatives et ludiques où le jeune public est invité à créer et à transiter dans son propre univers.

Toutefois, à ce stade nous ne savons pas dans quels types d'activités le jeune public s'engage, de quelle manière il nourrit son imagination, la part de créativité retrouvée dans cette activité, la part de sensorialité dans l'accompagnement du médiateur, ni comment le jeune public passe de la découverte d'un thème et d'une consigne vers la production d'un objet concret et partageable. Nous tenterons donc de répondre à ces questions dans le Chapitre 8, lorsque nous analyserons l'activité des jeunes visiteurs et des médiateurs en situation d'ateliers.

9.2 Le public adolescent

Dans la seconde étude, nous avons recueilli le point de vue des adolescents sur leurs fréquentations muséales, les expériences marquantes vécues, les contraintes rencontrées en contexte muséal, ainsi que

leurs représentations concernant les musées et l'art. Tous ces éléments nous permettent d'en apprendre davantage sur leurs enjeux, leurs besoins et ce qui fonctionne pour ce public en situation de visite. Nous avons tout d'abord appris que leurs premières rencontres muséales sont suscitées par leurs institutions scolaires et elles peuvent être encouragées par les centres socio-culturels de leurs quartiers auxquels certains adolescents participent. Au retour de ces visites, de nombreux adolescents deviennent à leurs tours des "*passeurs de culture*" en partageant leurs expériences muséales et en encourageant des membres de leurs entourages à venir découvrir des expositions qu'ils ont apprécié. Durant ces visites, les adolescents ont évoqué des éléments positifs d'une part, tels que l'importance de se sentir acteur de sa visite par le biais de la participation, de l'échange avec le groupe, des questionnements que la visite soulève, et par l'importance d'agir sur son environnement et d'être soi-même déstabilisé par le parcours et les œuvres environnantes, et enfin de prendre plaisir à découvrir les histoires appartenant à chaque artiste et à chaque œuvre. D'autre part, des contraintes ont également été soulevées concernant les visites muséales : la densité du discours des médiateurs, la complexité et l'inaccessibilité de certaines œuvres contemporaines, et l'ensemble des prescriptions faisant du musée un lieu marqué autant par des codes non familiers et inconfortables, que par des interdictions.

Selon les expériences muséales réussies, les adolescents portent tantôt :

- Un modèle du sujet-visiteur **acteur** et **capable d'être affecté** ==> Par sujet acteur, nous entendons un visiteur qui en plus d'écouter le discours du médiateur, va se questionner, explorer et expérimenter des choses face aux œuvres, participer activement à la visite par ses échanges et ses interrogations et interagir avec les œuvres. En somme, il s'agit d'un sujet qui poursuit ses propres finalités tout en produisant du sens sur le parcours et les œuvres qu'il rencontre. Ces dimensions sont d'ailleurs fortement reliées à la question du développement des sujets retrouvée dans les travaux d'Yves Clot (2008) dans lesquels il associe le développement du pouvoir d'agir à "*la découverte d'un nouveau but possible ignoré jusque-là, la reconnaissance d'autre chose qui serait réalisable au travers et au-delà de ce qui vient de se réaliser (...) la transformation du sens de l'action augmente le rayonnement possible de l'activité et la vitalité du sujet*". Lors des expériences muséales réussies, les adolescents évoquent également une capacité à être déstabilisé, à être affecté par les œuvres, par leur compréhension, leur appropriation et les diverses activités mobilisant le corps, le ressenti et les affects des sujets ;

Tantôt ils portent selon les expériences muséales contraintes :

- Un modèle du sujet-visiteur **récepteur** et **empêché** ==> Par sujet récepteur, nous entendons un visiteur qui n'intervient pas lors de la visite guidée et qui est principalement placé dans un rôle passif d'écoute du discours, sa propre activité devenant tributaire du rythme et des activités prescrites par le médiateur. Ici, le sujet-visiteur se voit emporté par ce qui fait sens pour le médiateur avec le risque d'atrophier son pouvoir d'agir, et donc sa capacité à créer lui-même du sens lors de son expérience muséale. Ce sujet-visiteur peut également être susceptible d'être empêché dans sa rencontre avec l'œuvre lorsque le contenu de la médiation propose un contenu difficilement accessible.

Ces éléments récoltés mettent en lumière des moments où les sujets alternent des postures de visiteur acteur et affecté, ou des postures de visiteur récepteur et empêché. Néanmoins, nous ne savons pas actuellement comment cette dyade médiateur-jeune public évolue au fil d'une visite guidée, ni comment les enjeux et les activités de ces acteurs peuvent être susceptibles de converger lors de la visite muséale. Nous étudierons ces éléments lors du prochain Chapitre empirique 7.

Chapitre 7. ARTICULER LES LOGIQUES INTRINSÈQUES D'UN MÉDIATEUR CULTUREL ET DES ADOLESCENTS EN SITUATION DE VISITE GUIDÉE

Cette deuxième étude empirique propose de mettre en perspective la vision de la médiation culturelle par les médiateurs, face à une analyse de l'activité d'une visite muséale guidée où les points de vue d'un médiateur et d'un groupe d'adolescents sont confrontés. Ces éléments nous permettront de mieux saisir les enjeux des médiateurs culturels en situation, ainsi que la dynamique dans laquelle leur activité s'inscrit. Et surtout, nous souhaitons articuler les logiques intrinsèques des médiateurs et des adolescents en situation de co-activité afin d'analyser les moments où ces logiques se rejoignent et s'entrechoquent au fil de la visite[34].

I. ARBITRAGE DE L'ACTIVITÉ SELON LES MÉDIATEURS CULTURELS INTERROGÉS

1. Contexte et objectifs de l'étude

Nous présenterons dans cette partie une nouvelle synthèse des entretiens menés auprès des médiateurs culturels afin de mieux comprendre d'une part, comment se déroule les préparations aux expositions, et d'autre part, il s'agira d'identifier les contraintes rencontrées au cours de leurs préparations et des visites guidées, ainsi que les stratégies mobilisées pour les surmonter.

2. Questions de recherche

Plusieurs questions guideront ainsi notre recherche et nos analyses au fil de cette étude :

- *Comment les médiateurs préparent et construisent-ils leurs parcours de visite ?*
- *Quelles sont les diverses contraintes rencontrées en situation de visite et quelles stratégies mobilisent-ils pour les surmonter ?*

3. Méthodologie

3.1 Participants et recueil de données

Nous avons interviewé huit médiateurs culturels (il s'agit de la même équipe interrogée dans l'étude empirique n°1), comprenant un "volant" et sept médiateurs jeunes publics qui s'occupent de l'accueil, des visites guidées des groupes scolaires et de la co-conception d'ateliers adaptés aux publics scolaires et individuels de 5 à 18 ans. La totalité des participants et leurs caractéristiques ont été classées dans un précédent tableau (Cf. Figure 21, p. 97-98). Les participants interrogés sont les suivants : A4, A5, A7, A8, A9, A10, A11, A12.

3.2 Traitement des données

Pour les entretiens des acteurs de l'institution, nous avons retranscrit la totalité des matériaux puis nous avons réalisé une analyse de contenu thématique en catégorisant les verbalisations à partir de thèmes récurrents liés à la formation et à la préparation aux expositions, aux contraintes rencontrées, et aux stratégies déployées (Bardin, 2011 ; Prost et Zouinar, 2015). Pour cela, nous avons réalisé une analyse thématique inductive en démarrant par une lecture flottante des données, puis nous avons extrait des unités de sens au regard de la totalité du corpus.

---

[34] Ce chapitre a fait l'objet d'une publication dans un numéro spécial de la revue Pistes : LAHOUAL, D., BATIONO-TILLON, A. & DECORTIS, F. (2015). Articuler les logiques intrinsèques du médiateur culturel et du jeune public en situation de visite muséale. Une proposition pour concevoir des offres muséales adaptées aux visiteurs et aux professionnels de la médiation. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* (PISTES) [En ligne], 17-2 | URL : http://pistes.revues.org/4569

4. Résultats

4.1 Renouvellement des expositions : de la préparation accompagnée à la préparation autonome

4.1.1 Fonctionnement de la préparation accompagnée au musée

Étudier la visite muséale du point de vue du médiateur ne consiste pas à l'observer uniquement lorsqu'elle débute par l'accueil des visiteurs ou l'entrée de l'exposition car elle nécessite une préparation spécifique et variée. La gestion de la visite débute en amont lorsque l'équipe de médiateurs reçoit des informations sur la nature de l'exposition environ 3 à 4 mois avant son ouverture officielle. Ensuite, la préparation de la nouvelle exposition se décompose en deux parties : une préparation accompagnée et une préparation autonome (cette dernière sera décrite dans la sous-partie suivante). La première préparation accompagnée par le commissaire d'exposition a lieu quelques jours avant l'ouverture de l'exposition et se divise en deux temps : tout d'abord une projection powerpoint est réalisée afin de présenter les idées principales et l'esprit de l'exposition pendant une heure environ. Les concepteurs de l'exposition y décrivent la scénographie[35] et présentent quelques œuvres avec des explications sur les artistes concernés. Puis une visite complète de l'exposition est réalisée collectivement pendant deux heures, bien que la finalisation technique de celle-ci ne soit pas achevée. Pendant cette visite, les commissaires d'exposition développent davantage le déroulement chronologique et d'autres éléments liés aux œuvres et aux artistes.

Toutefois trois difficultés majeures émergent pendant cette préparation accompagnée :

- Les informations transmises sont principalement de nature générique et n'abordent pas les œuvres dans leurs singularités ;
- Ces préparations ont lieu le plus souvent quelques jours avant l'ouverture officielle de l'exposition, réduisant ainsi drastiquement le temps de préparation personnelle pour s'imprégner de l'exposition et adapter son parcours et son discours aux visites guidées à venir ;
- Les visites de préparation sont réalisées alors que l'exposition n'est pas entièrement achevée, les cartels et les lumières peuvent être en cours de réglage :

> *"C'est plus une explication du contenu et finalement pas par œuvre parce qu'on n'a jamais le temps de les développer mais plus des idées principales, des chapitres. Et puis vraiment de la pensée qu'on a mis dans les expos. Donc du coup, ça dure pendant 2h, 1h à 2h avant l'ouverture de l'expo. Juste quelques jours avant*" A.7
>
> "*On peut pas rentrer dans les espaces comme ça alors qu'ils sont en train de régler les lumières. Donc on a peu de temps de découverte d'expo avant de vraiment faire une visite et du coup… Pour les visites guidées adultes, disons que c'est plus facile parce qu'il y a plus de théories, donc on va pouvoir… Que pour un parcours avec des enfants, on sait toute la théorie mais il faut l'adapter en fait et puis voir aussi comment ça réagit*" A.11

Ce temps de visite lors de la préparation est déterminant dans l'activité des médiateurs, car il s'agit d'un temps où ils se projettent pour préparer leurs parcours et leurs discours auprès des publics à venir. La médiatrice A.11 introduit d'ailleurs une contrainte supplémentaire dans la préparation : la nécessité de construire un discours adapté à chaque public. Nous détaillerons dans les parties suivantes cet aspect de l'activité des professionnels de la médiation culturelle.

[35] La scénographie représente l'organisation de l'espace scénique en coordonnant des moyens techniques et artistiques. Le scénographe assemble ainsi des objets, des volumes, des lumières, des couleurs et des textures pour mettre en scène les œuvres.

4.1.2 La préparation autonome : de l'étalement temporel au débordement professionnel

Après cette première étape de familiarisation avec la nouvelle exposition, les médiateurs doivent compléter la préparation accompagnée - insuffisante pour mener une visite guidée - par une préparation autonome. Cette dernière consiste à collecter personnellement des informations par divers canaux et supports sur les artistes et les œuvres. Un premier outil officiel est mis à disposition des médiateurs, il s'agit du catalogue d'exposition regroupant l'ensemble des œuvres exposées dans la chronologie du parcours et de la scénographie. Ce catalogue inclut également des notices détaillées de chaque œuvre, ce qui constitue un matériau riche et utilisable pour l'élaboration du discours par les médiateurs, bien que le catalogue arrive le plus souvent après l'ouverture de l'exposition. Par la suite, les chefs d'équipe peuvent notamment fournir d'autres brochures contenant des informations sur les œuvres et les artistes exposés, tout en leur libérant un créneau d'une dizaine d'heures pour se former et s'imprégner de ces informations. Parallèlement à ces outils, les médiateurs utilisent d'autres canaux tels que les sites internet, les livres d'art spécialisés, les fiches d'audio-guides et les échanges entre collègues médiateurs et conférencières :

"*En général je commence par les préparer comme une vrai conférence, une vrai médiation classique pour des adultes. Souvent on a des polycopiés, on va récupérer des informations par le centre. Donc soit le catalogue de l'exposition, soit on va récupérer les cartels développés, les fiches d'audio-guides*" A.5

"*Là on eu le catalogue de l'expo assez vite, on l'a eu en même temps que l'expo ouverte, peut être même quelques jours avant. D'habitude le catalogue on l'a limite quand l'expo est finie, enfin c'est déjà arrivé, c'est quand même dommage. Et je bosse sur internet (...) Mais c'est compliqué parce que sur internet il n'y a pas tout sur des artistes très contemporains (...) Et des fois c'est difficile parce qu'on ne trouve rien*" A.9

Toutefois, cette préparation autonome demeure très coûteuse temporellement et se prolonge bien après l'ouverture de l'exposition. Il est nécessaire pour les médiateurs de continuer à prélever des informations sur les œuvres et les artistes, ces éléments sont inépuisables sur des expositions sur plusieurs étages par exemple, pouvant comporter des centaines d'œuvres. D'où la nécessité d'opérer des choix stratégiques et de construire son parcours de manière personnalisée (cet aspect de l'activité sera abordé dans la partie suivante). Pour ces raisons, cette préparation déborde souvent de la sphère professionnelle, les médiateurs nous affirmant que la lecture et la collecte d'informations se fait le plus souvent dans leurs sphères privées en dehors des heures de travail :

"Par exemple avec "Sol Lewitt", la commissaire d'exposition nous a vraiment tout expliqué. Et on a eu le temps entre médiateurs jeunes publics pendant l'été de faire un gros dossier. Donc là j'ai moins travaillé en dehors de mes heures de travail parce que il y avait déjà eu beaucoup de choses de faites. Par contre une exposition comme "Vue d'en haut", qui est très riche avec énormément d'œuvres, bah là ça demande quand même du travail et là je suis plus obligé de travailler en dehors de mes heures de travail" A.8

Et lorsque cela est possible, les médiateurs tentent de libérer des moments pour visiter la galerie et explorer les œuvres :

"*T'as une toute petite semaine pour vraiment t'imprégner, donc à chaque fois on sollicite les gens, enfin nos chefs pour leur dire est-ce qu'on peut aller dans la galerie, parce-que eux sont en train de bosser et fignoler l'expo, de mettre les cartels et tout ça*" A.4

Ainsi, cette préparation autonome sur les œuvres et les artistes est à renouveler à chaque nouvelle exposition. Ce qui implique ainsi une véritable reconstruction et réadaptation aux parcours de visite pour l'équipe des médiateurs culturels.

4.2 Stratégies professionnelles mobilisées pour les visites guidées

4.2.1 Adapter la médiation à la diversité des tranches d'âge

En fonction de la diversité des publics rencontrés pendant les visites guidées, les médiateurs doivent adapter le contenu et la forme de leur médiation. D'après les médiateurs interrogés, il peut s'agir du discours à élaborer, des questionnements, des jeux proposés et de l'attitude à adopter. Cette diversité du public est surtout représentée par les tranches d'âge, allant du très jeune public (maternelle) vers le public adulte. Ne partageant pas les mêmes capacités d'écoute, de concentration et de compréhension, il est donc indispensable de construire une médiation spécifique à ces différents sujets qui ont des besoins et des enjeux qui divergent. Pour le public adulte par exemple, la médiation se construit à peu de choses près comme une conférence qui comprendra des éléments théoriques et anecdotiques sur les œuvres et les artistes. Tous les éléments recueillis lors des doubles préparations sont directement utilisables en vue de ce public :

"*En général je commence par les préparer comme une vrai conférence, une vrai médiation classique pour des adultes (...) je suis pas forcément pour faire des visites où tu fais que de la récitation. Moi ça m'intéresse pas parce que je me dit que les gens intéressés vraiment, même connaisseur ou alors des gens carrément néophytes dans le domaine… ça va les gonfler en fait (...) c'est pas vivant et t'as vite tendance à t'ennuyer*" A.5

"*J'aime bien avoir un discours et ça va être moins sur les gestes et les choses comme ça. Mais c'est plus en posant des questions en fait (...) Et aussi se détacher des œuvres parce que si on reste dans le discours en disant, ça c'est ça, voilà c'est bien aussi d'écouter les autres. C'est ça qui rend dynamique, et ça va inciter les gens à dire des choses même si au début on leur dit*" A.11

Les jeunes visiteurs collégiens sont également considérés comme un public adulte à part entière à partir des classes de 4e/3e d'après un médiateur. Cela leur permet d'aborder des éléments tels que les courants artistiques de manière plus ciblée et approfondie. Pour ce même médiateur, l'adaptation du discours doit également se manifester selon les difficultés scolaires et sociales signalées par l'Éducation nationale dans les établissements scolaires (exemples : zones ZEP, zones Éclair) :

"*Je sais qu'avec un groupe d'élèves de ZEP, je ne vais pas parler pareil qu'avec le lycée Faber de Metz tu vois ? C'est bête, enfin ça colle bien avec ce que j'aime faire : le théâtre. Finalement tu es différent pour chaque visite, pour moi c'est comme ça que je le ressens. Bah vraiment tu ne peux pas être pareil avec les gens, en tout cas pour un boulot comme ça, ça me semble impossible. Pareil avec des personnes âgées, tu ne peux pas leur parler comme à des adultes de 30 ans, ça ne marche pas sinon*" A.4

Puis, nous retrouvons le jeune et le très jeune public (école élémentaire et maternelle) qui nécessitent un travail plus conséquent sur la préparation de la médiation et de la visite guidée contrairement à la visite adulte. C'est tout d'abord un public qui découvre le plus souvent l'environnement muséal, qui dispose d'un niveau de concentration moindre et qui a besoin d'une autre posture pour découvrir les œuvres et les artistes contemporains. Pour ces raisons, la médiation s'oriente davantage ici vers une dimension ludique où la sensorialité, les croquis, les jeux du corps, les devinettes, l'identification des formes et des couleurs prennent le pas dans la médiation afin d'attirer leur attention :

"*Avec les classes de maternelle et éventuellement primaire, automatiquement ils retiennent plus facilement les choses quand tu les fait jouer avec le corps. C'est-à-dire que pour (l'exposition) Sol Lewitt (...) Tu vas leur faire dessiner des formes géométriques à l'aide du corps en faisant des signes avec le doigt, avec différentes parties du corps. Faire un triangle avec les jambes, des choses comme ça. C'est limite des fois tu fais de la gymnastique*" A.5

"*C'est plus plastique, dessiner des choses, repérer ce qu'on voit, les formes, les couleurs (...) C'est plus un éveil à l'art qu'une visite guidée. Le but c'est de ne pas les dégoûter des musées*" A.11

Au-delà de la préparation et de la dimension ludique, un médiateur nous apporte des précisions supplémentaires sur sa propre activité lorsqu'il réalise une médiation auprès d'un jeune et très jeune public, il nous explique qu'il y a une manière de s'adresser aux enfants pendant la visite guidée :

"*Parler aux enfants c'est tout simplement s'adapter à… Tu redescends quoi, enfin tu te mets à leurs niveaux, tu vas adopter un langage plus familier, plus courant. T'es vraiment obligé de t'adapter à la personne. Donc finalement parler aux enfants, c'est peut être adopter une attitude différente et justement te rendre un peu plus enfant que tu ne l'es. Devenir toi à ton tour un peu plus enfant avec les choses que tu sais et que tu pourrai leur apporter (...) Il fallait beaucoup travailler avec le corps, travailler avec la voix (...) En fait tu parles pas vraiment d'art…*" A.4

4.2.2 Sélection des œuvres et construction du parcours

Après avoir pris connaissance de l'exposition lors de la préparation accompagnée, les médiateurs doivent opérer un choix auprès d'une large sélection d'œuvres présentes dans les galeries. Cette sélection est déterminante dans la construction du parcours, car il est impossible de s'arrêter et d'échanger sur toutes les œuvres lors d'une visite guidée d'1h30. Pour cela, l'équipe des médiateurs mobilise diverses stratégies pour sélectionner ces œuvres. Certains les choisiront selon les contraintes environnementales de l'espace où elles se situent (éviter les endroits exigus pour amener un groupe d'enfants), selon le niveau de complexité (éviter les œuvres inaccessibles pour le jeune public), et d'autres privilégieront les œuvres dont les artistes sont renommés en complétant avec d'autres artistes qui le sont moins pour enrichir la palette et les connaissances des médiateurs :

"*Là on a plus de 300 œuvres, c'est impossible de travailler toutes les œuvres, on est obligé de faire un choix, de sélectionner (...) J'ai besoin de voir l'exposition pour savoir quelle œuvre faire. Parce que forcément on va être contraint par… Il y a des contraintes physiques, par exemple si l'œuvre est toute petite dans un coin serré, on sait qu'on va pas amener 15 enfants devant*" A.8

"*Souvent moi j'axe plus sur les plus connus et après j'approfondis sur d'autres que je connais moins. Et c'est ça aussi qui est enrichissant pour nous, c'est d'approfondir sur ceux qu'on connaît moins*" A.10

"*Moi généralement je me fais une liste d'une dizaine d'œuvres : environ 5/6 sur lesquelles je vais passer un peu de temps et m'appuyer. Sinon on fait que survoler tout et c'est pas super*" A.11

Cette sélection peut notamment être influencée par les demandes des professeurs en début de visite, lorsqu'ils souhaitent explorer une liste d'œuvres qu'ils ont précédemment étudiée avec leurs élèves.

4.2.3 Faire face aux imprévus pendant le parcours

Lors du parcours de visite, les médiateurs doivent faire face à de nombreux imprévus qui impactent leur activité en lien avec la médiation. Ces imprévus peuvent provenir des réservations des groupes de visites, des circonstances de visite dans les galeries, jusqu'aux professeurs accompagnateurs et aux visiteurs eux-mêmes durant l'activité. Tout d'abord, deux médiatrices nous informent des aléas liés aux réservations des groupes, les médiateurs étant avertis en avance des tranches d'âges qu'ils devront gérer, ils découvrent quelques fois des changements de taille lorsque qu'ils rencontrent les véritables classes scolaires avant le début de visite. Ce changement n'est pas anodin, car les médiateurs préparent leurs mallettes sensorielles (comportant tous les outils nécessaires), leurs discours et leurs parcours en fonction du public attendu :

"*Après les CP comme les CM2, des fois on sait pas toujours les niveaux et on peut avoir des surprises. Donc c'est à toi de t'adapter assez rapidement et en fait c'est un peu de l'improvisation*" A.10

"*Parfois ça arrive que les profs donnent pas toutes les informations et se trompent et du coup, par exemple on pensait avoir des grandes sections, donc nous on prépare notre sac en fonction de l'âge qu'on va avoir et c'est des CM2. Donc forcément les outils qu'on a pris bah c'est pas forcément les bons, donc faut qu'on rechange…*" A.8

Ces aléas peuvent aussi être représentés par la présence du professeur accompagnateur qui s'accapare entièrement la visite guidée prenant le rôle de médiateur :

"*Il y a eu un souci avec une prof qui en fait venait réserver une visite jeunes publics mais qui en fait n'écoutait pas du tout le médiateur et faisait la visite à sa classe. Donc là… Et c'est arrivé plusieurs fois avec cette même personne, donc ça, ça a été remonté parce que on peut pas faire notre travail et on sert un peu à rien*" A.8

Une autre contrainte liée à un important déterminant durant les visites correspond à la simultanéité des visites guidées. Ainsi, plusieurs groupes démarrent au même moment et cela crée des situations où le parcours prévu et organisé en amont par chaque médiateur ne peut plus être suivi à la lettre. Ces situations provoquent ainsi de l'adaptation et de l'improvisation dans l'activité :

"*Je travaillais comme ça au début. Au tout début j'avais un parcours déjà définie, hyper clair : j'irai voir telle œuvre, telle œuvre… Et au final tu te rends compte que c'est pas possible parce que souvent il y a 10 départs en même temps ou même ne serait-ce que 3 dans la même galerie. Et du coup, c'est compliqué si t'avais prévu cette oeuvre là bah il faut que tu changes et que tu fasses d'autres œuvres*" A.4

Ces situations nécessitent autant de souplesse, d'anticipation et d'adaptation dans l'activité. En acceptant cette contrainte dans l'activité, un médiateur nous explique les ressources qu'il développe pour surmonter ces difficultés :

"*Autant avoir un travail beaucoup plus souple, enfin une préparation plus souple, ce qui te permet après d'improviser finalement (...) Je sais que je sais des choses et je sais que je vais pouvoir en parler, les gens aussi vont m'aider à faire le parcours finalement. Tu le vois, les gens vont s'arrêter, ils vont dire ah c'est quoi ça, bah on découvre et hop on enchaîne*" A.4

Pour surmonter cette contrainte, le médiateur insiste sur la nécessité d'assouplir son parcours avec une sélection d'œuvres qui ne sera pas forcément vue de façon organisée et chronologique mais selon les disponibilités sur place. Et surtout, le parcours peut être co-construit avec l'aide des visiteurs lorsqu'ils expriment leurs interrogations et qu'ils font part de leur curiosité sur certaines œuvres.

Enfin, d'autres déterminants internes provenant des jeunes visiteurs sont susceptibles de créer des complications durant la visite lorsque ces derniers expriment ouvertement leurs désintérêts face au médiateur. Cet aspect pose de réelles difficultés car il peut autant être pris en charge par les professeurs, accompagnateurs que par les médiateurs eux-mêmes. Toutefois la gestion du groupe et le rappel des règles de conduite accroissent la charge de travail et sont susceptibles de créer des perturbations pendant le déploiement de la médiation :

"*Hier j'ai eu un groupe en visite et les enfants, ils s'en foutaient quoi, et les profs disent rien. Quand les profs disent rien, qu'on leur dit quelque chose pour essayer de recadrer, bah ça leur plait pas. Donc c'est qu'il faut prendre sur ses épaules et faire en sorte d'attirer l'attention des gamins et de faire au mieux quoi (...) Les classes de 4e, 5e c'est vraiment les plus difficiles pour capter leur attention (...) Eux (les accompagnateurs) c'est vraiment leur rôle de cadrer, qu'ils ne se dissipent pas (...) Et t'as beau donner au début de chaque visite les règles, ça se passe jamais comme t'as envie que ça se passe*" A.4

"*Les enfants (classe de CE1) étaient un peu dissipés et ils soufflaient en fait, quand je leur parlais ils soufflaient, quand ça se passe comme ça c'est dur, je crois que c'est la 1ère fois que ça m'arrive. Et voilà, quand je les ai fait dessiner, ils faisaient que se plaindre, que c'était trop dur alors que cet exercice je l'ai déjà fait avec des plus petits et ça c'était bien*

passé (...) C'est plus la question de la discipline, c'est pas forcément à nous de faire ça quoi (...) J'ai essayé de parler plus simplement, je me disais que ça venait peut être de moi, des explications que je leur donnais qui étaient peut être un peu trop compliqué (...) C'est hyper déstabilisant" A.9

4.2.4 Améliorer le discours au fil du temps et des échanges

Une grande majorité des médiateurs culturels interrogés (6 médiateurs sur 8) nous ont fait part des difficultés représentées par la première visite guidée à mener. Cette première visite est ressentie comme une visite expérimentale dans laquelle le discours n'est encore ni structuré, ni naturel. Il comporte encore des maladresses, des ralentissements, il peut être vague et plus ou moins adapté au public. À ce stade ils ne connaissent pas encore les réactions du public, ils n'ont pas identifié les histoires, les anecdotes qui fonctionnent en situation. Et pour d'autres médiateurs, les contraintes posées par les premières visites concernent la gestion du temps de visite et du parcours avec les visiteurs :

"*Donc la première visite est toujours… C'est un peu une visite test quoi. Donc la première visite toujours un peu laborieuse, même si tu connais les trucs, les anecdotes, les choses comme ça, t'as tendance à t'emmêler un peu les pinceaux*" A.5

"*C'est vraiment le timing qui est dur à gérer, on va passer du temps et on se dit mince il me reste plus que 5 min. et du coup il faut courir pour monter aux étages au-dessus. Et ça aussi il faut que ce soit… Il y a une semaine, 10 jours d'adaptation pour que la visite soit bien, que ce soit structuré*" A.11

Cette impression de malaise et d'absence de maîtrise de l'exposition au départ renforce le fait que les visites se construisent dans l'activité et qu'elles tendent à s'améliorer et à s'affiner dans le temps grâce aux interactions avec les visiteurs et les allers-retours entre les connaissances scientifiques (le discours sur l'art) et le rapport au public (les savoirs de métier). Les échanges avec les collègues - lors de temps et de lieux informels - contribuent également à alimenter la construction du discours pendant la visite :

"*C'est une progression personnelle chaque jour par rapport aux expos. Plus tu viens au boulot et plus tu te rodes sur ton discours et ça c'est important (...) Tous les jours tu rajoutes un peu dans ton discours, tu t'autoformes*" A.4

"*Quand t'échanges avec tes collègues aussi, puisque c'est quelque chose qu'on fait très souvent, quasiment toujours sur les œuvres. Bah là, ton contenu, il grossit, il grossit (...) On échange avec eux pendant les pauses, à la fin du boulot, quand on est dehors… en pauses repas. Il n'y a pas de temps spécifique à ça*" A.4

Cette accumulation d'expérience dans la visite guidée contribue d'une part à renforcer la confiance du médiateur dans la gestion de son parcours et la construction de son discours. D'autre part, elle permet de se confronter à une grande diversité de classes de situations et de public leur permettant de les mobiliser dans les visites ultérieures.

4.3 Effets des visites guidées : entre temporalité et visibilité

4.3.1 Préparation et poursuite de la visite guidée dans l'institution scolaire : une diachronie faiblement maîtrisée par les médiateurs

Ne démarrant pas systématiquement au sein de la galerie en présence du médiateur, la visite guidée peut être susceptible de débuter dans un contexte scolaire lorsque le professeur prépare cette visite avec ses élèves. Quand elle a lieu, cette préparation peut influer sur le cours de la visite lorsque l'enseignant demande au médiateur de cibler certaines œuvres travaillées en amont avec les élèves. Et l'une des médiatrices interrogée nous indique qu'une classe ayant préparé la visite, n'arrive pas dans la même

disposition d'esprit qu'une autre classe. Cette préparation favorise la construction d'un objectif commun et renforce la motivation des adolescents :

"*Il y a des profs qui ont une liste d'œuvre, de 4/5 œuvres parce qu'ils ont travaillé dessus et qu'ils veulent les voir. Et on essaye de faire ça en commun (avec les collègues) puisqu'on ne voit pas toujours les mêmes choses dans une même visite*" A.11

"*Tu dois avoir des ados qui sont pas du tout motivés, qui viennent là parce que c'est la sortie. Et tu vas avoir d'autres classes où l'enseignant a fait un travail avant et du coup voilà, ils ont un objectif par rapport à cette visite au Centre Pompidou Metz. Si tu veux, les élèves ont quelque chose à faire ou à rendre et ils sont certainement un peu plus...*" A.10

Pour favoriser l'exploitation ultérieure des matériaux vus et explorés durant la visite guidée, les médiateurs proposent aux jeunes visiteurs selon leurs tranches d'âge des crayons accompagnés de carnets d'expression (maternelle, école élémentaire) ou des supports rigides avec des feuilles A4 (collège, lycée). Toutefois, une médiatrice nous affirme que l'équipe des médiateurs n'est pas du tout informée des suites et des activités scolaires réalisées après la visite, en lien avec les traces collectées et le projet des professeurs.

Les visites guidées peuvent provoquer d'autres effets sur l'activité du jeune public : qu'il s'agisse de partager leurs expériences avec leur entourage ; de revenir seul au musée, avec des amis, ou en amenant leurs parents ; d'être inspiré avec les œuvres explorées dans la réalisation d'une production ; ou encore d'être simplement marqué par une œuvre ou un moment de la visite. Les effets de cette activité sont multiples et diffus sur le temps avec peu de possibilité pour les médiateurs d'en prendre connaissance ou de les maîtriser. Cette activité d'ordre développementale visant un apprentissage et une transformation des enfants et des adolescents, s'oriente vers des buts lointains et incertains au même titre que l'activité enseignante (Pastré, 2007 ; Amigues, 2003).

Qu'une visite soit préparée en amont, et qu'elle puisse provoquer des effets plus ou moins durables dans l'activité du jeune public, cela révèle que l'activité de visite est inscrite dans une temporalité qui dépasse le simple espace-temporel institutionnel. Cette temporalité étant faiblement maîtrisée par les médiateurs, ces derniers peuvent toutefois collecter certains indices de cette diachronie en début et en fin de visite lors des échanges avec les professeurs :

"*Il y a des profs qui nous disent que certains élèves ne parlent pas du tout en classe, qui sont pas intéressés et pendant la visite ils vont parler, ça va les stimuler*" A.11

Ces indices peuvent être directement collectés auprès des adolescents, lorsque ces derniers reviennent au musée. Ce dernier aspect sera abordé dans la prochaine et dernière sous-partie.

4.3.2 Activité constructive provoquée par les visites guidées

L'activité de médiation culturelle lors d'une visite guidée est tout d'abord orientée vers des objectifs à court terme consistant à visiter les galeries, explorer certaines œuvres prévues au parcours et provoquer des échanges avec les jeunes visiteurs. Dans une perspective à plus long terme, ces visites guidées renferment un potentiel constructif pouvant alimenter le développement des enfants et des adolescents dans toutes les situations dans lesquelles ils sont susceptibles d'évoluer (école, maison, lieux publics, etc.).

Nous retrouvons ainsi plusieurs formes d'activités constructives provoquées par les visites, qui nous sont décrites par certaines médiatrices. La première forme concerne le développement du sujet dans sa capacité à s'exprimer librement en collectif et à développer un intérêt pour des objets culturels :

"*Il y a des profs qui nous disent que certains élèves ne parlent pas du tout en classe, qui sont pas intéressés et pendant la visite ils vont parler, ça va les stimuler*" A.11

Une autre anecdote intéressante nous a été contée par une médiatrice qui avait réalisé une visite guidée auprès d'une classe scolaire dans le cadre du projet "*Les petits médiateurs*"[36] où des élèves deviennent le temps d'une visite les médiateurs d'une œuvre qu'ils ont choisi, après avoir visité l'exposition et suivi une formation à la médiation :

"*Une fois j'étais en salle et j'ai vu des jeunes qui étaient je crois de ce collège aussi, qui sont venus me voir. Ils se rappelaient avoir fait la visite avec moi et m'ont demandé de leur expliquer des œuvres dans les salles. Et un jeune m'a dit : ah je me rappelle, j'avais fait la visite avec vous, j'étais super fort, je savais tout dire, j'étais le meilleur. Et du coup, il est venu de lui-même avec ses copains, alors qu'ils avaient 10/11 ans, pour venir leur expliquer les œuvres au Centre Pompidou Metz (...) C'était rigolo parce qu'il se la jouait un peu devant ses copains (...) Il leur a dit : venez les gars je vais aller vous expliquer Sol Lewitt et l'art conceptuel (rires), j'ai trouvé ça plutôt drôle et assez sympa*" A.8

Cet exemple est un indice visible d'une activité constructive développée par le jeune enfant dans le cadre de cette visite et du projet qui a favorisé une appropriation de l'exposition, des œuvres et le développement d'un sentiment de valorisation et de confiance pour partager ses connaissances avec ses amis. Ces situations, lorsqu'elles se présentent, permettent de mettre en lumière des germes d'activité constructive habituellement difficiles à identifier car elles sont diffuses dans le temps et sont rarement extériorisés ou exprimés spontanément par les sujets concernés. Ces effets n'impactent pas uniquement les jeunes visiteurs mais également les médiateurs :

"C'est un truc qui m'a énormément touchée (...) finalement, il s'est emparé de quelque chose d'assez élitiste pour se valoriser avec ça (...) Ca m'arrive pas très très souvent mais je me suis dit quelque part j'ai rempli mon objectif parce que ça veut dire qu'il s'est approprié le lieu et les œuvres. Ça marque plus ou moins les élèves" A.8

II. ARTICULER LES LOGIQUES INTRINSÈQUES DES ADOLESCENTS ET DU MÉDIATEUR EN SITUATION DE VISITE GUIDÉE

5. Contexte et objectifs de l'étude

Avant de nous centrer sur une visite guidée au Centre Pompidou Metz, nous avions tout d'abord réalisé des observations ouvertes de visites muséales. Cette immersion nous a permis d'orienter l'étude vers l'identification des interactions entre ces deux acteurs : des médiations culturelles mises en place par les professionnels de la médiation et des pratiques de visite réalisées par des adolescents. Toutefois une difficulté d'ordre méthodologique persistait : documenter le point de vue intrinsèque d'un groupe de visiteurs que nous ne connaissions pas et qui s'en allait en fin de visite. Pour contourner cet obstacle, nous avons créé un partenariat avec une classe de collégiens participant à un projet pédagogique avec le Centre Pompidou Metz. Après avoir pris contact avec les enseignants responsables de ce projet, nous avons suivi la visite guidée d'une classe de 5e. De cette façon, nous avons pu construire une relation de confiance auprès des adolescents qui s'est révélée bénéfique pour étudier leurs activités en situation de visite et

[36] Le projet des « *Petits médiateurs* » concerne des adolescents de 6°, 5° et Segpa d'un collège ZEP. Il vise à mettre en valeur les élèves par le biais de l'art et de sa transmission à d'autres publics. Ce projet consiste à faire découvrir à l'élève l'exposition en cours, où il choisit une œuvre et décide de s'exprimer sur celle(s)-ci par le biais de différents niveaux de discours (expressif, didactique, poétique…) en fonction de sa personnalité. Une formation à la médiation lui est également donnée par des professionnels du Centre.

mobiliser ainsi leur participation pour qu'ils commentent leurs propres activités depuis leurs points de vue singuliers.

Notre étude concerne une visite muséale portant sur une exposition temporaire d'art moderne et contemporain "Hans Richter". Celle-ci relate la rétrospective d'œuvres majeures d'un artiste du 20e siècle relatée de façon chronologique dans la scénographie du parcours. Cette visite guidée d'1h30 avec un médiateur jeune public accueillait une classe de collégiens en 5e (un collège en Zone d'Éducation Prioritaire) qui a été scindée en deux afin de réduire l'effectif par visite guidée.

6. Questions de recherche

Plusieurs questions guideront ainsi notre recherche et nos analyses au fil de cette étude :

- *Comment les logiques intrinsèques des adolescents et du médiateur culturel sont amenées à se rejoindre et à s'entrechoquer au fil de la visite ?*
- *Comment les adolescents rencontrent-ils les œuvres de manière individuelle et collective ?*
- *Quels indices de l'activité constructive et du développement peut-on relever dans les activités des adolescents et du médiateur culturel ?*

7. Méthodologie

7.1 Participants et recueil de données

La visite que nous avons observée comportait ainsi neuf adolescents âgés de 12 à 13 ans accompagnés de leur professeur de français. La visite guidée a été entièrement filmée avec le consentement préalable des participants. Après cette étape, nous avons réalisé une série d'entretiens au collège avec six adolescentes volontaires ayant participé à la visite. Nous avons débuté cette série d'entretiens par des questionnements semi-directifs pour mieux cerner leurs habitudes, les fréquences en termes de visite et les représentations liées au musée (ces éléments ont été présentés dans l'étude empirique n°1). Et nous avons poursuivi par des entretiens d'auto-confrontations avec les adolescents et le médiateur culturel dans les deux semaines suivant la visite afin d'inviter les acteurs à commenter leur propre activité (Mollo & Falzon, 2004). Pour préparer les entretiens d'auto-confrontations, nous avons retranscrit et visionné la visite muséale afin de sélectionner les séquences les plus pertinentes à présenter aux participants (Cf. Annexe n°4). Étant donné la longueur de la vidéo, elle ne pouvait pas faire l'objet d'un visionnage total. Ces extraits correspondaient à des moments d'interactions, de médiation, de changement d'œuvre et d'espace et d'écoute du médiateur. En présentant ces extraits, nous interrogions le médiateur sur ses nombreux arbitrages au cours de la visite et sur le type de médiation réalisé pour accompagner les visiteurs (Cf. Annexe n°5). Les adolescentes ont été questionnées sur ce qu'elles faisaient au moment de la visite, leurs intentions, leurs questionnements, leur compréhension du discours, leurs déambulations, les interactions observées et la manière dont elles rencontraient collectivement et individuellement les œuvres d'art (Cf. Annexe n°6).

Participant	Sexe & Age	Fonctions au musée	Ancienneté au musée	Formation et diplôme	Durée entretien semi-directif et d'auto-confrontation
Médiateur (A.6)	H /	Médiateur jeune public + médiation en salle	3 ans	École d'art appliqué et formation en graphisme	1h19

Adolescentes participantes	Sexe & Age	Classe	Fréquentation des musées	Durée entretien d'auto-confrontation
R. (A.16)	F 12 ans	5e (ZEP)	1 fois/an environ depuis la 6e	1h01min30
S. (A.17)	F 13 ans		1 fois/an environ depuis la 6e	1h14min
I. (A.18)	F 12 ans		1 fois/an environ depuis l'école primaire	39min
C. (A.19)	F 12 ans		2/3 fois/an environ depuis l'école primaire	1h08min
M. (A.20)	F 12 ans		1/2 fois/an environ depuis l'école primaire	57min09
L. (A.21)	F 12 ans		1 fois/an environ depuis la 6e avec les classes scolaires	50min30[37]
F. (A.22)	F 12 ans		1 fois/an environ depuis l'école primaire	53min10

Figure 27. Participants de l'étude et données recueillies

7.2 Traitement des données

Après avoir retranscrit l'enregistrement vidéo de la visite muséale et la totalité des entretiens, nous avons réalisé une analyse de contenu thématique en catégorisant les verbalisations à partir de thèmes récurrents (Bardin, 2011 ; Prost & Zouinar, 2015). Pour cela, nous avons réalisé une analyse thématique inductive en démarrant par une lecture flottante des données, puis nous avons extrait des unités de sens au regard de la totalité du corpus.

Pour le médiateur, nous avons extrait toutes les activités réalisées que nous avons rassemblé à travers des familles d'activités, regroupant des activités ayant un même type de finalité générale (Rabardel & Bourmaud, 2005). Nous nous sommes aussi intéressés à certains observables tels que le discours de médiation, les échanges avec les adolescents et les activités proposées aux visiteurs que nous avons mis en perspective face aux commentaires de l'entretien d'auto-confrontation. De cette façon, nous rendions visible les enjeux et les intentions du professionnel qui restaient implicites avec la simple observation de la visite (objectif 1). Pour les adolescents, nous avons identifié d'autres observables tels que les échanges, les questions posées au médiateur, les moments de prises de notes, l'éloignement des visiteurs par rapport au groupe, les rapprochements physiques vers les œuvres, les prises de photographies ou de vidéos que nous avons tenté de comprendre à la lumière des entretiens d'auto-confrontation (objectif 2).

Enfin, nous avons analysé la visite guidée d'une part, dans sa dimension diachronique - du point de vue de son évolution dans le temps - en confrontant les logiques intrinsèques de ces deux acteurs (objectif 3). D'autre part, la visite a été étudiée dans son versant synchronique - du point de vue d'un évènement à un moment précis - en nous focalisant sur des moments de rencontre collective d'une œuvre d'art marquante pour les deux types d'acteurs (objectif 4). Pour analyser les interactions et les échanges entre ces deux acteurs (objectifs 2, 3 et 4), nous avons utilisé la co-activité comme unité d'analyse pertinente afin de rendre compte d'une co-configuration marquée par des relations continues d'échanges mutuels entre les sujets, leur transformation sur une longue période de temps, des apprentissages mutuels et une interdépendance entre l'activité du médiateur et du jeune public (Bationo-Tillon & Decortis, 2015)

[37] Cette adolescente a été interviewée à l'aide de l'entretien d'explicitation car elle ne faisait pas partie du 1er groupe scolaire suivi et observé par la chercheuse. Cet entretien a permis de resituer le déroulement de la visite depuis son point de vue.

8. Résultats

8.1 Gestion de la visite et arbitrage dans l'activité du médiateur culturel

8.1.1 Préparer la visite en amont

La gestion de la visite débute lorsque l'équipe de médiateurs reçoit des informations sur la nature de l'exposition environ 3 à 4 mois avant son ouverture officielle. Après avoir réalisé la formation accompagnée auprès du commissaire d'exposition (projection sur les idées principales et l'esprit de l'exposition, et visite de l'exposition en cours de finalisation ; voir la partie I. de cette étude empirique), le médiateur observé affirme qu'à ce stade, il est encore difficile d'être entièrement prêt et que le parcours à prévoir est encore vague :

> "*C'était une mise en bouche parce que c'était encore abstrait, c'était pas terminé*"
> **A.6 (Entretien du médiateur)**

Cette impression de malaise et d'absence de maîtrise de l'exposition au départ renforce le fait que les visites se construisent dans l'activité et qu'elles tendent à s'améliorer et à s'affiner dans le temps grâce aux interactions avec les visiteurs et les allers-retours entre les connaissances scientifiques (le discours sur l'art) et le rapport au public (les savoirs de métier). Armé de cette double pratique, le médiateur indique qu'un élément en particulier sera déterminant pour construire sa visite avec le jeune public. Il s'agit du choix des œuvres pour préparer son parcours de visite :

> "*Je préfère quand on voit le résultat, on sent tout de suite ce qui va attirer ou pas l'enfant*"
> **A.6 (Entretien du médiateur)**

Ainsi, le médiateur se construit plusieurs critères pour sélectionner des œuvres qui attireront le jeune public lors de la visite guidée : éviter les œuvres obscures ou complexes telles que des œuvres ou des dispositifs trop abstraits ou surréalistes ; choisir des œuvres comportant un travail sur la couleur car les couleurs vives attirent le regard de ce public ; s'appuyer sur des œuvres comportant des anecdotes intéressantes sur lesquelles un prolongement par le jeu ou le dessin est possible ; utiliser certaines œuvres/dispositifs pour questionner les procédés techniques (par exemple, expliquer la réalisation d'un court-métrage en détaillant le concept du flip book avec l'animation d'une image grâce à l'effeuillage rapide de vignettes dessinées), les simplifier et ainsi démystifier les processus créatifs des artistes et enfin, aborder certaines œuvres ou le contexte historique d'un artiste en l'articulant aux programmes scolaires des jeunes visiteurs :

> *"J'ai tout de suite repéré les portraits, ça c'était super intéressant. L'artiste avait peint ces portraits dans l'obscurité, donc je me suis dit : tiens pourquoi pas les faire dessiner les yeux fermés (...) Ce que je trouvais intéressant c'était de leur poser la question de la technique (…) c'est aussi une manière de leur dire que c'est pas si compliqué que ça (…) je leur dis que c'est le principe du flip book, que c'était de l'image par image comme le dessin-animé un peu (...) Par exemple, je vais aborder la période de l'Allemagne nazie avec cet artiste, c'est dans leur programme, du coup je vais en profiter"*
> **A.6 (Entretien du médiateur)**

À ce stade, ces éléments indiquent bien que le rapport sensitif à l'œuvre n'est pas encore présent dans la préparation du parcours et de la visite. Notons que ce choix des œuvres peut se faire avant et pendant l'ouverture de l'exposition car la réservation des visites guidées survient bien plus tard. Par la suite, lorsqu'une visite guidée est programmée avec le jeune public, le médiateur nous explique l'importance de bien préparer et adapter sa mallette d'outils. Il s'agit d'une sacoche que chaque médiateur remplit à sa façon avant chaque visite et selon la tranche d'âge du public à accueillir. En vue de la visite avec le groupe d'adolescents, elle a été remplie de documentations, de bloc-notes, de feuilles et de crayons.

À l'arrivée du groupe scolaire, le médiateur introduit d'une part, les règles à respecter au sein du musée pour éviter des éventuels débordements (exemples : rester calme, ne pas courir, rester groupé et derrière le médiateur, ne pas toucher les œuvres et ne pas utiliser de flash pour les prises de photos), et d'autre part, il informe les jeunes visiteurs des possibilités qu'ils ont de s'exprimer librement durant la visite sans être jugé ou évalué afin d'encourager leur curiosité et leur participation. Ceci étant réalisé, le médiateur commence par décrire l'architecture du musée si le jeune public le visite pour la première fois.

8.1.2 Un arbitrage de l'activité de médiation tourné vers cinq familles d'activités

Passée la préparation de la visite, nous remarquons que le médiateur devra au fil de son activité arbitrer plusieurs dimensions simultanément, qui sont au coeur de son métier. Et cela, parfois au détriment de l'activité spontanée déployée par les jeunes visiteurs. Le professionnel de la médiation devra ainsi arbitrer entre la nécessité de garder le collectif structuré, construire un parcours cohérent de la visite, accompagner la rencontre des œuvres, adapter son discours auprès du public et solliciter sa participation. Nous avons identifié ces cinq familles d'activités à partir des entretiens semi-directif et d'auto-confrontation du médiateur dans lesquels nous avons extrait les principales finalités poursuivies par le professionnel dans le cadre de son activité d'accompagnement lors de la visite guidée.

Détaillons à présent ces différentes familles d'activités, ainsi que les diverses Classes De Situation (CDS) qui leurs sont associées. Nous préciserons les activités du médiateur :

1. **Garder le collectif structuré** repose sur diverses activités comme réunir le groupe dans un même espace restreint et ciblé pour faciliter l'échange (CDS 1), rappeler des règles de comportement durant la visite telles que la nécessité de rester groupé, de privilégier l'écoute, ou d'éviter d'écrire sur les socles de présentation (CDS 2). Il veille également à vérifier leur niveau de réceptivité à son discours (CDS 3) et à attirer leur attention si besoin (CDS 4). Cette famille d'activité va quelques fois à l'encontre de celle déployée par les jeunes visiteurs souhaitant échanger, plaisanter ensemble, prendre la liberté de voir d'autres œuvres qui ne font pas l'objet de la présentation en cours ou encore rencontrer individuellement une œuvre. Un collectif structuré permet notamment de créer des espaces d'échange face aux œuvres et des occasions de partage en discutant de ces dernières, des artistes et de ce que ces éléments leur évoque et leur inspire :

   "S'il vous plait au lieu de prendre des photos, intéressez-vous à ça, écoutez ce que je dis (...) Tu pourras prendre des photos de ça à la fin" (CDS 2 et CDS 4) ;

   "Ce qui est marrant c'est que ici là, vous avez une espèce de visage, je ne sais pas si vous avez remarqué. Tu le vois toi ?" (CDS 4)

2. **Construire un parcours de visite cohérent** permet au médiateur de maîtriser divers aléas pouvant survenir au cours de la visite pleine d'imprévus. Il élabore un parcours spécifique de visite lui permettant d'anticiper en amont les difficultés de gestion de l'espace avec les nombreux groupes de visites présents simultanément (CDS 1). Il sélectionne auparavant les œuvres qu'il devra aborder en fonction de plusieurs critères : son niveau de familiarité et de connaissances des œuvres, son niveau d'avancement dans le parcours et la présence de ses collègues sur les espaces prévus (CDS 2). Et enfin, il gère le temps de visite de façon à présenter une diversité d'œuvres d'art tout en veillant à ne pas dépasser le temps prescrit de la visite (CDS 3). Cette dimension temporelle n'est pas vécue de manière similaire chez les jeunes visiteurs ayant un rythme qui fluctue différemment avec une fatigue qui tend à

s'installer dès la moitié du parcours. De plus, les demandes spontanées des jeunes visiteurs peuvent amener le médiateur vers des espaces imprévus, hors de ses "zones de confort" où il dispose de connaissances restreintes pour présenter ces œuvres et répondre aux questionnements des visiteurs :

"J'ai tout de suite repéré les portraits visionnaires, ça c'était super intéressant. Hans Richter avait peint ces portraits dans l'obscurité, donc je me suis dit : tiens pourquoi pas les faire dessiner les yeux fermés" (CDS 2) ;

"Je fais la moitié de l'expo, à partir de là je regarde quelle heure il est. Et puis si je vois que je suis dans le temps, bah voilà je continue ou bien je commence à accélérer" (CDS 3)

3. **Accompagner la rencontre des œuvres** constitue finalement la famille d'activité la plus représentative du métier de médiateur concernant le discours autour des œuvres d'art. Cela consiste à mettre en visibilité toutes les dimensions implicites et dissimulées que le visiteur ne peut découvrir et comprendre seul : les significations implicites des œuvres, les procédés de production, les ambiguïtés ou bizarreries propres aux œuvres ou aux histoires des artistes. Dans cette famille d'activité, nous observons le médiateur accompagner le jeune public vers un rapport analytique aux œuvres dans lequel il construit une narration combinant l'histoire des artistes, les anecdotes et l'intrigue autour des œuvres (CDS 1). Il est également amené à mettre en relation et à confronter des œuvres, des artistes, et des courants artistiques (CDS 2). Le médiateur accompagne notamment le regard du jeune public en l'aidant à distinguer finement ou à repérer les détails des œuvres, les composantes en termes de couleurs, de formes ou de mouvements pour mieux les appréhender avec le regard (CDS. 3). Ponctuellement, il peut notamment être amené à associer le rapport analytique et sensitif aux œuvres lorsqu'il relie les univers des artistes à celui du jeune public. Cela peut consister par exemple à associer certains matériaux ou procédés techniques à des connaissances familières du jeune public (CDS 4) :

"D'ailleurs je vais vous raconter une histoire à propos de ça, comment le Dadaïsme est venu ? Il est apparu à Zurich et en fait le truc c'est que Hans Richter et ses amis ont eu l'idée de monter un café théâtre" (CDS 1) ;

"Plus vous avancez et plus le tableau devient de plus en plus complexe. D'accord ?" (CDS 3) ;

"Alors c'est comme si vous regardiez une partition musicale et tout ça c'est des notes de musique" (CDS 4) ;

4. **Adapter le discours auprès du jeune public** consiste pour le médiateur à varier la granularité et la finesse du discours (CDS 1), sa quantité (CDS 2) et la complexité du discours (CDS 3) en fonction de plusieurs facteurs observés : la tranche d'âge du public, les liens existants entre les œuvres et les programmes scolaires du groupe ; le niveau de réceptivité du jeune public, le temps restant dans le parcours et le niveau de maîtrise de l'œuvre par le médiateur. Ces activités lui permettent ainsi de ne pas perdre le fil conducteur de sa visite et de renforcer l'attention des jeunes visiteurs. Ces tentatives n'empêchent pourtant pas la survenue chez les visiteurs de sentiments de lassitude face à un discours jugé prolixe et très détaillé ou encore l'émergence d'incompréhensions lorsque certains termes artistiques sont considérés comme difficiles d'accès :

"Si ils sont réceptifs je vais rentrer dans le détail (...) Mais après il y a des œuvres où je suis obligé de rentrer dans le détail parce que sinon ils comprendront pas si je reste du côté général (...) La raison du pourquoi il dessine dans l'obscurité, bah comme on vient de le dire : pour se dégager de la réalité" (CDS 1) ;

"Quand c'est des lycéens qui ont une option arts plastique, bah là je leur parle du ready-made, du dada…Ça il n'y a pas de problème mais plus jeunes non. Je ne prends pas le risque" (CDS 2) ;

"Le dadaïsme c'est quoi ? Ca joue beaucoup sur l'humour, ça remet en question l'art (...) C'est un peu compliqué quand même, je vous le cache pas et je vais essayer de faire de mon mieux" (CDS 3) ;

5. **Solliciter la participation du jeune public** représente les tentatives du médiateur pour interagir avec les visiteurs afin de les amener à s'exprimer et partager collectivement autour des œuvres. Il questionne tout d'abord le jeune public sur les œuvres, les artistes sous forme de devinettes, de perches tendues, de connexions possibles à réaliser (CDS 1). Il répond et rebondit également sur les interrogations ou les retours spontanés du jeune public (CDS 2). Au fil de la visite, il propose un ensemble d'activités ou de jeux ludiques pour appréhender différemment les œuvres tels que l'exercice de rapprochement et d'éloignement face à la baie vitrée mobilisant les dimensions corporelles et sensorielles (CDS 3). Et enfin, il les invite à garder des traces via la prise de notes et la réalisation de croquis (CDS 4). Ces activités intervenant ponctuellement durant le parcours sont majoritairement appréciées par le jeune public car elles créent une rupture et un ralentissement dans la visite permettant d'apprécier et comprendre autrement les œuvres et l'espace qu'ils explorent collectivement. Notons que les interrogations du médiateur demeurent intéressantes à analyser à plus d'un titre : elles représentent au sein de l'activité des instruments mobilisés pour questionner la sensorialité, faire remarquer des détails sur les œuvres, inviter les visiteurs à réfléchir aux procédés techniques des artistes ou leurs intentions implicites à travers les œuvres, proposer des devinettes, tendre des perches pour laisser matières à réflexions, les inciter à imaginer des prolongements de l'œuvre, vérifier leur compréhension, créer des résonnances familières chez eux, ou encore les amener à tisser eux-mêmes l'intrigue d'une œuvre et à découvrir son ambiguïté :

   "Pour vous c'est quoi : une sculpture ou un tableau ?" ; "Est-ce que vous pouvez me faire un lien entre ça et ça ?" ; "Si c'était autre chose qu'une chaise, ça pourrait être quoi ?" (CDS 1) ;

   "Vous l'avez senti cet effet d'optique ?" (CDS 3) ;

   "Essayez de réécrire le nom" ; "Je peux éventuellement vous demander de faire un croquis (...) Ce qui est assez intéressant c'est que chacun a un point de vue différent de la chaise" (CDS 4)

Nous illustrerons dans la section suivante des exemples de ces arbitrages simultanés mentionnés précédemment pouvant survenir au cours de l'activité du médiateur.

8.1.3 Des arbitrages simultanés pendant l'activité de médiation

- Un parcours favorisant une cohérence de la visite et la participation ludique du public

Nous présenterons un premier arbitrage à la fois prévisible et anticipé dans l'activité du médiateur qui semble fonctionner à la fois pour le professionnel et le jeune public. Il demeure prévisible car le médiateur nous informe que les visites guidées sont réalisées avec 5 à 6 groupes simultanément dans le même espace d'exposition réunit sur un étage. Chaque groupe doit ainsi investir un espace différent pour ne pas empiéter dans l'activité des uns et des autres. C'est également un arbitrage anticipé car cette contrainte provoquée par la simultanéité des visites est intégrée par le médiateur dans l'organisation de son activité en faisant l'objet d'un détournement. Dans cet exemple, le médiateur nous explique qu'il prévoyait en amont de débuter la visite par un espace du musée n'étant pas exploité par les collègues et qui ne fait pas partie de la logique du parcours prescrit dans l'exposition. Ce détour volontaire lui permet d'anticiper les aléas de la visite en laissant le temps aux autres collègues d'avancer librement dans leurs visites respectives. Ce qui permettra d'accéder ultérieurement à l'espace suivant en début de visite sans être gêné par la présence des autres groupes. Cet arbitrage décisif dans l'activité permet ainsi de construire un parcours cohérent qui ait du sens pour le professionnel et les visiteurs :

"C'est une exposition qui est quand même concentrée sur un étage. C'est très facile de se retrouver avec un collègue devant, un collègue derrière, un collègue à gauche (...) Si je pouvais éviter d'avoir une visite décousue je le ferai (…) J'aime bien faire ça de manière historique puisque le parcours est fait de manière chronologique"
A.6 (Entretien du médiateur)

Cette stratégie développée par le professionnel lui permet également de démarrer la visite par des choses légères et agréables pour le jeune public en explorant l'espace et en proposant des jeux d'optique en lien avec l'architecture :

"On va aller au bout avec cet effet d'optique, le but du jeu c'est de regarder la cathédrale, la fixer en avançant et vous allez vous rendre compte qu'il y a un effet d'optique voilà. Alors vous l'avez senti cet effet d'optique ? (...) Là c'est l'effet contraire effectivement à cause de la perspective qui est en forme rectangulaire, ce qui fait que notre oeil se fait avoir"
A.6 (Échanges pendant la visite guidée observée, médiateur).

En avançant vers la grande baie vitrée donnant sur une cathédrale, le médiateur invite les adolescents à apprécier le jeu d'optique : en s'approchant, la cathédrale et les bâtiments environnants rétrécissent au lieu de prendre du volume. Puis en s'éloignant, l'effet inverse se produit (Cf. Figure 28). Loin d'être anodin, cet exercice ludique mobilisant le corps sous-tend une activité physique pouvant être déployée face à l'œuvre : un rapprochement pour apprécier les détails et la finesse technique de l'œuvre ou alors un éloignement pour observer une vue d'ensemble donnant une perspective englobante pouvant faire émerger une compréhension ou un ressenti différent face à l'œuvre.

- Présenter les œuvres tout en surveillant la dynamique de groupe

Ce second arbitrage dans l'activité de médiation que nous présentons ici comporte une part de conflictualité qui révèlera assez tôt des logiques subjectives et indépendantes se construisant au fil de la visite entre visiteurs et médiateur. Arrivé à l'espace initialement souhaité, le médiateur présente une nouvelle œuvre permettant de démarrer chronologiquement la découverte des productions d'un artiste et d'introduire les courants artistiques sous-jacents. Pendant la présentation d'une collection de portraits, le médiateur interpelle des adolescentes un peu plus éloignées, écrivant sur un socle et discutant entre elles :

" – Les filles s'il vous plait ! Pourquoi vous me tournez le dos là ?
– On tourne pas le dos, on écrit
– Ouais mais rapprochez-vous quand même parce que moi je suis là"
(Échanges pendant la visite guidée observée, médiateur et adolescente)

"J'étais un peu tendu parce que normalement tu vois quand je suis en pleine possession de mes moyens je leur dis, on écrit pas sur le socle… J'étais tellement perturbé par la visite là que du coup j'en ai oublié (...) Mais du coup j'avais pas envie de diviser les groupes dès le début aussi, il fallait que je les garde tous ensemble. Si dès le début de la visite je commence à les laisser s'éparpiller c'est pas possible (...) Dès le début il faut s'imposer dans la visite"
A.6 (Entretien du médiateur)

Les visiteurs qui discutent et qui s'éloignent, ou encore les prises de photographies, sont autant de signes prélevés par le médiateur pour évaluer le niveau de réceptivité au discours et restructurer son groupe si besoin car ces éléments peuvent signifier, d'après le professionnel, une rupture dans la co-activité (Cf. Figure 28). Ces arbitrages ont la particularité de mettre en lumière une activité de médiation complexe nécessitant de traiter ponctuellement plusieurs enjeux et activités à la fois, tout en gérant des aléas et des imprévus au gré de la visite.

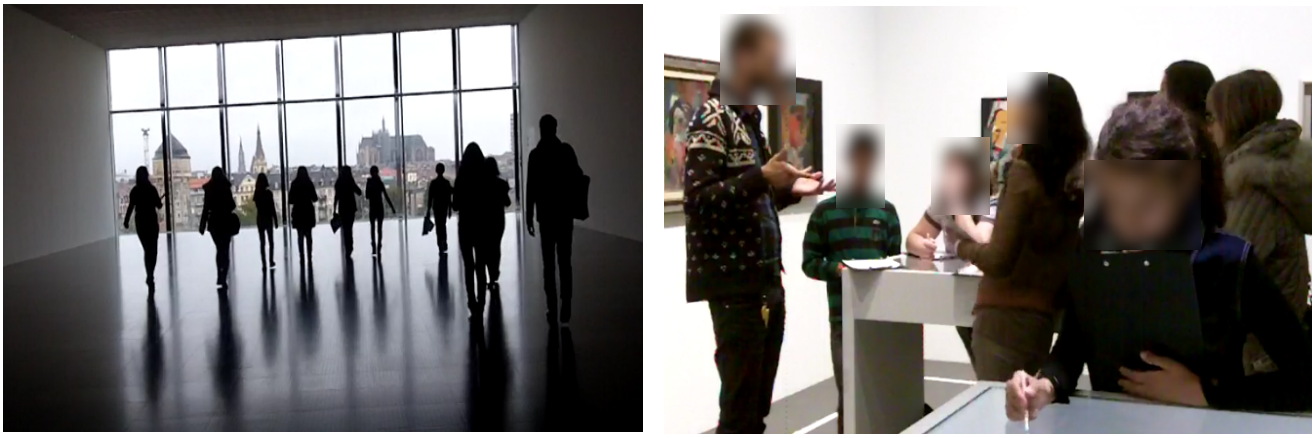


Figure 28. Jeu d'optique près de la baie vitrée (à gauche) - Écoute collective du médiateur (à droite)

8.1.4 Fluctuation des objets de l'activité du médiateur

À partir des observations recueillies lors la visite guidée et des entretiens d'auto-confrontation, nous avons synthétisé une diversité de finalités poursuivies par le médiateur lors de la première moitié de la visite guidée (Cf. Figure 29). Cette partie a été privilégiée car elle nous semble représentative de la variabilité des objets de l'activité du médiateur. Nous retrouvons ainsi les diverses familles d'activités exprimées par ce sujet : garder le collectif structuré (FA 1) ; construire un parcours de visite cohérent (FA 2) ; accompagner la rencontre des œuvres dans un rapport analytique et sensitif (FA 3) ; adapter son discours auprès du jeune public (FA 4) ; et solliciter la participation du jeune public (FA 5).

Nous avons ajouté un dernier marqueur sur cette chronique d'activité correspondant à une classe de situation spécifique : "*Répondre aux interrogations du jeune public*" (CDS 2) provenant de la dernière famille d'activité. Il nous semblait important de distinguer cette activité en particulier afin de mettre en lumière à travers cette chronique les interventions spontanées des adolescents auxquelles le médiateur répondait au fil de la visite.

Dans cette chronique, nous observons une fluctuation des objets de l'activité selon les changements d'espace et les transitions vers de nouvelles œuvres. Bien que l'ensemble de cette première moitié de visite semble privilégier un accompagnement à la rencontre analytique de l'œuvre, le médiateur intègre plusieurs périodes de sollicitation active du jeune public (exemples : jeu d'optique près de la baie vitrée, réalisation de croquis et questionnements). Toutefois l'accompagnement sensitif est moins présent et n'intervient que ponctuellement via des devinettes et des propositions d'imprégnation (face aux œuvres) ou d'immersion (face à la baie vitrée).

Nous remarquons également un élément intéressant lors de la présentation de l'œuvre n°6 "*Prelude*" d'Hans Richter. Il s'agit d'un espace qui n'était pas prévu dans le parcours du médiateur mais qui a été tout de même utilisé dans l'attente que son collègue libère le prochain espace de l'œuvre n°7 "*Rythmus 21*" d'Hans Richter qui lui était prévu dans le parcours chronologique de la visite :

> *"Ici j'étais un peu troublé parce qu'en plus cet endroit c'est pas du tout un endroit que j'aborde, c'est très certainement parce que juste après il y avait quelqu'un…"*
> ***(Entretien d'auto-confrontation, médiateur)***

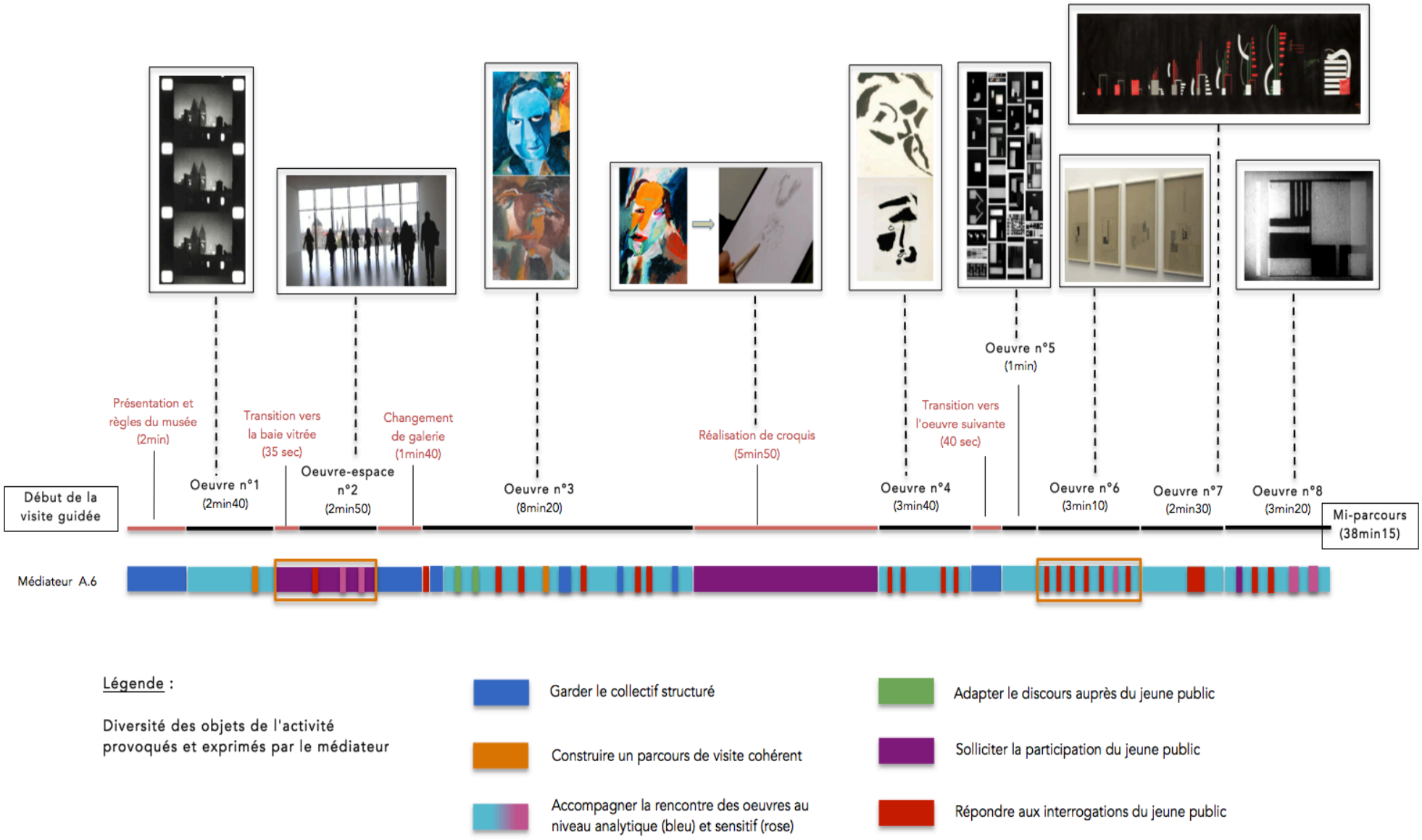


Figure 29. Chronique des activités du médiateur culturel retraçant la fluctuation des objets de son activité

Disposant de moins de connaissances sur l'œuvre, nous observons qu'il s'agit néanmoins d'un moment où les échanges sont les plus nombreux entre médiateur et adolescents. Bien que le médiateur se sentait moins à l'aise dans cet espace, les échanges et la co-construction de la médiation avec les adolescents constituaient des ressources efficaces pour surmonter les imprévus du parcours de visite (Cf. *Voir la sous-partie 8.4.1 "Prelude" (H. Richter) : rencontre improvisée et remise en question des œuvres*). Par ailleurs, nous tenons à préciser que la chronique actuelle n'est pas représentative de l'objet de l'activité lié à l'adaptation du discours. En effet, cette finalité a été évoquée lors de l'entretien d'auto-confrontation comme étant une dimension importante qui traverse l'ensemble de l'activité du médiateur, toutefois elle n'était pas systématiquement pointée à chaque espace dans la chronique.

Après avoir présenté l'activité du médiateur, nous révélerons à présent le point de vue des adolescents durant cette même visite guidée.

8.2 Le jeune public durant la visite : un voyage au dedans et au dehors au gré des aléas…

Il est important de noter que cette activité muséale s'insère dans le cadre d'un projet pédagogique destiné à tisser du lien entre le musée et le collège par le biais d'une visite qui se prolonge sur la mise en place d'ateliers créatifs (Ce projet sera détaillé dans le Chapitre 9). Après la visite muséale guidée, les élèves sont invités à sélectionner une œuvre qu'ils retravaillent au sein d'ateliers au collège et au musée. Dans ces ateliers, les enseignants accompagnent les élèves afin qu'ils produisent des récits qui traduisent leurs visions et leurs perceptions de l'œuvre. Toutefois, nous nous focaliserons ici sur l'activité de visite muséale dans laquelle les élèves savaient en amont qu'ils devraient choisir une œuvre de l'exposition : cela apporte une dimension finalisée à la visite qui est importante à signaler, car fortement susceptible de la transformer.

8.2.1 La maille temporelle du parcours muséal

Plaçons-nous à présent du côté des jeunes visiteurs afin de comprendre leurs activités depuis leurs points de vue. Nous commencerons par présenter cette activité de visite à travers l'unité du parcours muséal qui constitue une maille institutionnelle portant de nombreuses visions prescriptives concernant la visite. Elle concentre notamment des phases de co-activité entre médiateurs et visiteurs.

- Garder des traces du parcours et des expériences

Dès le démarrage, plusieurs adolescents utiliseront divers outils au fil de la visite pour garder des traces de leurs parcours et des expériences réalisées. Les prises de photos, de vidéos (via les téléphones mobiles) et les prises de notes (avec les blocs-notes transmis par le médiateur) rendent possible le partage des traces de la visite avec la famille ou les amis, en présentiel ou à distance via les réseaux sociaux. Elles permettent aussi de garder en réserve un maximum d'œuvres (pour soi et ses camarades) afin de se laisser le temps d'en choisir une ultérieurement en vue du projet à réaliser. Enfin, ces prises de photos et de vidéos sont utilisées comme instruments de prise de distance et de transformation de l'œuvre lorsqu'il s'agit de voir de près, ou de voir autrement certains effets et procédés techniques. Par exemple, une adolescente a photographié un lot de 11 peintures représentant des formes géométriques évoluant chronologiquement (Cf. Figure 30).

Figure 30. "Prélude" de Richter (1919) (à gauche) - Prise de photographies par l'adolescente (à droite)

Elle a décidé de garder ce type de traces dans l'optique de reprendre ces photos ultérieurement et d'accélérer leur visionnage pour esquisser et provoquer un mouvement dans ces œuvres qu'elle ne voyait pas au départ :

> *"Les tableaux ça m'a aussi attiré, eh ben c'était un cube et après ça évoluait (…) j'ai repris chez moi les photos et les passe toutes vite (…) ça marchait pas trop vite mais j'ai revu après le mouvement un petit peu, pas beaucoup"*
> **(Entretien d'auto-confrontation, adolescente A.18).**

- Échanger et participer activement

Les adolescents ont grandement apprécié les anecdotes énoncées par le médiateur (exemple : un artiste qui se pose comme contrainte de dessiner dans l'obscurité) ainsi que les jeux et l'invitation à réaliser le croquis d'une œuvre ou d'un camarade les yeux fermés juste après (Cf. Figure 31).

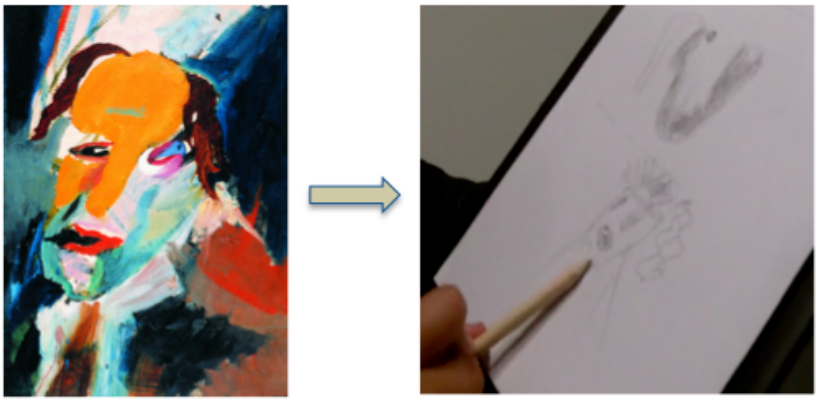


Figure 31. "Portrait visionnaire" de Richter (1917) (à gauche) - Réalisation d'un croquis de l'œuvre (à droite)

Une adolescente montre ainsi son intérêt pour ce type d'activités proposées dans une visite censée être sérieuse d'après elle :

> *"Un musée ce n'est pas un endroit où l'on peut jouer, c'est un endroit où on doit aller voir des trucs qu'on connait pas (…) je me suis dit que c'était cool"*
> ***(Entretien d'auto-confrontation, adolescente A.16)***

Cette visite nous apprend également que les échanges entre adolescents sont importants durant cette activité, ils permettront de comparer ou d'échanger des notes sur le discours du médiateur, de s'appuyer sur un camarade pour qu'il prenne la photo d'une œuvre souhaitée ou d'échanger sur des éléments incompris. À un moment spécifique, des adolescentes vont s'entraider pour photographier une œuvre à partir d'un angle de vue en hauteur et échanger sur la bonne réalisation de cette prise (Cf. Figure 32) :

"J'ai quand même réussi à prendre toute l'œuvre, j'ai tout bien fait (…) j'ai montré à R. et M. (...) elles m'ont demandé comment j'ai pris une photo du dessus, c'était pas facile. Il y avait C. qui essayait mais elle n'y arrivait pas"
(Entretien d'auto-confrontation, adolescente A.18)

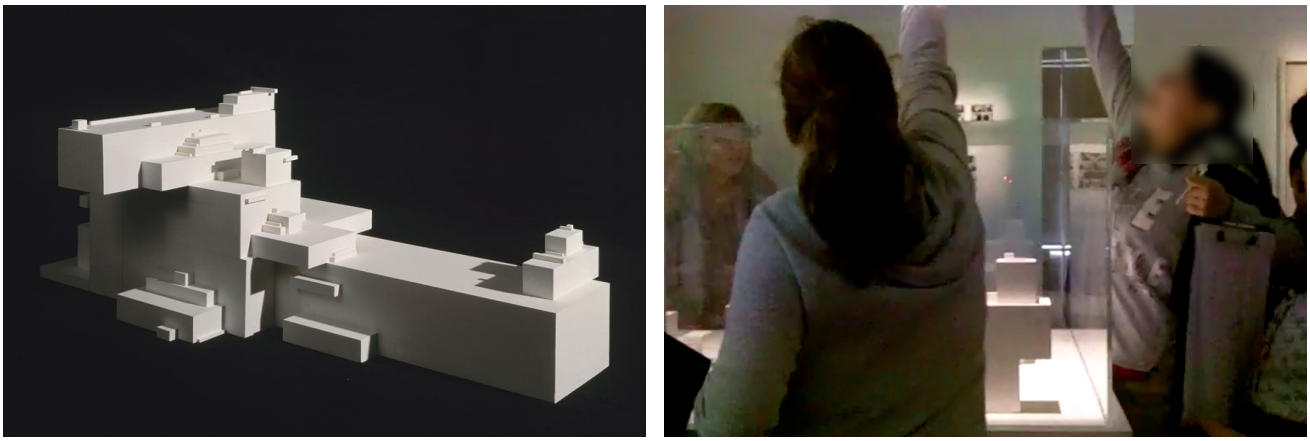


Figure 32. "Architectone" de Malévitch (1923) (à gauche) - Prise de photographies en hauteur (à droite)

- Alternance entre écoute et décrochage

Durant la visite, le jeune public va également alterner entre des périodes d'écoute du médiateur, de compréhension de son discours avec d'autres moments d'incompréhension et de décrochage. Les moments d'écoute du médiateur et de la présentation des œuvres sont ponctuellement accompagnés d'échanges entre adolescents et de prises de notes ou de photographies pour certains d'entre eux. Quant aux moments d'incompréhension et de décrochage, ils interviennent lorsque le médiateur aborde des courants artistiques et des contextes historiques jugés difficiles d'accès pour les jeunes visiteurs qui n'osaient pas questionner le médiateur :

"À ce moment là le dadaïsme j'étais un petit peu perdu hein (…) on se posait des questions, ça veut dire quoi le dadaïsme… je me suis dit j'ai peut être pas écouté, il a peut être dit la réponse"
(Entretien d'auto-confrontation, adolescente A.20).

Ces décrochages peuvent avoir lieu lorsque le jeune visiteur trouve les explications longues, notamment en fin de visite lorsque la fatigue se fait ressentir :

"C'est là que ça allait plus du tout (…) je commençais à fatiguer à ce moment (…) au début on écoutait, on écoutait et puis à un moment les explications étaient hyper longues, c'était interminable"
(Entretien d'auto-confrontation, adolescente A.18)

Ces moments peuvent également témoigner d'une absence d'intérêt pour certaines œuvres d'art pouvant aller jusqu'à la remise en question de la valeur artistique de certains œuvres telle que "La roue de bicyclette" de Marcel Duchamp (Cf. Série de photos) :

"Bon au début quand je l'ai vu, je me suis dit bah c'est pas de l'art mais en fait si c'est de l'art. Mais moi je pense que c'est hyper simple pour de l'art (…) C'est comme si on posait un ordinateur comme ça fermé et je pose un téléphone dessus, comme ça il tient (…) ça m'a pas du tout attiré"
(Entretien d'auto-confrontation, adolescente A.18)

Cette baisse d'intérêt pour le discours révèle un choix et une priorité donnée à certaines activités, comme l'importance de privilégier la conservation de traces photos/vidéos des œuvres avant que le médiateur ne se déplace vers un autre espace. Il est cependant intéressant d'observer qu'une visite médiatisée par les dispositifs techniques tels que les appareils photos peut tantôt éloigner, voire empêcher un rapport plus sensible avec l'œuvre d'art, tantôt le privilégier comme nous l'avons vu précédemment. Ce qui nous montre l'existence de différents chemins favorisant une rencontre de l'œuvre d'art qui se déploie de diverses manières.

Ces moments de décrochage sont notamment révélateurs d'un autre niveau d'activité émergeant en parallèle de l'écoute du médiateur : la rencontre avec l'œuvre d'art. Pour s'immerger à travers une œuvre, prendre le temps de détailler ses parties, de se questionner et de construire sa propre intrigue sur l'objet d'art face à soi, encore faut-il s'extraire de l'écoute du médiateur, cette activité prescrite aux adolescents durant le parcours muséal. Nous aborderons cette question dans la section suivante.

8.2.2 La maille temporelle de la rencontre avec l'œuvre d'art

- Décrocher pour mieux rencontrer

Bien que l'accompagnement du médiateur soit prédominant dans la visite, les points de vue des jeunes visiteurs recueillis nous montrent bien que chaque sujet possède son propre rythme avec des phases de baisse et de regain d'intérêt en lien avec le discours du médiateur, ainsi que des phases d'engagement et de désengagement face aux œuvres. Et cela, malgré la présence du groupe pouvant être susceptible d'atrophier chez les adolescents la rencontre spontanée des œuvres pendant la visite guidée. Cette dernière ayant sa part de prescription et de découpage dans l'exposition que le sujet n'a pas délibérément choisi ni accepté au départ.

Nous remarquons ainsi que ces phases de décrochage face au discours sont nécessaires pour mieux rencontrer et voyager à travers l'œuvre d'art. Voici quelques extraits de verbatims révélant des moments singuliers et spontanés de rencontre individuelle avec des œuvres durant le parcours :

« J'avais pas entendu (…) j'étais là mais j'étais en train de regarder là-bas (…) j'étais fixée dans ça, j'étais vraiment dedans (…) j'étais fixée à la vis après je regardais par terre et j'ai vu l'ombre (…) c'est grâce à la lumière d'en haut qu'on voit ça »
Adolescente A.16 (Roue de bicyclette) - Entretien d'auto-confrontation

« Sur le tabouret moi je me dis si on regarde bien, ça se trouve il y a encore des empreintes de la personne qui l'a fait. Si on analyse bien, on peut trouver des choses qui lui appartiennent. Si on regarde bien sur le tabouret et la roue. On peut trouver des empreintes ou un petit morceau de quelque chose »
Adolescente A.19 (Roue de bicyclette) - Entretien d'auto-confrontation

« De près c'est dur à voir, après je me suis éloignée et on comprend (...) Ca m'a fait penser à une prison (…) Moi le premier truc qui m'a attiré c'était le trait, après je regardais en dessous du trait et je me suis dit pourquoi y'a pas la

suite, et j'ai vu le nœud papillon comme ça. Et je me suis dit c'est peut être un homme qui a été dans une fête et après il est rentré en prison parce qu'il a l'air d'être d'habillé comme quelqu'un qui est allé dans une fête. Peut être qu'il a fait quelque chose de pas bien là-bas… J'ai envie de comprendre l'histoire »

Adolescente A.16 (Sablier) - Entretien d'auto-confrontation

« J'ai cru que c'était un noeud et je me suis dit euh... c'est bizarre comme œuvre. Après j'ai vu des têtes, des pieds et des mains et j'ai pas compris c'était quoi. Et après j'ai demandé à ma prof (...) J'ai essayé de regarder, d'imaginer c'était quoi. Et après j'ai vu qu'il y avait des mains et des pieds et des têtes et je me suis dit c'est des personnes qui sont en train de faire une figure »

Adolescente A.21 (Les grands plongeurs noirs) - Entretien d'auto-confrontation

« Bah je savais pas elle servait à quoi la chaise, il y a avait un grand rebord comme ça, un petit… Mais de près, je voyais pas bien. Je me suis un peu éloignée (...) Je voyais mieux quand j'étais éloignée (...) Si c'est un petit rebord juste comme ça, tu peux pas écrire ou faire des choses dedans (...) c'était pas une chaise normale »

Adolescente A.17 (Chaise de berlin) - Entretien d'auto-confrontation

Figure 33. "Roue de Bicyclette" de Marcel Duchamp (1913) "Sablier" de Adya van Rees-Dutilh, (1914), "Les grands plongeurs noirs" de Fernand Léger (1944) & "Chaise de berlin" de Gerrit Rietveld (1923)

- Caractériser la rencontre individuelle des œuvres

Pouvant intervenir à n'importe quel moment de la visite, cette maille temporelle de la rencontre avec l'œuvre d'art se caractérise par sa dimension inopinée : elle reste difficilement prévisible pour le visiteur qui est comme happé par l'œuvre et saisi dans les activités analytiques et sensitives émergentes de cette rencontre. Cette dernière peut aussi se caractériser par une altération de la perception du temps et de l'espace, pouvant faire oublier la visite guidée en train de se dérouler comme en témoigne le 1er verbatim. Nous remarquons également une focalisation poussée à l'extrême vers des questionnements et des réflexions émergeant du face-à-face à l'objet qui ne se dévoile pas immédiatement. Ces réflexions reflètent souvent la construction d'une intrigue à résoudre, de tâtonnements destinés à comprendre l'objet, son histoire, les intentions de l'artiste ou encore à transposer l'usage de ces objets dans la vie courante. Cette activité de rencontre se caractérise notamment par une forte dimension imaginaire : les jeunes visiteurs se plaisent à imaginer le prolongement d'une œuvre en créant une histoire fictive par exemple qui favorise la compréhension de l'œuvre contemporaine.

Par ailleurs, l'ensemble des verbatims nous montre bien que l'activité de rencontre se déroule dans l'intermittence et la discontinuité temporelle : chaque regard, chaque découverte et chaque questionnement en amènent de nouveaux qui produisent, à leur tour, d'autres avancées et tâtonnements permettant d'appréhender l'objet sous plusieurs angles et de le reconstruire à sa façon. Enfin, ces extraits de verbatims mettent à jour une autre dimension décisive dans cette activité : la corporalité et la façon d'engager son corps dans l'espace pour appréhender les œuvres. Souvent cités, les rapprochements et les éloignements proposent des visions différentes de l'œuvre qui impactent sa perception dans l'espace. Le rapprochement permettra de distinguer les détails foisonnants de l'œuvre et de compartimenter ses parties, tandis que l'éloignement rassemble ces parties en un tout cohérent et homogène qui permettra la création d'un nouveau sens significatif pour les jeunes visiteurs.

8.2.3 Fluctuation des objets de l'activité des adolescents

À partir des observations recueillies lors de la visite guidée et des entretiens d'auto-confrontation, nous avons synthétisé une diversité d'objets d'activités poursuivis par les adolescents au fil de la visite (Cf. Figure 34).

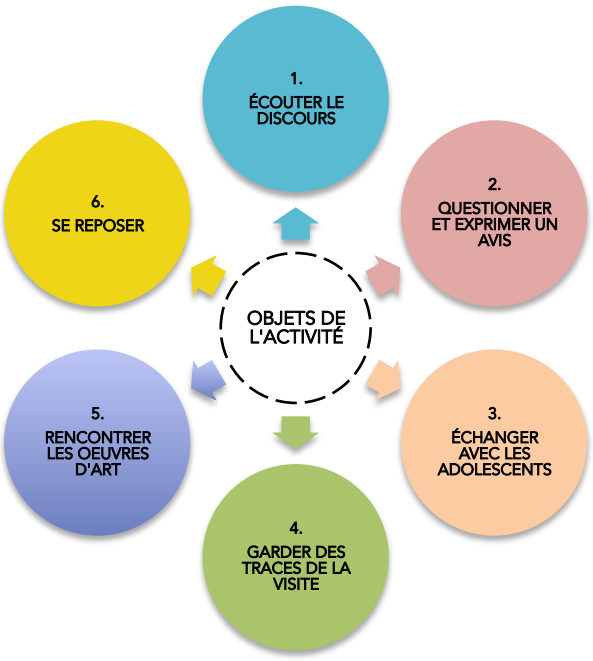


Figure 34. Diversité des objets de l'activité poursuivis par les adolescents pendant la visite muséale

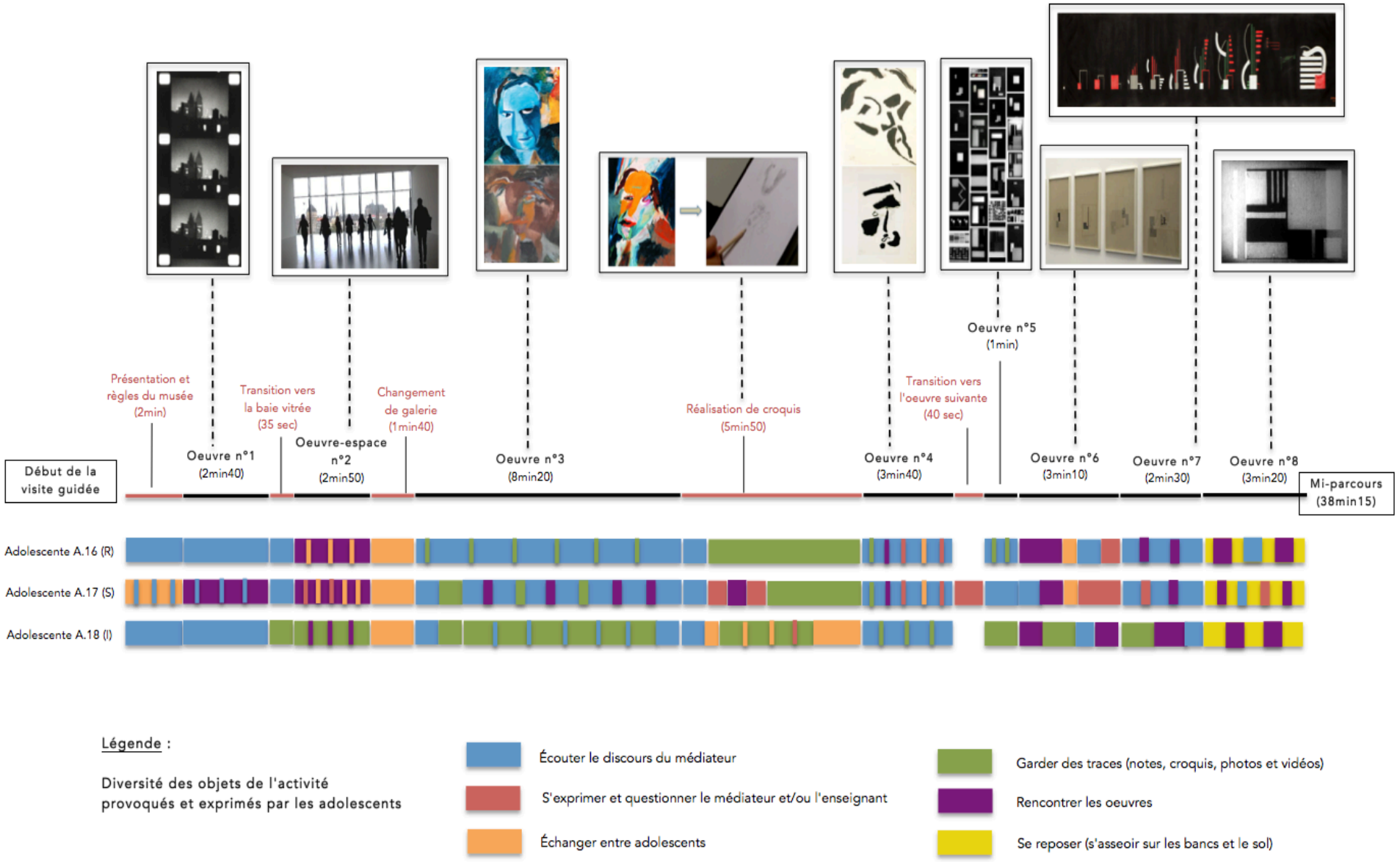


Figure 35. Chronique des activités de trois adolescentes retraçant la fluctuation des objets de leurs activités

Nous retrouvons ainsi plusieurs finalités exprimées par ces sujets : écouter le discours du médiateur ; questionner et exprimer un avis au sein du groupe ; échanger et plaisanter avec les autres adolescents ; garder des traces de la visite via des notes, des croquis ou des prises de photographies ; rencontrer les œuvres d'art (expérimentation instrumentée, imagination et création d'histoires, réflexivité sur certains thèmes, émergence d'imprégnation, description fine, etc.) ; et se reposer quand cela est possible au fil de la visite en s'asseyant sur des bancs ou à même le sol.

Leur émergence au sein de l'activité n'a rien de séquentiel et deux objets de l'activité peuvent notamment se superposer au même moment pour un même sujet. Ils ont la particularité de fluctuer pendant la visite selon les activités et les demandes exprimées par le médiateur, le type d'œuvre rencontré, le niveau de fatigue accumulé au fil de la visite, le niveau de complexité et la quantité du discours du médiateur, et les activités réalisées entre les adolescents. Afin de saisir la manière dont ces objets de l'activité fluctuent et connaître leurs durées au fil de la visite, nous avons reconstitué la diachronie du parcours de visite de trois adolescentes. À la façon d'une chronique d'activité, nous avons illustré par des représentations colorées l'émergence de ces diverses finalités poursuivies (Cf. Figure 35). Ici encore, la première moitié de la visite guidée a été privilégiée car elle nous semble représentative de la variabilité des objets de l'activité des sujets-visiteurs.

À travers ce schéma présentant la dynamique des objectifs portés par les adolescents durant la première moitié du parcours, nous illustrerons plusieurs phénomènes émergents de cette activité de visite muséale. Nous remarquons tout d'abord que les objets de l'activité fluctuent constamment tout au long de la visite : de nombreux allers-retours sont effectués entre l'écoute du médiateur, l'échange entre adolescents, la rencontre des œuvres, les traces produites par les sujets et les échanges avec le médiateur. Cette répartition hétérogène est déterminée à la fois par les caractéristiques des œuvres (œuvre-vidéo, la dimension abstraite, œuvre suggérant une chronologie, présence de couleurs vives, etc.), le discours et les activités proposées par le médiateur, ainsi que les préoccupations des adolescents et leurs affinités avec les œuvres rencontrées. Si nous nous focalisons sur l'un des objets de l'activité correspondant à l'écoute du médiateur, l'étude de la chronique nous montre qu'il est rarement isolé et qu'il s'articule le plus souvent avec la production de traces et la rencontre des œuvres. Notons par ailleurs que l'écoute et la rencontre des œuvres ne peuvent être réalisées simultanément lors de la visite, les adolescents sont amenés à basculer de l'une à l'autre : s'engager dans l'une, suppose de quitter l'autre comme nous l'avons expliqué précédemment. Cet élément nous permet d'interroger la place et le temps du discours des médiateurs face aux œuvres : si ce dernier empêche une rencontre singulière et spontanée, provoquée par les sujets-visiteurs, il peut être intéressant de repenser la structuration de la médiation orale afin de privilégier un intérêt, une recherche et une rencontre des œuvres depuis le prisme subjectif des visiteurs.

À la mi-parcours, un nouvel objet de l'activité émerge lié au repos recherché par les adolescents. Dès la moitié de la visite, une fatigue se fait ressentir auprès des sujets qui tenteront dès que possible de s'asseoir sur les bancs disponibles, faisant face aux œuvres.

"Alors la première chose que j'ai faite c'est m'asseoir (rires). J'en pouvais plus (...) J'avais envie de m'asseoir"

"Après comme j'avais trop regardé, je suis partie m'asseoir, j'avais trop mal aux pieds (...) Mais j'écoutais quand même (...) Debout, marcher, prendre des notes, dessiner… c'est quand même…"

"J'avais mal à la tête (...) C'était long hein. On devait rester debout le temps qu'il parle"
Adolescentes A.18, A.17 et A.19 - Entretiens d'auto-confrontation

La recherche d'un banc pour se reposer au cours de la visite devient un véritable objet de l'activité partagé par l'ensemble des adolescents et fréquent au cours de la seconde moitié du parcours (Cf. Figure 36).

Figure 36. Moments du parcours où les adolescents se reposent durant la visite.

Sur certaines photographies, nous observons des adolescents s'asseoir à même le sol lorsqu'ils sont invités à se rapprocher d'une œuvre pour en faire un croquis (photo 36-A) et quand le banc ne dispose plus de place (photo 36-C). Ces moments permettent également de faciliter la prise de notes lors de la présentation des œuvres (photo 36-B). Nous remarquons notamment certains adolescents allant jusqu'à s'isoler du groupe en fin de visite afin de se reposer au sol ou sur une chaise (photos 36-D et 36-E). Et dès la fin de visite, certaines adolescentes se précipitent vers les bancs de la sortie pour s'y reposer (photo 36-F).

En observant les chroniques individuelles des adolescents, chacun d'entre eux privilégie des préoccupations au fil de la visite. Par exemple, l'adolescente A.17 récolte et produit de nombreuses traces à l'aide des fonctions de prise de photographies et vidéo de son téléphone, de la prise de note et de la réalisation de croquis. Pour illustrer la variabilité et la diversité de ces productions de traces, nous avons

prélevé des verbatims du sujet provenant de l'entretien d'auto-confrontation concernant cet objet de l'activité et son rôle tout au long de la visite (Cf. Figure 37).

Figure 37. Multifinalité des traces produites par l'adolescente A.17 pendant la visite guidée

Nous remarquons dans ce schéma une diversité de traces récoltées orientées vers de nombreuses finalités. Les récoltes de certaines traces sont encouragées par l'institution telles que les prises de notes et les croquis demandés par le médiateur pendant la visite muséale. Les autres traces sont spontanément

produites par l'adolescente avec de multiples finalités sous-jacentes. Nous avons ainsi classé ces diverses traces par type de médiation instrumentale mobilisée par le sujet (Figure 38).
Nous observons qu'un même support de traces peut devenir multi-instrumental et servir ainsi plusieurs finalités, telles que la photographie permettant d'une part, de favoriser une rencontre de l'œuvre tournée vers l'expérimentation en provoquant du mouvement à travers un lot de peintures, ou d'autre part, d'éviter la prise de notes d'un cartel incluant de nombreuses informations, ou encore de partager ces photographies auprès des camarades ou de l'entourage familial après la visite. Par ailleurs, ce tableau nous montre que les traces sont récoltées le plus souvent par l'adolescente dans le cadre d'une médiation pragmatique, c'est-à-dire que ces traces visent une action sur un objet (Folcher & Rabardel, 2004), telle que la transformation d'une œuvre figée en créant du mouvement à partir de plusieurs photographies (inspirée de la technique du "stop-motion" permettant d'animer une séquences d'images), ou encore la réutilisation ultérieure des photographies pour prendre le temps d'en choisir une qui sera utilisée dans le cadre d'un projet scolaire. Quelques médiations réflexives ont également été privilégiées par l'adolescente, ces médiations sont orientées vers le sujet lui-même et sa gestion de l'activité (op.cit.). Nous y retrouvons une récolte des traces permettant d'élaborer une forme de bibliothèque numérique d'œuvres restant disponible à tout moment pour le sujet après la visite. Et la production de traces peut notamment devenir un moyen d'éviter une activité de réécriture des cartels jugée fastidieuse par le sujet.

Médiations épistémiques	Médiations pragmatiques	Médiations interpersonnelles	Médiations réflexives
Observer l'illusion d'optique avec la vidéo (*grandeur d'une cathédrale à travers une baie vitrée*)	Réaliser un croquis d'une œuvre à la demande du médiateur en s'appuyant sur la technique de l'artiste	Montrer à l'entourage familial les photos et les vidéos prises durant la visite (Post-visite)	Garder des traces des œuvres appréciées et celles qui n'ont pu être présentées par le médiateur (photos et vidéos) pour les revoir après la visite
Prendre connaissance des éléments liés aux œuvres après la visite avec la prise de notes	Photographier un lot d'œuvres suggérant une chronologie afin d'y provoquer et y voir du mouvement	Partager les traces récoltées de la visite avec les autres adolescents (notes, photos, etc.) (Pendant la visite)	Éviter la prise de notes des longs cartels en les photographiant
	Attraper à l'aide de la photographie un angle de l'œuvre difficilement accessible		
	Sélectionner une œuvre après la visite qui fera l'objet d'un projet scolaire et créatif		

Figure 38. Diversité des médiations instrumentales mobilisées par l'adolescente A.17 en lien avec la récolte des traces

8.3 Dérouler la chronologie de la visite : un point de vue diachronique

La visite guidée se caractérise par la rencontre d'un médiateur et d'un ensemble de visiteurs qui interagissent ensemble à différents niveaux. En cela, nous pouvons parler de co-activité entre ces deux acteurs dont les buts sont différents (comme nous le montrerons) mais qui sont intégrés dans une activité commune à long terme représentée par la visite à mener. Toutes ces dimensions de la visite ont été présentées car elles sont déterminantes dans les interactions des sujets et permettent de comprendre comment la co-activité du médiateur et des visiteurs peut être favorisée ou empêchée. En nous focalisant de manière plus fine sur le déroulement chronologique de la visite, nous avons tenté d'identifier les phases significatives de co-activité réussie et empêchée à travers un point de vue diachronique. Ce nouveau point

de vue permet d'entrevoir une vue d'ensemble concernant deux activités et deux logiques qui s'entrecroisent au fil de la visite (Cf. Figure 39).

8.3.1 Des phases de co-activité réussie et empêchée

Pour classer les situations illustrant une co-activité réussie et empêchée, nous avons retenu plusieurs critères à partir de la description chronologique de ces activités. Pour le médiateur, son activité est réussie lorsque l'arbitrage de ses enjeux s'équilibre autour de la médiation sans que cette dernière ne soit interrompue ou mise à mal par des aléas (provenant de l'environnement, des collègues ou des visiteurs). La co-activité est également réussie lorsque les échanges sont fructueux et que les adolescents participent à la médiation. Son activité est néanmoins empêchée lorsqu'il se sent préoccupé à certains moments de la visite et que cela impacte sa façon d'arbitrer ses enjeux dans l'activité et qu'il doit arrêter momentanément la présentation des œuvres pour s'occuper de garder un collectif structuré et un parcours cohérent. Pour les adolescents, nous avons retenu d'autres critères : l'activité est réussie lorsqu'ils peuvent déployer spontanément leurs activités au fil de la visite (photographier, échanger, se rapprocher des œuvres, écouter, se décrocher du discours, etc.) sans être contraint par le médiateur. Elle est également réussie lorsqu'ils réalisent des découvertes et élaborent du sens sur les œuvres individuellement ou collectivement grâce à la médiation. Tandis qu'elle est empêchée quand le médiateur impose : une activité au détriment d'une autre, un rythme trop soutenu à certains moments et lorsqu'il utilise des termes complexes empêchant la compréhension du discours.

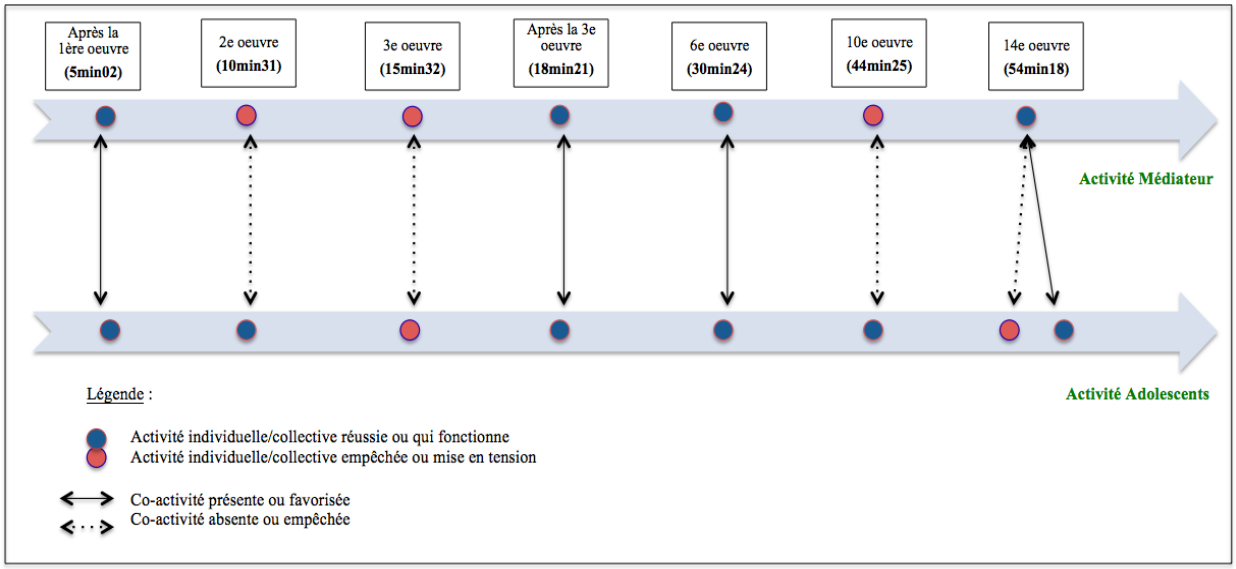


Figure 39 : Graphe chronologique de la visite muséale : phases significatives de co-activité réussie et empêchée

Après la 1ère œuvre audio-visuelle, le groupe est amené en face d'une immense baie vitrée donnant sur une cathédrale afin de réaliser un jeu d'illusion d'optique faisant agrandir ou diminuer la taille de cette cathédrale en s'appuyant sur les cadres des fenêtres. En plus de s'apparenter à un exercice de rapprochement et d'éloignement habituellement retrouvé face aux œuvres, celui-ci a été largement apprécié par le jeune public car il s'apparente à un jeu ayant été réalisé collectivement. À partir de la 2ème œuvre présentée, le médiateur nous explique qu'il est tellement troublé qu'il en oubliera de rappeler certaines règles auprès du groupe (ne pas écrire sur les socles) pendant la présentation des œuvres. Ce qui l'amènera à réaliser une injonction auprès du groupe d'adolescentes pour les rapprocher du groupe. Du côté des jeunes visiteuses, nous apprenons qu'elles tentent de trouver un espace accessible disposant d'un support pour faciliter la prise de notes dans un lieu qui est à la fois exigu et surchargé d'élèves. Pour cela

les adolescentes détournent l'usage des socles pour garder des traces du discours du médiateur. Pour d'autres adolescentes, le discours centré sur le courant artistique paraîtra difficile d'accès à ce moment du parcours.
Après la 3ème œuvre, la co-activité entre le médiateur et les jeunes visiteurs est de nouveau favorisée via le croquis à réaliser les yeux fermés, exercice que nous avons détaillé plus haut et qui est apprécié par les deux acteurs (Cf. Figure 31). Lorsque la 6ème œuvre est introduite, les visiteurs montrent leur intérêt pour ce lot de tableaux représentant des formes géométriques qui évoluent (Cf. Figure 30). Et la co-activité sera de nouveau renforcée lorsqu'un débat démarre entre les deux acteurs, suivie de plaisanteries. Quelques adolescentes vont jusqu'à remettre en question l'authenticité des œuvres en affirmant qu'elles représentent des copies.

Une quinzaine de minutes plus tard, lorsque le médiateur présente la 10ème œuvre de la visite (Cf. Figure 32), il nous explique qu'il a été difficile pour lui de relater une expérience de collaboration entre artistes qui a échoué :

"Je me sentais pas hyper à l'aise sur Malévitch (…) je me suis retrouvé dans une impasse parce que en fait ils ont une divergence les deux. Les formes géométriques, Malevitch les voit comme quelque chose de beaucoup plus spirituelle alors que Richter est beaucoup plus dans les choses formelles. Et donc, comment leur faire expliquer ça, c'est… laisse tomber je peux pas"
(Entretien d'auto-confrontation, médiateur)

L'enjeu du médiateur à ce moment est bien de relater le contexte et le parcours artistique de l'artiste, quand bien même il paraît difficile d'accès pour les jeunes visiteurs. Il tentera une première explication historique qu'il délaissera rapidement pour parler de la forme d'un visage identifiable en hauteur sur la maquette. C'est ce dernier élément qui sera d'ailleurs re-saisi avec enthousiasme par les jeunes visiteurs face à l'œuvre. Cela amènera notamment plusieurs adolescentes à s'engager momentanément dans une tentative de prise de photographie de la maquette pour capturer ce visage évoqué par le médiateur.

Enfin, après 54 minutes de visite, nous arrivons à la 14ème œuvre présentée par le médiateur avec la roue de bicyclette (Cf. Figure 33). Cette œuvre de Marcel Duchamp est importante et constitue un pilier dans la visite pour le médiateur ainsi que dans la consécration du courant dadaïsme qu'il introduit depuis le début de la visite. Et contrairement à d'autres moments du parcours, il se sent bien plus à l'aise à présenter l'œuvre d'un artiste qu'il affectionne et qu'il maîtrise. Et du côté des jeunes visiteurs, nous remarquons que le vécu de ce moment est partagé. D'une part, une adolescente nous explique qu'elle arrive à un état de fatigue avancé, qu'elle trouve le discours du médiateur beaucoup trop long et qu'elle n'a pas le temps de prendre des photos de toutes les œuvres souhaitées. Ce qui est illustré par une autre injonction du médiateur :

"S'il vous plait, au lieu de prendre des photos, intéressez-vous à ça, écoutez ce que je dis"
(Échanges pendant la visite guidée observée, médiateur)

D'autre part, nous retrouvons une autre adolescente qui se questionne beaucoup vis-à-vis de cette œuvre, au niveau des interprétations sur le sens de l'œuvre et sur ses aspects techniques concernant la jonction entre la roue et le tabouret, puis elle se laissera immerger dans la "Roue de bicyclette" :

"Je me suis dit, ça doit faire des différences (…) Bah se déplacer et rester fixe. Et quand j'ai vu qu'il a collé les deux (…) Je me suis dit : si on se déplace pas, si on reste pas fixe, il faut rien faire (…) Moi je me suit dit c'est quelque chose qu'on peut faire (...) Peut être qu'il a vissé et qu'il a mis de la colle pour que ça tient (…) j'étais fixée dans ça, j'étais vraiment dedans là (…) j'étais fixée à la vis"
(Échanges pendant la visite guidée observée, adolescente A.16)

8.3.2 Des logiques intrinsèques qui se rejoignent et qui s'entrechoquent

Nous avons ainsi retracé temporellement ce parcours de visite afin de cibler des phases significatives où la co-activité pouvait être à la fois présente, absente, réussie et empêchée durant la visite muséale. À partir de l'observation de l'activité et de la compréhension du point de vue des acteurs, nous apprenons que cette activité à la fois riche et complexe se déroule avec des sujets qui ne partagent pas les mêmes enjeux ni les mêmes objectifs durant l'activité. Et si la visite guidée signifie institutionnellement une unité de groupe réalisant le même parcours, l'activité révèle une grande diversité dans le vécu de ce parcours et dans les activités déployées. En effet, chaque visiteur peut être tourné vers l'écoute du médiateur, interagir avec ses camarades, garder des traces ou encore rencontrer une œuvre d'art. Ces objets de l'activité peuvent tantôt rentrer en résonnance avec l'activité du médiateur ou tantôt s'y entrechoquer. Toutefois certaines tensions dans la co-activité demeurent constructives dans le développement de la médiation culturelle avec une possibilité pour le médiateur d'accompagner le partage du ressenti et des interrogations sur l'art contemporain qui ne fait pas toujours l'unanimité, mais qui a le mérite de créer du débat au sein du collectif. Mais nous remarquons que d'autres périodes de tension peuvent empêcher le développement de certaines activités réalisées spontanément par le jeune public en voulant trop homogénéiser les activités et la structure du groupe, telles que l'exploration, la découverte des œuvres de façon instrumentée ou non.

En définitive, ce récit chronologique nous dévoile la présence de nombreux vécus et de diverses logiques intrinsèques à l'œuvre : celle du médiateur et celles des jeunes visiteurs. Les logiques de ces acteurs témoignent d'attentes et d'enjeux amplement différents qui divergent à certains temps et qui convergent à d'autres moments de la visite.

8.4 Des exemples de rencontre collective : un point de vue synchronique

En nous rapprochant de certains exemples de rencontre collective avec les œuvres, nous avons souhaité mettre en lumière la dynamique de cette co-activité qui permet à la fois de découvrir, présenter une œuvre mais également de co-construire du sens et de soulever des interrogations de manière collective. Ces rencontres collectives démontrent également que le médiateur et les adolescents s'orientent vers des objets de l'activité divergents et que cette divergence peut être susceptible d'alimenter autant la co-activité que la médiation autour des œuvres.

8.4.1 "Prelude" (H. Richter) : rencontre improvisée et remise en question des œuvres

Cette première séquence a été sélectionnée car elle représente un moment de la visite improvisé par le médiateur durant le parcours car l'œuvre qu'il souhaitait présenter était occupée par le groupe de visiteurs d'un autre collègue. Il s'agit de la 6ème œuvre présentée lors de la visite, à la 29ème minute de la visite avec un ensemble de 10 dessins : "Prelude" d'Hans Richter (1919) (Cf. Figure 30). Face à cette collection d'œuvre, le médiateur introduit directement les œuvres sur une description fine et évolutive des dessins. Aucune présentation historique n'est réalisée, aucune explication sur les intentions de l'artiste n'est proposée. Au démarrage de cette description, une adolescente prend la parole pour exprimer des doutes et des interrogations sur l'authenticité de ces œuvres. Voici l'extrait retranscrit de cette rencontre :

Extrait n°1 (Prélude)

Médiateur : Maintenant on va s'intéresser à ça (*en se dirigeant vers des tableaux*). Là en fait vous avez une série de tableaux et chaque tableau a une évolution, c'est-à-dire que vous avez une séquence comme quand vous regardez un film avec image par image. Vous avez ici la première séquence, la deuxième… Oui je t'écoute ?

Adolescent 1 : (une élève lève la main). Monsieur c'est qui, qui a fait ça ?

Médiateur : Hans Richter. Pourquoi ?

Adolescent 1 : Non rien.

Médiateur : Bah dit.

Adolescent 1 : Bah c'est pas lui en fait, ça a été fait en 1900 quelque chose, c'est pas possible, ils vont pas rester comme ça.

Médiateur : Comment ça ?

Adolescent 1 : Bah obligé c'est vous qui l'avez fait

Adolescent 2 : C'est vous qui l'avez fait pour qu'on voit bien.

Adolescent 1 : Mais monsieur il l'a fait en 1900... Et on est en 2013, ça se peut pas qu'il va rester comme ça. Il est tout bien et tout...

Médiateur : (*rires*). Et moi je te dis que si. Tu es en train de dire que c'est pas des originaux ?

Adolescent 2 : Mais on a pas touché, on a pas touché...

Médiateur : Ah vous voulez touchez ? C'est une technique pour toucher en fait ?

Adolescent 1 : Non, non j'ai pas touché monsieur mais ça se voit.

Médiateur : (*rires*), ouais ouais ouais.

Adolescent 2 : Mais ils sont comme ça parce qu'ils sont pas touchés ?

Médiateur : Attendez. Alors je vous explique, vous avez une espèce d'évolution à chaque fois que vous regardez un dessin. Regardez tac, tac (*il va d'œuvre en œuvre en pointant du doigt*).

Adolescent 3 : Monsieur ?

Médiateur : Ouais ?

Adolescent 3 : C'est des bâtiments ?

Médiateur : C'est comme si t'avais une vue de bâtiment vue du dessus (*en faisant un geste d'une main qui se lève*)

Adolescent 3 : Surtout comme celui-là là-bas.

Médiateur : En fait plus vous avancez et plus le tableau devient de plus en plus complexe. D'accord ? Alors c'est comme si vous regardiez une partition musicale et tout ça c'est des notes de musicales, comme si c'était une partition musicale. (*Des élèves prennent des notes*). D'ailleurs c'était un mélomane, il y a de la musique là-bas qui fait raccord avec ça. D'accord ?

Adolescent 4 : (*inaudible : elle cite une référence personnelle*)

Médiateur : Oui, oui. J'ai oublié son nom… Il faisait des tableaux avec des séries de chiffres. Il s'appelait Romano Balka.

Figure 40. Extrait n°1 des échanges autour de l'œuvre "Prélude" (H. Richter)

Ce moment de rencontre collective est intéressant à plus d'un titre : tout d'abord nous apprenons a posteriori que cette œuvre ne faisait pas partie du parcours de visite que le médiateur réalise habituellement. En cours de visite, il s'est vu contraint de s'y arrêter car la prochaine œuvre qu'il souhaitait présenter aux adolescents était déjà occupée par un autre groupe. Le médiateur se retrouve ainsi en situation inconfortable face à une œuvre qu'il ne maîtrise pas :

"Ici j'étais un peu troublé parce qu'en plus tu vois cet endroit c'est pas du tout un endroit que j'aborde, c'est très certainement parce que juste après il y avait quelqu'un… Parce que normalement je fais directement les rouleaux sur toile même si c'est un peu guidé de "Rythmus". C'était pas forcément un endroit où j'étais hyper à l'aise parce que je l'avais jamais fait… Du coup c'était un peu particulier"

(Entretien d'auto-confrontation, médiateur)

Néanmoins, malgré cette rencontre improvisée auprès d'une œuvre imprévue dans le parcours, les adolescents s'approprient cet espace et ces œuvres par leurs propres questionnements. Une adolescente (A.17) interroge tout d'abord le médiateur sur l'identité de l'artiste, puis lorsque le médiateur creuse les origines de ce questionnement, l'adolescente poursuit ses interrogations et ses doutes sur l'authenticité des œuvres qui sont d'ailleurs partagés par une autre adolescente (A.16) en évoquant l'excellente qualité de l'œuvre et du papier pour une œuvre datant du 20e siècle ("*Ça a été fait en 1900 quelque chose, c'est pas*

possible, ils vont pas rester comme ça"). Pour expliquer l'hypothèse d'une collection d'œuvre gardée en aussi bon état, les adolescentes affirment que le personnel du musée a probablement restauré, voire repeint les œuvres en question ("*C'est vous qui l'avez fait pour qu'on voit bien*").

Lors des entretiens d'auto-confrontation, les adolescentes argumentent ainsi leurs propos sur la remise en question de l'authenticité des œuvres :

> *"Elles étaient en très bon état et il a dit que c'était ses œuvres à lui. Moi je me suis dit ça se peut pas, il peut pas les garder comme ça. Toutes ces années comme ça, ils peuvent pas être comme ça"*
> ***(Entretien d'auto-confrontation, adolescente A.17)***
>
> *"Si on laisse une feuille ou… parce c'est une toile, mais elle est faite avec des feuilles bah après les feuilles elles deviennent pourries. Si je laisse des feuilles pendant des années et des années d'un côté. Elles vont pas être encore pareilles, en plus si il y a un dessin dessus (...) Et nous on a dit qu'ils ont fait de nouvelles toiles mais ils ont pas répondu (...) C'est pas ceux que lui il a fait parce que avant les toiles n'étaient pas comme ça je pense. Elles n'étaient pas aussi propres"*
> ***(Entretien d'auto-confrontation, adolescente A.16)***

Insistant sur la nature authentique des œuvres, le médiateur amène ensuite cette remise en question sur le ton de la plaisanterie en prétendant que les adolescentes tenaient cet argumentaire pour évaluer directement les œuvres par le toucher. Par la suite, d'autres adolescentes interviennent pour tenter d'identifier la forme représentée sur l'œuvre et pour proposer une référence artistique leur faisant écho.

Questionné sur les interventions des adolescentes, le médiateur affirme apprécier les retours et les avis des visiteurs lui permettant d'enrichir sa médiation à l'aide de leur univers et des références qu'ils apportent et auxquels le médiateur n'aurait pas pensé :

> *"Ça fait bousculer un peu le truc aussi (...) Ça peut amener sur d'autres choses, des choses auxquelles je n'ai pas pensé. Parce que si je reste trop dans ma tête avec mes questions, ça va être hyper linéaire et j'aime bien le côté spontané aussi, que quelqu'un va me dire un truc auquel j'aurai pas pensé (...) J'ai besoin d'avoir quand même l'avis des autres pour rebondir sur un autre truc. Il y en a qui vont me sortir des références qu'ils ont à eux, des trucs de leur culture"*
> ***(Entretien d'auto-confrontation, médiateur)***

8.4.2 "La roue de bicyclette" (M. Duchamp) : une rencontre vive et ambivalente

Cette seconde séquence a été sélectionnée suite à une rencontre collective marquante autant pour le médiateur (il maitrise davantage cette partie du parcours tout en affectionnant l'artiste), que pour les adolescents qui réagissent de manière vive et intéressée face à l'œuvre et aux explications du médiateur. Il s'agit de la 14ème œuvre abordée au cours du parcours, à la 54ème minute de la visite avec "*La roue de bicyclette*" de Marcel Duchamp (1913-1964) (Cf. Figure 33). Le médiateur introduit le courant artistique dans lequel s'inscrit l'artiste (le dadaïsme) ainsi que la nature de l'œuvre : un "ready-made", c'est-à-dire un objet "tout fait" réalisé par M. Duchamp en combinant une roue bicyclette à un tabouret. L'intention de l'artiste est décrite comme provocatrice afin de remettre en question les codes et l'esthétique de l'art. À la suite de cette introduction, les échanges se poursuivent entre le médiateur et les adolescents.

- Ambivalence d'une rencontre collective

Lors de l'introduction de cette œuvre, une grande majorité des adolescents se rapprochent du médiateur et de l'œuvre étudiée. Durant ce discours, le médiateur remarque l'éloignement de deux élèves en train de

photographier d'autres œuvres près de la Roue de bicyclette. À ce moment, le médiateur interrompt son discours en demandant aux adolescentes d'arrêter les photographies et de se rapprocher du groupe pour écouter les explications de l'œuvre abordée. Voici le premier extrait retranscrit de cette rencontre :

Extrait n°2 (La roue de bicyclette)

Médiateur : Alors ici c'est un artiste important, je vais en parler pas mal de celui-là. On va pas forcément dessiner ce truc là. Alors l'artiste qui a fait ça s'appelle Marcel Duchamp. C'était aussi un ami de Hans Richter et c'est l'un des artistes les plus importants du 20e siècle, vraiment. Alors Marcel Duchamp il a beaucoup investi dans le dada, le dadaïsme et il va inventer un concept qui s'appelle le ready-made. Alors ça vous dit peut être rien mais le ready-made en français ça veut dire « tout fait » et en faisant ça, il va remettre en question déjà ce que c'est une œuvre d'art. Pourquoi on dit "bah ça, c'est une œuvre d'art" ? Et il va remettre en cause la beauté de l'art, l'esthétique : le fait de dire si c'est beau ou moche. Marcel Duchamp c'est un artiste un peu provocateur parce que aussi le dadaïsme c'est quelque chose d'assez provoquant.

Adolescents : C'est quoi comme roue ?

Médiateur : Ca c'est une roue de bicyclette mais je vais en reparler. Et c'est hyper important vraiment. Donc ça c'est un ready-made et il va en faire plusieurs des ready-made, alors déjà comment ça marche ? Il va… (*en direction d'un groupe d'élèves prenant des photos*) Euh s'il vous plait au lieu de prendre des photos, intéressez-vous à ça, écoutez ce que je dis.

Enseignante : Tu écoutes (en direction de l'élève).

Médiateur : Tu pourras prendre des photos de ça à la fin (*en parlant du court-métrage*) mais là je parle de ça donc baisse ton appareil photo s'il te plait. Parce que bon, quand je parle d'une œuvre et que vous regardez un autre truc… J'apprécie moyen quoi (*il s'adresse à l'une des élèves qui prenait des photos*). Là je suis en train de parler du concept. En fait qu'est-ce qu'on voit ici ?

Enseignante : Elle n'écoutait même pas en fait de quoi on parle.

Figure 41. Extrait n°2 des échanges autour de l'œuvre "La Roue de bicyclette" (M. Duchamp)

Cet extrait illustre un moment de la visite guidée où les objets de l'activité et les préoccupations entre le médiateur et les adolescents visiteurs peuvent diverger complètement. Pour le médiateur, cette œuvre de Marcel Duchamp correspond à un moment charnière dans la visite pour deux raisons principales : d'une part, cette œuvre concrétise le courant du dadaïsme dans la remise en question de l'art. Et d'autre part, le médiateur se sent plus à l'aise à présenter une œuvre qu'il maîtrise contrairement au début du parcours. Il affectionne cette œuvre et cela se ressent dans la visite lorsqu'il prend le temps de détailler l'œuvre, la démarche de l'artiste ainsi que d'autres œuvres réalisées par M. Duchamp en insistant sur son côté provocateur. Ainsi, lorsqu'il aperçoit d'autres adolescentes éloignées du groupe, il préfère les arrêter et leur demander de se concentrer sur la Roue de bicyclette car elles prenaient en photographies des œuvres qu'il comptait aborder par la suite :

"Je l'aime beaucoup (l'artiste) alors j'ai dû mal à ne pas… (...) c'est un tournant de l'art du 20e siècle, puis je sais pas je voulais voir un peu comment elles réagissaient quoi, en y mettant beaucoup d'énergie à leur faire comprendre le concept du ready-made (...) En plus, j'étais tellement pas à l'aise durant l'exposition que… Ca m'a un peu rassuré d'avoir la roue de bicyclette (rires)"

(Entretien d'auto-confrontation, médiateur)

Pour l'une des adolescentes (A.18), le vécu de ce moment de la visite et les objets de l'activité sont entièrement différents. Lorsque cette 14ème œuvre est présentée, nous nous situons à un peu plus de la mi-parcours, et l'adolescente nous explique être arrivée à un état de fatigue avancé, bien qu'elle tentait précédemment de s'asseoir sur les bancs disponibles du parcours. Elle affirme également que le discours prolixe du médiateur ne lui permettait pas de prendre toutes les photographies qu'elle souhaitait afin de

garder des traces de la visite et de les réutiliser dans le cadre d'un projet scolaire. Arrivée à cette étape, l'adolescente écoute momentanément le médiateur, avant de se détourner vers d'autres œuvres environnantes pour les photographier, estimant que l'explication se rallonge. Puis le médiateur l'interrompt et lui demande de s'approcher et s'intéresser à la Roue de Bicyclette qui lui parait beaucoup trop simple comme œuvre, au point d'en remettre en cause sa valeur artistique :

"Bah au début on écoutait, on écoutait et puis à un moment les explications étaient hyper longues, c'était interminable. Après j'ai regardé le film, j'ai commencé à filmer et après la prof a dit il faut s'intéresser à ça (...) Il aurait dû raccourcir le discours… moi j'aurai écouté, j'ai écouté à un moment mais à un moment j'ai décroché (...) C'était hyper simple. C'est comme si on posait un ordi comme ça fermé et je pose un téléphone dessus comme ça il tient."
(Entretien d'auto-confrontation, adolescente A.18)

- **Émergence d'interrogations et co-construction de la médiation**

Un second extrait de cette rencontre nous révèle une médiation qui s'élabore à plusieurs avec une variété d'interventions de la part des adolescents pointant des éléments absents du discours, et suscitant des interrogations et des ambiguïtés justifiées qui nourrissent le dialogue et le discours du médiateur. Bien que l'espace de parole soit majoritairement monopolisé par le médiateur à travers une médiation analytique (une description fine des parties de l'œuvre menée avec le groupe, une distanciation centrée sur les courants artistiques et les intentions de l'artiste, ainsi que des questionnements tournés vers les adolescents), les adolescents apportent spontanément leurs propres interrogations de nature également analytique au cours de la médiation. Voici le second extrait retranscrit de cette rencontre :

Extrait n°3 (La roue de bicyclette)

Médiateur : Donc il y a deux parties : un tabouret et une bicyclette. Le tabouret ça sert à quoi ?
Adolescents : Pour être assis.
Médiateur : Ca sert à s'asseoir. La bicyclette ça sert à quoi ?
Adolescents : À se déplacer
Médiateur : (...) En fait il va remettre en cause la notion du beau et du pas beau parce qu'il montre ça comme étant quelque chose de beau, d'esthétique. Est-ce qu'on peut considérer ça comme quelque chose de beau esthétiquement ? Est-ce que vous trouvez ça beau ?
Adolescent 1 : Non
Adolescent 2 : Ouais, quand ça touche là.
Adolescent 3 : Monsieur, en vrai avant les tabourets c'était comme ça ?
Adolescent 4 : C'est vrai y'a pas de tabouret comme ça. C'est l'original ?
Médiateur : Ca a dû exister. Alors c'est pas l'original parce que en fait il va y en avoir plusieurs des comme ça, des ready-made. C'est pas l'original, c'est pas le premier, je crois que des roues de bicyclettes il doit y en avoir 3 ou 4.
Adolescent 1 : Bah ils les ont vus et ils lui ont piqué l'idée
Adolescent 2 : Mais non c'est à lui !
Adolescent 3 : En fait j'ai rien compris monsieur
Adolescent 1: Ils ont volé l'idée de... Marcel Duchamp
Médiateur : (rires). Non Marcel Duchamp en a fait plusieurs.
Adolescent 1: Ahh il a fait des copies.
Médiateur : Il en a fait des copies (...)
Adolescents : Et pourquoi il a appelé la roue et pas le tabouret ?
Médiateur : Bah je sais pas... C'est sa première du ready-made en 1913. Après il en fera d'autres.

Figure 42. Extrait n°3 des échanges autour de l'œuvre "La Roue de bicyclette" (M. Duchamp)

Dans cet extrait, les adolescents interviennent à la demande du médiateur autour d'un échange de questions-réponses qui les fera participer activement à la description des parties de l'œuvre ("*Le tabouret ça*

sert à quoi ?" ; "Pour être assis" (...). Ensuite, nous observons la construction et la résolution collective d'une intrigue autour de l'originalité et des reproductions de l'œuvre. Une adolescente questionnera l'originalité de cette œuvre comme elle l'avait fait précédemment ("*Avant les tabourets c'était comme ça ?"; "C'est vrai ya pas de tabouret comme ça. C'est l'original ?").* La réponse du médiateur sur l'existence de plusieurs exemplaires de la "Roue de bicyclette" déclenchera une véritable intrigue et beaucoup d'interrogations auprès du groupe qui s'engage activement et collectivement autour d'échanges pour résoudre cette question ("*Bah ils les ont vu et ils lui ont piqué l'idée" ; "Mais non c'est à lui !").*

L'une des adolescentes nous explique ces interrogations concernant l'authenticité de l'œuvre de M. Duchamp et son caractère duplicable avec l'existence des copies de la Roue de bicyclette :

"Je lui avait dit si c'était un vrai ou pas un vrai. Parce que des fois ils disent que c'est un vrai mais c'est pas vrai parce que je trouve que ça fait depuis longtemps il l'a fait Marcel Duchamp. Alors il doit pas être comme ça, il doit être tout bousillé et tout (...) normalement il devrait y avoir que celle que Marcel Duchamp a fait parce que c'est plus réaliste et que tout le monde ira la voir si c'est vraiment lui qui l'a fait"
(Entretien d'auto-confrontation, adolescente A.17)

Après que le médiateur ait élucidé cet aspect, l'échange se poursuit sur la narration de la démarche provocante de l'artiste qui souhaite remettre en question les codes de l'art et de l'esthétique à travers son concept des œuvres toutes faites (le "Ready-made"). Puis une autre intervention d'une adolescente focalise le questionnement vers le choix du titre ("*Et pourquoi il a appelé la roue et pas le tabouret ?*") qui demeurera toutefois sans réponse. Cette co-activité nous montre une médiation qui tend à s'enrichir et à se construire autour des questionnements et des débats enclenchés par les adolescents. Ce qui les rend davantage acteurs dans la découverte et l'exploration des œuvres.

- **Déploiement de la rencontre sensitive au sein du collectif**

En nous appuyant sur le Modèle MARO (Bationo-Tillon, 2013), nous observons que la médiation culturelle oriente les jeunes visiteurs sur une activité majoritairement analytique avec des classes de situations développant de la description fine ("*Donc il y a deux parties : un tabouret et une bicyclette*"), des interrogations ("*Le tabouret ça sert à quoi ?" (...) "Est-ce qu'on peut considérer ça comme quelque chose de beau esthétiquement ?*") et de la distanciation ("*Et il va remettre en cause la beauté de l'art, l'esthétique" (...) "C'est un artiste un peu provocateur*"). Toutefois, loin de rester dans la dimension analytique, les entretiens d'auto-confrontation ont révélé l'émergence d'autres formes de rencontre individuelle avec l'œuvre qui ont été grandement influencées par le discours du médiateur. Ces rencontres ont la particularité de privilégier davantage la dimension sensitive pour plusieurs adolescentes interrogées :

« Bon au début quand je l'ai vu, je me suis dit bah c'est pas de l'art mais en fait si c'est de l'art. Mais moi je pense que c'est hyper simple pour de l'art (…) C'est comme si on posait un ordinateur comme ça fermé et je pose un téléphone dessus, comme ça il tient » - ***Adolescente A.18 - Distanciation et imprégnation***

« Sur le tabouret moi je me dis si on regarde bien, ça se trouve il y a encore des empreintes de la personne qui l'a fait. Si on analyse bien, on peut trouver des choses qui lui appartiennent. Si on regarde bien sur le tabouret et la roue. On peut trouver des empreintes ou un petit morceau de quelque chose »
Adolescente A.19 - Imagination et description fine
« J'avais pas entendu (…) j'étais là mais j'étais en train de regarder là-bas (…) j'étais fixée dans ça, j'étais vraiment dedans là (…) j'étais fixée à la vis après je regardais par terre et j'ai vu l'ombre (…) c'est grâce à la lumière d'en haut qu'on voit ça » ***Adolescente A.16 - Immersion***

Ces éléments sont intéressants à plus d'un titre : ils révèlent que l'accompagnement du médiateur n'atrophie pas toujours la rencontre sensitive du jeune public et qu'il peut, au contraire, la nourrir bien qu'elle reste dissimulée à la connaissance des autres membres du groupe pendant la visite guidée (Cf. Figure 43 et 44). Ainsi, l'objet de cette rencontre sensitive a pu être explicité après la visite avec l'aide du chercheur, ce qui rendrait difficile le partage de ces expériences pendant le flux de la visite.

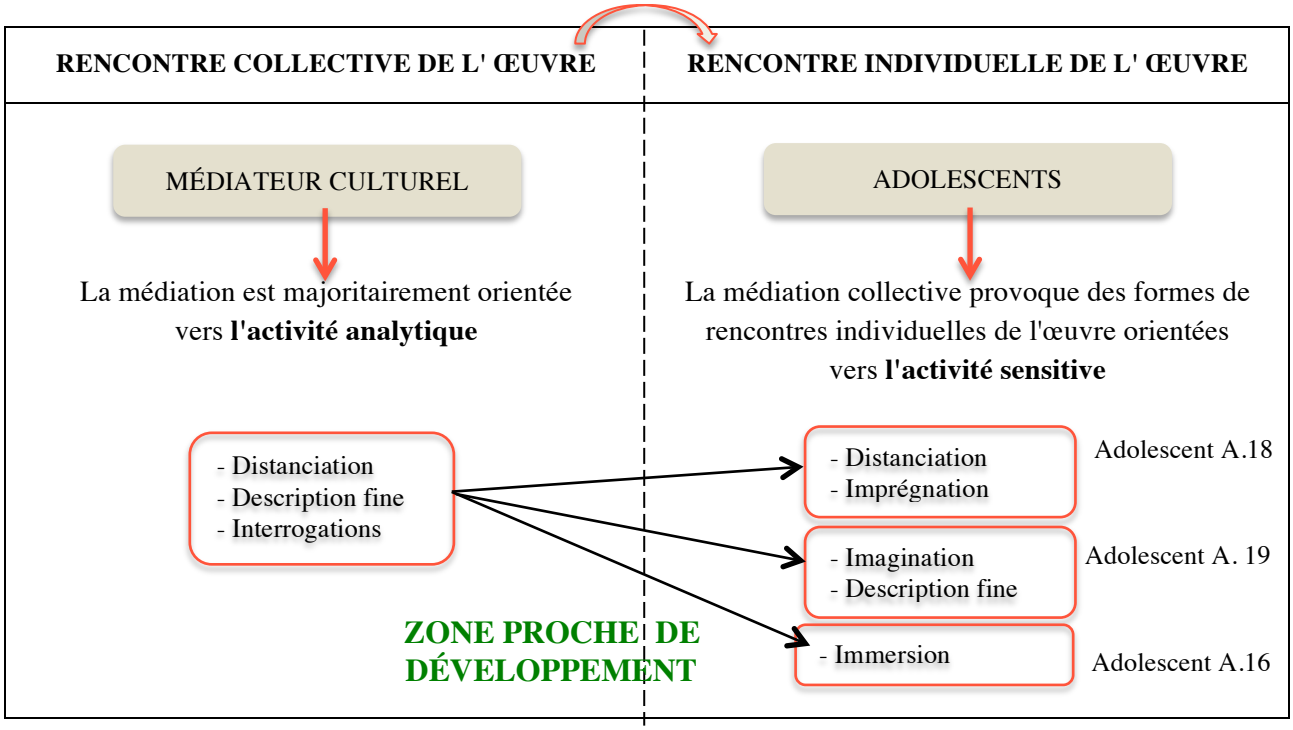


Figure 43. Déploiement de la rencontre sensitive individuelle chez les adolescents par la rencontre analytique collective avec le médiateur culturel

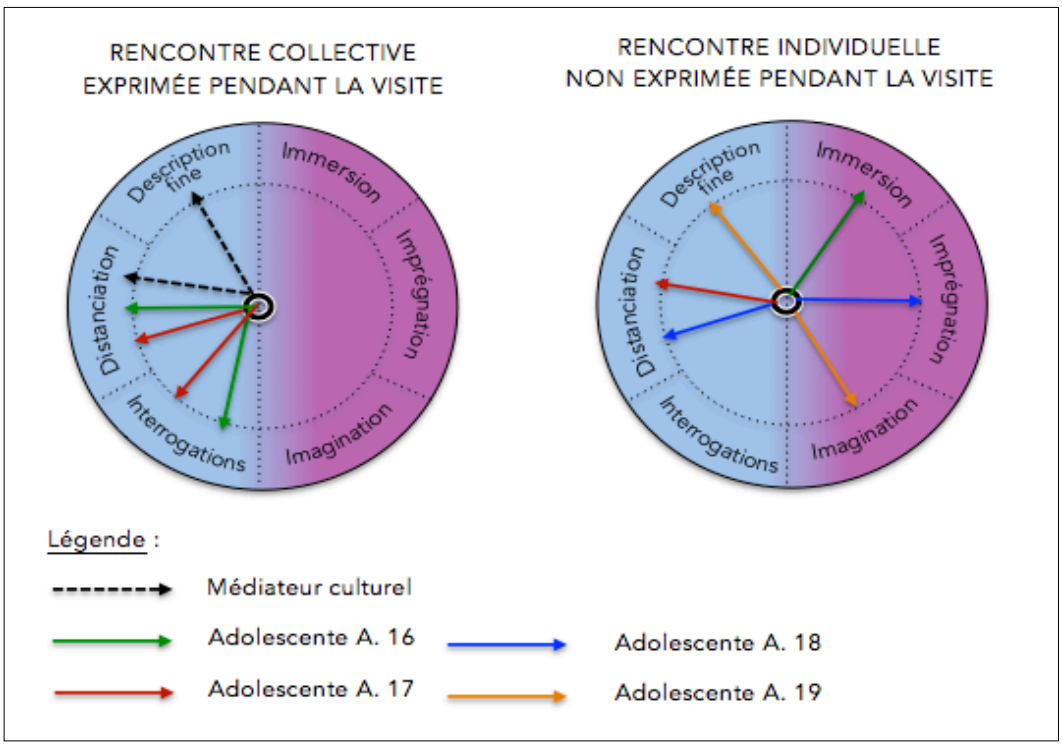


Figure 44. Mise en perspective des activités de rencontre collective et individuelle de "La Roue de bicyclette"

9. Conclusion et discussion du Chapitre 7

9.1 Des logiques intrinsèques et des rythmes qui se chevauchent

Les diverses logiques intrinsèques que nous avons présentées sont représentatives des rythmes de visite et des préoccupations qui ponctuent le parcours de visite. Pour le médiateur, les préoccupations et les objectifs à atteindre sont nombreux (transmettre des éléments sur l'art, les courants artistiques, les artistes et leur permettre de passer un moment agréable en leur proposant des exercices ludiques pour comprendre l'art différemment) dans une situation dynamique qui se renouvelle sans cesse (réaction/mouvement du groupe, présence des collègues dans le parcours, nécessité de présenter des œuvres qui ne sont pas toujours maîtrisées, etc.).

Tandis que les jeunes visiteurs possèdent un rythme plus discontinu où de nombreuses préoccupations se chevauchent avec des phases d'engagement et de désengagement dans l'action. Dans l'unité d'analyse de l'activité de visite muséale, ils alternent entre la volonté de garder des traces de la visite, l'écoute du médiateur et la nécessité de s'octroyer des moments intermédiaires et de pause dans la visite. D'autres adolescents alternent notamment cette activité de visite avec une véritable rencontre avec les œuvres d'art.

Il est important de noter que les logiques qui « s'entrechoquent » ont ceci d'intéressant qu'elles possèdent une dimension constructive à ne pas négliger dans l'activité. Bien que donnant l'illusion d'une activité non réussie ou « empêchée », elles ont des effets durables sur l'activité et le développement des sujets. Par exemple, les moments de tensions vécus par le médiateur lorsqu'il ne se sentait pas à l'aise constituent des moments clés qui seront retravaillés et améliorés par le médiateur dans les prochaines visites. Et les injonctions réalisées par le guide constituent des moyens afin de structurer et mieux gérer sa visite en unifiant le groupe. Nous pouvons également illustrer ces moments de co-activité empêchée avec la roue de bicyclette présentée durant la visite. Ce moment cristallise un ensemble de questionnements, de débats et de réactions entre visiteurs et le médiateur. Qu'ils aient appréciés ou non l'œuvre, les jeunes visiteurs ne sont pas restés indifférents face à la démarche de l'artiste introduite par le guide. Certains apprécient et se rangent du côté de cette provocation de l'art, d'autres prennent le temps de disséquer et d'observer l'œuvre dans la richesse de ses détails. Tandis que d'autres encore remettent entièrement en cause la valeur artistique d'une telle œuvre en argumentant la possibilité de reproduire un objet similaire.

L'ensemble de ces éléments demeure intéressant, car ils peuvent représenter des leviers pour débattre et prolonger l'expérience de la visite et de la rencontre avec l'œuvre grâce au médiateur. Notons également, que ce moment de la visite a été prolongé à travers une production menée par une adolescente de ce groupe de visiteurs (A.17). Cette dernière nous explique lors de l'entretien d'auto-confrontation qu'elle a tenté de reproduire elle-même et avec ses propres matériaux de recyclage la roue de bicyclette de Duchamp qui l'avait marquée durant cette visite. Cette information soulève ainsi l'importance d'identifier plus clairement les mailles temporelles de l'activité de visite. Sa dimension diachronique implique d'investiguer les effets de ces visites sur les sujets et la manière dont ils s'approprient celles-ci en dehors des murs des institutions muséales.

9.2 Le rythme de la médiation VS le rythme de la rencontre

Cette problématique des logiques intrinsèques soulève la question des mailles temporelles de la visite muséale. Nous avons pu observer précédemment qu'il existe un rythme spécifique pour la médiation culturelle mobilisée par le médiateur durant la visite muséale et un autre rythme qui favorise la rencontre intime d'une œuvre. Celui de la médiation est centré sur un discours oral possédant un rythme soutenu avec peu de pauses. Il est dirigé principalement par le professionnel avec une centration sur une activité analytique qui renvoie à une mise à distance du tableau destinée à le découper, l'étudier et l'objectiver

(Bationo-Tillon, 2013). La contrainte de ce rythme, et de ce type de médiation, réside dans sa propension à tout dévoiler immédiatement avant de laisser un temps d'immersion et de découverte singulière de l'œuvre. Ce qui semble atrophier les bénéfices d'une rencontre intime avec l'œuvre pouvant provoquer chez le visiteur un état de flottement où il explore les détails de l'œuvre, découvre et construit des intrigues qu'il peut être à même de résoudre seul ou avec l'aide du médiateur et du groupe.

Ce qu'il faut retenir ici est la dimension temporelle qui est cruciale : rencontrer une œuvre prend du temps et se construit pas à pas avec des sensations et des impressions pouvant émerger au fil de l'eau. Les entretiens d'auto-confrontation avec les adolescents nous révèlent que plusieurs d'entre eux auraient apprécié disposer de plus de temps pour découvrir les œuvres avant que le discours très détaillé ne compromette parfois le potentiel énigmatique que recèle les œuvres et les hypothèses que les jeunes visiteurs auraient pu construire pour tenter d'y répondre. Néanmoins, il serait faux d'affirmer que le discours analytique atrophie systématiquement la rencontre spontanée des visiteurs avec l'œuvre. Les résultats de cette recherche nous ont montré des exemples de jeunes visiteurs ayant créés spontanément cette rencontre à travers l'immersion, l'imagination et la création d'histoires autour d'œuvres d'art, mais sous réserve qu'ils puissent se "décrocher" de l'écoute du médiateur à un moment donné.

9.3 La médiation culturelle : de l'oscillation au basculement du sujet-visiteur ?

Éclairer ces différents rythmes indissociables de la visite questionne ainsi le mode d'interaction à privilégier lors d'une visite guidée : comment connecter durablement deux sujets portant des enjeux singuliers, deux activités différentes et deux registres d'être-au-monde distincts ? (un registre ouvert sur les autres avec des interactions sociales et un autre registre tourné vers le monde intérieur facilitant la connexion à l'œuvre d'art) ? Ces sujets sont pourtant réunis dans un même espace et dans une même temporalité. Est-il nécessaire, dans l'activité, de favoriser à tout prix cette rencontre et ces interactions durant la visite guidée ? Nous avons montré que les phases de décrochage ou les moments de co-activité empêchée constituaient des phases riches pouvant favoriser la rencontre avec l'œuvre et enclencher des interrogations et des réflexions sur les œuvres et les démarches singulières des artistes. Si la rencontre avec l'œuvre d'art fonctionne lorsque le sujet bascule vers un autre mode d'être-au-monde dissemblable de celui qui prédomine lorsqu'il interagit avec d'autres sujets, le rôle du médiateur serait-il de déplacer le visiteur vers diverses postures internes pour faciliter ce voyage et cette connexion avec les œuvres ? Cet accompagnement et ce basculement seraient-ils complémentaires à la médiation orale habituellement réalisée durant la visite guidée ?

Ces questions méritent d'être posées compte tenu des traces de l'activité que nous avons pu recueillir. Et nous retenons que les activités au musée créent des espaces, chez les sujets-visiteurs, qui entremêlent, connectent des dimensions temporelles (immersion dans l'ici et maintenant, imprégnation et résonnances des œuvres d'art avec l'émergence ou la connexion d'anciens souvenirs ou de situations familières) et favorisent le déplacement de l'attention vers son propre monde intérieur foisonnant d'imagination, de réflexion, d'interrogations et de construction de sens face à l'œuvre. Est-il donc nécessaire d'accompagner ces basculements au cours de la visite ? Ou convient-il tout simplement de laisser le soin aux visiteurs de s'en occuper seul ? Ces questions restent, pour le moment en suspens.

Dans la continuité de cette problématique, le rythme de la rencontre des œuvres questionne d'autres éléments que nous n'avons pas développé ici, il s'agit des niveaux de présence, d'absence, d'état de flottement provoqués par les objets d'arts ou encore par le discours du médiateur ; ce sentiment de ne plus être là dans la visite mais de rester toutefois physiquement présent... Ces éléments questionnent la dimension finalisée des visites muséales et des moments de rencontre avec les œuvres : le visiteur est-il réellement animé par des intentions tout le long de sa visite ou réagit-il à un ensemble de détails,

d'incidents et de coïncidences environnantes l'amenant à s'y intéresser de près ? Des travaux en anthropologie existentiale se sont centrés sur les différents niveaux de présence fluctuant au cours des activités humaines. Albert Piette développe ainsi l'hypothèse majeure que toute situation serait imprégnée par un mode mineur de présence, c'est-à-dire, une mise en suspension de la volonté, de la maîtrise et du calcul. Une forme de passivité de la présence, d'une conscience implicite qui ne réfléchit pas et ne choisit pas (Piette, 2004). En s'écartant des logiques d'actions motivées par des intentions et des contraintes, peut-on par exemple identifier l'origine de la rencontre à l'œuvre comme étant provoquée par un détail, un élément intriguant qui au final se révèlera familier pour le sujet (Freud, 1985) et qui se déroulerait sous la forme d'une intrigue non résolue et d'une "*situation chargée de suspense qui progresse vers son propre achèvement par le biais d'une série d'incidents variés et reliés entre eux*" ? (Dewey, 2010).

9.4 Des expériences sensorielles, imaginaires et créatives à prolonger

En rapprochant la situation de visite muséale du modèle de l'activité narrative et créative (Decortis, 2008 ; 2013), nous remarquons plusieurs caractéristiques communes : l'importance des expériences sensorielles nourrissant l'activité du jeune public, les diverses expérimentations réalisées par les sujets, l'utilisation de divers instruments (exemples : puiser dans les expériences passées et présentes, les carnets pour la prise de notes et de croquis, téléphone portable pour les prises de photographies et de vidéos, etc.), la mobilisation de l'imaginaire, etc. Mais surtout, à la lumière du modèle NAM, nous observons que la visite muséale favorise principalement les deux premières phases : l'exploration et l'inspiration. Le médiateur invite continuellement les jeunes visiteurs à s'approcher des œuvres, à remarquer certains détails, à deviner les formes, à prendre connaissance des anecdotes et des histoires marquant chacune des œuvres. Cette exploration est aussi investie spontanément et individuellement par le jeune public lorsqu'il s'immerge dans une œuvre ou qu'il expérimente certaines idées à l'aide d'instruments. Puis l'inspiration peut également être encouragée par le médiateur, lorsqu'il compare certaines œuvres à d'autres absentes ou lorsqu'il décompose chaque œuvre en parties bien distinctes pour mieux décrire l'objet d'art. Mais cette phase d'inspiration est aussi mobilisée par les visiteurs lorsqu'ils relèvent certaines caractéristiques de l'œuvre pour en élaborer leurs propres significations, en tisser une histoire ou construire une intrigue.

Au regard de ces éléments, nous remarquons ainsi que la situation de visite propose un ensemble de matériaux riches et foisonnants pour le jeune public qui gagneraient à être réutilisés et mobilisés dans une forme de production et de création sur un temps plus long. Ce qui permettrait non seulement de prolonger l'expérience de visite hors des murs de l'institution, mais également de donner aux sujets les outils d'appropriation de la visite par leurs propres idées et leurs moyens d'expression. Et bien que la configuration de la visite guidée impose la découverte des œuvres de façon collective, cela n'incite pas nécessairement au partage des éléments explorés, appréciés, mis en récit ou interrogés par les visiteurs.

9.5 Des germes d'activité constructive et de développement

Au travers de cette situation de visite guidée, nous avons tenté d'identifier un ensemble de germes d'activité constructive et d'indices de développement auprès du médiateur et des adolescents. Pour les saisir, nous nous sommes appuyés sur un ensemble de critères : la construction d'invariant par les sujets, les périodes de déséquilibre ou de blocages vécues par les sujets, l'élaboration de genèses instrumentales, les situations d'interaction où des zones proches de développement émergent, ainsi que les moments de rencontre intime avec l'œuvre où les adolescents brassent un ensemble d'expériences, tout comme ils créent leurs propres significations face aux œuvres.

Concernant l'activité du médiateur culturel, nous retrouvons la construction de ressources et d'invariants permettant de répondre à la diversité des déterminants et des contraintes dans l'activité telles que la dynamique de visite auprès des visiteurs ; les expositions renouvelées ; les imprévus rencontrés dans le parcours. Pour surmonter ces contraintes, le médiateur développe différents types de ressources liées à la préparation du parcours (choix d'une dizaine d'œuvres ; sélectionner les œuvres sur la base de critères qui intéressera ou surprendra le jeune public ; la modification du parcours en amont pour éviter la rencontre de certains collègues dans le parcours prévu, etc.). Nous avons notamment pu observer qu'une période de déséquilibre et de malaise vécue par le médiateur s'est transformée en espace de débat et de plaisanterie avec la participation spontanée des adolescents. Ces derniers devenant ainsi une ressource indispensable lorsque des difficultés apparaissent dans le parcours. Empêché de développer son rôle de sujet connaissant face aux œuvres, le médiateur est toutefois susceptible de s'appuyer sur la co-activité avec le jeune public.

L'analyse de l'activité des adolescents nous révèle d'autres indices de l'activité constructive au fil de la visite. Nous avons par exemple observé deux types de genèses instrumentales orientés vers l'instrumentation à l'aide d'un téléphone portable : une adolescente (A. 18) mobilise un premier *schème d'animation* qui consistait à prendre des photographies d'un lot de peintures laissant entrevoir des formes qui évoluent. Ce schème lui permettait de provoquer du mouvement et une forme de dynamique en faisant défiler rapidement les photographies. Dans cette visée, une autre adolescente (A. 19) mobilise ce même schème d'animation par la fonction vidéo du téléphone portable avec moins de succès. En voulant reproduire le mécanisme de l'animation, elle tente de capturer l'évolution des formes d'une peinture en filmant et en marchant à travers l'œuvre. Ce schème ne lui permettra toutefois pas d'observer cette dynamique. La seconde instrumentation observée concerne un *schème de distanciation* mobilisé par une adolescente (A.18) qui tentait de photographier la partie en hauteur d'une maquette laissant entrevoir une forme de visage qui ne se voyait pas en position de face à face avec l'œuvre. Ces genèses représentent donc autant de moyens pour objectiver, mettre à distance et transformer son rapport à l'œuvre, et dépasser les contraintes inhérentes aux caractéristiques figées des œuvres et à leur rapport spatial.

Les situations de rencontre individuelle avec les œuvres d'art intègrent d'autres types d'activités constructives visant à élaborer progressivement du sens durant la rencontre. Plusieurs adolescentes (A. 16, 19, 21) réalisent des interprétations, et construisent des bribes et des ébauches d'histoires signifiantes leur permettant de comprendre l'œuvre à leur façon. Ces rencontres s'inscrivent d'ailleurs dans un temps spécifique d'une part, nécessitant de se "déconnecter" du rythme de la visite collective pour endosser un rôle d'enquêteur et d'explorateur face à l'œuvre. Elles s'intègrent également dans une posture spécifique où le sujet est tourné vers son univers intérieur, à l'écoute de son ressenti et de ses questionnements.

Nous souhaitons également nous arrêter sur des moments de co-activité entre médiateur et adolescents où nous observions des situations d'échanges où les logiques intrinsèques s'entrechoquaient, où les points de vue divergeaient sur les façons de considérer et d'appréhender les œuvres. Bien que certains adolescents n'appréciaient pas ou remettaient en question l'authenticité, voire la valeur artistique d'une œuvre, ces moment de co-activité ouvraient et alimentaient un espace d'échange et de construction à plusieurs voix où les œuvres, les artistes et les idées véhiculées par ces artistes devenaient de véritables objets de débat et de réflexion. Nous remarquions que certaines situations de co-activité dans lesquelles le médiateur déroulait une rencontre analytique des œuvres pouvaient aussi être susceptibles d'alimenter le déploiement d'une rencontre sensitive auprès des adolescents par effet ricochet. Ce phénomène révèle l'émergence de zones proche de développement se diffusant à des moments de la visite et permettant aux adolescents de se saisir de certains éléments apportés par le médiateur ou d'un enseignant pour l'associer à d'autres aspects de sa rencontre.

Chapitre 8. ÉTUDIER LA CO-ACTIVITÉ DES MÉDIATEURS CULTURELS ET DU JEUNE PUBLIC DANS LES ATELIERS

Cette troisième étude propose d'étudier le deuxième type d'offre muséale le plus répandu auprès des enfants et des adolescents : les ateliers jeune public, parmi lesquels nous proposons d'investiguer les différentes formes de co-activité retrouvées entre les médiateurs et le jeune public. Nous souhaitons comprendre la manière dont ces médiations culturelles en atelier se différencient des visites guidées et ce qu'elles ont de commun avec ces dernières. Nous analyserons les médiations mobilisées par les médiateurs, les activités réalisées par le jeune public et la part de créativité développée et co-construite à la fois par le jeune public et les médiateurs en tant qu'accompagnateurs.

1. Contexte et objectifs de l'étude

Dans une précédente étude (Bationo-Tillon et al., 2013), nous avons questionné les multiples facettes du visiteur ainsi que les déterminants du "devenir visiteur" en mettant en exergue d'une part, l'importance des institutions scolaires et familiales représentant des lieux de socialisation culturelle majeurs pour les jeunes visiteurs, le public de demain. D'autre part, cette étude révèle la nécessité de rendre le jeune public acteur au sein de l'espace muséal afin de "*dépasser la simple contemplation pour accéder à l'œuvre par d'autres entrées possibles telles que les activités ludiques*" (Doublet, 2007). Pour ces raisons, de nombreuses offres muséales se multiplient pour proposer, entre autres, des ateliers à destination du jeune public privilégiant les activités ludiques et manuelles tout en transformant les institutions muséales en espaces de découverte et d'expérimentation (op. cit.).

Les objectifs de ce chapitre sont tournés vers la compréhension des différentes formes de médiation culturelle en situation d'ateliers auprès des enfants et des adolescents, en nous intéressant plus particulièrement aux formes de co-activité que nous retrouverons entre les médiateurs culturels et le jeune public. Après avoir décrit la chronologie de ces ateliers, nous sélectionnerons des séquences d'activités jugées pertinentes pour identifier les formes de co-activité retrouvées et les types d'instruments dialogiques mobilisés par les médiateurs afin de favoriser une rencontre à la fois analytique, sensitive et déplacer le jeune public en tant que sujet acteur de la médiation.

2. Présentation des ateliers étudiés

Nous avons observé différents types d'ateliers jeunes publics (enfants et adolescents) durant l'année 2013-2014 que nous détaillerons dans les prochaines sections.

2.1 Présentation de l'offre muséale jeunes publics

Dans une perspective d'accessibilité à l'art moderne et contemporain vers une diversité de publics, le musée propose des plages horaires spécifiques pour les établissements de l'enseignement et plus spécifiquement pour les publics des écoles maternelles, élémentaires et secondaires. Parmi les offres proposées, le musée présente trois formules possibles et gratuites pour les scolaires[38] en fonction du public : les ateliers-visites adaptés aux 5-18 ans (durée 1h30), les visites d'exposition avec médiateurs (durée 1h30) et les visites en autonomie (durée libre). Une autre formule est aussi proposée : des ateliers jeunes publics

[38] Depuis le 1er Avril 2015, une nouvelle tarification est proposée : une visite guidée scolaire à 70€ (pour un groupe de 35 élèves) et l'atelier 5-12 ans à 100€ (groupe de 30 élèves). L'entrée reste gratuite en individuel pour les moins de 26 ans.

pour les 5/10 ans et les 11/18 ans (durée 1h30), l'accès aux ateliers est gratuit pour les groupes scolaires et les centres aérés, et il est payant pour les individuels (3€).

En fonction des plages horaires, la durée des ateliers est modifiée : en semaine (lundi, mercredi, jeudi et vendredi), le groupe peut démarrer la formule d'1h30 par une visite de l'exposition accompagné du médiateur culturel puis se diriger vers les ateliers 45 minutes plus tard pour découvrir l'univers d'un artiste contemporain et y réaliser des activités ludiques. Une classe scolaire étant composée généralement d'une trentaine d'élèves, le groupe est scindé en deux : le premier groupe démarre la visite et le second débute l'atelier. La programmation des ateliers étant indépendante des expositions, cette répartition a été privilégiée par le musée afin d'accueillir simultanément un grand nombre de jeunes publics. Puis le week-end (samedi et dimanche), les jeunes publics venant seuls (sans l'établissement scolaire) peuvent accéder aux ateliers pour une durée d'1h30 également.

Ces ateliers jeunes publics sont proposés afin de familiariser les plus jeunes à l'univers de l'art moderne et contemporain à l'aide de diverses activités pédagogiques, de pratiques créatives et de rencontre avec des artistes : *"les enfants et les adolescents évoluent dans un univers imaginé spécifiquement pour eux par un artiste. À partir d'une* œuvre *originale et interactive, ils sont ensuite invités à développer leur créativité lors d'ateliers de pratique artistique, entourés par les médiateurs Jeunes Publics"* [39]. Un jeune artiste contemporain est ainsi invité à réaliser des installations pour ces deux ateliers et à imaginer des activités en lien avec ces œuvres. Ces activités peuvent notamment être co-construites par la Chargée de la programmation jeunes publics en collaboration avec les médiateurs jeunes publics. Entre trois et quatre ateliers peuvent être proposés dans l'année en fonction du budget alloué pour le renouvellement de ces derniers.

2.2 Les ateliers annuels étudiés (enfants et adolescents)

Pendant la période de Mars à Avril 2013, une artiste a conçu des installations dans le cadre de ces ateliers annuels. Pour la tranche d'âge 5-10 ans, l'atelier "Éteignez s'il vous plait" propose dans l'obscurité, une œuvre représentant les ramifications d'un squelette de montagne éclairé par des néons bleu électrique dans une ambiance de feux de camps. Pour développer l'imaginaire et la curiosité, les médiateurs accompagnent les enfants dans une lecture de contes et dans la réflexion sur l'architecture et l'habitat autour de l'œuvre. Puis dans la salle adjacente, les enfants sont invités à créer un paysage et des masques phosphorescents à la lumière des néons (Cf. Figure 45).

Pour les 11-18 ans, l'atelier "Kit Peak" présente une structure graphique en bois, représentant le squelette d'une montagne prenant la forme d'un paysage abstrait en altitude. En voulant interroger et combiner les codes du paysage et de l'architecture, l'artiste propose plusieurs activités : la réalisation de paysage en utilisant la ligne d'horizon, ainsi que la photographie de ces paysages créés afin de provoquer des effets d'optique et questionner la notion d'échelle et l'occupation de l'espace (Cf. Figure 45).

[39] Source : http://www.centrepompidou-metz.fr/atelier-kit-peak#onglet-1

Figure 45. Atelier "Éteignez s'il vous plait" (à gauche) et "Kit Peak" (à droite) - Centre Pompidou Metz

3. Questions de recherche

Plusieurs questions guideront ainsi notre recherche et nos analyses au fil de cette étude :

- *Quelles sont les stratégies mobilisées par les médiateurs pour accompagner le jeune public dans les ateliers ?*
- *Comment le cycle créatif se déploie-t-il en situation selon les diverses configurations étudiées ?*

4. Méthodologie

4.1 Participants et recueil de données : observations ouvertes et verbalisations

Nous avons réalisé des observations ouvertes de trois séances d'ateliers/visites d'1h30 en semaine. L'atelier annuel adolescent ayant été peu fréquenté durant notre présence pour le recueil de données, nous n'avons pu observer qu'un seul atelier Kit Peak d'1h30 pendant le week-end. Quant aux ateliers-visites adolescents en semaine, ils ne sont pas sollicités par les enseignants, par crainte d'avoir une offre plus ludique que pédagogique. Les trois ateliers enfants réalisés en semaine avaient une durée de 45 minutes et ont été menés avec trois médiateurs jeunes publics avec des classes de CE2, CM1 et CM2. Dans chaque groupe, nous retrouvions une dizaine d'enfants. Le dernier atelier adolescents, mené le week-end, avait une durée d'1h30, dans le lequel nous retrouvions sept adolescents âgés entre 11 et 14 ans. Durant ces observations ouvertes, nous avons réalisé des enregistrements audio de l'intégralité des séances d'atelier. Selon les activités, nous filmions et prenions des photographies de certaines situations afin d'illustrer les grandes phases de l'atelier (Cf. Figure 46).

Pendant ces recueils, nous avons privilégié certains observables : l'activité des médiateurs culturels (discours, gestes, accompagnements et échanges avec le jeune public, les ressources et les outils mobilisés et l'organisation de la séance), l'activité du jeune public (posture d'écoute, ses interventions, ses productions, ses questionnements, ses échanges avec les camarades et les médiateurs, et les difficultés rencontrées lors des productions) et les périodes de co-activité entre ces sujets. Ces observations nous ont donc permis d'éclairer le point de vue extrinsèque et situé de l'activité des médiateurs et du jeune public.

Combiné à tout cela, nous avons recueilli des verbalisations provoquées au fil de l'atelier afin de surmonter une difficulté d'ordre méthodologique persistante dans ce contexte muséal : documenter le point de vue intrinsèque d'un groupe d'enfants et d'adolescents qui s'en allait en fin d'atelier et qui habitait le plus souvent en dehors de Metz. Nous nous sommes assurés que le recueil de ces verbalisations ne gênait pas l'activité en cours des médiateurs, ni celle du jeune public.

Recueil et méthode	Matériel de recueil	Classes/âge	Nombre d'ateliers	Médiateurs participants
Ateliers-visites **enfants** en semaine - Groupe Scolaire (observations et verbalisations provoquées)	Enregistrement audio et vidéo + Photos	CM1 (9 ans)	3 séances (45 min)	A.6 (atelier de 45 min) & A.9
		CE2 (8 ans)		A.12 (atelier de 45 min) & A.7
		CM2 (10 ans)		A.13 (atelier de 45 min) & A12
Atelier **adolescents** en week-end - Groupe Individuels (observations et verbalisations provoquées)	Enregistrement audio et vidéo + Photos	Groupe mixe (11-14 ans)	1 séance (1h30)	A.12 (atelier d'1h30)

Figure 46. Récapitulatif des données recueillies dans les ateliers jeunes publics

4.2 Traitement des données : procédé méthodologique et réduction des données brutes

Nous avons tout d'abord retranscrit l'ensemble des enregistrements audio des sessions d'ateliers enfants (Cf. Annexe n°7) et adolescents (Cf. Annexe n°8). Selon les besoins des analyses ultérieures, nous avons réalisé des documents intermédiaires d'analyse permettant de synthétiser les données brutes. Pour les ateliers enfants, nous avons structuré et organisé l'activité observée en réalisant un tableau synthétique. Ce dernier distingue les situations représentatives de l'atelier et liste l'ensemble des activités observées pour les médiateurs et les enfants. (Cf. Figure 47)[40].

Synthèse des activités des médiateurs et du jeune public pour les ateliers enfants (CE2, CM1, CM2).

Phases des Ateliers / Activités étudiées	Atelier n°1 avec CM1 (A.6) - 1ère session		Atelier n°2 avec CE2 (A.12) - 2nd session		Atelier n°3 avec CM2 (A.13) - 1ère session	
	Phase 1 : Découvrir et explorer les oeuvres -	**Phase 2 :** Réaliser et expérimenter une production -	**Phase 1 :** Découvrir et explorer les oeuvres -	**Phase 2 :** Réaliser et expérimenter une production -	**Phase 1 :** Découvrir et explorer les oeuvres -	**Phase 2 :** Réaliser et expérimenter une production -
Lieux et durée de l'activité	Espace exposition (environ 10 minutes)	Espace atelier + exposition (environ 35 minutes)	Espace exposition (environ 10 minutes)	Espace atelier + exposition (environ 35 minutes)	Espace exposition ado + enfants (environ 10 minutes)	Espace atelier + exposition (environ 35 minutes)
Consignes de production	1. Réaliser un paysage de montagne par découpage, collage et le finaliser aux feutres fluos sous la lumière phosphorescente (seul)		2. Découper, décorer un masque sous la lumière phosphorescente et le préparer pour être porté (seul)		3. Réaliser un paysage réel ou imaginaire et le finaliser aux feutres fluos sous la lumière phosphorescente (binôme, trio)	
Activités des médiateurs jeunes publics	- Installer les enfants - Calmer les enfants - **Rappeler les règles** - Relier les oeuvres à des situations quotidiennes - Faire expérimenter les oeuvres - Présenter l'artiste et ses oeuvres - **Encourager la participation** - Analyser les oeuvres (matière, construction, etc.) - Questionner en "écho" - Questionner en "devinettes" - Questionner et affirmer en "perches" - Questionner en "éventail" - Centraliser les affaires des enfants - Questionner en "imagination"	- Transmettre le matériel de production (papier, matières, feutres, stylos, ciseaux, colles) - Donner la consigne et le thème de la production - **Présenter des modèles d'inspiration de montagne** - Accompagner la réalisation de la production - **Conseiller la production plastique (matériel, contenu, idées d'inspiration et de production)** - Rappeler les échéances temporelles - Inviter à finaliser les productions dans la salle - **Encourager la liberté de production et des idées** - Centraliser les affaires des enfants (productions finales) - Rappeler la visite guidée à venir - Analyser les oeuvres (historique,	- Rappeler les échéances temporelles - Centraliser les affaires des enfants - Regrouper et installer les enfants - Faire expérimenter les oeuvres - Relier les oeuvres à des situations quotidiennes - **Entretenir la surprise de la production et des significations des oeuvres** - Présenter l'artiste et ses oeuvres - Analyser les oeuvres (matière, construction, etc.) - Calmer les enfants - Questionner en "écho" - **Questionner en "imagination"** - Questionner en	- Analyser les oeuvres (historique, inspiration, matières, contexte, etc.) - Présenter l'artiste et ses oeuvres - Présenter l'outil d'inspiration de l'artiste - **Questionner en "perches"** - **Questionner en "devinettes"** - Donner la consigne de la production - Transmettre les masques et le matériel (papier, matières, feutres, stylos, ciseaux, colles) - **Détailler finement les masques** - Accompagner la réalisation de la production - Conseiller la production plastique (matériel, contenu, idées d'inspiration et de	- Présenter et visiter l'atelier adolescents - Présenter l'artiste et ses oeuvres - Analyser les oeuvres (matière, construction, etc.) - Questionner en "perches" - Questionner en "devinettes" - Relier les oeuvres à des situations quotidiennes - Installer les enfants - Relier les œuvres de l'atelier enfants et celles de l'atelier adolescent - Questionner en "écho" - Calmer les enfants	- Calmer les enfants - Transmettre le matériel de production (papier, matières, feutres, stylos, ciseaux, colles) - Donner la consigne et le thème de la production - **Présenter des modèles d'inspiration de montagne** - Accompagner la réalisation de la production - **Conseiller la production plastique (matériel, contenu, idées d'inspiration et de production)** - Rappeler les échéances temporelles - Inviter à finaliser les productions dans la salle - **Encourager la liberté de production et des idées** - Questionner en

Figure 47. Extrait d'un tableau synthétisant les activités des médiateurs et des enfants en ateliers

Pour l'atelier adolescent, nous avons réalisé une grille de description de l'activité, en identifiant les grandes phases de l'activité réalisées par la médiatrice et les adolescents. Nous y retrouvons : les verbatims illustrant l'activité accompagnée de photographies, les time-codes correspondant pour permettre d'y revenir ultérieurement pour des analyses plus fines, ainsi que l'identification des phases du modèle du cycle créatif émergeant (Cf. Figure 48).

[40] Nous renvoyons le lecteur à l'annexe n°9 pour lire ce tableau synthétique dans son intégralité.

Grille de description – Ateliers adolescents

Atelier Week-end d'1h30 avec médiatrice A.12 – 25.05.13 (1h51min38)

7 Adolescents présents : Léonard, Barnabé, Hugo, Gabrielle, Romane, Naelle et Victor.

(**Légende** : En bleu ➔ verbatims médiatrice – En rouge ➔ verbatims adolescents – En vert ➔ questions chercheur)

Time-code	Description de l'activité	Modèle NAM
0h00min42 (4min18)	• Arrivée du jeune public et vérification de l'âge dans la salle d'attente au RDC avant d'aller aux ateliers à l'étage. Cela permet d'assurer la sécurité du jeune public (usage d'outils découpant ou dangereux, ex : cutter, pistolet à colle, etc.) et d'adapter les activités à un public d'âge adéquat. *« Les grands, c'est 11 ans (…) vous venez avec moi »* *« Après on fera un tour de table des prénoms »*	**Exploration** - Environnement intérieur du musée : vestiaire, ascenceur, galeries d'exposition, etc. qui va marquer certains adolescents plus tard
0h05min00 (50 sec.) **Médiatrice**	• Découverte de l'atelier et présentation de la médiatrice et des adolescents. *« Vous pouvez vous asseoir »* *« Je m'appelle A. et je vais vous demander vos prénoms parce que ce sera plus sympa. Et vous me dites pas vous hein, vous me dites tu »* 	**Exploration** - Environnement intérieur de l'atelier : l'œuvre/construction de l'artiste, les outils présents dans la pièce, les affiches, maquettes présentées…

Figure 48. Extrait d'une grille de description de l'activité des sujets pendant l'atelier adolescent

Ces documents intermédiaires d'analyse et de description de l'activité nous permettaient d'obtenir une vue d'ensemble des ateliers, afin d'y explorer de manière inductive les phénomènes émergents dans leurs versants synchroniques et diachroniques. Face à la richesse des activités observées et synthétisées, nous avons également mené des traitements spécifiques au regard de nos questions de recherche et des hypothèses guidant notre travail. Dans cette visée, nous avons construit différents types d'analyses permettant d'éclairer certains phénomènes, de démontrer leurs déroulements temporels, de les organiser, de les découper ou encore de les cartographier. Par ordre d'apparition chronologique dans les résultats, nous présentons ces analyses dans les sous-parties suivantes.

4.2.1 Identification des classes de situation et des familles d'activités

Afin de structurer au mieux les activités des médiateurs et des enfants, nous avons réutilisé l'ensemble des activités listées des acteurs (Cf. Figure 47) à l'aide de l'approche instrumentale pour organiser la diversité des situations singulières selon le point de vue du sujet en nous appuyant sur les activités observées et les verbalisations provoquées des acteurs. Lorsque ces recueils ne se révélaient pas assez précis, nous utilisions un réseau d'inférence prenant en compte la totalité du corpus. Puis ces classes de situation ont été rassemblées à l'aide des familles d'activités, regroupant des activités ayant un même type de finalité générale (Rabardel et Bourmaud, 2005 ; Bationo-Tillon et Rabardel, 2015).

Un exemple de verbatim retenu est présenté ci-dessous, il s'agit d'un atelier enfant où le médiateur A.6 échange avec les enfants pendant l'étape de production (situation 2) :

- *"N'hésitez pas à détourner les images aussi. Je vois qu'il y en a certains qui ont la statue de la liberté, on peut mettre de la couleur dessus, vous lui faites une moustache ou un truc rigolo je sais pas... Un truc sympa quoi"*

Ce verbatim a été classé dans la classe de situation suivante : conseiller la production plastique en termes de matériel, de contenu et d'idées d'inspiration. Voici un autre verbatim du médiateur A.6 :

- *"Est-ce que tu laisses comme ça ou tu les rapproches un peu (les morceaux découpés) ?"*

Ce verbatim a été catégorisé dans la classe de situation suivante : questionner l'état d'avancement. Et ces deux classes de situations ont été regroupées dans la famille d'activité de l'accompagnement de l'enfant dans sa production.

4.2.2 Construction d'une chronique d'activité

À partir de la retranscription des situations d'échanges entre les médiateurs et les enfants, nous avons mis en perspective plusieurs classes de situation correspondant à la rencontre collective des œuvres dans l'espace d'exposition. La construction d'une chronique d'activité a permis de superposer le fil des activités des trois groupes de médiation sur le temps, d'observer l'enchainement de ces situations et d'identifier la fréquence temporelle de ces dernières. Pour cela, nous avons regroupé les différents types d'interactions en classe de situation, puis, nous avons comptabilisé leurs occurrences en minutes et en secondes.

4.2.3 Découpage et analyse d'une séquence de co-activité

Après avoir pris connaissance de l'activité des deux acteurs, nous avons souhaité zoomer sur les moments de co-activités entre les enfants et les médiateurs. Dans cet objectif, nous avons découpé plusieurs séquences d'échanges illustrant des phénomènes pertinents dans nos analyses. Ces séquences ont été découpées : "*à chaque fois qu'intervient un changement de sujet, ou le passage de la narration à la description, de la description à l'explication, etc. Le repérage est presque toujours facilité par la présence de ruptures dans le discours : silences, mots ou groupes de mots assurant la transition d'un sujet à un autre*" (Bardin, 2011). Nos séquences ont ainsi été regroupées en fonction d'unité de sens émergeant du corpus : ces unités de sens correspondent à chaque œuvre, objet d'art et objet de discussion mobilisés par les médiateurs au sein de l'échange. Par la suite, les verbalisations de cette séquence (enfants et médiateurs) ont été retranscrites par tours de paroles, de façon à être découpés en unités d'activités observables puis analysés dans un tableau de codage (Cf. Figure 49).

Tours de paroles N°	Verbalisations de la médiatrice A.12	Verbalisations des enfants	Découpage en unités d'activités observables
1	- Alors maintenant que vous avez découvert cette lumière spéciale qui rend les habits fluos, on va regarder déjà ce qu'elle a fait cette artiste. L'artiste elle s'appelle Claire Trotignon et donc c'est elle qui a fabriqué tout ce qu'il y a autour de vous, donc on va déjà observer, on va deviner ce que c'est. Alors comme vous regardez par exemple, on va commencer par cette drôle de forme là.		M- la médiatrice invite à passer de l'exploration à l'observation plus fine des oeuvres environnantes de C.T M- présente rapidement l'artiste M- démarre d'une activité de devinettes pour les enfants accompagnée par la médiatrice
2	- À quoi ça vous fait penser, qu'est ce que ça serait ?	- Ca nous fait penser à... comme s'il fallait passer dedans mais il fallait pas toucher	M- questionne sur le squelette de montagne E- l'enfant propose une réponse centrée les actions, l'activité manipulatoire
3	- Alors ce serait quoi ? Des obstacles ?	- Des rayons lasers (rires)	M- reformule les propos de l'enfant, en le questionnant E- propose une réponse centrée sur un "objet imaginaire"
4	- Oui. Ou toi, comment ça s'appelle selon toi ?	- Bah passer entre les...	M- distribue la parole à un autre enfant E- reprend une réponse centrée sur les"actions"
5	- Comment ça s'appelle les choses dans lesquelles on peut rentrer comme ça, dans la montagne par exemple, un tu...	- C'est...	M- tend des perches (informations) à l'enfant pour qu'il puisse deviner l'objet qu'il tente de décrire E- propose un début de réponse incomplète

Figure 49. Extrait d'un tableau de codage d'une séquence de co-activité entre la médiatrice A.12 et les enfants

5. Résultats

Dans l'ensemble des ateliers observés, nous remarquons que l'activité des médiateurs et des enfants se décompose en deux situations se succédant de façon chronologique : la première consiste à **explorer et décoder les œuvres** de l'artiste dans l'espace d'exposition, elle dure environ 10 minutes. La seconde permet de **réaliser et d'expérimenter une production** dans l'espace atelier, elle dure environ 35 minutes (Cf. Figure 50). Ces situations valent également pour l'atelier adolescent. Dans le cadre de nos analyses, nous étudierons plus particulièrement la rencontre collective des œuvres d'art entre le jeune public et les médiateurs dans la situation 1, et le déploiement du cycle créatif dans la situation 2.

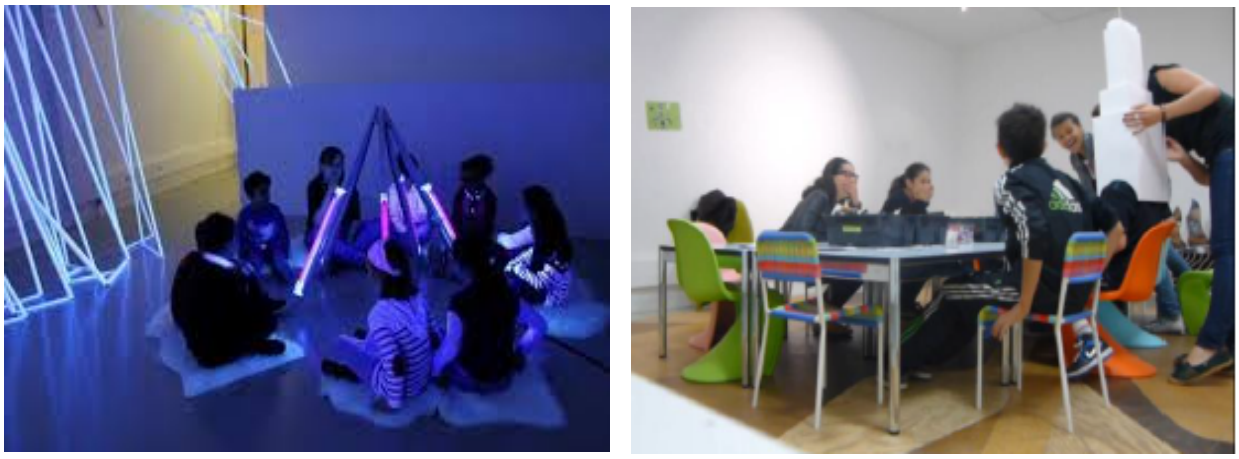


Figure 50. Ateliers enfants : espace d'exposition (à gauche) et espace atelier (à droite)

I. SITUATION N°1 : EXPLORATION ET DÉCODAGE DES ŒUVRES (ATELIERS ENFANTS)

Après avoir accueilli le groupe d'enfants dans l'espace d'exposition pour la thématique "Éteignez s'il-vous-plaît", le jeune public est immergé dans une ambiance nocturne contenant des œuvres fluorescentes mises en scène : un squelette de montagne, des feux de camps et un paysage accroché au mur. Ils sont ensuite invités à s'asseoir dans le calme sur les peaux de bêtes au sol prévues à cet effet. Puis, les médiateurs accompagnent le jeune public dans diverses activités que nous allons décrire : un accompagnement dans la rencontre à la fois analytique et sensitive des œuvres, un accompagnement dans la mise en mots du jeune public lorsqu'il est questionné par les médiateurs, et une évaluation de cette mise en mots, permettant d'avancer dans la découverte et la compréhension des œuvres disposées dans l'espace :

- *"Le but à chaque fois, c'est de leur faire découvrir un artiste, donc leur expliquer sa démarche, qu'on va faire un atelier en lien avec le travail de cet artiste" (Médiatrice A.8)*

5.1 Une médiation orientée vers la co-activité entre médiateurs et enfants

La première phase de l'atelier a la particularité de se rapprocher du contexte d'une visite en salle d'exposition : le médiateur prend le temps de présenter l'artiste, les œuvres environnantes et leurs significations sous-jacentes en donnant des clés de compréhension. Les différences tiennent ici au fait qu'il n'y a pas de parcours de visite, l'espace est plus réduit, l'atelier propose un nombre restreint d'œuvres et la rencontre se fait dans un huis clos confortable et immersif où les enfants peuvent toucher et explorer les objets d'art. Cette médiation en atelier s'appuie notamment sur une forte participation du jeune public, devenant un acteur à part entière dans cette activité de rencontre des œuvres.

5.1.1 Le jeune public, co-acteur de la médiation

Pour mieux saisir l'importance de la dimension collective dans les activités observées, nous avons catégorisé plusieurs classes de situation (CDS) entre les médiateurs et les groupes d'enfants nous révélant différents types de médiation orientés vers la rencontre des œuvres. Nous représenterons sur un graphe temporel ces CDS, en superposant les activités des trois groupes des médiateurs et des enfants (Cf. Figure 51). Pour construire ces CDS, nos critères ont été les suivants : nous nous sommes focalisés d'une part, sur les moments d'échanges marqués par une activité et une attention interconnectée et interdépendante (Engeström, 2006 ; Bationo-Tillon & Decortis, 2015). Bien que considérés comme des co-acteurs dans une situation partagée, ces sujets endossent des rôles différents (Venturini, 2012). Et d'autre part, nous avons relevé les activités portant sur la rencontre, l'exploration et le décodage collectif des œuvres.

Huit classes de situation principales ont donc émergé, au travers desquelles nous avons identifié trois familles d'activités permettant de les regrouper à partir des objets de l'activité des médiateurs :

1. Co-construire la médiation et relier les univers (FA 1)
    - Explorer collectivement les œuvres et leurs effets (CDS 1)
    - Développer la vision des enfants et co-construire la signification des œuvres (CDS 4)
    - Donner des détails supplémentaires sur l'œuvre (CDS 6)

2. Déployer un discours analytique sur les œuvres (FA 2)
    - Présenter l'artiste (CDS 3)
    - Dévoiler la vision, les intentions et les inspirations de l'artiste (CDS 5)
    - Proposer une ouverture ou un prolongement de l'œuvre (CDS 8)

3. Alimenter et déplacer la curiosité des enfants (FA 3)
    - Préserver la surprise et l'intrigue de l'œuvre (CDS 7)
    - Attirer l'attention sur un nouvel objet/une nouvelle œuvre (CDS 2)

Ces chroniques de CDS (Cf. Figure 51) nous apprennent que cette situation d'exploration et de décodage des œuvres est ponctuée d'échanges orientés, tantôt vers les œuvres et l'artiste, tantôt vers la vision des enfants qui expriment leurs perceptions et leurs imaginaires à l'aide des médiateurs. Nous remarquons également que les médiateurs opèrent des allers-retours entre la présentation de l'univers d'un artiste et l'émergence de l'univers des enfants face aux œuvres que les médiateurs articulent tout au long de la situation en sollicitant ponctuellement la participation des enfants.

Parmi les CDS répertoriées, nous observons que la situation dirigée vers le "*Développement de la vision des enfants et la co-construction de la signification des œuvres*" (CDS.4) apparaît plus souvent dans les activités observées, et nous la rencontrons surtout en début et milieu d'atelier pour les trois groupes. Afin d'évaluer plus précisément la répartition temporelle de ces CDS dans ces activités, nous avons comptabilisé leurs occurrences en minutes et en secondes, puis nous avons transposé ce temps en pourcentage d'apparition (Cf. Figure 52).

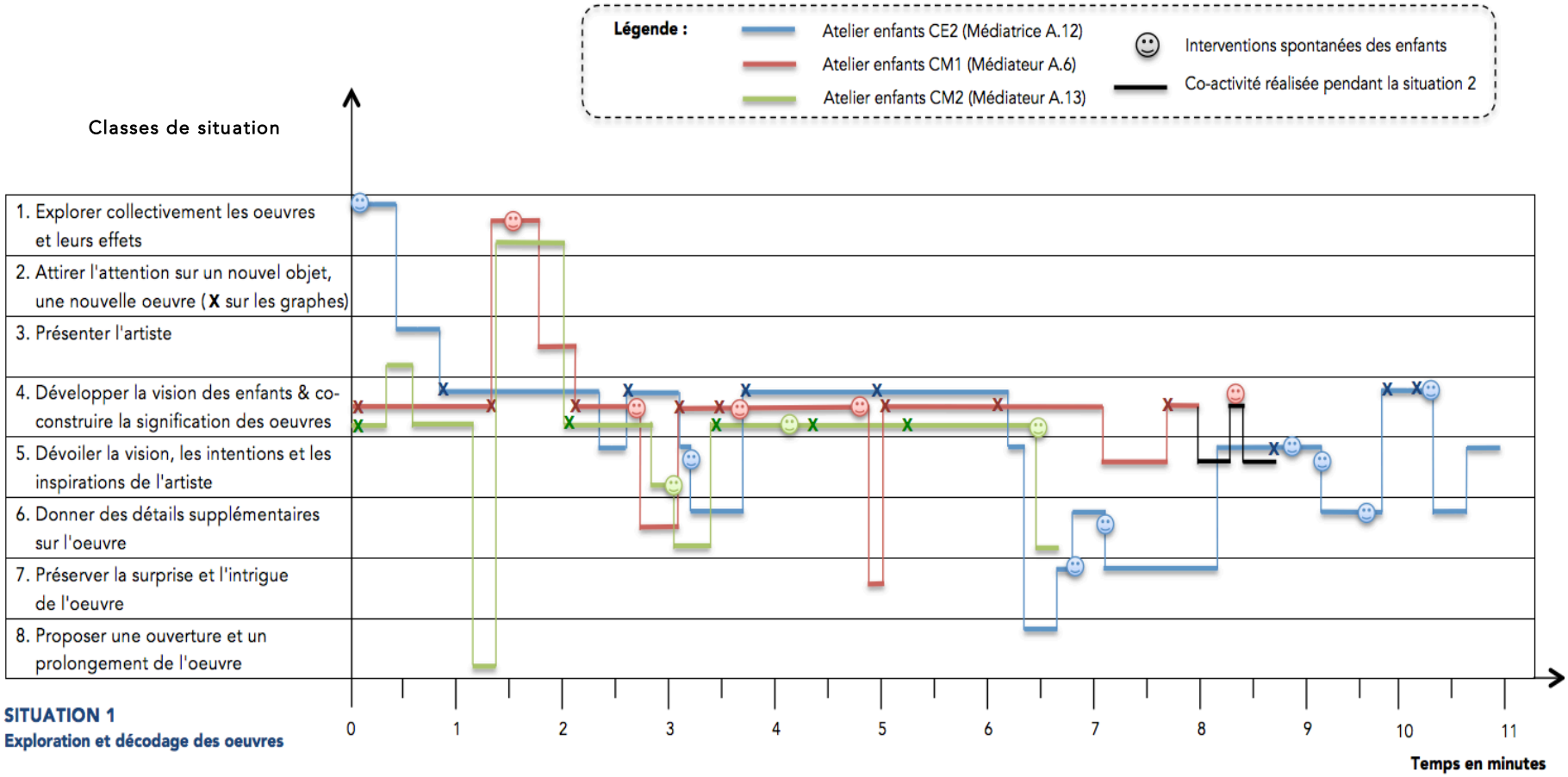


Figure 51. Chroniques d'activités entre les médiateurs et le jeune public

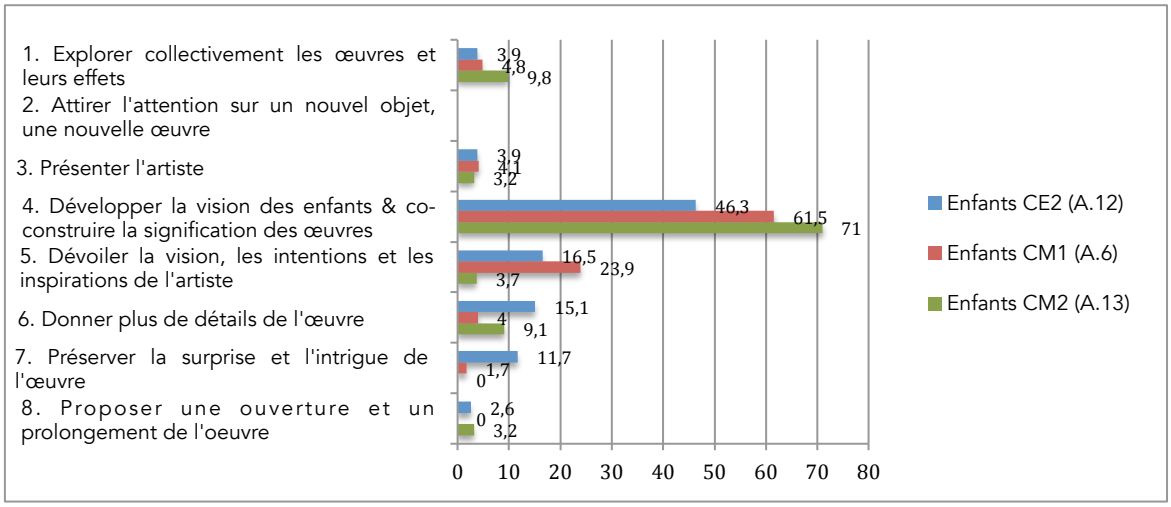


Figure 52. Répartition temporelle des classes de situation entre les médiateurs et le jeune public (en %)

Nous remarquons que la CDS la plus fréquente correspond au "*Développement de la vision des enfants et la co-construction de la signification des* œuvres" (CDS.4), prenant respectivement entre 46,3% ; 61,5% et 71% de temps total de médiation pour les trois groupes. En seconde position, nous retrouvons la situation consistant à "*Dévoiler la vision, les intentions et les inspirations de l'artiste*" (CDS.5), avec 16,5% et 23,9% de temps total de médiation pour deux groupes (classes de CE2 et CM1).

Quant à la situation : "*Attirer l'attention sur un nouvel objet, une nouvelle* œuvre" (CDS.2), son absence ici est liée à la difficulté de comptabiliser temporellement un moment de transition ponctuel et rapide initié par le médiateur pour attirer l'attention du groupe vers une nouvelle œuvre, un nouvel objet ou un autre sujet de discussion. Nous avons donc préféré documenter sa présence sur les chroniques à l'aide de marqueurs ponctuels représentés par des croix (Cf. Figure 51). Cette CDS n'en est pourtant pas moins importante, car elle révèle une diversité d'objets d'échanges initiés par les médiateurs durant l'atelier. Et cette activité consistant à déplacer l'attention permet de structurer les objets d'échanges pendant l'activité de médiation.

5.1.2 Diverses formes de co-activité et de médiation

À présent, regardons de plus près quelques extraits de séquences correspondant à la situation la plus fréquente "*Développement de la vision des enfants et la co-construction de la signification des* œuvres", afin d'y observer de plus près les co-activités réalisées. Deux séquences ont été sélectionnées dans l'atelier de la médiatrice A.12 avec des enfants en CE2 afin d'y illustrer les principales catégories de co-activités observées. Elles ont été regroupées en fonction d'unité de sens émergeant du corpus : ces unités de sens correspondent à chaque œuvre, objet d'art et objet de discussion mobilisés par les médiateurs au sein de l'échange.

- **Médiation descendante : l'exploration dialoguée**

Le premier extrait (Cf. Figure 53) se situe en début d'atelier avec une dizaine d'enfants de CE2. Après avoir exploré collectivement les œuvres (exemples : prendre le temps d'apprécier l'ambiance nocturne de la pièce et remarquer l'effet fluorescent des lumières sur les vêtements blancs des enfants), la médiatrice interroge les enfants sur le squelette de montagne en bois fluorescent. Cet extrait permet d'illustrer une

forme de co-activité récurrente pendant la médiation, il s'agit des jeux de questions-réponses que les médiateurs mettent en place afin de diriger la médiation vers l'univers des enfants. Cela permet d'une part, un accompagnement dans l'expression des idées, de leurs perceptions des œuvres ("*À quoi ça vous fait penser, qu'est ce que ça serait ?*" ; "*Si on mettait par exemple un tissu sur cette structure qu'on voit…*"). Et d'autre part, il s'agit de les aider à imaginer la forme des œuvres environnantes ou de leurs prolongements possibles ("*Il faut passer, c'est comme un tunnel*" ; "*Ca fait une tente*").

Ces questions-réponses créent une forme d'intrigue et d'énigme à résoudre sur ces œuvres contemporaines qui ne dévoilent ni leurs informations, ni leurs histoires d'un seul coup d'oeil. Pour ces raisons, la médiation prend toute son importance ici. D'autant plus que ces œuvres racontent une histoire, et les médiateurs construisent cette histoire avec la participation des enfants : ce qui les rend d'autant plus engagés, curieux, acteurs et intéressés dans cette co-construction des significations des œuvres. L'énigme se déploie au fil des réponses pour obtenir à la fin, l'explication des médiateurs sur les intentions des artistes, et les sources d'inspiration de ces derniers ("*L'artiste a choisi de mettre que les arrêtes*"). Cet extrait nous montre ainsi, que l'exploration et la rencontre des œuvres passent par cette mise en mots des enfants qui se cristallise dans ces questions-réponses. Nous étudierons plus précisément les formes de questionnements et d'accompagnement des médiations dans les prochaines analyses.

Extrait n°1 (Des arrêtes de montagne)

Médiatrice : Alors comme vous regardez par exemple, on va commencer par cette drôle de forme là. À quoi ça vous fait penser, qu'est ce que ça serait ?
Enfants : **Ca nous fait penser à... comme s'il fallait passer dedans mais il fallait pas toucher**
M : Alors ce serait quoi ? Des obstacles ?
E : **Des rayons lasers (rires)**
M : Oui. Ou toi, comment ça s'appelle selon toi ?
E : **Bah passer entre les...**
M : Comment ça s'appelle les choses dans lesquelles on peut rentrer comme ça, dans la montagne par exemple, un tu…
E : **C'est...**
M : Un tunnel
E : **Un tunnel. Il faut passer, c'est comme un tunnel quoi**
M : Oui. Si on mettait par exemple un tissu sur cette structure qu'on voit…
E : **Ca fait une tente**
M : Ca pourrait faire une tente ou une caravane, ce serait fermé. Normalement ça doit aussi vous faire penser à quelque chose qu'on trouve dans la nature, dans un paysage. Sauf qu'il lui manque pleins de choses au milieu. C'est un peu plus difficile. Oui Lola ? (...)
E : **Une montagne**
M : C'est ça, comme une montagne. Sauf que l'artiste a choisi de mettre que les arrêtes et pas de mettre ce qu'il y a dans la montagne, pas de la remplir.

Figure 53. Extrait n°1 d'une séquence d'échange entre la médiatrice A.12 et les enfants (CE2)

En nous focalisant sur les échanges produits dans cet extrait n°1, nous remarquons que la médiatrice occupe davantage l'espace de parole, rythmé par ses questionnements. Ces derniers provoquent le plus souvent des réponses ou des tentatives de réponses de la part des enfants. Ces prises de parole font émerger une forme de polyphonie (Bakhtine, 1929 ; Bationo-Tillon & Decortis, 2015) dans l'activité des enfants, en faisant résonner les différents points de vue et les diverses impressions de ces sujets sur l'œuvre

explorée qui est à deviner. Cette forme de co-activité en jeux de questions-réponses a la particularité d'être dirigée par les médiateurs (médiation descendante) et de proposer une exploration dialoguée à l'aide d'interactions dynamiques entre les enfants et les médiateurs.

- **Médiation descendante : l'exploration monologuée**

Le second extrait se situe juste avant le démarrage de la seconde partie de l'atelier avec des enfants de CM1. Après avoir exploré collectivement l'ambiance feutrée de l'espace, les effets des lumières phosphorescentes, les feux de camps et le squelette de montagne, le médiateur termine cette exploration avec le paysage mural phosphorescent. Il s'agit d'un extrait qui se compose à la fois de jeux de questions-réponses et d'un discours centré sur les connaissances à transmettre au jeune public. Ce type de discours permet d'orienter la médiation vers l'univers de l'artiste en dévoilant les idées et les grands concepts utilisés par l'artiste dans la conception des œuvres ("*Vous avez une confrontation entre deux univers (...) la nature et (...) l'urbain*"), les techniques et les matières utilisées ("*C'est une gravure (...) c'est du collage (...) c'est du papier*"), tout en les adaptant à la compréhension du jeune public ("*L'urbanisation c'est quoi, c'est tout ce qui fait partie du domaine de la ville*"). Cette étape marque généralement la fin d'une intrigue mise en scène autour d'un objet, d'une œuvre ou d'une situation dans la salle d'exposition de l'atelier.

Extrait n°2 (Une gravure semi-naturelle, semi-urbaine)

Médiateur : Là on a aussi une structure, une espèce de dessin qui pourrait vous faire penser à quoi ?
Enfants : **Tout au bout, on dirait une fleur**
M : Oui bien vu, une fleur. Autre chose ?
E : **Une maison ?**
Non, une salle
Une porte avec une pièce
Là on ouvre la porte
M : Où ça la porte ?
E : **Là où il y a un trou**
M : Où est-ce que tu la vois la porte ?
E : **(*Elle se déplace pour montrer*) Ici**
M : Ouais c'est ça. Effectivement, on a la porte ici et là on a la profondeur de la pièce. Donc effectivement, on a une espèce de pièce juste là. Et là aussi j'ai eu une bonne réponse tout à l'heure : une fleur. Effectivement, donc tout ça, ce dessin là c'est une gravure faite par Claire Trotignon, c'est du collage. Quand on sortira pour aller à côté, vous pourrez toucher au passage, c'est du papier en fait. Et ça fait penser tout ce qui est du domaine de la nature, donc on peut en dire ce qu'on veut : un buisson, une fleur, de la roche... Un arbre t'as dit ? Ouais ouais aussi. Euh des choses comme ça, donc en fait ici, sur ce dessin, vous avez une confrontation entre deux univers. D'un côté vous avez la nature et de l'autre côté vous avez de l'urbain, de l'urbanisation. L'urbanisation c'est quoi c'est tout ce qui fait partie du domaine de la ville. Donc qu'est-ce qu'il y a dans la ville comme matières ? Oui ?
E : **Le béton ?**
M : Bah voilà, le béton, la ferraille, ce sont ces choses là. Des choses qui sont fabriquées par nous les humains, d'accord ? La c'est comme si on avait une fleur qui sortait du décor, ok.

Figure 54. Extrait n°2 d'une séquence d'échange entre le médiateur A.6 et les enfants (CM1)

Après avoir interrogé la vision des enfants et les avoir aidé dans la mise en mots, le fin mot de l'histoire sur l'œuvre arrive avec les intentions de l'artiste, et les grandes idées que ce dernier souhaitait véhiculer.

Dans cet extrait, l'espace de parole en fin de médiation est occupé majoritairement par le médiateur à la façon d'une visite-conférence avec d'un côté un spécialiste déversant des savoirs préparés à l'avance, et de l'autre côté, un public placé dans une posture d'écoute. Toutefois, les discours peuvent également provoquer des interrogations du jeune public sur lesquelles le médiateur rebondit pour enrichir la médiation. Cette forme de co-activité est également menée par les médiateurs (médiation descendante) et se centre sur une exploration monologuée à partir du discours analytique et informatif délivré.

- **Médiation ascendante : intervention spontanée du jeune public**

Dans le troisième extrait, nous retournons avec la médiatrice A12 et la classe de CE2, vers la fin de la situation d'exploration et de décodage des œuvres. Nous y trouvons une dernière forme de co-activité provoquée par la curiosité des enfants qui fera avancer la médiation en cours. Le groupe s'est déplacé vers la salle d'atelier pour débuter les productions, mais avant, la médiatrice prend le temps de dévoiler la véritable signification du paysage mural en montrant la source d'inspiration de l'artiste, provenant du livre des merveilles de Marco Polo ("*Elle a eu l'idée de cette image grâce à ce livre*"). Elle explique également les détournements que l'artiste a réalisé sur son paysage final ("*Elle a supprimé les personnages et elle a remplacé les musiciens qui se trouvent ici par cette drôle de forme (...) Elle a utilisé ces motifs-là (...) Former une végétation*").

Extrait n°3 (Le livre des merveilles de Marco Polo)

Médiatrice : Alors cette drôle de chose que Claire a fait à côté, eh bien elle a eu l'idée de cette image grâce à ce livre qui s'appelle le livre des merveilles. Et c'est un livre dans lequel Marco Polo… Marco Polo c'était un grand voyageur comme Christophe Colomb par exemple et dans ce livre il raconte ses voyages, ses aventures, ce qu'il a vu, les personnes qu'il a rencontrées. Et dans ce livre, eh bien on a cette image…

Enfants : C'est ça ! C'est une montagne

M : Qui a servi à Claire Trotignon. Ce qu'elle a fait c'est qu'elle a supprimé les personnages et elle a remplacé les musiciens qui se trouvent ici par cette drôle de forme, par cette végétation.

E : Pourquoi ?

M : Parce que Claire elle aime bien utiliser de veille image et de veilles illustrations, elle les photocopie puis elle transforme ou elle les utilise des formes, elle change, elle met un autre paysage

E : Ca veut dire qu'elle a tout enlevé et qu'elle a rajouté des choses ?

M : Elle a rajouté des choses, d'accord. Alors ce livre est un peu rigolo parce que lorsqu'on regarde les personnages, ils sont aussi gros que les maisons. Est-ce que vous, vous êtes aussi grand que votre maison ?

E : Non.

M : À cette époque là, on ne savait pas encore très très bien dessiner les maisons, dessiner la profondeur, c'est-à-dire que on n'arrivait pas trop bien à redessiner les objets, des arbres quand ils étaient très loin. Ils sont souvent aussi grands que s'ils étaient tout près. Vous voyez, ça fait toujours des bâtiments un peu spéciaux.

E : Ca veut dire que c'est des géants ou…

M : Non ça veut dire qu'ils ne savaient pas très bien dessiner, c'était encore très difficile, alors parfois il y a aussi des personnages un peu bizarres et des éléphants qui ressemblent à des chiens. Enfin c'est un livre assez rigolo. Alors Claire pour faire ce que vous avez vu à côté, elle a utilisé ces motifs là en fait : c'est plein de petits morceaux qu'elle a découpé et qu'elle a assemblé pour former quelque chose de nouveau. Former une végétation. Ca c'est quelque chose qu'elle aime aussi beaucoup.

Figure 55. Extrait n°3 d'une séquence d'échange entre la médiatrice A.12 et les enfants (CE2)

Puis lorsqu'un enfant intervient pour questionner les raisons d'un tel détournement de l'image, la médiatrice transmet des informations supplémentaires permettant d'apprendre les procédés habituels de

l'artiste ("*Elle aime bien utiliser de vieilles images (...) elle les photocopie puis elle les transforme (...) elle a découpé (...) elle a assemblé pour former quelque chose de nouveau*").

Ainsi, nous remarquons que les interventions ponctuelles et spontanées des enfants ("*Ca veut dire qu'elle a tout enlevé et qu'elle a rajouté des choses ?*" ; "*Ca veut dire que c'est des géants ou…*") permettent d'enrichir la médiation et l'émergence de nouvelles informations sur les intentions, les procédés de l'artiste, ainsi que les anecdotes du livre de Marco Polo sur la question de la profondeur et des personnages aussi grands que leurs maisons. Dans ce type de situation, l'espace de parole est occupé simultanément par les deux sujets, mais le plus souvent la médiation semble être menée par les questionnements et les interventions spontanées du jeune public (médiation ascendante).

5.2 Effets des interventions spontanées des enfants sur l'activité

Pour comprendre les effets des interventions d'enfants au sein de la médiation, nous avons relevé de manière systématique leurs interventions spontanées dans les verbalisations des trois groupes. Il s'agit d'interventions qui ne répondent pas aux questionnements des médiateurs mais qui proviennent librement des enfants, de leurs préoccupations et de leurs propres interrogations. Nous souhaitions observer dans quel type de classe de situation ces interventions émergeaient, ce qu'elles provoquent dans l'activité des médiateurs, et connaître notamment le contenu de ces interventions. Toutes ces informations ont été répertoriées dans le tableau suivant (Cf. Figure 56).

Classes de situation des interventions	Classe et médiateur	N°	Contenus des interventions spontanées des enfants	Effets de ces interventions sur la médiation
CDS.1. Explorer collectivement les œuvres	CE2 (A.12)	1	S'exclamer sur la fluorescence des vêtements (chaussettes, bracelet, chaussures, etc.) provoquées par les néons des feux de camps *(immersion)*	Poursuite de l'exploration collective des œuvres avec la médiatrice **(CDS.1)**
CDS.5. Dévoiler la vision, les intentions et les inspirations de l'artiste	CE2 (A.12)	2	Affirmer que les néons remplacent symboliquement le feu imaginé par l'artiste *(distanciation)*	Émergence d'une nouvelle séquence : "*Donner des détails supplémentaires*" **(CDS.6)** par la médiatrice pour décrire plus longuement les néons et leurs effets
CDS.7. Préserver la surprise et l'intrigue	CE2 (A.12)	3	Comparer la fluorescence du paysage mural à ceux des néons *(distanciation)*	Émergence d'une nouvelle séquence : "*Donner des détails supplémentaires*" **(CDS.6)** par la médiatrice pour expliquer la source de fluorescence du paysage provenant de la peinture utilisée
CDS.6. Donner des détails supplémentaires	CE2 (A.12)	4	Demander à la médiatrice si elle connaît la véritable signification du paysage mural *(interrogations - distanciation)*	Émergence d'une nouvelle séquence : "*Préserver la surprise et l'intrigue*" **(CDS.7)** par la médiatrice pour temporiser les informations transmises qui seront données dans l'espace atelier après avoir dévoilé les inspirations de l'artiste **(CDS.5)**
CDS.5. Dévoiler la vision, les intentions et les inspirations de l'artiste	CE2 (A.12)	5	S'exclamer lors de la reconnaissance du paysage mural (montagne) sur l'image du livre de Marco Polo *(imprégnation)*	Poursuite du dévoilement des intentions et des inspirations de l'artiste **(CDS.5)**
CDS.5. Dévoiler la vision, les intentions et les inspirations de l'artiste	CE2 (A.12)	6	Questionner les raisons pour lesquelles l'artiste a supprimé les personnages originaux de l'image pour les remplacer par de la végétation dans le paysage mural *(interrogations - distanciation)*	Émergence d'une nouvelle séquence : "*Donner des détails supplémentaires*" **(CDS.6)** par la médiatrice pour expliquer les procédés de l'artiste (transformer les anciennes illustrations)

CDS.6. Donner des détails supplémentaires	CE2 (A.12)	7	Demander à la médiatrice si l'artiste a tout enlevé de l'image originale et a rajouté des choses *(interrogations - description fine)*	Confirmer la réponse de l'enfant. Prolonger sur une autre séquence : développement de la vision des enfants et de la co-construction de la signification des œuvres **(CDS.4)**
CDS.4. Développer la vision des enfants et co-construire la signification des œuvres	CE2 (A.12)	8	Demander à la médiatrice si les personnages aussi grands que les maisons (livre M.P) sont des géants *(interrogations - distanciation)*	Émergence d'une nouvelle séquence : "*Donner des détails supplémentaires*" **(CDS.6)** par la médiatrice pour expliquer la taille des personnages par la difficulté de représenter la profondeur à cette époque
CDS.1. Explorer collectivement les œuvres	CM1 (A.6)	9	Montrer l'effet de fluorescence sur ses chaussures blanches (en plus de son pull blanc montré par le médiateur) *(immersion)*	Poursuite de l'exploration collective des œuvres avec le médiateur qui ajoute l'exemple des semelles de chaussures **(CDS.1)**
CDS.4. Développer la vision des enfants et co-construire la signification des œuvres	CM1 (A.6)	10	Questionner les raisons pour lesquelles les tapis blancs ne sont pas touchés par la fluorescence (interrogations - distanciation)	Émergence d'une nouvelle séquence : "*Donner des détails supplémentaires*" **(CDS.6)** par le médiateur pour expliquer que le tapis est beige, et qu'il n'a donc pas la même intensité de blanc que les autres objets touchés par la fluorescence
CDS.4. Développer la vision des enfants et co-construire la signification des œuvres	CM1 (A.6)	11	Demander au médiateur si la couleur de fluorescence finale du squelette de montagne serait différente, si elle était recouverte de peinture orange fluo *(interrogations - distanciation)*	Affirme qu'ils feront de la peinture, et qu'ils verront ça plus tard & Poursuite du développement de la vision des enfants et de la co-construction de la signification des œuvres **(CDS.4)**
CDS.4. Développer la vision des enfants et co-construire la signification des œuvres	CM1 (A.6)	12	Interpeller le médiateur pour lui montrer la présence du paysage mural (pendant la présentation du squelette de montagne) *(interrogations)*	Émergence d'une nouvelle séquence : "*Préserver la surprise et l'intrigue*" **(CDS.7)** par le médiateur pour temporiser les informations transmises par œuvre. Il explique qu'il en parlera après avoir fini avec le squelette de montagne
CDS.4. Développer la vision des enfants et co-construire la signification des œuvres	CM1 (A.6)	13	S'exclamer lors de la reconnaissance du paysage mural (montagne) sur l'image du livre de Marco Polo *(imprégnation)*	Prolonger sur une autre séquence du dévoilement des intentions et des inspirations de l'artiste par le médiateur **(CDS.5)**
CDS.5. Dévoiler la vision, les intentions et les inspirations de l'artiste	CM2 (A.13)	14	Affirmer que le détournement photographique de l'artiste (remplacer les lettres "Hollywood" sur la montagne par "LOL") rend la montagne plus célèbre (*distanciation*)	Émergence d'une nouvelle séquence : "*Donner des détails supplémentaires*" **(CDS.6)** par le médiateur pour contre-argumenter que le choix de la montagne par l'artiste était guidé initialement par la célébrité de cette montagne
CDS.4. Développer la vision des enfants et co-construire la signification des œuvres	CM2 (A.13)	15	Demander au médiateur si la matière des tapis correspond à du mouton *(interrogations - distanciation)*	Poursuite du développement de la vision des enfants et de la co-construction de la signification des œuvres **(CDS.4)**. Il explique que c'est du synthétique et demande aux enfants ce que c'est d'après eux.
CDS.4. Développer la vision des enfants et co-construire la signification des œuvres	CM2 (A.13)	16	Questionner les raisons pour lesquelles il y a un point rouge sur une partie du squelette de montagne *(interrogations - description fine)*	Émergence d'une nouvelle séquence : "*Donner des détails supplémentaires*" **(CDS.6)** par le médiateur pour expliquer que ce n'est pas volontaire, qu'un peu de peinture est tombée sur cette partie

Figure 56. Interventions spontanées des enfants pendant la médiation (Situation 1)

Après avoir détaillé un total de 16 interventions spontanées des enfants parmi les trois groupes, nous remarquons qu'elles apparaissent plus fréquemment parmi certaines classes de situation (*Cf.* Figure 57). Les

enfants interviennent spontanément et plus souvent pendant ces deux situations : "*Développer la vision des enfants et co-construire la signification des* œuvres" (CDS.4) avec 44% d'interventions, et "*Dévoiler la vision, les intentions et les inspirations de l'artiste*" (CDS.5) avec 25% d'interventions. Ces CDS facilitent donc non seulement l'expression des enfants qui partagent plus volontiers leurs questionnements et leurs idées en collectif, mais elles alimentent également leurs réflexions.

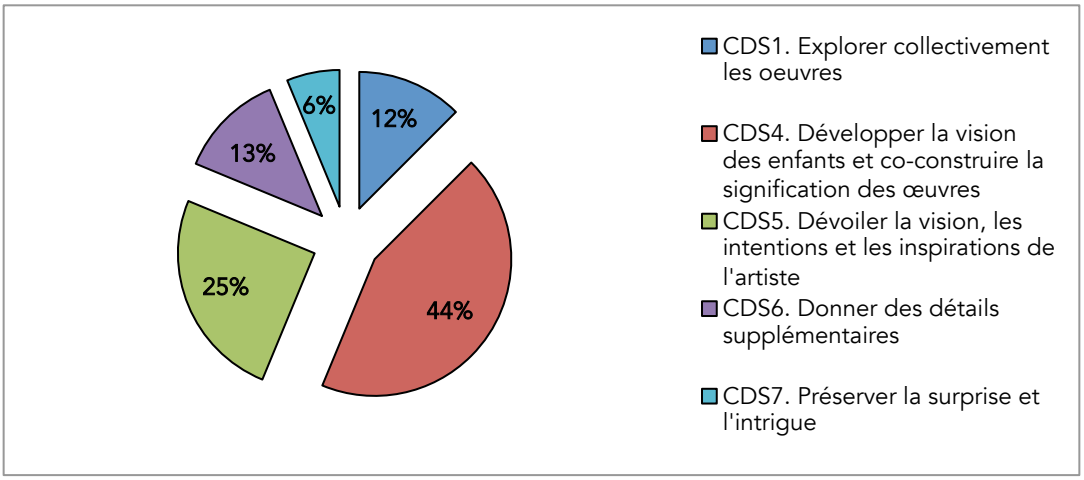


Figure 57. Répartition des classes de situation dans lesquelles les enfants interviennent spontanément

Par ailleurs, nous nous sommes intéressés au contenu de ces interventions afin de comprendre ce qui interrogeait et ce qui intéressait les enfants (Cf. Figure 58). Nous apprenons par exemple que dans le quart des interventions, les enfants souhaitaient comprendre les significations de l'œuvre et que pour le deuxième quart des interventions, les préoccupations sont tournées vers la compréhension du fonctionnement technique et matériel des œuvres. Ensuite nous retrouvons dans l'ordre décroissant, des interventions spontanées dirigées vers des échanges sur les impacts sociaux et les effets physiques des œuvres, la reconnaissance d'un élément familier présenté aux enfants, la volonté de comprendre les intentions de l'artiste et le déplacement de l'attention du médiateur et du groupe sur une nouvelle œuvre.

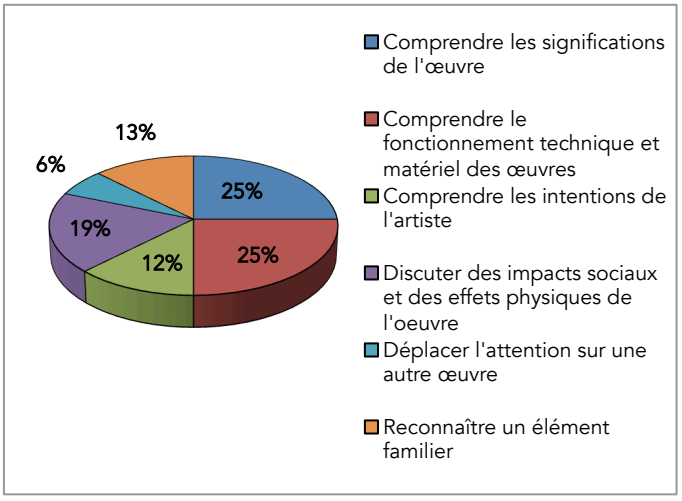


Figure 58. Répartition des interventions spontanées des enfants ayant provoqué la catégorie "*Émergence d'une nouvelle séquence liée à l'intervention*"

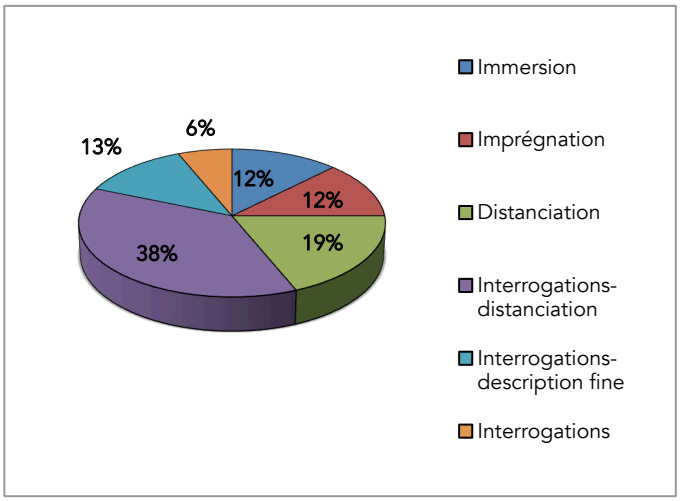


Figure 59. Répartition des interventions des enfants selon les CDS du modèle MARO

Nous avons aussi souhaité mettre en perspective ces interventions au Modèle de l'Activité de Rencontre avec une Œuvre d'art (MARO, Bationo-Tillon, 2008), afin d'identifier les classes de situation dans lesquelles se situaient les interventions des enfants (Cf. Figure 59). Et nous apprenons tout d'abord, qu'il y a une partie des enfants qui interviennent pour émettre un avis ou s'exprimer sur les œuvres environnantes (43%), et que l'autre partie majoritaire interroge le médiateur (57%). De plus, la classe de situation de la distanciation semble être privilégiée dans ces interventions (19% de distanciation et 38% d'interrogations-distanciation). Les enfants interviennent donc davantage pour réaliser une mise à distance de l'œuvre (découper, étudier et objectiver l'œuvre) et questionner les médiateurs sur ces différents aspects pouvant concerner l'intention de l'artiste, les significations ou le fonctionnement technique de l'œuvre, etc. Nous remarquons notamment l'absence de l'imagination dans les interventions spontanées des enfants.

Enfin, nous nous sommes intéressés de plus près aux effets provoqués par ces interventions sur l'activité de médiation (Cf. Figure 60) : elles conduisent pour 31% d'entre elles à la poursuite de la situation en cours, et pour 13%, ces interventions se prolongent par une autre CDS qui n'a aucun lien avec les propos ou les interrogations de l'enfant. Mais de façon majoritaire, 56% de ces interventions provoquent l'émergence de nouvelles situations chez le médiateur. Parmi elles, nous retrouvons : le partage de détails supplémentaires (CDS.6) à 78% et la préservation de la surprise et de l'intrigue de l'œuvre (CDS.7) à 22%.

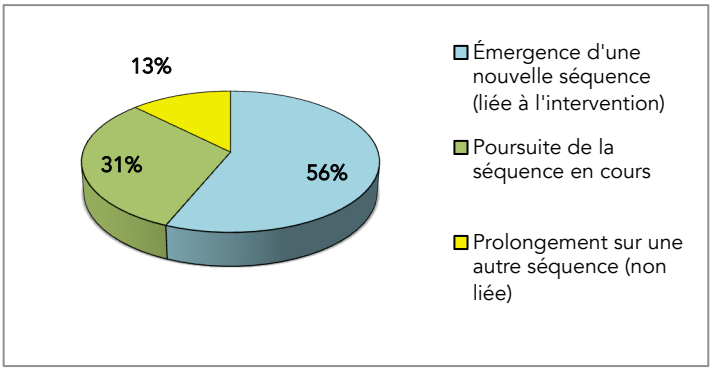


Figure 60. Répartition des catégories d'effets provoqués par les interventions des enfants

5.3 Des instruments dialogiques au service de la rencontre des œuvres et de l'accompagnement des enfants

5.3.1 Identifier et cartographier les instruments dialogiques

L'exploration des œuvres se traduit dans l'activité par un discours du médiateur et des sollicitations dirigées vers le jeune public pour qu'il participe à la construction de la signification des œuvres. Ainsi, nous retrouvons un accompagnement à la rencontre des œuvres dans des registres analytiques et sensitifs, ainsi qu'un accompagnement et une évaluation de la mise en mots du jeune public. Dans ces accompagnements, nous remarquons que les médiateurs mobilisent de nombreux instruments dialogiques au service du jeune public pour accueillir sa parole, la dérouler, la diversifier, l'affiner, et la mettre en perspective face aux histoires et aux significations reliées aux œuvres et à l'univers de l'artiste. Par instrument dialogique, nous faisons référence à la conversation qui devient un instrument (Yvon & Saussez, 2010) au sens de l'approche de Rabardel (1995). C'est-à-dire, que les sollicitations des médiateurs permettent d'alimenter diverses médiations dirigées vers l'activité des enfants (Cf. Figure 61).

Artefact	Schèmes d'utilisation dans le langage	Objets de l'activité (inférés)	Type de médiation
Langage	Questionner en "écho"	Accompagner la découverte et la rencontre des œuvres	Médiation pragmatique - interpersonnelle - sensitive
	Questionner et suggérer en "imagination"		
	Questionner en "devinettes"		Médiation pragmatique - interpersonnelle - analytique/sensitive
	Questionner et affirmer par des "perches" tendues		
	Questionner et affirmer en "éventail"		
	Répéter les réponses	Accompagner la mise en mots	Médiation pragmatique - interpersonnelle - analytique/sensitive
	Reformuler les réponses		
	Distribuer la parole		Médiation pragmatique - interpersonnelle
	Confirmer les réponses	Évaluer la mise en mots	Médiation pragmatique - interpersonnelle
	Infirmer les réponses		
	Usage de déictiques (montrer des éléments)	Accompagner le regard des enfants	Médiation pragmatique - interpersonnelle - analytique

Figure 61. Instruments dialogiques mobilisés par les médiateurs en situation d'atelier

Nous retrouvons ainsi 11 types d'instruments qui permettent d'accompagner la découverte et la rencontre des œuvres (questionnement en "écho", en "imagination", en "devinette", en "perche" tendue, et en "éventail") ; d'accompagner la mise en mots des enfants (répéter les réponses, les reformuler et distribuer la parole) ; d'évaluer les propositions émises par les enfants (confirmer et infirmer les réponses), et enfin, d'accompagner le regard du jeune public (à l'aide des déictiques langagiers pour montrer des éléments spécifiques aux œuvres). Détaillons à présent ces différents instruments dialogiques :

- Le **questionnement et les affirmations en "écho"** permettent de faire émerger des résonnances avec des objets ou des situations familières :

  "*On va commencer par cette drôle de forme là, à quoi ça vous fait penser, qu'est ce que ça serait ?*" (A.12) ; "*Des fois, on dit que ça fait penser à une araignée aussi" (A.6) ;*

- Le **questionnement et les affirmations en "imagination"** favorisent la transformation du réel à partir de l'expérience des enfants ou encore la création de combinaisons mêlant réel et fantastique :

  "*Si on imagine que cette salle c'est un jardin avec un enclos tout autour. Qu'est-ce qu'on pourrait mettre tout au fond du jardin ?" (A.12)* ;

  "*Et ici, ça (les néons) remplace quelque chose. Qu'est-ce que ça pourrait remplacer ?" (A.13) ;*

- Le **questionnement en "devinettes"** invite le jeune public à découvrir par supposition ou intuition la réponse à une question (ce questionnement étant neutre, il peut favoriser autant le registre sensitif que l'analytique dans les réponses) :

  "Alors cette montagne (...), est-ce vous savez dans quelle ville elle est ?" (A.13) ;

  "Comment ça s'appelle selon toi ?" *(A.12) ;*

- Le **questionnement et l'affirmation par des "perches" tendues** viennent en aide aux enfants, en suggérant des éléments pour faire progresser ses réponses, ses argumentations et les mettre sur la piste à partir de leurs réponses :

  "Comment ça s'appelle les choses dans lesquelles on peut rentrer comme ça, dans la montagne par exemple, un tu..." (A.12) ;

  "Sauf que de l'autre côté on était en plein jour, et là on est à quel moment ?" (A.13) ;

- Le **questionnement et l'affirmation en "éventail"** invitent à explorer des éléments supplémentaires et à donner de nouvelles réponses sur la même question :

  "Une fleur, autre chose ?" (A.6) ; "Oui, mais quoi d'autre ?" (A.12) ;

- La **répétition des réponses** accompagne la mise en mots et ponctue l'avancée des réponses tout en y apportant des éléments supplémentaires. Les répétitions interrogatives peuvent également inviter les enfants à détailler ou proposer d'autres réponses selon l'intonation adoptée par les médiateurs :

  "- Enfant : Des écharpes
  - Médiatrice : Des écharpes ? (rires)
  - Enfant : Non pas des écharpes mais des bouts de bois qui seraient arrachés"
  (Échanges entre A.12 et une enfant) ;

- La **reformulation des réponses** et des tentatives de réponses permet d'accompagner l'expression d'idées des enfants :

  "- Enfant : Comme euh… Comme un bain ou quelque chose comme ça
  - Médiatrice : Une baignoire ?
  - Enfant : Oui, tu prends un bain dedans" (Échanges entre A.12 et une enfant) ;

- La **distribution de la parole** auprès des enfants permet de renforcer la participation et diversifier ces prises de parole au sein du groupe, ou encore de redonner confiance aux enfants hésitants :

  "Ou toi, comment ça s'appelle selon toi ? (...) Oui Lola ? (...) Les filles là-bas ?" (A.12) ;

  "Si vas-y, même si tu dis une bêtise c'est pas grave (...) Oui vas-y je t'écoute" (A.6) ;

- La **confirmation et l'infirmation des réponses** permettent d'avancer dans l'argumentation en donnant une appréciation des réponses du jeune public :

  "Effectivement c'est des barreaux" (A.6) ;

  "Non ils sont pas multicolores, on appelle ça une lumière noire" (A.13) ;

- **L'accompagnement du regard** permet d'attirer l'attention des enfants vers une partie spécifique de l'œuvre pour les questionner dessus :

  "Regardez les couleurs" ; "Et dans cette drôle de pièce, il y a quelque chose là dans le coin" (A.12).

Ces instruments dialogiques sont tous tournés vers l'activité du jeune public, pour cette raison les médiations interpersonnelles et pragmatiques sont prédominantes. Cette médiation centrée sur les enfants privilégie ainsi l'appropriation des œuvres, la création d'un espace de participation collective, tout en rendant les enfants acteurs dans la compréhension et la rencontre avec les œuvres d'art. En observant plus finement les échanges entre les sujets, nous remarquons que les instruments dialogiques mobilisés ne sont pas toujours reliés qu'à un seul registre ou à un type de discours bien défini. Dans l'usage, les médiateurs

mobilisent des instruments qui combinent le plus souvent un registre (analytique, sensitif ou neutre) et un schème d'utilisation langagier (devinette, perche, éventail, etc.).

5.3.2 Effets des instruments dialogiques sur l'activité des enfants

Les instruments dialogiques mobilisés par les médiateurs représentent des déterminants forts impactant l'activité des enfants pendant la rencontre collective des œuvres. Ces effets peuvent concerner d'une part, l'orientation des réponses pouvant être élargie ou restreinte selon le type de questionnement. D'autre part, cela peut impacter la participation des enfants et les registres qu'ils mobilisent dans leurs réponses.

- **Une médiation tournée vers l'exploration ou l'inspiration**

Certains questionnements visent à explorer davantage les œuvres et leur contenu. Ils ouvrent un champ des possibles permettant de puiser dans l'imagination et les expériences passées des enfants. Dans le cadre de cette exploration, les médiateurs peuvent proposer au jeune public d'identifier la forme des œuvres, d'imaginer cette dernière ou de leur laisser le soin de partager les éléments qu'ils souhaitent explorer. Tandis que d'autres interventions resserrent cet espace en orientant les interrogations vers des réponses spécifiques et attendues des médiateurs. Cela représente des occasions pour ces derniers de donner une pertinence et faire porter l'attention sur certains éléments concernant les œuvres. Cela consiste à inviter les enfants à nommer et qualifier précisément les œuvres et leurs parties, à laisser émerger des échos spécifiques à un objet ou une situation décrite par le médiateur, ou encore à amener les enfants à donner une réponse unique et attendue via des questionnements fermés et des devinettes (Cf. Figure 62).

EXPLORATION		INSPIRATION	
Contenu des interventions des médiateurs	Extraits de verbatims	Contenu des interventions des médiateurs	Extraits de verbatims
- Identifier la forme de l'œuvre	"À quoi ça vous fait penser ? Qu'est-ce que ça serait ?"	- Nommer et qualifier précisément l'œuvre	"Comment ça s'appelle selon toi ?"
- Imaginer une nouvelle forme de l'œuvre	"Si on mettait un tissu sur cette structure (...)" "Qu'est-ce qu'on pourrait imaginer ?" " Qu'est-ce que ça pourrait remplacer ?"	- Faire émerger des échos spécifiques à un objet ou une situation décrits par le médiateur	"Normalement, ça doit aussi vous faire penser à quelque chose qu'on trouve dans (...)" "Si vous faite du camping (...) qu'est-ce qu'on fait pour se faire à manger (...)"
- Laisser une liberté de réponses et de choix aux enfants dans leur exploration des œuvres et de l'espace	"Qu'est-ce que vous remarquez ?" "Qu'est-ce que vous voyez ?"	- Amener les enfants à donner une réponse unique et attendu du médiateur	"Est-ce que ça correspond à un type de paysage ?" "Comment on fait pour monter dessus ?" " Quel est le point commun entre la structure en bois et la photo ici ? "Est-ce que vous, vous êtes aussi grands que votre maison ?"

Figure 62. Contenu des interventions des médiateurs pendant la 1ère phase de l'atelier

Les interventions orientées vers le processus d'inspiration sont donc dirigées par les médiateurs eux-mêmes alors que les interventions tournées vers le processus d'exploration invitent les enfants à sélectionner eux-mêmes les matériaux qu'ils souhaitent. Notons par ailleurs, que la phase de partage n'est pas ponctuelle et qu'elle est bien diffuse tout le long des échanges entre les médiateurs et les enfants.

II. SITUATION N°2 : CRÉER UNE PRODUCTION PLASTIQUE (ATELIERS ENFANTS)

Après avoir exploré et décodé collectivement les œuvres de l'espace d'exposition, les médiateurs invitent le jeune public à changer de lieu pour démarrer la seconde partie de l'atelier, qui consiste à créer une production plastique en adéquation avec le thème de l'atelier et en continuité avec les travaux de l'artiste invité. Un ensemble de consignes a été proposé par l'artiste Claire Trotignon au fil des ateliers, la première gravitait autour de la construction, du paysage et de l'architecture où elle proposait de produire un paysage et une montagne imaginaire à l'aide de découpage et de collage, qui seraient ensuite expérimentés sous les néons phosphorescents dans l'espace d'exposition :

- *"J'avais proposé de travailler sur l'idée de montagne factice. Je voulais qu'ils refassent des paysages de jour comme de nuit et qu'ils travaillent sur l'espace d'exposition, qu'ils soient vraiment au coeur de la création (...) C'est-à-dire prendre quelque chose, le découper, le reconstruire, le modeler pour lui donner une nouvelle image mais je voulais qu'ils soient dans un cocon, un lieu dans lequel ils se sentiraient hors du milieu scolaire et hors du quotidien dans leur propre maison" (Artiste invitée, Claire Trotignon).*

Toutefois cette première consigne a été modifiée et a évoluée au fil des difficultés rencontrées par les médiateurs culturels dans les activités d'accompagnement des enfants à la production plastique, et plus particulièrement avec les enfants de grande section et en classe de CP allant de 5 à 7 ans :

- *"J'ai eu dans mes tous premiers ateliers avec les montagnes que j'ai fait, des grandes sections de maternelles et c'était très très difficile. Déjà ils avaient du mal à découper parce que les grandes sections, ils ont du mal à se servir des ciseaux, alors il fallait beaucoup les aider (...) l'idée c'était de faire faire dessiner une montagne, une ligne d'horizon et de leur faire coller des morceaux pour que ça constitue une montagne et ils n'arrivaient pas à comprendre qu'il fallait que les morceaux forment une montagne" (Médiatrice A.8)*

Deux mois après le démarrage de ces ateliers, Claire Trotignon a proposé une nouvelle activité après avoir pris connaissance de ces difficultés rencontrées par les médiateurs et les enfants. Elle proposa une activité autour du coloriage, et du découpage de différents types de masques prédéfinis :

- *"Il y avait un dessin au mur qui était tiré d'une image du livre des merveilles de Marco Polo. Ce sont des illustrations complètement faussées dans l'architecture et la perspective, et j'ai repris ces dessins, je les ai recomposés et j'ai constitué deux masques (...) Les enfants choisissent leurs masques, les découpent et après on vient dans l'espace et autour des petits feux de camps, ce sont vraiment des lieux de proximité pour se rassembler comme un feu de camp classique dans la nature (...) Les enfants viennent dessiner leurs masques avec des fluos qui réagissent à la lumière dans le noir. Et ils repartent avec leurs masques" (Artiste invitée, Claire Trotignon).*

5.4 Déploiement du cycle créatif et de l'accompagnement à la production plastique

5.4.1 Activité des enfants : les 6 phases du cycle créatif en atelier

Nous détaillerons dans la sous-partie suivante les activités du jeune public à l'aide des familles d'activités (Cf. Figure 63) et des classes de situations répertoriées. Les prochaines familles d'activités retrouvées chez le public enfant renvoient majoritairement aux phases du modèle NAM (Decortis, 2008), toutefois des phases supplémentaires ont été observées dans ces ateliers : les phases de distanciation et d'expérimentation que nous détaillerons progressivement par la suite.

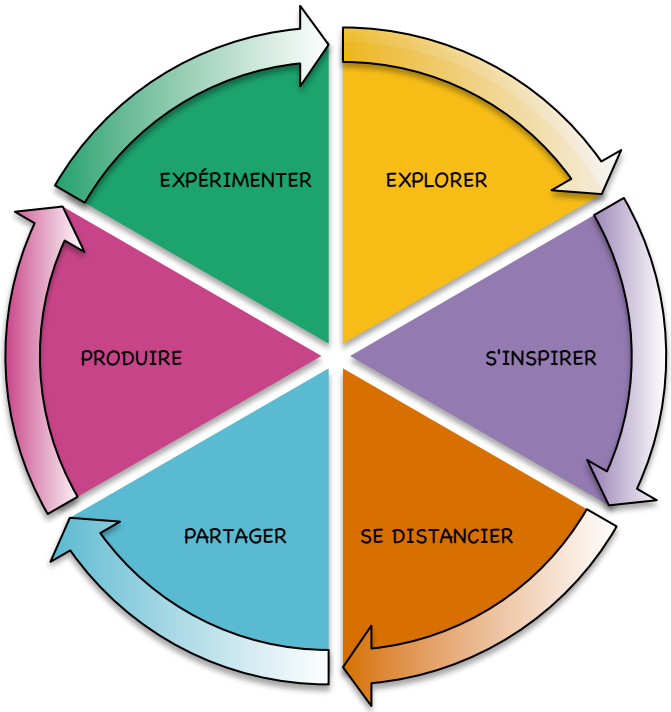


Figure 63. Description de l'activité du jeune public lors de la création d'une production plastique (Situation n°2)

Nous avons observé que les enfants explorent l'espace de l'atelier (FA 1.) pour y rechercher des éléments susceptibles de leur donner des idées dans la production : ils peuvent être amenés à feuilleter les magazines mis à disposition (CDS. 1), rechercher des matériaux divers dans les alentours tels que les matières, papiers, tissus trouvés autour d'eux (CDS. 2) et regarder les productions des voisins (CDS. 3).

Ensuite, ils s'inspirent pour la production plastique (FA 2.), c'est-à-dire que nous retrouvons des processus de dissociation et d'association, conformément au modèle NAM. À cette étape, ils sélectionnent des éléments jugés pertinents et faisant partie de leur univers qu'ils vont remodeler et transformer à leur guise. Dans les situations d'ateliers, ils s'appuient par exemple sur des jeux de la vie quotidienne ou sur leurs références culturelles pour y puiser des idées (CDS. 1), ils sélectionnent dans les magazines des thèmes, des objets ou des personnalités appréciés ou attirant leur attention (CDS. 2) et ils peuvent choisir des couleurs et des matières qu'ils apprécient (CDS. 3) :

*"**Enfants** : En fait on va faire un peu un château et de la neige (...) Et je vais faire un petit cerf.*
***Chercheuse** : Et comment vous avez eu l'idée du château avec de la neige ?*
***E** : En fait on joue dans la récréation avec des châteaux et on s'amuse*
***C** : À la récré vous jouez avec des châteaux ? Ce sont des cartes ?*
***E** : Non, on imagine les châteaux, les méchants et tout ça.*
***C** : Ah les méchants, les gentils d'accord. Et c'est quoi ce jeu en fait ? Je le connais pas du tout... c'est quoi les règles ?*
***E** : Y'a des méchants qui essayent de venir dans le château. On s'est inspiré du seigneur des anneaux **CDS.1** (A.13)*

"C : Et comment vous avez eu l'idée de faire cette ce moulin avec des têtes ?
*E : Bah moi j'avais trouvé la petite chienne et je me suis dit on la mettra au milieu… après j'ai vu les montres (dans les magazines). Et je voyais que c'est rond au milieu et ça m'a fait penser au chien et elle a trouvé Rihanna. C'est les chiens qui dominent le monde (rires)" **CDS.2** (A.13)*

Puis, ils sont amenés à se distancier de leurs productions (FA 3.) au fil de la séance, c'est-à-dire qu'une prise de recul est mise en place vis-à-vis de ce qu'ils ont réalisé. Cette étape est le plus souvent réalisée à l'aide d'un pair (médiateur, camarades, chercheur, etc.), susceptible de questionner, émettre un avis, répondre à

des interrogations et faire verbaliser le jeune sujet. Nous retrouvons ainsi le questionnement du médiateur sur la consigne, le matériel, les idées à développer et la production (CDS. 1) ; l'explication des choix et des étapes de la production réalisée (CDS. 2) ; l'identification des difficultés ou de leur absence d'idées (CDS. 3) ; l'évaluation de leurs productions (CDS. 4) ; les enfants se conseillant entre eux (CDS. 5) et enfin, la construction d'un sens ou d'une histoire signifiante dans la production (CDS. 6) :

*" **Enfant** : Et sinon on peut faire comme les montagnes qui sont au mur ?*
***Médiateur** : Lesquelles ?*
***E** : Celles avec des toiles noires, à côté*
***J** : Malheureusement j'ai pas ce genre de matières là (...)*
***E** : On peut faire plus grand ?" **CDS.1** (A.6)*

*"**M** : Est-ce que tu les laisses comme ça ou tu les rapproches un peu (en parlant de la montagne sur le dessin) ?*
***E** : Faut qu'ils se touchent*
***M** : Faut qu'ils se touchent ? Ah*
***E** : J'ai essayé de faire exactement pareil, tout droit" **CDS.2** (A.6)*

*" **M** : Non, les yeux c'est nous qui le faisons, vous faites d'abord les attaches parisiennes*
***E** : Moi j'ai rien compris (...) Ca tient pas l'attache parisienne" **CDS.3** (A.12)*

" E1 : Mais vas-y n'en fais pas trop Mylène
E2 : Attends j'en mets un peu. Elle est belle sa tête
E1 : C'est encore plus moche
C : Où est-ce que c'est encore plus moche ?
*E1 : Tout. Mais vas-y arrête là le rose. Mais je la connais elle..." **CDS.4** (A.13) ==> Cf. Figure 64*

*"Regarde c'est joli comme ça... Sinon on pourrait refaire le dessin qu'on a vu là-bas" **CDS.5** (A.12)*

*" **C** : (à un jeune garçon dans un groupe) Qu'est-ce que vous avez représenté, vous pouvez m'expliquer ?*
***E** : Plutôt comme un espèce… Comme un Hitler mais avec pleins de choses qui l'entourent pour faire genre n'importe quoi*
***C** : C'est-à-dire ?*
***E** : Par exemple un smartphone qui tombe, une voiture qui lui fonce dessus, quelqu'un qui lui prout dessus et un jack sparrow à côté. Quelque chose de bizarre (...) J'ai laissé parler mon imagination" **CDS.6** (A.13)*

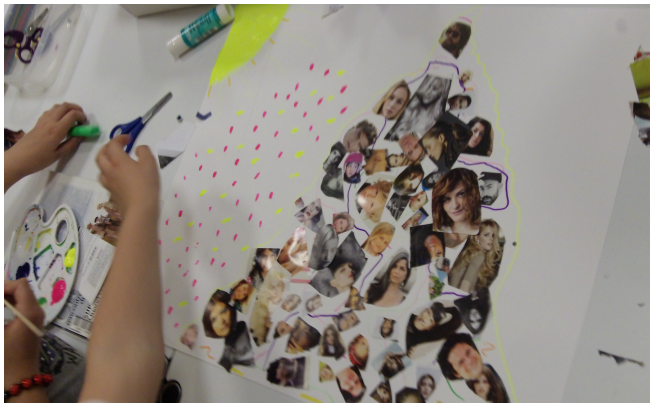


Figure 64. Montagne de têtes incorporée à la production plastique

Durant cet atelier, nous remarquons qu'il y a également un partage collectif de l'expérience (FA 4.) qui est transverse à toute la situation 2 : les enfants discutent et plaisantent entre eux concernant la production et

le matériel (CDS. 1), ils font de même sur des situations de la vie quotidienne (CDS. 2), ils échangent du matériel entre eux (CDS. 3), et ils se répartissent les tâches au sein du groupe concernant le découpage, le collage, la coloration (CDS. 4). Ces classes de situation ont la particularité d'être spontanées et provoquées volontairement par les enfants durant leurs activités. Nous retrouvons ensuite la réalisation de la production (FA 5.), dont les activités dépendent largement des consignes et thématiques proposées par les médiateurs : découper les magazines, les matières (CDS. 1), coller les morceaux de papier, de magazines (CDS. 2), colorier et décorer la production (CDS. 3), dessiner (CDS. 4) et combiner des idées, des thèmes (CDS. 5).

Enfin, nous observons l'émergence d'une dernière famille d'activité, elle correspond à l'expérimentation chez les enfants (FA 6.) : réaliser et finaliser les colorations des productions sous la lumière phosphorescente (CDS. 1), certains se mettent du feutre stabilo sur le corps pour tester la florescence (CDS. 2), quand d'autres testent le port de leurs masques (CDS. 3) (Cf. Figure 65).

Figure 65. Une enfant coloriant son masque sous les néons (à gauche). Une enfant portant son masque (à droite)

5.4.2 Activité d'accompagnement des médiateurs

5.4.2.1 Description des phases de l'accompagnement

Rapprochons-nous à présent des médiateurs afin de mieux comprendre leurs rôles et leurs activités dans l'accompagnement de la production plastique auprès des enfants. Ces activités ont également été décrites à l'aide des classes de situations (CDS) et regroupées par familles d'activités (FA) (Cf. Figure 66).

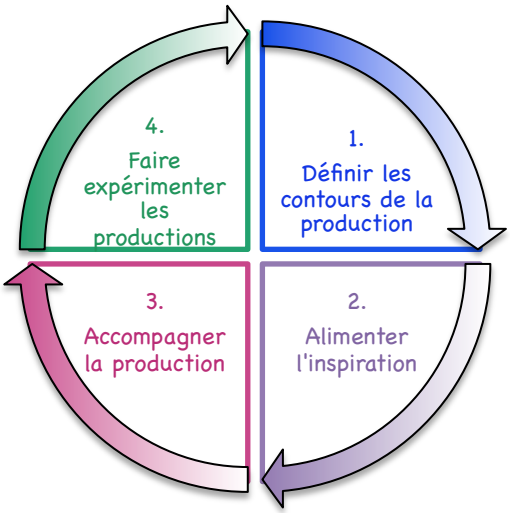


Figure 66. Description de l'activité des médiateurs pendant les ateliers enfants

Les médiateurs sont ainsi amenés à définir les contours de la production (FA 1.) en organisant la séance. Le médiateur leur donne les consignes et le thème de la production (CDS. 1), ils transmettent le matériel nécessaire à la fabrication de la production (CDS. 2), ils organisent les tâches de production (CDS. 3), et ils rappellent les échéances temporelles (CDS. 4) :

"On va faire un collage pour fabriquer une montagne (...) On peut prendre tout et n'importe quoi, le but c'est de faire une montagne imaginaire qui va vous ressembler si vous voulez" ***CDS.1*** *(A.6)*
"Ces parties-là on les découpera tout à l'heure, vous pourrez même aussi les plier, changer un peu la forme du masque. Mais on fera ça tout à l'heure quand vous aurez le temps" ***CDS.3*** *(A.12)*

Parmi cette famille d'activité, nous observons une diversité de pratique auprès des médiateurs qui utiliseront différentes consignes et thématiques. Par exemple, la médiatrice A.12 proposera pour le groupe de CE2 la coloration d'un masque préfabriqué par l'artiste, puis son découpage. Le médiateur A.6 invite les enfants de CM1 à construire une montagne imaginaire à l'aide de découpage-collage, et enfin, le médiateur A.13 propose au groupe de CM2 de réaliser un paysage à leur envie qui leur ressemble. Cette variété de consignes entraînera une diversité de productions, d'étapes et d'accompagnement dans l'activité (Cf. Figure 69).

Par la suite, le médiateur contribue à alimenter la production plastique des enfants (FA 2.) avant le démarrage des productions. Les médiateurs présentent des productions antérieures réalisées par d'autres enfants (CDS. 1) (Cf. Figure 67), et ils présentent des éléments d'inspiration des artistes (CDS. 2) :

"Ici on a un exemple avec des montagnes fabriquées simplement en découpant dans des immeubles, ça va former justement une montagne. Ici on voit que la personne a mélangé de la nature et de l'urbain. Elle a mélangé tout ce qui était béton avec ici, le domaine de la nature. Et là on a une grande frise comme ça tout du long qui fait une montagne" ***CDS.1*** *(A.6)*
"Alors Claire a utilisé ces motifs-là en fait : c'est plein de petits morceaux qu'elle a découpé et qu'elle a assemblé pour former quelque chose de nouveau" ***CDS.2*** *(A.12)*

Nous retrouvons également l'accompagnement de l'enfant dans la production (FA 4.) tout au long de la situation 2. Cela consiste à questionner l'état d'avancement (CDS. 1) en les interrogeant sur leurs idées et ce qu'ils souhaitent faire, et à conseiller la production plastique sur le matériel, le contenu, les idées d'inspiration et de production (CDS. 2) :

"Est-ce que tu laisses comme ça ou tu les rapproches un peu ?" ***CDS.1*** *(A.6)*
"N'hésitez pas à détourner les images aussi. Je vois qu'il y en a certains qui ont la statue de la liberté, on peut mettre de la couleur dessus, vous lui faites une moustache ou un truc rigolo je sais pas... Un truc sympa quoi" ***CDS.2*** *(A.6)*

Les médiateurs sont également amenés à faire expérimenter les productions réalisées (FA 3.), pour cela, ils utilisent les ambiances sensorielles déjà présentes dans l'atelier permettant de voir et vivre différemment les productions. Ainsi, ils invitent les groupes à réaliser tout au long de la séance, ou à finaliser (selon les médiateurs) les productions dans la salle d'exposition plongée dans une ambiance nocturne (CDS. 1) avec les lumières fluorescentes qui éclairent les parties fluorescentes des dessins (Cf. Figure 67).

Figure 67. Le médiateur montre les précédentes productions (à gauche) - Des enfants allongés sur les peaux de bêtes et dessinant sous les néons phosphorescents dans la salle d'exposition (à droite)

5.4.2.2 Difficultés rencontrées dans l'accompagnement à la production plastique

Lors de l'accompagnement à la production plastique, nous avons interrogé plusieurs médiateurs réalisant des ateliers en semaine et le week-end afin d'identifier les difficultés qu'ils rencontraient lors de cette activité d'accompagnement, ainsi que les contraintes vécues par les enfants dans la réalisation des productions plastiques. Ces éléments récoltés nous ont notamment permis d'identifier des déterminants reliés au déploiement du cycle créatif. Voici les principales difficultés rencontrées et énoncées par les médiateurs :

- **Le temps restreint de l'atelier** ==> La durée des ateliers en semaine est de 45 minutes intégrant une phase d'exploration et de décodage des œuvres dans la salle d'exposition (10 à 15 minutes) puis une phase de création de production plastique pouvant se dérouler dans la salle d'atelier et d'exposition également, cette phase de création peut donc aller de 30 à 35 minutes. Ce qui impose aux médiateurs un rythme à la fois rapide, serré et millimétré qui nécessite le plus souvent un cadrage plus important dans l'accompagnement des enfants afin qu'ils repartent tous avec une production plastique finalisée :
    - *"La semaine, on est plus pressé par le temps parce que c'est beaucoup plus court, on fait les choses plus rapidement et on leur fait faire l'activité" (Médiatrice A.8) ;*
    - *"Là on avait pas assez de temps, du coup je vais voir comment ça se passe les masques avec les classes parce que pour l'instant on l'avait pas fait (...) On a trois quart d'heure même pas, c'est rapide" (Médiatrice A.12) ;*
    - *"Je leur donne un coup de main tout en gardant une ouverture pour ne pas les influencer, c'est ça le but. C'est qu'ils restent dans leurs idées, les conseiller, pas leur demander des choses à faire forcément. Pour les masques, ils ont le choix. Contrairement en semaine, où on peut pas trop faire de cas par cas aussi parce que c'est assez speed" (Médiateur A.6).*

- **L'inadéquation des consignes pour une tranche d'âge diversifiée** ==> Les premières consignes liées à la création d'un paysage imaginaire et proposées par l'artiste demeuraient difficiles à mettre en place car elles peuvent être tantôt complexes et peu accessibles pour les enfants avec une tranche d'âge de 5 à 7 ans, ou tantôt être trop simples et accessibles pour les enfants plus âgés à partir de 10 ans :
    - *"Au début l'idée c'était de faire faire dessiner une montagne, une ligne d'horizon et de leur faire coller des morceaux pour que ça constitue une montagne et ils n'arrivaient pas à comprendre qu'il fallait que les*

morceaux forment une montagne (...) Quand ils sont en section CP, ils n'arrivaient pas à comprendre" (Médiatrice A.8) ;

- *"Ils sont trop grands pour ça (...) À la fin de l'année en juin, fin CM2, ça devient assez compliqué. Le problème c'est que pour avoir l'autorisation de faire quelque chose c'est compliqué et on ne peut pas prendre des initiatives. Même si ça aurait été mieux de les amener là-bas (atelier adolescent) et j'ai su ce matin que c'était des CM2, après c'est plus en fonction d'organisation" (Médiateur A.13).*

- La complexité des activités pour une tranche d'âge spécifique ==> l'inadéquation des consignes pour les jeunes enfants (5-7 ans) provoquent d'une part une complexité dans les activités à réaliser, et d'autre part un cadrage et un accompagnement plus prononcé pour les aider à mener des opérations telles que le découpage des magazines :
  - *"Ils avaient du mal à découper parce que les grandes sections, ils ont du mal à se servir des ciseaux, alors il fallait beaucoup les aider. Donc au final, je leur ai dit de déchirer parce que ils ne savent pas être précis. Et on leur a imprimé des montagnes, ou des immeubles pour qu'ils découpent et qu'ils collent directement" (Médiatrice A.8).*

- Une créativité et un imaginaire mis à mal ==> interrogés sur la dimension créative des activités réalisées par les enfants, plusieurs médiateurs émettent des réserves et évoquent l'importance de cadrer l'imaginaire des enfants et le manque de créativité retrouvée dans la consigne des masques :
  - *"Quand ils sont plus petits, on va quand même beaucoup plus les diriger, les aiguiller parce que quand on leur dit d'imaginer quelque chose, ils ont du mal si on leur donne pas un cadre. C'est aussi pour ça aussi que le fait qu'ils aient un masque prédéfinit et qu'ils doivent juste remplir à l'intérieur, c'est quand même plus simple que de leur faire un collage qui constitue une montagne, ils n'arrivent pas à se projeter... Pour eux c'est trop abstrait (...) Quand il faut plus d'imagination, c'est un peu difficile pour les plus petits : grande section, CP, donc vers 5/6 ans (...) Parfois même quand ils sont plus grands, il y en a qui ont plus moins de facilité à se projeter et imaginer des choses" (Médiatrice A.8) ;*
  - *"Je vais voir comment ça se passe les masques avec les classes. C'est bien au niveau du temps, mais je préfère l'autre (consigne) parce que là, ils ne créent rien. Mais il faut bien qu'on teste les choses qu'on nous propose de faire" (Médiatrice A.12) ;*
  - *"Moi personnellement je préfère les montagnes parce que c'est plus, ça demande plus... Ce n'est pas linéaire en fait. Là remplir des cases (du masque), c'est simple. Là ils discutent en même temps, ça les perturbe pas. Dès qu'il ne reste plus de masque, on revient aux montagnes" (Médiatrice A.6).*

Équilibrer les compétences des enfants et les défis à relever

Ces points de vue des acteurs récoltés sur le fonctionnement et les contraintes liées aux ateliers met en lumière une activité qui demeure délicate à accompagner par les médiateurs et nécessitant de trouver un équilibre entre deux objectifs : éviter les tâches trop complexes pour les jeunes enfants et éviter une perte d'intérêt pour les enfants plus âgés. La construction de cet équilibre fait directement échos aux travaux de Csikszentmihalyi sur le flow (1997) désignant une expérience optimale où les sujets se sentent bien, satisfaits, concentrés et entièrement absorbés dans une activité. Pour y parvenir, certaines conditions doivent apparaître telles que l'équilibre entre l'adéquation des compétences personnelles et le défi à relever ne provoquant ni ennui, ni anxiété.

Ce même équilibre se joue ici dans l'activité d'accompagnement des médiateurs culturels en développant des ressources en amont (exemples : imprimer des montagnes et des immeubles que les jeunes enfants découperont et colleront directement) et pendant l'activité (exemples : leur proposer de déchirer plutôt que découper au ciseau, les accompagner et les aiguiller dans la production plastique). Toutefois, il arrive que les médiateurs soient contraints de continuer tout de même une activité empêchant les enfants de

déployer un potentiel créatif, ou de réaliser une activité à la hauteur de leur compétence car ils disposent de peu de marge de manœuvre pour proposer une nouvelle consigne, ils n'obtiennent pas toujours des informations fiables sur les tranches d'âge des enfants en amont lors de la réservation et ils sont amenés à expérimenter en situation réelle les consignes de l'artiste.

Contraindre les enfants à mobiliser les schèmes de prédilection de l'artiste

Ces éléments sur l'activité des médiateurs culturels nous informent également sur d'autres déterminants impactant l'activité des enfants et le déploiement de leur cycle créatif. Ces activités de production plastique sont principalement orientées vers les techniques et les schèmes de création habituellement mobilisés par l'artiste : découpage de fragments de gravures, collage minutieux, ainsi que des superpositions de plans et de paysages hybrides (Cf. Figure 68). Ce sont ces schèmes de création qui sont extraits, replacés dans un nouveau contexte et proposés plus simplement aux enfants le temps d'un atelier pour la première consigne principalement. Cette contrainte alimente le déploiement du cycle créatif en apportant un cadre orientant le développement des idées, tout en structurant les séances d'ateliers. Elles intègrent des potentialités dans lesquelles les enfants peuvent élargir les possibilités d'expression.

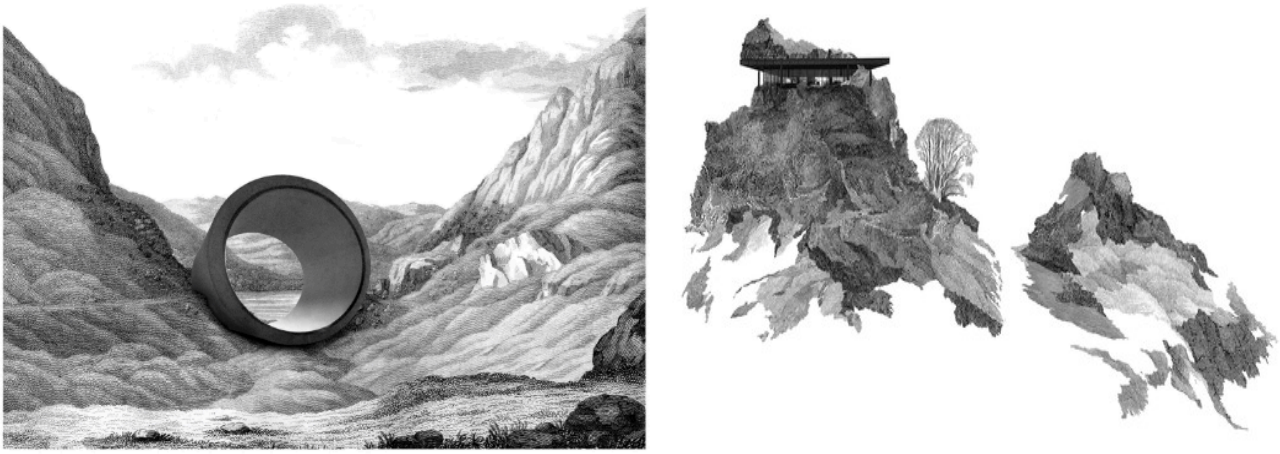


Figure 68. "Beau volume. Charme indéniable" (à gauche) et "Plein pied lumineux" (à droite) de Claire Trotignon (2012)

Nous étudierons dans la prochaine sous-partie le déploiement de la créativité depuis un angle de vue diachronique en comparant les diverses consignes et leur impact sur la modélisation des cycles créatifs.

5.4.3 Analyse diachronique du cycle créatif selon les consignes

Afin de mieux saisir la temporalité et l'enchainement des phases du cycle créatif, nous avons souhaité modéliser la diachronie de ce cycle selon les diverses consignes proposées aux enfants (Cf. Figure 69). Nous articulerons les activités de production plastique des enfants et l'accompagnement des médiateurs lors des ateliers. Nous pourrons ainsi identifier les phases alimentées et délaissées, ainsi que leur dynamique et leurs rebonds éventuels au fil des situations observées.

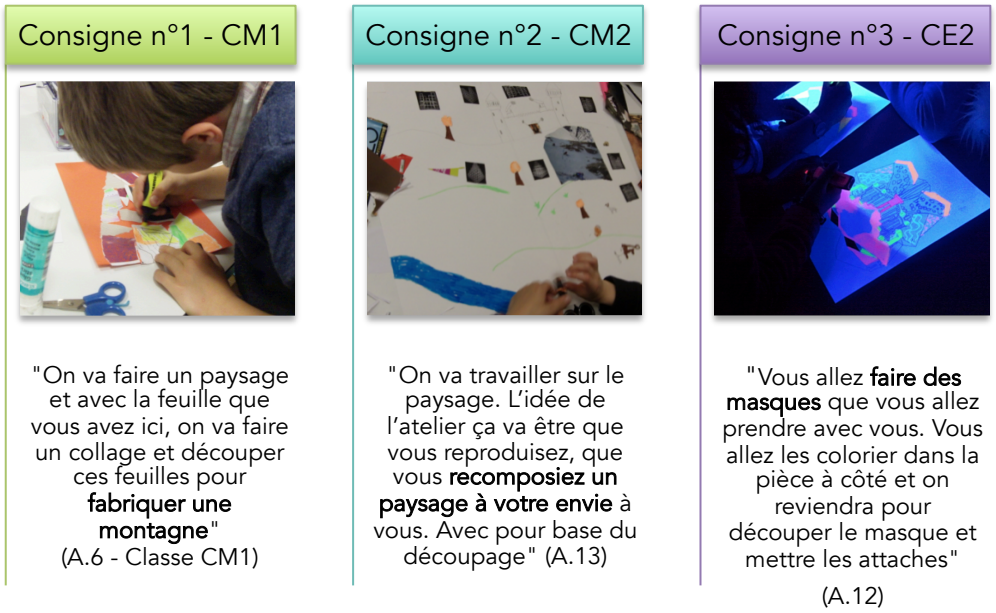


Figure 69. Diversité des consignes proposées par les médiateurs dans les trois ateliers enfants

- **Modélisation diachronique du cycle créatif (consignes n°1 et 2)**

La modélisation du cycle créatif a été identique pour les consignes liées à la réalisation d'une montagne et d'un paysage imaginaire (Cf. Figure 70). Les enfants (classes de CM1 et CM2) démarrent l'exploration en recherchant des matériaux autour d'eux et des idées pour réaliser leurs productions après que les médiateurs aient transmis les consignes et le matériel nécessaire (F1), et qu'ils aient présenté d'anciennes productions pouvant servir de matériaux d'inspiration (F2). Puis, à partir des éléments récoltés (s'appuyant sur les éléments environnants ou leurs propres expériences personnelles antérieures), les enfants sélectionnent des idées et des pistes d'actions qu'ils jugent plus intéressant et pertinent pour leurs productions qu'ils vont modeler et arranger à leur guise dans l'étape suivante correspondant à la production. Cette dernière peut consister à découper des magazines, des matières, dessiner, coller, colorer les productions et combiner leurs précédentes idées.

Suite à cette phase, plusieurs activités réalisées parallèlement à la production viennent l'enrichir et l'alimenter telles que la distanciation permettant des processus de réflexivité sur la production en cours. Cette activité de distanciation consiste à prendre du recul vis-à-vis de ce qui est réalisé, elle peut être provoquée par l'enfant ou par d'autres personnes (camarades, médiateur, chercheuse présente) susceptibles d'interroger et de faire verbaliser les enfants sur leurs idées et leurs projets. À cette étape, l'accompagnement du médiateur est décisif pour questionner l'état d'avancement et conseiller la production plastique (F3). Une autre activité parallèle correspond au partage informel entre enfants concernant la production, le matériel ou d'autres situations liées à la sphère quotidienne qui reste diffus tout au long de l'atelier. Et ces phases de distanciation et de partage ont la particularité d'influencer directement la phase d'inspiration, et donc de transformer les idées précédentes, de débloquer des difficultés rencontrées pendant la production, ou encore de modifier leurs projets initiaux. Lorsque leurs productions se stabilisent suffisamment et qu'ils arrivent à un niveau avancé, les médiateurs leur proposent de tester la phosphorescence de leurs productions sous les néons de l'espace d'exposition nocturne (F4).

Cette forme d'expérimentation de couleurs leur permet d'ajuster les palettes de couleurs à ajouter sur leurs productions afin de les rendre plus visibles et fluorescentes sous les néons.

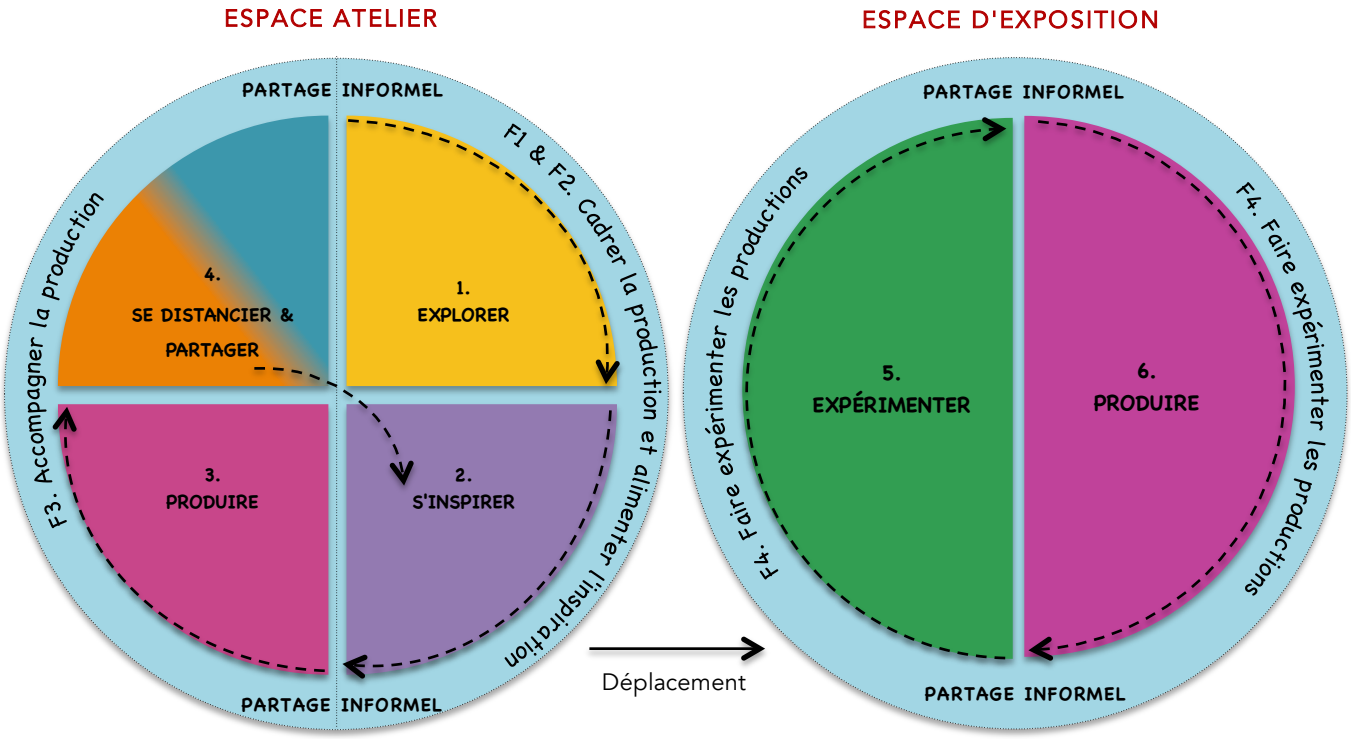


Figure 70. Croisement des activités de production plastique des enfants (9-10 ans) avec l'activité d'accompagnement des médiateurs A.6 et A.13 (F1-F4)[41]

- **Modélisation diachronique du cycle créatif (consigne n°3)**

Contrairement aux activités réalisées dans les consignes n°1 et 2 (réalisation d'une montagne et d'un paysage imaginaire), la dernière consigne centrée sur la coloration et le découpage d'un masque fait émerger un autre type de modélisation du cycle créatif (Cf. Figure 71). La séance démarre par la distribution des masques préfabriqués et l'explication des consignes (F1) dans l'espace atelier. À cette étape, la médiatrice invite les enfants à regarder de plus près les patrons pour y trouver des échos et tenter de décrire les formes des dessins :

- "*Vous allez quand même regarder le dessin parce que Claire elle a pas fait n'importe quoi comme dessins (...) Alors à quoi ça ressemble les enfants ? (...) Donc là ça fait une entrée avec des tours et puis là on voit pleins de portes dans le bâtiment à côté comme dans le livre*" **A.12**

Par la suite, ils sont amenés directement à la salle d'exposition nocturne (F4) pour y démarrer la coloration de leurs patrons sous les néons phosphorescents. Au fil des essais de production sur les masques et des expérimentations sous les néons, les enfants modifient les couleurs et tentent de trouver les teintes les plus visibles sous les néons. Ils sont également amenés à se distancier de leurs patrons en évaluant leurs propres productions ou se conseillant entre eux. Pendant cette étape, la médiatrice accompagne les enfants en conseillant la production plastique (F3) :

[41] **Lecture de la Figure 70** : en démarrant par le cercle de gauche, nous observons les différentes phases du cycle créatif et itératif (Cf. Modèle NAM) déployées par les enfants et accompagnées par les médiateurs dans l'espace atelier. Puis, le déploiement du cycle créatif se poursuit dans l'espace d'exposition avec le cercle de droite (ateliers avec les classes de CM1 et CM2).

- "*Alors vous pouvez aussi décorer les parties, vous êtes pas obligés de faire du coloriage, vous pouvez faire des rayures, des pois. Mais les rayures si vous les faites, faut bien vous appliquer hein, faut bien le faire*" **A.12**

Ensuite, la médiatrice amène les enfants ayant fini la coloration de leurs masques dans la seconde salle d'atelier dans le but de découper les patrons et d'y mettre des attaches parisiennes et de la ficelle (F1). Nous pouvons noter que durant cet atelier, la phase de partage est également diffuse depuis le début de l'atelier dans la salle nocturne. Cette dernière consigne autour de la coloration et du découpage du masque favorise notamment une plus grande facilité d'échange entre enfants en parallèle de la production.

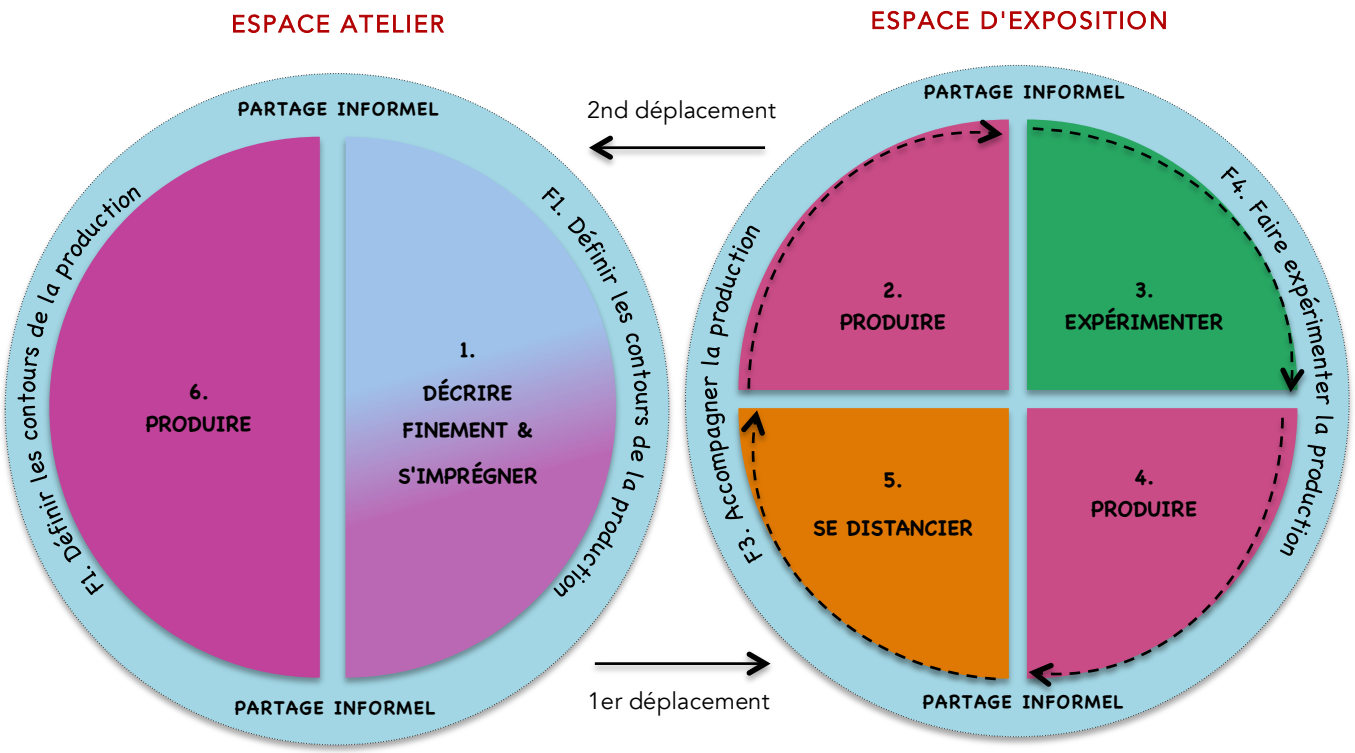


Figure 71. Croisement des activités de production plastique des enfants (8 ans) avec l'activité d'accompagnement d'une médiatrice A.12 (F1/F3/F4)[42]

- **Mise en perspective des modélisations du cycle créatif dans les trois ateliers**

En comparant ces deux modélisations du cycle créatif, nous pouvons discuter de la diversité des déterminants propre à chaque atelier et des effets qu'ils provoquent dans l'activité des médiateurs et des enfants. Nous relevons deux déterminants importants dans ces ateliers : les consignes de production plastique d'une part, et le temps prescrit de l'atelier d'autre part. Nous avons introduit précédemment que cet atelier de 45 minutes s'insère dans une offre visite-atelier. Ces 45 minutes intègrent d'ailleurs le temps d'exploration et de décodage des œuvres qui dure environ une quinzaine de minutes dans ces ateliers, ce qui laisse 30 minutes pour présenter la consigne et laisser les enfants créer leur production plastique. Il est donc nécessaire de rappeler que cette tranche temporelle restreinte ne peut permettre de déployer l'ensemble des phases du cycle créatif. Malgré cette forte contrainte temporelle, nous retrouvons différentes dynamiques dans le déploiement du cycle créatif selon les consignes proposées.

[42] **Lecture de la Figure 71** : dans le cercle de gauche, nous remarquons que la médiation démarre par un accompagnement à la rencontre analytique et sensitive des œuvres (Cf. Modèle MARO). Puis lorsque les enfants sont invités à se déplacer dans l'espace d'exposition, nous observons les différentes phases du cycle créatif et itératif (Cf. modèle NAM) déployées par les enfants et accompagnées par les médiateurs. Enfin, les enfants retournent dans l'espace atelier pour finaliser leurs productions dans le cercle de gauche (atelier avec la classe de CE2).

Concernant les consignes n°1 et 2 des ateliers avec la réalisation d'une montagne et d'un paysage imaginaire, nous remarquons que l'espace est utilisé différemment : l'espace atelier favorise des activités de fabrication plastique où les enfants explorent des matériaux prédéfinis qu'ils peuvent sélectionner, transformer et combiner à d'autres idées plus personnelles pour produire leur paysage de leur choix. Ponctuellement des phases de distanciation alimentées par les médiateurs et les enfants permettront un rebond vers l'inspiration. Par ailleurs, l'espace d'exposition nocturne crée les conditions d'une immersion dans un environnement sensoriel, un espace qui invite à la rêverie où les enfants expérimentent leurs productions à la lumière des néons phosphorescents. Toutes les activités d'accompagnements des médiateurs sont représentées ici, ainsi que toutes les phases du modèle NAM, bien que le partage informel reste diffus tout au long de l'atelier.

Tandis qu'avec la consigne n°3 reliée à la coloration et au découpage d'un masque préfabriqué, l'atelier se déroule autrement : l'espace atelier est investi à deux reprises, une première fois pour y annoncer les consignes à réaliser et prendre le temps de déceler les formes dessinées sur les masques. Ce temps d'exploration avec le matériau permet de créer des ponts entre la production plastique et l'univers de l'artiste gravitant autour de la gravure de paysages hybrides. Une seconde fois, l'atelier est utilisé comme espace de fabrication pour y découper les masques et intégrer des attaches parisiennes. Et contrairement aux deux autres ateliers, plusieurs phases du cycle créatif NAM demeurent absentes ici : les phases d'exploration et d'inspiration qui demeurent des phases essentielles pour récolter des matériaux diversifiés et signifiants pour les sujets, et pour exprimer leurs idées et leurs propres univers à travers les productions. En limitant ces phases et en proposant un matériau préfabriqué, ces éléments contribuent à réduire les marges de liberté pour exprimer sa singularité dans les productions finales, rendant ces dernières plus homogènes au sein du groupe. Néanmoins, nous retrouvons également un partage informel présent tout le long de l'atelier permettant aux enfants de montrer, comparer, échanger et se conseiller mutuellement sur leurs productions.

Un moment spécifique de ce partage informel se distingue par son statut et par les activités qui y sont réalisées par les enfants. Il sera étudié plus précisément dans la prochaine section.

5.4.4 Détournements imaginaires des enfants : de la narration à l'expérimentation collective

- Narration collective

Lors de l'atelier de la consigne n°3 mené par la médiatrice A.12, nous avons porté une attention particulière à deux moments isolés de partage informel où les enfants (classe de CE2) produisaient collectivement des fragments de narration. La présence du groupe, l'ambiance feutrée et conviviale du lieu ont amené certains enfants à créer des histoires imaginaires pendant la production plastique, qui ont été réinvesties successivement par d'autres enfants. Et cela, malgré les injonctions de l'accompagnatrice du groupe pour les amener à se concentrer exclusivement sur leurs masques.

Le premier moment intervient dans l'espace d'exposition nocturne lorsque les enfants sont occupés à colorier leurs masques et à s'échanger les feutres fluorescents :

- " *Du jaune j'en ai pas beaucoup*
  Non mais j'en veux pas, ils sont trop gros, je veux un plus fin
  Il fonctionne plus le rose, si il marchait il serait déjà à Chicago (rires)

Ils se sont perdus puisqu'ils n'ont pas de tête, ouhhh
Il s'est fait écrasé par une voiture
Si t'étais un superman eh ben tu défoncerai la voiture
Accompagnatrice : Concentrez-vous sur votre dessin parce que ça va être l'heure
T'es une pipelette de mille étoiles "

- *" Le tapis est tout doux tout chaud, rrrrrooo pishhhhh. Je me réveille et j'ai mal à la tête "*

Le second moment prend place dans l'espace atelier où les enfants étaient invités à découper leurs masques puis à y intégrer des attaches parisiennes :

- " *(Bruit au plafond pendant la phase de découpage du masque)*
  C'est le fantôme de Belphégor, il est venu jusqu'ici
  C'est un éléphant qui parle dans une piscine tiens
  Accompagnatrice : Découpe, on a pas le temps
  C'est un mammouth
  Un mammouth !
  Ca n'existe pas
  Un lion va tous vous manger sauf moi
  C'est des éléphants avec des dents "

Ces extraits de co-construction narrative révèlent une forme d'immersion imaginaire collective où une atmosphère de rêverie et de création fantastique déborde de l'activité originelle des enfants liée à la coloration et au découpage des masques, pour se prolonger vers une activité d'imprégnation et d'imagination collective. Dans cette dernière, les enfants se déplacent dans une aire de jeu et de rêverie où leurs histoires se situent à la frontière du monde réel et de l'imaginaire (Harris, 2007).

Nous observons que cette activité de narration créative et collective surgit à la suite de plusieurs déterminants. Dans l'espace d'exposition nocturne, un échange autour du dysfonctionnement des feutres fluorescents provoque le démarrage d'une histoire fictive ayant la dynamique d'un cadavre exquis où chaque enfant apporte sa pierre à l'édifice. Dans l'espace d'atelier, le groupe d'enfants réagit et se saisit des bruits entendus au plafond pour imaginer des causes fantastiques. Dans ces situations, ces déterminants imprévus nourrissent les processus de dissociations et de réassociations accidentelles nourrissant ainsi un espace collectif de créativité où des déconstructions, reconstructions, et agitations sont provoquées par les enfants.

- Narration et expérimentation collective

Lors d'un atelier enfants se déroulant le week-end (1h30), nous avons observé d'autres activités spontanées auprès d'un enfant s'écartant du cadre et des consignes proposés initialement par un médiateur culturel (A.6). Cette situation se déroule durant la deuxième moitié de l'atelier (40min50). En réalisant la coloration de son masque dans l'espace d'exposition nocturne, un jeune garçon expérimente la phosphorescence des feutres en prolongeant ses dessins à même la peau. Ce qui amènera ensuite d'autres enfants près de lui à expérimenter la même activité sous les néons (Cf. Figure 72) :

- - Jeune fille : "(*Elle remarque le dessin réalisé par le jeune garçon sur sa main*) Oh whaouuuh ! (*Puis elle expérimente également la réalisation d'un dessin sur sa propre main*) Ah oui, moi aussi.
  - Médiateur : Vous avez vu, ça marche hein, c'est marrant.
  - Jeune fille : Et là aussi sur les pouces
  - Médiateur : Si vous voulez faire des peintures de guerre n'abusez pas trop non plus, parce que j'ai pas envie que vos parents vous retrouvent avec pleins de fluos sur le corps (Rires)

- Jeune garçon 1 : Regardez !
- Médiateur : Oui. Vous vous laverez les mains après
- Jeune garçon 1 : Attendez je vais faire du sang maintenant (Rires).
- Jeune garçon 2 : Je me suis fait un tatouage fluo. Voilà le tatouage
- Jeune garçon 1 : Attendez, je me fais une armée de squelette. Ahhhhh, Whaaaaa !
- Médiateur : Je vais essayer aussi
- Jeune garçon 1 : Je suis le squelette, ahhhhh ! (Rires). Je vais te transformer en squelette !"

Ce premier extrait d'échanges entre enfants et médiateur nous montre comment au sein d'un cadre contraint par les schèmes de création proposés initialement, les enfants peuvent être amenés à produire des genèses instrumentales, et plus précisément des processus d'instrumentation visant à détourner l'usage des feutres fluorescents pour en faire des instruments de tatouages temporaires en utilisant la peau comme support au détriment des masques. Il est intéressant de remarquer que cet espace d'expérimentation collective amène notamment le médiateur à quitter temporairement son rôle d'accompagnant dans l'atelier pour les rejoindre dans leurs univers et expérimenter à son tour leur détournement. Ici, nous pouvons postuler que la zone de développement proximale s'inverse, de façon à ce que les enfants entraînent le médiateur à réaliser et expérimenter des activités de leurs univers subjectifs qu'il n'aurait pu faire seul.

Figure 72. Expérimentations collectives des enfants réalisées dans l'espace d'exposition nocturne

- Jeune garçon 1 : "Je peux faire la cicatrice d'Harry Potter ?
  - Médiateur : Je ne sais pas comment elle est la cicatrice. Euh non, je préfère pas
  - Jeune garçon 1 : (*L'air déçu*) Ohhhhhhhh
  - Médiateur : Sinon y'a les pompiers qui vont arriver et qui vont dire mais qu'est-ce qu'il a...
  - Jeune garçon 1 : (Rires) Mais j'me suis déguisée en Harry Potter !
  - Médiateur : Reste avec nous dans le monde réel s'il te plait
  - Jeune garçon 1 : Nooonnnnnn ! (*Avec une voix transformée et amusée*) Je veux être un magicien moi, de tuer tout le monde et après je vis tout seul

- Jeune garçon 2 : Je vais me faire des cicatrices partout, je vais en faire une d'Harry Potter sur ma main.
- Médiateur : (*L'air résigné*) On va faire un atelier body art bientôt, on va faire des peintures sur tout le corps carrément.
- Jeune garçon 1 : Non, des peintures sur Harry Potter"

Ce second extrait démontre la façon dont l'expérimentation corporelle peut alimenter en retour des phases d'inspiration où le jeune garçon donne de la pertinence à certains éléments de son univers littéraire et cinématographique personnel via la cicatrice. Cette dernière, emblématique d'un personnage fictionnel populaire contribue à enrichir les prémices d'une narration imaginaire auprès du jeune garçon.

5.4.5 Déterminants du cycle créatif et de l'imagination

À travers ces exemples de modélisations, nous avons vu qu'il n'existe pas de modélisation unique et que chaque activité située possède son propre fonctionnement. Et surtout nous remarquons que l'élément déterminant dans le développement du cycle créatif correspond aux rebonds permettant plusieurs retours en arrière afin d'enrichir les premières idées, prendre de la distance et prendre sa production comme objet de réflexivité, modifier ses choix, et ainsi améliorer ses productions de façon diachronique. Ces rebonds sont favorisés par les médiations réflexives et interpersonnelles, car elles permettent une rupture dans le face-à-face avec la production en cours de réalisation. Dans le cadre de ces ateliers, l'accompagnement adapté des médiateurs à chaque phase permet également d'alimenter ce cycle créatif en orientant efficacement les actions à mener au sein des groupes malgré les contraintes temporelles.

Le cycle créatif s'enrichit notamment par l'imaginaire foisonnant du jeune public en situation. Précédemment, nous avions présenté des extraits d'échanges d'enfants (groupe CE2) construisant collectivement des histoires imaginaires. Examinons de plus près les divers déterminants en jeu : l'utilisation du matériel et les difficultés qu'il pose (exemple : le feutre fluorescent qui ne fonctionne plus), l'enfant réinvestit cette contrainte pour créer une histoire fictive à partir du détournement du mot "*marcher*" en attribuant des capacités humaines au feutre : "*si il marchait il serait déjà à Chicago*". La suite de cette histoire est ensuite poursuivie par les autres enfants : les feutres qui n'ont plus de capuchons "*se sont perdus puisqu'ils ont pas de tête*". D'autres déterminants concernent l'environnement et les bruits parasites durant l'atelier tels que des bruits provenant du plafond, des enfants proposent ainsi plusieurs explications imaginaires à ce phénomène : "*c'est le fantôme de Belphégor (...) c'est un éléphant qui parle dans une piscine*". Ces propositions sont poursuivies par d'autres enfants qui surenchérissent dans les propositions imaginaires. Ainsi, la sphère sociale constituée par les groupes est un autre déterminant important dans le développement de l'imaginaire collectif. Bien que l'accompagnatrice incite les enfants à une concentration exclusive sur les activités de coloration et de découpage avec la forte contrainte de temps de l'atelier.

Voici d'autres extraits de verbalisations provoquées par la chercheuse avec des enfants (groupe CM2) :

- " *Enfant : En fait on va faire un peu un château et de la neige (...) Et je vais faire un petit cerf.*
  Chercheuse : Et comment vous avez eu l'idée du château avec de la neige ?
  E : En fait on joue dans la récréation avec des châteaux et on s'amuse
  C : À la récré vous jouez avec des châteaux ? Ce sont des cartes ?
  E : Non, on imagine les châteaux, les méchants et tout ça.
  C : Ah les méchants, les gentils. Et c'est quoi ce jeu en fait ? Je le connais pas du tout... c'est quoi les règles ?
  E : Y'a des méchants qui essayent de venir dans le château et nous, on s'est inspiré du seigneur des anneaux"
  (Groupe 1)

- " *C : Et comment vous avez eu l'idée de faire cette ce moulin avec des têtes ?*

E : Bah moi j'avais trouvé la petite chienne et je me suis dit on la mettra au milieu… après j'ai vu les montres (dans les magazines). Et je voyais que c'est rond au milieu et ça m'a fait penser au chien et elle a trouvé Rihanna. C'est les chiens qui dominent le monde (rires) " **(Groupe 2)**

- " C : Qu'est-ce que vous avez représenté, vous pouvez m'expliquer ?
  E : Plutôt comme un espèce… Comme un Hitler mais avec pleins de choses qui l'entourent pour faire genre n'importe quoi
  C : C'est-à-dire ?
  E : Par exemple un smartphone qui tombe, une voiture qui lui fonce dessus, quelqu'un qui lui prout dessus et un jack sparrow à côté. Quelque chose de bizarre (...) J'ai laissé parler mon imagination" **(Groupe 3)**

Verbalisations provoquées des enfants (CM2)

En y regardant de plus près, nous remarquons que les déterminants de l'imagination dans ce groupe sont plus étendus, ils proviennent tout d'abord des journaux et magazines explorés comme sources d'inspiration première pour trouver des idées et y prélever des éléments pour le découpage/collage. Concernant le groupe 1, nous apprenons lors de verbalisations provoquées que d'autres sources d'inspiration proviennent de la vie quotidienne, avec des jeux de récréation tel que le jeu de château qui devient ici un élément important du paysage imaginaire dessiné et fabriqué (Cf. Figure 73-A). Le groupe 2 s'inspire directement d'une forme de moulin de montres retrouvé dans un magazine et qui sera détourné pour en faire un moulin de têtes humaines et animales (Cf. Figure 73-B). Et dans le groupe 3, un enfant interrogé sur sa production nous explique qu'il a représenté Hitler avec plusieurs situations et objets dangereux qui l'entourent mêlant à la fois dessins et découpage/collage. Nous pouvons supposer qu'un déterminant de l'imagination ici pourrait être des éléments de cours d'Histoire de la seconde guerre mondiale mêlés aux éléments des magazines (Cf. Figure 73-C). L'expression de la singularité des projets est représentée par la diversité des formes de productions réalisée par chacun des groupes. Chacun a exprimé et représenté une vision différente d'un paysage imaginaire.

Figure 73. Le château enneigé (73-A) - Moulin de têtes et de montres (73-B) - Hitler en danger (73-C)

III. SITUATION N°3 : CRÉER UNE PRODUCTION PLASTIQUE (ATELIER ADOLESCENTS)

Accueillis dans un espace plus réduit pour la thématique "Kit Peak", les adolescents sont invités à s'installer dans un espace où l'œuvre de C. Trotignon trône près de plusieurs tables en bois. Le lieu est plus épuré, il s'accorde dans une ambiance d'atelier de fabrication avec des bureaux de la même matière que l'œuvre représentant le squelette de montagne en bois, et des affiches accrochées représentant des gravures, des photographies et des dessins de l'artiste invitée. Ici, le public adolescent sera invité à réaliser une maquette 3D d'un espace ou d'un paysage de leurs choix à l'aide de maquettes préfabriquées :

- *"J'avais proposé l'idée de maquette parce qu'ils ont un temps assez court pour la création et en 30/45 minutes, tu peux pas faire grand chose et il faut réussir quand même à cadre un peu pour qu'ils aient plus d'idées. Trop d'ouvertures, ils se perdent… Je suis partie de trois bâtiments préexistants que j'ai redessiné de façon schématique, ils sont à redécouper, à plier à leurs manières et dans laquelle ils viennent dessiner ou coller, imaginer leur musée à eux (...) Et il y avait une troisième maquette beaucoup plus abstraite tirée d'un bâtiment d'un monument architecture nationale yougoslave et donc là c'est beaucoup plus futuriste"*
  (Artiste invitée, Claire Trotignon).

5.5 Diachronie du cycle créatif dans un atelier adolescent

Dans cette partie, nous étudierons la particularité du cycle créatif dans une nouvelle situation, celle d'un atelier adolescent qui porte d'autres déterminants qui auront un impact sur leurs activités : l'effectif est réduit à sept adolescents et la durée de l'atelier est doublée (1h30) contrairement aux ateliers enfants (45min.). La consigne proposée est également différente, il est demandé au jeune public de réaliser une maquette en y incorporant le lieu ou paysage de leur choix. L'étude de cet atelier représente notamment l'opportunité de démontrer la diversité des cycles créatifs pouvant exister. Tout d'abord, nous décrirons l'activité réalisée par la médiatrice en début d'atelier, puis nous nous focaliserons sur les activités de quelques adolescents afin de modéliser le cycle créatif qu'ils auront déployé avec l'aide de la médiatrice.

5.5.1 Description de l'activité de médiation en début d'atelier

D'une durée de 14 minutes, la première partie de l'atelier consiste à introduire les travaux de l'artiste ayant co-construit les ateliers, pour ensuite présenter l'activité de production plastique à réaliser.

- Découvrir l'univers d'une artiste

L'arrivée dans l'atelier est marquée par un accueil et une rencontre du jeune public déclenchés par la médiatrice : elle se présente auprès des sept adolescents et leur demande de se présenter chacun et de la tutoyer, ce qui permet d'instaurer un climat accueillant et convivial. Puis elle décrit le fonctionnement de l'atelier imaginé par de jeunes artistes contemporains invités au musée, et créant tout spécialement pour le lieu une œuvre singulière. Par la suite, elle propose principalement une rencontre analytique en présentant l'artiste, son œuvre exposée dans l'atelier puis elle analyse les différentes parties du squelette de montagne afin de révéler les intentions de l'artiste C. Trotignon :

- *"Dans l'atelier on invite régulièrement de jeunes artistes (...) Sur le mur vous avez pas mal de petits dessins, de petits croquis qui lui appartiennent (...) Cette montagne ce sera un peu comme si elle n'avait utilisé, gardé que le squelette de la montagne et qu'elle a oublié ou volontairement choisi de ne pas mettre la peau qui recouvre la montagne. C'est comme si elle avait gardé que les arrêtes et qu'elle n'avait pas rempli la montagne"* **(A.12)**

- Présenter la consigne de l'atelier : fermer et ouvrir les champs des possibles

Ensuite, la médiatrice poursuit sa médiation par le cadrage et l'organisation des productions à venir en donnant tout d'abord la consigne et le thème de la production gravitant autour de la réalisation de

maquettes de paysage ou de lieux à construire à partir de patrons prédéfinis, elle transmet tous les matériaux nécessaires à la construction de la maquette, elle organise les différentes tâches par étapes chronologiques, et enfin, elle rappelle ponctuellement les échéances temporelles de l'atelier :

- "*Vous allez travailler sur une maquette (...) elle vous a préparé des patrons en deux dimensions que vous allez devoir vous-même découper et ensuite plier comme vous le souhaitez (...) on peut imaginer une maison, un collège (...) Vous coupez autour et les pointillés ce sera l'endroit où il faudra plier après*" **(A.12)**

Elle propose une exploration collective et dirigée en présentant des matériaux d'inspiration permettant d'introduire les œuvres et l'univers de l'artiste (les gravures de paysage, le squelette de montagne), les différents types de patrons, tous les matériaux disponibles pour la réalisation de la maquette (règles, cutters, crayons, rubans, et autres matériels de construction), ainsi qu'une maquette finalisée afin de donner des pistes de réflexions, et montrer à quoi peut ressembler une maquette aboutie (Cf. Figure 74) :

- "Elle découpe, elle choisit pleins de morceaux puis elle colle pour recomposer un paysage de montagne. Et après elle y intègre une architecture (...) Après pour ceux qui sont fort et qui aiment ça, là par exemple on a imaginé un musée. Donc on a dessiné pleins de petites pièces à l'intérieur" **(A.12)**

Figure 74. La médiatrice présente une gravure de C. Trotignon (à gauche) et une maquette finalisée (à droite)

Par la suite, lorsque les adolescents démarrent les taches de production de maquette, la médiatrice réalisera un accompagnement individuel au fil des étapes où elle questionne l'état d'avancement des adolescents, conseille la production des maquettes en transmettant des idées d'inspiration, de matériel à utiliser, ou encore d'actions à privilégier dans le pliage et le découpage. Nous détaillerons les différents accompagnements de la médiatrice au regard de l'activité des adolescents dans la sous-partie suivante.

5.5.2 Description de l'activité des adolescents et de la médiatrice

La seconde partie de l'atelier (1h15) se consacre entièrement à la réalisation des maquettes et à l'accompagnement individuel des adolescents dans leurs projets plastiques.

- Découpage des patrons

Les adolescents démarrent par une phase de production où ils découpent leurs patrons à l'aide d'un cutter et d'une règle suivant les tracés de la maquette (Cf. Figure 75). Pendant cette étape, l'activité est relativement homogène et identique pour tous les adolescents, hormis la façon de découper qui peut diverger telle que la position pour la découpe (debout, assis) et les outils pour la découpe (combiner la règle et le cutter suivant les conseils de la médiatrice, ou seulement un cutter).

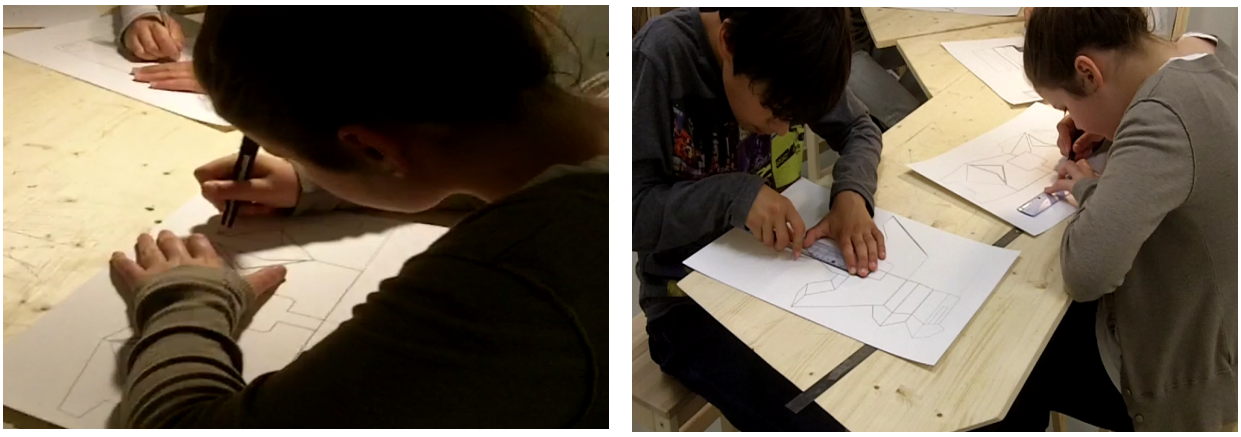


Figure 75. Les adolescents découpent leurs patrons

Durant cette phase de production, les adolescents doivent surmonter plusieurs contraintes telles que la nécessité de différencier les contours à découper et ceux qu'ils doivent laisser pour le pliage qui permettra de structurer et donner forme finale à la maquette. Cette dernière activité étant plus complexe et irréversible (à moins de changer de patron et reprendre le découpage à zéro), elle poussera plusieurs adolescents à faire appel à la médiatrice pour la questionner sur les tracés à découper ou à laisser, et donc à réaliser une forme de distanciation pour mieux comprendre les étapes à réaliser :

- *" Adolescente : Là faut couper autour ?*
  Médiatrice: Oui, vous coupez autour et les pointillés ce sera l'endroit où il faudra plier après. Pour l'instant, oui tu découpes ici... (À une autre adolescente) non là ce sera l'endroit qui va se plier (...)
  A : Là j'ai fini ?
  M : Non, tu peux faire tout le contour là. Là c'est comme la toiture de ta maison et ici c'est la partie que tu vas plier. C'est comme si c'était des traits noirs pour le découpage"

Une autre contrainte concerne le maniement de cutter pour certains adolescents. Observant la difficulté de certains d'entre eux à découper à l'aide l'outil, la médiatrice se dirige spontanément auprès d'eux pour les conseiller :

- *" M : Alors prends le cutter dans l'autre sens, il faut que tu appuies très fort sur la règle et tu prends tout ton temps pour faire tout doucement, d'accord ?"*

- Pliage et mise en forme des patrons

Ensuite lorsque les adolescents finissent le découpage de leurs maquettes, ils font de nouveau appel à la médiatrice pour connaître la prochaine étape de structuration de la maquette consistant à plier aux bons endroits selon l'espace à construire. Cette nouvelle forme d'exploration individuelle est également accompagnée par la médiatrice, toutefois elle est individuelle et personnalisée à la maquette et aux envies de chaque adolescent (Cf. Figure 76). La médiatrice propose plusieurs options possibles de pliage et de structuration de la maquette selon les pièces et lieux à construire :

- *" M : Alors tu vois cette partie-là, t'es pas obligé mais tu peux laisser une petite partie pour faire une fenêtre. Après cette partie tu peux la couper mais le problème c'est que peut être ça ne prendra pas. Et puis là aussi, pour que ce soit plus facile... Et pour que ce soit plus simple, tu repasses dessus, t'appuies bien fort et après tu plies, c'est plus facile. Eh ben nickel. Donc là tu vois, là t'as des ouvertures, donc soit tu peux choisir de couper, et laisser une petite partie pour en faire comme une fenêtre ou un passage. Et ensuite tu peux choisir la forme que tu plies, après tu peux créer un pont. Après t'es assez libre de faire la structure comme tu veux. Voilà par exemple, tu peux faire comme ça. C'est ça qui est sympa, tu peux coller… Tu fais vraiment comme tu le sens, comme t'aimes voilà."*

Figure 76. La médiatrice accompagne Hugo dans le pliage et la structure du patron

En démarrant l'activité de pliage de maquette, de nouveau la médiatrice intervient spontanément auprès de certains adolescents afin de conseiller sur les modes opératoires à privilégier pour plus de facilité et d'efficacité :

- " *M : Alors plier, ce qui est le plus facile c'est de prendre un crayon de papier, repasser sur le trait assez fort, comme ça après c'est super facile. Ensuite, tu plies où tu veux."*

Pendant ces phases de production, de distanciation et d'exploration, nous remarquons la présence de partage diffus tout au long de ces étapes : un partage formel représenté par les échanges et les conseils prodigués par la médiatrice pour le découpage et le pliage. Et un partage plus informel correspondant aux discussions et aux plaisanteries échangées entre adolescents, ainsi que l'initiative de mettre en place une atmosphère conviviale et agréable en mettant de la musique pendant l'atelier.

- Articuler pliage et conception future de la maquette

Par la suite, une nouvelle étape du cycle plus individuelle (sans l'intervention de la médiatrice) prend place pour les adolescents : il s'agit de la phase d'inspiration qui se retrouvera particulièrement liée à une nouvelle phase de production. Pendant cette étape d'inspiration, les adolescents doivent sélectionner les endroits à plier, développer des idées et des pistes d'actions pour construire et donner vie à la maquette. Ils se questionnent notamment sur le type de lieu et d'espace à transposer sur le patron. Au fil du pliage et des premiers dessins, plusieurs itérations sont réalisées entre cette avancée dans la production et la phase d'inspiration. Voici un extrait d'échanges provoqués par la chercheuse avec Hugo illustrant ces allers-retours entre inspiration et production :

- " *Chercheuse : Tu reproduis un musée aussi ?*
  Hugo : Ouais (...)
  C : Et comment t'as fait pour remplir les pièces ? T'avais déjà une idée de ce que tu voulais faire ?
  H : Non, mais je me suis inspirée de ça (en montrant la maquette finalisée de l'artiste représentant un musée)
  C : Et qu'est-ce qui t'as donné l'idée d'ajouter des vestiaires là ?
  H : C'est parce que j'y suis passé tout à l'heure (rires)
  C : Où ça ?
  H : Juste en bas, j'y suis passé tout à l'heure (rires)"

- Un partage informel pluriel : de la recherche d'inspiration à l'entraide

Au fil de ces activités individuelles, quelques adolescents se déplacent dans l'atelier pour emprunter du matériel, observer l'avancée des autres et échanger entre eux (Cf. Figure 77).

Figure 77. Hugo réalisant l'intérieur de son musée (à gauche), échanges entre adolescents (à droite)

Pour certains d'entre eux, cette forme d'exploration leur permettra d'y puiser et de reprendre des idées pour alimenter l'avancée de leurs maquettes, et donc cela nourrit directement leur inspiration. Voici un exemple avec Romane qui observait Gabrielle réaliser un vitrail coloré à l'aide de papier plastifié orange, et qui reprend cette même idée avec un vitrail rouge (Cf. Figure 78) :

- *"C : Et de ton côté comment ça avance ?*
  R : Bah j'ai aucune idée
  C : D'accord, et en attendant que tu ais une idée, tu es train de couper des fenêtres ? Et tu mets un peu de couleur aussi c'est ça ?
  R : Oui
  C : Ok. Et comment t'as eu l'idée de mettre les petites vitres colorées ?
  R : Bah en regardant les autres (rires)"

Les échanges entre adolescents révèlent des activités d'entraide notamment lorsqu'ils se conseillent entre eux pendant la production, comme nous le montre ce nouvel extrait de verbalisations provoquées avec Romane (Cf. Figure 78) :

- *"C : Tu lui donnais des conseils sur l'escalier c'est ça ?*
  R : Oui
  C : Qu'est-ce que tu lui conseillais ?
  R : Euh d'essayer…
  C : D'essayer comment au crayon ?
  R : En découpant et en superposant"

Figure 78. Réalisation d'un vitrail coloré (à gauche), Romane conseille sa camarade à propos des escaliers (à droite)

Toutes ces formes de partage ont la particularité d'être informelles et spontanées au sein du groupe.

- Guidage ouvert et orienté vers les projets des adolescents

Après avoir progressivement avancé sur leurs maquettes (étapes de pliage, structuration, développement du projet et des idées, dessins, collage, etc.), quelques adolescents font appel à la médiatrice pour obtenir une aide plus avancée et individualisée. Cela leur permet donc de réaliser des projets avec la présence d'une tierce personne permettant d'augmenter leurs marges d'actions et de compétences, conformément à la zone proximale de développement élaborée par Vygotski (1934/1997). Nous illustrerons cet exemple de distanciation au cours d'un échange entre Barnabé, la médiatrice et les interventions de la chercheuse (Cf. Figure 79) :

- "Barnabé :"Est-ce qu'on a le temps de faire ça et de faire des trucs par dessus ?
  Médiatrice : Euh tu veux mettre quoi en dessous ?
  Barnabé : Ça (il montre des *bâtonnets pour la maison sur pilotis*)
  Médiatrice : Tu veux le (*patron*) mettre par dessus ? On peut peut-être démonter un bout de ce truc là (*elle prend une structure existante de bâtonnets de glace collés ensemble pour démonter une partie*)
  Barnabé : Oui
  Chercheuse : Qu'est-ce que tu veux mettre en dessous ? Un support ?
  Barnabé : Oui
  Chercheuse : Tu veux surélever comme les maisons sur pilotis ?
  Barnabé : Oui, comme ça les gens pourront passer en dessous
  Chercheuse : Ah d'accord.
  Médiatrice : Cette partie là, ça peut être encore une terrasse. Ou sinon je peux encore prendre une partie de la structure... (*elle s'apprête à démonter la structure*)
  Barnabé : Non (*il prend les structures de bâtonnets restantes*)
  Médiatrice : Les deux ? Et puis on va découper un morceau de carton, ce sera sympa. Ca te va ça ?
  Barnabé : Oui, un c'est mieux
  Médiatrice : C'est pas mal. Voilà, donc ça te va ?
  Barnabé : Oui
  Médiatrice : (*elle apporte du carton plume et le pose sur la structure des bâtonnets*) Si on met celui-là et qu'on le coupe correctement, tu mets ça (elle pose le patron sur le carton plume). Ca fait plus propre. Ca te va ?
  Barnabé : Oui"

Figure 79. Évolution de la maquette de Barnabé aidé par la médiatrice (maison sur pilotis)

Dans cet extrait de co-activité, nous observons Barnabé faire appel à la médiatrice pour l'aider à construire une charpente permettant de surélever son patron représentant un habitat. La médiatrice propose plusieurs ressources et pistes d'actions qui seront validées et/ou refusées par l'adolescent. Tout d'abord, pour surélever son patron, elle apporte un amas de bâtonnets déjà assemblés et en détache une partie suite à l'accord de Barnabé. Par la suite, elle lui propose de disposer une plaque de carton plume sur les bâtonnets pour faciliter la superposition des matériels entre eux.

Cette co-activité nous montre que l'accompagnement de la médiatrice est principalement dirigé vers les idées et les projets des adolescents. Lorsqu'ils se retrouvent en difficulté, elle propose un ensemble d'idées et d'actions qu'ils peuvent choisir ou délaisser selon leurs envies.

L'ensemble de ces activités diachroniques menées par les adolescents et la médiatrice a été synthétisé et modélisé ci-dessous (Cf. Figure 80).

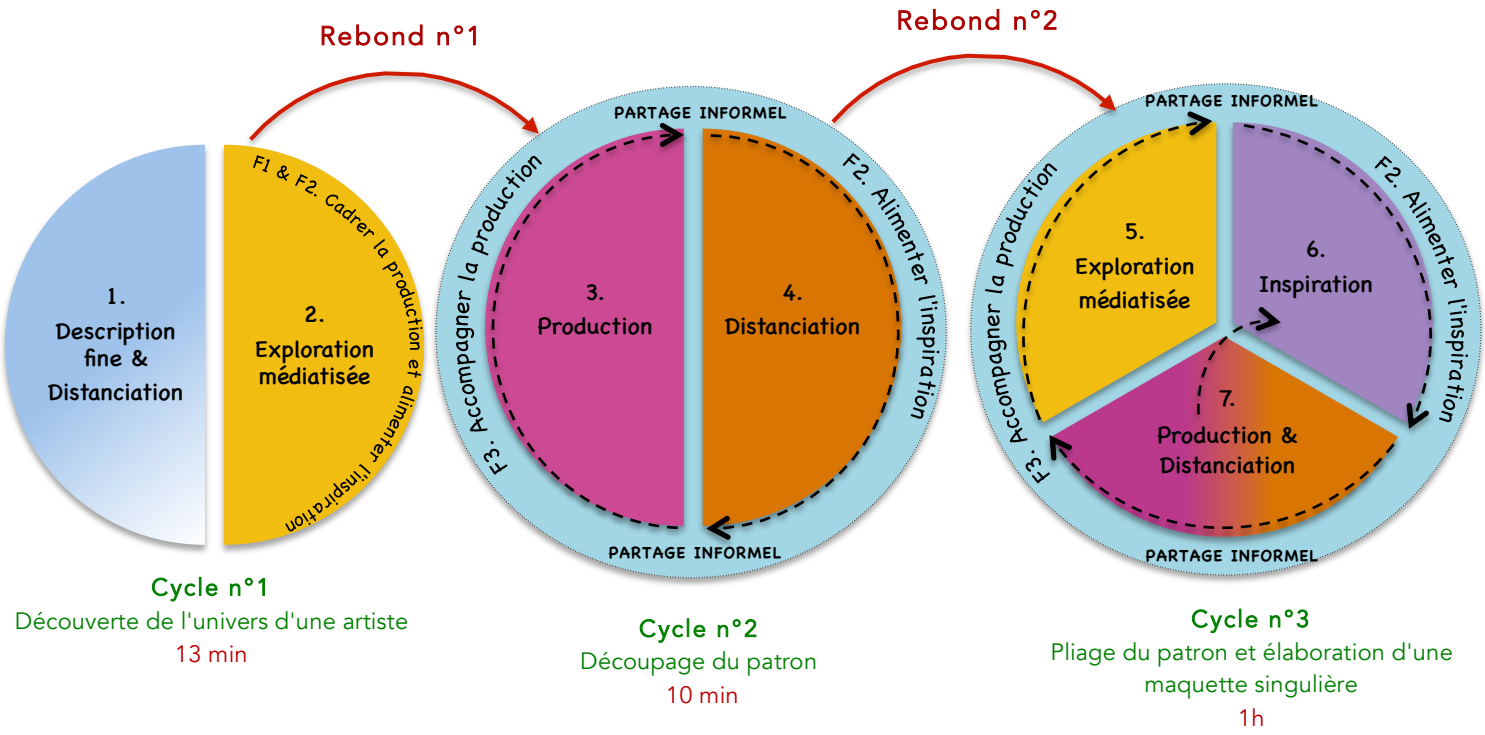


Figure 80. Croisement des activités des adolescents (11-14 ans) et de l'activité d'accompagnement de la médiatrice A.12 (F1/F2/F3) dans le déploiement du cycle créatif

5.5.3 Les éléments favorisant le développement du cycle créatif

Nous nous intéresserons dans cette section à identifier l'ensemble des facteurs contribuant à alimenter le développement du cycle créatif des adolescents observés et questionnés. Au nombre de cinq, ils nous permettront de discuter des déterminants pouvant déployer la créativité.

1. Diversité des sources d'exploration

Développer son imaginaire suppose de s'appuyer sur une variété d'expériences vécues pour y puiser des matériaux qui seront ensuite transformés par le sujet (Vygotski, 1930/2004). Ici, les adolescents ont pu explorer un ensemble de lieux et de matériaux dans cette situation. Ils avaient tout d'abord à leur disposition un ensemble de matériel propre à la construction d'une maquette (règles, cutters, crayons, rubans, mousse synthétique, bâtonnets, formes en polystyrène, stylos, feutres, scotch, etc.) ; des photographies de paysages et de lieux en format A4 dans lesquels ils pouvaient puiser des idées et y découper des éléments pour les incorporer sur la maquette ; une maquette finalisée ; ainsi que les travaux de l'artiste accrochés sur les murs (exploration matérielle). Lorsque ces sources d'exploration ne suffisaient plus, les adolescents s'appuyaient sur leurs expériences personnelles pour y chercher des idées, telles que l'exploration de l'espace muséal (exploration réflexive). Ils étaient également amenés à explorer les

maquettes en cours d'autres adolescents de l'atelier et explorer les idées proposées par la médiatrice lors des accompagnements (exploration médiatisée) :

- "*Chercheuse : Tu reproduis un musée aussi ?*
  Hugo : Ouais (...)
  C : Et comment t'as fait pour remplir les pièces ? T'avais déjà une idée de ce que tu voulais faire ?
  H : Non, mais je me suis inspirée de ça (en montrant la maquette finalisée de l'artiste représentant un musée)
  C : Et qu'est-ce qui t'as donné l'idée d'ajouter des vestiaires là ?
  H : C'est parce que j'y suis passée tout à l'heure (rires)
  C : Où ça ?
  H : Juste en bas, j'y suis passé tout à l'heure (rires)"

2. Développer une marque subjective

Il demeure important de pointer ici la manière dont les adolescents se réinvestissent d'une consigne commune, et de matériaux communs pour y apposer leur propre marque subjective leur permettant ainsi de modeler à leur façon une production plastique en la colorant de leurs propres choix, de leur questionnements, tout en y incorporant des fragments de leurs expériences et de leurs histoires. Cette marque subjective se développe au travers des processus de dissociation et d'association opérés par les sujets sur les matériaux dont ils disposent. La dissociation consiste à donner de la pertinence à certains éléments et à séparer des éléments d'un tout, tandis que l'association permet de les réagencer et les combiner à la production en cours de réalisation (Decortis, 2008) :

- "*Chercheuse : Donc tu vas faire une fenêtre colorée ?*
  Gabrielle : Ouais c'est ça
  C : Comment t'as eu l'idée de mettre ça
  G : Bah en fait c'est parce que tout à l'heure, il y avait que ça dans le patron. Et dans celui de Hugo c'était blanc et ça me faisait penser aux musées. Dans certains musées, il y a des vitraux en fait"

3. Progresser dans l'indétermination

Prenant place sur un temps plus long (1h15), cette seconde partie de l'atelier est consacrée à la création d'une maquette intégrant une architecture et un espace de leur choix. Ne disposant pas de chemins, ni de solutions prédéterminés, les adolescents progressent à tâtons dans leurs projets au fil des interactions avec leurs maquettes et la médiatrice. Cette dimension indéterminée s'accompagne d'une alternance de phases de blocage, d'arrêts de la production où le sujet navigue entre ses sources d'exploration et les choix à opérer dans l'inspiration. C'est ce que nous observons avec l'adolescente Gabrielle qui avance toujours dans l'indétermination à 1h04 de l'atelier :

- "*Chercheuse : Ton patron qu'est-ce qu'il représente ? C'est une maison, un intérieur ?*
  Gabrielle : Eh ben je sais pas
  C : C'est encore en construction…
  G : Voilà c'est ça"

Pour dépasser ces moments de blocage et d'indétermination, certains adolescents progressent néanmoins dans la production dans l'attente que le projet plastique se clarifie en cours de route :

- "*Chercheuse : Et de ton côté comment ça avance ?*
  Romane : Bah j'ai aucune idée
  C : En attendant que tu ais une idée, tu es train de couper des fenêtres ? Et tu mets un peu de couleur aussi ?
  R : Oui"

4. Un guidage alternant ouverture et fermeture du champ des possibles

La médiatrice restreint tout d'abord le champ de l'activité concernant les étapes à suivre pour élaborer la maquette (découpage au cutter, pliage de la maquette) :

- *"Vous coupez autour et les pointillés ce sera l'endroit où il faudra plier après"*

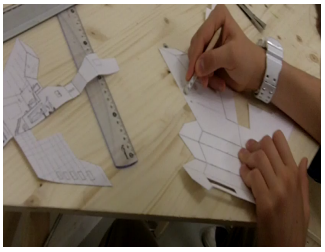
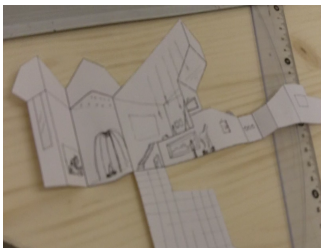
Puis elle alterne avec une ouverture du champ de leurs activités lors de laquelle les adolescents peuvent choisir la façon de plier et mettre en forme leur maquette, ce qui déterminera la forme finale en accord avec leurs projets plastiques. Dans cette visée, elle propose un ensemble de chemins potentiels à explorer selon les envies et les objectifs des adolescents, ces propositions techniques à opérer sur la maquette leur permettent d'envisager la production future avant de réaliser un choix :

- *"Tu peux plier pour couper le toit (...) tu peux dessiner des fenêtres" ; "Ca peut être une petite galerie, ça peut être un musée avec une drôle de forme... mais je vous laisse vous imaginer ce que vous voulez".*

5.5.4 Évolution des maquettes auprès de deux adolescents

Après avoir étudié les différentes activités diachroniques réalisées dans le cadre de l'atelier, nous nous focaliserons à présent sur les productions de deux adolescents afin de suivre plus précisément leur progression individuelle et la façon dont ils déploient le cycle créatif dans l'élaboration de leurs maquettes. Nous suivrons Hugo et Gabrielle, frère et soeur assis côte à côte dans l'atelier.

- **Le cas d'Hugo, une maquette de musée aboutie**

<table>
<tr><th>Temps de l'atelier</th><th colspan="2">ÉVOLUTION DE LA MAQUETTE À TRAVERS LES PHASES DU CYCLE CRÉATIF (Hugo)</th></tr>
<tr><td>27min26</td><td>EXPLORATION ⇔</td><td>PARTAGE</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">La médiatrice propose plusieurs options possibles de pliage, de découpage et de structuration de la maquette selon les pièces et lieux à construire selon les souhaits d'Hugo.
Cette exploration est à la fois sensorielle (observer les changements opérés sur le patron), descriptive (décrire toutes les pistes d'actions possibles) et manipulatoire (la médiatrice manipule, plie et structure la maquette pendant son explication).
 </td></tr>
<tr><td>38min38</td><td>PRODUCTION ⇔</td><td>EXPLORATION</td></tr>
<tr><td></td><td>Hugo poursuit ses pliages et commence à dessiner sur son patron. Il n'a pas encore des idées claires sur ses projets de dessin mais il affirme s'inspirer du modèle de maquette finalisée.
  </td><td>L'adolescent affirme explorer des pistes et des idées à partir du modèle de maquette finalisé mis à disposition par la médiatrice.
  </td></tr>
</table>

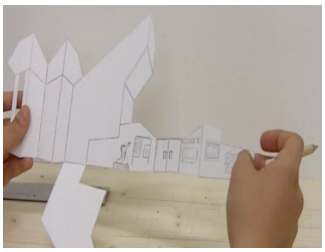
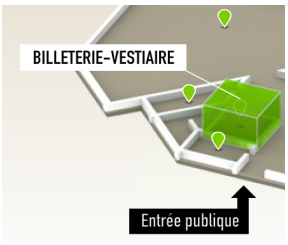
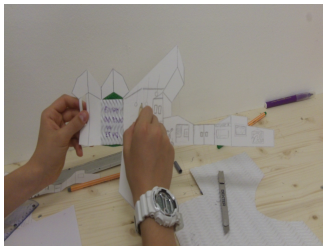
<table>
<tr><td>56min</td><td>PRODUCTION</td><td>INSPIRATION</td></tr>
<tr><td></td><td>Hugo est dorénavant sûr de ce qu'il souhaite construire sur sa maquette : un musée. Tout en s'inspirant du modèle de maquette, il ajoute des éléments plus personnels tels que des vestiaires, qui ne sont pas présents sur la maquette finalisée.
  </td><td>Plusieurs processus de dissociation s'opèrent à ce stade, ce qui permet à Hugo de retenir certains éléments qui lui semble pertinent : il prélève de la maquette finalisée l'idée de reproduire son propre musée. Et la volonté de reproduire des vestiaires sur une partie de sa maquette trouve son origine dans la visite qu'il a réalisée des vestiaires du Centre Pompidou Metz.
  </td></tr>
<tr><td>59min</td><td>DISTANCIATION</td><td>PARTAGE</td></tr>
<tr><td></td><td>L'adolescent souhaite représenter des visiteurs sur son patron et identifie sa difficulté à représenter des personnages. Il fait donc appel à la chercheuse puis à la médiatrice pour qu'elle lui dessine un visiteur.
 </td></tr>
<tr><td>1h03</td><td>PRODUCTION</td><td>DISTANCIATION</td></tr>
<tr><td></td><td>Hugo poursuit les dessins intérieurs de son musée en représentant des portes, des œuvres, une affiche de présentation ainsi qu'un visiteur assis. Puis il décide de représenter une cour externe avec un arbre.
  </td><td>Lors des échanges avec la chercheuse, l'adolescent intègre progressivement une signification à sa maquette : "Ca c'est l'intérieur du musée, là les vestiaires, là quelques tableaux exposés, là l'entrée, donc là c'est l'exposition, donc l'arrière. Euh…ca c'est plutôt une exposition temporaire et ça, ça reste tout le temps (...) Et là c'est l'extérieur et je vais faire un arbre avec une cour " (Hugo).</td></tr>
</table>

Figure 81. Diachronie et dynamique du cycle créatif dans la création de maquette d'Hugo

- **Le cas de Gabrielle, une maquette de musée incertaine**

<table>
<tr><td>Temps de l'atelier</td><td>ÉVOLUTION DE LA MAQUETTE À TRAVERS LES PHASES DU CYCLE CRÉATIF (Gabrielle)</td></tr>
<tr><td>32min</td><td>EXPLORATION ⟺ PARTAGE</td></tr>
<tr><td></td><td>La médiatrice propose plusieurs options possibles de pliage, de découpage et de structuration de la maquette en fonction des pièces et lieux à construire selon les souhaits de Gabrielle.
Cette exploration est à la fois sensorielle (observer les changements opérés sur le patron), descriptive (décrire toutes les pistes d'actions possibles) et manipulatoire (la médiatrice manipule, plie et structure la maquette pendant son explication).
 </td></tr>
</table>

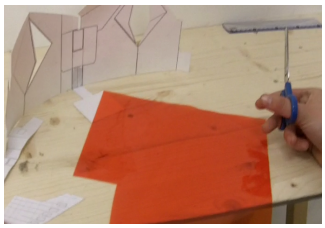
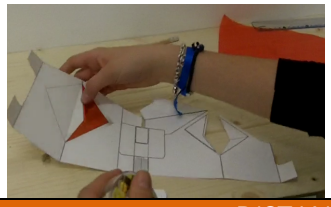
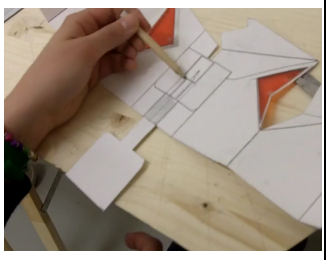
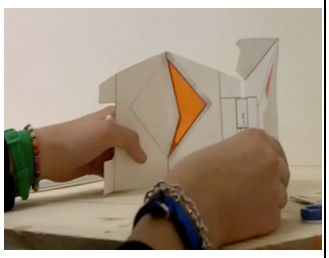
<table>
<tr><td>56min</td><td colspan="2">EXPLORATION ⟷ PARTAGE</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Gabrielle fait appel à la médiatrice pour lui demander un matériel bien précis : des éléments plastifiés qu'elle pourra utiliser dans sa maquette. La médiatrice lui donne une feuille plastifiée orangée.</td></tr>
<tr><td>1h00</td><td>EXPLORATION</td><td>INSPIRATION</td></tr>
<tr><td></td><td>Gabrielle compare des parties précises de son patron avec celui d'Hugo. Ce dernier lui fera penser aux vitraux retrouvés dans les églises et certains musées. Cette exploration du patron d'Hugo alimente ici son inspiration.
  </td><td>Le processus de dissociation a été favorisé par une activité d'imprégnation que l'adolescente nous explique : "tout à l'heure, il y avait que ça dans le patron. Et dans celui de Hugo c'était blanc et ça me faisait penser aux musées. Et dans les musées, il y a des vitres". Ces échos lui ont permis de concrétiser la réalisation d'un vitrail coloré sur son patron.</td></tr>
<tr><td>1h05</td><td>PRODUCTION</td><td>INSPIRATION</td></tr>
<tr><td></td><td>Gabrielle ne sait toujours pas ce qu'elle souhaite représenter sur son patron, elle avance par tâtonnements et par détail sur sa maquette. Elle ajoute deux nouveaux éléments dans sa production : un vitrail et un ascenseur.
  </td><td>Elle nous explique qu'une partie de la maquette lui fait penser à l'ascenseur du musée, grand et imposant dans l'espace.
  </td></tr>
<tr><td>1h26</td><td colspan="2">DISTANCIATION</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Gabrielle observe longuement son patron et affirme qu'elle ne sait pas comment poursuivre sa production. Interrogée, elle affirme vouloir continuer à travailler une partie spécifique : l'ascenseur. Mais ses interrogations la retiennent de poursuivre sa production, elle souhaite réaliser des étages avec des niveaux d'exposition mais elle craint que cela n'enlève le vis-à-vis de l'ascenseur vers les œuvres exposées. Elle souhaite donc garder une cohérence entre l'architecture réelle du musée Pompidou metz et celle qu'elle souhaite représenter sur son patron.
  </td></tr>
</table>

Figure 82. Diachronie et dynamique du cycle créatif dans la création de maquette de Gabrielle

La mise en perspective de l'évolution de ces deux maquettes nous permet de comprendre comment ces deux adolescents tentent de réduire l'espace d'indétermination liée à leurs maquettes tout en y intégrant leur propre marque subjective :

- Malgré l'absence de projet définit, Hugo démarre assez tôt la phase de production par tâtonnements en y intégrant des esquisses. Pour cela il s'appuie sur trois sources d'exploration et d'inspiration qui lui sont fructueuses : les propositions de pistes venant de la médiatrice ; les souvenirs de sa propre visite au musée ; et l'utilisation de la maquette finalisée. Ses phases de production s'alternent souvent avec l'exploration, l'inspiration et la distanciation ;
- Gabrielle restera jusqu'en fin de séance dans cette zone d'indétermination où elle réalisera des boucles d'exploration alimentées par les propositions de la médiatrice, de la maquette de son frère et de ses souvenirs d'une visite de musée. Plutôt qu'avancer dans la production, Gabrielle imagine plusieurs pistes de transformations architecturales, ce qui fait émerger plusieurs contraintes spatiales et matérielles qui l'empêchent de progresser plus rapidement dans sa production.

6. Conclusion et discussion du Chapitre 8

6.1 Co-construction de la médiation et articulation des univers

Les résultats démontrent que le jeune public est un acteur à part entière durant les phases de l'atelier : sa forte participation l'amène à mobiliser son imaginaire, ses sens, sa curiosité dans l'exploration de l'environnement et des œuvres, il partage, se questionne, expérimente et co-construit des significations avec l'aide des médiateurs. Et cela, tout en découvrant, devinant les formes des œuvres à partir de son propre univers, et en sollicitant ses propres expériences et ses connaissances. Le rôle actif du jeune public a été mis en exergue dans les résultats grâce à l'émergence récurrente d'une classe de situation lors de l'exploration des œuvres : le développement de la vision des enfants et la co-construction de la signification des œuvres. Celle-ci démontre également le rôle déterminant des médiateurs pour accueillir, dérouler, accompagner la parole du jeune public, tout en provoquant deux effets principaux sur l'activité du jeune public :

1. Transiter entre le monde du jeune public (perceptions, résonnances, imaginaire) vers l'univers d'un artiste (intentions, projets, significations, inspirations) et vice-versa ;
2. Osciller entre le registre analytique et le registre sensitif en lien avec les œuvres.

Pour accompagner la mise en mots des enfants et la rencontre des œuvres, les médiateurs disposent de la médiation langagière, et plus précisément, ils mobilisent une diversité d'instruments dialogiques que nous avons mis à jour (la conversation comme instrument dans l'activité). Ils permettent d'accompagner la découverte et la rencontre des œuvres (questionnement en "écho", en "imagination", en "devinette", en "perche" tendue, et en "éventail") ; d'accompagner la mise en mots des enfants (répéter les réponses, les reformuler et distribuer la parole) ; d'évaluer les propositions émises par les enfants (confirmer et infirmer les réponses), et enfin, d'accompagner le regard du jeune public (à l'aide des déictiques langagiers pour montrer des éléments spécifiques aux œuvres). Dans l'usage, chacun de ces instruments combine le plus souvent un registre (analytique, sensitif ou neutre), et un schème d'utilisation langagier (devinette, perche, éventail, etc.).

Par ailleurs, trois formes de co-activité ont été identifiées lors de l'exploration et le décodage des œuvres, nous retrouvons tout d'abord des jeux de questions-réponses permettant de diriger la médiation et le questionnement vers l'univers des enfants. Ils provoquent une polyphonie dans l'activité des sujets à l'aide des interactions dynamiques et dirigées par les médiateurs. La seconde forme s'oriente vers une exploration monologuée où les médiateurs mobilisent un discours centré sur des savoirs à transmettre au jeune public placé en posture d'écoute. Et la dernière forme de co-activité est encouragée par la curiosité des enfants, elle correspond à leurs interventions spontanées amenant la médiation vers des chemins imprévisibles pour les médiateurs. Nous pouvons parler ici de médiation ascendante, c'est-à-dire qu'elle est guidée principalement par les interrogations du jeune public, contrairement aux médiations descendantes, dirigées par les médiateurs.

Les médiations observées en atelier ont la particularité d'être constructives en mettant au centre la participation active du jeune public qui co-construit le sens des œuvres avec ses propres mots et son propre univers accompagné des médiateurs. Faire transiter le jeune public depuis leurs univers (expliquer et échanger à partir de leurs mots, leurs imaginaires et leurs expériences) vers celui des artistes favorise une appropriation des œuvres de l'espace d'exposition. Par ailleurs, les médiateurs les invitent le plus souvent à explorer les œuvres, à remarquer certains détails, à exprimer collectivement leurs sensations, leurs échos et leurs points de vue pendant la rencontre des œuvres. Et le contexte de l'atelier permet de donner des

prises et des perches plus variées qu'en situation de visite guidée : les œuvres proposées sont plus interactives, elles peuvent être explorées, voire touchées. Elles engagent donc davantage l'aspect sensible et corporel en situation.

6.2 Émergence de phases supplémentaires dans le cycle créatif

Pendant la situation de création plastique, nous avons pu mettre à l'épreuve les phases du modèle NAM qui se sont révélées pertinentes pour analyser les activités réalisées par le jeune public. Par ailleurs, l'analyse inductive des données a révélé l'émergence de deux phases supplémentaires dans le déploiement du cycle créatif. Tout d'abord, la **distanciation** intervient le plus souvent dans des situations d'instabilité, de complexité et d'incertitude lorsque le sujet établit une prise de recul vis-à-vis de sa production en cours, de ses expériences qui deviennent des objets de réflexion. Cette prise de recul peut être directe ou médiatisée avec l'aide d'un pair susceptible de questionner et faire verbaliser le sujet sur l'état d'avancement, les idées en cours de développement, l'explication des choix et des étapes de la production, l'identification des difficultés rencontrées, l'évaluation de la production et sur la signification de la production. Elle permet de comprendre, organiser et donner du sens à ses actions. Et la seconde phase correspond à l'**expérimentation** qui permet de tester directement et par sa propre expérience les effets de sa production finalisée ou en cours de réalisation par le prisme d'un objet ou du regard de l'autre. Cela peut favoriser une évaluation de sa production et des rebonds au sein du cycle entre la distanciation et l'avancée de la production.

Lors de l'analyse des situations de création plastique, nous avons observé que la modélisation du cycle créatif n'a rien de figée et qu'elle se transforme selon les situations, les déterminants et les ressources disponibles ou mobilisées par les sujets. L'élément déterminant dans le développement du cycle créatif correspond aux rebonds permettant plusieurs retours en arrière afin d'enrichir les premières idées, prendre de la distance et prendre sa production comme objet de réflexivité, modifier ses choix, et ainsi améliorer ses productions de façon diachronique. Ces rebonds sont favorisés par les médiations réflexives et interpersonnelles, car elles permettent une rupture dans le face-à-face avec la production en cours de réalisation.

Enfin, l'analyse de l'atelier adolescent nous a permis de mieux saisir les statuts de chacune des phases du cycle créatif :

- L'**exploration** peut être collective et médiatisée par les médiateurs ou individuelle et provoquée par le jeune public lorsque le recueil de matériau devient essentiel pour alimenter son inspiration et sa production. Et cette exploration peut se faire sur des matériaux présent physiquement dans l'environnement (œuvres, outils, production des autres, etc.), et lorsque ces derniers ne suffisent pas, le jeune public peut faire appel à d'autres matériaux provenant de souvenirs et d'expériences vécues. Cette phase peut survenir à plusieurs occasions durant le cycle créatif, elle était notamment l'occasion pour la médiatrice de proposer plusieurs pistes d'actions possibles en fonction des différentes maquettes. Cette diversité garantissait aux adolescents la possibilité de choisir une voie qui leur convenait davantage selon leurs envies et leurs projets. Pour d'autres adolescents, la re-mobilisation de l'exploration survenait lorsqu'ils n'avaient plus idées et semblaient bloqués dans leurs projets. La recherche de nouveaux matériaux permettait ainsi de relancer le cycle ;
- L'**inspiration** est une phase déterminante dans le cycle car c'est celle qui marque le plus la singularité des sujets durant l'avancée de leurs projets. Elle permet au sujet de sélectionner des éléments bien précis provenant des matériaux recueillis pour les retravailler et les transformer dans les étapes ultérieures. Ce qui est pertinent pour l'un des sujets, ne le sera pas forcément pour un autre, ce qui permet dès ce stade de s'approprier une expérience, un matériel pour y assembler

des éléments et des idées qui font sens dans le projet du sujet. Nous remarquons que cette phase est souvent alimentée par une activité d'imprégnation : les sujets laissent émerger des échos au contact de leurs productions et cela ravive des situations, des souvenirs vécus et qui répondent à leurs attentes et leurs absences d'idées. C'est aussi une phase qui fait émerger des expériences empreintes d'affects positifs que les sujets souhaitent réinvestir ;

- La **distanciation** est également importante dans le déploiement du cycle créatif, elle crée des ruptures et une prise de recul vis-à-vis de l'objet en cours de construction. Ce qui permet de prendre le temps de l'évaluer, de questionner la cohérence ou la suite de son projet, d'identifier ses difficultés et d'y trouver des réponses pour les surmonter, et enfin de trouver une signification à sa production. Ces phases de réflexivité ont pu être mises à jour grâce aux questionnements de la chercheuse, mais elles sont aussi mises à jour lors des interactions avec la médiatrice et les autres adolescents ;
- La **production** concrétise toutes les idées, l'assemblage et la transformation des matériaux recueillis. Il s'agit en quelque sorte du liant central servant à adhérer toutes les autres phases entre elles dans le monde physique. Cette phase assure non seulement une cohésion de tous ces éléments, mais elle assure un rôle central dans la distanciation car l'objet en cours de production constitue également un objet intermédiaire qui facilite le dialogue et les allers-retours entre l'objet et la réflexivité du sujet ;
- Le **partage** possède divers statuts durant les ateliers : il peut être formalisé par les interventions de la médiatrice lorsqu'ils échangent sur les œuvres d'une artiste et qu'ils discutent de l'avancée de la production. Mais cette phase est le plus souvent informelle lorsque les adolescents échangent entre eux pour se transmettre du matériel, discuter de leurs productions, se conseiller entre eux ou échanger sur la sphère quotidienne. Il est rare qu'elle se présente comme une étape figée, c'est pourquoi nous l'observons plus systématiquement de façon diffuse et en arrière-plan des autres phases du cycle créatif.

6.3 Déterminants du développement du cycle créatif

Grâce à l'articulation d'une analyse synchronique et diachronique des activités du jeune public et des médiateurs en situation d'atelier, ainsi qu'une analyse instrumentale des médiations réalisées, cette étude a permis de préciser les nombreux invariants de la créativité et les conditions de réalisation de l'activité favorables à son développement. Qu'il s'agisse d'une situation de rencontre avec les œuvres ou d'une création plastique, plusieurs invariants alimentant le cycle créatif ont été mis à jour : la co-construction entre médiateurs et jeune public, la mobilisation des instruments dialogiques, la variation des médiations oscillant entre les registres analytiques, sensitifs et l'univers du jeune public vers le monde des artistes, la diversité des sources d'exploration, le développement d'une marque subjective, la nécessité de surmonter les zones d'indétermination, ainsi que les nombreuses interactions sociales mobilisées en situation par les sujets.

D'autres conditions de réalisation de l'activité favorables au cycle créatif ont été mises à jour : la variété des ressources proposées au jeune public par les médiateurs (histoires, matériels et outils, conseils, accompagnement, etc.), les ressources que ce dernier mobilise ou construit seul (expériences et situations vécues, développer et puiser dans son imaginaire, etc.), interagir avec une diversité d'interlocuteurs (camarades, enseignant, médiateur), rencontrer des situations posant des interrogations, des obstacles, ou des tensions, pouvoir s'attribuer son expérience et marquer son projet et sa production de sa propre singularité, et enfin, pouvoir se distancier et développer une réflexivité sur sa production. Mais surtout, les conditions idéales à réunir pour favoriser le déploiement du cycle créatif correspondent à sa dimension cyclique, permettant ainsi les rebonds et les allers-retours entre plusieurs phases du cycle créatif, sa

dimension diachronique, ainsi que l'alternance entre les rapports sensibles et analytiques. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer qu'en dépit de certains déterminants des situations de médiation (temps de production restreint, proposition de travailler en groupe, propositions de matériaux d'exploration et d'inspiration limités dans l'atelier), le jeune public arrive néanmoins à exprimer sa singularité dans les productions réalisées. En passant par l'exploration et l'émergence de son vécu et de ses propres expériences, il alimente son cycle créatif. Ces questions sont à rapprocher de la notion d'identité narrative où "*le soi doit se reconstituer à partir de ses œuvres, de toutes les traces de lui-même qu'il a laissées dans son vécu*" (Pastré, 2005 ; Ricoeur, 1990). De la même façon, le sujet dépasse ses possibilités créatrices en s'attribuant et en s'appropriant son propre vécu afin d'alimenter et donner sens à ses productions.

Enfin, nous remarquons une grande porosité entre les classes de situation du modèle MARO et les phases du modèle NAM dans toutes les situations des ateliers jeunes publics. Les phases du cycle créatif alimentent la rencontre des œuvres, tout comme ces diverses situations de rencontre nourrissent à leur tour le cycle créatif pendant la réalisation des productions. Nous retrouvons plusieurs effets de cette mutualisation des modèles selon les situations rencontrées.

Lors de la rencontre des œuvres (situation 1), les médiateurs peuvent inviter les enfants à explorer les œuvres et leurs contenus, ce qui permet d'ouvrir un champ des possibles permettant de puiser dans l'imagination et les expériences passées des enfants. Ces derniers sélectionnent ainsi eux-mêmes les matériaux souhaités. Tandis que les interventions peuvent être tournées vers le processus d'inspiration, ce qui provoque un resserrement de l'espace de parole en orientant les interrogations vers des réponses spécifiques et attendues des médiateurs. Lors de la situation de création de production plastique (situation 2), la rencontre analytique des œuvres menée collectivement avec les médiateurs a pu être réinvestie par le jeune public comme matériau d'inspiration afin d'alimenter les productions. Tandis que les classes de situation sensitive sont davantage mobilisées spontanément par le jeune public pendant le déploiement du cycle créatif, telles que l'émergence de l'imprégnation et de l'imagination.

Chapitre 9. DE LA VISITE MUSÉALE À LA CONSTRUCTION D'UN RÉCIT SIGNIFIANT PAR LES ADOLESCENTS : ÉTUDIER LA CRÉATION NARRATIVE ET L'ACTIVITÉ D'ACCOMPAGNEMENT DES PROFESSEURS

Nous avons étudié dans les chapitres précédents un ensemble de situations relatives à la visite muséale guidée et aux ateliers jeunes publics, en prêtant attention aux formes de médiation mobilisées par les médiateurs, aux activités réalisées par le jeune public et à la co-activité présente entre ces deux acteurs. En fin de Chapitre 7, nous avions soulevé l'importance d'investiguer les effets de la visite sur le jeune public afin de comprendre comment ces rencontres avec les œuvres sont susceptibles de se prolonger en dehors des musées. Tandis qu'en fin de Chapitre 8, nous avons démontré une grande porosité entre les modèles NAM et MARO, laissant entrevoir comment les ateliers et les situations de création plastique étaient alimentés par la rencontre des œuvres. Pour ces raisons, nous proposons dans ce dernier chapitre empirique d'étudier un projet pédagogique articulant une situation de visite guidée et la mise en place d'un atelier accompagné par des professeurs sur une temporalité plus longue. Ce dispositif pédagogique intègre une contrainte forte pour les adolescents, ce qui nous permettra d'investiguer le déploiement du cycle créatif alimenté par des rencontres marquantes d'œuvres dans une visée à la fois située, diachronique, dynamique et empêchée.

1. Contexte et objectifs de l'étude

Ce dernier chapitre empirique s'intéresse à un projet pédagogique destiné à tisser du lien entre le musée du Centre Pompidou Metz et le collège Les Hauts de Blémont à Metz par le biais d'une visite guidée (Cf. Chapitre 7) qui se prolonge sur la mise en place d'ateliers. Accompagnés par trois professeurs de collège (histoire, français et arts plastiques), les adolescents sont invités à sélectionner une œuvre de leur choix après la visite guidée, qu'ils retravaillent au sein d'ateliers d'écritures et d'ateliers de mise en voix (mise en oralité du récit écrit). Ceci dans le but de produire des récits qui traduisent leurs visions et leurs perceptions de l'œuvre, et qui seront présentés à destination d'un faux public malvoyant lors d'une séance finale de restitution. Ainsi, ce dispositif pédagogique incorpore une contrainte sensorielle forte : les adolescents sont empêchés de mobiliser le rapport visuel dans la création narrative. Cette dimension empêchée jouera donc un rôle déterminant dans le développement de la créativité.

L'objectif général de cette étude est d'analyser le développement du cycle créatif déployé à la fois par les adolescents et par l'accompagnement des professeurs dans la production des récits, et ceci dans sa dimension diachronique. Nous nous focaliserons sur les différentes formes d'accompagnement des professeurs, et des séquences de co-activité entre professeurs et adolescents jugées déterminantes dans la production des récits. Nous souhaitons également identifier les formes spécifiques de rencontre aux œuvres d'art qui ont orienté le choix et le projet des adolescents vers une production singulière et subjective qui rende compte de leurs questionnements, de leurs expériences et de leurs visions du monde. Ce qui nous permettra de souligner l'importante porosité entre le modèle MARO et le modèle NAM dans l'alimentation du cycle créatif.

Les caractéristiques de ce projet nous permettent notamment de documenter plusieurs dimensions importantes et jusqu'ici absentes de nos précédentes études. À travers ce projet pédagogique, nous souhaitons :

- Documenter la diachronie d'un projet où la rencontre des œuvre se prolonge à travers une création signifiante pour les adolescentes afin de privilégier la continuité de l'expérience visiteur au sein des situations éducatives et qu'elles puissent alimenter en retour les situations muséales ;

- Comprendre comment il est possible d'accompagner et outiller la transition entre la sphère scolaire et la sphère muséale.

2. Présentation des phases du projet "*Écoute les œuvres parler*" (ELOP)

Soucieux des médiations culturelles entre les œuvres et le jeune public, le Centre Pompidou Metz a renouvelé une expérience originale à la rentrée 2013 proposée par Anne Oster (*Chargée des relations avec les établissements de l'enseignement au Centre Pompidou-Metz*). Il s'agit d'un dispositif pédagogique dans lequel de jeunes collégiens découvrent une exposition, puis sélectionnent des œuvres de leurs choix qu'ils retravaillent en atelier d'écriture. Ces ateliers sont destinés à les sensibiliser à la perception d'une œuvre d'art et à l'élaboration d'un récit créatif qui relate et dépeint l'œuvre imprégnée de leurs univers. Lors de la séance finale de restitution, les élèves-orateurs racontent tout d'abord l'œuvre à partir de leurs récits auprès du groupe de faux malvoyants qui tentera ensuite de découvrir l'œuvre dans l'espace d'exposition.

2.1 Le dispositif et les acteurs du projet

Des élèves de 5e au collège des Hauts de Blémont de Metz Borny (ZEP) ont participé au projet ELOP en visitant l'exposition : "*Hans Richter. La traversée du siècle*". Ce projet a été réalisé entre Septembre 2013 et Février 2014 et comporte cinq étapes (Cf. Figure 83). Tout d'abord les adolescents ont réalisé une visite de l'exposition, accompagnés des médiateurs jeunes publics au Centre Pompidou Metz (les médiateurs A6 et A12). Après la visite guidée, les adolescents ont été invités à choisir une œuvre qui fera l'objet d'un travail de recherche et d'une production narrative en groupe. Puis des ateliers d'écriture, de production et de mise en voix ont été mis en place au musée et au collège accompagnés par les professeurs d'arts plastiques (Gaelle Thonnatte), de français (Amandine Vinet) et d'histoire-géographie (Myriam Visoli). Enfin, lors de l'expérimentation finale face à un public de faux malvoyants, les élèves présentent oralement leur production (écrite, musicale, plastique, etc.). Ces activités que nous allons étudier s'insèrent bien dans le cadre d'un projet destiné à tisser du lien entre le musée et le collège par le biais d'une visite qui se prolonge sur la mise en place d'ateliers créatifs[43].

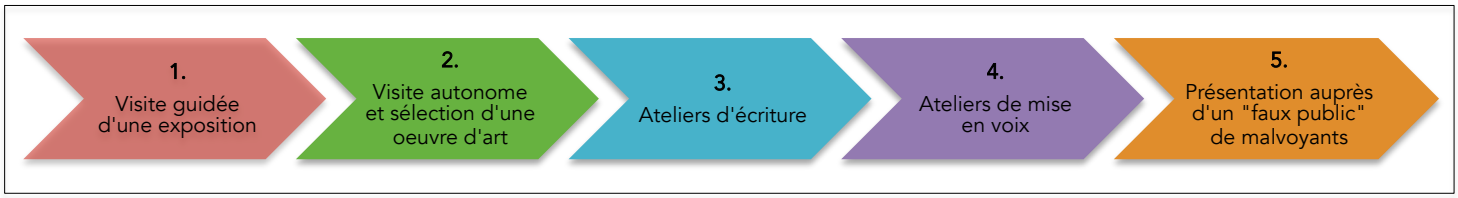


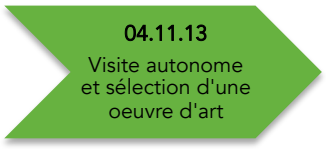
Figure 83. Récapitulatif des étapes du projet "Écoute les œuvres parler"

Toutefois, dans le cadre de notre étude empirique, nous n'étudierons que les trois premières étapes car elles nous permettront de nous centrer sur les nombreux allers-retours entre les rencontres signifiantes des œuvres et le processus de création narrative et singulière des adolescentes. Lors du second atelier d'écriture, l'ensemble des récits des groupes d'adolescents arrivent à leur maturité et ne comportent plus de modifications dans les étapes ultérieures du projet.

2.2 Présentation des trois premières étapes du projet

[43] Ce projet a fait l'objet d'un reportage vidéo de 6 minutes projeté le 26 Mai 2014 au Centre Pompidou Metz dans le cadre d'une projection avec les écoles participantes aux workshops mis en place par Anne Oster.

La première étape correspond à la visite de l'exposition "*Hans Richter. La traversée du siècle*" accompagnée par un médiateur jeune public le 14 octobre 2013. Il s'agit d'une exposition temporaire sur la rétrospective d'un artiste du 20e siècle. La visite guidée d'1h30 a été entièrement filmée avec un groupe de neuf collégiens de 5ème âgés de 12 à 13 ans. Cette visite représente une première opportunité pour les adolescents de découvrir et peut être sélectionner dès cette étape l'œuvre qui leur plaira. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux différentes formes de rencontre avec les œuvres qui ont été sélectionnées par les adolescents.



La seconde étape propose une visite autonome de cette même exposition le 4 novembre 2013 à l'attention des adolescents où ils peuvent déambuler librement avec leur propre groupe de travail. Ils peuvent prendre le temps de re-découvrir les œuvres, et surtout de sélectionner une œuvre de leur choix et de réfléchir à des idées de production narrative ou plastique à développer pour créer une médiation adaptée à un public malvoyant. Cette visite libre est ponctuée d'interventions des professeurs questionnant les groupes sur leurs choix, leurs avancées et leurs idées. Lors de cette étape, et selon l'avancée des groupes d'adolescents, nous pouvons observer des rencontres marquantes avec les œuvres provoquant le choix d'une œuvre, ou encore nous pouvons observer des activités réflexives en lien avec l'élaboration d'idées pour la future production.

La troisième étape met en place deux ateliers d'écriture, un premier au collège le 18 novembre 2013, et un second au musée le 25 novembre 2013 (ce dernier n'a pas pu être observé en situation). Ces ateliers étaient l'occasion de mobiliser toutes les informations recueillies lors des précédentes étapes afin d'imaginer une façon de transmettre leur vision de l'œuvre à travers un récit narratif intégrant le support de leur choix : poème, acrostiche, charade, devinette, récit musical, etc. Les groupes d'adolescents déjà formés étaient donc accompagnés ponctuellement par les professeurs afin d'extérioriser leurs envies, leurs idées et leurs ressentis vis-à-vis de l'œuvre pour co-produire un récit créatif à partir de leur rencontre de l'œuvre.

3. Questions de recherche

Dans ce chapitre, nous apporterons des réponses à ces questions de recherche :

- *Quelles sont les diverses activités instrumentées réalisées par les adolescents lors des ateliers et comment alimentent-elles le déploiement du cycle créatif ?*
- *Comment les enseignants accompagnent-ils les adolescents dans la production de leurs récits ?*
- *Comment les différents passages entre classes de situations de rencontre à l'œuvre (MARO) aux phases du cycle créatif (NAM) ont-ils permis d'alimenter la production des récits ?*

4. Méthodologie

4.1 Participants et recueil de données

La classe étant composée de dix-neuf adolescents, nous avons fait le choix de focaliser notre recueil sur un nombre limité de groupes au fil des séances. Nous avons ainsi suivi trois groupes d'adolescents, ces choix ont été guidés selon plusieurs critères : la relation de confiance que nous avions construite dès la séance de visite guidée avec plusieurs adolescents, leur enthousiasme et leur volonté de participer activement au projet de recherche, l'aisance avec laquelle ils échangeaient sur leur projet et leurs idées en présence d'un chercheur, ainsi que la richesse et la diversité des données recueillies sur ces groupes sélectionnés. Nous avons réalisé des observations et des enregistrements audio de la visite autonome au musée (1h30) et d'un atelier créatif au collège (1h30). Bien que nous n'ayons pas pu observer directement l'atelier créatif au musée, nous avons documenté cette situation en questionnant les groupes d'adolescents a posteriori. Pour documenter le point de vue intrinsèque des adolescents sur leur activité de rencontre à l'œuvre ayant eu lieu lors de la visite guidée, nous avons réutilisé les données de certains entretiens semi-directifs et d'auto-confrontation déjà retranscrits (Cf. Chapitre 7). Et enfin, nous avons réalisé deux entretiens semi-directifs avec les professeurs d'arts plastiques et de français.

Dans le Groupe 1, comportant deux adolescentes, nous avons souhaité étudier l'accompagnement à la préparation d'une création narrative (visite autonome) et l'accompagnement à l'expression de la sensorialité des adolescentes liée à la rencontre de l'œuvre (atelier d'écriture). Avec le Groupe 2, nous nous sommes focalisés sur leur rencontre marquante de l'œuvre dans sa dimension à la fois individuelle et collective (visite autonome) et sur les différents types de médiations multi-instrumentales mobilisés au sein de leur projet (atelier d'écriture). Enfin, le Groupe 3 nous a permis de documenter des activités de rencontre et d'enquête collective de l'œuvre qui s'alimentaient mutuellement (visite autonome), et nous avons notamment étudié l'activité de co-construction narrative et orale de leur récit musical (atelier d'écriture). Ajoutons également, que nous avons documenté l'évolution diachronique de l'ensemble des récits auprès des trois groupes (Cf. Figure 84).

Groupes observés	Œuvre choisie	Types de récits produits	Objectifs d'analyse poursuivis	Séances observées	Méthodes de recueil de données
Groupe 1 (adolescentes R. et A.)	"*Auto-portrait en rouge et bleu*" (Hans Richter)	Acrostiche	1. Accompagnement à la préparation d'une création narrative	Visite autonome (1h30)	ADOLESCENTS & PROFESSEURS - Observation - Enregistrement audio des échanges - Verbalisations provoquées - Photographie des traces produites - Entretiens semi-directif avec 2 professeurs à la fin du projet (arts plastique & français)
			2. Accompagnement à l'expression de la sensorialité de la rencontre	Atelier d'écriture (1h30)	
			3. Évolution diachronique du récit	Toutes les séances	
Groupe 2 (adolescents L., Ib. et Ir.)	"*Orchestration des couleurs*" (Hans Richter)	Reportage de guerre	1. Rencontre marquante de l'œuvre (individuelle/collective)	Visite autonome	
			2. Médiations multi-instrumentales mobilisées au sein du projet	Atelier d'écriture	
			3. Évolution diachronique du récit	Toutes les séances	
Groupe 3 (adolescentes S., F. et B.)	"*Les grands plongeurs noirs*" (Fernand Léger)	Rap sur fond de beat box	1. Rencontre et enquête de l'œuvre	Visite autonome	
			2. Co-construction narrative et orale du récit musical	Atelier d'écriture	
			3. Évolution diachronique du récit	Toutes les séances	

Figure 84. Récapitulatif des objectifs poursuivis et des données recueillies selon les groupes d'adolescents

4.2 Traitement des données

4.2.1 Classement des données et définition des axes d'analyses selon les groupes

Toutes les séances observées ont fait l'objet d'un enregistrement audio (visite autonome et atelier d'écriture) et les entretiens avec les professeurs ont été retranscrits. Afin de faciliter nos analyses, nous avons reconstitué des corpus de données dans lesquels nous avons identifié, extrait et mis en commun sur un même document et de façon chronologique l'ensemble des données par groupe d'adolescents étudiés, depuis la rencontre de l'œuvre jusqu'à la version finale du récit produit collectivement. Cela nous permettait de visualiser plus clairement la diachronie et la diversité des activités observées pour chaque groupe. Auprès des données retranscrites, nous les combinions aux photographies prises afin d'illustrer et associer chaque activité aux traces produites par les adolescents quand cela était possible.

Les corpus par groupe étant retranscrits et classés de façon chronologique, nous avons ensuite procédé à une pré-analyse nous permettant d'organiser les données à partir d'une démarche non structurée et ouverte : cette pré-analyse a démarré par une lecture flottante ou dite "planante" des données. Cette démarche étant ouverte, elle consiste à lire plusieurs fois l'ensemble du matériau de recherche pour s'en imprégner dans sa totalité afin d'éviter de projeter des catégories théoriques connues d'avance et pouvoir identifier de nouveaux phénomènes (Dumez, 2016, Bardin, 2011). Cette étape importante permet de laisser "*venir à soi les impressions et certaines orientations ainsi que pour délimiter le champ d'investigation, construire l'objet de la recherche*" (Robert & Bouillaguet, 1997 ; Wanlin, 2007). Cette lecture flottante nous a permis de préparer un plan d'analyse, en identifiant dans chaque épisode d'observation les thèmes sous-jacents et les éléments pertinents à analyser en fonction de l'avancée des groupes, et de la grande diversité des activités réalisées (Cf. Figure 84, "*Objectifs d'analyse poursuivis*").

4.2.2 Analyser la rencontre et l'enquête exploratrice des œuvres

Auprès des groupes 2 et 3, nous avons souhaité analyser la rencontre de l'oeuvre et mettre en lumière des activités d'enquête et d'exploration de l'œuvre pendant la visite autonome (groupe 3). Pour y parvenir, nous avons ici privilégié l'analyse de contenu thématique en catégorisant les verbalisations et les activités réalisées à partir de thèmes récurrents (Bardin, 2011 ; Prost & Zouinar, 2015). Pour cela, nous avons réalisé une analyse thématique inductive dans laquelle nous avons extrait des unités de sens au regard de la totalité du corpus.

4.2.3 Analyser les ateliers d'écriture : de la co-activité à la diachronie du cycle créatif

Les ateliers d'écriture ont nécessité une analyse à la fois diversifiée et complémentaire face à des données fortement hétérogènes, provenant de plusieurs situations spatio-temporelles, et faisant émerger des processus de création dynamiques et singuliers selon les groupes observés.

4.2.3.1 Découpage et analyse de séquences de co-activités et d'activités

Afin de mettre en exergue les séquences de co-activités des professeurs et des adolescentes en lien avec la création narrative (Groupe 1 et 2), nous avons prélevé des interactions langagières pertinentes selon nos objets de recherche et d'analyse dans un tableau de codage. Ces interactions ont été découpées "*à chaque fois qu'intervient un changement de sujet, ou le passage de la narration à la description, de la description à l'explication, etc. Le repérage est presque toujours facilité par la présence de ruptures dans le*

discours : silences, mots ou groupes de mots assurant la transition d'un sujet à un autre" (Bardin, 2011). À chaque découpage de ces interactions, était associé une description de l'activité, puis nous regroupions un ensemble de ces activités sous une séquence de co-activité plus large émergeant du corpus en prêtant attention à ce que l'intitulé de cette séquence corresponde à un objet de l'activité qui soit commun au professeur et aux adolescents observés (Cf. Figure 85)[44].

SUJET	N° Prop.	INTERACTIONS LANGAGIÈRES	ACTIVITÉ	SÉQUENCES DE CO-ACTIVITÉ
Professeur histoire-géographie	**15**	**Vous prenez quoi vous alors ?**	- Questionner l'état d'avancement du projet	**Séquence n°4 :** **PRENDRE CONNAISSANCE DE L'ÉTAT DU PROJET**
Adolescente R.	16	Autoportrait en rouge et bleu, c'est le bonhomme à côté qui est en colère comme ça.	- Mentionner le choix de l'oeuvre - Détailler l'émotion perçue chez le personnage du tableau	
	17	On a déjà dessiné.	- Détailler les étapes de la production	
Professeur histoire-géographie	**18**	**Il faut bien penser que c'est pour des personnes non-voyantes.**	- Rappeler les contraintes sensorielles du projet	**Séquence n°5 :** **ÉCHANGER SUR LES POSSIBILITÉS ET LES CHOIX LIÉS AU PROJET**
	19	**Faire toucher, une description ou une envolée lyrique.**	- Propose deux pistes de production (une production en relief ==> sens tactile ; un texte ==> sens auditif)	
	20	**À toi de voir. On peut faire les deux.**	- Laisser le choix de la production à l'adolescente	
Adolescente R.	21	Si on dessine, c'est tout plat, il peut pas savoir.	- Exposer les limites du dessin pour un malvoyant (manque de relief)	
	22	En lui expliquant on lui donnera la toile	- Détailler les 2 types de médiation qu'elle souhaite réaliser : une toile sans relief et une explication orale simultanée	
Professeur histoire-géographie	**23**	**Et comment tu expliques les couleurs ?**	- Questionner les détails de la médiation des couleurs	**Séquence n°6 :** **INTÉGRER LA MÉDIATION DES COULEURS DANS LE PROJET**
Adolescente R.	24	Je vais pas expliquer les couleurs.	- détailler son projet de médiation (- Écarter cette piste de travail (un peu fort ?)	
Professeur histoire-géographie	**25**	**Tu vas les expliquer.**	- Contraindre l'ado. à poursuivre la piste des médiations des couleurs	
Adolescente R.	26	Mais je vais dire avec quoi c'est fait ?	- Interroger le prof. sur la stratégie de médiation à privilégier	

Figure 85. Extrait d'un tableau de codage de plusieurs séquences de co-activité entre un professeur et une adolescente

Pour construire ces codages d'activités et de séquences de co-activité, nous nous sommes appuyés sur les entretiens effectués avec les acteurs, et sur les verbalisations provoquées durant ces situations.

4.2.3.2 Identification des classes de situation et des familles d'activités

Afin de structurer au mieux les activités des professeurs pour les groupes 1 et 3, nous avons réutilisé l'ensemble des activités listées dans les tableaux de codage (Cf. section précédente), et mobilisé l'approche instrumentale pour organiser la diversité des situations singulières, en combinant à la fois le point de vue du sujet et le découpage du chercheur (Cf. Figure 86).

Séquences de co-activité	Sujets	Interactions langagières	Activités réalisées (classes de situation)	Familles d'activités
3. INSPIRATION ET PRODUCTION MULTI-INSTRUMENTÉE À 4 VOIX	Professeur	alors vous avez trouvé le deuxième paragraphe ?	- Questionner l'avancement dans l'écriture	Prendre connaissance du projet
	Adolescente F.	Euh ouais	- Confirmer l'avancement	Présenter l'avancement du récit
	Professeur	Les corps sont emmêlés, ils savent p'tetre pas nager (rires)	- Proposer un vers musical - Focaliser l'attention la description des corps combinée à des idées imaginaire	Suggérer des idées et des pistes de transformation du récit
	Adolescente F.	Ah ouais, vas-y vas-y écrit !	- Confirmer son intérêt pour les propositions - Inciter une camarade à garder des traces des nouveaux vers - S'inspirer des idées du professeur	- Boucle itérative d'inspiration et de production collective de nouveaux vers musicaux - Répartir le travail de production
	Professeur	parce que là c'est super bien le boulot mais moi j'en voudrais deux	- Relever les éléments positifs du récit - Inciter le groupe à poursuivre la description de l'oeuvre	- Évaluer le récit - Suggérer des idées et des pistes de transformation du récit
	Adolescente F.	deux encore ??	- Questionner les attentes quantitatives du professeur - S'étonner de la quantité de travail restante	Se distancier du projet d'écriture
	Adolescente S.	mais toute façon on a encore le temps	- Rassurer la camarade et évaluer le temps restant	
	Adolescente B.	madame vous avez dit quoi ? avec des mains mêlées. Ils sont emmêlés, ils ne savent pas nagés	- Faire répéter le professeur sur la proposition du vers musical pour le réécrire - S'inspirer des idées du professeur	- Construire des ressources pour l'inspiration et la production - Boucle itérative d'inspiration et de production collective de nouveaux vers musicaux
	Professeur	ou alors, les corps sont emmêlés...	- Répéter la proposition du vers musical	Suggérer des idées et des pistes de transformation du récit
		vous avez le tableau avec les couleurs là ?	- Proposer d'utiliser le tableau de l'oeuvre pour s'en inspirer	Proposer un travail d'inspiration instrumenté

Figure 86. Extrait d'un tableau de codage des classes de situation et des familles d'activités d'un professeur et de plusieurs adolescentes

[44] Nous renvoyons le lecteur à l'annexe n°10 pour lire le tableau de codage dans son intégralité.

Ainsi, nous avons regroupé en classes de situation l'ensemble des situations particulières. Puis ces classes de situation ont été rassemblées à l'aide des familles d'activités, regroupant des activités ayant un même type de finalité générale (Rabardel et Bourmaud, 2005 ; Bationo-Tillon et Rabardel, 2015).

4.2.3.3 Construction de chroniques d'activités

À partir de la retranscription des situations d'accompagnement à la création narrative entre les professeurs et les adolescents du groupe 1, nous avons mis en perspective plusieurs classes de situation et l'enchainement de certaines séquences de co-activité. La construction d'une chronique d'activité a permis de superposer le fil des activités des sujets sur le temps et d'observer l'enchainement de ces situations.

4.2.3.4 Mises en perspective des modèles MARO et NAM

En fin d'analyse, nous souhaitions retracer la diachronie du cycle créatif en mettant en perspectives les activités précédemment identifiées avec les modèles MARO et NAM afin de comprendre les éléments alimentant le cycle créatif et saisir la manière dont se construisent les espaces de circulation entre les phases des modèles NAM et MARO avec tous les groupes.

5. Résultats

5.1 Production d'un acrostiche : documenter la diversité des accompagnements, la multi-sensorialité du récit créatif et la diachronie du projet (Groupe 1)

Nous privilégierons avec ce groupe la documentation de la diachronie du projet, en étudiant les types d'accompagnement réalisés par les professeurs et leur influence sur le développement du cycle créatif.

5.1.1 Sélection de l'œuvre et visite autonome

Nous présenterons l'ensemble des étapes chronologiques qui ont jalonné le projet plastique du faux binôme[45] composé de l'adolescente R. et l'adolescente A. qui a rejoint le groupe plus tardivement, lors de la 3e séance. Seules les séances dans lesquelles les productions étaient encore en cours de construction seront détaillées. Ainsi, nous ne présenterons pas les ateliers de mise en voix, ni la séance finale au musée où les adolescents présentent leur production définitive devant le faux public de malvoyant.

5.1.1.1 Sélection de "l'Autoportrait en rouge et bleu" d'Hans Richter

La première visite muséale guidée de l'exposition avec le médiateur offrira un terrain riche et propice à la phase d'exploration pour les adolescents. Elle sera marquée par un ensemble d'expériences sensorielles (écouter, regarder, ressentir, imaginer, échanger, etc.) liées à la rencontre aux œuvres vues durant le parcours, accompagnée d'une médiation orale proposée par le médiateur. Durant la visite guidée, l'adolescente R. sera marquée par une œuvre en particulier : "*Autoportrait en rouge et bleu*" d'Hans Richter (1916) qui lui fera émerger un ressenti et une impression de colère présent chez le personnage de cet autoportrait (Cf. Figure 87) :

> "*Autoportrait en rouge et bleu, c'est le bonhomme à côté qui est en colère (…) Et puis il parle des couleurs, rouge et bleu (…) Dans le cadre on le voit un peu énervé, on voit les sourcils froncés (...) les sourcils qui se touchent*" - (Verbalisations provoquées pendant l'atelier d'écriture, Adolescente R.)

[45] Nous utilisons la dénomination de "faux binôme" car l'adolescente A. rejoint le groupe plus tardivement dans le projet et possède des difficultés dans l'expression de la langue française. L'adolescente R. était donc la plus active dans le développement du projet.

Parmi ce qu'elle affectionne au musée, l'adolescente déclare apprécier lorsqu'elle comprend les goûts, les intentions de l'artiste, les œuvres qu'elle rencontre, ainsi que les œuvres très colorées. Concernant l'œuvre "*Autoportrait en rouge et bleu*" d'Hans Richter, elle souligne :

> "*Il s'est dessiné lui-même. Eh bien je sais qu'il aime bien se dessiner, qu'il aime bien dessiner (…) Je préfère la couleur, noir et blanc ça attire pas trop. La couleur c'est meilleur*" - *(Entretien semi-directif,* Adolescente R.)

Dans cette rencontre de l'œuvre, nous retrouvions une phase de description fine de l'œuvre accompagnée par le médiateur culturel qui expliquait les intentions de l'artiste en lien avec la vivacité des couleurs :

> "*Mais il va créer la structure du visage en se basant sur les couleurs (…) pour faire ces tableaux-là, Hans Richter s'est mis dans l'obscurité (…) Et la couleur ça lui permettait justement d'arriver à voir parce que ce qui ressort le mieux c'est la couleur*" (Discours pendant la visite guidée, Médiateur culturel).

Ces classes de situation en lien avec la rencontre de l'œuvre ont alimenté de diverses manières le cycle créatif déployé par l'adolescente, dont la phase d'inspiration plus précisément : les couleurs vives et l'émotion du personnage identifiées par l'adolescente ont été réutilisées et transformées dans le cadre de son projet de production destiné à un faux-public de malvoyant. Ces éléments seront développés dans les parties suivantes.

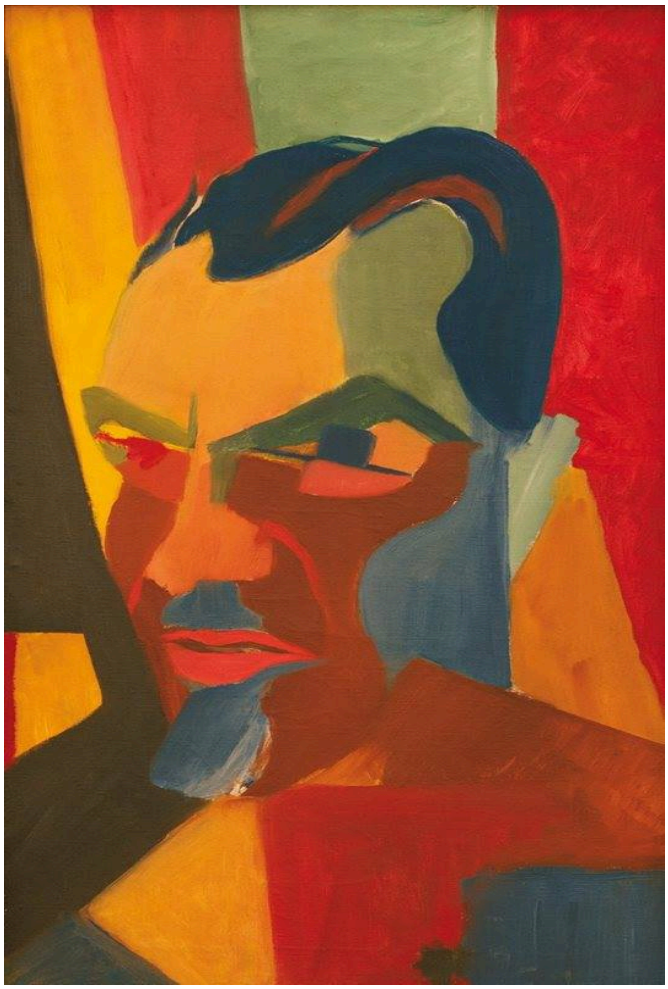


Figure 87. "Autoportrait en rouge et bleu"
(Hans Richter, 1916)

5.1.1.2 Visite autonome au musée

Prenant place 21 jours après la visite guidée, une visite autonome est proposée aux adolescents dans laquelle ils sont invités à déambuler librement dans l'espace d'exposition afin de prendre le temps de sélectionner une œuvre et de réfléchir à des idées de production à développer. Cette visite libre est ponctuée d'interventions des professeurs questionnant les groupes sur leurs choix, leurs avancées et leurs idées. Pour l'adolescente R., nous distinguerons trois moments-clés permettant de prendre connaissance de l'avancement de son projet et de son évolution au fil des échanges avec les professeurs.

- **Temps 1 : Verbalisations provoquées par la chercheuse**

La sélection de l'œuvre par l'adolescente s'est faite sur un autoportrait qui transmet une émotion vive : la colère. Elle souhaite se focaliser sur cette émotion et l'utiliser comme ressource pour réaliser son travail de médiation de l'œuvre vers un public malvoyant :

> "*On va faire des yeux, des sourcils : quand on les touche, il doit sentir qu'il est énervé avec les sourcils qui se touchent (...) Et dans l'image il est en colère*" (Verbalisations provoquées, Adolescente R.)

Puis, en se mettant en situation de malvoyance, elle cherche à identifier les capacités et les limites des personnes aveugles pour adapter sa propre médiation sur les sens et les autres capacités restantes chez ces personnes. Son propre travail et son questionnement se dirigent vers ce public ayant des capacités restreintes. Via ces contraintes, cela conditionne son travail de recherche et de création de médiation adaptée à ce type de public :

> "*Quand on lit, les aveugles ils comprennent pas parce que si on dit un visage il sait il se touche, on lui dit une couleur il va pas savoir parce que si je lui dit rouge et bleu il va pas savoir puisqu'il a jamais vu de couleur*" (idem)

En réalisant ce travail empathique, elle se heurte au barrage des mots : les couleurs rouge et bleu bien qu'universelles en termes de langage ne suffisent plus pour se comprendre avec un public portant un handicap visuel. Pour cette raison, elle délaisse la médiation des couleurs pour se tourner vers la médiation des émotions.

Dans cette visée, elle identifie ainsi un canal sensoriel accessible : le toucher. La dimension tactile est réinvestie dans le travail de production plastique pour envisager la réalisation d'un tableau en relief. Il s'agirait de mettre en relief les yeux et les sourcils surtout, qui par leur forme véhiculeront l'émotion colérique du personnage. L'adolescente part du principe que les personnes malvoyantes reconnaitront cette émotion via les sourcils car ils sont susceptibles de l'avoir vécu et de reconnaitre la transformation des traits du visage provoquée par la colère :

> " *Et on a pensé au toucher, le visage il sait, c'est pour ça qu'on a choisi un visage, c'est plus facile (...) Pour savoir qu'il est en colère, on fera pas des sourcils droits mais des sourcils qui sont un peu…" (idem)*

Ainsi, son projet consiste ici à construire une médiation impliquant de se faire comprendre par le futur public et de trouver des ressources et des capacités communes pour dialoguer ensemble. Pour favoriser cette intercompréhension, elle privilégie l'instrumentation de l'émotion via la dimension tactile. Toucher une émotion (via les sourcils déformés de sa production plastique) demeure plus parlant et évocateur que toucher une couleur qui n'évoquera rien.

Cette recherche de la compréhension chez l'autre se poursuit à travers un questionnement sur la façon de présenter le discours et la production plastique. Faut-il présenter les deux en même temps ou leur laisser un temps d'exploration plastique ? :

> "*D'abord on va lui faire toucher et ensuite on lui expliquera ce que c'est. Ou sinon on pourrait lui donner en même temps et lui expliquer, quand il touche il comprendra mieux" (Idem).*

Nous détaillerons dans les prochaines parties les différents accompagnements de l'adolescent menés par les professeurs d'histoire-géographie, d'arts plastiques et de français que nous avons organisés à l'aide des classes de situation et des familles d'activités. Ces divers accompagnements ont été divisés en plusieurs temps chronologiques que nous retrouverons dans les tableaux de classification :

1. Verbalisations provoquées par la chercheuse (Temps 1)
2. Intervention du professeur d'histoire-géographie (Temps 2)
3. Intervention du professeur d'arts plastique (Temps 3)
4. Intervention du professeur de français (Temps 3)

5.1.2 Panorama des activités de préparation à la création narrative et plastique des acteurs

Nous avons identifié un ensemble d'activité de création narrative et plastique chez l'adolescente R. et des activités d'accompagnement des professeurs sur lesquelles nous avons focalisé nos documentations de l'activité et nos analyses (Cf. Figure 88 et 89). Ainsi, nous avons identifié un ensemble de classes de situation que nous avons élaboré à l'aide des observations situées, des entretiens et des verbalisations provoquées réalisées avec l'adolescente et les professeurs, tout en nous attachant à reconstituer les divers objets de l'activité du sujet. Puis, nous avons regroupé certaines classes de situation entre elles lorsqu'elles étaient orientées vers une même finalité dans l'action (Rabardel & Bourmaud, 2005), elles sont entièrement présentées dans l'Annexe n°11. Ces classifications nous permettent de saisir plus finement ce qui se joue à chaque étape de la préparation à la création narrative, notamment lorsque l'adolescente sera accompagnée par différents professeurs durant les ateliers.

Familles d'activités de l'adolescente R.	Médiation des familles d'activités instrumentées	Différents temps du projet			
		T1	T2	T3	T4
FA.1 : Présenter l'avancement et les idées du projet de médiation	Médiation épistémique et interpersonnelle	X	X		X
FA.2 : Développer et intégrer des connaissances sur le futur public		X	X	X	
FA.3 : S'appuyer sur sa rencontre avec l'œuvre originelle pour la médiation	Médiation pragmatique et interpersonnelle	X	X	X	
FA.4 : Imaginer et construire l'expérience de rencontre à l'œuvre avec le futur public		X	X	X	X
FA.5 : Créer une médiation multi-sensorielle adaptée au public malvoyant		X			X
FA.6 : Co-construire des ressources multi-sensorielles pour développer une médiation des couleurs			X	X	X
FA.7 : Construire des ressources pour tester la médiation multi-sensorielle				X	
FA.8 : Organiser la répartition du travail au sein du groupe				X	
FA.9 : Se distancier de son projet de médiation	Médiation réflexive et interpersonnelle		X		
FA.10: Exprimer un niveau de difficulté perçu			X		

Figure 88. Panorama des familles d'activités instrumentées et médiatisées de l'adolescente R. selon les étapes temporelles du projet

Nous remarquons que certaines familles d'activités de création narrative et plastique de l'adolescente sont transverses aux étapes du projet, telles que la présentation de l'avancement et des idées du projet (FA.1) ; l'imagination et la construction de l'expérience de rencontre à l'œuvre avec le futur public (FA.4) ; le développement et l'intégration des connaissances sur le futur public (FA.2) ; et l'appui sur la rencontre avec l'œuvre originelle (FA.3). Ces deux dernières familles d'activités tendent toutefois à disparaître lorsque le professeur de français accompagne l'adolescente dans une production d'idées et de ressources sensorielles qui serviront le futur récit narratif. Dans l'étape T1, les occurrences des FA nous indiquent que les préoccupations de l'adolescente sont orientées vers la connaissance du futur public malvoyant et la création d'une médiation qui réponde aux contraintes sensorielles du projet.

Familles d'activités des professeurs	Médiation des familles d'activités instrumentées	Intervention des professeurs		
		Histoire-Géographie (T2)	Arts plastiques (T3)	Français (T4)
FA.1 : Prendre connaissance du projet de l'adolescente	Médiation épistémique et interpersonnelle	X	X	X
FA.2 : Partager l'avancée du projet d'un autre groupe			X	
FA.3 : Cadrer et définir les contours du projet	Médiation pragmatique et interpersonnelle	X	X	X
FA.4 : Rendre l'adolescente autonome et actrice de son projet		X	X	
FA.5 : Déplacer le regard de l'adolescente sur une difficulté		X	X	
FA.6 : Suggérer des idées et des pistes de travail		X	X	X
FA. 7 : Rassurer l'adolescente sur l'efficacité du projet de médiation			X	
FA.8 : Accompagner l'expression de ressentis/sensations en lien avec les couleurs d'une œuvre			X	X
FA. 9 : Garder une continuité du travail				X
FA.10 : Se distancier du projet de l'adolescente	Médiation réflexive et interpersonnelle	X		

Figure 89. Panorama des familles d'activités instrumentées et médiatisées des professeurs selon les étapes temporelles du projet

Dès l'arrivée du professeur d'histoire géographie à l'étape T2, nous retrouvons un accompagnement marqué d'une part, par un cadrage prononcé du projet où le professeur referme les pistes de travail tout en rappelant l'ensemble des contraintes inhérentes au projet, et d'autre part, le professeur invite l'adolescente à trouver ses propres ressources et à surmonter seule les difficultés liées au projet. Puis lors de l'étape T3, le professeur d'arts plastique apportera un accompagnement plus diversifié qui permettra de rassurer l'adolescente, de lui suggérer des pistes de travail et surtout, d'ouvrir des perspectives de médiation tournées vers un travail analogique des couleurs et de la sensorialité.

L'ensemble de ces étapes préparatoires contribuera à développer dès l'étape T4, un ensemble d'idées et de traces qui seront réutilisées ultérieurement pour produire un récit narratif qui cristallise la rencontre avec l'œuvre et sa propre vision de l'œuvre qu'elle souhaite partager. Durant cette étape, la co-activité alimentée par le professeur de français se concentre sur un aller-retour entre la prise de connaissance des idées et des objectifs de l'adolescente avec l'accompagnement de cette dernière pour exprimer une sensorialité en lien avec les couleurs de l'œuvre. Ce qui amène l'adolescente à mobiliser une activité orientée vers la création d'une médiation et de ressources multi-sensorielles liées au projet.

Nous analyserons en détail dans la prochaine partie l'ensemble de ces accompagnements à la préparation d'une création narrative ayant eu lieu lors de la visite autonome et de l'atelier d'écriture.

5.1.3 Développement du cycle créatif sur fond de co-activité plurielle

5.1.3.1 Fermeture et ouverture des champs des possibles (Temps 2)

Durant la visite autonome, le professeur d'histoire-géographie prend connaissance de la sélection de l'œuvre par l'adolescente et lui rappelle la consigne principale intégrant deux contraintes : réaliser une production et l'adapter au public non-voyant. Deux directions possibles dans son travail lui sont proposées : réaliser une production plastique en se centrant sur la dimension tactile ("*faire toucher*") et/ou réaliser une production écrite ("*une envolée lyrique*"). Tout au long de l'échange, le rôle qu'aura ce professeur sera déterminant à plusieurs titres : elle questionne l'adolescente sur la médiation qu'elle va construire dans son travail et sur la manière dont elle va ajuster son discours auprès des malvoyants. Elle soulèvera également la nécessité d'élaborer une médiation des couleurs :

"*Et comment tu expliques les couleurs ?*" (Échanges situés, Professeur d'histoire-géographie)

Ce questionnement pointera justement l'une des difficultés à laquelle se heurte l'adolescente : comment transmettre et faire comprendre les couleurs par le langage ? Ici les mots ne suffisent plus, il faut trouver d'autres moyens. Suite à ces questionnements, le rôle du professeur devient plus directif en contraignant l'adolescente à poursuivre la piste de la médiation des couleurs, en laissant toutefois une marge de liberté pour que l'adolescente réfléchisse à la manière dont elle pourrait expliquer les couleurs :

"A- *Je vais pas expliquer les couleurs.*
P- Tu vas les expliquer.
A- Mais je vais dire avec quoi c'est fait ?
P- C'est toi qui vois. Il faut que tu imagines" (Échanges situés, Adolescente R. et Professeur d'histoire-géographie)

Initialement réfractaire à l'idée d'expliquer les couleurs pour un public malvoyant, l'adolescente ne sait pas comment s'y prendre, ni sur quel moyen ou ressource se reposer. Et face à l'insistance de son professeur, elle argumente sur l'impossibilité d'utiliser les mots pour expliquer la couleur en décrivant les incapacités et les ressources restantes des malvoyants liées à la dimension corporelle :

" *Les aveugles madame ne savent pas ce que c'est la couleur (...) Ils savent que le visage, les mains et le corps*" (Échanges situés, Adolescente R.)

Le professeur la met volontairement face à un dilemme auquel elle devra réfléchir et trouver sa propre solution pour trouver le moyen de transmettre la notion de couleur à ce type de public. Lorsque l'adolescente propose de s'appuyer sur une ressource externe pour trouver une solution, le professeur la réoriente vers ses propres ressources internes (imaginaire, réflexivité) pour trouver une piste de solution :

"A- *J'irai sur internet pour savoir comment ils savent les couleurs.*
P- Si tu veux mais j'aimerai bien que tu réfléchisses par toi-même.
A- Mais madame moi je sais pas.
P- Bah essaye d'imaginer comment tu peux expliquer des couleurs à un aveugle"
(Échanges situés, Adolescente R. et Professeur d'histoire-géographie)

Ce premier accompagnement est ainsi marqué par une activité qui consistera principalement à opérer des fermetures et des ouvertures du champ de l'activité de l'adolescente durant l'accompagnement à la préparation de la création narrative et plastique. Ces différents gestes gravitent autour de l'étayage désignant "*toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à*

penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans" et représentant l'organisateur principal de la co-activité maître-élèves (Bucheton & Soulé, 2009). Ainsi, nous retrouvons dans cette situation avec le professeur d'histoire-géographie diverses postures d'étayage pouvant être orientées vers la cadrage (fermeture) ou vers le lâcher-prise (ouverture) que nous avons représenté en articulant les familles d'activités du professeur et de l'adolescente selon des séquences de co-activité (Cf. Figure 90).

L'accompagnement au développement du cycle créatif par le professeur amène vers des étayages de fermeture des champs de l'activité d'une part. Ils permettent de resserrer les pistes de travail et poser des contraintes qui vont placer le sujet en situation de dilemme, et qui alimentent directement la réflexivité et le développement de ressources de l'adolescente pour surmonter les difficultés. Sur les six interventions de cadrage identifiées dans le schéma (Cf. Figure 90), nous observons que deux d'entre elles provoquent chez l'adolescente une construction de ressources sur la médiation à privilégier (CDS.21) et une mise à distance vis-à-vis du projet et de ses capacités (CDS. 31). Quant à l'adolescente, trois de ses interventions sur les six représentées provoquent des étayages de fermeture réalisés par le professeur : lorsqu'elle explique ses pistes de travail envisagées dans lesquelles elle souhaitait initialement délaisser la médiation des couleurs (CDS. 13), lorsqu'elle propose de mobiliser une ressource externe pour développer sa connaissance du public malvoyant (CDS. 22), et lorsqu'elle évalue les limites de ses capacités à répondre au dilemme présenté par le professeur (trouver dans ses ressources internes le moyen de développer une médiation des couleurs auprès du public malvoyant).

D'autre part, quand le professeur oriente son étayage vers une ouverture du champ de son activité, cela place l'adolescente en tant que sujet acteur et autonome ayant l'opportunité de tirer des fils, sélectionner un chemin et établir des choix qui seront en accord avec son projet et ses schèmes de prédilection. Cette forme d'étayage permet notamment au sujet de s'appuyer sur des expériences signifiantes et ainsi, de poser la marque de sa subjectivité au fil du cycle créatif. Sur les cinq interventions d'étayages ouverts représentés dans le schéma (Cf. Figure 90), trois d'entre elles encouragent l'adolescente à surmonter par elle-même le dilemme posé par la médiation des couleurs en mobilisant ses ressources internes (imagination, réflexivité, etc.). Malgré ces invitations, l'adolescente demeure toujours bloquée dans ce dilemme en argumentant le manque de capacités restantes chez le public malvoyant (CDS. 5), auquel le professeur proposera un dernier étayage d'ouverture censé déplacer le regard de l'adolescente sur cette difficulté (CDS. 12).

Ainsi, les questionnements et les divers étayages opérés par le professeur auront un rôle décisif dans le déploiement du cycle créatif afin de décentrer l'adolescente de sa vision actuelle du projet ; créer une situation de déséquilibre pédagogique ; mettre en visibilité les contraintes existantes du projet pour les prendre en compte ; mettre au centre l'initiative, les découvertes et les choix de l'adolescente ; et surtout accompagner la recherche de solutions et la réflexion sans apporter de réponses immédiatement. Ce dernier élément fait écho à la vision de l'étayage réalisé par l'enseignant qui tient le rôle de passeur "*cherchant des gués, tenant la main de l'apprenant pour les franchir, mais aussi celui qui doit souvent contrôler sa frustration et se retenir d'expliquer, ou de faire à la place de l'élève*" (Bucheton & Soulé, 2009).

Par ailleurs nous observons que l'imagination représente une ressource interne permettant non seulement de superposer un ensemble d'activités (imaginer une situation de médiation, se décentrer, etc.) mais également d'ouvrir un espace où elle peut explorer et multiplier les points de vue sur des situations. Elle alimente également deux formes de dissociation pour déplacer son regard sur les situations : une dissociation interne où elle se met à la place des malvoyants et une dissociation externe où elle fait endosser ce rôle à un membre de sa famille.

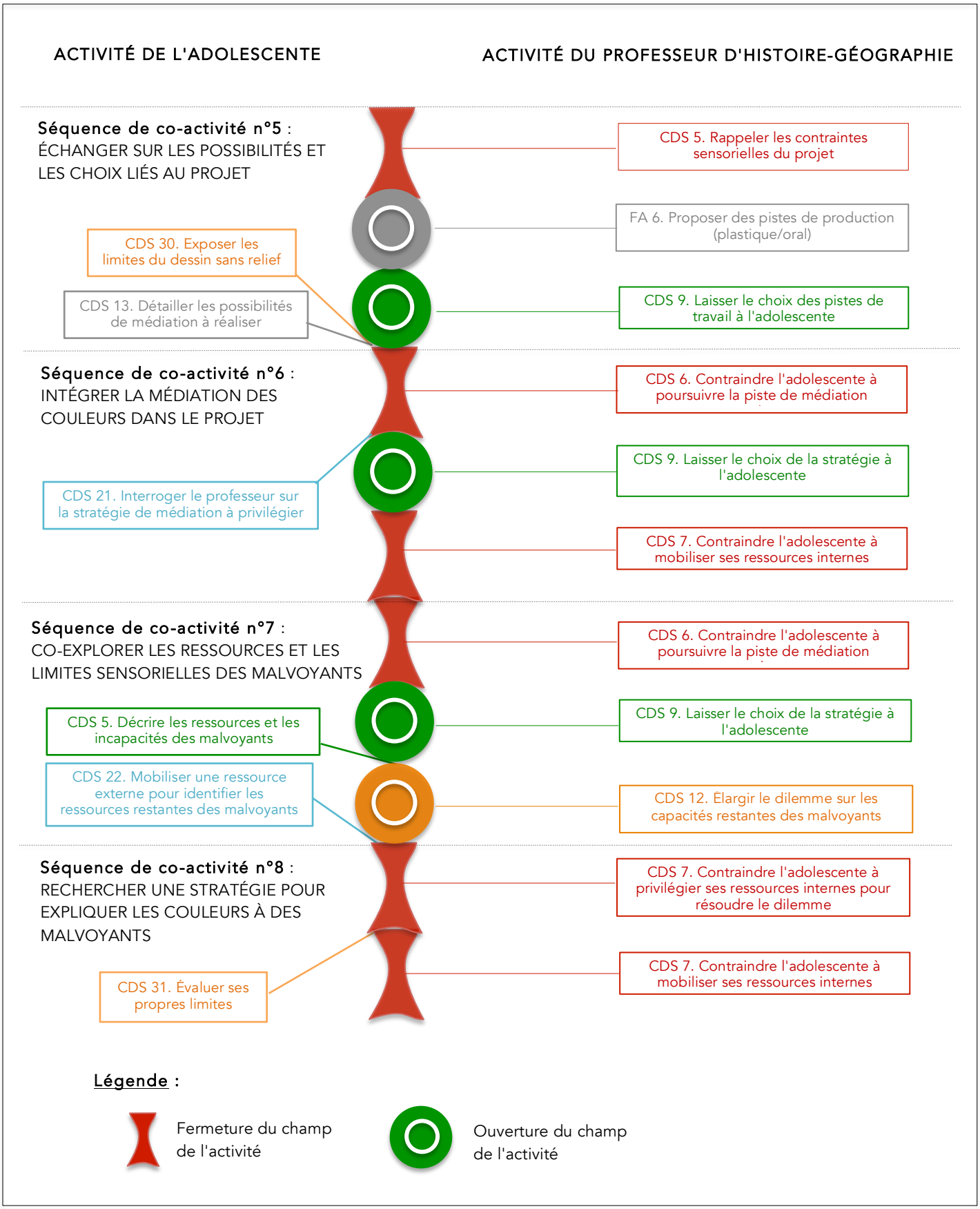


Figure 90. Récit réduit des séquences de co-activité entre adolescent et le professeur d'histoire-géographie articulant les fermetures et les ouvertures des champs de l'activité

5.1.3.2 De la diversité des étayages au développement du cycle créatif : vers une réorganisation des ressources de l'adolescente (Temps 3)

Suite à l'intervention du professeur d'histoire-géographie, un autre accompagnement est réalisé par un professeur d'arts plastique. Elle démarre l'échange en proposant des pistes de solutions combinant l'oralité d'un texte et le toucher d'une production plastique. Elle propose à l'adolescente de reconsidérer son choix de la médiation des couleurs bien que le tableau sélectionné présente une variété de couleurs. Puis en insistant sur les contraintes visuelles des malvoyants, le professeur questionne l'adolescente sur le type de stratégie qu'elle pourrait mobiliser dans cette médiation :

> "*Toute façon, dis toi que quelqu'un de non-voyant, il les verra pas les couleurs. Mais alors comment toi tu peux leur faire percevoir ?*" (Échanges situés, Professeur d'arts plastiques)

En proposant de décrire métaphoriquement les couleurs, l'adolescente argumente qu'elle se heurtera à une autre incompréhension auprès des malvoyants car les indications s'appuient sur des éléments du monde environnant nécessitant aussi une capacité visuelle que le public n'a pas. Il s'agit d'une nouvelle tentative pour imaginer une médiation orale et de décentrer son point de vue en direction de ce public :

> "*Mais si je lui dit bleu comme la couleur du ciel, il va pas savoir puisqu'il voit pas le ciel*"
> (Échanges situés, Adolescente R.)

Malgré ce barrage des mots et de la compréhension mutuelle, le professeur l'encourage tout de même à continuer son travail et à poursuivre sur la médiation des émotions sur la production plastique : transformer les yeux, les sourcils, et les limites de la bouche. Par la suite, l'adolescente propose d'utiliser une autre ressource externe qui lui permettrait de vérifier l'effet de sa médiation des couleurs et des émotions :

> "*Je vais essayer chez moi aussi. Je vais faire fermer les yeux à mon frère et lui dire ce qu'il y a. Je vais lui bander les yeux et lui expliquer des trucs. Parce que si je le fais direct avec des spectateurs, je ne sais pas comment ils vont le prendre*" (Échanges situés, Adolescente R.)

À ce moment, le professeur s'adresse à la chercheuse pour discuter du projet d'un autre groupe orienté vers la description d'une scène de combat et de bruitage d'armes. Suite à cette intervention imprévue qui ne concernait pas directement l'adolescente R., cette dernière intervient spontanément afin de proposer une stratégie de médiation des couleurs en s'appuyant sur une relation analogique entre la couleur rouge et celle du sang qui permet de revenir à la dimension corporelle, qui reste une dimension stable et compréhensible par les malvoyants d'après l'adolescente :

> "*Ah mais j'ai trouvé, quand on saigne bah c'est rouge. Il peut se dire un peu ce que c'est le rouge, c'est pas quelque chose qui est…*" (Échanges situés, Adolescente R.)

En souhaitant approfondir les associations liées au rouge et à la dimension corporelle, l'adolescente recherche sans succès les mots et les adjectifs appropriés. Face à cette situation, le professeur rebondit sur cette tentative en formulant une nouvelle piste de travail et en déplaçant le questionnement sur une autre situation de médiation :

> "*Oui après c'est à toi de trouver des adjectifs. Si tu devais expliquer à un tout petit le rouge c'est quelle sensation : un rouge vif… Tu dirais quoi ?* " (Échanges situés, Professeur d'arts plastiques)

L'adolescente ne répond pas immédiatement à ces propositions (ce travail sur la description des associations entre couleurs et dimension sensorielle est développé lors de la séance suivante) et interroge le point de vue du professeur sur les capacités sensorielles restantes des malvoyants :

> "*Et madame, l'aveugle on ne sait pas quand ses yeux sont fermés, il voit du noir ou du blanc ?*"
> (Échanges situés, Adolescente R.)

Ce second épisode d'accompagnement est déterminant dans le développement du projet de l'adolescente. Précédemment, l'accompagnement s'était clôturé sur la nécessité d'opérer une médiation des couleurs auprès du public malvoyant, toutefois, le moyen et la stratégie pour y parvenir n'avaient pas été identifiés par l'adolescente. Cette mise en suspens sera surmontée dans cette partie grâce à la dynamique de co-activité alimentant les échanges.

Nous avons représenté dans le schéma ci-dessous (Cf. Figure 91), l'ensemble des séquences de co-activité déterminantes dans cet épisode d'accompagnement, articulées aux classes de situations des deux acteurs. Nous observons que la première séquence de co-activité où les sujets explorent les différents moyens de faire percevoir les couleurs à un malvoyant permet de co-construire un référentiel commun. En mobilisant le langage comme instrument, cette phase de prise de connaissance du projet permet au professeur d'une part, de développer des connaissances liées à l'état de la situation et du projet de l'adolescente (ses objectifs, ses hypothèses, les stratégies mobilisées, etc.) ; et d'autre part, cela permet d'assurer des connaissances mutuelles afin de favoriser une meilleure coordination, un meilleur accompagnement qui soit adapté (Barcellini & Caroly, 2013). Ainsi, cette phase est marquée par des interrogations et des étapes de clarification qui permettent au professeur de proposer des pistes de travail, tandis que l'adolescente décrit ses propres stratégies de médiation qu'elle imaginait.

Lors de la seconde séquence de co-activité où les sujets échangent autour des forces et des limites de la médiation des couleurs, le professeur d'arts plastique opère principalement un étayage de réassurance afin de redonner confiance et valider l'efficacité des pistes de travail de l'adolescente suite à son questionnement où elle doute de l'efficacité actuelle de sa médiation des couleurs :

> "*Mais si je lui dit bleu comme la couleur du ciel, il va pas savoir puisqu'il voit pas le ciel*"
> (Échanges situés, Adolescente R.)

Ce questionnement porté par l'adolescente l'amène ainsi à développer un ensemble de ressources internes et externes afin de mettre en question et de tester l'efficacité de sa proposition actuelle d'une médiation des couleurs. Pour cela, elle mobilise l'imagination ; le décentrement vers le point de vue des malvoyants ; et la simulation d'une médiation des couleurs avec un membre de sa famille afin d'éprouver cette médiation, et donc de réaliser une phase du cycle créatif que nous avons fait émerger dans le précédent chapitre empirique, l'expérimentation. Cette phase permet à l'adolescente de tester directement et par sa propre expérience les effets de sa production de médiation en cours de réalisation par le prisme du regard de l'autre (celui du professeur et d'un membre de sa famille). Cela peut favoriser une évaluation de sa production et des rebonds au sein du cycle entre la distanciation et la modification de l'élaboration de sa médiation.

Enfin, lors de la troisième séquence de co-activité, un moment de partage improvisé par le professeur d'arts plastique en direction de la chercheuse l'amène à échanger autour du projet de production d'un autre groupe en présence de l'adolescente (CDS. 4).

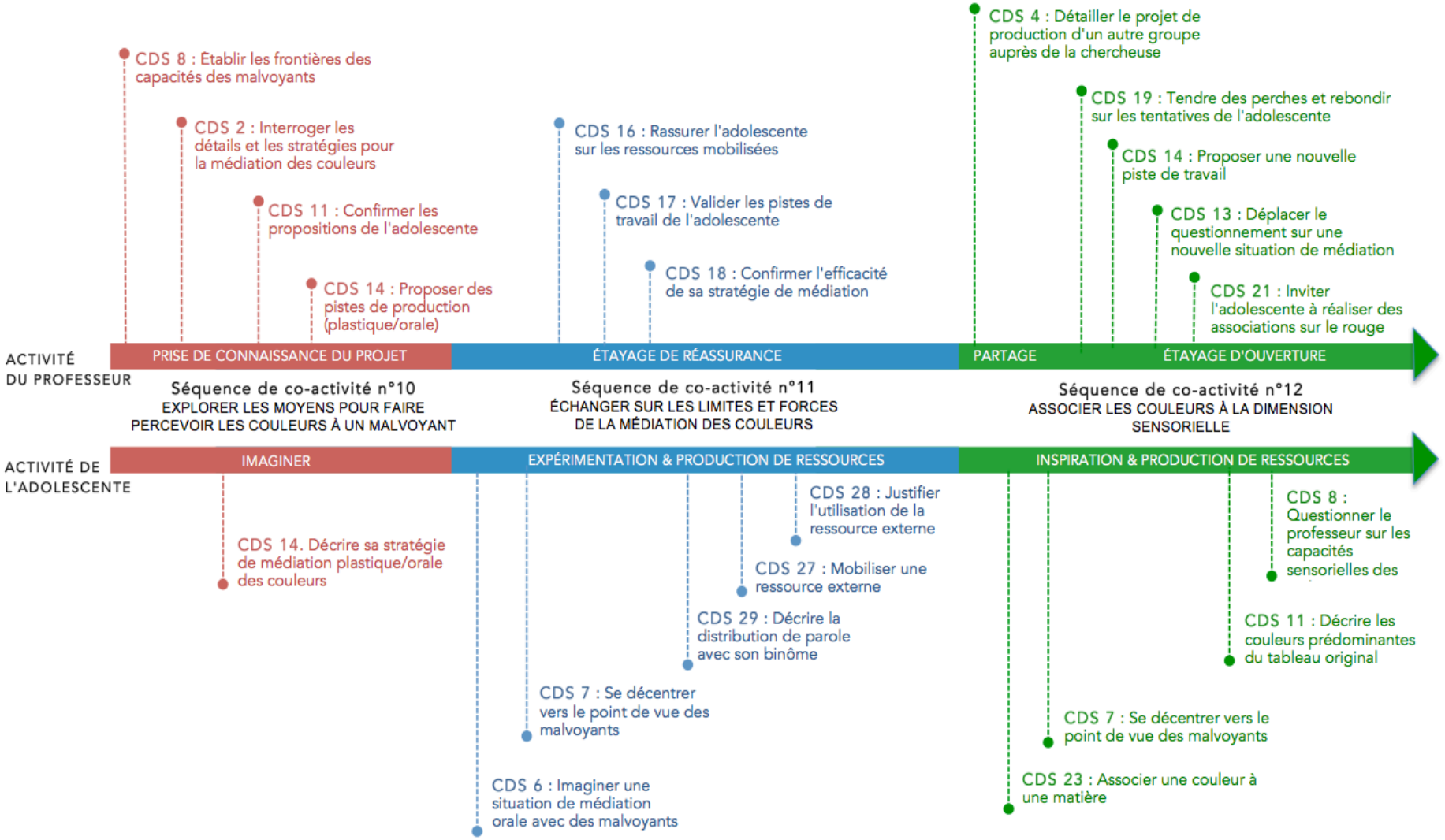


Figure 91. Chronique des classes de situation de l'adolescente et du professeur d'arts plastiques

Nous faisons l'hypothèse ici que ce moment imprévu dans l'accompagnement apportera un matériau d'inspiration dans lequel l'adolescente puisera des éléments pour élaborer une stratégie dans la construction d'une médiation des couleurs orientée vers le public malvoyant :

> **Étape 1** : "*Alors là avec le tableau en relief, Leila et Ibrahim travaillent sur celui-ci. Et donc là, ça leur fait penser à une scène de combat et donc du coup pour chaque forme géométrique ils ont trouvé des sons. Par exemple du point vert jusqu'au carré vert, pour eux c'était une mitraillette. Du coup ils vont faire un travail avec du son qu'ils vont enregistrer*" (Échanges situés en direction de la chercheuse, Professeur d'arts plastiques)
>
> **Étape 2** : "*Ah mais j'ai trouvé, quand on saigne bah c'est rouge. Il peut se dire un peu ce que c'est le rouge, c'est pas quelque chose qui est…*" (Échanges situés, Adolescente R.)
>
> **Étape 3** : "*Oui après c'est à toi de trouver des adjectifs. Si tu devais expliquer à un tout petit le rouge c'est quelle sensation : un rouge vif… Tu dirais quoi ?* " (Échanges situés, Professeur d'arts plastiques)

Lors de cette séquence, nous pouvons émettre l'hypothèse que la scène de combat énoncée par le professeur d'arts plastiques évoquera chez l'adolescente l'association du sang avec la couleur rouge, pouvant représenter une nouvelle métaphore accessible pour les malvoyants. Ce qui fait clairement référence au processus de dissociation décrit dans le cycle de l'imagination créatrice (Vygotski, 1930/2004) et la phase d'inspiration du modèle NAM (Decortis, 2013), faisant référence au fait de donner de la pertinence à certains éléments tandis qu'on l'en écarte d'autres en divisant et séparant un ensemble complexe d'expériences vécues ou d'impressions reçues (op.cit.). Ce processus a ainsi permis d'extraire un élément saillant pour l'adolescente (l'univers du combat et de la violence provoquant du sang) qu'elle relie à sa problématique actuelle reliée à la médiation des couleurs, et plus spécifiquement du rouge.

En recherchant ses mots, elle tente de faire émerger un adjectif pour qualifier ce rouge sang. Observant l'adolescente entrer dans la sphère du "*difficile-à-dire*", c'est-à-dire une forme naissante d'une parole émergeante telle que les bredouillements et les hésitations qui deviennent des indicateurs d'une activité en cours de construction, d'un savoir maladroit en cours d'émergence (Chabanne, 2002 ; François, 1999), et nécessitant un accompagnement et l'intervention adaptée du professeur. C'est à ce moment précis que le professeur intervient pour tendre une perche et rebondir sur cette tentative de l'adolescente (CDS. 19) en formulant clairement ce que l'adolescente est en train de faire ("*C'est à toi de trouver des adjectifs*"). En continuant sur cette lancée, le professeur poursuit cet accompagnement en réalisant un étayage d'ouverture centré sur une nouvelle piste de travail : le professeur l'invite à réaliser des associations sensitives sur le rouge (CDS. 21), tout en déplaçant le questionnement sur une nouvelle situation de médiation (CDS. 13). Cette dernière proposition sera déterminante dans le projet de l'adolescente, car l'exercice d'associer des couleurs à une dimension sensorielle devient le pivot d'un prochain atelier d'écriture entre le professeur de français et l'adolescente, détaillé dans le prochain sous-titre.

Dans cette séquence, un ensemble de ressources internes et externes sont ainsi produites par l'adolescente : la mise en place d'analogies entre une couleur et une matière ; la décentration de nouveau vers le point de vue des malvoyants ; l'appui sur sa rencontre avec le tableau originel ; et le questionnement du professeur sur les capacités restantes des malvoyants.

Au fil des échanges, l'adolescente développe un ensemble de ressources et donc de possibilités d'actions qu'elle déploie en situation à l'aide de l'accompagnement de son professeur. Ces ressources à la fois externes et internes qu'elle développe en situation permettent d'élargir le rayon d'action de son activité grâce à l'efficacité et au renouvellement de sens qu'elles alimentent dans l'avancée du projet (Clot & Simonet, 2015). Et en élargissant son pouvoir d'agir via le développement de l'autonomie, des marges de

manœuvre et des possibilités d'actions de l'adolescente, cela autorise un déploiement de l'activité et un développement du sujet dans ces situations (Arnoud & Falzon, 2013 ; Rabardel, 2005).

5.1.3.3 Accompagner la mise en mots d'une multi-sensorialité liée à l'œuvre (Temps 4)

Un nouvel atelier d'écriture est réalisé en salle de classe au collège, 14 jours après la visite libre au musée. Durant cette séance, l'accompagnement est poursuivi par le professeur de français qui prend tout d'abord connaissance des idées de l'adolescente R., puis l'accompagne pour développer ses premières idées pour la production plastique et l'envolée lyrique. L'adolescente lui explique qu'elle veut utiliser le relief et le toucher pour "*faire voir*" la toile en accentuant l'émotion du personnage (médiation des émotions) et qu'elle souhaite décrire les différentes couleurs du tableau à l'aide d'une production écrite (médiation des couleurs).

Le professeur de français l'accompagne ensuite dans la description des couleurs via des sensations, des sentiments. Le rouge et le bleu étant les couleurs dominantes du tableau, elle l'aide à exprimer ce que lui évoque la couleur rouge pour alimenter son envolée lyrique. Ici l'adolescente est invitée à exprimer uniquement des mots qui lui viennent sans avoir besoin de construire des phrases immédiatement. Elle l'accompagne en l'encourageant à développer des associations multi-sensorielles autour du rouge, tout en reformulant et en étayant ses réponses :

"P- *Donc toi tu me dis le rouge ce serait la colère alors ?*
A- Non, quelque chose qui frappe, une couleur qui est flashante, c'est une couleur qui flash.
P- Une couleur qui flash. Mais l'histoire du poing, de frapper fort ça me va
A- Bah c'est quelque chose aussi, du sang"
(Échanges situés, Adolescente R. et Professeur de français)

Lors de ces co-constructions d'associations multi-sensorielles, l'adolescente questionne le professeur sur la distinction des couleurs sur la production en se déplaçant de nouveau depuis le point de vue des malvoyants. Le professeur lui propose ici de mettre en avant certaines matières sur le relief qui permettront de distinguer diverses sensations :

"*A- D'où ils vont savoir que là y'a du rouge, là y'a du rouge ?*
P- Par exemple ici tu mets quelque chose en relief, il faut pas qu'on touche, ça fait mal et on comprend"
(Échanges situés, Adolescente R. et Professeur de français)

Tout au long de cet échange, le professeur l'incite notamment à garder des traces de ses idées et à creuser davantage ses associations sur le rouge. Lorsqu'elle pense en avoir fait le tour, l'adolescente poursuit ses associations de la couleur bleu.

Ce troisième épisode d'accompagnement prolonge directement l'émergence de la dernière idée consistant à associer les couleurs à une dimension sensorielle, étudiée dans le précédent sous-titre. Ce qui est au coeur de ce nouvel accompagnement correspond à l'accompagnement de l'adolescente dans la mise en mot d'une multi-sensorialité en lien avec les couleurs du tableau. Ce travail de co-activité est décisif et permettra de développer un ensemble d'idées, et de ressentis provenant de l'adolescente qui seront intégrés plus tard dans l'acrostiche décrivant le tableau de l'autoportrait d'Hans Richter. Après avoir identifié un moment décisif dans cet accompagnement de la mise en mots, nous avons représenté dans le

schéma ci-dessous les objets de l'activité du professeur de français articulés aux familles d'activités et aux classes de situations qui ont été mobilisées (Cf. Figure 92).

Dans cette situation, le professeur accompagne tout d'abord l'extériorisation du ressenti sur l'œuvre choisie. Pour cela, elle est amenée par ses interrogations à placer l'adolescente en situation d'imprégnation de manière à solliciter un élément sensoriel qui soit congruent avec le critère énoncé ou non par le professeur, car il peut s'agir d'un guidage vers une imprégnation ouverte ("*le bleu c'est quoi pour toi ?*"), émotionnelle ("*donc toi tu me dis le rouge ce serait la colère alors ?*"), matérielle ("*le rouge ce serait quoi alors comme matière ?*"), thermique ("*C'est quelle température le rouge ?*"), ou encore kinesthésique ("*quand on va passer la main, ça va être comment ?*"). Tout en provoquant une situation d'imprégnation sensorielle, le professeur invite l'adolescente à associer les couleurs du tableau de l'autoportrait à une dimension sensorielle grâce à l'exercice du binôme imaginatif d'une part, consistant à proposer deux mots ayant une certaine distance entre eux pour provoquer de l'insolite et construire un ensemble imaginaire qui puisse cohabiter (Rodari, 1979). Ce binôme imaginatif est retrouvé lorsque le professeur propose des associations entre les couleurs bleu et rouge avec des matières, des sensations et des émotions ("*donc pour chaque couleur t'essayes de penser à une sensation de quelque chose*"). D'autre part, le professeur accompagne l'escalade sensorielle de l'adolescente en l'invitant à creuser et à développer les associations entre couleurs et dimensions sensorielles ("*Continue avec le rouge : du sang, mal, c'est quelque chose qui crée...").*

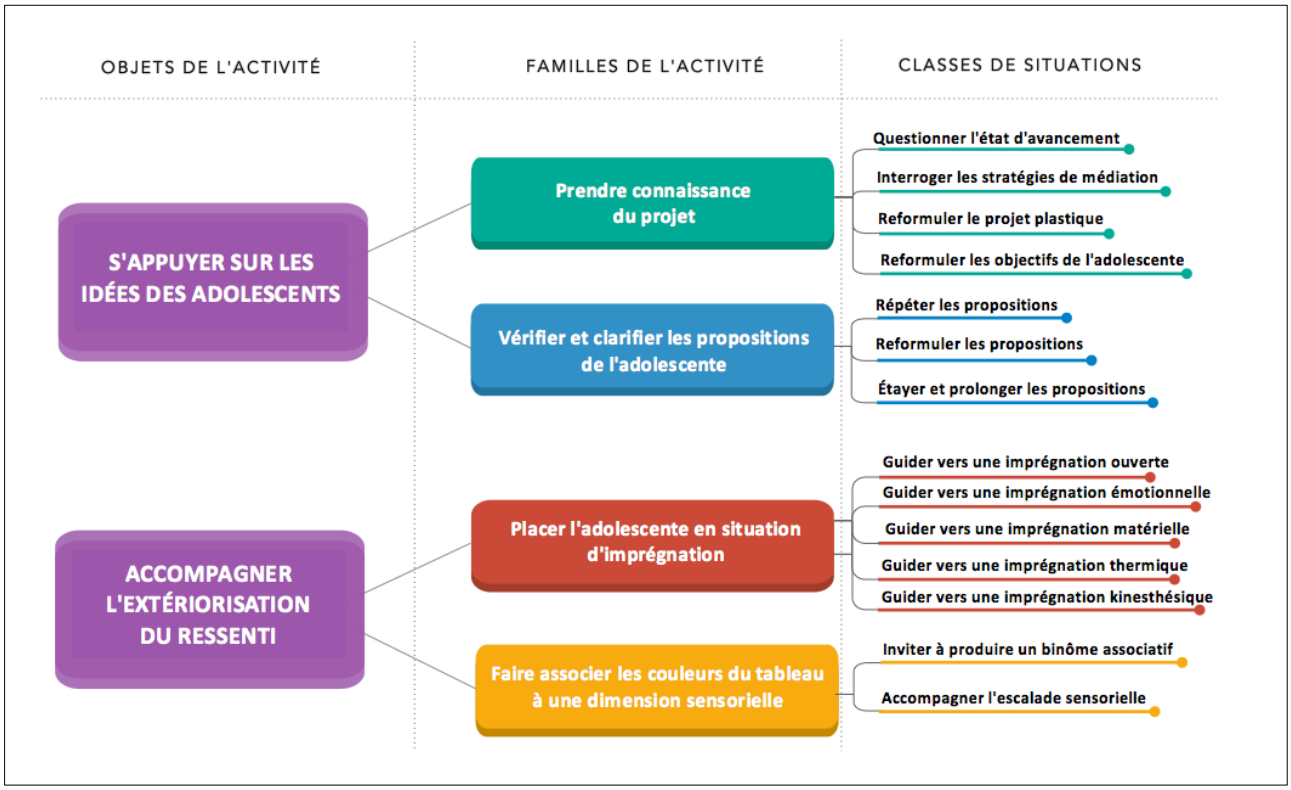


Figure 92. Schéma récapitulatif des objets de l'activité articulés aux familles d'activités et aux classes de situation du professeur de français

L'accompagnement du professeur est également orienté vers une deuxième finalité : s'appuyer sur les idées de l'adolescente dans l'avancée du projet. Pour y parvenir, le professeur prend connaissance du projet en début de séance afin de questionner l'état d'avancement ("*Alors qu'est-ce que tu avais noté ?*"), interroger les stratégies de médiation ("*Comment tu vas faire pour qu'ils prennent conscience des différentes couleurs ?*"), reformuler le projet plastique ("*On touche, et en fonction du relief alors...*") et reformuler les

objectifs de l'adolescent ("*...mais tu veux qu'ils comprennent différentes couleurs*"). Le professeur est aussi amené à vérifier et clarifier les propositions de l'adolescente pendant l'extériorisation du ressenti, en répétant les propositions ("*Une couleur qui flash* "), en les reformulant ("*Donc quelque chose de violent, qui fait mal*") ou en les étayant/prolongeant ses idées ("*Mais l'histoire du poing, de frapper fort ça me va*").

Revenons à présent sur les situations d'imprégnation invitant l'adolescente à faire émerger des échos sensitifs et signifiants via de nombreux canaux sensoriels. Nous observons que le facteur émotionnel influence directement le développement de l'imagination, conformément à la troisième forme de relation reliant l'imagination et la réalité décrite par Vygotski (1930/2004). D'après l'auteur, les impressions et les images portant un signe émotionnel commun ont davantage tendance à se réunir, ce qui permet d'assembler des éléments initialement hétérogènes. Cette loi du signe émotionnel commun est observée dans les échanges entre l'adolescente et le professeur de français l'incitant à explorer cette dimension émotionnelle avec les couleurs rouge et bleu :

"*P- Le rouge ce serait quoi alors comme matière ?*
A- C'est la couleur du feu
(...)
P- Ok, donc toi tu me dis le rouge ce serait la colère alors ?
A- Non, quelque chose qui frappe, une couleur qui est flashante, c'est une couleur qui flash
P- Une couleur qui flash. Mais l'histoire du poing, de frapper fort ça me va
A- Bah c'est quelque chose aussi, du sang
(...)
P- On va faire la première couleur à quoi ça te fait penser... Donc quelque chose de violent, quelque chose qui fait mal"
(Échanges situés, Adolescente R. et Professeur de français)

Toutefois la dimension émotionnelle n'est pas seule à être explorée conjointement dans cette situation, les sensations thermiques et kinesthésiques sont également étudiées par le professeur et l'adolescente :

"*P- Le bleu c'est quoi pour toi ?*
A- C'est comme de l'eau, l'eau c'est doux
P- C'est doux, donc tu mets quelque chose de doux. Tu vois, donc pour chaque couleur t'essayes de penser à une sensation de quelque chose. Continue avec le rouge : du sang, mal, c'est quelque chose qui crée...
A- Quelque chose de violent
P- Quand on va passer avec la main, ça va être comment ?
A- Ca va frissonner, ça va faire mal, ça va piquer
P- Bah piquer, oui quelque chose qui pourrait piquer. Penses à tout ça, tu notes tous les mots qui te viennent
A- Là je crois que le rouge c'est bon
P- C'est quelle température le rouge ?
A- Chaud
P- C'est chaud, quand on touche c'est quelque chose qui peut amener du chaud.
A- Bleu, quelque chose de doux.
(...)
A- Bleu clair et bleu foncé c'est pas pareil ?
P- Ah non, c'est pas la même sensation"
(Échanges situés, Adolescente R. et Professeur de français)

Notons que cet accompagnement dans l'imprégnation constitue un moyen privilégié pour faire surgir l'univers subjectif de l'adolescente et le mobiliser pour alimenter la création narrative dans le cadre du projet.

5.1.3.4 Atelier d'écriture au musée : co-création narrative de l'acrostiche

Une autre séance d'écriture a lieu au musée Pompidou Metz 7 jours après l'atelier d'écriture au collège. Bien que nous n'ayons pu être présent lors de cette situation, nous avons interrogé ultérieurement l'adolescente R. afin de comprendre les activités réalisées lors de cet atelier. Cette séance se rapprochait fortement d'une visite libre où les adolescents étaient invités à retourner voir de plus près l'œuvre sélectionnée, afin d'y déceler tous les détails susceptibles d'alimenter leur production écrite et/ou plastique.

Dans un premier temps, le groupe composé cette fois de R. et de A. réalisait des allers-retours entre le lieu où était exposé "*Autoportrait en rouge et bleu*" d'Hans Richter et un lieu proche où le groupe disposait d'un banc pour noter au calme leurs idées de production, et leur permettre de ne pas être influencé ou gêné par un autre groupe de camarades travaillant aussi sur la même œuvre :

> "*On était à côté de l'œuvre, on a regardé mais on avait pas assez de place. On est allé quelque part où on était tranquille (...) Là-bas on s'est assise et on a écrit. C'était calme (...) On avait bien retenu l'œuvre, on a fait comme ça, en se souvenant. On partait revoir l'œuvre mais eux étaient à côté de l'œuvre. On a pas trop voulu rester à côté. Ils font la même chose*"
> (Verbalisations provoquées pendant l'atelier de mise en voix n°1, Adolescente R.)

Dans un second temps, la construction de la production a été accompagnée par le professeur de français, ce qui les a conduit à privilégier la production d'un acrostiche (Cf. Figure 93), une forme poétique dont les initiales des vers, lues verticalement de haut en bas, composent un mot en lien avec le poème. Durant cette séance elles étaient donc amenées à co-construire des vers commençant par les initiales du mot "autoportrait" tout en faisant en sorte de le rendre compréhensible pour le futur public :

> "*On a eu du mal à trouver, c'était long (...) On a trouvé des rimes et tout le temps le texte ça finit par é : "A comme aspérité, je n'étais jamais en paix, U comme usé, on m'a trop touché", ça finit tout le temps par "é" et il y a "comme" après la lettre. On a fait exprès pour qu'ils aient le temps de savoir la lettre en fait. Si on dit aspérité... usé... ils vont pas comprendre les lettres en fait*"
> (Verbalisations provoquées pendant l'atelier de mise en voix n°1, Adolescente R.)

L'acrostiche a été co-construit de façon à ce que le contenu se rapproche le plus près possible de la vision de l'adolescente sur cette œuvre, tout en s'appuyant sur des moments marquants de la rencontre avec l'œuvre, et sur les propositions narratives du professeur de français :

> "*C- Est-ce que vous avez essayé de faire ressortir des choses plus précises dans le texte ?*
> *A- La colère parce que dans le cadre on le voit un peu énervé, on voit les sourcils froncés. Il est énervé. En plus c'était le soir et on nous a dit, le soir, y'en a qui n'aiment pas trop le noir. Et on a dit "T comme tendre, j'ai envie de pleurer" en fait parce qu'il se sent seul dans le noir.*
> *C- Ok. Et ça c'est ce que tu as vu dans l'œuvre d'hans richter ? Tu sentais qu'il était seul et qu'il...*
> *A- Mme V. nous a dit que c'était le soir qu'il avait fait ça. Qu'il avait fait son autoportrait à lui. Et nous on a voulu expliquer ça en fait. Et à la fin on va expliquer l'histoire que Mme Vinet nous a dit si on aura le temps parce que les autres passent après.*
> *C- Ah et c'est quoi l'histoire de Mme Vinet ?*
> *A- Bah elle nous avait qu'il a fait ça le soir parce qu'il n'avait pas envie de dormir. En fait une histoire comme ça.*
> (Échanges entre la chercheuse et l'adolescente R., Atelier de mise en voix n°1)

A comme aspérité, je n'étais jamais en paix
U comme usé, on m'a trop touché
T comme tendresse, je l'ai trop aimé
O comme ondulé, mes cheveux je les ai lissé
P comme piquant, qui s'y frotte s'y pique, je suis énervé
O comme orange, je me sens acide, amer, pressé
R comme rouge, je suis comme de la lave chauffée
T comme tendu, je suis prêt à exploser
R comme rond, mes yeux sont ronds et entrés
A comme abîmés, mes yeux sont enfoncés
I comme immobile, je suis fâché, je n'arrive plus à bouger
T comme tendre, j'ai envie de pleurer

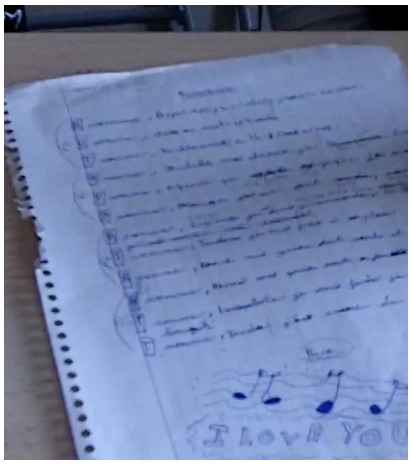


Figure 93. Première version de l'acrostiche "Autoportrait" du Groupe 1

Cette nouvelle situation alimente l'émergence d'une nouvelle activité de rencontre avec l'œuvre avec :

- Des **descriptions fines** de l'émotion du personnage : "*Dans le cadre on le voit un peu énervé, on voit les sourcils froncés. Il est énervé*" ;
- De la **distanciation** accompagnée par le professeur de français : "*En plus c'était le soir et on nous a dit, le soir, y'en a qui n'aiment pas trop le noir (...) Mme V. nous a dit que c'était le soir qu'il avait fait ça. Qu'il avait fait son autoportrait à lui*" ;
- De **l'imagination** dans la production de l'acrostiche : "*On a dit "T comme tendre, j'ai envie de pleurer" en fait parce qu'il se sent seul dans le noir*" ;
- De **l'imagination** alimentée par le professeur de français pour inspirer les adolescentes : "*Elle nous avait qu'il a fait ça le soir parce qu'il avait pas envie de dormir. En fait une histoire comme ça*".

Outre la phase de **partage** qui est déterminante au fil des séances grâce aux échanges et à la co-activité retrouvée entre le groupe et les professeurs permettant d'alimenter le cycle créatif, nous retrouvons dans cette étape une nouvelle **exploration** in-situ de l'œuvre d'Hans Richter, ainsi que plusieurs boucles **d'inspiration** dans lesquelles les adolescentes vont identifier et donner de la pertinence à certains éléments comme la dimension émotionnelle et celle de la solitude qu'elles transformeront et associeront à d'autres éléments dans la production de l'acrostiche. Plusieurs vers provenant de l'acrostiche final font référence à la dimension émotionnelle et colérique du personnage que nous retrouvons en rouge, et la thématique de la solitude nocturne soulignée en vert dans le récit ci-dessous (Cf. Figure 94).

A comme aspérité, je n'étais jamais en paix
U comme usé, on m'a trop touché
T comme tendresse, je l'ai trop aimé
O comme ondulé, mes cheveux je les ai lissé
P comme piquant, qui s'y frotte s'y pique, je suis énervé
O comme orange, je me sens acide, amer, pressé
R comme rugueux, je ne suis jamais sur le droit chemin, j'ai une vie saccadée
T comme tendue, je suis prêt à exploser
R comme rouge, je suis de la lave chauffée
A comme abîmé, mes yeux sont enfoncés
I comme immobile, je suis fâché, je n'arrive plus à bouger
T comme tendre, j'ai envie de pleurer

Figure 94. Version finale de l'acrostiche du Groupe 1 et "Autoportrait en rouge et bleu" (Hans Richter, 1916)

5.2 Production d'un reportage de guerre : documenter la rencontre de l'œuvre, la co-activité au sein du groupe et la diachronie du cycle créatif (Groupe 2)

Au sein de ce groupe, nous nous focaliserons principalement sur la première rencontre avec l'œuvre, ainsi que sa sélection collective. Durant cette étape déterminante, les premières idées qui émergeront marqueront et influenceront grandement la suite du projet créatif.

5.2.1 La rencontre de l'œuvre : point de vue intrinsèque de l'adolescente L.

Nous présenterons dans cette partie l'ensemble des étapes liées à la rencontre de l'œuvre et les premières idées de médiation destinées à un faux public malvoyant. Contrairement au premier groupe avec l'adolescente R., ce groupe-ci n'a vécu une rencontre marquante qu'à partir de la visite autonome au musée (étape 2). Dans cette situation, les adolescents étaient libres de visiter et déambuler dans l'espace d'exposition pour arrêter leurs choix et réfléchir aux premières idées du projet. Lors de cette visite libre, seuls les adolescents L. et Ib. sont présents sur le trinôme qui sera constitué par la suite.

5.2.1.1 La visite libre : une situation privilégiée pour rencontrer les œuvres

Lors de notre entretien semi-directif avec l'adolescente L., des éléments importants nous ont été transmis concernant les caractéristiques de cette situation. Cette visite libre était grandement appréciée car elle favorisait plus de rencontres potentielles et approfondies avec les œuvres ; elle mettait les adolescents au coeur d'un processus actif de recherche et de réflexion ; elle développait chez ces adolescents une capacité d'autonomie dans leurs propres visites et choix de l'œuvre ; et elle augmentait donc considérablement leurs motivations et leurs intérêts à découvrir les œuvres, les rencontrer et les mobiliser dans le cadre d'un projet créatif qui fasse sens pour eux.

Entre la visite guidée et la visite libre qui a suivi, l'adolescente L. affirme préférer la visite libre laissant plus d'autonomie aux groupes pour déambuler et prendre le temps de s'arrêter face aux œuvres de leurs choix. Cette préférence tient également à d'autres facteurs : la possibilité de réaliser plusieurs tours de l'exposition à leur rythme, l'exercice de sélectionner eux-mêmes une œuvre et d'imaginer la représentation de cette œuvre, et enfin, l'adolescente énonce la possibilité de se concentrer sur quelques œuvres retenues dans une atmosphère bien plus calme que la visite guidée en groupe jugée bruyante :

> "J'étais avec un camarade mais il était calme (...) Des fois y'a des camarades qui parlent au lieu d'écouter (pendant la visite guidé)"

Par ailleurs, l'adolescente nous explique les conditions optimales qu'elle apprécie et qui favorisent sa rencontre aux œuvres d'art :

> "J'ai pas entendu le guide et j'ai regardé les œuvres... les œuvres étaient bien faites mais le guide je l'ai pas entendu (...) Parce que d'abord, je voulais regarder les œuvres et puis après comprendre"

Ces éléments étaient également retrouvés auprès d'autres adolescents qui appréciaient la possibilité de pouvoir explorer et imaginer par eux-mêmes les œuvres dans un premier temps, à la façon d'un enquêteur pour y déceler et identifier une intrigue qui capturerait leur attention. Et cela bien avant d'obtenir un ensemble d'informations délivrées par le médiateur culturel.

5.2.1.2 Sélection de "*l'Orchestration des couleurs*" d'Hans Richter

En fin de visite libre, nous sommes intervenus auprès de ce groupe d'adolescents afin de les questionner sur le choix de l'œuvre "*L'orchestration des couleurs*" (Cf. Figure 95), et les pistes de travail envisagées pour la suite. Le choix de ce groupe dans notre recueil de données était relié à un précédent échange avec le professeur d'arts plastique :

> "*Alors ils ont trouvé un tableau relief avec L. et Ib., ils ont pris celui-ci. Alors là, ça leur fait penser à une scène de combat et donc du coup, pour chaque forme géométrique, ils ont trouvé des sons. C'est-à-dire par exemple, les rectangles verts c'était une mitraillette. Et du coup ils vont faire un travail avec pleins de sons qu'ils vont enregistrer*" - (Échanges entre le professeur d'arts plastique et la chercheuse)

En les questionnant sur cette œuvre et ce qu'elle évoquait pour eux, l'adolescente L. prenait spontanément et plus volontiers la parole pour expliquer l'avancée de leur travail :

> "On aime bien les formes géométriques et les couleurs (...) On s'est dit qu'Hans Richter, il a fait des guerres et ça peut représenter des munitions. Le rouge c'est les grenades et le jaune et bleu c'est un pistolet et le vert c'est une mitraillette. Les petits rouges c'est les balles et le blanc la boite à munition" -
> (Verbalisations provoquées pendant la visite libre, Adolescente L.)

L'adolescente L. nous a également expliqué les futures pistes de travail envisagées afin d'expliquer cette œuvre à des malvoyants :

> "Chercheuse : Comment vous allez le présenter aux malvoyants ?
> Adolescente L. : *Des sons d'explosions, de pistolets.*
> C : Et comment vous avez eu l'idée par rapport aux munitions, aux balles ?
> A : *Parce qu'on s'est dit qu'Hans Richter a fait la guerre.*
> C : Comment vous allez faire pour créer les sons au collège ?
> A : *Moi je vais prendre mon téléphone et enregistrer des sons de pistolets et tout en prenant des sons sur internet ou dans des musiques, ou dans des cartes (de jeux).*
> C : Ah en faisant du bruit avec des objets. À part les sons, est-ce que vous avez pensé à l'expliquer autrement pour les malvoyants ?
> A : *Soit avec les sons, soit… le toucher.*
> C : Et comment tu voudrais faire ça ?
> A : *Bah il prend l'arme et il touche l'arme, un pistolet à bille. Et une boîte à munitions, on prend une boite de cartouches.*

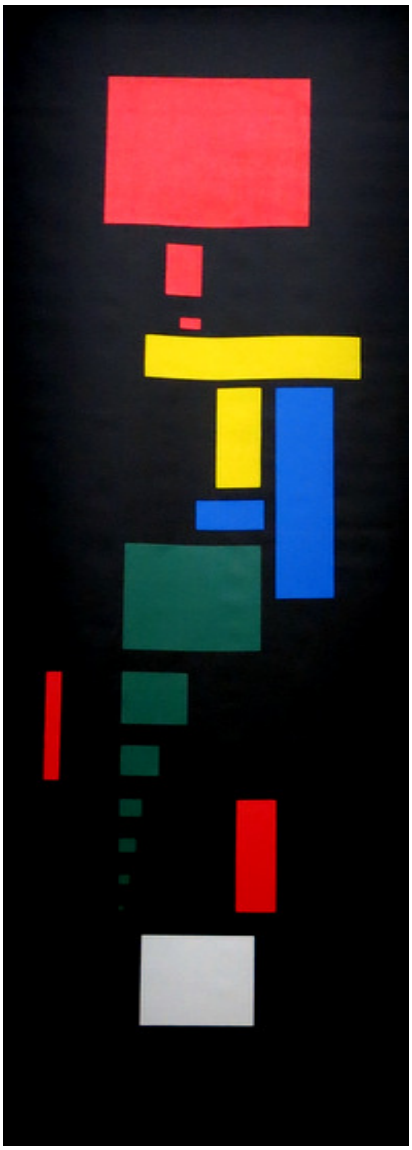


Figure 95. "Orchestration des couleurs" (Hans Richter, 1923)

Nous remarquons ainsi que l'univers qu'ils souhaitent créer dans ce projet gravite autour de la guerre et de l'utilisation des armes et des différents sons représentés symboliquement par ces formes sur l'Orchestration des couleurs. Par ailleurs, cette phase d'inspiration dans laquelle les adolescents donnent de la pertinence à ces formes colorées qui sont associées à un nouvel univers imprégné d'une dimension auditive, fait directement écho à la première rencontre aux œuvres d'Hans Richter décrites lors de la visite guidée. Durant cette visite, le médiateur culturel mobilisait la classe de situation de la distanciation afin de les introduire au contexte de vie de l'artiste Hans Richter :

"C'était un artiste qui a connu la guerre au front, il a connu la pression allemande parce que il a été chassé de son pays, ce qui fait que c'est quelqu'un qui a beaucoup voyagé (...) C'est un allemand qui est né en 88 et qui est décédé vers les année 70, donc il a plutôt bien vécu et c'est quelqu'un qui a bien connu la guerre puisqu'il a été au front, c'est quelqu'un qui a été au combat et il va avoir un accident. Ce qui fait que du coup il ne sera plus apte à repartir à la guerre. Il va être obligé de fuir l'Allemagne nazie et il va voyager à Pragues" -
(Discours de médiation pendant la visite guidée, Médiateur culturel).

Nous détaillerons plus finement dans la sous-partie suivante l'expérience de rencontre avec cette œuvre depuis le point de vue de l'adolescente L. afin de mieux saisir l'émergence des idées et les déterminants du cycle créatif lors de cette étape charnière.

5.2.1.3 De l'expérience de rencontre individuelle à la rencontre collective

Les rencontres avec l'œuvre et l'émergence d'idées ont été réalisées en situation collective dans laquelle les adolescents L. et Ib. déambulaient et observaient ensemble les œuvres de l'exposition de manière autonome. À partir d'un entretien mené auprès de l'adolescente L. sur son expérience de rencontre avec l'œuvre "*Orchestration des couleurs*" lors de la visite libre, nous avons pu reconstituer son propre récit chronologique allant d'une rencontre individuelle à une rencontre collective, vers le développement des idées pour un projet à la fois acoustique et narratif. Nous jalonnerons ce flux d'expérience par des temps représentatifs.

Temps 1 : Imaginer l'intérieur d'une maison (rencontre individuelle)

Arrivée face à "l'*Orchestration des couleurs*", l'adolescente associe les formes de l'œuvre à l'intérieur d'une maison en imaginant une maison reliée à des escaliers et à un garage :

"J'ai cru que c'était des formes d'escaliers et des formes de maisons (...) et j'me suis dit c'est des escaliers et les formes carrés j'me suis dit c'est des maisons (...) Et je crois que j'avais vu des garages qui avaient des formes de rectangles"

Temps 2 : Imaginer la guerre, entendre les armes (rencontre collective)

Les idées provenant de la précédente rencontre individuelle seront immédiatement abandonnées au profit des idées émergeant de la rencontre individuelle de l'adolescent Ib. qui imagine un univers acoustique lié à la guerre et aux armes qui fera fortement écho à l'expérience de l'adolescente L. (Cf. Temps 3). Cette rencontre initialement intime et individuelle est transmise à l'adolescente, faisant de ce partage une nouvelle expérience collective qui sera discutée et dont les idées seront gardées pour leur futur projet :

"Dès qu'on est arrivé, mon camarade il a dit : que ça signifie la guerre. Et moi j'avais pas compris, je lui ai demandé comment ça. J'me rappelle plus les couleurs c'était quoi. Il m'avait dit ça signifie des grenades, des pistolets et des mitraillettes. Après il m'a montré c'est quoi et j'ai dit ça ressemble, et on a pris l'œuvre là"

Temps 3 : Imprégnation de la 1ère visite guidée sur la guerre et sélection de l'univers des armes (rencontre individuelle)

Lorsque ce camarade lui parle de l'univers de la guerre et des armes, cette image lui évoque immédiatement le discours du médiateur lors de sa première visite guidée lorsqu'on lui expliquait le contexte politique de cet artiste qui avait connu la guerre. Ainsi plusieurs classes de situation de l'activité de rencontre à l'œuvre fusionnent à des moments différents : l'adolescente expérimente un moment d'imprégnation pendant la visite libre, qui se mêle à des moments de distanciation accompagnés par le médiateur lors de la visite guidée :

"Bah après j'ai oublié les maisons et j'ai imaginé la guerre, les objets (...) la première visite, on était allé voir quand Hans Richter faisait la guerre et j'ai vu des objets et ils sont entrés dans ma tête (...) Des grenades, des bombes et des pistolets sur leurs armures (...) Ca ressemblait plus à une guerre parce que Hans Richter n'a pas fait de maison, rien et il a fait la guerre. Alors on a choisi l'idée de la guerre"

Temps 4 : Développer l'imaginaire sur l'univers des armes (rencontre collective)

Suite à la première rencontre collective (Cf. Temps 2), l'adolescent Ib. poursuit le partage de sa propre rencontre et prolonge son imagination en associant chaque forme colorée du tableau à une arme bien précise représentée visuellement et acoustiquement :

"Après on s'est rapproché et on a essayé d'imaginer ça peut représenter quoi comme objet (...) Et après il a encore eu une autre idée, que c'était... que le premier dessin c'était un carré et des grenades il m'avait dit. Après il avait des formes de rectangle et un carré au dessus. Il a dit que c'était des pistolets je crois. Et... après c'était une couleur verte, du plus grand au plus petit, il a imaginé que c'était une mitraillette. Après il y avait une boite blanche, il a dit que c'était une boite à munitions"

Temps 5 : Reproduire le son des armes avec des objets ordinaires

Suite à cette rencontre partagée entre les deux adolescents, le professeur d'arts plastiques intervient auprès du groupe pour prendre connaissance de l'avancée du projet et proposer des pistes de travail. Elle les encourage ainsi à reproduire les sons de ces armes à partir d'objets du quotidien qu'ils pourraient trouver chez eux :

"Après notre prof elle nous a dit, on peut ramener quoi comme objets et moi je lui ai dit pour les mitraillettes des cartes et pour les boites à munitions des cartouches (...) Elle nous demande de... qu'est-ce que ça peut être comme objets qu'on peut faire comme bruits ou comme forme (...) J'ai d'abord imaginé des cahiers pour la forme et après j'me suis dit, ça a la forme d'un rectangle ou d'un carré. Après on a dit à la prof qu'on prenait des cahiers et des cartes (...) Des cartes, un cahier qu'on tape sur la table (...) Elle nous a dit d'écrire un petit texte pour présenter ça signifie quoi l'œuvre qu'on est en train de faire. On a fait un texte"

À partir de la reconstitution de ce récit chronologique décrivant les différents temps d'une rencontre progressive avec l'œuvre depuis le point de vue intrinsèque de l'adolescente L., nous pouvons extraire plusieurs invariants sur les types d'activités de rencontres existantes, sur leurs conditions d'émergence et leurs caractéristiques :

- Il n'existe pas une mais **des rencontres** : nous retrouvons tout d'abord le format d'une rencontre individuelle, lorsque cette expérience est vécue de façon intime et intérieure. Puis, cette dernière peut se mutualiser à une rencontre collective lorsque l'expérience de rencontre est partagée, et que l'œuvre est discutée et débattue à plusieurs voix ;
- La rencontre est **progressive** : il n'y a pas d'épisode fulgurant et unique. La rencontre peut se développer à travers un ensemble de couches successives d'expériences vécues à la façon d'un millefeuille. Ces couches d'expériences s'ajoutent les unes aux autres, permettant ainsi d'approfondir l'expérience de la rencontre, d'amplifier certains détails, d'en associer certains avec d'autres provenant de l'imagination ou de l'expérience passée des sujets ;
- La rencontre peut s'appuyer sur la **multi-sensorialité et la synesthésie** : elle ne mobilise pas uniquement le sens visuel. Elle peut s'accompagner par exemple de la dimension auditive et visuelle lorsque les sujets imaginent ou se rappellent des sonorités spécifiques. L'univers sensible de la rencontre peut trouver son point culminant à la rencontre de diverses sensations (juxtaposition ou simultanéité des sens), permettant de donner sens à des impressions et des sentiments vécus par les visiteurs. Selon les œuvres, selon les conditions de la rencontre et selon les sujets, cette rencontre peut mobiliser un large panel multi-sensoriel ;

- Le sens d'une rencontre individuelle vécue par un sujet, peut être **partagé, reconnu et réinvesti** directement par un autre sujet. Cette expérience pourrait ainsi transiter d'un visiteur à l'autre tout en gardant un noyau signifiant et cohérent (exemple avec l'adolescente L. : cohérence de sens ==> univers de la guerre retrouvé chez l'artiste ; cohérence de forme ==> ressemblance familière des formes dans l'œuvre avec les formes réelles des armes tels que les pistolets).

5.2.2 Diachronie du cycle créatif et activité instrumentée

Nous nous focaliserons dans cette section sur la façon dont les adolescents nourrissent le projet acoustique et narratif, et la façon dont le cycle créatif se transforme sur le temps en nous appuyant sur la porosité des modèles NAM et MARO et de l'activité instrumentée observée.

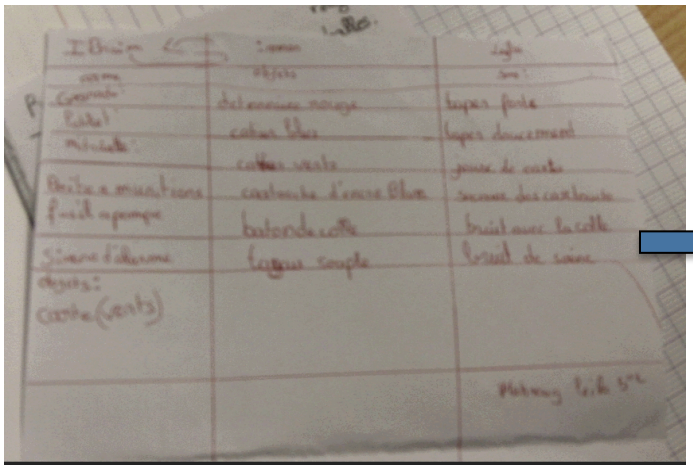
5.2.2.1 Étape 2 : Visite autonome au musée

Pendant la visite libre, nous avons montré précédemment que les adolescents face à l'œuvre choisie, **imaginaient** d'une part un univers visuel et acoustique lié à l'univers de la guerre et des armes où chaque forme était associée à une arme spécifique ; et s'imprégnaient d'autre part de la première visite guidée lors des moments où le médiateur culturel évoquait le contexte de guerre vécu par l'artiste. Ce qui renforçait davantage le choix de l'univers en lien avec la guerre qui leur paraissait cohérent pour y construire un projet de médiation signifiant pour eux. Toutes ces activités réalisées font partie de la phase d'inspiration, où les adolescents ont donné de la pertinence à certaines parties de l'œuvre telles que les formes du tableau et les sons faisant écho aux armes. Cette étape est ainsi marquée par deux types de médiations instrumentales : lors de cette rencontre face à l'œuvre d'art, les adolescents réalisaient des médiations à la fois réflexives et interpersonnelles. En effet, cette rencontre favorisait un retour sur soi en étant à l'écoute des échos intérieurs, aux sensations éprouvées ; et en étant vigilant aux formes imaginatives qui émergeaient d'une part. Et d'autre part, les déterminants de ce projet permettent la mise en place d'une co-activité entre les adolescents et avec le professeur, qui ont favorisé une mise en débat et un partage des idées et des sensations éprouvées au contact de l'œuvre.

5.2.2.2 Étape 3 : Atelier d'écriture au collège

Lors de l'atelier d'écriture (réalisé au collège 14 jours après la visite libre au musée), l'activité **d'imprégnation** a été prolongée et clairement définie par les adolescents : ils étaient invités à noter sur une feuille les premières idées émergentes et à rechercher des objets du quotidien qui permettent de recréer les sons des armes évoquées par le groupe (exemples : mitraillette, grenade, fusil à pompe, etc.), ainsi que des objets du quotidien qui aient des couleurs identiques aux formes du tableau (rouge, bleu, vert, blanc). Ce document intermédiaire a été déterminant dans la production ultérieure du récit narratif, il a été intégralement rédigé par les adolescents encouragés et accompagnés dans cette consigne par le professeur d'histoire-géographie (Cf. Figure 96).

Ce document que nous pouvons qualifier d'instrument transitionnel a permis d'opérer trois types de médiations : la première est d'ordre épistémique car le document facilitait la prise de connaissance des idées et des éléments de la rencontre qui ont été retravaillés au fil des étapes par les adolescents pour l'intégrer à une forme de médiation destinée à un public malvoyant. Les dernières médiations sont à la fois pragmatiques et interpersonnelles : ce document qui transitait au fil des ateliers constituait un socle stabilisé sur lequel s'appuyait le groupe pour échanger, débattre, ajouter des idées, affiner le projet et construire la narration sur le reportage de guerre.



Adolescent Ib.	Ir.	L.
Armes	Objets	Sons
Grenade	Dictionnaire rouge	Taper fort
Pistolet	Cahier bleu	Taper doucement
Mitraillette	Cartes vertes	Jeux de cartes
Boîte à munitions	Cartouche d'encre bleu	Secouer les cartouches
Fusil à pompe	Bâton de colle	Bruit avec la colle
Sirène d'alarme	Tuyau souple	Bruits de sirène
Objets : Carte (vents)		

Figure 96. Tableau réalisé par le Groupe 2 synthétisant les associations entre les armes, les objets du quotidien et les sons à produire

Cet instrument transitionnel a également à un autre statut symbolique fort, celui d'assembler des activités de rencontre à l'œuvre multi-sensorielles (visuel, auditif, imaginatif), de tisser plusieurs axes temporels (activité imaginative ayant eu lieu antérieurement associée à des objets du quotidien qu'il faudra apporter ultérieurement), et surtout d'entremêler et de réunir les diverses expériences des adolescents pour unifier le projet et les idées du groupe.

5.2.2.3 Étape 4 : Atelier d'écriture au musée

Ayant eu lieu 7 jours plus tard, cet atelier a permis de démarrer la production du récit narratif combiné à la production acoustique (Cf. Figure 97). Le récit a été alimenté par la co-activité de l'ensemble du groupe 2 (hormis l'adolescente L. qui était absente ce jour-là) et du professeur d'histoire-géographie, toutefois le document écrit au propre a été rédigé par le professeur à destination des adolescents afin que la première version du récit puisse être de nouveau consultée, et finalisée lors d'une prochaine séance d'atelier (médiations épistémiques et pragmatiques).

Bonjour, je suis..... du Journal.....
Je suis à..... sur un lieu de combat. Le bruit est infernal.
Je suis une armée divisée en plusieurs groupes
de soldats qui sont équipés différemment, et placés à différents endroits.
Au nord, il y a un groupe qui utilise des grenades.
À l'est, il y a des soldats qui sont armés de pistolets
..... le groupe de fusils à pompe.
Le groupe qui a des mitraillettes est situé à l'ouest
Enfin ~~au sud~~ le groupe des transporteurs de munitions est placé au sud.
Ils sont prêts à intervenir avec leur gros char.

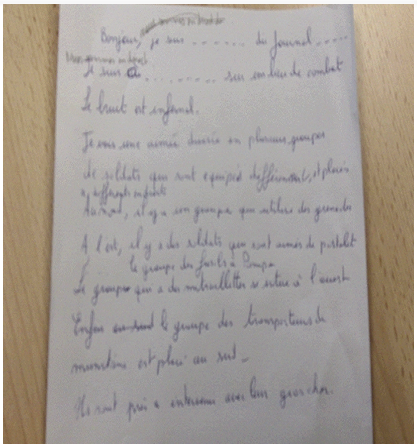


Figure 97. Première version du reportage de guerre de "l'Orchestration des couleurs" du Groupe 2

Le contenu du reportage a ainsi associé l'histoire fictive d'un reportage se déroulant en zone de guerre, avec différentes armes imaginées précédemment. Nous remarquons notamment que la diachronie de la narration est rythmée par la position spatiale des formes au sein du tableau : la description du nid de

combat débute par l'usage de grenades au nord, puis elle se clôture par le placement des transporteurs de munitions au sud. Cet enchainement chronologique et spatial s'apparente très exactement aux formes colorées retrouvées dans "*l'Orchestration des couleurs*" (Cf. Figure 98).

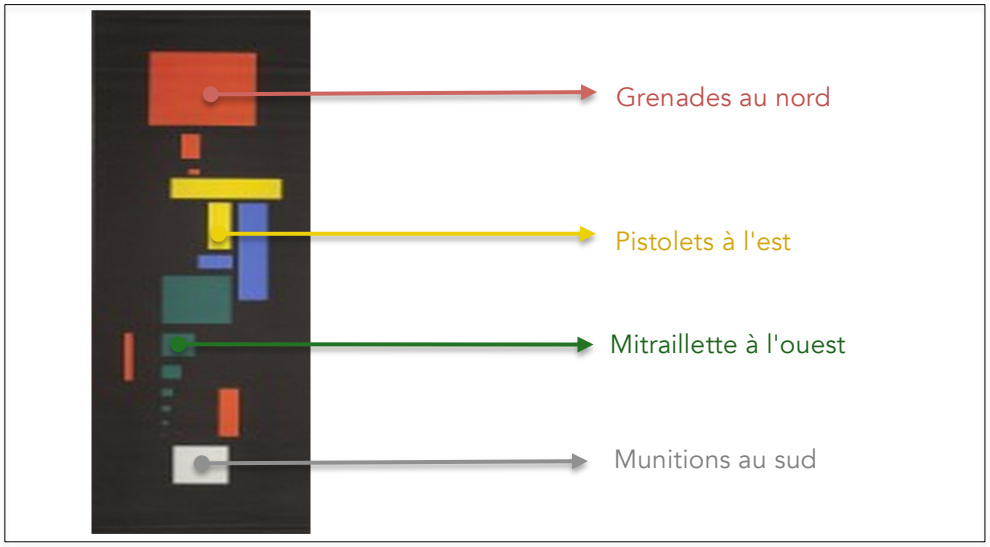


Figure 98. Description fine et spatiale des formes mobilisées par les adolescents dans le reportage de guerre

Combiné à ce récit, les adolescents reproduisaient les sons des armes à l'aide des objets du quotidien sélectionnés (Cf. Figure 99).

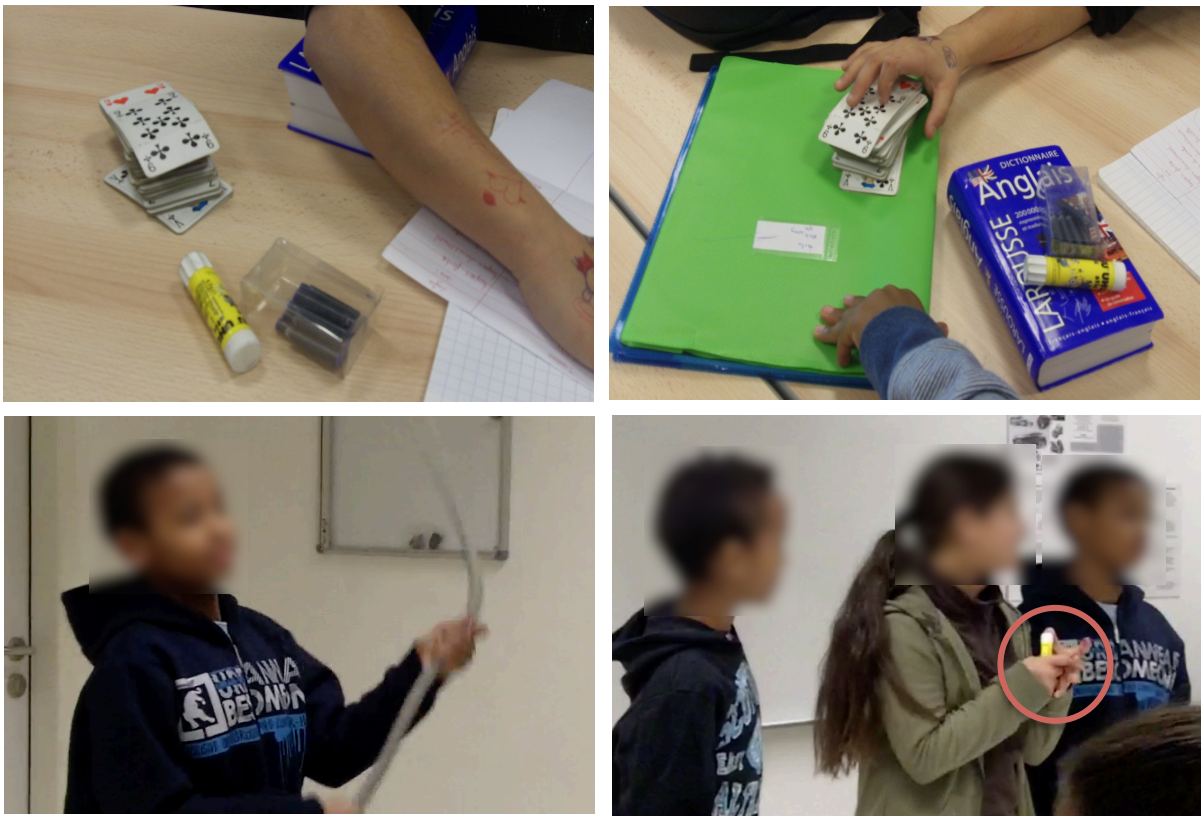


Figure 99. Lot de 4 photos représentant les objets du quotidien instrumentés par les adolescents dans leur production acoustique

En voici quelques exemples :

- Pour imiter le son d'une grenade, un dictionnaire était jeté fortement sur une table (un son lourd et vibrant) ;
- Pour reproduire l'usage d'une mitraillette, un jeu de carte était battu avec les doigts (un enchainement de sons homogènes et diffus) ;
- Pour créer le bruit d'une balle sortant d'un pistolet, un tube de colle était utilisé afin d'y placer le pouce dans la partie creuse arrière (un son court et sec) ;
- Pour représenter le son d'une sirène d'alarme, un tuyau souple était virevolté en l'air de façon circulaire, de façon à créer un bruit diffus avec le frottement de l'air, censé représenter une sirène d'alarme (un bruit diffus et aérien).

L'usage de ces objets est intéressant à plus d'un titre, ils révèlent un double détournement dans l'usage :

- Ces objets à la fois scolaires (dictionnaire, cartouches, colle, cahier) et ludiques (jeu de cartes) ont été déplacés de leur sphère d'origine pour répondre et prendre place symboliquement dans un univers entièrement antagoniste lié aux armes et à la guerre ;
- Les adolescents ont collectivement produit des genèses instrumentales acoustiques tournées vers les sujets : ils ont fait émerger et évoluer un certain nombre de schèmes d'utilisation pour répondre à une contrainte créative (bricoler des sons d'armes à partir d'objet quotidiens) et réaliser une production acoustique. Ce qui correspond à une instrumentation de ces objets du quotidien.

À travers toutes ces étapes, nous retrouvions une phase de **partage** à chaque fois déterminante dans le développement du cycle créatif : lors de l'étape 2, une expérience de rencontre individuelle et un moment d'imprégnation sont partagés et discutés au sein du groupe afin de développer les premières idées émergentes et s'appuyer sur une rencontre subjective et singulière afin d'en produire un projet créatif qui soit partagé. Par la suite, dans les étapes 3 et 4, nous retrouvons un partage qui alimente une co-activité entre les adolescents et le professeur d'histoire-géographie qui permettra de structurer les idées des adolescents, et d'orienter le groupe vers la production d'un récit narratif en plus de la production acoustique. Puis cette co-activité permettra de faire émerger et d'affiner la création du reportage de guerre dans lequel nous retrouvons tout l'univers de la guerre et des armes utilisées (en rouge) ; le bruitage de ces armes (en bleu) ; et le placement spatial des formes symboliques représentant les groupes de soldats armés (en vert) (Cf. Figure 100).

Nous sommes des reporters de H2B, nous sommes sur un nid de combat.
Le bruit est infernal, nous sommes sur l'ile Deltown.
Je vois des troupes armées différemment et je vois des troupes placées dans différents endroits.

Au nord, il y a un groupe qui utilise des grenades (bruit du dictionnaire frappé contre la table)
À l'ouest, la troupe de fusil à pompe est armée (un cahier jeté sur la table)
Et à l'est, les soldats sont armés de pistolets (bruit de l'arrière d'un tube de colle quand le pouce est enlevé)
Il y a un groupe de mitraillettes situé au centre (un objet en bois utilisé pour ce bruit)
Les transporteurs de missiles sont situés au sud (une boite de cartouches d'encre est secouée)

Ils sont prêts à intervenir avec leurs gros chars (un tuyau souple est virevolté en l'air pour créer un bruit diffus avec le frottement de l'air)

Figure 100. Version finale du reportage de guerre associant le récit et les divers bruitages

Les mondes imaginés par les adolescents perdurent de plusieurs façons au fil des séances : les adolescents remobilisent leurs expériences de rencontre et construisent les traces de cette expérience grâce aux instruments transitionnels que le professeur les invite à co-construire et à alimenter à chaque séance (Cf. Figure 96 et 97). Ces instruments permettent ainsi de construire une continuité de ces mondes imaginaires, de leur expérience tout en rendant visible l'évolution des processus de dissociation et d'association lors de la création narrative. À chaque séance, les adolescents sont également amenés à se reconnecter dans ces univers afin de poursuivre leur activité de co-création narrative, pour cela ils s'appuient sur ces instruments, et échangent avec les professeurs accompagnateurs. Lors de l'atelier au musée, la rencontre avec l'œuvre sélectionnée constitue notamment un moyen de replonger dans ces mondes imaginaires.

5.3 Production d'un rap musical : documenter la rencontre de l'œuvre, son exploration et la co-activité au sein du groupe accompagné par un professeur (Groupe 3)

Au sein de ce dernier groupe, nous documenterons l'étape de la visite autonome puis une séance d'atelier au collège où les adolescentes seront accompagnés par un professeur pour co-construire un récit musical.

5.3.1 Sélection et exploration de l'œuvre lors des visites guidées et libres

Dans cette section, nous présenterons les éléments marquants de la rencontre avec l'œuvre sélectionnée ("*Les grands plongeurs noirs*" de Fernand Léger) provenant de la visite guidée, ainsi que l'enquête exploratrice dont elle fera l'objet lors de la visite autonome. Le groupe est constitué de trois adolescentes, toutefois l'adolescente B. ne rejoint le projet du trinôme que lors de la visite autonome. Pour ces raisons, les adolescentes S. et F. ayant sélectionné l'œuvre s'expriment et interviennent majoritairement dans l'avancement du projet.

5.3.1.1 Rencontre d'une œuvre atypique

Questionnées au sujet de leur rencontre avec "*Les grands plongeurs noirs*" de F. Léger (Cf. Figure 101), les adolescentes nous expliquent ce moment de la rencontre en situation de visite guidée, et les raisons qui les ayant conduites à choisir cette œuvre spécifique pour le projet créatif à venir.

Figure 101. "Les grands plongeurs noirs" (Fernand Léger, 1944)

Une œuvre qui magnétise le regard

Pour l'adolescente S., il s'agit d'une œuvre visuellement très colorée qui a la particularité de capter immédiatement le regard :

> *"Si t'es à côté, direct tu vas remarquer. C'est pas comme quelques œuvres tu vas passer à côté et tu vas même pas t'en rendre compte (...) J'ai fait « Whaou, il est beau » (rires). Parce que… il y a de la couleur en fait. C'est flash. En plus ça m'a attiré (...) Je l'ai direct vue. C'était ça que je voulais faire"*
> (Extraits d'entretien d'auto-confrontation, Adolescente S.)

Cette situation est marquée par une rencontre à la fois soudaine et subit par l'adolescente, mais aussi par une rencontre brute et instantanée qui s'offre à elle sans la lente progression que nous pourrions rencontrer dans d'autres types de rencontre à l'œuvre où une forme d'intrigue non résolue conduit à une exploration progressive de l'œuvre.

La dimension singulière de l'œuvre

Cette même adolescente nous explique que face à l'œuvre, elle opère une forme de distanciation en se disant que contrairement aux autres œuvres modernes et contemporaines, celle-ci possède un caractère unique qui la distingue des autres, son caractère inimitable :

> *"Je me suis dit qu'il n'y avait personne qui pouvait faire ça. D'habitude, j'énervais le monsieur qui nous guidait parce que je disais c'est facile, même moi j'arrive à le faire et tout. Mais là je pouvais pas dire que j'arrivais à le faire (...) Il n'y a que le personnage qui l'a fait qui arrivera à le faire, il n'y a personne d'autre. C'est unique en fait"* - (Extraits d'entretien d'auto-confrontation, Adolescente S.)

Une richesse de détails à mobiliser pour le projet créatif

Les deux adolescentes expliquent le choix de cette œuvre par la grande richesse des détails à décrire finement, à décrypter et à mobiliser dans la construction d'un récit qui traduise leurs visions de l'œuvre :

> *"Il y a plus de couleurs, de traits (...) Celle-ci il y a plus de choses à décrire et c'est plus visuel (...) Pour moi, elle est la plus belle. Dans les autres œuvres, ils sont beaux et belles mais... il n'y a pas beaucoup de lumière, pas beaucoup de choses à décrire, rien de spécial"* - (Verbalisations provoquées - visite autonome, Adolescente S.)

> *" Moi je voulais faire l'homme en bleu mais il n'y a pas beaucoup de choses à décrire : juste dire qu'il est en bleu..."* - (Verbalisations provoquées - visite autonome, Adolescente F.)

L'adolescente nous fait ainsi part d'un choix initial d'une œuvre qui a été avorté car selon elle, l'œuvre ne comportait pas assez de détails foisonnants et de matières pouvant être réutilisés pour le projet, contrairement à l'œuvre "*Les grands plongeurs noirs*".

Une représentation étrange et amusante

La dernière caractéristique importante dans cette rencontre à l'œuvre et évoquée par les deux adolescentes, correspond à sa dimension à la fois étrange et atypique montrant un ensemble de plongeurs réunis dans l'œuvre ayant l'air d'être suspendus dans l'air, tous sont prêts ou en train de plonger sans aucun bassin dans les alentours et l'on ne distingue presque plus ni les jambes, ni les bras de chaque plongeur. La démarche artistique d'observer des personnes plonger dans une piscine municipale ainsi que la représentation très colorée et le style décalé surprend, amuse et questionne les adolescentes lors de la rencontre :

> *"Ça fait rigoler en fait, comment il l'a dessiné c'était trop marrant. Y'a des personnes qui sont dessus ou un truc comme ça, il y a des mains entre les jambes et tout. Et les couleurs aussi elles sont très jolies. Et en plus, il a dessiné des femmes et jsais pas comment il a dessiné hein, c'est trop bizarre (...) Et les personnes aussi, c'était un peu bizarre comment ils étaient placés"* - (Extraits d'entretien d'auto-confrontation, Adolescente F.)

"Mais il y a des gens qui sautent comme ça ? Surtout le plus marrant c'est celui en jaune, celui qui est comme ça (...) Normalement les peintres doivent voir des paysages, les dessinent. Et lui il s'inspire de gens qui sautent dans la piscine" - (Verbalisations provoquées - visite autonome, Adolescente F.)

L'adolescente F. traverse ainsi un ensemble de situation au fil de la rencontre avec l'œuvre : l'immersion dans l'œuvre fait émerger une impression d'étrangeté et la fait rire ("*Ca fait rigoler" ; "C'était un peu bizarre comment ils étaient placés*"). Cette rencontre rend aussi compte de certaines résonnances avec des situations de la vie quotidienne où elle questionne la position étrange des plongeurs dans l'œuvre face à ce qu'elle connait de ces types de situation ("*Mais il y a des gens qui sautent comme ça ?"*). Certains détails de l'œuvre sont également séparés et mis en exergue pour mieux explorer visuellement et finement ces éléments marquants tels que les positions des plongeurs ou les couleurs ("*Il y avait des gens qui sautaient bizarrement" ; "Surtout le plus marrant c'est celui en jaune, celui qui est comme ça" ; "les couleurs aussi elles sont très jolies"*).

5.3.1.2 Enquête et exploration collective de l'œuvre

Durant cette visite autonome, le groupe des adolescentes est invité à déambuler dans l'espace d'exposition pour sélectionner l'œuvre de leur choix et récolter de plus amples informations qui serviront le projet créatif consistant à produire un récit signifiant et retraçant leurs visions de l'œuvre pour un faux public malvoyant. Les professeurs accompagnant les groupes nous expliquent les objectifs :

"*Être face à l'œuvre pour tirer un maximum d'informations (...) tout ce qui était impressions, en brut, direct pour qu'on retravaille tout ça. Qu'est-ce que je vois, qu'est-ce que je ressens...*"
(Extrait d'un entretien semi-directif avec le professeur de français)

"*Au musée, ils ont appris à lire un cartel, à regarder dans le détail, pris des photographies ou regardé l'œuvre, la composition du tableau, les couleurs, ils ont fait des recherches à la maison pour certains. Donc, c'était vraiment le lieu où on pouvait tout récolter (...) Ils se sont attachés à des œuvres qui leur plaisaient, ils ont pu approfondir ce qu'ils ont vu*" - (Extrait d'un entretien semi-directif avec le professeur d'arts plastiques)

Lors de cette visite, le groupe 3 a enquêté sur l'œuvre qu'ils ont choisi : "*Les grands plongeurs noirs*" de F. Léger. Ils étaient ainsi amenés à récolter des informations sur l'œuvre et l'artiste qu'ils n'avaient pas, à approfondir cette exploration et à faire émerger de nouvelles impressions face à l'œuvre, et ainsi mettre à jour des traces de cette nouvelle expérience qui leur permettrait d'alimenter leur projet. Pendant ce nouveau face-à-face, nous observions que les activités d'enquête alimentaient la rencontre à l'œuvre et inversement ; de plus, la particularité de cette visite libre encourageait fortement le partage et la mise en débat de ces rencontres.

Afin de mieux comprendre ces activités d'enquête et d'exploration collective de l'œuvre, nous avons répertorié un ensemble d'instruments qui ont été mobilisés au sein du musée afin d'approfondir leur rencontre et mettre en lumière de nombreuses informations sur l'œuvre de F. Léger (Cf. Figure 102).

Instruments d'enquête	Activités d'enquête réalisées	Contenu des enquêtes selon les activités de rencontre et d'exploration des œuvres (MARO)	Médiations instrumentales
1. Observer le tableau de F. Léger "*Les grands plongeurs noirs*"	• Identifier et décrire finement les informations visibles sur le tableau	• Description fine : présence de personnages, positions et couleurs des plongeurs, etc.	Épistémique
2. Lecture et prise de notes du cartel du tableau	• Connaître l'artiste, la date de création de l'œuvre, les caractéristiques du tableau	• Distanciation : peinture à l'huile • Distanciation : inspiration en France et aux USA concernant des	Épistémique

	• Comprendre l'origine et les sources d'inspiration de l'artiste	plongeurs sautant dans une piscine	
3. Échanges au sein du groupe	• Mettre en débat les informations récoltées • Questionner les éléments surprenants du tableau • Partager les échos et les sentiments provoqués par l'œuvre	• Interrogation : cohérence et réalité de la position des plongeurs • Imprégnation : faire un parallèle entre la position des plongeurs et celle d'une adolescente quand elle saute à la piscine • Immersion : émergence d'un sentiment d'amusement lié aux positions des plongeurs • Distanciation - immersion : étrangeté liée à la démarche de l'artiste de représenter des plongeurs dans une piscine • Description fine : esthétique visuelle des couleurs du tableau	Interpersonnelle et réflexive
4. Écoute opportuniste d'une médiatrice présentant "*Les grands plongeurs noirs*" lors d'une visite guidée	• Récolter des informations supplémentaires sur le tableau d'ordre analytique qu'elles n'avaient pas	• Distanciation : origines et mixité des plongeurs • Distanciation et description fine : liens entre la couleur des maillots et la peau des plongeurs avec leur niveau de bronzage ; • Distanciation et description fine : sexe des plongeurs représentés par les cercles noir et blanc au niveau de la poitrine de trois plongeurs	Interpersonnelle et épistémique
5. Échanges avec le professeur de français	• Synthétiser collectivement les informations récoltées lors de l'écoute de la médiatrice • Accompagner la mise en mots et la compréhension collective de l'exploration de l'œuvre • Mettre en débat les informations récoltées sur l'œuvre	• Distanciation : origines et mixité des plongeurs • Distanciation et description fine : liens entre la couleur des maillots et la peau des plongeurs avec leur niveau de bronzage	Interpersonnelle et réflexive

Figure 102. Synthèse des activités d'enquête et des instruments mobilisés par le groupe 3 lors de la visite autonome

Pendant la visite autonome, les adolescentes mobilisent en tout cinq instruments d'enquête :

1. **Observation du tableau "*Les grands plongeurs noirs*"** ==> l'observation en grandeur réelle de l'œuvre leur permettra d'identifier et décrire finement les informations visibles telles que l'ensemble des personnages, leurs positions et la couleur des plongeurs ;

2. **Lecture et prise de note du cartel de l'œuvre** ==> en l'absence d'un médiateur ou d'une visite guidée, le cartel constituait une source précieuse d'information sur l'œuvre et l'artiste. Les adolescentes ont lu et pris notes des éléments trouvés dans le cartel concernant les caractéristiques de la toile (peinture à l'huile), et les sources d'inspiration de l'artiste (Cf. Figure 103).

Afin de collecter et stocker plus facilement ces éléments, les adolescentes ont souhaité prendre des photographies du tableau et du cartel afin d'éviter une prise de note fastidieuse. Toutefois elles ne disposaient ni d'appareil photo, ni de téléphone portable, elles ont donc fini par recopier à la main les éléments du cartel et ont attendu le retour du professeur d'arts plastiques pour lui demander de photographier le tableau. Notons également que le tableau et le cartel représentent des instruments

clairement dirigés vers une médiation épistémique afin de récolter des informations qui serviront lors des étapes ultérieures du projet.

Figure 103. Les adolescentes F. et S. récoltant des informations et discutant près du cartel de l'œuvre

3. **Échanges au sein du groupe** ==> les informations du tableau et du cartel ont été par la suite discutées et mises en débat au sein du groupe. Par exemple, l'adolescente F. questionnait la cohérence et l'aspect réaliste des positions de certains plongeurs. L'adolescente S. répond à son interrogation en évoquant une expérience personnelle de saut à la piscine :

> *" F- Y'a des gens qui sautent comme ça ? (rires)*
> *S- Bah oui, moi je fais ça après je saute" - (Extraits d'un échange entre adolescentes du groupe 3)*

D'autres éléments sont partagés au sein du groupe tels que le sentiment d'amusement ou la sensation d'étrangeté face à la vue de ces plongeurs suspendus dans l'air, tous sont prêts ou en train de plonger où les bras et les jambes sont entremêlés.

4. **Écoute opportuniste d'une médiatrice** ==> en restant près de l'œuvre, les adolescentes ont remarqué que certains groupes de visite guidée s'arrêtaient ponctuellement face à l'œuvre de F. Léger pour la présenter. Pendant leur visite autonome, elles ont ainsi eu l'opportunité d'écouter deux médiatrices qui présentaient "*Les grands plongeurs noirs*" et de prendre des notes de ces discours afin de récolter des informations supplémentaires sur l'œuvre qui leur auraient échappé ou qui n'étaient pas déjà inscrites sur le cartel, cela révélait donc une médiation à la fois interpersonnelle et épistémique. Cette écoute leur a permis de mettre en lumière certaines informations telles que l'identification du sexe des plongeurs sur le tableau :

> *"En fait, il y avait des personnes qui avaient du noir, c'était les femmes. Le noir et blanc ici. Et les autres c'était les hommes (...) En fait elles expliquaient aux petits-enfants et moi j'avais écouté que le noir et blanc c'était les filles. Aussi, même la prof de français nous avait dit ça"*
> (Extraits d'entretien d'auto-confrontation, Adolescente F.)

5. **Échanges avec le professeur de français** ==> les professeurs intervenaient ponctuellement auprès des groupes pour observer l'avancement, questionner et accompagner les adolescents.

Nous avons ainsi observé un échange entre les adolescentes S. et F. avec leur professeur de français après le passage d'une médiatrice avec son groupe de visite. Lors de cet échange, elles synthétisaient ensemble les informations récoltées lors de l'écoute opportuniste de la médiatrice, elles les mettaient en débat et le professeur accompagnait également la mise en mot et la compréhension de ces éléments :

"*Professeur- Des personnages, des hommes*
Adolescente S- Avec plusieurs couleurs
P- Avec plusieurs couleurs.
S- Forme ! Non. De... comment ils se placent et tout là...
P- D'origine ?
S- Oui d'origine, ça je sais. La femme (la médiatrice) tout à l'heure elle avait dit...
P- Il y a de la mixité
S- Par exemple, les bruns et les noirs, ce sont ceux qui sont restés trop longtemps.
P- Ah bon ?
S- Je vous jure madame elle a dit ça, elle a dit que la couleur ça représente la peau et le maillot
F- Non la peau, les points c'est le maillot.
P- Ils sont restés trop longtemps dans l'eau ?!
S- Les jaunes c'est ceux qui viennent juste de rentrer
P- Ah oui ?
S- Ils sont restés un peu, ils commencent un peu à bronzer
F- Moi j'ai entendu que c'était le maillot
S- Ca représente la peau
P- Bon il y a une histoire de bronzage alors vous m'avez dit. Quoi d'autre encore ?"
(Extrait d'un échange entre les adolescentes S., F. et le professeur de français)

Nous remarquons ainsi que les échanges au sein du groupe et les échanges réalisés avec le professeur de français ont permis d'opérer des médiations à la fois interpersonnelles et réflexives afin de récolter, investiguer et questionner collectivement un ensemble d'informations et d'expériences liées à la rencontre avec l'œuvre de F. Léger. L'échange au sein du groupe a néanmoins fait émerger des expériences de rencontres sensibles avec l'immersion et l'imprégnation, contrairement à l'échange réalisé avec le professeur qui a davantage créé du lien et approfondit la description fine et la distanciation vis-à-vis de l'œuvre.

Lors de cette visite autonome, ce groupe 3 a également évoqué une première piste de travail que les adolescentes voulaient réaliser (mais qui sera abandonnée par la suite) : une description fidèle du contenu du tableau et du cartel qu'elles écriraient sur des feuilles A4 à coller sur un panneau de carton, accompagnées de photographies de l'œuvre. Ce dispositif étant censé représenter à la fois leurs contributions au projet, mais aussi une ressource sur laquelle s'appuyer en cas d'oubli lors de la présentation orale face au faux public malvoyant.

5.3.2 Co-construction du récit musical durant l'atelier d'écriture au collège

Dans cette section, nous nous intéresserons au processus de co-création d'un récit musical entre le groupe des trois adolescentes et le professeur d'arts plastiques que nous avons observé lors d'une séance d'atelier d'écriture au collège, 14 jours après la visite autonome au musée. Abandonnant le projet de reproduire fidèlement sur un panneau de carton une description de l'œuvre (Cf. section précédente), le groupe développa un projet concentrant à la fois une dimension narrative et musicale plus proche de leurs envies et de leurs intérêts personnels. En ouvrant le champ des possibles, le professeur d'arts plastiques leur

explique en début de séance qu'elles peuvent réaliser un récit dont elles pourront le choisir le format. Les adolescentes ont ainsi eu l'idée de produire une chanson sur fond de beatbox[46] :

> *"C'est Mme T., elle nous a dit qu'on peut faire plusieurs choses, et on a choisi la musique et de faire une chanson. On va créer une chanson sur Fernand Léger. Elle (adolescente F.), elle va faire du beatbox et elle va faire des mouvements de bras"* - (Verbalisations provoquées de l'adolescente S., atelier écriture au collège)

Le professeur de français accompagnant explique ainsi ce choix du format comme étant spontané, et provenant entièrement des adolescentes. Ces dernières ont intégré la consigne du projet et la contrainte d'une production narrative combiné à un support personnel qu'elles maîtrisent et qui provient de leur propre sphère personnelle :

> *"On est surtout parti de mots-clés (...) des sensations ou de la musique et là, c'est là que ça a été un déclic pour certains puisque ils ont parlé de leur vie quotidienne avec tout ce qui est rap, beat-box et là-dessus ils ont compris comment ils auraient pu mettre ça en place et c'est là que ça s'est ouvert. Qu'on est parti de ce qu'ils vivent pour pouvoir ensuite le mettre, pas dans un tableau, mais en dehors du tableau et partir des couleurs"* - *(Entretien semi-directif avec le professeur de français)*

Nous avons identifié un ensemble d'activité de co-création narrative auprès du groupe d'adolescente S., F. et B. durant une période d'activité lors de l'atelier d'écriture au collège. Cette période a été divisée en trois séquences de co-activité pendant lesquelles nous avons focalisé nos documentations de l'activité et nos analyses :

1. Évaluer le récit et déployer la description de l'œuvre (Temps 1)
2. Inspiration et production multi-instrumentée à 4 voix (Temps 2)
3. Affiner la cohérence de formulation, de sens et de contenu du récit (Temps 3)

Nous détaillerons plus précisément ces séquences de co-activité dans les prochaines sections.

5.3.2.1 Panorama des activités de co-création narrative des acteurs

Après observation et analyses des interactions entre les sujets, nous avons fait émerger un ensemble de classes de situations et de familles d'activités, tout en nous attachant à reconstituer les divers objets de l'activité des sujets.

Décrivons à présent l'ensemble de ces activités instrumentées et médiatisées des adolescentes et du professeur à partir des familles d'activités (FA). L'ensemble des classes de situation sera détaillé dans l'Annexe n°11. Concernant les adolescentes, le premier temps de co-création narrative est consacré à l'expérimentation orale, rythmique et corporelle du rap musical par le groupe (FA.1 et FA. 5) afin de présenter leur avancement au professeur d'arts plastiques (FA. 7). Puis le second et le troisième temps intègrent majoritairement les mêmes activités tournées vers une itération entre les phases d'inspiration et de production (FA. 2 et FA. 6), la distanciation avec l'écriture (FA. 8). Toutefois, le 3e temps incorpore en plus une nouvelle expérimentation orale des vers (FA.1), ainsi qu'une articulation entre le récit et la rencontre de l'œuvre (Cf. Figure 104).

[46] Le beatbox ("boîte à rythmes humaine") consiste à imiter des instruments en utilisant la voix, principalement les percussions. C'est un chant a cappella (sans accompagnement instrumental) qui donne la sensation d'entendre une polyphonie (source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Human_beatbox)

Familles d'activités de l'adolescente R.	Médiation des familles d'activités instrumentées	Temps des séquences de co-activité		
		T1	T2	T3
FA.1 : Itérer l'expérimentation orale et la production collective de vers	Médiation pragmatique et interpersonnelle	X		X
FA.2 : Itérer l'inspiration et la production collective de vers (instrumentée)			X	X
FA.3 : Répartir le travail de production et garder des traces			X	X
FA.4 : Tisser un lien entre la rencontre de l'oeuvre et le récit				X
FA.5 : Expérimenter et produire le rythme musical à partir de gestes corporels		X		
FA.6 : Construire des ressources pour l'inspiration et la production	Médiation épistémique et interpersonnelle		X	X
FA.7 : Présenter l'avancement du récit		X	X	X
FA.8 : Se distancier du projet d'écriture	Médiation épistémique et réflexive		X	X

Figure 104. Panorama des familles d'activités instrumentées et médiatisées des adolescentes du groupe 3 selon les séquences de co-activité

L'accompagnement du professeur nous indique qu'il est majoritaire orienté vers l'évaluation du récit (FA. 1), la suggestion d'idées et de pistes de transformation du récit (FA. 2), tout en proposant des ressources pour aider le groupe à occuper l'espace de l'inspiration (FA. 3 et FA. 4) et de distanciation (FA. 7) (Cf. Figure 105)

Familles d'activités du professeur d'arts plastique	Médiation des familles d'activités instrumentées	Temps des séquences de co-activité		
		T1	T2	T3
FA.1 : Évaluer le récit	Médiation pragmatique et interpersonnelle	X		X
FA.2 : Suggérer des idées et des pistes de transformation du récit		X	X	X
FA.3 : Proposer un travail d'inspiration instrumenté			X	X
FA.4 : Inviter le groupe à retourner à la phase d'inspiration		X	X	
FA.5 : Rendre les adolescentes autonomes et actrices de leur projet			X	X
FA.6 : Rassurer le groupe			X	
FA.7 : Accompagner la prise de distance sur le récit en cours de construction	Médiation réflexive et interpersonnelle			X
FA.8 : Prendre connaissance du projet	Médiation épistémique et interpersonnelle	X	X	X

Figure 105. Panorama des familles d'activités instrumentées et médiatisées du professeur d'arts plastiques selon les séquences de co-activité

5.3.2.3 Focus sur les séquences de co-activités dans la création narrative

Nous détaillerons à présent la progression diachronique de la co-création narrative en nous attardant sur trois principales séquences de co-activités et les nombreuses interactions des sujets. Le contenu de ces séquences nous apprend que l'accompagnement à la co-création narrative se traduit par un modèle entonnoir, le professeur évaluant tout d'abord les aspects génériques de la première version du récit

narratif, vers un accompagnement et des suggestions de plus en plus fines permettant de transformer puis d'améliorer la production narrative.

1- Évaluer le récit et déployer la description de l'œuvre

Cette première séquence de co-activité prend place lorsque le groupe d'adolescentes souhaite partager oralement auprès du professeur d'arts plastiques leur première version de leur récit narratif et musical (incluant à la fois le récit et le rythme musical réalisé à l'aide de bruitages corporels) (Cf. Figure 106) :

> "*Ouaich, ouaich. Ouaich, ouaich, ouaich. C'est Fernand Léger, il a une idée d'aller à la piscine pour voir les gens sauter. Y'a y'a y'a pleins de couleurs, y'a du : bleu, blanc, rouge, vert, jaune. Y'a y'a des femmes, des hommes de différentes couleurs, yo yo, y'a de l'eau de différentes couleurs. Yeah !*"
> (Répétition orale et collective de la première version du récit, atelier d'écriture au collège)

Figure 106. Répétition orale de la première version du récit narratif face au professeur d'arts plastiques

Ce partage fait ensuite l'objet d'une évaluation de la part du professeur qui leur transmettra autant les points positifs et les points manquants du récit :

> "*Bien, vous avez bien articulé, on a tout bien compris et il y avait du rythme. Alors moi la seule chose que j'aurai rajouté c'est que là, moi je reste sur ma faim, j'aurai voulu qu'on me décrive encore un peu plus l'œuvre. Pour moi là, le début c'est tellement bien que j'ai encore envie d'en avoir un bout (...) J'aurai rajouté deux paragraphes*" - (Échanges situés, Professeur d'arts plastiques)

Ces points manquants sont déterminants dans la suite du projet, car ils orienteront le groupe d'adolescentes vers un déploiement de la description de l'œuvre à l'aide des ressources proposées par le professeur. Durant cette première séquence de co-activité, une ressource sera suggérée :

> "*Mais j'ai peut être envie qu'on me parle des mains, des corps, que ça s'entremêle...*"
> (Échanges situés, Professeur d'arts plastiques)

Cette suggestion les incite à retourner à une nouvelle phase d'inspiration en focalisant leur attention sur la description des corps et des mains. Cette proposition constitue à la fois une ressource d'inspiration à puiser et à développer à l'aide du tableau, mais elle sera également reprise par les adolescentes pour l'intégrer directement dans un processus itératif d'expérimentation orale et de production collective de vers pour le récit :

" *Adolescente F- Avec des mains qui s'emmêlent... Avec des mains qui s'emmêlent...des corps qui s'emmêlent aussi...*
Adolescente S- Je dis quoi ? (en s'adressant au groupe). Y'a y'a y'a pleins de de mains, y'a des mains...
Adolescente F- Y'a des mains emmêlées
Adolescente S- Non ça fait (en rappant), yo yo yo, y'a des mains emmêlées
Adolescente F- Et avec les doigts tu fais comme ça (rythme de beat box : bruitages de bouche et battements de mains sur le torse)
Adolescente S- Et ça moi je le fais avec toi"
(Dialogue entre les adolescentes F. et S.)

Figure 107. Enchainement des mouvements corporels pour créer le rythme musical du récit narratif réalisé par les adolescentes S. et F.

Lors de cet échange entre adolescentes, nous observons qu'elles progressent simultanément dans la production de nouveaux vers narratifs, et dans l'élaboration du rythme musical, les deux s'alimentent mutuellement : le contenu des vers devant respecter à la fois des critères de rythmes et d'homophonies.

2- Inspiration et production multi-instrumentée à 4 voix

Cette nouvelle séquence de co-activité est marquée par l'arrivée du professeur pour observer les modifications et l'évolution du récit narratif (après ses précédentes suggestions, elle partit accompagner d'autres groupes d'adolescents). Revenant questionner l'avancement du groupe dans l'écriture, elle suggère immédiatement un nouveau vers intégrant à la fois la règle d'homophonie, ainsi que l'association d'une description des corps des personnages avec une proposition imaginaire et drolatique :

"*Alors vous avez trouvé le deuxième paragraphe ? (...) Les corps sont emmêlés, ils savent p'tetre pas nager (rires)*" - (Échanges situés, Professeur d'arts plastiques)

Cette nouvelle proposition de vers entraîne chez les adolescentes un enthousiasme et un intérêt certain pour les idées du professeur qu'elles souhaitent intégrer dans leur récit. Cette intervention provoquera l'émergence d'un ensemble de ressources dans l'aide à la production et à l'inspiration :

- Une ressource externe mobilisée par une adolescente : faire répéter le professeur sur sa proposition de vers narratif ("*Madame vous avez dit quoi ? avec des mains mêlées. Ils sont emmêlés, ils ne savent pas nager*") ;
- Des ressources externes reliées à l'œuvre suggérées par le professeur : proposer d'utiliser un ensemble d'outils pour alimenter l'inspiration tels que l'impression de l'œuvre ; son titre ; ses caractéristiques techniques ; et la date de l'œuvre ("*Vous avez le tableau avec les couleurs là ?" ; "Et vous avez déjà repris le titre ?" ; "Vous avez des infos aussi, huile sur toile" ; "Et la date aussi vous l'avez utilisé ? 1944*").

Ces propositions du professeur permettent d'accompagner un retour à la phase d'inspiration, par ces suggestions elle oriente leur attention sur certaines parties du tableau afin de les encourager à explorer de nouveau et récolter de plus amples informations qu'elles pourront intégrer à leur récit narratif. Ses propositions encouragent les adolescentes à combiner une dimension à la fois analytique (description fine) et sensible (imagination) :

> "*Les corps sont emmêlés, ils savent p'tetre pas nager (...) Alors vous avez que les visages et l'expression des visages, ils ont l'air quand même assez tristes. Alors une rime. Les grands plongeurs noirs... tombant dans le désespoir*" - (Échanges situés, Professeur d'arts plastiques)

Par ailleurs, son intervention et ses suggestions d'idées et de pistes de transformation du récit font d'elle un sujet actif prenant activement part au processus de création au sein du groupe. Cette proposition de travail instrumenté et cette invitation à retourner à la phase d'inspiration sont prépondérantes dans cette seconde séquence. Elles entraînent dans l'activité des adolescentes une boucle d'itération entre des activités d'inspiration et de production orales/écrites et collective à quatre voix qui sera fructueuse tout au long de la séquence. En voici un extrait parmi les échanges observés :

> "*Professeur- Vous avez le tableau avec les couleurs là ?*
> *Adolescente F- Oui, il est là-bas,*
> *Adolescente S- Je vais le chercher*
> *Adolescente F - Les corps sont emmêlés avec plusieurs couleurs... ah ya du noir aussi*
> *Adolescente F- Écris noir à la fin, noiiiir*
> *Professeur- Et vous avez déjà repris le titre ?*
> *Adolescente F- C'est quoi ?*
> *Professeur- Les grands plongeurs noirs*
> *Adolescente S- Si, si, au début on peut dire "les les les grands plongeurs..." c'était quoi ?*
> *(...)*
> *Professeur- Une rime avec 1944... y'a s'éclate*
> *Adolescente S- Écris s'éclate... 1944 on s'éclatait*
> *Professeur- Il faut que ça rime. Alors les corps sont emmêlés... Il faut que t'enlèves le peut-être si tu veux que ça rime*
> *Adolescente S- En dessinant il s'éclate...*
> *Adolescente F- En 1944, à la piscine il s'éclate*
> *Adolescente S- T'écris s'é-s'é-s'éclate, enlève peut être. T'as écris quoi ? Ils ne savent peut être pas nager, 1944. Il s'é-s'é-s'éclate"*
> (Échanges entre les adolescentes et le professeur d'arts plastiques)

Durant cette boucle d'inspiration et de production marquées par des médiations pragmatiques et interpersonnelles, les adolescentes réalisent un ensemble d'activités : décrire finement les corps et les couleurs des personnages du tableau ; combiner plusieurs idées lors de la production de vers ; proposer de nouveaux vers en s'inspirant d'un ensemble de ressources ; confirmer/infirmer son intérêt pour les propositions de vers apportées au sein du groupe ; organiser la structure du récit ; faire correspondre les nouveaux vers à des règles de rythme et d'homophonie ; etc.

Nous remarquons notamment qu'au sein du groupe, une répartition du travail dans le processus de création se met en place spontanément : l'adolescente S. expérimente oralement les premiers jets de vers en les passant au crible d'un certain rythme musical tout en intégrant un nombre suffisant de syllabes : l'adolescente F. répète certaines propositions de vers, incorpore des modifications et restructure certains vers ; tandis que l'adolescente B. est chargée par les adolescentes F. et S. de garder des traces écrites de la progression des vers. Ces traces intermédiaires sont importantes dans le processus d'écriture car elles

permettent d'opérer un retour afin de vérifier les vers qui ont été produits, de les modifier, ou encore de les évaluer avec l'aide du professeur :

> *"Ah ouais, vas-y vas-y écrit ! (...) Écris noir à la fin, noiiiir (...) Écris B., écris le en premier (...) Écris s'éclate... 1944 on s'éclatait (...) T'écris s'é-s'é-s'éclate, enlève peut être. T'as écris quoi ? Ils ne savent peut être pas nager, 1944. Il s'é-s'é-s'éclate"*
> (Les adolescentes S. F. incitent l'adolescente B. à garder des traces de la production en cours)

3- Affiner la cohérence de formulation, de sens et de contenu du récit

Cette dernière est marquée par une poursuite de la production narrative et par l'affinage et la correction des vers. Les matériaux précédemment produits sont jugés et évalués avec distance grâce à l'accompagnement du professeur. Pour y parvenir, le professeur opère deux types de médiation :

- Des médiations pragmatiques et interpersonnelles tournées vers le récit en cours de construction : il s'agit de l'évaluation du récit que le professeur réalise en relevant oralement les éléments négatifs et ou/incohérents du récit sur la base de divers critères tels que le sens des vers et les liens à tisser entre le récit et le contenu du tableau :

  > "*Faites gaffe que ça ait du sens, je pense que ce que tu as dit toi dans : "il s'éclate", c'est dans l'eau, à la piscine, j'en sais rien. Oui ça a du sens"*
  > *"Mais là, si vous décrivez les personnes, ne mettez pas blanc parce qu'il y'en a aucun en blanc"*

- Des médiations réflexives et interpersonnelles orientées vers les adolescentes : cela concerne l'accompagnement de la distanciation sur le récit en cours de construction que le professeur met en place de diverses façons durant l'atelier comme le fait d'inciter les adolescentes à prêter attention au sens ou aux formulations utilisées dans les vers ; expliquer le sens de certains mots choisis par les adolescentes ; traduire sa propre compréhension des vers produits ; contextualiser/détailler les caractéristiques techniques et historiques de l'œuvre en lien avec la cohérence des vers :

  > *"Adolescente F- Il peint sur des toiles à l'huile... (...) il peint sur des toiles à l'huile*
  > *Professeur- Alors fais gaffe que ça veuille dire quelque chose. La toile c'est la toile, le tableau. Et l'huile c'est la peinture à l'huile. Donc si tu dis... fais attention à comment tu formules les choses"*
  >
  > *"Adolescente F- Il s'éclate (...) Bah après en 1944, on sait pas comment c'était*
  > *Professeur- Bon en 1944, il s'éclate, ça veut dire que dans cette année là il s'éclate. Faites gaffe que ça ait du sens, je pense que ce que tu as dit toi dans il s'éclate c'est dans l'eau, à la piscine, j'en sais rien, oui ça a du sens. Mais là en 1944 il s'éclate... en 1944 c'est la date de quoi ? C'est la date quand il a réalisé l'œuvre*
  > *Adolescente B- Il s'éclate...*
  > *Adolescente F- Il s'éclate à la piscine en dessinant..."*

Lors de cette dernière séquence de co-activité observée, nous remarquons également les adolescentes mettre en place de nouvelles boucles d'itération entre la phase de production permettant d'associer un ensemble d'idées jugées pertinentes par les sujets, et la phase d'expérimentation orale au fil des échanges favorisant à la fois le partage auprès du groupe, l'observation de l'impact de ces vers sur le groupe et sur soi-même grâce à l'extériorisation des vers :

> "*Adolescente S- Peut être qu'ils ne savent pas nager (...) alors les corps sont emmêlés, non... les corps sont emmêlés, en 1944, il l'a crée peut être, non... peut être non... c'est les nageurs*
> *Professeur- Je ne sais pas moi après comment tu tournes les choses*
> *Adolescente S- Peut être ces nageurs ne savent pas nager*"

Vers la fin de la séquence, le professeur les amène également à prêter attention à tisser du lien entre le contenu du récit et celui de l'œuvre de façon à ce que la description fine du tableau puisse servir de ressource à l'inspiration et qu'en retour, le produit narratif final puisse provoquer des rappels liés à l'œuvre.

Cette co-activité au sein du groupe et accompagné des professeurs permettra de faire émerger et d'affiner plus tard lors du second atelier créatif le développement final du récit musical dans lequel nous retrouvons un univers à la fois musical (rythme du beatbox réalisé par une adolescente tout le long du récit) et narratif décrivant la toile de F. Léger en combinant des activités de rencontre à l'œuvre, telles que la distanciation (en vert), de la description fine (en bleu) et de l'imagination (en rouge). Dans cette version finale (Cf. Figure 108), nous remarquons également l'apparition d'un échange fictif entre l'artiste et un enfant afin d'ouvrir et clôturer le récit musical et narratif.

F.- Toc toc toc
B.- (voix d'enfant) c'est qui ?
F.- C'est Fernand Léger.
B. - (voix d'enfant) C'est qui Fernand Léger ?
F.- Tu sais pas qui c'est ?
B. - (voix d'enfant) Non
F.- Je vais chanter ma chanson.
B.- (voix d'enfant) Youpi une chanson

F.- (elle réalise le beatbox avec sa voix, sa bouche et des bruits de percussions réalisés en tapant ses mains sur le haut de son buste tout le long de la narration)

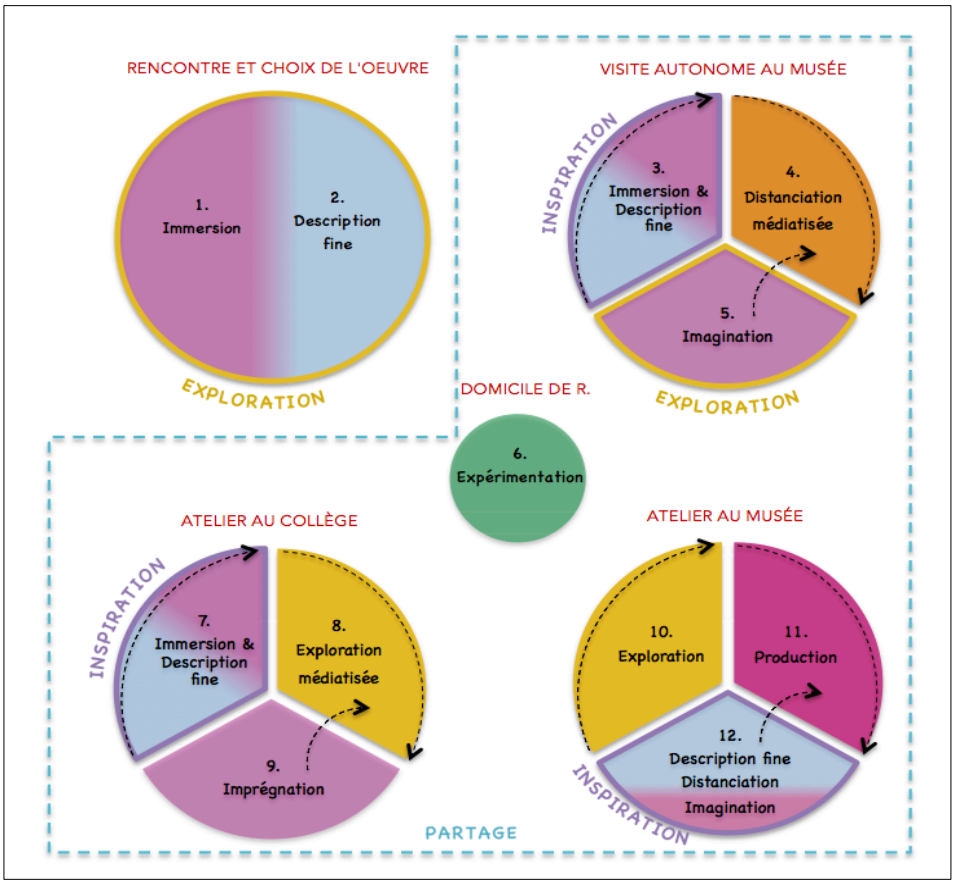
S.- Ouaich Ouaich. C'est Fernand Léger, il a une idée c'est d'aller à la piscine voir les gens sauter. Y'a y'a pleins de couleurs, du...
B.- Bleu, jaune, vert noir
S.- Y'a y'a des femmes, des hommes de différentes couleurs. Il y'a de l'eau, des flaques de différentes couleurs. Les corps sont emmêlés, en 1944 il l'a créé, peut être que les gens ne savaient pas nager, on voit des mains, des jambes, des bras et des pieds de différents couleurs, du...
B.- rouge, bleu, jaune, noir, vert
S.- Des grands plongeurs noirs, des visages exprimant le désespoir, les corps sont élastiques et la toile fantastique, c'est de la gymnastique.
Ensemble-Yeah ! (l'adolescente F. arrête les percussions et le beatbox)

F.- Alors, maintenant tu sais c'est qui Fernand Léger ?
B.- (voix d'enfant) Oui je sais c'est qui. C'est un artiste qu'on ne peut pas oublier. Youpi"

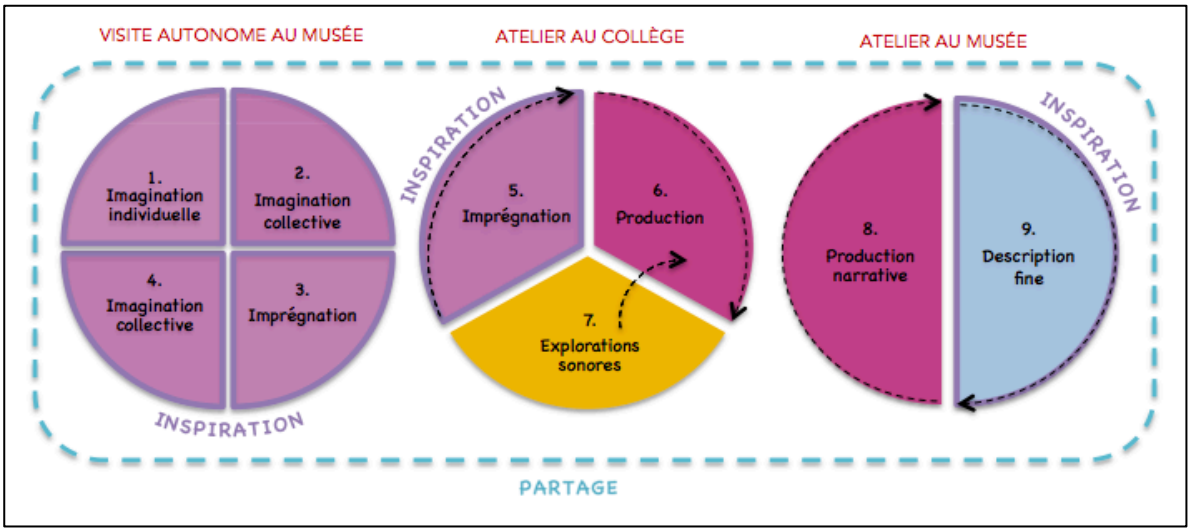
Figure 108. Version finale du récit musical associant le récit et les divers bruitages corporels

5.4 Mises en perspective des modélisations du cycle créatif des trois groupes

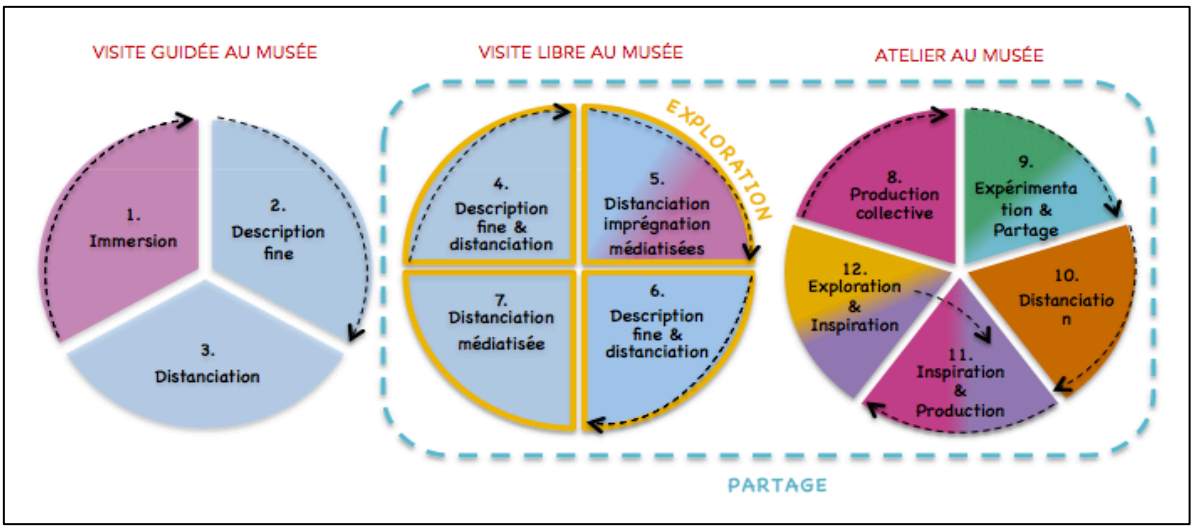
Au fil des séances, nous avons observé que les phases du modèle de l'activité de rencontre avec les œuvres (MARO) et du modèle du cycle créatif (NAM) se complètent et s'alimentent mutuellement via des rebonds selon les situations, les choix et les expériences vécues par les adolescents. Certaines classes de situations du modèle MARO vécues de façon marquante par les adolescents ont non seulement été réinvesties dans leur activité de création narrative, mais elles l'ont également alimenté le cycle créatif lié aux projets (Cf. Figure 109). Nous nous focaliserons sur certaines phases et certaines classes de situations qui ont joué un rôle majeur dans le développement de la création narrative, telles que l'exploration, l'imagination et l'imprégnation.



Groupe 1



Groupe 2



Groupe 3

Figure 109. Modélisations des cycles créatifs au fil des séances de co-création narrative auprès des trois groupes

5.4.1 Caractériser les différents types d'exploration

La phase d'exploration est retrouvée de façon transverse auprès de tous les groupes durant la co-création narrative. Permettant le recueil de matériaux destinés à être transformés lors de l'inspiration et à alimenter la production, cette phase demeure déterminante dans le cycle créatif. Selon la façon dont les groupes déroulent cette phase dans leur activité, nous pouvons observer deux types d'exploration :

1. *Une exploration progressive* : les adolescents récoltent graduellement des matériaux au fil des séances en mobilisant un ensemble d'expériences sensorielles (écouter, regarder, ressentir, imaginer, s'imprégner, etc.) et manipulatoires (tester les sons des objets) en lien avec les œuvres rencontrées et sélectionnées. Ces explorations peuvent être réalisées de façon *autonome* au sein du groupe (exemple : le groupe 2 explorait les bruitages avec une boite de cartouche ou avec un bouchon de colle) ou *médiatisées* par les professeurs susceptibles d'accompagner ou d'orienter cette exploration (exemple : le groupe 1 était invité à imaginer une façon de présenter les couleurs à des malvoyants et à évoquer des échos liés aux couleurs des œuvres).

2. *Une exploration centrifuge* : les adolescents récoltent de façon multiple et plus importante des matériaux sur un même objet, de façon à amplifier ce matériel et à multiplier les points de vue sur l'œuvre sélectionnée. Nous retrouvons par exemple le groupe 3 qui utilise la visite libre au musée comme un espace exclusivement dirigé vers de multiples explorations permettant de recueillir des informations en observant l'œuvre de visu, en gardant des traces des informations contenues dans le cartel, en écoutant le discours d'une visite guidée et en mettant en commun les informations recueillies pour les débattre au sein du groupe et avec un professeur.

5.4.2 Imaginer et s'imprégner : créer et transformer des univers pour la création narrative

Nous avons pu observer précédemment que l'imaginaire demeure un instrument efficient pour créer des mondes et y faire des choses variées, telles que superposer un ensemble d'activités qui permettent de faire progresser la préparation à la création narrative. Par exemple, une adolescente du groupe 1 imaginait une situation de médiation avec des malvoyants tout en se décentrant vers leurs points de vue afin d'explorer un ensemble de matériaux lui permettant d'orienter sa future médiation et sa future production. L'imagination est également une voie d'expression subjective colorant les rencontres avec les œuvres pouvant combiner un ensemble de modalités sensorielles (exemple : un adolescent du groupe 2 imagine des bruitages d'armes à partir des formes et des couleurs d'un tableau), et pouvant être partagée au sein du groupe.

L'imprégnation représente un moyen privilégié pour faire émerger l'univers d'un sujet lors des séances d'exploration accompagnées par les professeurs (exemple : le professeur de français guide l'adolescente du groupe 1 pour extérioriser son ressenti sur les couleurs du tableau). En faisant émerger ce matériau sensoriel, il est ensuite remobilisé dans la création narrative du groupe. Avec le groupe 2, l'imprégnation constituait un moyen de combiner des univers différents, tels que la sphère quotidienne et l'univers imaginaire provoqué par la rencontre de l'œuvre en mêlant des objets du quotidien pour reproduire des bruitages d'armes imaginés. Au sein du groupe 3, l'imprégnation a été mobilisée de façon à identifier certaines étrangetés sur les œuvres telles que la position des plongeurs.

6. Conclusion et discussion du Chapitre 9

6.1 Empêchement et déploiement du pouvoir d'agir

Au sein de ce chapitre empirique, nous avons pu étudier un projet pédagogique original destiné à tisser du lien entre le musée et le collège par le biais d'une visite guidée qui se prolonge sur la mise en place d'ateliers. Ce type de dispositif intégrant un partenariat entre l'institution scolaire et muséale proposait aux adolescents de vivre une situation d'expérience authentique (Dewey, 2015) avec un projet diachronique étalé sur le temps et l'espace. Ce projet permettait aux adolescents de créer une production narrative destinée à un faux public de malvoyant tout en intégrant une forte contrainte les empêchant de mobiliser la dimension visuelle. Cette situation d'empêchement constituait une condition déterminante pour favoriser le développement de la créativité auprès des adolescents en leur proposant de surmonter cette contrainte via la mobilisation de leur réflexion et de leur imaginaire. En créant une situation empêchée, on contraint les jeunes sujets à se détourner de leurs schèmes habituels pour se tourner vers l'élaboration de nouvelles ressources tout en les rendant capables de produire de nouvelles choses. Ce qui alimente également un pouvoir d'agir dans ces situations où les adolescents étaient accompagnés à chaque étape dans leurs propres chemins singuliers.

Ainsi, nous avons pu observer auprès du **Groupe 1** le développement de ressources permettant de s'ajuster aux contraintes pédagogiques et aux demandes des professeurs. Pour y parvenir l'ensemble de son cheminement est jalonné d'épisodes de genèses opératives, identifiables par des moments de ruptures et de tensions vécues par le sujet qui sont surmontés d'une part, par la reconstruction d'un mode de compréhension et d'action (modèle opératif) et d'autre part, par la réorganisation de ressources internes et externes du sujet pour agir efficacement en situation (Pastré, 2011). Nous retrouvons ainsi un ensemble de ressources qui ont été développées par l'adolescente au cours des étapes du projet :

- **Ressources internes** : imaginer des potentielles situations de médiation ; se décentrer vers le point de vue des malvoyants pour développer des connaissances sur le futur public ; mobiliser une expérience de rencontre avec une œuvre ; associer et dissocier des idées et des éléments en lien avec les œuvres et la médiation à co-construire ; réaliser des analogies multi-sensorielles, etc.
- **Ressources externes** : questionner les professeurs sur les idées à développer et/ou les stratégies à déployer ; explorer les capacités restantes des malvoyants en utilisant les recherches sur le web ; tester l'efficacité d'une médiation multi-sensorielle sur un membre de la famille comme public potentiel, s'inspirer des idées/projets des autres groupes, etc.

La forte contrainte sensorielle du projet est ainsi au coeur de son activité de préparation à la création narrative. Cette adolescente a notamment bénéficié de plusieurs accompagnements à la préparation de sa création narrative :

- Son professeur *d'histoire-géographie* a opéré un ensemble de gestes d'étayages de fermeture et d'ouverture de son champ d'activité permettant de passer d'une part, d'un cadrage prononcé du projet où les pistes de travail sont refermées, tout en rappelant l'ensemble des contraintes inhérentes au projet. D'autre part, ce professeur l'invitait à trouver ses propres ressources et à surmonter seule les difficultés liées au projet ;
- Son professeur *d'arts plastiques* apportera un accompagnement plus diversifié qui permettra de rassurer l'adolescente, de lui suggérer des pistes de travail et surtout, d'ouvrir des perspectives de médiation tournées vers un travail analogique des couleurs et de la sensorialité. L'adolescente y développe également un ensemble de ressources internes et externes : la mise en place d'analogies entre une couleur et une matière ; la décentration vers le point de vue des malvoyants ;

l'appui sur sa rencontre avec le tableau originel ; et le questionnement du professeur sur les capacités restantes des malvoyants ;

- La co-activité alimentée par le professeur de *français* se concentre sur un aller-retour entre la prise de connaissance des idées et des objectifs de l'adolescente avec l'accompagnement de cette dernière pour exprimer une sensorialité en lien avec les couleurs de l'œuvre. Ce qui amène l'adolescente à mobiliser une activité orientée vers la création d'une médiation et de ressources multi-sensorielles liées au projet.

Pour le Groupe 2, leur projet entier a été façonné par une rencontre marquante individuelle puis collective de l'œuvre lors de la visite autonome où les adolescents imaginaient un univers visuel et acoustique lié à la guerre et aux armes. Lors de l'atelier d'écriture, un ensemble de médiation multi-instrumentales ont été développées : des objets du quotidien ont transité vers un univers symbolique lié aux armes et à la guerre, et ils ont fait l'objet d'instrumentation afin que ces objets produisent des sons authentiques rappelant un ensemble d'armes telles que le son d'une grenade (un dictionnaire était jeté fortement sur une table) ; l'usage d'une mitraillette (un jeu de carte était battu avec les doigts) ; le bruit d'un pistolet utilisé (un tube de colle était utilisé afin d'y placer le pouce dans la partie creuse arrière) ; ou encore le son d'une sirène d'alarme (un tuyau souple était virevolté en l'air de façon circulaire, de façon à créer un bruit diffus avec le frottement de l'air). Dans la description du récit, nous retrouvions une combinaison de ces productions acoustiques associées à un reportage de guerre rythmé par la position spatiale des formes dans le tableau.

Enfin dans le Groupe 3, les adolescentes ont réalisé un travail d'enquête approfondi de l'œuvre durant la visite autonome leur permettant de récolter un ensemble d'informations sur la lecture et la compréhension de l'œuvre qu'elle remobilisaient dans la création narrative de leur récit. Cette enquête multi-instrumentée (usage du tableau de l'œuvre, lecture et la prise de note du cartel, échanges au sein du groupe, écoute opportuniste d'une médiatrice durant une visite guidée et échanges avec le professeur de français) était orientée principalement vers des médiations épistémiques ainsi que des médiations à la fois interpersonnelles et réflexives : nous retrouvions un aller-retour entre la récolte et la prise d'informations qui étaient ensuite débattues. Lors de l'atelier d'écriture, nous observions une co-création narrative dans laquelle un ensemble de boucle d'itération entre l'expérimentation orale, l'inspiration et la production rythmait la séance, avec l'accompagnement du professeur d'arts plastiques les incitant à prendre de la distance sur la construction du récit, à retourner ponctuellement à la phase d'inspiration pour donner de la pertinence à certains détails du tableau et à co-construire la narration en mobilisant des instruments d'inspiration relié à l'œuvre.

6.2 Postures et déterminants liés au développement du cycle créatif

Les adolescents endossaient tour à tour différentes postures signifiantes lors des activités de création narratives :

- En tant que sujet acteur qui analyse des informations et éprouve des sensations et des impressions en lien avec les œuvres rencontrées (un sujet sensible et analytique) ;
- Un sujet enquêteur explorant par sa propre initiative un ensemble d'informations sur les œuvres qui laissées en suspens, n'avaient pas été présentées en amont ;
- Un sujet réflexif mobilisant les éléments récoltés pour les discuter et les débattre auprès de ses camarades et de ses professeurs ;
- Un sujet créateur d'une production narrative collective en associant et accordant de la pertinence à un ensemble d'éléments sélectionnés en lien avec la vision de l'œuvre, et colorant sa production d'une empreinte singulière et subjective multi-sensorielle ;

- Un sujet expérimentateur mettant à l'épreuve ses idées et les extériorisant afin d'en évaluer et tester leurs effets auprès des camarades et des professeurs ;
- Un sujet sensitif mobilisant des ressources et des instruments tels que l'imaginaire et l'imprégnation afin de créer de nouveaux univers, les modeler et les partager pour alimenter ses créations.

Concernant le développement du cycle créatif, nous pouvons ajouter qu'il tend à s'enrichir sur le temps, grâce aux différents lieux, la configuration des groupes, et par l'intervention des professeurs grâce aux nombreux gestes d'étayages s'ajustant aux activités, aux idées et aux finalités poursuivies par les adolescents. La **variable temporelle** alimente le développement progressif des idées au fil des séances, facilite le remplacement, voire l'amélioration de ces idées afin de privilégier celles qui sont faisables et qui s'accordent aux contraintes du projet, celles de produire un récit narratif et adapter sa médiation narrative à un faux public malvoyant. Les **différents espaces** apportent de façon distinctive des éléments pour enrichir le projet : le musée permet l'exploration de matériaux esthétiques grâce à la rencontre et à la confrontation aux œuvres et le recueil d'informations sur ces œuvres, tandis que la classe offre l'opportunité de développer sa production narrative et plastique en utilisant l'espace et les outils mis à disposition, puis de discuter et mobiliser les éléments récoltés via des moments de partage favorisant l'inspiration et l'entraide. La **configuration** des groupes 2 et 3 constitue notamment un déterminant fort amplifiant le développement de la créativité grâce aux phases ponctuelles de partage mobilisé entre les adolescents. Cela permettait par exemple d'extérioriser et mettre en débat les expériences ayant été imaginées, imprégnées afin de rebondir sur ces éléments et les enrichir de nouveau à plusieurs (Cf. Groupe 2). Ces configurations permettent aussi de surmonter plus facilement les blocages et les difficultés rencontrées dans la création narrative, tout en distribuant des tâches différentes au sein du groupe pour rendre efficace la création narrative (Cf. Groupe 3). Enfin, dans nos analyses, nous avons mis l'accent sur les **accompagnements des professeurs** prenant la forme de gestes d'étayages tantôt ouverts (rendre les adolescents autonomes et acteurs de leur projet ; déplacer leur regard sur une difficultés ; suggérer des idées et des pistes de travail ou de transformation de récit ; accompagner l'expression de la dimension sensible ; proposer un travail d'inspiration instrumenté), tantôt fermés (cadrer et définir les contours du projet ; accompagner la prise de distance sur le récit ; évaluer le récit). Nous remarquons également l'importance de l'accompagnement, dans la mise en mots pouvant être aussi laborieuse que difficile pour les adolescents. Les professeurs utilisaient ainsi un ensemble de ressources telles que le questionnement ouvert, la répétition, la reformulation, le prolongement d'idées, et la proposition d'idées ou l'affinement des idées pour les aider dans l'expression et la co-création narrative.

L'ensemble de ces productions narratives alimenté par le développement du cycle créatif a laissé entrevoir un ensemble d'invariants retrouvé auprès des groupes étudiés dans lesquels nous retrouvons dans les récits narratifs :

- Des éléments provenant d'une rencontre des œuvres vécue par les adolescents (à la fois sensible et analytique) ;
- Le développement de leur imaginaire et de leur imprégnation, associé à l'expression de leur sensibilité et de certaines émotions ;
- Le dévoilement d'une part de soi et de l'univers partagés par le groupe des adolescents (incorporation de certaines idées provenant de leur quotidien et de leur sphère personnelle) ;
- Une multi-sensorialité combinée à des narrations mettant en scène une histoire fictive propre au personnage d'un tableau (acrostiche, groupe 1) ; la bataille fictive d'une troupe armée représentant symboliquement les formes du tableau (reportage de guerre, groupe 2) ; et un échange fictif entre un enfant et un artiste décrivant ses intentions et son œuvre (rap musical, groupe 3).

Partie IV.

Discussion générale

Chapitre 10. APPORTS ET DISCUSSION DES ÉTUDES

Dans l'objectif de documenter les situations de médiation artistique orientées vers le jeune public dans un musée d'art moderne et contemporain, et de comprendre les stratégies et les médiations conçues à destination de ce public, nous avons mis en place six études empiriques. Cette thèse a proposé une investigation des activités réelles de rencontre à l'œuvre lors d'une visite guidée et des activités de création plastique et narrative lors des ateliers jeunes publics, afin d'alimenter nos connaissances sur les diverses formes de médiation existantes et alimenter également notre compréhension des traces des activités constructives et du développement auprès de ce jeune public. Pour y parvenir, nous nous sommes focalisés sur les types de co-activité retrouvés entre médiateurs/professeurs et jeune public, ainsi qu'aux activités instrumentées de ces acteurs.

1. La visite guidée : un lieu de médiation faisant cohabiter une pluralité de logiques intrinsèques, de mailles temporelles et de rythmes propres aux acteurs

Afin d'alimenter nos connaissances sur cette forme de médiation culturelle que représente la visite guidée, nous avons souhaité articuler les points de vue des acteurs impliqués dans cette activité, tout en intégrant une compréhension synchronique et diachronique de la visite guidée afin de mieux saisir la dynamique et les différents points de ruptures rencontrés dans cette activité spécifique où les co-activités et les activités individuelles se chevauchent.

1.1 Préparer, adapter et faire fonctionner une visite pour le jeune public

1.1.1 Une préparation centrifuge et intarissable

Lorsque nous avons interrogé une dizaine de médiateurs jeunes publics, nous avons pu relever un ensemble de contraintes rencontrées et de ressources mobilisées dans l'activité de préparation pour les visites guidées. Le Centre Pompidou Metz étant un musée proposant des expositions temporaires, nous retrouvons un fort déterminant impactant l'activité des médiateurs culturels : le renouvellement des expositions nécessitant une préparation accompagnée (par le commissaire d'exposition mais insuffisante pour construire les visites) et une préparation autonome et continuelle (récolte personnelle mais intarissable d'informations) qui n'empêche pas toutefois les impressions d'inconfort et de malaise lors des premières visites guidées "*expérimentales*" permettant aux médiateurs d'auto-évaluer les activités qui fonctionnent et celles nécessitant des améliorations et de plus amples recherches sur les œuvres. Pour construire une visite d'1h30, les médiateurs sélectionnent généralement une dizaine d' œuvres sur lesquelles porteront leurs recherches. Ce choix s'opère selon divers critères : les contraintes spatiales (éviter les endroits exigus pour amener un groupe d'enfants ou d'adolescents), le niveau de complexité (éviter les œuvres inaccessibles pour le jeune public), et d'autres privilégieront les œuvres dont les artistes sont renommés ou d'autres œuvres susceptibles de plaire au jeune public (œuvres colorées, proposant des anecdotes intéressantes, etc.). Cette préparation nécessite notamment d'intégrer et d'adapter leur parcours et leur discours à la diversité des publics (le public d'école maternelle, le jeune public incluant enfants et adolescents, le public adulte, le public spécialisé, etc.). Cette pluralité de visiteurs - majoritairement représentée par les tranches d'âge - ne partage pas les mêmes capacités d'écoute, de concentration, de compréhension, ni les mêmes besoins, d'où l'importance de construire une médiation spécifique. Ce qui contribue bien à renforcer les contraintes des activités de préparation en amont des visites pour les professionnels de la médiation (Peyrin, 2010).

1.1.2 Les connaissances comme pilier sécurisant

Parmi cette pluralité de visiteurs, les médiateurs considèrent les adolescents comme des visiteurs adultes à part entière, de cette façon, ils élaborent la visite comme une conférence intégrant des éléments théoriques et anecdotiques sur les œuvres et les courants artistiques. Pour d'autres médiateurs, l'origine sociale des groupes de visiteurs influe notamment sur le type de discours à mobiliser. Ces éléments retrouvés dans les analyses révèlent un ensemble d'éléments déterminants dans l'activité des médiateurs culturels. Les connaissances scientifiques construites en amont de la visite représentent de véritables piliers sécurisants pour ces professionnels, ce qui les encourage le plus souvent à construire la visite autour du "format conférence" habituellement mobilisé avec les visiteurs adultes (Bationo-Tillon et al., 2013). Cette posture tend davantage à se focaliser sur la transmission d'un message et de connaissances (Caune, 1999 ; Thonon, 2003 ; Lauret & Cohen, 2009), plutôt qu'à se projeter sur les effets perlocutoires du discours (Vermersch, 2007) pour éclairer ce qu'on fait sur les autres avec ses propres mots et mieux comprendre comment il est possible de capter et orienter la visée attentionnelle des jeunes visiteurs. Tandis que le jeune et le très jeune public se voient proposer une médiation plus ludique où la sensorialité, les croquis, les jeux du corps, les devinettes, l'identification des formes et des couleurs sont privilégiés afin de capter leur attention tout le long de la visite. Cette médiation nécessite néanmoins davantage de préparation (exemple : préparer en amont la mallette sensorielle).

1.1.3 Une activité d'anticipation, d'adaptation et d'improvisation

La visite guidée arrivée, un ensemble d'imprévus et de difficultés sont susceptibles de mettre à mal les préparations des médiateurs culturels : des aléas dans la réservation concernant les tranches d'âges attendues ; des professeurs monopolisant l'espace de parole ; des professeurs ou accompagnateurs qui n'interviennent pas pour gérer et discipliner le groupe ; la simultanéité des visites guidées empêchant les médiateurs de mener le parcours linéaire prévu en amont ; le désintérêt et le manque de participation de certains visiteurs jeunes publics ; l'arbitrage simultané d'autant d'enjeux pendant la visite guidée, etc. Pour répondre à ces contraintes, l'accumulation d'expérience des visites guidées sur une même exposition contribue à renforcer la confiance du médiateur dans la gestion de son parcours et la construction de son discours. Par ailleurs, ces expériences permettent de se confronter à une grande diversité de classes de situations et de public. Ces situations nécessitent autant de souplesse, d'anticipation et d'adaptation dans l'activité dans lesquelles les médiateurs mobilisent un ensemble de ressources : telles que l'improvisation du discours ou du parcours, le changement de parcours en amont de la visite pour s'octroyer un rayon d'action plus libre et étendu, et la co-construction du discours avec les jeunes visiteurs qui auront des choses à exprimer et à débattre. Ces ressources s'enrichissent et se renouvellent à l'aide des pratiques réflexives inhérentes à l'activité de médiation que nous pouvons rapprocher des activités enseignantes : ce qui n'a pas été réalisé devient aussi important que l'accomplissement effectué, avec des choix et des décisions faisant l'objet d'interrogation et d'incertitude ou encore des activités qui semblaient rodées font l'objet de modification pour le plaisir de faire autrement, de ne pas s'ennuyer et de renouveler son activité (Amigues, 2003). Ces éléments révèlent ainsi le déploiement d'une réflexion orientée vers ce qu'on fait autant que "*ce qu'on ne fait pas, ce qu'on ne parvient pas à faire, ce qu'on voudrait ou aurait pu faire, c'est-à-dire, l'activité contrariée, suspendue ou empêchée*" (Clot, 1999).

1.2 Du sujet-visiteur récepteur et empêché au sujet-visiteur acteur et capable d'être affecté

En interrogeant neuf adolescents sur leurs activités muséales passées, nous avons souhaité extraire les modèles du sujet-visiteur qu'ils ont construit à partir de leurs propres expériences marquantes de rencontre

aux œuvres et des difficultés rencontrées en situation. Nous faisons l'hypothèse que ces modèles sous-jacents façonnent directement leurs rapports aux institutions culturelles à leurs activités muséales.

Nous retrouvons deux principaux modèles :

1. Le modèle du sujet-visiteur acteur et capable d'être affecté lorsque les expériences muséales du jeune public sont réussies et appréciées. Par sujet acteur, nous entendons un visiteur qui en plus d'écouter le discours du médiateur, va se questionner, explorer et expérimenter des choses face aux œuvres, participer activement à la visite par ses échanges et ses interrogations et interagir avec les œuvres, ou encore s'en inspirer pour des productions personnelles. En somme, il s'agit d'un sujet qui poursuit ses propres finalités tout en produisant du sens sur le parcours et les œuvres qu'il rencontre. Lors des expériences muséales réussies, les adolescents évoquent également une capacité à être déstabilisé, à être affecté par les œuvres, par leur compréhension, leur appropriation et les diverses activités mobilisant le corps, le ressenti et les affects des sujets. Nous parlons également de sujet-visiteur capable de transmettre son expérience culturelle et ses envies en devenant des passeurs de culture et en encourageant des membres de leur entourage à franchir les portes des musées. Ces éléments convergent entièrement avec les recherches en muséologie portant sur les adolescents et les enfants et démontrant l'importance de la dimension participative et des activités dynamiques comme moyen de s'approprier le musée et les œuvres (Timbart, 2007 ; 2013 ; Lemerise & Soucy, 1999 ; Lagier, De Barnier & Ayadi, 2015) ;

2. Le modèle du sujet-visiteur récepteur et empêché lorsque le jeune public expérimente des situations muséales contraintes. Par sujet récepteur, nous entendons un visiteur qui n'intervient pas lors de la visite guidée et qui est principalement placé dans un rôle passif d'écoute du discours, où sa propre activité devient tributaire du rythme et des activités prescrites par le médiateur. Ici, le sujet-visiteur se voit emporté par ce qui fait sens pour le médiateur avec le risque d'atrophier son pouvoir d'agir, et donc sa capacité à créer lui-même du sens lors de son expérience muséale. Ce sujet-visiteur peut également être susceptible d'être empêché dans sa rencontre intime avec l'œuvre lorsque le discours du médiateur devient dense et/ou complexe. Ce dernier point demeure crucial dans les gestes professionnels du médiateur où il s'agit d'ajuster l'équilibre entre la parole de "l'expert" sur les œuvres, avec l'interrogation et l'écoute des visiteurs (Chabanne, 2012), tout en laissant ouvert des espaces de rencontre improvisée favorisant "*une intimité naissante entre l'œuvre et le visiteur*" (Sani, 2009).

1.3 Alternance d'un rythme du parcours et d'un rythme de la rencontre à l'œuvre

L'analyse de l'activité et de la co-activité des adolescents et du médiateur culturel nous a permis de comprendre la dynamique et la cohérence d'une visite guidée depuis le point de vue de ces deux types d'acteurs partageant le même parcours, le même espace-temps mais portant néanmoins des rythmes et des logiques intrinsèques pouvant s'entrechoquer à certains moments de la visite. Pour le médiateur, les préoccupations et les objectifs à atteindre sont nombreux (transmettre des éléments sur l'art, les courants artistiques, les artistes et leur permettre de passer un moment agréable en leur proposant des exercices ludiques pour comprendre l'art différemment), et prennent place dans une situation dynamique qui se renouvelle sans cesse (réaction/mouvement du groupe, présence des collègues dans le parcours, nécessité de présenter des œuvres qui ne sont pas toujours maîtrisées, etc.). Tandis que les jeunes visiteurs possèdent un rythme plus discontinu au sein duquel de nombreuses préoccupations se chevauchent avec des phases d'engagement et de désengagement dans l'action : ils alternent entre la volonté de garder des

traces de la visite, l'écoute du médiateur, la participation à la médiation, les échanges avec leurs camarades, les rencontres ponctuelles avec les œuvres et la nécessité de s'octroyer des moments de pause durant la visite.

En confrontant des analyses synchroniques et diachroniques, nous avons également pu identifier l'alternance de deux rythmes propres aux logiques portées par les acteurs, et n'allant pas toujours dans le même sens, soulevant ainsi la question des mailles temporelles de la visite muséale. Nous retrouvons un rythme spécifique pour la médiation culturelle mobilisée par le médiateur durant la visite muséale et un autre rythme qui favorise la rencontre intime avec l'œuvre. Celui de la médiation est centré sur un discours possédant un rythme soutenu avec peu de pauses. Il est principalement dirigé par le professionnel avec une mobilisation massive de l'activité analytique renvoyant à une mise à distance du tableau destinée à le découper, l'étudier et l'objectiver (Bationo-Tillon, 2013). La contrainte de ce rythme, et de ce type de médiation réside dans sa propension à tout dévoiler immédiatement avant de laisser un temps d'immersion et de découverte singulière de l'œuvre. Ce qui semble atrophier les bénéfices d'une rencontre intime avec l'œuvre pouvant provoquer chez le visiteur un état de flottement où il explore les détails de l'œuvre, découvre et construit des intrigues qu'il peut être à même de résoudre seul ou avec l'aide du médiateur et du groupe. Ce qu'il faut retenir ici est la dimension temporelle qui est cruciale : rencontrer une œuvre prend du temps et se construit pas à pas avec des sensations et des impressions pouvant émerger au fil de l'eau. Il est donc nécessaire de ne pas empêcher ces moments construit par le jeune public lors de la rencontre quand il s'approprie et construit son propre sens. Ces éléments de l'activité questionnent donc la nécessité de trouver un équilibre entre le fait d'octroyer un temps pour la subjectivation des œuvres sans influencer les jeunes visiteurs, et intégrer un autre temps d'objectivation pour accompagner certaines œuvres (Lubbock, 1968). Plusieurs adolescents ont ainsi déclaré qu'ils auraient apprécié disposer d'un temps supplémentaire lors de la visite guidée pour découvrir individuellement certaines œuvres avant que le discours du médiateur n'empêche une mise en intrigue, ce qui semble soustraire le jeune public de leur pouvoir d'agir en les empêchant de construire une intrigue autour de l'œuvre.

1.4 Vivre le parcours de visite à la 3e ou à la 1ère personne ?

Éclairer ces différents rythmes indissociables de la visite interroge le mode d'interaction à privilégier lors d'une visite guidée : *comment connecter durablement deux sujets portant des enjeux singuliers, deux activités différentes et deux registres d'être-au-monde distincts : un registre ouvert sur les autres avec des interactions sociales et un autre registre tourné vers le monde intérieur facilitant la connexion à l'œuvre d'art ? Ou encore, faudrait-il en privilégier un au détriment de l'autre ?* Ces sujets sont pourtant réunis dans un même espace et dans une même temporalité. Nous avons démontré que les phases de décrochage ou les moments de co-activité empêchée constituaient des phases riches pouvant favoriser la rencontre avec l'œuvre et enclencher des interrogations et des réflexions sur les œuvres et sur les démarches singulières des artistes. Si la rencontre avec l'œuvre d'art fonctionne lorsque le sujet bascule vers un autre mode d'être-au-monde dissemblable de celui qui prédomine lorsqu'il interagit avec d'autres sujets, *le rôle du médiateur serait-il de déplacer le visiteur vers diverses postures internes pour faciliter ce voyage et cette connexion avec les* œuvres *? Cet accompagnement et ce basculement seraient-ils complémentaires à la médiation orale habituellement réalisée durant la visite guidée ?*

Ces données relatent les diverses possibilités de mener un parcours de visite dans lesquelles nous retrouvons l'élaboration d'un parcours à la 3e personne, il s'agit ici d'une visite où la posture du médiateur est orienté vers la transmission et l'accompagnement à la compréhension des messages et des univers proposés par les artistes et le commissaire d'exposition. Une autre possibilité consisterait à construire un

parcours de visite à la 1ère personne où la posture du médiateur se focaliserait davantage sur ce que les jeunes visiteurs pourraient être susceptibles de penser, d'imaginer et de ressentir. Ce type de parcours suppose néanmoins de délaisser les connaissances développées sur les œuvres et le rôle d'expert, pour endosser celui de l'accompagnateur qui déplace l'attention des jeunes visiteurs vers leur propre monde intérieur et accompagner l'émergence de ces univers subjectifs foisonnants d'imagination, de réflexion, d'interrogations et de construction de sens face à l'œuvre.

2. Les ateliers : un espace de médiation pour cheminer dans une dynamique de création

Dans le cadre de cette thèse, nous avons étudié un ensemble d'ateliers où le jeune public (enfants et adolescents) était accompagné pour expérimenter une dynamique de création afin de découvrir l'univers d'un artiste ou s'approprier des rencontres marquantes avec les œuvres, tout en créant des productions plastiques et narratives signifiantes. Afin de comprendre comment ces ateliers agissent comme des espaces de médiation auprès du jeune public, nous avons documenté des ateliers à petite échelle temporelle que nous avons dénommé les ateliers "one-shot" (des séances uniques étalées de 45 minutes à 1h30) accompagnés par des médiateurs culturels où les jeunes sujets étaient invités à reproduire les schèmes de création d'un artiste. Tandis que sur les ateliers à plus grande échelle temporelle (sur plusieurs mois) et étalés sur plusieurs lieux (musée et collège), le jeune public était invité à mobiliser ses propres schèmes de création tout en intégrant des contraintes spécifiques dans la dynamique de création.

2.1 Accompagner le jeune public dans une dynamique créative (médiateurs et professeurs)

2.1.1 Les ateliers "one-shot" au musée

À partir de l'analyse de l'activité des médiateurs, nous avons pu observer l'importance de leur rôle quand il s'agissait d'accueillir, de dérouler, d'accompagner la parole du jeune public, tout en provoquant deux effets principaux sur leurs activités : transiter entre leurs propres mondes (perceptions, résonnances, imaginaires) vers l'univers d'un artiste (intentions, projets, significations, inspirations) pour favoriser une appropriation des œuvres de l'espace d'exposition de l'atelier ; et osciller entre le registre analytique et le registre sensitif en lien avec les œuvres. Pour accompagner la mise en mots des enfants et la rencontre des œuvres, les médiateurs disposent de la médiation langagière, et plus précisément, nous avons mis à jour une diversité d'instruments dialogiques où la conversation était mobilisée comme un instrument dans l'activité. Ces instruments permettaient d'accompagner la découverte et la rencontre des oeuvres (questionnement en "écho", en "imagination", en "devinette", en "perche", et en "éventail") ; d'accompagner la mise en mots des enfants (répéter les réponses, les reformuler et distribuer la parole) ; d'évaluer les propositions émises par les enfants (confirmer et infirmer les réponses), et enfin, d'accompagner le regard du jeune public (à l'aide des déictiques langagiers pour montrer des éléments spécifiques aux œuvres). De plus, le contexte de l'atelier permet de donner des prises et des perches plus variées qu'en situation de visite guidée : les œuvres proposées sont plus interactives, elles peuvent être explorées, voire touchées. Elles engagent donc davantage l'aspect sensible et corporel en situation. Ces diverses stratégies mettent au centre la participation active des enfants qui co-construisent le sens des œuvre s avec leurs mots et leurs univers accompagné des médiateurs.

L'étude de ces ateliers se déroulant sur une seule séance révèle toutefois des difficultés rencontrées par les médiateurs dans leurs activités : une contrainte temporelle imposant aux médiateurs un rythme à la fois rapide et millimétré nécessitant le plus souvent un cadrage plus important dans l'accompagnement des enfants pour qu'ils repartent tous avec une production plastique finalisée ; une inadéquation des consignes

de productions pour certaines tranches d'âges nécessitant d'adapter, voire transformer l'activité pour équilibrer entre des tâches complexes pour les jeunes enfants (5-7 ans) et des tâches provoquant une perte d'intérêt pour les enfants plus âgés (à partir de 10 ans). Par ailleurs, ces ateliers s'inscrivent dans un contexte où le projet du musée s'oriente vers la découverte des univers et des techniques d'un artiste spécifique. Ce qui implique d'extraire les schèmes de création habituels de ces artistes pour les proposer aux enfants et aux adolescents, tout en évitant la proposition de formats de production préfabriqués pouvant resserrer le champ des possibles et les diverses possibilités d'expression.

2.1.2 Les ateliers intégrés à un dispositif pédagogique

Dans le dispositif "*Écoute les* œuvres *parler*" intégrant des séances d'ateliers au musée et au collège, nous avons analysé les activités d'accompagnement à la création narrative des professeurs d'arts plastiques, de français et d'histoire-géographie. Plusieurs types d'accompagnement ont été observés :

- Des gestes d'étayages susceptibles d'ouvrir le champ d'activité des adolescents (rendre les adolescents autonomes et acteurs de leurs projets ; déplacer leurs regards sur une difficulté ; suggérer des idées et des pistes de travail ou de transformation de récit ; accompagner l'expression de la dimension sensible ; proposer un travail d'inspiration instrumenté), ou le refermer (cadrer et définir les contours du projet ; accompagner la prise de distance sur le récit ; évaluer leurs récits narratifs) ;
- Proposer un accompagnement à l'émergence des résonnances afin d'aider une adolescente à mettre en mots et à exprimer son univers subjectif pour y récolter des matériaux à intégrer dans la création narrative ;
- Questionner et placer les adolescents en situation de déstabilisation et de tension afin de les mettre au centre de la création et qu'ils puissent construire leurs propres ressources ;
- Les aider à mobiliser leurs propres schèmes de prédilection dans la création narrative pouvant être tournés vers une production de nature poétique, acoustique ou musicale.

En somme, nous avons observé les professeurs placer, déplacer et faire transiter les adolescents dans diverses postures ; provoquer, contraindre certaines activités ; ouvrir, refermer le champ des possibles ; faire émerger et transformer un ensemble de matériaux avec les adolescents. Autant de gestes professionnels destinés à jouer sur les postures et les déplacements de points de vue permettant de mobiliser différents rapports au monde, différentes sensibilités, diverses ressources que les adolescents mobilisaient. Dans leurs activités d'accompagnement, les professeurs prêtaient également attention à identifier et à intégrer la marque subjective des adolescents tout le long des projets. Cela consistait à entendre les idées et aider le jeune public à mobiliser leurs schèmes de prédilection, tout en intégrant les éléments de leurs univers dans les productions.

2.2 Entrer dans la dynamique créative : s'orienter et se désorienter, s'engager et se désengager de l'action (jeune public)

2.2.1 Les ateliers "one-shot" au musée

Durant les phases de l'atelier, la forte participation du jeune public l'amène à mobiliser son imaginaire, ses sens, sa curiosité dans l'exploration de l'environnement et des œuvres, il partage, se questionne, expérimente et co-construit des significations avec l'aide des médiateurs lors de ses interventions spontanées. Et cela, tout en découvrant, devinant les formes des œuvres à partir de son propre univers, et en sollicitant ses propres expériences et ses connaissances. Diverses contraintes vécues par le jeune public ont été observées dans l'activité, nous retrouvons tout d'abord la structure du cycle créatif qui progresse

dans l'indétermination : ne disposant pas de chemins, ni de solutions prédéterminées, les adolescents progressent à tâtons dans leurs projets au fil des interactions avec leurs productions et les échanges avec les médiateurs. Cette dimension indéterminée s'accompagne d'une alternance de phases de blocage, d'arrêts de la production où le sujet navigue entre ses sources d'exploration et les choix à opérer dans l'inspiration. Pour surmonter ces contraintes, le jeune public s'appuie sur une diversité de sources d'exploration tels que les matériaux proposés par les médiateurs ou leurs propres expériences personnelles pour y puiser des idées et des matériaux à transformer ; ou encore les interactions avec le jeune public présent et les médiateurs apportant un accompagnement ciblé à chaque projet singulier.

Par ailleurs, les ateliers avec les enfants ont démontré que la consigne de production comme déterminant de l'activité, impacte fortement le déploiement ou non du cycle créatif. Par exemple, une consigne proposant des matériaux préfabriqués pour les enfants contribue à réduire les marges de liberté pour exprimer sa singularité dans les productions finales, rendant ces dernières plus homogènes au sein du groupe d'enfants. Ce type de consigne a ainsi empêché le déploiement des phases d'exploration et d'inspiration qui demeurent des phases essentielles pour récolter des matériaux diversifiés et signifiants pour les sujets, et leur permettre d'exprimer leurs idées et leurs propres univers à travers les productions.

À ce titre, il est intéressant de remarquer que dans ce type de configuration "d'empêchement" avec la consigne du masque préfabriqué, nous retrouvions davantage de détournements imaginaires réalisés par les enfants :

- Des co-constructions narratives révélant une forme d'immersion imaginaire collective où des histoires fictives étaient développées pendant la coloration et le découpage des masques. En se déplaçant dans une aire de jeu et de rêverie (Harris, 2007), ils réalisaient des processus de dissociation et de réassociations accidentelles (Decortis, 2008) ;
- La réalisation de tatouages corporels fluorescents expérimentés par des enfants dans la salle d'exposition nocturne. En s'écartant des consignes initiales, plusieurs enfants expérimentent la phosphorescence des feutres en prolongeant leurs dessins à même la peau. En détournant l'usage de ces feutres et les consignes de l'atelier, ces enfants amenèrent notamment le médiateur à quitter provisoirement son rôle d'accompagnement pour expérimenter par lui-même ces tatouages corporels artisanaux. Ces situations illustrent l'émergence d'une zone proximale de développement inversée où la curiosité et les expérimentations des enfants amènent les adultes à quitter leur rôle de connaissant et d'expert pour découvrir et apprendre aux côtés des enfants et de leurs univers.

Ces situations démontrent comment les enfants élargissent spontanément le cadre et les possibilités de création proposées initialement. Ils élargissent le champ des possibles par l'imaginaire et les genèses qu'ils élaborent en ouvrant l'éventail des schèmes des artistes.

2.2.2 Les ateliers intégrés à un dispositif pédagogique

Afin de s'ajuster aux contraintes pédagogiques du projet les empêchant de mobiliser la dimension visuelle d'une part et aux demandes des professeurs d'autre part, le jeune public est amené à développer un ensemble de :

- Ressources internes telles que l'imagination de potentielles situations de médiation, la décentration vers le point de vue des malvoyants, la mobilisation d'une expérience de rencontre avec une œuvre, l'association et la dissociation d'éléments et la réalisation d'analogies multi-sensorielles permettant au jeune public d'agir, d'expérimenter symboliquement, et de produire des connaissances et des matériaux pour la future narration ;

- Ressources externes telles que le questionnement des professeurs sur les idées à développer et/ou les stratégies à déployer, l'utilisation du web ; l'expérimentation d'une médiation multi-sensorielle sur un membre de la famille, et l'exploration des idées et des projets des autres groupes viennent alimenter les interrogations et la préparation à la création narrative ;
- Médiations multi-instrumentales avec lesquelles les adolescents font transiter des objets du quotidien vers un univers symbolique lié aux armes et à la guerre en mobilisant des processus d'instrumentation pour que ces objets produisent des sons authentiques rappelant un ensemble d'armes ;
- D'enquêtes multi-instrumentées dans lesquelles les adolescents réalisent une exploration centrifuge consistant à récolter de façon multiple et plus importante des matériaux sur l'œuvre sélectionnée, de façon à amplifier ce matériel et à multiplier les points de vue sur l'œuvre (observer la peinture, lire et prendre des notes à partir du cartel, échanger au sein du groupe, écouter de manière opportuniste une médiatrice durant une visite guidée et échanger avec le professeur de français sur les matériaux recueillis).

L'imaginaire demeure un instrument efficient pour créer des mondes et y faire des choses variées, telles que superposer un ensemble d'activités qui permettent de faire progresser la préparation à la création narrative. L'imagination représente également un moyen pour créer un décentrement et permettre ainsi l'exploration de nouveaux matériaux lorsqu'il y a un changement de points de vue, et combiner un ensemble de modalités sensorielles. Tandis que l'imprégnation constituait un moyen privilégié pour faire émerger l'univers d'un sujet et le mobiliser lors des séances ; combiner une pluralité d'univers tels que la sphère quotidienne et l'imaginaire, ainsi qu'identifier certaines étrangetés ou familiarités sur les œuvres.

3. Retour sur les modèles MARO et NAM

3.1 Le fonctionnement des espaces analytiques et sensitifs lors des visites

À travers l'analyse des activités, nous avons pu observer que le registre analytique représente un espace de rencontre avec les œuvres qui se prête davantage au développement d'une co-activité entre médiateur et jeunes visiteurs. En effet, l'espace analytique propose une objectivation du rapport à l'œuvre permettant de maintenir à distance le tableau pour parcourir l'œuvre, la morceler, la rendre catégorisable et la relier à divers domaines d'activités (Bationo-Tillon, 2013). Et dans cet espace, tout l'enjeu résiderait pour le médiateur à provoquer et à déplacer chez les visiteurs une expérience attentionnelle exacerbée, c'est-à-dire : "*une attention ouverte, au sens où elle accueille avec bienveillance (...) tout ce qui se présente à elle (...) et sans se hâter vers une conclusion*" (Schaeffer, 2015). La mobilisation du versant analytique par le médiateur peut également alimenter une rencontre plus sensitive chez le jeune public comme nous l'avons observé dans les résultats, bien qu'il reste dissimulé du médiateur. L'analyse de l'activité démontre également l'importance de laisser le jeune public investir l'espace sensitif en premier lieu. Cela lui permettrait de construire ses propres significations face aux œuvres et de faire émerger ses questionnements et son ressenti. Le plus souvent intime, cet espace demeure rarement partagé tandis qu'il pourrait alimenter la visite guidée et les échanges collectifs.

Nous remarquons que ces deux espaces ne peuvent être mobilisés simultanément lors des visites guidées : pour rencontrer une œuvre de façon sensible (imagination, immersion, imprégnation), cela implique d'orienter son attention vers son monde intérieur. Pour y parvenir, il faut pouvoir quitter provisoirement l'écoute du médiateur et l'espace analytique qu'il déploie. Ces deux espaces ne peuvent cohabiter simultanément bien qu'ils se nourrissent et s'enrichissent au fil de la visite. Par ailleurs, certaines

classes de situation peuvent être prolongées et instrumentalisées à l'aide de dispositifs afin de provoquer et observer des effets que l'on ne pourrait saisir spontanément à l'oeil nu sur une œuvre inerte. Dans cette visée, plusieurs adolescentes avaient mobilisé un schème d'animation à l'aide de leur téléphone portable pour photographier certaines œuvres et y provoquer un mouvement qu'elles avaient supposé et imaginé en amont, lors d'une première rencontre.

En définitive, le modèle MARO présente deux postures face à la découverte des œuvres et deux registres d'être-au-monde possibles qui s'alimentent mutuellement. Ce modèle met également en perspective deux univers que l'on fait cohabiter dans le domaine de l'art : le champ de la connaissance artistique entremêlant les visions des artistes, du commissaire d'exposition et des médiateurs ; et le champ de la connaissance expérientielle où il est question d'une expérience esthétique dynamique et située temporellement dans laquelle s'enchevêtrent la réflexion, le questionnement, l'émergence du ressenti, de l'imagination et des résonnances vécus à la 1ère personne par les visiteurs.

3.2 Déploiement du cycle créatif et du modèle

En mettant à l'épreuve les phases du modèle NAM (Decortis, 2008) pour analyser les activités réalisées par le jeune public, nous avons observé que la modélisation du cycle créatif n'a rien de figé et qu'elle se transforme selon les situations, les déterminants et les ressources disponibles ou mobilisées par les sujets. Et l'analyse inductive des données a révélé l'émergence de deux phases supplémentaires dans le déploiement du cycle créatif lors des ateliers. Tout d'abord, la **distanciation** intervient le plus souvent dans des situations d'instabilité, de complexité et d'incertitude lorsque le sujet établit une prise de recul vis-à-vis de sa production en cours, et de ses expériences qui deviennent des objets de réflexion. Cette prise de recul peut être directe ou médiatisée avec l'aide d'un pair susceptible de questionner et faire verbaliser le sujet sur l'état d'avancement, les idées en cours de développement, l'explication des choix et des étapes de la production, l'identification des difficultés rencontrées, l'évaluation de la production et sur la signification de celle-ci. Cette phase permet de comprendre, d'organiser et de donner du sens à ses actions. Et la seconde phase correspond à l'**expérimentation** qui permet de tester directement et par sa propre expérience les effets de sa production finalisée ou en cours de réalisation par le prisme d'un objet ou du regard de l'autre. Cela peut favoriser une évaluation de sa production et des rebonds au sein du cycle entre la distanciation et l'avancée de la production.

L'étude du développement du cycle créatif dans les ateliers a également révélé l'importance de plusieurs dimensions à prendre en compte :

- La **présence de contraintes** est inhérente au déploiement de la créativité telles que les schèmes de prédilection des artistes et les consignes proposées au jeune public dans les ateliers "one-shot", ou encore la contrainte consistant à empêcher les adolescents de mobiliser la dimension visuelle dans la création narrative du dispositif pédagogique ELOP. Ces contraintes permettent d'apporter un cadre pour orienter le développement des idées. Elles sont d'autant plus efficaces lorsqu'elles créent des moments de résistance ou de tension car ces situations comportent des potentialités où le sujet se met à rechercher activement des solutions et à formuler de nouveaux objectifs dans son activité (Dewey, 2005). Cela peut être une façon de structurer son projet pour éviter une trop grande liberté qui nuirait au processus créatif (De La Durantaye, 2012). Par ailleurs, les situations d'empêchement sont susceptibles de faire du jeune public un sujet capable d'élaborer de nouvelles ressources et d'alimenter son pouvoir d'agir en surmontant ses propres difficultés (Rabardel, 2005) ;
- La **dimension d'indétermination** constitutive de la progression du cycle créatif. Il n'existe pas de chemins préconçus, ni de solutions prédéterminées en amont des projets, les jeunes sujets progressent

à tâtons au fil des phases du cycle créatif et des interactions avec leurs productions, les camarades et les médiateurs/enseignants. Cette dimension indéterminée s'accompagne d'une alternance de phases de blocage, d'arrêts de la production où le sujet navigue entre ses sources d'exploration et les choix à opérer dans l'inspiration ;

- Le **développement d'une marque subjective** permet au jeune public de réinvestir des consignes et des matériaux communs en modelant à leurs façons les productions plastiques et narratives en les colorant de leurs propres choix tout en y intégrant des fragments de leurs expériences et de leurs histoires. Cette marque subjective se développe au travers des processus de dissociation et d'association réalisés sur les matériaux dont ils disposent. La dissociation consiste à donner de la pertinence à certains éléments et à séparer des éléments d'un tout, tandis que l'association permet de réagencer et combiner ces derniers éléments à la production en cours de réalisation (Decortis, 2008) ;
- L'**ouverture d'un ensemble d'espaces symboliques** dans lesquels les jeunes sujets opèrent des actions, transforment des matériaux de leurs expériences et transitent à travers diverses postures afin d'accompagner le cycle créatif. Ces espaces permettent notamment de gérer et de surmonter les ruptures provoquées par les contraintes et les difficultés rencontrées lors des projets créatifs. Nous retrouvons tout d'abord l'espace de la réflexivité où le sujet opère un retour sur soi en menant un ensemble d'investigations exploratoires : enquêter, trier un grand nombre d'informations, déduire, inférer, questionner, générer des hypothèses et s'intéresser aux singularités d'un problème pour adapter les solutions (Schön, 1994). L'espace imaginaire est un autre lieu permettant aux jeunes sujets de créer des mondes et y faire des choses variées, telles que superposer un ensemble d'activités qui permettent de faire progresser la préparation à la création narrative, ou encore combiner un ensemble de modalités sensorielles. Les sujets peuvent notamment y mobiliser des formes de décentrement afin de combiner différents points de vue et explorer de nouveaux matériaux.

3.3 Porosité des modèles MARO et NAM

Nous avons observé que les phases du modèle de l'activité de rencontre avec les œuvres (MARO) et du modèle du cycle créatif (NAM) se complètent et s'alimentent mutuellement via des rebonds selon les situations, les choix et les expériences vécues par les adolescents. Certaines activités de rencontre aux œuvres telles que l'émergence du ressenti, l'imagination et la description fine des œuvres ont représenté des matériaux féconds qui ont joué un rôle clé dans les phases d'exploration. Certains moments marquants dans ces rencontres à l'œuvre ont ensuite été réinvestis dans le cycle créatif lors de l'inspiration en étant sélectionnés, retravaillés et transformés. Toutes ces phases d'inspiration cumulées au fil des projets ont permis aux adolescents de s'approprier leurs rencontres aux œuvres en plaçant le projecteur sur certains détails, certaines dimensions de l'œuvre qui les ont davantage touchés, surpris, fait voyagés ou questionnés. Par ailleurs, les phases d'inspiration ont provoqué de multiples occasions d'échange autour de matériaux très personnels et intimes tels que des matériaux liés à l'imaginaire et aux résonnances vécues face aux œuvres, alors qu'ils ne sont que rarement partagés lors des visites guidées.

D'une part, les phases du modèle NAM ont permis une réélaboration fine de l'expérience de rencontre aux œuvres en amenant les adolescents à prendre conscience et à extérioriser ces rencontres marquantes qu'ils ont instrumentalisés dans le cadre d'une production narrative. D'autre part, l'analyse de ce projet a démontré que certaines activités sensibles telles que l'imagination et l'imprégnation pouvaient être mobilisés comme instruments et comme espaces en dehors du musée pour agir symboliquement et extérioriser des univers subjectifs afin d'alimenter des productions créatives.

4. Conceptualiser les activités constructives à partir des situations muséales

À partir de l'analyse des activités de rencontre avec les œuvres et des activités de création plastique et narrative avec le jeune public en situation muséale, nous avons extrait un ensemble d'invariants nous permettant d'alimenter notre compréhension des activités constructives, c'est-à-dire des activités orientées vers le développement et l'évolution du sujet. Ces activités mobilisent sur le moyen et le long terme la dimension de l'expérience comme matériau qui résiste et se transforme en ressources, en compétences, en instruments et en identité (Rabardel, 2005). Pour cela, nous avons structuré ces activités constructives du point de vue de ses origines, de ses dimensions d'appartenance et de ses effets en nous appuyant sur le modèle de la double régulation de l'activité (Leplat & Cuny, 1977) proposant une vision systémique de l'activité. Il vise à comprendre les réels déterminants des sujets et des situations, à saisir leurs impacts sur les caractéristiques de l'activité et les régulations mises en place par les sujets et à observer les effets produits. Ces activités constructives ont été modélisées dans un schéma synthétique (Cf. Figure 110).

4.1 Les déterminants des activités constructives

Nous avons identifié deux types de déterminants de natures capacitantes et/ou empêchantes qui provoquent, alimentent et orientent les activités constructives : les déterminants liés aux sujets qui expérimentent des activités constructives, et les déterminants liés aux situations. Ces situations peuvent être délibérément provoquées par d'autres sujets (exemples : médiateurs, accompagnateurs, professeurs, pairs, etc.) dans une visée pédagogique ou provenir de l'environnement :

- Déterminants reliés aux sujets ==> lorsque les sujets sont engagés dans un processus de construction ou de réélaboration d'une expérience, plusieurs déclencheurs peuvent initier l'entrée et le déploiement d'une activité constructive tels que l'étonnement ; la curiosité concernant un objet complexe ou intrigant ; l'incompréhension ; la rencontre d'une difficulté et d'un blocage ; ou encore la volonté de relever un défi et de s'engager dans un projet réflexif et créatif ;
- Déterminants reliés aux situations ==> il s'agit de dispositifs pédagogiques ou des accompagnements mis en place par de tierces personnes afin de provoquer des activités constructives chez les sujets apprenants ou en cours d'apprentissage. Ils peuvent être amenés à créer des situations d'échanges et de débat constructif amenant les sujets apprenants à s'exprimer ; à provoquer des situations d'empêchements afin de pousser les sujets à développer une inventivité et des détournements à partir d'une impossibilité à agir ; à contraindre les sujets à mobiliser des schèmes d'usage spécifique ; ou encore à ouvrir le champ de l'activité en invitant les sujets à choisir les schèmes d'usage et les axes d'action souhaités.

4.2 Les différentes formes d'activités constructives rencontrées

Cinq formes principales d'activités constructives visent à transformer, alimenter des connaissances, extérioriser et provoquer des expériences singulières transformant les sujets et leurs futures activités :

1. Activité épistémique ==> elle est orientée vers l'élaboration et la prise de connaissances en mobilisant l'imaginaire, la variation des postures et les interactions : il s'agit pour les sujets d'expérimenter certaines actions et d'explorer un ensemble de matériaux qui alimentent la connaissance d'un phénomène ou d'un objet investigué ; se décentrer et déplacer son point de vue pour modifier son angle de compréhension ; mobiliser l'imaginaire comme un instrument pour créer des univers permettant d'explorer de nouveaux matériaux ; questionner et interagir avec d'autres sujets ;
2. Activité pragmatique ==> elle concerne la transformation et l'assemblage de l'expérience : les sujets réalisent des processus d'association et de dissociation sur des matériaux ; ils mobilisent leurs propres schèmes de prédilection ou d'autres schèmes d'usage empruntés ; et ils mobilisent leur

imaginaire comme un lieu d'action symbolique où ils peuvent superposer un ensemble d'activités tout en combinant des modalités sensorielles ;

3. Activité interpersonnelle ==> elle met en lumière le rôle du collectif dans l'accompagnement vers des situations nouvelles, exigeantes et les déplacements de postures et de registres : les accompagnants créent et alimentent une zone proximale de développement, ils créent des situations de débats et d'échanges constructifs ; ils font transiter les sujets d'un univers à un autre et d'un registre d'être-au-monde à un autre ; ils accompagnent l'émergence de l'univers subjectif et créent des situations de tensions et d'empêchements ;
4. Activité d'émergence ==> elle révèle l'importance d'externaliser les fragments d'expériences : les sujets extériorisent ou sont accompagnés dans l'émergence de leurs propres univers subjectifs (perceptions, imaginaires, résonnances) ;
5. Activité transitionnelle ==> elle détaille la dynamique des matériaux d'expérience transformés pouvant s'orienter vers les phénomènes transitionnels (le mouvement) et le désengagement de l'action (l'arrêt) destinés à brasser et décanter l'expérience, les sujets peuvent transiter d'un univers personnel à un autre, d'un registre analytique à un registre sensitif ; alterner diverses postures internes au fil d'un projet ; ou encore suspendre leurs activités pour se distancier, incertain et désorienté : le sujet est comme en suspens.

Ces activités constructives rendent compte du cheminement singulier tracé par chaque sujet (fil de l'activité actuel) sans qu'il ne connaisse au préalable l'itinéraire, les solutions à mobiliser, ni les aboutissements de ce parcours (fil de l'activité potentiel). Ce sujet transite à travers un ensemble de temporalités qu'il peut choisir de dilater avec l'expression de son propre univers, de fragmenter à l'aide des processus d'association et de dissociation des matériaux de l'expérience ou de paralyser lorsque le sujet se désengage de l'action face aux obstacles ou aux tensions rencontrées, l'empêchant d'agir. Ces activités constructives rendent également compte, tantôt d'un sujet capable d'être affecté par son environnement, par ses actions et ses interactions pour y puiser et alimenter sa réflexivité, son imaginaire et sa compréhension de son activité et de son environnement ; ou encore capable de mobiliser des ressources et de créer de nouveaux schèmes pouvant répondre à ses besoins. Tantôt ces activités mettent le projecteur sur des moments spécifiques révélant un sujet incertain et incapable d'agir, aux prises avec des savoirs résistant à la compréhension, et "*retenu dans son élan, dans sa propension à l'action, où son pouvoir d'agir est mis à mal et où sa connaissance ne lui permet pas de surmonter l'obstacle qu'il rencontre : il est alors désorienté, inquiet, angoissé, en perte de repères, dans ses conceptions comme dans ses perceptions*" (Astier, 2014). Ces "temps de vide" sont également importants à prendre en compte dans les activités constructives et le développement car ils révèlent un rapport spécifique "*de disponibilité au monde et à soi*" (op. cit.).

4.3 Les effets sur l'expérience des sujets

Les diverses formes d'activités constructives peuvent provoquer de nombreux effets sur les sujets dans lesquels nous pouvons distinguer la création ou la restructuration de nouveaux matériaux d'expérience. Ces effets sont également suscpetibles d'alimenter en retour l'émergence ou la modification des déterminants par rétroaction :

- Les effets provoquant la création de matériaux d'expérience ==> les activités constructives peuvent contribuer à l'élaboration de nouveaux schèmes d'usage et de genèses instrumentales, la construction de nouvelles ressources, faire émerger et construire un sens neuf sur des expériences qui demeuraient latentes et brumeuses, et alimenter la compréhension des activités des sujets des environnements côtoyés ;

- Les effets provoquant la restructuration de matériaux d'expérience ==> les activités constructives sont également susceptibles de réorganiser ou modifier l'ensemble des ressources existantes ; permettre aux sujets de découvrir des prises et des ressources dans le réel pour rééquilibrer les situations d'instabilité ; contribuer à appréhender et réunir la cohérence de leurs activités et de leurs identités fragmentées dans le temps et dans l'espace ; et tisser de la continuité entre diverses situations morcelées.

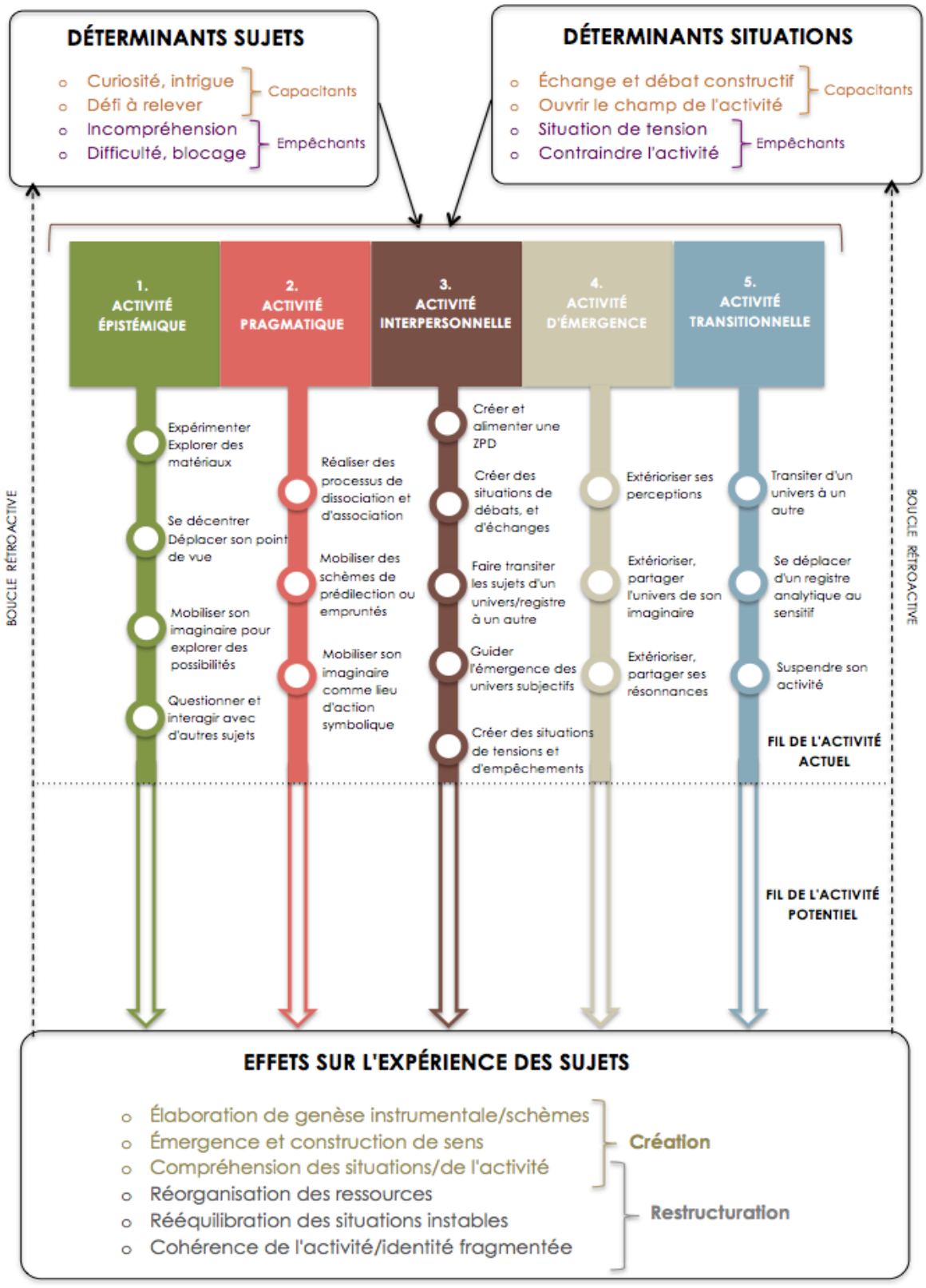


Figure 110. Modélisation des activités constructives à partir des situations muséales étudiées

Chapitre 11. RECOMMANDATIONS POUR LA CONCEPTION D'OFFRES MUSÉALES

À partir des six études empiriques, nous avons pu élaborer des connaissances sur les différentes formes de médiation orientées vers le jeune public tout en nous attachant à éclairer les difficultés rencontrées par le jeune public et les médiateurs culturels. En nous appuyant sur les dimensions intrinsèques des acteurs et sur les éléments de l'activité ayant émergé, nous souhaitons alimenter la réflexion pour la conception de ressources et d'offres muséales adaptées aux activités muséales en situation de visite et d'atelier pour chaque acteur concerné, et pérenniser les pratiques et les ressources qui fonctionnent actuellement. Pour cela, nous nous appuierons sur l'ensemble des contraintes rencontrées et des ressources mobilisées ou non par les médiateurs et le jeune public durant leurs activités à partir des précédentes études empiriques.

1. Critères pour la conception de ressources en situation de visite guidée

1.1 Les activités des adolescents

LAISSER UN TEMPS D'IMMERSION ET DE CONSTRUCTION DE SENS POUR LES SUJETS-VISITEURS

Durant la visite guidée, il est important de distinguer les significations construites par les jeunes visiteurs face aux œuvres et celles apportées directement par les médiateurs dans le cadre de leurs discours. Les précédentes analyses de l'activité révèlent que les adolescents revendiquent une certaine forme d'autonomie, un temps d'appropriation et d'immersion face aux œuvres afin d'expérimenter par leurs propres moyens leurs capacités à construire du sens. Cette démarche s'intègre dans la construction du sujet en tant que jeune visiteur acteur. Mener et accompagner une visite orientée vers le développement des sujets suppose de leur octroyer dans un premier temps des espaces où ils peuvent penser, rencontrer, expérimenter, critiquer, imaginer et ressentir par eux-mêmes. Il est donc question d'ouvrir une zone où ils développent leur pouvoir d'agir où ils s'exercent à penser les œuvres et à les rencontrer avec leurs propres connaissances et leurs univers, et cela avant de recevoir les informations "objectivées" sur les œuvres et les artistes. Pour ces raisons, nous proposons la recommandation suivante :

- *Lorsqu'une nouvelle œuvre est présentée lors du parcours, proposer au jeune public un temps d'immersion et de découverte individuelle afin de favoriser une rencontre singulière davantage tournée vers la dimension sensitive. Cela permettrait également aux jeunes visiteurs de construire leurs propres intrigues, laisser émerger leurs questionnements et explorer des éléments significatifs de l'œuvre qui pourront être susceptibles d'être partagés avec le médiateur et le collectif, et donc d'enrichir la médiation.*

DE L'IMPORTANCE DE PRENDRE EN COMPTE LE RYTHME FLUCTUANT DES ADOLESCENTS

Chaque adolescent possède un rythme qui lui est propre lors de la visite bien qu'il soit intégré dans le même collectif et dans le même espace-temporel que ses autres camarades. Comme la chronique des activités nous le démontre (Cf. Figure 35), une adolescente peut écouter le médiateur et prendre simultanément des notes ; tandis qu'une autre s'immerge dans une œuvre ne faisant pas partie du parcours prévu par le médiateur, ce qui provoquera un ensemble de questionnements qu'elle médite durant le discours du médiateur sur l'œuvre adjacente ; durant ce laps de temps, une autre adolescente à l'écoute de son état de fatigue se met à chercher les prochains bancs sur lesquels elle pourra se reposer. Toutes ces adolescentes font partie d'un même collectif guidé par un médiateur, bien que chaque adolescente expérimente une visite singulière fluctuant au fil du parcours selon leurs finalités poursuivies et leurs propres états internes. Afin de prendre en compte cette diversité de rythme au sein du collectif, plusieurs pistes sont envisageables au cours d'une visite :

- *Réduire le format de la visite guidée à 45 minutes/1h ;*
- *Alterner au cours de la visite les récits de présentation des* œuvres*, les jeux ludiques et les croquis proposés aux jeunes visiteurs, de façon à créer un rythme continu et diversifié pour permettre aux adolescents de reposer leur attention qui est beaucoup plus sollicitée lors de la médiation orale ;*
- *Diversifier les supports et les outils pendant la médiation afin de renforcer la compréhension et illustrer le discours du médiateur tels que les photos des* œuvres *évoquées par le professionnel mais absentes du parcours, des photos des artistes, des lieux emblématiques contés au cours du récit, des objets faisant écho aux procédés techniques de certaines* œuvres*, etc. ;*
- *Disposer davantage de bancs tout au long du parcours et près des* œuvres *pour permettre au jeune public d'écouter le discours du médiateur tout en se reposant au fil de la visite ; privilégier la médiation près des bancs ou inviter les adolescents à s'asseoir sur le sol lors d'exercices de croquis par exemple ;*
- *Proposer aux visiteurs en fin de visite la mise à disposition d'un ouvrage de référence sur l'exposition qu'ils peuvent consulter aussitôt pour découvrir les informations auxquelles le médiateur n'a pu répondre pendant la visite ou sur une* œuvre *qui les intéressait.*

ARTICULER VISITE GUIDÉE ET VISITE AUTONOME

La compréhension du rythme de visite vécu par un ensemble d'adolescents nous a révélé une alternance d'écoute et de décrochage et une diversité d'objets de l'activité qu'il souhaite concilier avec l'écoute du médiateur (garder des traces de la visite, se diriger spontanément vers d'autres œuvres durant le parcours, les échanges avec leurs camarades, les rencontres avec les œuvres et la nécessité de s'accorder des moments de pause). Afin d'octroyer une place à ces finalités tout en limitant le format conférence, nous proposons de :

- *Modéliser un parcours singulier de la visite où l'on proposerait aux adolescents des points d'étapes où le groupe se retrouverait tantôt collectivement, tantôt en petits groupes. Ce qui permettrait de repenser les parcours où le médiateur ne s'appuie plus sur l'unité des* œuvres*, mais il serait possible ici de mobiliser des fragments des* œuvres *pour apprendre à voyager à travers celles-ci.*

PROVOQUER UN RYTHME UNIFIÉ EN AMONT : PARTAGER UN FIL ROUGE

Nous avons précédemment observé que les configurations habituellement retrouvées sont celles où nous retrouvons un collectif unifié extérieurement mais éclaté et dispersé lorsque nous regardons de près les objets de l'activité. Afin de créer un collectif et un rythme simultanément unifié, il peut être envisageable d'inviter le groupe d'adolescents à une investigation commune en lien avec le thème d'exposition ou avec certaines œuvres. Cela prendrait la forme d'une consigne, d'un objectif partagé ou d'une énigme à résoudre, un fil rouge qui les tiendrait en alerte tout le long de la visite :

- *Démarrer la visite par une forme d'énigme que les jeunes visiteurs pourraient résoudre grâce au parcours et aux* œuvres *rencontrées. Cette énigme pourrait prendre la forme d'une problématique, d'une interrogation ou d'une enquête dans laquelle chaque visiteur cheminera durant la visite et qui pourra être résolue et partagée collectivement en fin de visite*[47].

Toutefois cette configuration dispose de quelques limites pouvant impacter l'activité du jeune public : en focalisant leur attention sur ce fil rouge préétabli, cette configuration partagée peut être susceptible de les empêcher d'endosser une posture favorisant la rencontre spontanée d'une œuvre, et diminuer ainsi leur capacité à être affecté par d'autres éléments éloignés d'un fil rouge partagé.

[47] Ce type de visite ludique a davantage été imaginé et détaillé dans le cadre d'un workshop "*Adapte ma thèse*" à la Cité des Sciences et de l'Industrie dans lequel une partie des résultats de cette recherche doctorale a fait l'objet d'une réflexion commune au sein d'un groupe de professionnels du musée pour concevoir un objet muséal inédit (Cf. Annexe n°13).

ACCOMPAGNER DES PHASES D'INSPIRATION ET DE PARTAGE

Lors des résultats, nous avons observé qu'une variété de rencontre avec les œuvres vécues par les adolescents restait dissimulée du médiateur et du groupe de visiteurs. Par ailleurs, les formats de visite actuels laissent peu de place aux processus d'inspiration, il s'agirait d'un temps accordé aux visiteurs après la visite pour réfléchir et analyser leurs expériences passées pour donner de la pertinence à certains moments marquants. Afin d'accompagner ce processus auprès des visiteurs, une piste pourrait être envisagée :

- *Proposer un temps de partage en fin de visite et inviter les jeunes visiteurs à se souvenir et sélectionner un moment marquant de rencontre avec une* œuvre *qui les aurait surpris, intrigués, questionnés, touchés, et qui aurait provoqué des résonnances, des émotions ou un moment d'imagination. Le médiateur leur proposerait ensuite de raconter et partager ce court moment au sein du groupe.*

DE L'IMPORTANCE DE GARDER ET DE PROVOQUER DES TRACES

L'analyse de l'activité a démontré chez les adolescents une grande disposition à garder des traces de leur parcours, des œuvres appréciées, étranges, de se servir des instruments pour provoquer du mouvement dans des œuvres figées, ou encore de prendre de la distance pour changer de point de vue dans la manière d'appréhender une œuvre. Afin de laisser la possibilité au jeune public de s'approprier ce rapport et ces rencontres aux œuvres, il demeure important de laisser un temps pour garder des traces. Témoignant du développement de certaines genèses instrumentales, ces traces provoquées et construites par le jeune public révèlent l'émergence de prémices d'activités constructives pouvant se prolonger en dehors des murs du musée. Il est donc précieux de favoriser le déroulement de ces activités sans que cela ne perturbe le fil de la visite et la cohésion que les médiateurs construisent et reconstruisent sans arrêt :

- *Laisser un temps de collecte de traces durant la visite muséale sans que cela ne brise la structure et l'unité du groupe ;*
- *Encourager les genèses instrumentales visant à s'approprier une rencontre avec l'*œuvre *et développer dans la médiation des moyens pour inciter le jeune public à rendre les* œuvres *dynamiques et vivantes à travers l'imagination ou en mobilisant différents types instruments.*

1.2 La co-activité entre les adolescents et les médiateurs culturels

MISER SUR LA CO-ACTIVITÉ PLUTÔT QUE LE RÔLE D'EXPERT

Nous avons vu précédemment qu'à certains moments imprévus du parcours où le médiateur maitrisait peu les œuvres, lorsqu'il se trouvait en difficulté pour simplifier un courant artistique ou expliquer une collaboration artistique complexe, les adolescents intervenaient plus spontanément en posant des questions, en provoquant du débat au sein du groupe ou en identifiant des étrangetés sur les œuvres qui provoquaient une nouvelle dynamique d'intérêt partagé. Ces éléments nous dévoile un point décisif sur la co-activité dans les moments imprévus du parcours, cette co-activité devient une véritable richesse pour la médiation car dans ces conditions les médiateurs sont empêchés de mobiliser leur rôle d'expert des œuvres pour privilégier un rapport plus direct et spontané avec le jeune public.

PRÉVOIR DES ESPACES PARTAGÉS ET DES ESPACES DE CONFRONTATION CONSTRUCTIVE

Lors des discussions, nous interrogions le mode d'interaction à privilégier lors d'une visite guidée : *comment connecter durablement deux sujets portant des enjeux singuliers, deux activités différentes et deux registres d'être-au-monde distincts ? Et est-il nécessaire, dans l'activité, de favoriser à tout prix cette rencontre et ces interactions durant la visite guidée ?* Le point de vue que nous défendons ici est que dans

une visée constructive, il est intéressant que chaque sujet dispose de son espace, et que ces espaces puissent se rejoindre ponctuellement lorsque les sujets le décident ensemble durant la visite, tout comme il peut être pertinent de prévoir ces moments en amont. Des moments pour provoquer des confrontations, des débats autour de l'œuvre afin de mettre en perspective les points de vue portés par le commissaire d'exposition, celui du médiateur et celui du jeune public. Ce sont des moments qui peuvent potentiellement alimenter des rencontres individuelles ultérieures de nature plus sensitives comme nous l'avons observé. En amont, les médiateurs culturels peuvent ainsi :

- *Se servir des étrangetés, des détails ambigus, étonnants ou provocants des œuvres pour questionner le jeune public et les amener à débattre collectivement.*

DES RESSOURCES POUR APPRENDRE À INTERAGIR AVEC UNE ŒUVRE D'ART

L'activité ludique et corporelle proposée en début de visite par le médiateur et très appréciée du jeune public, leur proposait d'expérimenter corporellement et visuellement l'effet d'optique en les invitant à s'avancer et à reculer, tout en prêtant attention à observer les changements. Cet exercice collectif en début de visite leur donnait indirectement des ressources pour apprendre à interagir avec les œuvres : le rapprochement favorise une attention plus fine sur les détails de l'œuvre, tandis qu'un éloignement bascule le sujet vers un rapport plus distancié pouvant également provoquer un rapport sensitif. Ainsi, il peut être intéressant pour les médiateurs de :

- *Développer des jeux de rapprochement et d'éloignement face à de véritables œuvres pour encourager l'appréhension et l'exploration d'une œuvre en mobilisant le corps, le ressenti et l'exploration visuelle tout en prêtant attention aux diverses formes d'interactions et de rencontres possibles avec les œuvres.*

1.3 Les activités des médiateurs culturels

DES RESSOURCES DE MÉDIATION FLEXIBLES

De la préparation des nouvelles expositions à la réalisation des visites guidées dans les espaces d'exposition, les activités des médiateurs culturels sont marquées par un ensemble d'imprévus, de changements et de dynamique nécessitant à tous les moments de s'adapter aux expositions, aux différents types de publics et aux aléas de la visite. Il est donc indispensable de considérer l'activité des médiateurs comme une activité souple qui nécessite des ressources de médiation mobilisables de manière improvisée, ce qui exclue des ressources de médiation trop linéaires :

- *Face à la variabilité des situations muséales auxquelles les médiateurs doivent faire face, il est important de renforcer les invariants de leur activité de médiation car ils constituent de véritables ressources transverses à toutes les visites guidées et au renouvellement des expositions, ces dernières nécessitant une mise à jour continue de leurs connaissances sur les artistes et les œuvres. Dans ces invariants, nous retrouvons par exemple les critères permettant de sélectionner les œuvres utilisées pendant le parcours, la façon d'élaborer son parcours (choisir un nombre définis d'œuvre autour d'une thématique ou d'un fil conducteur), les sources habituelles où collecter des informations sur l'exposition en cours, les questionnements habituels destinés aux visiteurs orientés vers le rapport sensitif ou analytique, les stratégies pour gérer le temps de visite, les détours à inclure dans le parcours pour éviter la rencontre d'autres groupes de visites sur les espaces prévus, etc.*

LE COLLECTIF DE TRAVAIL COMME RESSOURCE PÉRENNE

Les nombreux entretiens réalisés avec l'équipe des médiateurs culturels nous ont appris que les premières expériences de visites demeurent expérimentales, inachevées et créent un inconfort émotionnel (Cahour,

2010) chez les professionnels de la médiation car elles sont liées d'une part à un manque de contrôle lié à un sentiment de ne pas maîtriser l'exhaustivité des connaissances sur l'exposition ou de ne pas être naturel dans la façon de les exposer, et d'autre part à une difficulté d'anticiper les réactions des futurs visiteurs ou la réussite de leur visite guidée. Elles sont toutefois indispensables au développement des compétences et participent à l'enrichissement de la diversité des classes de situations rencontrées. Une façon d'amenuiser ces effets négatifs des débuts d'exposition pourrait consister à échanger au sein du collectif de médiateurs pour partager ses expériences et ses stratégies selon les publics rencontrés, discuter des contraintes rencontrées et des types de ressources mobilisées en situation ou construites en amont des visites :

- *Nous proposons de favoriser des espaces d'échanges au sein du collectif de travail afin de faciliter la transmission d'informations et les discussions autour de la conception des parcours et des dispositifs de médiation culturelle adaptés à chaque type de public. Ces espaces permettraient également de réaliser des retours d'expérience sur les visites guidées effectuées et de mettre en débat les gestes professionnels ayant fonctionné ou non, les réactions des visiteurs et le ressenti à la suite de ces parcours à la lumière des expériences d'autres collègues.*

DES RESSOURCES D'ACCOMPAGNEMENT PLUS ÉQUILIBRÉES

La chronique d'activité du médiateur culturel observé lors d'une visite guidée (Cf. Figure 29) démontre un discours majoritairement orienté vers le rapport analytique des œuvres (description fine des détails de l'œuvre liés aux formes, aux couleurs, aux mouvements, etc. ; distanciation de l'œuvre intégrant une mise en narration du parcours de l'artiste, du contexte de la réalisation de son œuvre, des techniques mobilisées, etc.). Il s'agit d'un rapport à l'œuvre privilégié par les médiateurs mobilisant un rôle d'expert et de connaissant où ils se sentent généralement plus à l'aise. Néanmoins les adolescents interrogés soulignent à propos de leur expérience de visite une abondance de discours parsemé quelques fois de termes difficilement accessibles pouvant engendrer de l'incompréhension, de l'ennui, voire un décrochage du discours provoquant l'émergence d'un nouvel objet de l'activité. Nous postulons ici qu'alimenter un équilibre entre ces deux rapports à l'œuvre, analytique et sensitif, permettrait de mobiliser davantage la participation des adolescents. En effet, le rapport sensitif orienté vers l'immersion, l'imagination ou l'émergence de résonnances s'appuie principalement sur le développement des univers subjectifs, et ne requiert donc pas le déploiement d'une zone d'expertise sur les œuvres. Le rapport sensitif impliquerait plutôt d'accompagner les jeunes visiteurs à rencontrer intimement les œuvres et à faire émerger avec leur consentement des fragments d'expériences sensitives et signifiantes. Il s'agirait donc :

- *D'équilibrer le discours analytique du médiateur avec des phases plus centrées sur la dimension sensitive où l'accent serait mis sur l'immersion, l'imagination et l'émergence du ressenti des visiteurs.*

OUTILLER LA DIMENSION SENSITIVE DE LA MÉDIATION

Dans l'objectif d'outiller les médiateurs culturels sur l'activité sensitive en direction du jeune public, il demeure indispensable de déplacer ces professionnels de la médiation vers des situations de rencontre à la 1ère personne au détriment d'un rôle principalement ancré sur la connaissance et les savoirs reliés aux œuvres. Dans cette visée, nous avons co-organisé avec Françoise Decortis et Anne Bationo-Tillon un groupe de suivi en 2014 réunissant la direction du service public et médiation de la RMN Grand Palais (Coraline Knoff et Sophie Radix), ainsi que des conférencières de l'institution. Nous avons proposé à six conférencières un temps de partage collectif et de retour d'expérience sur leurs savoir-faire et compétences acquises au contact des visiteurs pour mieux saisir la manière dont elles s'adaptaient à la diversité des publics d'une part, et identifier les stratégies utilisées pour intégrer la dimension sensible des visiteurs au contact des œuvres d'autre part.

Lors de cette journée, la matinée était consacrée à des mises en situation dans lesquelles nous avons interrogé le métier de conférencier via des jeux de rôle afin de prendre le temps de s'arrêter, d'observer et débattre sur la diversité des ressources mobilisées dans la médiation culturelle. Pour cela, nous avons dans un premier temps questionné leurs expériences en tant que visiteuses à l'aide de l'entretien d'explicitation en petits groupes, puis dans un second temps, nous avons interrogé leurs expériences en tant que conférencières lors d'un échange collectif. Ces éléments ont ensuite été mis en perspective avec les facettes de la rencontre avec l'œuvre du modèle MARO et le cycle de l'activité créative du modèle NAM afin de révéler l'importance de s'appuyer sur l'activité sensitive et d'octroyer un temps et un espace aux différentes phases du cycle créatif pour alimenter les ateliers à destination du jeune public, et plus particulièrement, la phase de partage souvent délaissée.

2. Critères pour la conception de ressources en situation d'atelier jeunes publics

2.1 Les activités du jeune public

LA VISITE COMME MATÉRIAU D'EXPLORATION POUR L'ATELIER

Les ateliers jeunes publics fonctionnent actuellement de manière indépendante avec un double format d'1h30 (débuter par la visite puis continuer sur l'atelier et vice-versa), ce qui réduit considérablement le temps de production devenant insuffisant pour exploiter leur potentiel et mener à terme les objectifs dans l'atelier. Il serait ainsi profitable pour le jeune public de mettre l'un au service de l'autre afin que visites et ateliers deviennent complémentaires. En considérant la visite en tant qu'activité d'exploration, et matériau d'exploration, ce prisme peut devenir fécond lorsqu'il s'agit de penser une articulation visite-atelier. La visite permet de rencontrer, de s'imprégner et de recueillir une diversité de matériaux auxquels chaque visiteur pourrait y trouver des éléments d'intérêts, élaborer son propre fil rouge, et déceler des éléments qui lui paraitront pertinents mais qu'il ne ferait qu'effleurer lors de la visite et qu'il pourrait approfondir et prolonger lors d'un temps d'atelier (exemples : schème d'animation avec l'appareil photo, schème de reproduction des œuvres, schème de distanciation, immersion dans un jeu d'ombre provoqué par la luminosité, etc.). Ce qui leur permettrait de réaliser un atelier où ils produiraient une création bien plus significative et reliée à leurs expériences de rencontre, tout en déployant leurs propres schèmes de prédilection dans la création.

ÉLARGIR LES POSSIBILITÉS D'EXPLORATION ET D'ACTION DANS LES ATELIERS

Nous avons pu observer que les ateliers proposaient un cadre où le jeune public est invité à suivre une consigne commune et à mobiliser les schèmes de prédilection de l'artiste. Il est donc important de proposer un cadre, et des consignes intégrant des marges de manœuvres permettant aux enfants et aux adolescents de dépasser les prescriptions, de mobiliser leur réflexivité, de développer de nouveaux savoirs, et d'élargir leurs possibilités d'actions (Falzon, 2013). Il est notamment essentiel que ce cadre conçu en amont et que ces consignes intègrent un niveau de défi à relever leur permettant d'équilibrer entre un niveau de difficulté suffisant et un niveau de compétences et de ressources dont ils disposeraient (Csikszentmihalyi, 1997 ; Falzon, 2013). L'analyse de l'activité démontre notamment que les enfants développent des genèses opératives pour sortir du cadre contraint de l'atelier (exemples : des genèses permettant d'élargir les zones et les possibilités de partage avec la co-construction d'histoires ; des genèses élargissant les supports d'expression avec les tatouages corporels aux feutres fluorescents). Il s'agit donc de favoriser l'émergence d'activités constructives et de les prévoir en amont dans la conception des ateliers.

CONTINUITÉ ET TRANSITION DES EXPÉRIENCES ET DES UNIVERS

Dans un premier temps, nous aborderons la question du stockage des traces hétéroclites des expériences et des matériaux recueillis face aux œuvres et de l'importance pour le jeune public de supporter le passage entre les espaces de rencontre avec les œuvres et les espaces de création en atelier. Ces questions soulèvent la réflexion sur la conception d'instruments transitionnels (Bationo-Tillon, 2006) destinés aux adolescents, c'est-à-dire des instruments personnels qui facilitent la porosité entre ces deux espaces et qui favorisent le stockage de traces multi-sensorielles (réaliser des photographies, capturer des vidéos, enregistrer le son d'une visite ou celui d'un échange, prise de notes à la volée, etc.) et susceptibles de combiner une diversité de supports personnels, publics et partageables. Dans cette visée nous pouvons distinguer des instruments transitionnels intra-individuels permettant de construire une continuité des traces pour un même sujet au fil du temps, tandis que des instruments transitionnels inter-individuels favorisent le stockage et l'étalage des productions réalisées par plusieurs sujets comme en témoigne cet exemple :

- *Pour favoriser des processus de partage et d'inspiration lors des ateliers à séance unique, nous pouvons proposer la mise en place d'une chaîne d'instruments transitionnels permettant de mettre en partage les productions des précédents enfants et adolescents via des photographies ou les intégrer dans une tablette numérique accessible au jeune public. Cette démarche viserait la production d'une composition diachronique reliée à un atelier thématique. Ces chaînes de production deviendraient ainsi des sources d'exploration et d'inspiration pour le jeune public. Ces propositions ont été inspirées d'une installation artistique éphémère "La Grande Lessive" créée en 2006 par la plasticienne Joëlle Gonthier afin de promouvoir la pratique, l'enseignement artistique, et le développement du lien social (Cf. Figure 111).*

Figure 111. Installation éphémère "La Grande Lessive" (Source : http://www.lagrandelessive.net/)

Dans un second temps, nous nous intéresserons aux conditions d'immersion et de distanciation, et à l'articulation des postures permettant les allers-retours entre l'engagement et le désengagement (Ackermann, 1966 ; 2007) vis-à-vis des matériaux élaborés par le jeune public dans les activités de création et de préparation à la création. Cela soulève un ensemble de questions : Comment replonger dans ses impressions, son imaginaire et son univers spécifique lors d'une nouvelle séance ? Comment accompagner les sujets dans cette dimension transitionnelle et immersive des traces et des univers ? Comment aider les sujets à transiter selon divers points de vue pour enrichir les matériaux récoltés et alimenter leur compréhension du projet et de leur activité de création ? :

- *Une première piste pour favoriser une ré-imprégnation des matériaux et des expériences serait de proposer au jeune public de mobiliser un schème d'étalage multi-instrumenté (Bationo-Tillon, 2006 ; Bationo-Tillon, Folcher & Rabardel, 2010) qui consiste à réaliser un va et vient entre la consultation des*

divers matériaux recueillis et élaborés avec la production et la réflexion sur ces matériaux. Il s'agit ici de rendre visible toutes les traces et tous les documents et les instruments intermédiaires mobilisés antérieurement ;

- *Une seconde piste pour provoquer la distanciation pourrait s'articuler d'une part autour de la mobilisation de certains instruments descriptifs et dialogiques (op. cit.). L'instrument descriptif vise à rendre compte des éléments et des détails privilégiés sur les œuvres étudiées. Tandis que les instruments dialogiques permettent de garder des traces des réflexions personnelles, de sensations et de connaissances faisant échos aux expériences vécues par le jeune public ;*
- *La distanciation pourrait s'articuler d'autre part autour de jeux de rôles à proposer au jeune public afin d'endosser des rôles différents au sein du groupe et d'emprunter une personnalité et une façon de voir, de juger et d'interpréter les matériaux de leur projet en s'appuyant sur des techniques de créativité telles que la "Méthode des six chapeaux pour penser[48]" (Bono, 2005), ou encore la "Méthode Walt Disney[49]" (Dilts, 1996).*

[48] La "*Méthode des six chapeaux pour penser*" conçue par Edward de Bono permet à chaque participant de porter un chapeau d'une couleur spécifique lui permettant d'endosser un rôle et un mode de pensée selon le problème à traiter. Ces chapeaux invitent les participants à penser les situations à travers différents prismes : la neutralité, la critique émotionnelle, la critique négative, la critique positive, la créativité et les faits.

[49] La "*Méthode Walt Disney*" élaborée par Robert B. Dilts et inspirée par le producteur technique cinématographique Walt Disney permet d'examiner un problème selon trois principaux points de vue : les rôles du Rêveur, du Réaliste et du Critique.

Chapitre 12. LIMITES ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE

1. Limites des études

1.1 Limites liées à l'accessibilité du terrain

Pour les récoltes de nos données, nous avions un accès limité au terrain du Centre Pompidou Metz. La temporalité de nos premières observations était déterminée par une contrainte principale : la présence sur le terrain était négociée selon les dates disponibles pour être logé sur Metz près du musée[50], période pendant laquelle nous sommes restés plus de trois semaines réparties entre Mai et Juillet 2013. Puis nous sommes revenus ponctuellement entre Octobre 2013 et Janvier 2014 au musée, ces journées de récolte de données étaient tributaires d'un budget accordé par le Labex Art H2H pour assurer nos frais de transports. Nous devions prendre en compte dans ce budget, les allers-retours entre Paris et Metz pour réaliser les observations ainsi que les entretiens menés auprès des acteurs après l'observation de l'activité. Nous avons fait en sorte que la durée de nos observations permette de rencontrer toute l'équipe des médiateurs, d'observer une diversité de situations de médiation menées par un ensemble de médiateurs sur plusieurs expositions, puis de suivre la visite guidée avec les adolescents et de les interroger dans leur collège par la suite.

1.2 Limites liées aux modalités de recueil de données

L'étude sur l'articulation des logiques intrinsèques des médiateurs et des adolescents (Chapitre 7) intègre des observations et des analyses qui n'ont porté que sur une seule visite guidée, faisant de cette étude de cas une situation où nous avons pu nous centrer sur l'articulation des expériences de visite et de la dimension intrinsèque du médiateur et des jeunes visiteurs. Ce recueil a par ailleurs nécessité un investissement et une organisation importante auprès des enseignants, du directeur de l'établissement et l'obtention d'une autorisation parentale pour filmer et interviewer les adolescents. Une autre limite concerne la tranche d'âge réduite des adolescents interrogés en classe de 5e (12-13 ans) et un déséquilibre relié au genre (le recueil intègre plus d'adolescentes que d'adolescents), empêchant ainsi une représentativité de la population adolescente et une transférabilité des résultats n'ayant porté que sur une situation et une tranche d'âge spécifique.

Afin de récolter les points de vue intrinsèques du jeune public et des médiateurs lors des situations d'ateliers (Chapitre 8), nous avons privilégié le recueil de verbalisations provoquées au fil de l'atelier afin de surmonter une difficulté d'ordre méthodologique persistante dans ce contexte muséal : documenter les points de vue d'un groupe d'enfants et d'adolescents qui s'en allait en fin d'atelier et qui résidait le plus souvent en dehors de Metz. Cette méthode de recueil contient néanmoins un ensemble de limites : les premiers propos peuvent être laconiques dues à un manque de familiarisation avec les sujets, le recours à ces verbalisations peut modifier les conditions de l'activité en cours lorsqu'elles sont effectuées simultanément ou si elles supposent une interruption de l'activité (Guérin et al., 2007). De plus, à partir de ce type de recueil ponctuel, il peut être complexe de saisir une certaine granularité d'activités reliées au cycle créatif en train de se dérouler : telles que des processus d'association ou de dissociation. Une autre limite concerne la représentativité de ces résultats qui ne portent que sur un thème d'atelier conçu par un seul artiste.

[50] Vivant en région parisienne, le logement du chercheur dans la ville de Metz été gracieusement pris en charge le Centre Pompidou Metz durant les longues périodes d'observation.

Concernant le dispositif pédagogique ELOP (Chapitre 9), la simultanéité des activités réalisées par l'ensemble des groupes et l'hétérogénéité des traces et des matériaux élaborés et réélaborés par les adolescents rendaient difficiles une récolte homogène de données auprès des groupes étudiés. Pour pallier à cette limite, nous avons d'une part focalisé notre recueil sur trois groupes d'adolescents auprès de qui nous avions construit une relation de confiance, qui s'exprimaient aisément sur leur projet en présence du chercheur, et qui souhaitaient participer activement à ce projet de recherche. D'autre part, nous avons combiné plusieurs recueils favorisant une triangulation des données : l'enregistrement audio des séances d'atelier ; le recueil de verbalisation provoquées ; la prise de photographies et l'enregistrement vidéo de certaines séances ponctuelles où les dimensions corporelles et auditives étaient sollicitées dans la création narrative.

2. Perspectives de recherche

2.1 Appropriation de l'exposition et développement des compétences des médiateurs au fil des visites

L'analyse des entretiens avec les médiateurs culturels a révélé un ensemble de contraintes liées à la préparation de chaque nouvelle exposition nécessitant de nombreuses confrontations avec différents types de publics pour s'approprier les différents versants d'une visite guidée. Afin de mieux saisir les critères d'appropriation d'une visite depuis le point de vue des médiateurs, il serait intéressant d'éclairer la dimension diachronique de l'appropriation d'une exposition afin d'identifier les connaissances, les stratégies et les ressources élaborées en amont de l'exposition, construites dans l'action, identifier celles qui sont délaissées et celles développées via les interactions avec les différents types de publics. Cette vision diachronique permettrait également de mieux saisir les critères d'une visite réussie du point de vue des médiateurs en fonction des publics et observer leur modification sur le temps. Cette connaissance du point de vue intrinsèque des médiateurs permettrait d'outiller les ressources pour la médiation adaptée au jeune public.

2.2 Un dispositif de recueil et de développement des sujets : l'auto-confrontation croisée

Le chapitre empirique sur la visite guidée a démontré l'importance d'articuler les points de vue et les expériences vécues des médiateurs et des jeunes visiteurs afin de comprendre comment leurs logiques intrinsèques peuvent diverger et converger au fil de la visite. L'auto-confrontation a été privilégiée ici comme méthode de recueil pour renseigner les deux mondes vécus. Toutefois, une future recherche pourrait mobiliser l'auto-confrontation croisée afin de confronter un médiateur et quelques jeunes visiteurs aux traces vidéo de leur activité de visite guidée passée, ce qui permettrait d'identifier les développements possibles ou empêchés de l'activité pour en transformer le cours (Clot et al., 2000) et repenser collectivement le déroulement d'une visite guidée. Habituellement mobilisée auprès de collègues de travail afin de s'engager dans des controverses professionnelles autour des styles et des différentes stratégies d'action (op. cit.), l'auto-confrontation croisée permettrait ici de discuter autour de certaines traces spécifiques de l'activité porteuses de contradictions, de tensions ou d'espaces partagés constructifs.

2.3 Les rencontres marquantes des œuvres d'art et les activités constructives

Les rencontres individuelles aux œuvres du jeune public représentent une dimension importante de la visite démontrant une appropriation et un chemin singulier construit par les sujets afin de comprendre et se laisser affecter par les œuvres. Toutefois ces rencontres disposent d'un fonctionnement, d'une dynamique,

d'une posture d'être-au-monde spécifiques qui nécessitent d'être étudiés plus finement auprès de sujets-visiteurs en mobilisant les techniques de l'explicitation afin d'investiguer la phénoménologie des expériences marquantes de rencontre en situation de visite libre[51]. Ce qui permettrait de caractériser l'émergence de la rencontre aux œuvres, sa genèse, les différentes formes qu'elle revêt en situation et mettre à jour les invariants et la diversité qui la compose. Dans une perspective d'accessibilité à l'art et de promotion des rencontres avec les œuvres, il demeure important de saisir plus finement les déterminants des moments d'engagement et de désengagement face à une œuvre d'art. Ces recherches permettraient notamment de continuer à alimenter la conceptualisation des activités constructives à partir de nouvelles situations muséales où les sujets ne sont pas accompagnés mais plus libre dans leur cheminement.

2.4 Documenter une diversité d'ateliers et d'accompagnement dans le déploiement du cycle créatif

D'autres perspectives de recherche pourraient s'orienter vers une documentation plus diversifiée d'ateliers jeunes publics au sein de diverses institutions muséales afin de comparer les diverses stratégies et techniques mises en place dans les ateliers en vue d'introduire l'art au jeune public à travers les diverses activités de création. Ces études permettraient également d'alimenter les modélisations NAM et MARO dans le but d'affiner la compréhension et la dynamique de certaines classes de situation décisives dans le cycle créatif à partir de l'analyse de l'activité articulée aux points de vue des sujets recueillis.

[51] Nous avons mené cette étude auprès cinq jeunes adultes en situation de visite libre que nous soumettrons pour une publication prochainement.

BIBLIOGRAPHIE

Ackermann, E. (1996). Perspective-taking and object construction. In Y. Kafai & M. Resnick (Eds.), *Constructionism in Practice: Designing, Thinking, and Learning in a DigitalWorld*. (Part 1, chapter 2, pp.25-37). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ackermann (2007). Ackermann E. K. (2007) Experiences of artifacts: People's appropriations / objects' "affordances". In: Glasersfeld E. (ed.) *Keyworks in radical constructivism*. Edited by Marie Larochelle. Sense Publishers, Rotterdam: 249–259.

Amabile, T.M. (1996). *Creativity In Context: Update To The Social Psychology Of Creativity*. Westview Press.

Amégan, S. (1995). *Pour une pédagogie active et créative*. Presses de l'Université du Québec.

Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série*, 1, 5-16.

Araùjo, A.F. (2012). De l'éducation ou de la métamorphose de l'âme : sous l'influence de Jean-Jacques Wunenburger. *Caietele Echinox*. Juin 2012, Vol. 22, 11-27.

Arborio, A.M. & Fournier, P. (2015). *L'observation directe*. Edition: Armand Colin.

Archambault, A. & Venet, M. (2007). Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : d'un acte spontané à une activité consciente. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 1, 2007, 5-24.

Astier, P. (2014). Figures de l'étonnement. *Education Permanente, S'étonner pour apprendre*, n°200.

Bach, C., Salembier P., & Dubois, E. (2007) Co-conception centrée utilisateurs de systèmes interactifs pour les Musées : application à la découverte de la cladistique. *42e Congrès de la Self 2007*, Saint Malo, France.

Bachelard, G. (1938). *La Formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris: Vrin.

Bailly, R. (2001). Le jeu dans l'œuvre de D.W. Winnicott. *Enfances & Psy*, 2001/3, n°15, 41-45.

Barbe-Gall, F. (2002). *Comment parler d'art aux enfants.* Adam Biro, Paris.

Barbe-Gall, F. (2011). *Comment parler de l'art du XXe siècle aux enfants. De l'art moderne à l'art contemporain*. Le baron perché, Paris.

Bardin, L. (2011). *L'analyse de contenu.* Presses Universitaires de France.

Barriquault, C. (2005). *Représentation d'incidents dans le retour d'expérience de la Navigation Aérienne*. Thèse de Doctorat en Psychologie. Université Paris 8 - Saint-Denis.

Barron, F. (1988). Putting creativity to work. In R. J. Sternberg (Eds.), *The nature of creativity* (p.76-98), New York, Cambridge University Press.

Basov, M. I. (1931). *Fondements généraux de la pédologie*. Moscou et Leningrad, GIZ.

Bationo-Tillon, A. (2006) *Pratiques des activités narratives instrumentées : Une analyse diachronique et structuro-fonctionnelle en amont de la conception*. Doctorat d'ergonomie, Saint Denis : Université de Paris 8.

Bationo-Tillon, A., Marchal, I. & Houlier, P. (2009). When augmented reality enriches museum visit: Lessons learned", in SHIRAI AKIhido Editors, *Proceedings of Virtual Reality International Conférence* (VRIC 2010), 227-234.

Bationo-Tillon, A., Marchal, I. & Houlier, P. (2010). A day at the museum, *in Proceedings of the ninth* IEE *International Symposium on Mixed and Augmented Reality*, ISMAR 2010, Seoul, 69-70.

Bationo-Tillon, A., Folcher, V., & Rabardel, P. (2010). Les artefacts transitionnels : une proposition pour étudier la diachronie des activités narratives. *@ctivités*, 7(2), 63-83. http://www.activites.org/v7n2/v7n2.pdf

Bationo-Tillon, A., Marchal, I. & Houlier, P. (2011). Mobile Augmented Reality in the Museum: Can a lace like technology take you closer to works of art?, *in Proceedings of the tenth* IEE *International Symposium on Mixed and Augmented Reality*, ISMAR 2011, Bâle, 41-47.

Bationo-Tillon, A. (2013). Ergonomie et domaine muséal. *@activités*, 10, 2, 82-108.

Bationo-Tillon, A., Lahoual, D., Alexandre, D., Mateev, C., Tichadou, C. & Decortis, F. (2013). Les activités muséales et les médiations culturelles : de nouveaux terrains d'études et de nouvelles collaborations pour l'ergonomie. *48e Congrès de la Self 2013*, Paris, France.

Bationo-Tillon, A. & Rabardel, P. (2015). L'approche instrumentale : conceptualiser et concevoir pour le développement. In F. Decortis (Eds.), *L'ergonomie orientée enfants. Concevoir pour le développement* (Eds.). pp. 115-151. PUF: Paris.

Bationo-Tillon, A. & Decortis, F. (2015). Point de vue systémique sur l'activité. In F. Decortis (Eds.), *L'ergonomie orientée enfants. Concevoir pour le développement*. pp. 187-214. PUF: Paris.

Bationo-Tillon, A. & Decortis, F. (2016). Understanding museum activity to contribute to the design of tools for cultural mediation: new dimensions of activity? *Le travail humain* 2016/1 (Vol. 79), p. 53-70.

Beaulieu, D. (1993-a). Éditorial : les aventuriers du temps perdu... In *L'enfant vers l'art. Une leçon de liberté, un chemin d'exigence*. Autrement, Série Mutations. N°139, pp. 15-19, Octobre 1993.

Beaulieu, D. (1993-b). Un intrus au programme. In *L'enfant vers l'art. Une leçon de liberté, un chemin d'exigence*. Autrement, Série Mutations. N°139, pp. 39-42, Octobre 1993.

Begon, E. & Mairesse, P. (2013). Réflexivité et capabilité : la part de création dans l'activité. Education permanente N°196, Mars 2013, 39-52.

Berger, E., Crescentini, A., Galeandro, C., Mainardi Crohas, G. (2010). La triangulation au service de la recherche en éducation. Exemples de recherches dans l'école obligatoire. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF*).

Bergson, H. (1938). La pensée et le mouvant. *PUF*.

Boden, M.A. (1992). *The Creative Mind: Myths And Mechanisms*. Routledge.

Bonnardel, N., Didierjean, A., & Marmèche, E. (2003). Analogie et résolution de problèmes. In C. Tijus (Éd.), *Métaphores et analogies* (pp. 115-149). Paris :Hermès

Bonnardel, N. (2009). Activités de conception et créativité : de l'analyse des facteurs cognitifs à l'assistance aux activités de conception créatives. *Le travail humain*, 2009/1, Volume 72, 5-22.

Bonnardel, N. (2010). Innovations : à la recherche d'idées. *Sciences humaines*. N°221, 2010/12, 44-47.

Bourdaleix-Manin, A.L. (2004). La connaissance sur le visiteur de musée par une approche phénoménologique : le temps au coeur de la recherche. *Recherche qualitatives*, Hors-série, Numéro 1.

Bourdaleix-Manin, A.L. (2006). L'expérience muséale ou le phénomène de la rencontre avec l'œuvre d'art au musée : une venue à soi du visible. *Cahiers du Cirp*, Volume 1, pp. 43 à 57.

Bourdieu, P. & Darbel, A. (1966). *L'amour de l'art : les musées et leur public*. Paris: Les éditions de Minuit.

Boutet, D. (2010). L'art comme mode de recheche et de connaissance. *Récits d'artistes : site de recherche sur l'expérience artistique*. (Consulté le 27 Août 2015, disponible sur : http://www.recitsdartistes.org/textes-theoriques/1_i-l-art-comme-mode-de-recherche-et-de-connaissance).

Boutin, G. (2005). L'analyse réflexive. *Texte communiqué en ligne*. (Consulté le 28 Août 2015, disponible sur : http://probo.free.fr/ecrits_app/analyse_reflexive_g_boutin.pdf)

Brémond, C. (2015). Les ressorts de la créativité dans l'action. *Education permanente "Travail et créativité"* N°202, Mars 2015, 159-166.

Bronckart J-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours : Pour un interactionnisme sociodiscursif. "Sciences des discours"*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, vol 3, n°3.

Cahour, B. (2010). Émotions, affects et confort comme nouveaux déterminants de l'activité et de l'usage. In G.Valléry, M.Zouinar, M.C. Leport (Eds.), *Ergonomie des produits et des services médiatisés : nouveaux territoires, nouveaux enjeux*. PUF.

Caroly, S. & Barcellini, F. (2013). Le développement de l'activité collective. In P. Falzon (Eds.). *Ergonomie Constructive* (pp.33-46). Paris, France: PUF

Caune, J. (1999). La médiation culturelle : une construction du lien social. Disponible sur : http:// lesenjeux.u-grenoble3.fr/2000/Caune/index.php (consultation : octobre 2015).

Ceva, M.-L. (2004). L'art contemporain demande-t-il de nouvelles formes de médiation ? In Les médiations de l'art contemporain, eds E. Caillet et D. Jacob, *Culture et musées*, 3, 69-96.

Chaîné, F. (2012). Créativité et création en éducation. *Éducation et francophonie*. Vol XL 2, Automne 2012, 1-5.

Chabanne, J.C. (2012). Conférence d'ouverture, synthèse des propositions. In J.C. Chabanne, M. Parayre & E. Villagordo (Eds.). *Rencontre avec l'Œuvre. Eprouver Pratiquer Enseigner les Arts et la Culture*. L'harmattan.

Charest, P. (1994). Ethnométhodologie et recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 20, n°4, p.741-756.

Chaumier, S. & Mairesse, F. (2013). *La médiation culturelle*. Armand Colin.

Chaumont, S. (2005). L'atelier pédagogique : espace de médiation dans les musées. *La Lettre de l'OCIM*, n°98. Disponible sur : http://ocim.fr/wp-content/uploads/2013/02/LO.981-pp.04-12.pdf (consultation : août 2016).

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. PUF, Paris.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Le travail humain, PUF.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2-1.

Citterio, R. (1993). Action culturelle et pratiques artistiques. *Paris: Hachette Éducation.*

Cohen, L.M. (1989). A continuum of adaptative creative behaviors. *Creativity Research Journal*, 2(3), 169-183.

Coubetergues, P. (2006). Pourquoi des œuvres d'art à l'école ? *Colloque « pARTages » - Les journées professionnelles du Louvre*, Avril 2006.

Csikszentmihalyi, M. (1997). Le bonheur, l'expérience optimale et les valeurs spirituelles : une étude empirique auprès d'adolescents. *Revue québécoise de psychologie*, vol. 18, n° 2, 169-192.

Csikszentmihalyi, M. (2006). *La créativité : Psychologie de la découverte et de l'invention*. Réponses, Robert Laffont.

Dalibon, J. (2009). Comment favoriser et motiver le développement de l'imagination créative ? *Mémoire en éducation artistique et arts appliqués*. Lycée professionnel Léonard de Vinci, Marseille.

Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. In *Actes du 37ième Congrès de la SELF « Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse »*, Aix en Provence, 9-16.

Daniellou, F. & Béguin, P. (2004) Méthodologie de l'action ergonomique : approches du travail réel. In P. Falzon (Eds.) *Ergonomie*. Paris: PUF.

Daniellou, F. & Rabardel, P. (2005). Activity-oriented approaches to ergonomics: some traditions and communities. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, Vol. 6, n° 5, p. 353-357.

Darras, B. (2003). Étude des conceptions de la culture et de la médiation. *Médiation et information*, n° 19.

Davallon, J. (1997). L'évolution du rôle des musées, *La Lettre de l'OCIM*, n°49, 1997, pp. 4-8. Disponible sur : http://doc.ocim.fr/LO/LO049/LO.49(1)-pp.04-08.pdf (consultation : août 2016).

Davallon, J., Gottesdiener, H. & Vilatte, J-C. (2006). À quoi peuvent donc servir les recherches sur les visiteurs ? *Culture et Musées*, n°8, p.161-172.

De Bono, E. (2005). *Les six chapeaux de la réflexion : La méthode de référence mondiale*. Eyrolles.

De Brabandère, L. (2010). *Petite philosophie des grandes trouvailles*. Eyrolles.

De La Durantaye, F. (2012). La théorisation de la créativité au service de l'éducation en art. *Éducation et francophonie*. Vol XL 2, Automne 2012, 6-22.

Decortis, F. (2008). *L'activité narrative et les nouvelles technologies pour les enfants*. Document de synthèse en vue de l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches. Présenté en Décembre 2008 à l'Université de Paris 8 - Saint Denis.

Decortis, F. (2013). L'activité narrative dans ses dimensions multi instrumentée et créative en situation pédagogique. *@ctivités*. Vol 10, n°1, 3-30.

Decortis, F. (2015). *L'ergonomie orientée enfants. Concevoir pour le développement*. Presses Universitaires Française, Paris.

Decortis, F. (2015-a). Un modèle de l'activité comme "objet intermédiaire pivot" pour concevoir. In F. Decortis (Eds.), *L'ergonomie orientée enfants, Chapitre 4* (pp.89-114). Presses Universitaires de France.

Decortis, F. (2015-b). Comprendre et conceptualiser l'activité narrative pour concevoir pour les enfants. In F. Decortis (Eds.), *L'ergonomie orientée enfants, Chapitre 6* (pp.152-186). Presses Universitaires de France.

Decortis, F., Bationo-Tillon, A. & Cuvelier, L. (2016). Penser et concevoir pour le développement du sujet tout au long de la vie : de l'enfant dans sa vie quotidienne à l'adulte en situation de travail. *@ctivités*. Vol. 13-2.

Deleuze, G. (1987). *Qu'est-ce que l'acte de création ?* Communication présentée dans les mardis de la Fondation Fémis, le 17 mai 1987.

Denzin, N. K. (1978). *Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.

Deriaz, M. (2006). La créativité, une composante essentielle du développement personnel et collectif. *Revue transdisciplinaire de Plasticité Humaine Plastir* No 3. (Consulté le 27 Août 2015, disponible sur : http://plasticites-sciences-arts.org/PLASTIR/Deriaz2.pdf)

Desvallées, A. & Mairesse, F. (2010). *Concepts clés de muséologie*. Icom et Armand Colin: Paris.

Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons*. Les empêcheurs de penser en rond.

Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Folio essais: Paris.

Dewey, J. (2015). *Démocratie et Éducation. Expérience et Éducation*. Armand Colin.

Dilts, R. (1996). *Mozart et Disney. Stratégies du génie*. Desclée de Brouwer

Dosnon, O. (1996). Imaginaire et créativité : éléments pour un bilan critique. *Pratiques*, N°89, Mars 1996, 5-24.

Doublet, S. (2007). L'art en jeu… pour une médiation ludique et adaptée aux enfants. *The Game*, n°7, décembre 2007.

Dubois, E. (2012). Une utopie éducative en Émilie Romagne. *Le Télémaque*, n°41, 151-161.

Duchamp, M. (1958). Marchand du sel, présenté par Michel Sanouillet. *Paris : le terrain vague*, collection "391".

Duflot, C. (2003). Quelques réflexions autour du concept d'espace transitionnel. *Xe Colloque international, Le théâtre de marionnettes : quel espace transitionnel ?* Chapitre 4, 74-78. (Consulté le 28 Août 2015, disponible sur : http://marionnettetherapie.free.fr/IMG/file/MT%2034%2074-78%20R.pdf)

Dufrêne, B. & Gellereau, M. (2004). La médiation culturelle. Enjeux professionnels et politiques. *Hermès*, N°38, pp. 199-206.

Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative. Les questions clés de la démarche compréhensive*. Editions Vuibert.

Eidelman, J. & Peignoux, J. (1995). Les enseignants de l'école primaire et la Cité des Sciences : les conditions du partenariat école-musée. *La lettre de l'OCIM*, 37, 17-25. Disponible sur : http://doc.ocim.fr/LO/LO037/LO.37(4)-pp.17-25.pdf (consultation : août 2016).

Eidelman, J. & Roustan, M. (2007). Les études de publics : recherche fondamentale, choix de politiques et enjeux opérationnels. In J. Eidelman, M. Roustan & B. Goldstein (Eds.), *La place des publics : de l'usage des études et recherches par les musées* (pp 15-37). Paris : La documentation française.

Engeström, Y. (2006). Activity theory and expansive design. In S. Bagnara & G. Crampton-Smith (Eds.), *Theories and Practice in Interaction Design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 3–23.

Erickson, M.H. & Rossi, L. (1979). Hypnotherapy: An exploratory casebook, New York, Irvington.

Falzon, P. (1998). La construction des connaissances en ergonomie : éléments d'épistémologie. In M.F. Dessaigne & I. Gaillard (Eds.), *Des évolutions en ergonomie*. Toulouse: Octarès.

Falzon, P. (2004). Nature, objectifs et connaissances de l'ergonomie. Éléments d'une analyse cognitive de la pratique. In P. Falzon (Eds.), *Ergonomie* (pp. 17-35). Paris: PUF.

Falzon, P. (2013). *Ergonomie constructive*. Paris: PUF.

Faré, M. (1947). *Le rôle du musée dans l'éducation*. Conférence prononcée lors du stage d'études pratiques sur l'éducation pour le développement de la compréhension internationale, Août 1947. Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). Disponible sur : http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001556/155669fb.pdf (consultation : août, 2016).

Floch, M. & Bernard-Lamour, N. (2011). Le développement de la personne de Carl Rogers. *Fiche de lecture. DESU Coaching*. Université Paul Cézanne Aix en Provence.

Folcher, V., & Rabardel, P. (2004). Hommes, artefacts, activités : perspective instrumentale. In P. Falzon (Eds.), *Ergonomie*, pp. 251-268. Paris: PUF

Folcher, V. & Bationo-Tillon, A. (2012). De l'interaction homme-machine à l'activité médiatisée : apports et limites de la réalité augmentée en situation de visite muséale. *Revue des Interactions Humaines Médiatisée*, 12, 2, 2-24.

Folcher, V., Bationo-Tillon, A., Decortis, F., Brassac, C. & Lompré, N. (2012). *Arts et handicap. Médiations humaines et techniques pour un accès durable à l'offre culturelle*. Rapport de recherche universitaire, Janvier 2012.

Forest, J., Micaëlli, J-P. & Perrin, J. (1997). Innovation et conception : Pourquoi une approche en termes de processus ? 2ème Congrès International Franco-Quebecois : Le Génie Industriel dans un monde sans frontière, Sep 1997, Albi, France. <halshs-00674467>. (Consulté le 27 Août 2015, disponible sur : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00674467).

Fortin, M-F. (1996). *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*. Montréal : Décarie éditeur.

François F. (1994). *Jeux de langage et dialogues à l'école maternelle*. Toulouse: CRDP Midi-Pyrénées.

François F. (1999). *Le discours et ses entours. Essai sur l'interprétation*. L'Harmattan.

Gaffiot, F. (1934). *Dictionnaire latin français*, Hachette.

Gardner, H. (1993). *Creating minds*. New york: Basic books.

Gombrich, E.H. (1968). Should a museum be active? *Museum International, ICOM*. Volume 21, Issue 1, pp. 79-86

Gomez, J. (2009). L'institution culturelle face à l'art contemporain. In A. Mouchtouris (Eds.), *Culture et pratiques culturelles*. PUP, Perpignan

Goodman, N. (1996). *L'art en théorie et en action*. Folio essais.

Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J-M. & Murphy, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 24, N°3, 647-666.

Gotessdiener, H. & Vilatte, J-C. (2007). Les principaux déterminants de la fréquentation des musées d'art moderne et contemporain : une enquête auprès d'étudiants. In J. Eidelman, M. Roustan & B. Goldstein (Eds.), *La place des publics : de l'usage des études et recherches par les musées* (pp 173-180). Paris : La documentation française.

Guérin F., Laville A., Daniellou F., Duraffourg G. & Kerguelen A. (1997). *Comprendre le travail pour le transformer*. Lyon: Editions de l'ANACT.

Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, McGraw-Hill.

Harris, P.L. (2007). *L'imagination chez l'enfant*. Retz.

Institut Pédagogique National (1970). Les méthodes actives. *Cahiers de documentation, série pédagogique*. Brochure N°13.

Isaksen, S.G., Dorval, K.B. & Treffinger, D.J. (2003). *Résoudre les problèmes par la créativité. La méthode CPS*. Éditions d'Organisation.

Jacob, L. & Le Bihan-Youinou, B. (2008). Présentation. La médiation culturelle : enjeux, dispositifs et pratiques. *Lien social et politiques*, n°60, 2008, p. 5-10.

Jacobi, D. & Coppey, O. (1995). Introduction. Musée et éducation : au-delà du consensus, la recherche du partenariat. *Public et Musées*, N°7, pp.10-22.

Kerzil, J. (2009). Retour réflexif. In J-P. Boutinet (Eds). *L'ABC de la VAE*. ERES "Éducation - Formation", 206-207.

Kolp, P. (2009). La créativité, considérée d'un point de vue historique et considérée d'un point de vue actuel. Centre de Formation de l'enseignement de l'UVCB. *Formation du 19 mars 2009 à Braine-l'Alleud*. (Consulté le 27 Août 2015, disponible sur : http://www.kolp.be/musiccreativity.pdf)

Lagier, J., De Barnier, V., & Ayadi, K. (2015). J'aime mon musée : La perception esthétique des enfants et leur rapport à l'art. *Management et Avenir*, (78), 41-57.

Lahoual, D., Bationo-Tillon, A. & Decortis, F. (2014). Étudier l'activité de visite muséale avec un jeune public : articuler les points de vue des visiteurs et du médiateur culturel en situation. *49e Congrès de la Self 2014*, La Rochelle, France.

Lahoual, D., Decortis, F. & Bationo-Tillon, A. (2015). Réponse à Philippe Bootz. Et si la poésie numérique était appréhendée depuis l'activité... In F. Decortis (Eds.), *L'ergonomie orientée enfants, Chapitre 14* (pp.353-373). Presses Universitaires de France.

Lapointe, J.J. (1996). La méthodologie des systèmes souples appliquée à l'amélioration de situations problématiques complexes en éducation – *Notes de cours, Département de didactique, de psychopédagogie et de technologie éducative, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Ste-Foy, Québec*.

Larroze-Marracq, H. (1996). Apprentissages scolaires et construction des connaissances de Piaget à Vygotsky. Instituto Piaget. Congresso *internacional comemorativo do 1Centenario do nascimento de Jean Piaget*, Lisbonne, Portugal. VIII (29/30), pp.109-119.

Larroze-Marracq, H., Huet-Gueye, M. & Oubrayrie-Roussel, N. (2012). Personne et histoire. Construction du sens et création de soi. In A. Baubion-Broye, R. Dupuy & Y. Prêteur (Eds). *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu* (pp.113-128). ERES.

Lauret, J-M. (2007). Les principales conclusions du symposium. *Symposium européen et international de recherche : Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*. Janvier 2007.

Lauret, J-M. & Cohen, O-J. (2009). Les objectifs de l'éducation artistique et culturelle. In J-M. Lauret & O-J. Cohen (Eds.), *L'éducation artistique & culturelle. De la maternelle au lycée* (pp 8-9). Beaux arts magazine, Hors série. Août 2009.

Le Moigne, J.L. (2007). *Les épistémologies constructivistes*. PUF.

Lemerise, T. et Soucy, B. (1997). Enquête menée auprès d'une centaine de musées sur les activités offertes aux adolescents québécois. In: M. Allard, B. Lefebvre (Éds). *Le musée, un lieu éducatif* (pp. 336-352). Montréal: Musée d'art contemporain de Montréal.

Lemerise, T. & Soucy, B. (1999). Le point de vue d'adolescents montréalais sur les musées. *Revue canadienne de l'éducation*, 24, 4. P.355-368.

Leontiev, A. N. (1965). *Problèmes de développement du psychisme*. Moscou, Mysl'.

Leplat, J., & Cuny, X. (1977). *Introduction à la psychologie du travail*. Paris: PUF

Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.

Lerch, C. & Schenk, E. (2009). Créativité et résolution de problèmes : la conception de nouveaux produits par les PME. <*Halshs-00439666*>. (Consulté le 27 Août 2015, disponible sur : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00439666)

Lockert, O. (2003). *Hypnose. Évolution humain, qualité de vie, santé*. IFHE Editions.

Lubart, T. (1994). Creativity. In R.J. Sternberg (Eds.), *Thinking and problem solving* (p.289-332). New-York: Academic Press.

Lubart, T. (2012). *Psychologie de la créativité*. Armand Colin.

Lubbock, J. (1968). First steps in contemplation. *Museum International, ICOM*. Volume 21, Issue 1, pp. 60-66

MacKinnonn D.W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, 17, 484-495.

Malaguzzi, L. et al. (1987). *I cento linguaggi dei bambini: Narrativa del possibile*. Proposte di bambini delle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia. Italie.

Marceau, C. (2012). Pour relancer et maintenir la créativité pédagogique et artistique des futurs enseignants : la dynamique de création, un outil pertinent. *Éducation et francophonie*. Vol XL 2, Automne 2012, 41-53.

Martineau, S. (2014). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*. Hors série, numéro 2.

Maslow, A. (1968). *Toward a Psychology of Being*. New York, Van Nostrand.

Merleau-Ponty, C. (2000). Les enfants dans les musées : encore un petit effort. *La lettre de l'OCIM*, N°72. Disponible sur : http://doc.ocim.fr/LO/LO072/LO.72(2)-pp.10-18.pdf (consultation : août 2016).

Merleau Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.

Meyerson, I. (1995). *Les fonctions psychologiques et les* œuvres. Albin Michel.

Mnisri, K. (2007). La créativité appliquée à l'organisation : apports et les limites. Proposition d'un cadre d'analyse. *5ème Congrès International de l'Académie de l'Entrepreneuriat*: Sherbrooke, Quebec, Canada.
Monteil, J.M. (1985). *Dynamique sociale et systèmes de formation*. Éditions universitaires: Paris.

Mollo, V. & Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 35, 6, 531-540.

Morizur E. (2006). *La création artistique dans les arts de la rue*. Mémoire de Licence, Université Paul Cézanne, Aix-Marseille 3.

Moser, W. (1994). La création dans tous ses états. *Théologiques*, Vol 2, n°1, 5-24.

Ochse, R. (1990). *Before the gates of excellence: the determinants of creative genius*. New York, Cambridge University Press.

Octobre, S. (2007). Connaitre les populations et les publics. In J. Eidelman, M. Roustan & B. Goldstein (Eds.), *La place des publics : de l'usage des études et recherches par les musées* (pp 91-105). Paris: La documentation française.

Ombredane, A., & Faverge, J.M. (1955). *L'analyse du travail*. Paris: PUF.

Ouellet, S. (2012). Expérience de résolution de problèmes par une démarche créative dans la formation des enseignants en adaptation scolaire. *Éducation et francophonie*. Vol XL 2, Automne 2012, 154-176.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3ème éd.). Paris: Armand Colin.

Pastré, P. & Rabardel, P. (2005). Présentation. In P. Rabardel & P. Pastré, P. (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. Toulouse: Octarès.

Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 81-93.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes.* Paris: PUF.

Pecque, A. (2013). La médiation culturelle pour les jeunes publics au sein des musées d'art. Un outil d'affirmation identitaire et d'individualisation. *Mémoire de master recherche et professionnel 2e année. Université de Pau et des Pays de l'Adour*. Disponible sur : http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00935293/document (consultation : août 2016).

Pellegrin-Mille, A., Mandran, N., Meillon, B., Roux, C. & Perrot, C. (2007). Musée et Ergonomie : une nouvelle façon de collaborer. *42e Congrès de la Self 2007*, Saint Malo, France

Petitmengin, C. (1998). Recherches sur l'explicitation de l'expérience intuitive. *Thèse en sciences cognitives et philosophie*. Ecole polytechnique.

Peyrin, A. (2010). *Être médiateur au musée, sociologie d'un métier en trompe l'oeil*. Paris: La Documentation Française.

Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Paris: Éditions Delachaux & Niestlé.

Piette, A. (2004). L'anthropologie existentiale : présence, coprésence et leurs détails. *Antrocom 2004,* 4, 2, 99-103.

Pinard, R., Potvin, P. & Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, Vol.24, pp.58-82.

Poisson, C. (2013). *Impact de l'implication des jeunes publics dans une exposition muséale participative sur l'activité de visite. Étude de situation de médiation culturelle au musée*. Mémoire de Master 1 de psychologie, mention : Ergonomie cognitive et Conseil Psychologique. Sous la codirection de Françoise Decortis et Anne Bationo-Tillon, Saint-Denis : Université Paris 8 – Vincennes – Saint-Denis.

Popper, K. (1997). *Toute vie est résolution de problèmes.* Éditions: Actes Sud Sciences Humaines.
Postic, M. (1989) *L'imaginaire dans la relation éducative*. Paris, PUF.

Prost, M. & Zouinar M. (2015). De l'hyper-connexion à la déconnexion : quand les entreprises tentent de réguler l'usage professionnel des e-mails », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*. 17-1.

Pujol, A. (2015). Travail créatif et approche clinique. *Education permanente "Travail et créativité"* N°202, Mars 2015, 53-63.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies.* Paris: Armand Colin.

Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale étendue. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski*, pp. 241-266. Paris: La Dispute.

Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel & P. Pastré, P. (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. Toulouse: Octarès.

Rabardel, P. & Bourmaud, G. (2005). Instruments et systèmes d'instruments. In P. Rabardel, P. Pastré (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. Toulouse: Octarès.

Razafimandimbimanana, E. & Goï, C. (2014). Retour sur une expérience formative à et par la réflexivité : lieu de "mobilités réflexives". *Revue de sociolinguistique en ligne GLOTTOPOL*, N°24, Juillet 2014, 11-37.

Remillieux, A. (2014). Les coulisses d'une invention. Description expérientielle du processus d'invention technique. *Intellectica*, 61 (1), 273-310.

Renàta, V. (2014). Manifestations linguistiques de la réflexivité et de la non-réflexivité : les postures en jeu dans la transformation du sujet. Revue ¿ Interrogations ?, N°18. Implication et réflexivité, revue juin 2014.

Resnick, M. (2007). Sowing the seeds for a more creative society. *Learning and leading with technology*. December/January 2007-08.

Ribot, T. (1908). *Essai sur l'imagination créatrice*. F. Alcan.

Robert, A.D., & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Que sais-je ? France: PUF.

Rodari, G. (1979). *Grammaire de l'imagination : introduction à l'art d'inventer des histoires*. Les Éditeurs français réunis.

Rogers, C.R. (1954). Toward a theory of creativity. *ETC: A review of general semantics*, 11, 249-260.

Romana Mongale, F. (2009). Éducation, goût et culture. In A. Mouchtouris (Eds.), *Culture et pratiques culturelles*. Presses Universitaires de Perpignan.

Rouquette, M-L. (2007). La créativité. *Que sais-je ?* Presses Universitaires de France.

Rubinstein, S.L. (1922). Le principe de l'activité du sujet dans sa dimension créative. In V. Nosulenko & P. Rabardel (Eds). *Rubinstein aujourd'hui. Nouvelles figures de l'activité humaine*, 129-140.

Saint-Martin, F. (1973). Les sources de la créativité. *Liberté*, 15 (5.89), 118-128.

Samurçay, R. & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions, in R. Samurçay, P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*, pp. 163-180. Toulouse: Octarès.

Sani, J-M. (2009). L'œuvre, le médiateur et le visiteur, un triangle aux interactions complexes. In J-M. Lauret & O-J. Cohen (Eds.), *L'éducation artistique & culturelle. De la maternelle au lycée* (p 55). Beaux arts magazine, Hors série. Août 2009.

Scherb, A. (2009). *La fable et le protocole : une dialectique fondatrice de processus de création dans la peinture contemporaine*. Thèse en Arts plastiques et photographie. Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis.

Scherer, M. & De Menezes, E. (2015). Un espace potentiel de créativité : les soins primaires de santé. *Education permanente "Travail et créativité"* N°202, Mars 2015, 91-100.

Schmitt, D. (2014). Vers une remédiation muséale à partir de l'expérience située des visiteurs. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, n°15/2a, 2014, p. 43-55

Schmitt, D. & Meyer-Chemenska, M. (2014). Expériences de visite : de la transmission à la liction. *La Lettre de l'OCIM*, 155 | 2014, 17-23.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les éditions logiques.

Schubauer-Leoni, M., Leutenegger, F., Ligozat, F. & Fluckinger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy & A. Mercier, (2007) (Eds.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 51-91). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Scieur, P. & Vanneste, D. (2015). La médiation artistique et culturelle : cadrage théorique et approche sociologique. *Repères*, 6.

Searle, John. R. (1972). *Les actes de langage. Essai de philosophie linguistique*. Paris: Hermann.

Servais, C. (2010). Qui dispose des dispositifs de médiation ? Usage et enjeux des dispositifs de médiation. *Questions de communication*, série actes, n° 10/2010, 7-16.

Simonet, P., Caroly, S., & Clot, Y. (2011). Méthodes d'observation de l'activité de travail et prévention durable des TMS: action et discussion interdisciplinaire entre clinique de l'activité et ergonomie. *@ctivités* 8(1), pp. 104-128, http://www.activites.org/v8n1/v8n1.pdf

Sternberg, R. J., & Lubart, T. (1995). Ten keys to creative innovation. *R & D Innovator,* 4(3), 8-11.

Sternberg, R. J., & Sternberg, K. (2012). *Cognitive psychology*. Wadsworth Publishing Co Inc.

Taillard, P. (2011). Le brainstorming. *Revue Technologie*, N° 172, Mars 2011, 80-81.

Thenot, J-P. (2006). *Cent lectures de Marcel Duchamp*. Liège : Yellow Now - Côté arts

Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : Analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située.* Berne: Peter Lang.

Thonon, M. (2003). Entretiens avec Jean Caune, Bernard Darras et Antoine Hennion. *Médiation et information*, 19.

Timbart, N. (2005). L'accueil des adolescents dans les institutions muséales scientifiques. *La lettre de l'OCIM*, n°97.

Timbart, N. & Girault, Y. (2006) Représentations sociales et pratiques déclarées d'adolescents franciliens sur les musées. *Colloque " Adolescence : entre défiance et confiance"*, Avril 2006, Roubaix. Disponible sur : http://www.yvesgirault.com/pages/doc-pdf/texte_49.pdf (consultation : août 2016).

Timbart, N. (2007). *Les adolescents et les musées : états des lieux et perspective*. Thèse de doctorat de muséologie, sous la direction de Y. Girault. Muséum national naturelle, Paris, 2007.

Timbart, N. (2013). Les adolescents et les musées. In C. Dahan (Eds.), *Les adolescents et la culture, un défi pour les institutions muséales*. INJEP, Cahiers de l'action, n°38.

Trochu, E. (2009). Un.Deux.Trois.Musées. L'art contemporain et la jeunessse. *Evene.fr*, Avril 2009.

Vanhulle, S. (2002). La manipulation créative des connaissances par l'écriture, entre implication et distance. Revue de Recherches en Éducation SPIRALE. N°29, 123-143.

Vanhulle, S. (2005). Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, vol. 8, n° 1, 41-63.

Venturini, P. (2012). Action, activité, « agir » conjoints en didactique : discussion théorique. *Éducation et didactique*, n°1, vol.6.

Vermersch, P. (1984). L'observation systématique dans l'étude du fonctionnement cognitif. *Psychologie française*, 29, 3-4.

Vermersch, P. (2007). Approche des effets perlocutoires : demander, convaincre, induire. *Revue Expliciter*, n°71 octobre 2007.

Vinatier, I. (2011). Comment penser la possibilité « d'apprendre des situations » pour des enseignants en formation : une co-élaboration entre chercheur et praticiens ? In *Education Sciences & Society, Competenza e professionalità*. ROMA : Armando Editore, pp. 97-114.

Vygotski, L. S. (1930/2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42, 7-97.

Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et Langage*. Editions: La Dispute.

Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York, Harcourt, Brace.

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches Qualitatives*, Hors série, numéro 3.

Winnicott, D. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Folio Essais, Gallimard.

Wisner, A. (1994). La cognition et l'action située : conséquences pour l'analyse ergonomique du travail et l'anthropotechnologie. *Actes de l'IEA*, Vol 1, pp. 80-96.

ANNEXES

Annexe n°1. Quels modèles du sujet dans la créativité ? Quelques modélisations existantes...

Nous présentons en détail plusieurs modélisations existantes pour mieux saisir les activités associées à la créativité ainsi que les modèles du sujet portés par ces nombreux travaux.

1. Détaillant les processus cognitifs

1.1 Modèle du processus créatif en 4 étapes (Wallas, 1926)

Graham Wallas, psychologue et sociologue anglais modélisa en 1926 les étapes du processus créatif en quatre étapes (Lubart, 2012 ; Dosnon, 1996) :

- *La préparation* : qui permet de définir et de poser le problème initial, il est étudié consciemment et il est examiné sous tous ses aspects possibles ;
- *La phase d'incubation* : où le problème est traité à un état inconscient, le sujet se concentre sur d'autres sujets ou se relaxe pendant que des processus involontaires se mettent en place. Les chercheurs font l'hypothèse que de nombreuses associations d'idées se déroulent à cette étape ;
- *L'illumination* : où la solution au problème émerge comme une illumination dans le champ de conscience ;
- *La vérification* : correspondant à une phase de travail qui consiste à évaluer, redéfinir et développer l'idée.

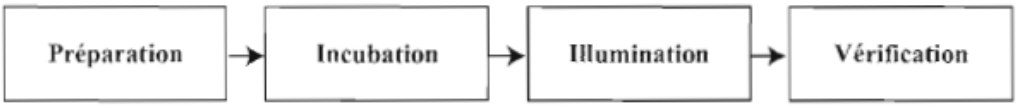


Figure 111. Modèle du processus créatif en 4 étapes (Wallas, 1926)

Certains chercheurs ayant poursuivi des travaux sur ce modèle à quatre phases ont remarqué des chevauchements entre différentes phases, entre la préparation et l'incubation par exemple (Lubart, 2012). D'autres ont proposé de prolonger ce modèle avec d'autres étapes : la phase préparatoire devant être distinguée de la phase de découverte ou la formulation du problème. La découverte du problème impliquerait de reconnaitre son existence, à préciser ses imperfections tandis que la formulation permettrait d'exprimer clairement le problème puis de le construire de façon à se le représenter de façon détaillée. Cette activité supplémentaire aurait été observée pendant le questionnement, la manipulation et l'exploration des données (op. cit.). D'autres auteurs ont également proposé une nouvelle phase "de frustration" précédent l'incubation et l'illumination en mettant en avant la nécessité d'une phase de tension stimulant la créativité (Filteau, 2009).

Toutefois ce modèle a été remis en question par d'autres études sur les processus créatif révélant des structurations différentes : différents types de pensée dynamique survenant de façon récursive (Lubart, 2012), des interactions rapides entre des modes de pensée productifs et critiques avec des actions planifiées (Doyle, 1998) ou encore une simultanéité des processus tels que la concentration sur un sujet, le développement et l'évaluation de nouvelles idées et la prise de distance par rapport à son travail (Lubart, 2012).

1.2 Le cycle de la résolution de problème (Sternberg, 1986)

Pour certains auteurs la résolution de problèmes et la créativité se distinguent car la première ne nécessite pas forcément de créativité, la résolution de problèmes impliquera surtout de choisir la meilleure solution possible qu'elle soit nouvelle ou non. Toutefois, la créativité est vivement encouragée dans ce type d'activités afin de s'appuyer sur les caractéristiques des idées telles que la nouveauté, l'originalité et l'adaptation au contexte permettant d'optimiser les résultats (Filteau, 2009). Pour d'autres auteurs, la créativité et la résolution de problèmes sont similaires (op.cit.) et mobilisent des processus de raisonnement et de réorganisation de l'information qui sont retrouvés dans l'acte créatif (Sternberg & Sternberg, 2012 ; Lubart, 2012).

En modélisant ces processus, le psychologue américain Robert J. Sternberg élabore dans les années 80 un cycle de la résolution de problème composé de sept phases (Sternberg & Sternberg, 2012) :

1. *Identifier le problème* (avons-nous vraiment un problème ?) ;
2. *Définir et représenter le problème* (quel est exactement ce problème ?) ;
3. *Formuler une stratégie pour la résolution* (comment pouvons-nous le résoudre ?). Cette phase implique d'une part, une analyse pour décomposer la complexité du problème en différents éléments plus maniables et d'autre part, une synthèse qui regroupe certains éléments. D'autres stratégies peuvent être utilisées durant cette phase telles que la pensée divergente (générer une variété de solutions au problème) et convergente (réduire les possibilités en identifiant la seule meilleure réponse) ;
4. *Organiser l'information* (comment les diverses informations concernant le problème s'articulent ensemble ?) ;
5. *Répartir les ressources mentales et physiques* (combien de temps, d'efforts, d'argent, etc., devons-nous mobiliser dans ce problème ?) ;
6. *Surveiller ses progrès vers l'objectif* (sommes-nous sur la bonne voie dans notre façon de procéder pour résoudre le problème ?) ;
7. *Évaluer la solution avec justesse* (avons-nous résolu le problème correctement ?).

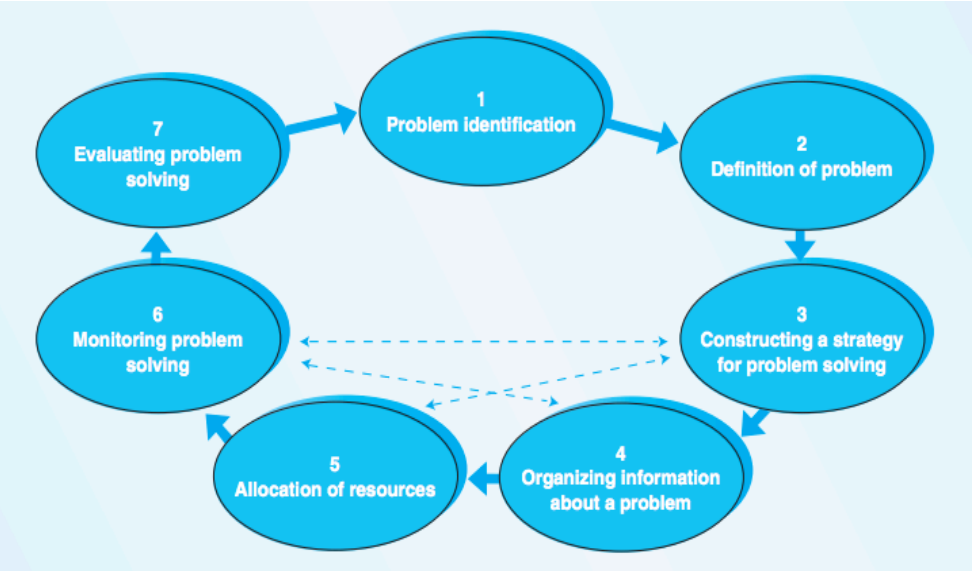


Figure 112. Le cycle de la résolution de problèmes (Sternberg, 1986)

Ces différentes étapes sont flexibles, la résolution de problème ne suit pas systématiquement de façon linéaire ces phases. Elles peuvent comporter des allers-retours, l'ordre peut être modifié ou éventuellement évité ou ajouté quand cela semble approprié (op. cit.). Dans la continuité de ces travaux, Sternberg identifie trois processus jouant un rôle important dans la représentation du problème (étape 2 du cycle) : **l'encodage sélectif** permettant de sélectionner les informations pertinentes dans l'environnement pour résoudre le problème, la **combinaison sélective** qui associe deux éléments d'informations éloignés en une nouvelle structure et la **comparaison sélective** permettant d'observer des similitudes entre des domaines, des situations, des structures ou des objets différents pour éclairer le problème (Sternberg, 1986 cité par Lohman, 2005 ; Lubart, 2012).

1.3 Conception psycho-phénoménologique de la créativité (De La Durantaye, 2012)

Chercheur canadien en philosophie, Félix De La Durantaye propose une théorie de la créativité qui dépasse les conceptions classiques psychologiques que nous retrouvons majoritairement dans la littérature. L'approche classique défend l'importance du génie et de la valeur ou de l'originalité de l'œuvre produite, les dangers étant que cette vision ne décrit pas ce que l'artiste fait réellement, elle met en avant des critères qui appartiennent au public recevant l'œuvre et surtout elle ne permet pas de réutiliser ces éléments pour un accompagnement ou une formation à la créativité (De La Durantaye, 2012). Tandis que l'approche psychologique considère la créativité comme un trait de personnalité, une aptitude psychologique ou une forme de résolution de problème mobilisant des processus cognitifs ordinaires qu'il est possible de connaître et de quantifier. D'autres risques sont énumérés par De La Durantaye ici tels que l'absence de prise en compte des spécificités disciplinaires de la créativité. Il reproche notamment à cette approche d'être centrée sur les conditions infrapsychologiques et de délaisser la relation intime vécue entre l'artiste et son médium/support. L'auteur s'insurgeant de ces approches, propose une conception de la créativité ancrée sur un processus situé dans le temps et l'espace possédant à la fois une dimension psychologique (des actions qui génèrent des associations d'idées et s'appuyant sur les facultés humaines) et phénoménologique (une expérience marquée par des actions motrices, kinesthésiques et des rétroactions constructives entre l'artiste et son œuvre en train de se faire).

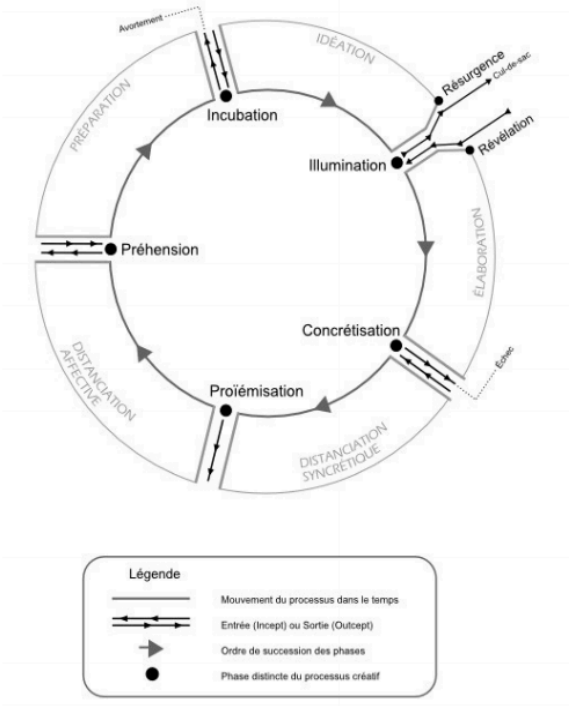


Figure 113. Modélisation du processus artistique (De La Durantaye, 2010)

S'inspirant de plusieurs modèles existants, le chercheur conçoit cinq phases à son modèle qui détaille la créativité artistique :

1. *La préhension* : faisant référence à la saisie des objets dans l'environnement, cette phase désigne l'artiste rassemblant les différents éléments de son projet permettant de structurer son imaginaire. C'est un moment où il intègre toutes ses idées afin qu'elles fassent sens tout en apportant des contraintes au projet permettant de diriger le processus ;
2. *L'incubation* : il s'agit de la phase où l'esprit pense à plusieurs choses en même temps et réfléchit au problème sans le savoir. Elle permet de combiner de nombreux éléments : idées, souvenirs, perceptions, émotions, connaissances, etc. Elle représente une phase autant productive que problématique car il est difficile de maîtriser ou d'enseigner cette phase ;
3. *L'illumination* : l'auteur la divise en deux sous-étapes avec la résurgence et la révélation. La première correspond au moment qui précède la venue de l'idée décrit comme un phénomène de "dépersonnalisation" où l'artiste s'entend parler ou penser. La seconde correspond à la révélation de l'idée ;
4. *La concrétisation* : cette quatrième phase se distingue par l'action corporelle de l'artiste sur son médium. L'auteur parle d'une confrontation, d'une dynamique et de dialogue intérieur-extérieur entre ces deux parties. Chaque action de l'artiste révèle une nouveauté, soulève un problème, fait émerger un nouveau point de vue ou une solution ;
5. *La proïémisation* : est la dernière phase qui incarne la gestion affective de l'œuvre qui quittera le processus de création pour se retrouver du côté des produits et des autres œuvres.

Conclusion sur les modèles présentés

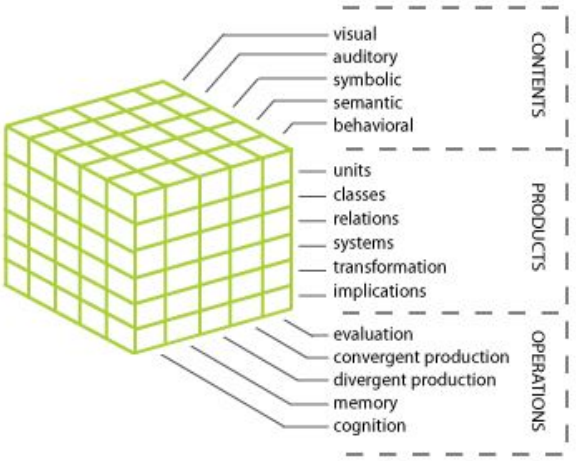
Nous retenons dans ces modèles l'importance de la diachronie avec une créativité étalée sur le temps qui semble s'enrichir au fil des étapes. Par ailleurs, un élément récurent est souvent mentionné : la créativité ne se met en marche que face à des difficultés et à des problèmes rencontrés, ce qui nous amènerait à questionner l'utilité et l'émergence de la créativité hors du champ de la résolution de problèmes. Et certaines phases peu détaillées et pourtant cruciales (exemples : phases d'incubation et d'illumination du modèle de Wallas) semblent désincarnées, voire peu maîtrisables par le sujet créateur. Elles sous-tendent l'existence de postures ou d'états d'esprit à mobiliser pour que ces phases fonctionnent. Ces modélisations proposent toutefois des phases décontextualisées et générales qui ne permettent pas de saisir ce que fait réellement le sujet lorsqu'il se retrouve impliqué dans une phase particulière de son processus créatif. Elles renvoient également à une créativité figée qui ne mentionne aucune forme d'interaction avec l'environnement et avec les autres sujets susceptibles d'alimenter la créativité pour les deux premiers modèles.

2. ... Structurant la créativité

2.1 Structure de l'intelligence (Guilford, 1967)

Les travaux du psychologue américain Joy Paul Guilford proposent une nouvelle perspective des processus créatifs en se centrant sur des processus clés dans la réflexion créative. À partir de sa théorie factorielle de l'intelligence ("Structure de l'intelligence"), il suggère que la créativité requiert des capacités intellectuelles où nous retrouvons entre autres quatre opérations : la cognition (découverte, redécouverte ou identification d'une information), la pensée divergente (capacité à trouver un grand nombre d'idées ou à rechercher tous les aspects possibles d'un problème), la pensée convergente (recherche d'une bonne réponse adaptée) et l'évaluation (juger des informations sur la base de critères préétablis). Selon l'auteur, la pensée divergente

est déterminante dans le développement de la créativité afin d'augmenter les chances de trouver une idée originale et adaptée.



De cette pensée divergente, il identifiera plusieurs facteurs interdépendants : la **fluidité** en lien avec la production de nombreuses réponses, la **flexibilité** reliée à la diversité des productions, **l'originalité** correspondant au caractère unique et rare des réponses et **l'élaboration** qui consiste à aller au delà de l'information donnée en introduisant des détails ou des prolongements comme les étapes d'un plan de travail (Borst, Dubois & Lubart, 2006 ; Dosnon, 1996 ; Besançon, Barbot & Lubart, 2011). Le psychologue américain Ellis Paul Torrance construira d'ailleurs un test de pensée divergente à partir de ces travaux en 1976.

Figure 114. Structure de l'intelligence (Guilford, 1967)

2.2 Le modèle systémique (Csikszentmihalyi, 1996)

Contrairement aux précédents modèles, le psychologue hongrois Mihàly Csikszentmihalyi introduit un nouvel élément pour mieux saisir le processus créatif, il s'agit de l'environnement social dans lequel baigne le sujet. Pour comprendre la créativité, l'auteur argumente que s'intéresser à la contribution individuelle des individus dans la production d'idées ou de produits ne suffit pas et qu'ils ne représentent qu'un "*maillon de la chaîne, une phase dans un processus*". Les productions et les découvertes auraient été impossibles sans l'accumulation de connaissances antérieures. Pour ces raisons, il suggère que la créativité résulte des interactions d'un système composé de plusieurs éléments (Csikszentmihalyi, 2006) :

- Le domaine : il peut correspondre à une discipline comportant un ensemble de règles et de procédures symboliques. Ces domaines peuvent s'emboîter plus largement dans la culture avec un ensemble de connaissances communes partagées au sein de la société ;
- La personne : qui introduit une nouveauté dans cette culture à partir des symboles d'un domaine (exemples : musique, science, ingénierie, etc.) ;
- Le milieu : représenté par les experts jouant le rôle de gardiens dans un domaine en particulier. Ils reconnaissent et valident l'innovation proposée par l'individu.

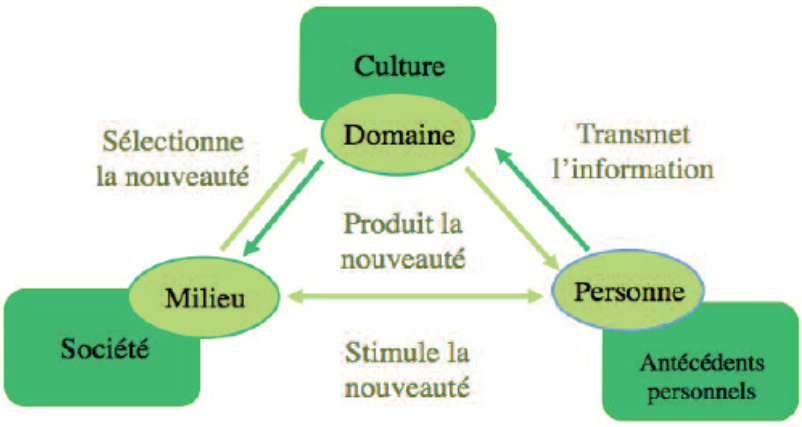


Figure 115. Modèle systémique de la créativité (Csikszentmihalyi, 1996)

Nous remarquons que ce système créatif proposé par l'auteur se rapproche davantage de la créativité historique, avec une production laissant des traces dans la culture. De plus, ce système intégrait déjà les propositions théoriques de Rouquette (2007) concernant la nécessaire reconnaissance sociale des experts dans la réalisation d'une production jugée créative. Ainsi, en considérant que l'acte créatif est une idée ou un produit qui modifie un domaine existant ou en crée un nouveau, l'auteur réalisera des études de cas sur la base de 91 témoignages de personnes reconnus créatifs dans leurs domaines respectifs (artistes, écrivains, chercheurs scientifiques, musiciens, chefs d'entreprises, politiciens d'expériences, etc.). Lors des entretiens, il les questionne sur quatre thèmes : carrières et priorités, relations, habitudes et méthodes de travail ainsi que leurs mode de pensées et l'évolution de ces personnes.

2.3 L'approche multivariée (Lubart, 1995-2005)

Depuis les années 80, un modèle de la créativité a été développé par Todd Lubart, professeur en psychologie différentielle. Inscrit dans une perspective de psychologie différentielle, ce modèle propose une conception multivariée. Ce modèle suggère que la créativité dépend d'une combinaison interactive de facteurs **cognitifs** (la capacité à identifier et redéfinir le problème, l'encodage sélectif, la comparaison sélective, la combinaison sélective, la pensée divergente, l'évaluation des idées, la flexibilité cognitive et la maîtrise du champ), **conatifs** (les traits de la personnalité, les style cognitifs et la motivation), **émotionnels** et **environnementaux** (la famille, le milieu scolaire, professionnel, culturel, social et l'impact des outils technologiques). Cette approche met notamment en avant la variabilité existante des capacités créatives selon le domaine d'activité envisagé chez une personne et selon chaque profil (Puozzo, 2013 ; Lubart, 2012).

L'auteur considère les seuils de certaines composantes en dessous desquels la créativité semble impossible tel que la connaissance. Il ajoute qu'il peut y avoir une compensation entre des composantes de façon à ce qu'une motivation élevée par exemple, puisse contrebalancer une faible connaissance tandis que l'interaction de deux facteurs peut également occasionner un effet multiplicateur sur la créativité (Lubart, 2012). Selon l'auteur, il est également possible d'évaluer la performance créative et/ou le potentiel créatif en mesurant les composantes cognitives, conatives, émotionnelles et environnementales de la créativité à l'aide de différentes épreuves, tâches, tests, échelles ou questionnaires ou d'autre part (op. cit.).

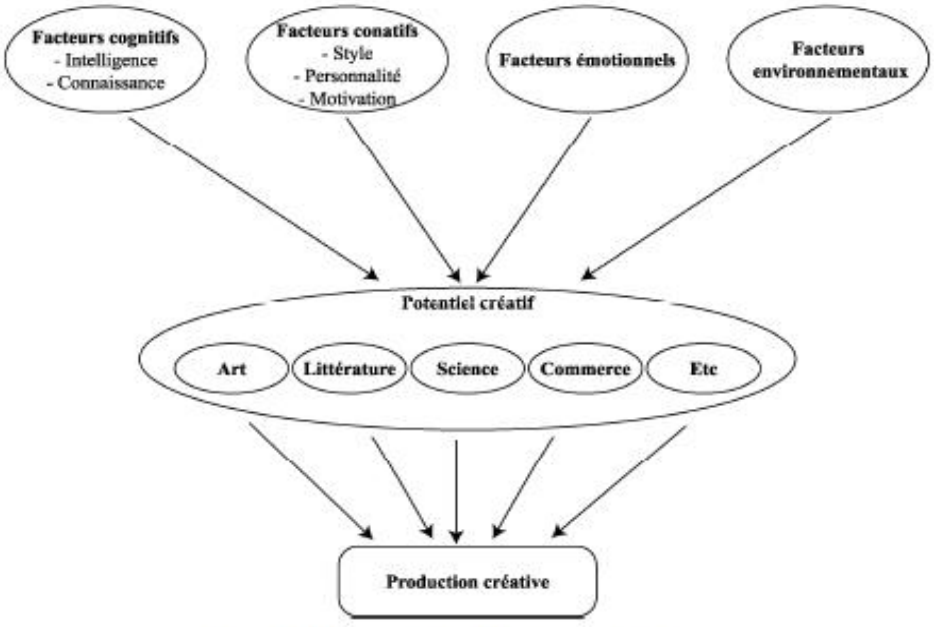


Figure 116. L'approche multivariée de la créativité (Lubart, 2003)

Conclusion sur les modèles présentés

Majoritairement ancrés dans les courants de la cognition, ces modèles représentent la créativité comme étant la somme de capacités intellectuelles et cognitives. On y découvre l'importance de plusieurs capacités cognitives (exemples : identifier un problème, rechercher tous les aspects possibles de ce problème, le redéfinir, rechercher la réponse adaptée, l'évaluer, etc.) qui interagissent avec d'autres facteurs (conatifs, émotionnels ou environnementaux) selon le champ d'activité dans lequel la créativité se situe. Ainsi, la dimension socio-culturelle et la diversité des champs qui sous-tendent la créativité sont considérées. Nous remarquons également que ces modèles ont ceci de commun : la créativité y est considérée comme un attribut individuel lié aux capacités variant selon les personnes. Et certains de ces modèles seront utilisés pour faire de la créativité un objet évaluable et mesurable.

3. … Insufflant une dynamique et une itération

3.1 La dynamique de la création (Gosselin, 1991)

Dans un contexte de formation des futurs maîtres d'art, le professeur canadien en arts visuels et médiatiques Pierre Gosselin, élabore une représentation de la création en s'appuyant sur des recherches qui présentent la création comme un processus se déroulant dans le temps ayant un début, un développement et une fin (Gosselin, Potvin, Gingras & Murphy, 1998). Gosselin propose ainsi un modèle avec des phases qui interagissent avec une progression spiralée sur le temps délimitée à trois phases : une phase d'ouverture (accueil de l'idée inspiratrice), une phase productive (mise en forme de la création) et une phase de séparation (détachement de l'œuvre). Parallèlement à ces phases, trois lignes représentent les mouvements qui dynamisent les phases du processus créateur : l'inspiration est le mouvement qui insuffle les idées, l'élaboration développe et articule les idées et enfin, la distanciation provoque un mouvement d'éloignement (Gosselin et al., 1998 ; Marceau, 2012 ; Filteau, 2009).

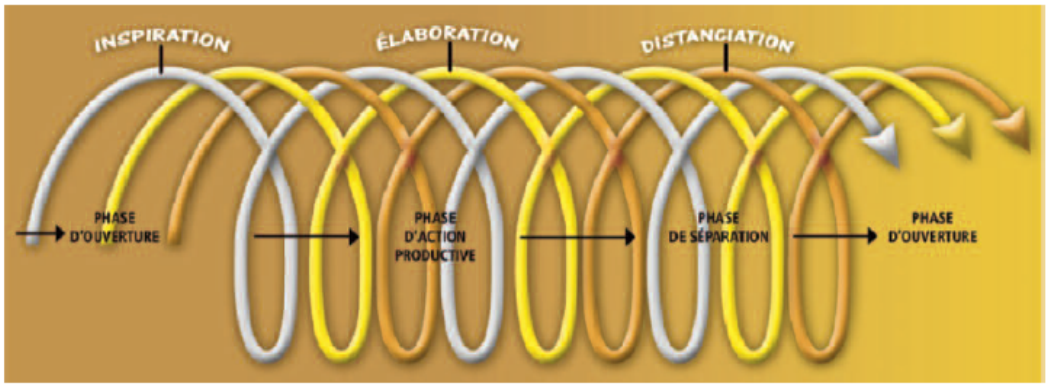


Figure 117. Processus et dynamique de la création (Gosselin, 1991)

3.2 La spirale d'apprentissage créatif (Resnick, 2007)

La spirale d'apprentissage créatif est un modèle élaboré en 2007 par Mitchel Resnick, chercheur au MIT (Massachusetts Institute of Technology) sur les questions d'apprentissage. Il a été conçu après avoir observé des situations d'apprentissages à la maternelle qu'il juge efficace dans le développement de la pensée créative. Ce qui a donné lieu à cette spirale composée de six phases : l'enfant **imagine** ce qu'il souhaite réaliser comme production créative grâce à un environnement matériel suffisamment libre et ouvert pour ne pas l'orienter, il concrétise ses idées à travers la **création** aidé des outils (jouets ou technologies interactives), il **joue** et interagit avec sa création afin de la tester et de l'expérimenter et il

partage ses idées et ses créations avec les autres afin de recueillir des commentaires sur son projet. Tout cela l'amène ensuite à **réfléchir** sur ses propres expériences avec sa création afin de l'améliorer ou l'adapter à ses besoins. Et enfin, ces dernières idées ayant émergé amènent le sujet à relancer cette spirale créative sur une nouvelle phase **d'imagination** alimentée par les expériences précédentes.

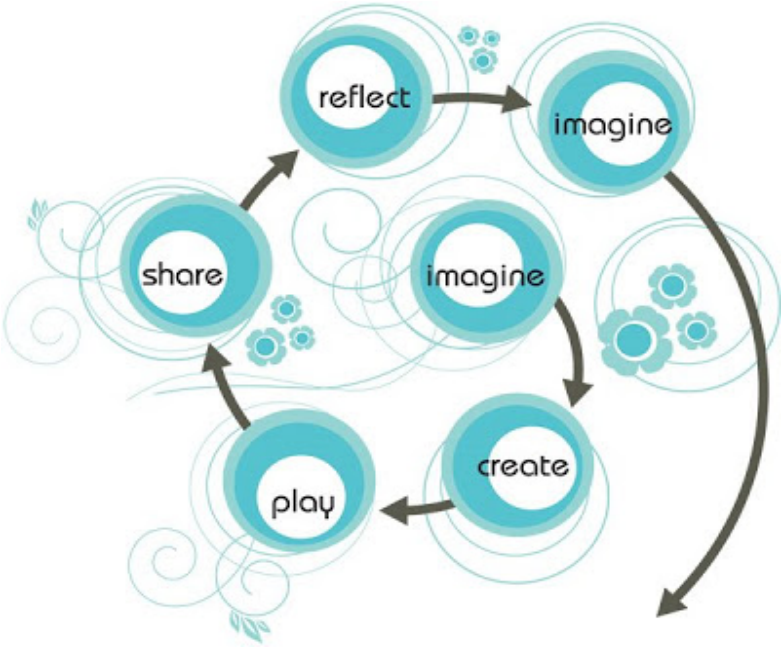


Figure 118. La spirale d'apprentissage créatif (Resnick, 2007)

Notons que ce modèle a permis la conception de dispositifs favorisant la créativité tels que Crickets et Scratch. D'une part, spirale d'apprentissage créatif modélise des situations pédagogiques d'apprentissages qui s'appuie bien souvent sur un environnement matériel (crayons, poupées, blocs de construction) ou technologique (les dispositifs Crickets et Scratch). Ces technologies sont censées soutenir la création d'objets physiques et/ou virtuels interactifs dans un cadre pédagogique formel (Scratch est utilisé dans le milieu scolaire) ou informel (Crickets). Cette modélisation offre ainsi un regard novateur s'inscrivant dans la culture de l'expérimentation (« do and learn ») permettant d'apprendre plus efficacement et en situation des concepts d'ingénierie devenant ainsi plus malléable et expérimentable par les enfants lorsqu'ils construisent eux-mêmes des objets.

Conclusion sur les modèles présentés

Ces modèles proposent une vision dynamique et diachronique de la créativité en modélisant des formes spiralées qui sous-tendent des rebonds et des itérations qui alimentent continuellement le cycle créateur. Le premier modèle insiste sur cette dynamique en représentant trois mouvements qui accompagnent le cycle du début à la fin (l'inspiration, l'élaboration et la distanciation). Tandis que le second met en exergue le rôle de la sphère sociale et de l'environnement pour faciliter les allers-retours entre l'interne (imagination, création, réflexion) et l'externe (jouer, partager). Ces modèles ajoutent également un nouvel aspect dans la compréhension de la créativité : l'importance de la mise à distance et de la réflexivité que nous détaillerons dans la seconde partie de ce chapitre. Nous remarquons toutefois que certaines phases restent relativement peu détaillées dans le déroulement des activités.

4. … Proposant une phénoménologie de la créativité

4.1 La dialectique du processus de création (Scherb, 2009)

S'appuyant sur une pratique picturale personnelle, sur l'étude d'œuvres d'artistes, d'écrits théoriques et sur la réalisation d'entretien d'explicitation sur le processus créatif pictural, André Scherb peintre et chercheur français en arts plastiques met en évidence deux formes de pensée intérieure guidant l'invention d'une peinture : le protocole et la fable. Le **protocole** est une pensée analytique qui organise la fabrication en fixant le cadre de travail, elle détermine les contraintes initiales, choisit les matériaux, le support et la chronologies d'opérations. Cette pensée "fixe les règles du jeu". Tandis, que la **fable** demeure plus complexe et diffuse, elle peut être parallèle ou articulée à la première. C'est une pensée intérieure ressemblant à un dialogue entre soi et soi-même comportant des mouvements contradictoires, des conflits internes. Et cette fable s'interroge et s'attache à donner du sens à l'œuvre. L'auteur considère ainsi la pensée créatrice comme un mouvement intérieur fondamental qui tente d'approcher ce qui est "*indicible, ineffable, inaudible*" (Scherb, 2009). Et la fable devient un intermédiaire permettant de comprendre et faire exister ce monde intérieur. Avant l'émergence du protocole et de la fable, Scherb suggère la présence d'un sens ressenti (indifférencié sensoriellement) qui serait à l'origine des pensées créatrices puis elles se dissocient progressivement à travers le medium choisi pour la création avec un protocole qui actualise concrètement l'intuition et une fable qui diffuse une direction et un sens.

4.2 Le processus d'invention technique (Remillieux, 2014)

D'autres travaux récents s'attachent à décrire l'expérience vécue d'un processus d'invention technique avec 15 inventeurs dans le champ des technologies numériques, de l'ingénierie électrique, la mécanique, l'astrophysique, l'économie, l'art, le design et la maçonnerie (Remillieux, 2014). En usant d'une approche expérientielle en contexte écologique, Anne Remillieux explore les phénomènes pré-réfléchis durant l'invention à l'aide des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1998). Les résultats ont donné lieu à une modélisation bidimensionnelle d'un processus global d'invention technique itératif et récursif avec la prise en compte de différentes échelles temporelles dans le processus d'invention (sur plusieurs années à quelques minutes). Le macro-processus se compose ainsi de plusieurs "micro-processus" qui aboutissent à la production d'une idée (Cf. Figure 119).

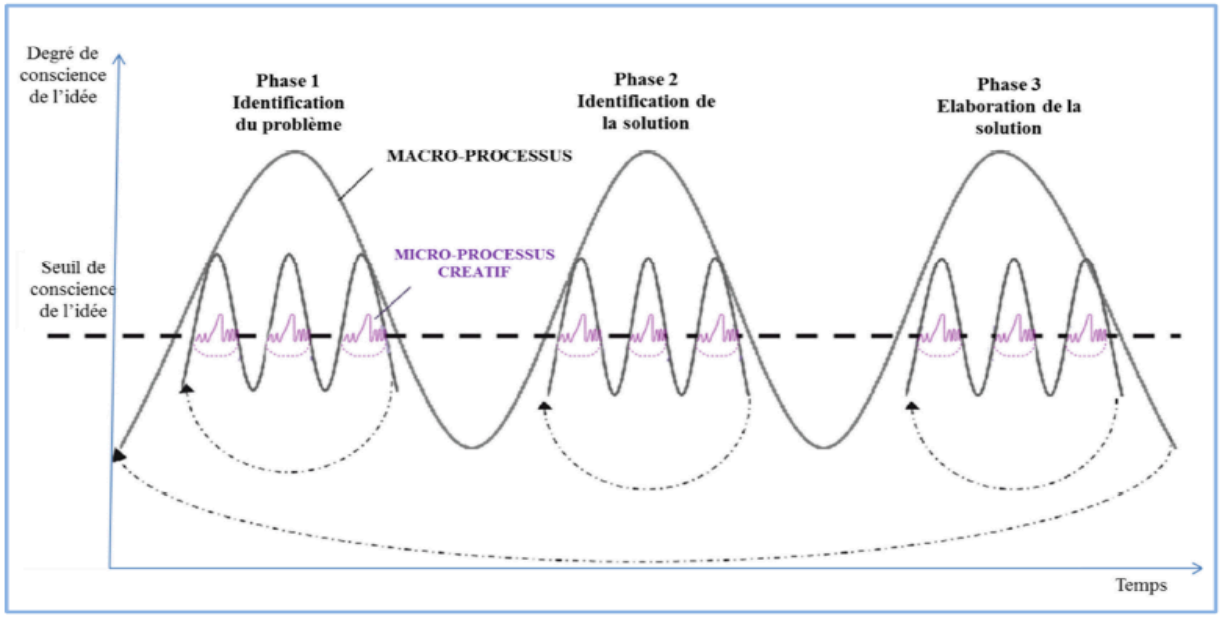


Figure 119. Le processus global d'invention technique (Remillieux, 2014)

Cette proposition se différencie notamment des modèles de résolution de problèmes en suggérant des micro-processus en fonction du type d'idée crée en lien avec le problème, la solution ou l'élaboration. Ces micro-processus (Cf. Schéma 120) révèlent de nouvelles étapes dans le processus d'invention (Remillieux, 2014) :

- **Germination de l'idée** : il précède le moment créatif et l'idée chemine de façon plus ou moins visible. Cette idée peut "incuber" sans l'attention ou du sujet ou bien ce dernier peut accompagner la germination en faisant alterner différents niveaux de conscience (exemples : décider de laisser incuber l'idée au lieu d'une préparation frontale, choisir sa stratégie d'incubation, être attentif aux idées naissantes et décider d'une résolution frontale) ;
- **Mise en disposition créative** : en sachant que l'émergence d'une idée ne peut être forcée, les sujets développent une disposition attentionnelle ouverte et réceptive en évitant la focalisation et la crispation qui peut être volontaire ou non ;
- **Émergence de l'idée** : le sujet prend conscience de l'idée qui émerge progressivement, un ressenti particulier attire son attention et il observera et/ou accompagnera cette émergence. Cette idée prend généralement une forme visuelle avec des visions vécues sur un mode immersif et transmodal (combinaisons de diverses modalités sensorielles) ;
- **Traitement immédiat de l'idée** : les sujets se focalisent sur les effets cognitifs et émotionnels de l'idée, elle peut susciter des sentiments de certitude, de cohérence, de complétude de plaisir, de simplicité, de clarté ou de reconfiguration et d'ouverture de son espace de travail et de son monde ;
- **Rétention et déconnexion de l'idée** : les sujets détournent progressivement l'attention de cette idée tout en la gardant disponible comme une "connaissance profonde et guidante" pour y revenir ultérieurement. Pour en faciliter le rappel et la réutiliser, les sujets associent l'idée à une modalité sensorielle privilégiée telle que la prise de notes, la mise en place de rubrique, de listes d'action grâce à un dialogue interne ;
- **Maturation de l'idée** : les sujets développent et transforment l'idée de façon à la formaliser, la préciser, la vérifier ou la communiquer. Nous retrouvons également dans cette étape des alternances entre le développement frontal de l'idée et les moments de pause.

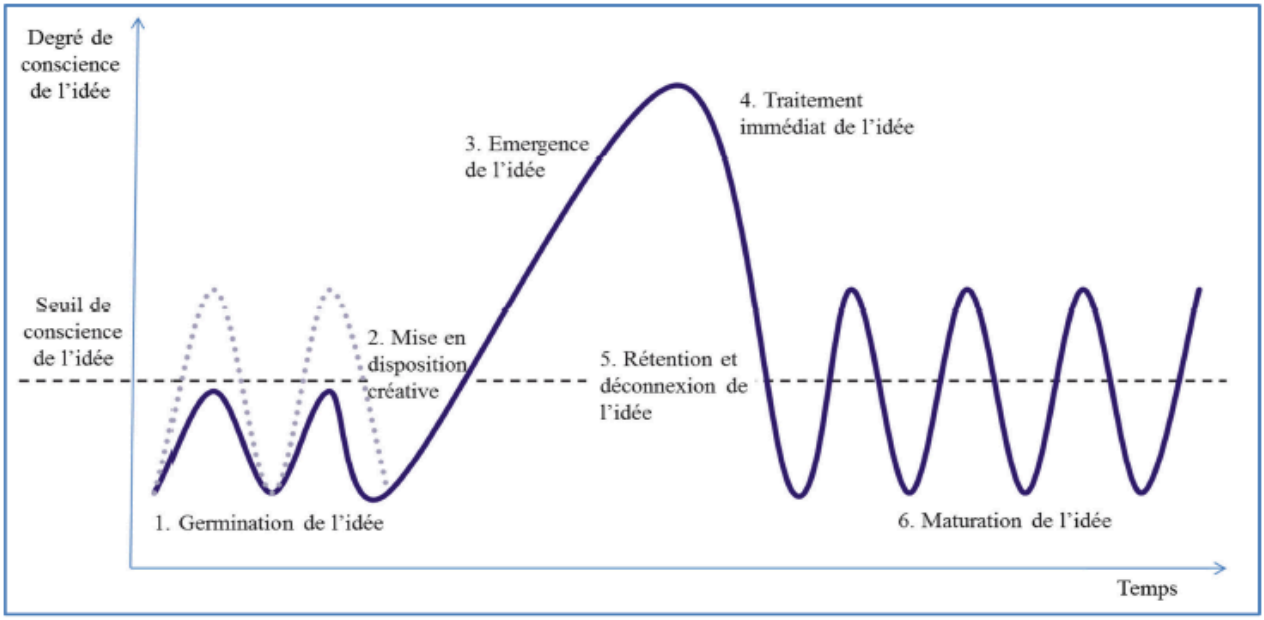


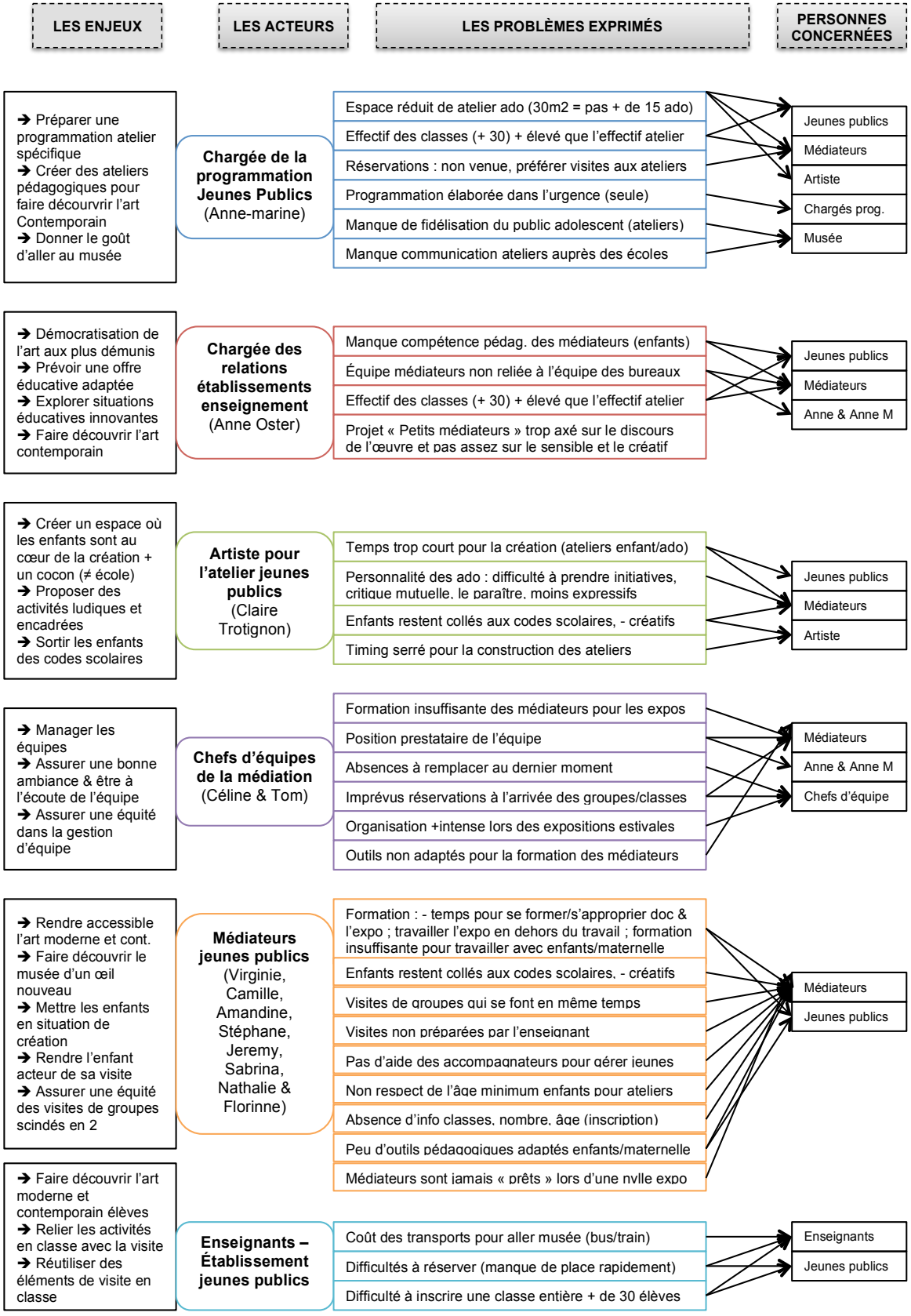
Schéma 120. Le micro-processus créatif d'invention technique (Remillieux, 2014)

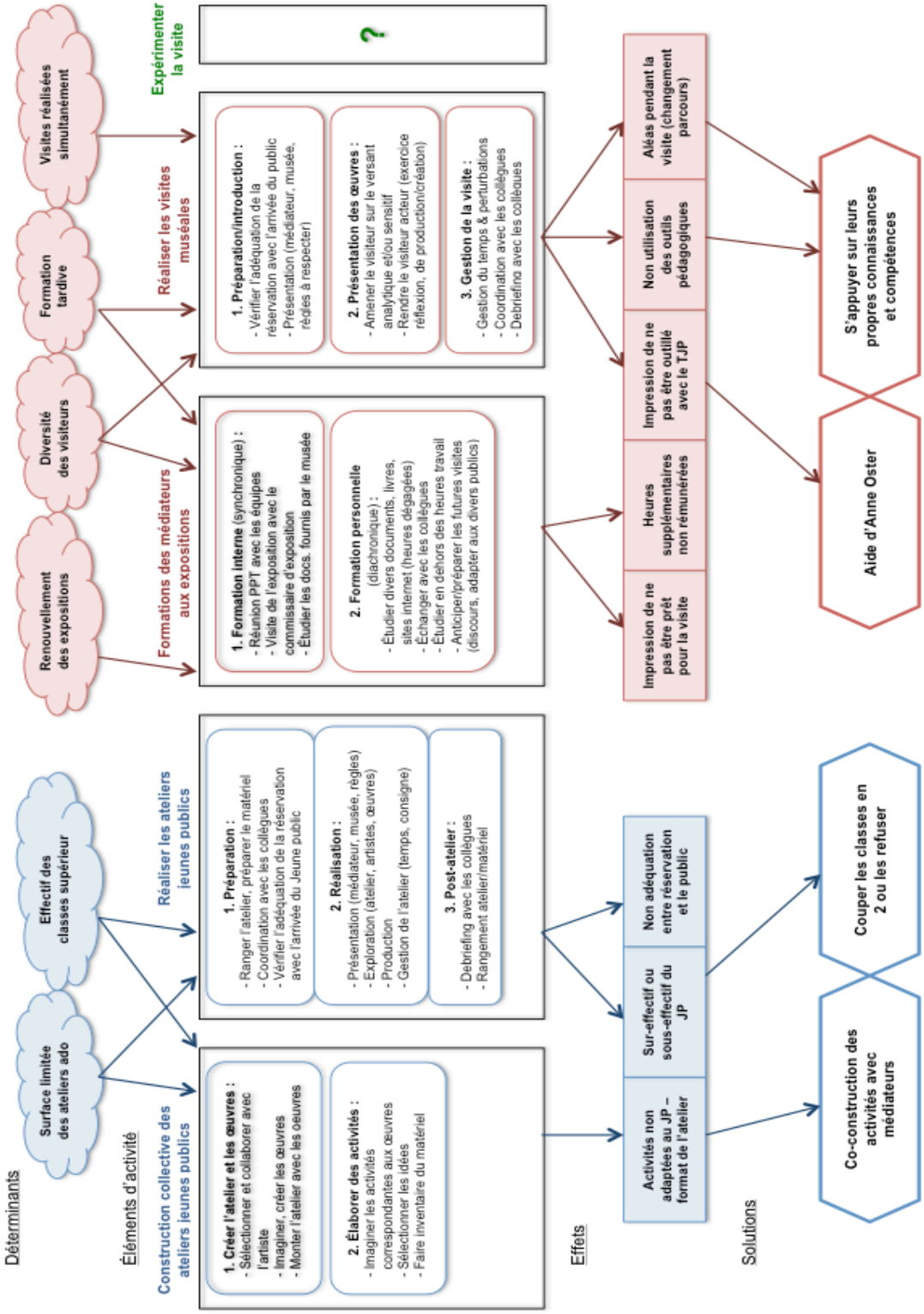
Conclusion sur les modèles présentés

Bien que ces derniers modèles portent sur une créativité relevant de différents domaines avec la créativité artistique et l'invention technique, ces approches expérientielles mettent à jour l'importance du vécu intérieur et des processus pré-réfléchis dans le développement de la créativité. Le premier modèle insiste sur l'aller-retour entre son monde intérieur, ses intuitions et le medium avec la peinture en train de se faire. Tandis que le second détaille un processus d'invention majoritairement tourné vers soi. Ces recherches avant-gardistes démontrent un élément important, le cycle créatif loin d'être dominé par l'inconscient ou déterminé par la mise en place de méthodologies rigoureuses semble être guidé par l'utilisation de savoir-faire comme le second modèle le précise : être attentif à son propre vécu et alterner différents modes d'attention.

Annexe n°2. Analyse sociale et causale

1. Analyse sociale




Déterminants
Éléments d'activité
Construction collective des ateliers jeunes publics
Surface limitée des ateliers ado
Effectif des classes supérieur
Réaliser les ateliers jeunes publics
1. Créer l'atelier et les œuvres :
- Sélectionner et collaborer avec l'artiste
- Imaginer, créer les œuvres
- Monter l'atelier avec les œuvres
2. Élaborer des activités :
- Imaginer les activités correspondantes aux œuvres
- Sélectionner les idées
- Faire inventaire du matériel
1. Préparation :
- Ranger l'atelier, préparer le matériel
- Coordination avec les collègues
- Vérifier l'adéquation de la réservation avec l'arrivée du Jeune public
2. Réalisation :
- Présentation (médiateur, musée, règles)
- Exploration (atelier, artistes, œuvres)
- Production
- Gestion de l'atelier (temps, consigne)
3. Post-atelier :
- Debriefing avec les collègues
- Rangement atelier/matériel
Effets
Activités non adaptées au JP – format de l'atelier
Sur-effectif ou sous-effectif du JP
Non adéquation entre réservation et le public
Solutions
Co-construction des activités avec médiateurs
Couper les classes en 2 ou les refuser
Renouvellement des expositions
Diversité des visiteurs
Formation tardive
Visites réalisées simultanément
Formations des médiateurs aux expositions
Réaliser les visites muséales
Expérimenter la visite
1. Formation interne (synchronique) :
- Réunion PPT avec les équipes
- Visite de l'exposition avec le commissaire d'exposition
- Étudier les docs. fournis par le musée
2. Formation personnelle (diachronique) :
- Étudier divers documents, livres, sites internet (heures dégagées)
- Échanger avec les collègues
- Étudier en dehors des heures travail
- Anticiper/préparer les futures visites (discours, adapter aux divers publics)
1. Préparation/introduction :
- Vérifier l'adéquation de la réservation avec l'arrivée du public
- Présentation (médiateur, musée, règles à respecter)
2. Présentation des œuvres :
- Amener le visiteur sur le versant analytique et/ou sensitif
- Rendre le visiteur acteur (exercice réflexion, de production/création)
3. Gestion de la visite :
- Gestion du temps & perturbations
- Coordination avec les collègues
- Debriefing avec les collègues
?
Impression de ne pas être prêt pour la visite
Heures supplémentaires non rémunérées
Impression de ne pas être outillé avec le TJP
Non utilisation des outils pédagogiques
Aléas pendant la visite (changement parcours)
Aide d'Anne Oster
S'appuyer sur leurs propres connaissances et compétences

Annexe n°3. Reformulation de la demande

1. Demande initiale

Le Centre Pompidou Metz – première décentralisation d'un établissement culturel public national ouvert en Mai 2010 – est un centre d'art dédié à l'art moderne et contemporain qui développe sa programmation culturelle de façon autonome en s'inspirant de l'esprit du Centre Pompidou de Paris. Il constitue un espace de découverte et de création artistique avec des programmations fondées sur des expositions temporaires innovantes. Parmi les quatre enjeux du Centre Pompidou, nous retrouvons la volonté de :

- Faire découvrir la création artistique sous toutes ses formes ;
- Donner des clefs de lecture de l'histoire de l'art depuis 1905 ;
- Émouvoir et inviter le spectateur à appréhender le monde par le biais artistique ;
- Élargir la fréquentation à de nouveaux publics (http://www.centrepompidou-metz.fr)

Suite au partenariat réalisé entre l'Université Paris 8 et le Centre Pompidou Metz au sein du Laboratoire d'Excellence Arts et Médiations Humaines (Labex Arts H2H), Anne-Marine Guiberteau (*Chargée de la programmation jeune public et des actions de médiation*) et Aurélie Dablanc (*Responsable du pôle public*) ont émis une demande d'intervention orientée vers la connaissance du public adolescent (leurs attentes, points de vue sur les visites et ateliers) et la fidélisation de ce public au sein du musée.
Cette demande fait suite au lancement du projet Ergonomie Jeunes Publics (Ergo J'Plus) par l'Université Paris 8 et qui a pour ambition de définir, d'adapter et d'améliorer les dispositifs de médiation des projets jeunes publics dans une perspective de réflexion sur l'accessibilité et la sensibilisation des plus jeunes à l'art moderne et contemporain.

2. Reformulation de la demande

Suite à plusieurs entretiens avec les différents acteurs au Centre Pompidou de Metz (Anne-Marine Guiberteau, Anne Oster, Claire Trotignon – artiste pour ateliers jeunes publics, les chefs d'équipe et l'équipe médiateurs jeunes publics, enseignants), plusieurs difficultés ont été énoncées :

- **Ateliers jeunes publics** : l'espace réduit des ateliers adolescents (30m2), l'effectif élevé des classes non adapté à la surface de l'atelier et rendant difficile la réservation en amont par l'enseignant, non adéquation entre les informations de la réservation et la venue des groupes, certaines activités proposées par l'artiste non adaptée aux jeunes publics (en termes de compréhension ou d'approfondissement), peu de visites des adolescents en semaine/week-end, temps de l'atelier trop court en semaine (45 min. couplé à 45min. de visite muséale ≠ atelier week-end : 1h30 ≠ atelier période estivale : 1h30 sur 4 jours).

- **Visites muséales** : temps court pour se former et s'approprier les nouvelles expositions, une formation insuffisante pour adapter la visite au très jeune public (maternelle, école primaire), les visites en groupes réalisées simultanément obligeant le changement de parcours par les médiateurs, gestion de certains élèves « difficiles dans les groupes, non adéquation entre les informations de la réservation et la venue des groupes.

Au vu de ces informations, je propose d'amener l'intervention ergonomique sur deux axes dans un premier temps, avec la mise en place d'une méthodologie ergonomique :

- D'une part, il s'agit d'analyser les activités du public adolescent dans le cadre des ateliers et des visites muséales pour mieux saisir leurs enjeux, leurs besoins, les difficultés rencontrées et les ressources qu'ils mobilisent durant leur parcours. Il s'agira aussi de reconstituer de façon longitudinale le « projet » du public

adolescent sur les ateliers (*développement de la créativité pour enrichir les productions dans l'atelier*) et les visites muséales (*appropriation du parcours de visite et des œuvres d'art par le jeune public*) afin d'obtenir une vision systémique de leur activité impliquée dans un système d'acteurs ayant des enjeux différents.

- D'autre part, il s'agit d'étudier les diverses situations faisant partie de l'expérimentation « Écoute les œuvres parler » menée par Anne Oster (*Chargée des relations avec les établissements de l'enseignement*) : la visite d'une exposition avec les collégiens et les médiateurs, les ateliers d'écriture au centre et au collège, la sélection des œuvres par les collégiens et l'expérimentation finale où les collégiens présentent les œuvres au groupe de faux non-voyants.

Ces axes d'intervention permettront de mieux comprendre les activités du jeune public dans le champ muséal tout en éclairant leur point de vue singulier sur leur propre activité. Enfin, cette intervention menée dans le cadre d'une recherche doctorale permettra d'élaborer des recommandations pour favoriser l'accessibilité et la sensibilisation des jeunes à l'art et permettra également de développer des connaissances sur les situations de médiation et de rencontre entre les œuvres d'art et le jeune public.

3. Proposition d'intervention - Déroulement

1) Phase d'immersion :

- Observations ouvertes (audio & vidéo) et entretiens avec les acteurs du musée et les visiteurs (équipe pôle public, chefs d'équipes, médiateurs jeunes publics, artiste, visiteurs et enseignants) ;
- Consultation des documents sur le Centre Pompidou Metz fournis par l'équipe pôle public ;
- État de l'art des travaux existants sur la connaissance des publics visiteurs en sociologie et en ergonomie (appropriation de l'exposition), apports des visites et effet des médiations culturelles sur les publics, etc. ;
- Mise en place d'un groupe de travail constitué des différents acteurs du projet (Anne-marine Guiberteau, Anne Oster, Aurélie Dablanc, Benjamin Milazzo – *Chargé du développement des publics et de la fidélisation* – et Jules Coly – *Chargé de l'accueil et de l'information*). Il sera réuni durant les étapes du pré-diagnostic et du diagnostic afin d'échanger sur les avancées de l'étude et sur la mise en place des propositions de recommandations/solutions.

2) Pré-diagnostic :

- Analyse des données (entretiens, enregistrements audio et vidéo, dépouillement photos) ;
- Élaboration du pré-diagnostic avec élaboration d'hypothèses provisoires sur l'activité observée ;
- Présentation du pré-diagnostic aux acteurs du projet.

3) Observations systématiques :

- Mise à l'épreuve des hypothèses énoncées dans le pré-diagnostic ;
- Recueil de données plus ciblé pour étudier plus finement certaines variables déterminantes dans l'activité observée.
- Aller-retour entre l'état de l'art des travaux existants sur la connaissance des publics et les données récoltées sur le terrain.

4) Diagnostic :

- Analyse des données ;
- Élaboration d'un diagnostic et de recommandations pour favoriser l'accessibilité et la sensibilisation des jeunes à l'art ;
- Présentation du diagnostic/recommandations auprès des acteurs du projet

Annexe n°4. Extrait de la visite guidée observée et filmée

Médiateur : (*Introduction dans le SAS : présentation du médiateur et explication sur les règles à respecter ?*). Allez c'est partie. On va prendre l'ascenseur (*Ils montent dans l'ascenseur*).

Enseignante : On se calme les filles !

Médiateur : Je crois que là ça ne va pas être possible de rentrer dans les galeries dans ces conditions. (Ils entrent dans la galerie). Alors l'exposition… chut s'il vous plait.

Adolescents : (*Une élève prend son téléphone pour prendre une photo de l'espace d'exposition*).

Médiateur : L'exposition qu'on va faire c'est sur un homme qui s'appelle Hans Richter, sachant qu'elle est sur deux espaces d'exposition et vous avez des films en bas… on va avancer de ce côté là. Il y a 6 films en fait, qui n'ont pas été fait par Hans Richter hein. Ce sont des films qui sont des sortes de clin d'œil à Hans Richter puisqu'en fait c'était un artiste qui a connu la guerre au front, il a connu la pression allemande parce que il a été chassé de son pays, ce qui fait que c'est quelqu'un qui a beaucoup voyagé et du coup il a voyagé dans plusieurs pays. Et chaque film correspond à une ville, c'est une exposition les villes de Richter si vous voulez. Et ici vous avez une vidéo de la ville de New-York, de Moscou et de Berlin. Donc chaque vidéo concerne une ville.

Donc ces vidéos c'est juste un point de vue pour vous montrer la façon dont on vivait à cette époque là, c'était vers 1900-1923 et c'est aussi un moyen de montrer le quotidien des gens à cette époque, comment ils se déplaçaient, quels étaient leurs moyens de locomotion, comment bougeait la ville si vous voulez. On ne pourra pas regarder ces vidéos-là parce qu'elles durent à peu près 60/70 min. mais du coup, voilà c'était juste pour vous faire un petit aperçu.
Bah le truc c'est qu'on a pas énormément de temps tu vois, c'est le genre de truc où vous devriez venir le week-end et voir ça. Là on voit par exemple la circulation qui à cette époque là qui n'avait pas les feux tricolore donc c'était une circulation à l'ancienne, c'est-à-dire le policier qui faisait son truc avec son sifflet, donc voilà c'était différent quoi. Et on voit aussi la classe sociale : la classe bourgeoise, la classe pauvre… Et vu qu'on est ici et qu'on a la possibilité de voir la cathédrale, là en fait dans cette autre moitié-là, on n'a aucune œuvre. Ce qui fait qu'on a plein phare sur la cathédrale (*deux élèves prennent des photos*).

Attendez, attendez, j'ai rien dit. Ce que je vous propose c'est d'aller voir la perspective, peut être que vous la connaissez, autant la refaire et après on redescendra au niveau 2. Donc on va aller au bout avec cet effet d'optique, le but du jeu c'est de regarder la cathédrale, la fixer en avançant et vous allez vous rendre compte il y a un effet d'optique voilà. (*Arrivés vers la grande baie vitrée donnant sur la cathédrale*). Alors vous l'avez senti cet effet d'optique ?

Adolescents : Oui. Non.

Médiateur : Parce que en toute logique, normalement quand on est là-bas, la cathédrale va être petite et plus on se rapproche, plus ça grossit comme on se rapproche du bâtiment et de la cathédrale. Mais là c'est l'effet contraire effectivement à cause de la perspective qui est en forme rectangulaire (*en faisant des gestes avec les mains éloignés*), ce qui fait que notre oeil se fait avoir avec cet effet d'optique, voilà. Donc c'est vraiment par rapport à la perspective. Okay ? (*Deux élèves prennent des photos*). Des questions ?

Adolescents : Non.

Médiateur : Voilà. On va descendre ? Tranquillement. Bah du coup, vous pouvez vous amuser à marcher à reculons et la cathédrale va regrossir à son tour, voilà. (*Ils marchent tous à reculons*).

Adolescents : Ça grandit pas plus.

Médiateur : Tu peux aller plus vite

Adolescent 1 : Ca grandit oh.
Adolescent 2 : Ah oui c'est trop bien.
Adolescent 3 : Monsieur ici c'est ma chambre, ah j'aimerai bien… On met un lit 2 places.
Adolescent 4 : Ca grandit de plus en plus.

Adolescent 5 : Ah ouai j'aimerai que ce soit ma chambre.
Adolescent 6 : Ouahh énorme ! Ton lit tu le mettrai tout au bout.

Adolescent : Là il prend 3 vitres, tout à l'heure quand on était là-bas il en prenait même pas une (en parlant de la cathédrale au médiateur).

Médiateur : Bon on va redescendre tranquillement, on va prendre l'ascenseur et on va à l'étage du dessous. (*Deux élèves discutent avec l'enseignante*).

(*Arrivée dans la galerie n°2*).

Adolescents : On fait quoi monsieur ?

Enseignante : Tu regardes.

Médiateur : Essayez de ré-écrire le nom. (*Certains élèves posent leur support sur le mur pour écrire*). Par contre évitez d'écrire sur le mur, vous avez un support.

Enseignante : Vous avez un bloc notes exprès. Sarah !

Adolescents : Je vous jure par terre c'est mieux moi je trouve. (*3 élèves mettent leur support sur le sol pour écrire*). Madame il faut écrire quoi ? Le titre là ?

Enseignante : Hans Richter.

(*Le médiateur va chercher les quelques élèves restés derrière qui écrivent par terre. Le groupe de filles se réunit autour d'un socle rectangulaire surmonté d'un plateau de verre qui présente des œuvres. Une autre élève va voir un autre socl*).

Médiateur (il répond à une élève) : attends, attends, je vais expliquer le principe. J'attends les autres. Alors Hans Richter, je vais vous parler de ce personnage dans un premier temps. Donc c'est un allemand qui est né en 88 et qui est décédé vers les année 70, donc il a plutôt bien vécu et c'est quelqu'un qui a bien connu la guerre puisqu'il a été au front, c'est quelqu'un qui a été au combat et il va avoir un accident. Ce qui fait que du coup il ne sera plus apte à repartir à la guerre. (*Une élève prend des photos des œuvres pendant l'explication du médiateur, d'autres élèves détournent les yeux vers d'autres œuvres autour d'eux*). Il va être obligé de fuir l'Allemagne nazie et il va voyager à Pragues. (*Trois élèves se déplacent sur le côté pour voir d'autres œuvres*). Et à New-York, etc. (*Une autre élève se déplace pour voir d'autres œuvres*). Et il est l'un des précurseurs d'un mouvement artistique, c'est un courant qui s'appelle le Dada. C'est le dadaïsme (*il regarde les filles prendre des photos*). Je ne sais pas si vous connaissez, par exemple Picasso était du cubisme, alors le cubisme c'est quoi ? C'est simple c'est que Picasso fait dans tous ses travaux des formes géométriques. Eh bien lui Hans Richter il va être dans un courant artistique la dadaïsme, donc le dadaïsme c'est quoi ? Ca joue beaucoup sur l'humour, ça remet en question l'art. (*Une élève écrit sur son support sur l'autre socle*). Et ça on le verra au fur et à mesure. C'est un peu compliqué quand même, je ne vous le cache pas et je vais essayer de faire de mon mieux. (*Une élève prend des photos des œuvres et une autre lève la main pour prendre la parole*). Ouais ?

Adolescents : Il est né en combien et il est mort en combien ?

Médiateur : Vers 1970 quelque chose comme ça. Attends je vais vérifier. En 1888. Il a bien vécu hein. (*Des élèves prennent des notes*). Vous êtes pas obligé de…bon après c'est peut être mieux quand même pour vous… après vous pouvez récupérer l'information.

Adolescents : Le dadaïsme c'est ça ? (*D'autres élèves prennent des notes*).

Médiateur : Dada. Le courant dada, DA-DA.

Adolescents : C'est pour faire amuser les autres ?

Médiateur : Tu verras, on va voir ça au fur et à mesure. Parce que il n'y a pas que Hans Richter qui sera dans le courant dadaïsme, il y en d'autres. Parce que vous n'allez pas voir que les œuvres de Hans Richter, vous avez Marcel

duchamp… Enfin bon, on commence par là parce que c'est chronologique (*il s'approche d'une peinture accrochée sur le mur*). On va avancer au fur et à mesure, on va voir ces différentes intentions. On va voir au fur et à mesure ce par quoi il va commencer et il commence par la peinture. (*D'autres élèves sont sur l'autre socle*). Cette œuvre là vous l'avez peut être vu tout à l'heure, c'est le tableau qui est à l'affiche et ce tableau là il est toujours bien mis en valeur. Ca c'est un auto-portrait de Hans Richter. Les filles ! Pshhht pshhht ! Ca c'est un auto-portrait de Hans Richter, il s'est dessiné lui-même et il s'intitule « l'homme bleu en 1917 ».

Adolescents : Il faut écrire l'homme bleu ?

Médiateur : Si tu veux. Et tout ça c'est une série de tableaux qui s'appelle « *les portraits visionnaires* ». Alors qu'est-ce que c'est ? Il s'est lancé dans… En fait son intention pour faire ces tableaux là c'est que… Dans un premier temps, je vous invite à les regarder de là à jusque là-bas et essayez de me dire ce qu'il y a, quand vous regardez du premier jusqu'au dernier (*des élèves prennent des notes, d'autres sont toujours sur l'autres socle*).

Adolescents : Ah c'est des portraits.

Médiateur : Alors déjà c'est des portraits et ça s'intitule portraits visionnaires. Et la particularité c'est que plus vous avancez, plus on a l'impression que ça devient de plus en plus abstrait. Là on arrive discerner à peu près de quoi il s'agit, c'est pas tout à fait figuratif… Mais plus on va avancer et plus les visages vont être de plus en difficile à… (*en direction des 3 élèves sur l'autre socle*). Les filles s'il vous plait ! Pourquoi vous me tournez le dos là ?

Adolescents : On ne tourne pas le dos, on écrit.

Enseignante : Chhuut (*elle s'approche des élèves pour leur demande de s'approcher du médiateur*).

Médiateur : Ouais mais rapprochez-vous quand même parce que moi je suis là et tout, donc…

Adolescents : (*à l'enseignante*). Mais il y a déjà pleins de monde.

Médiateur : Essayez de regarder, vous avez l'impression que les visages se dégradent au fur et à mesure. Les visages sont de plus en difficile à voir.

Adolescents : C'est un visage de côté ?

Médiateur : Effectivement c'est un visage de côté. Donc ça c'est un portrait de profil, il y a le nez ici (*en pointant du doigt*) le front, etc.

Adolescents : Là c'est une femme (*en parlant d'un autre portrait*)

Médiateur : Là c'est une femme effectivement. Sa chevelure ici (*en pointant du doigt*), voilà. Donc ça c'est Hans Richter lui-même. Là ici un autre portrait (*en pointant du doigt*), on arrive à retrouver le contour du visage quand même, même si c'est difficile au niveau des lectures. Là on a les yeux, la bouche, etc. (*Il revient vers le groupe*). Alors en fait, il ne s'est pas basé sur les traits Hans Richter dans ses tableaux, en fait il s'est basé et c'est important ce que je dis, vous pouvez le noter, c'est qu'en fait il a dessiné avec la couleur, il a vraiment dessiné avec la couleur… Qui c'est qui m'avait parlé de la couleur tout à l'heure ? C'était toi. Mais il va créer la structure du visage en se basant sur les couleurs, voilà. Et le truc c'est que pour faire ces tableaux là, Hans Richter s'est mis dans l'obscurité, donc il y avait très peu de lumière quand il a fait ces tableaux. Il l'a fait exprès pour se mettre un handicap afin d'arriver à autre chose d'accord ? (*les élèves prennent des notes*). En fait il ne voyait presque pas quand il a fait ces tableaux. Et la couleur ça lui permettait justement d'arriver à voir parce que ce qui ressort le mieux c'est la couleur parce que le crayon noir sur un fond blanc dans l'obscurité, il va vraiment rien voir… La couleur ça permettra d'être guidé dans l'obscurité. Bon voilà. Ce que je vous propose éventuellement, c'est peut être de se focaliser sur un tableau, le re-dessiner mais le truc qui pourrait être marrant c'est de le faire les yeux fermés.

Adolescents : Oh nonnn.

Médiateur : Ce serait sympa de faire le même jeu si vous voulez. Après tu peux faire ton propre dessin aussi, le but en fait c'est de refaire l'idée de Hans Richter d'accord ?

Adolescents : Le mieux c'est celui-là (*en parlant à d'autres élèves*)

Médiateur : (*en répondant à une élève*). C'est un auto-portrait de Hans Richter aussi ça.

Enseignante: (*Elle donne des indications et aide les élèves pour qu'ils réaliser la consigne*).

Adolescents : (*Le groupe s'éparpille, ils s'approchent des tableaux ou s'en éloignent en restant près du socle*).

Médiateur : (*en répondant à une élève*). Alors non pas ceux là, ils sont en noir et blanc. Ah celui-ci ouais, après tu peux faire ton propre dessin aussi. Mais l'idée ce serait que tu fasses comme Hans Richter, de dessiner les yeux fermés. Tu peux te baser sur un sujet autre ou alors vous pouvez dessiner votre voisine, voisin.

Adolescents : (*Les élèves rigolent*).

Médiateur : Ca pourrait être marrant.

Adolescents : Mais non, je sais même pas dessiner…

Médiateur : C'est pas grave, c'est juste pour faire comprendre.

Adolescents : (*à une élève*). Ok je te fais toi (rires).

Médiateur : T'as essayé ?

Adolescents : Elle a pas fait les yeux fermés.

Médiateur : Ce que je vous conseille éventuellement c'est de faire la moitié de la page. Vous la coupez en deux. Qui veut une feuille ? (à une élève). Tu vois ce qui en est ressorti de Hans Richter ? C'est pas du tout dans la réalité.

Médiateur : Après vous l'avez jamais fait ce truc là ?

Adolescents : Non.

Médiateur : Vous amusez à dessiner dans le noir, c'est assez drôle quoi ?

Adolescents : Monsieur je l'ai fait ! (*elle montre son dessin au médiateur*)

Médiateur : (*rires*). Ca c'est un personnage de profil en fait ?

Adolescents : J'ai pris celui-là là-bas.

Médiateur : Ah attends montre moi (*ils se dirigent vers une œuvre*). Le mieux c'est d'en prendre un avec de la couleur mais c'est pas grave. Et je vais parler un peu plus tard de ça.

Adolescents : (*autre élève).* Ouahh j'ai trop bien dessiné.

Médiateur : (*il se rapproche de deux élèves*). C'est ta copine ça ?

Adolescents : Oui.

Médiateur : Bah elle est en forme hein, elle a la joie de vivre (*rires*).

Adolescent 1 : (*l'élève prise comme modèle)* C'est moche.

Adolescent 2 : (*l'élève qui a dessiné)* Et t'as les yeux à l'envers. Mais on sait pas ce qu'on fait là.

Médiateur 1 : (Se dirige vers un collègue médiateur qui l'interpelle).

Médiateur 2 : Tu viens d'arriver où…

Médiateur 1 : Non mais je vais partir là. Je vais partir.

Annexe n°5. Extrait d'un entretien d'auto-confrontation avec le médiateur A6 suite à la visite guidée de l'exposition

Dounia : Je vais te montrer certains passages de la visite guidée, tu peux l'arrêter quand tu le souhaites et commenter librement ton activité. Je voulais revenir sur le premier moment quand tu rencontres la classe des collégiens. À ce moment là tu leur fais un petit topo des règles à respecter. Alors c'est quoi le contenu en fait ? C'est plus des règles de sécurité ?

Médiateur : Après c'est pour leur faire comprendre aussi qu'on est dans un endroit où il y a des règles aussi effectivement, c'est pas la cour de récré. Et ce n'est pas non plus l'école parce que c'est un lieu d'échange et on est pas là pour se faire noter, des choses comme ça. Et puis c'est un lieu où on est censé exprimer sa sensibilité aussi et c'est pas non plus la fête foraine quoi, c'est pas un lieu de franche rigolade, voilà. Mais en restant… en s'exprimant tout à fait librement, oui et puis… leur faire comprendre qu'il y a des règles à respecter et que c'est pas un endroit… on est pas à la fête foraine non plus quoi.

D : Ok. Alors après, donc vous montez je crois… C'est la galerie 2, là où il y a des courts-métrages.

M : Galerie 3.

D : D'accord. Est-ce que tu savais déjà que tu allais les amener ici pour leur montrer les courts-métrages ?

M : Oui, oui. Je redoutais que les autres collègues passent directement en galerie 2, pour l'histoire de pas se boucher je suis passé directement en galerie 3 parce que je ne sais pas si je l'ai fait, un point sur l'architecture, et puis du coup j'ai continué sur l'architecture en parlant de la vue.

D : Oui exactement, tu leur as parlé de la vue de la cathédrale.

M : Bon ça, ça fait toujours mouche, ils aiment bien et puis c'est une manière de s'immiscer dans l'exposition. Commencer par un truc un peu light qui donne envie, impressionnant, l'architecture c'est quand même impressionnant ici. Parce que après Richter, ça demande quand même un peu plus de concentration et puis voilà. Donc je pense que j'ai commencé par l'architecture, la vue de la cathédrale avec l'effet d'optique. Et puis après je pense que j'ai abordé les films.

D : Euh… t'as fait le contraire il me semble. T'as commencé par les films et puis après t'as fait la cathédrale. Et donc c'était volontaire de ta part pour que tu ais le champ libre en bas ?

M : Ouais, ouais, ouais.

D : Et à un moment donné, quand tu parles des vidéos, tu expliques que c'était un point de vue pour montrer la façon dont ils vivaient à cette époque là. Est-ce que c'est quelque chose que le commissaire d'exposition avait mis en avant par rapport au court-métrage ? Ou pour toi c'était une façon de simplifier l'utilité de ces courts-métrages ?

M : C'était le but du commissaire d'exposition quand même. Ouais ouais. Et puis de toute façon c'est vraiment des vidéos qui sont dans le contemplatif parce que il n'y a pas de dialogues, il n'y a pas de sons, il n'y a pas d'explications, c'est juste du visuel et on voit les gens évoluer comme ça dans les villes. Du coup voilà.

D : Et donc juste après ça, il y a la vue de la cathédrale. Et donc tu disais que c'était un moyen de plonger dans l'architecture, que ça allait leur plaire. Donc tu commences toujours par ça quand tu as une visite avec les jeunes ?

M : Ouais, ouais, j'aime bien commencer par la galerie 3.

D : On peut passer à la suite des vidéos. Alors là tu vas leur demander de réécrire le nom d'Hans richter. Alors c'est quoi ton but derrière ?

M : Euh… pour que ça leur marque bien dans l'esprit, bien leur faire marquer le truc. Et puis qu'ils écrivent vraiment parce que après il n'y pas que du Hands Richter, il y a d'autres artistes. Et puis c'est aussi pour quand ils rentrent chez eux avec leurs notes, c'est qu'ils gardent une trace de l'artiste pour que éventuellement, peut être refaire des recherches sur google, pourquoi pas. Voilà.

D : Qu'ils gardent des traces des éléments un peu principaux…

M : Oui, oui. Date de naissance tout ça, c'est la base au tout début. Et rien que le fait de l'écrire, le nom de l'artiste… De manière à ce qu'ils puissent l'assimiler quoi.

D : Là tu commences la médiation en parlant du personnage d'Hans Richter et du coup, pour toi c'est important de commencer par le côté historique, d'où il vient, qui il est, qu'est-ce qu'il fait… avant de parler des œuvres ?

M : Pour les ados ouais, pour les enfants pas forcément par contre. Des fois les enfants, quand c'est des 5 ans, je vais pas leur dire… Ah si je pourrai leur dire que c'est un allemand mais je vais pas partir trop dans le… je vais pas leur dire qu'il a été dans le courant dada tout ça… J'en parlerai éventuellement quand on arriverait sur une œuvre qui va déterminer cette tournure dadaïsme un peu plus loin mais sinon ça dépend aussi… Euh bah ouais j'ai fait un truc voilà, Hans Richter, il est allemand…

D : Parce que à un moment donné tu le dis aussi, tu dis "bon bah c'est un peu compliqué quand même, je vous le cache pas mais je vais essayer de faire de mon mieux", en parlant du dadaïsme…

M : Oui c'est parce que j'avais peur, j'ai encore peur de me faire comprendre avec le dadaïsme parce que c'est pas facile hein, c'est chaud… C'est pas évident.

D : Donc tu hésites entre leur parler de courant artistique et ne pas trop en dire ?

M : Bah quand c'est des lycéens qui ont une option arts plastique bah là je leur parle du ready-made, du dada… Ca il n'y a pas de problème mais plus jeunes non. Je ne prends pas le risque.

D : D'accord. Et à un moment donné, il y a des filles qui sont dans le coin… Je crois que c'est ici, tu leur demandes de se rapprocher. Tu leur dis mais pourquoi vous me tournez le dos… et est-ce que à ce moment là ça t'a gêné qu'il y est des personnes qui te tourne le dos pendant que tu expliques les œuvres ?

M : Oui c'est possible parce que je les vois tous en train d'écrire sur le socle, j'étais un peu tendu parce que normalement tu vois quand je suis en pleine possession de mes moyens je leur dis, on écrit pas sur le socle… Et puis du coup j'étais tellement perturbé par la visite là que du coup j'en ai oublié mais c'est vrai que j'ai vu un groupe de 3 nanas et je ne savais pas si elles parlaient du truc ou si elles parlaient entre elles. Mais du coup j'avais pas envie de diviser les groupes dès le début aussi, il fallait que je les garde tous ensemble. Si dès le début de la visite je commence à les laisser s'éparpiller c'est pas possible.

D : Parce qu'après on ne t'écoute pas ?

M : Oui, dès le début il faut s'imposer dans la visite. Si tu te montres trop voilà… bah là c'est foutu pour le restant de la visite, c'est foutu.

D : D'accord. Et tu disais que tu était perturbé, c'était quoi qui te perturbait ? La caméra ou le fait que c'était ta première visite ?

M : C'était ma deuxième visite…

D : Avec des ados ?

M : Oui aussi. Là avant j'avais des touts petits. Et les plus petits c'était un autre public quand même.

D : Donc en temps normal tu leur aurai demandé de ne pas écrire sur le socle…
M : Et puis bon, là je les vois avec le bloc notes, ils sont moins dans le… Avec les enfants je les faits beaucoup dessiner tandis que là, je vais beaucoup plus parler. Parce qu'ils sont là, ils sont censés prendre des notes, rien que ça, ça change la visite. Même si là pour le coup, je les ai fait dessiner, ce qui est quand même rare. Mais je trouve que pour les portraits visionnaires c'est vraiment intéressant de leur faire faire ce test là quoi…

D : Et à un moment donné par rapport aux portraits visionnaires tu vas te… plus les inciter à les décrire très finement l'œuvre. Tu vas parler des couleurs utilisées, de la technique… Des l'objectif du peintre, est-ce que c'était voulu de ta part de passer de quelque chose de général à quelque chose de plus précis après ?

M : Bah ça dépend, si ils sont réceptifs je vais rentrer dans le détail, si…

D : Uniquement si ils sont réceptifs ?

M : Oui ou des fois non. Je ne sais pas si ça a été le cas là, ça a été le cas ? Je suis rentré dans le détail… Mais après il y a des œuvres où je suis obligé de rentrer dans le détail parce que sinon ils comprendront pas si je reste du côté général, ils vont pas comprendre… c'est comme là. C'est la raison du pourquoi il dessine dans l'obscurité, bah comme on vient de le dire tout à l'heure : pour se dégager de la réalité, enfin bon après c'est pas vraiment un détail mais si j'en parle pas ils vont pas comprendre. Si ils le comprennent aussi.

D : Et justement, c'est quoi tes critères pour savoir si ils ont bien compris ? Ou que tu te dises à tel moment, tiens il faut que j'ajoute des informations ou que j'arrête là, c'est quoi tes critères pour savoir ça ?

M : Des fois si j'ai pas de retours, je vais me dire bon ils ont pas compris, euh… ils trouvent ça nul, du coup je vais essayer de retourner le truc et leur faire comprendre en profondeur… parce que j'ai un doute, j'ai un léger doute étant donné que je n'ai pas de retours, euh… Tu sais c'est tellement variable. Ou des fois quand t'as des élèves qui se mettent à lever le doigt d'un seul coup, bah je vais me dire bah oui je vais rentrer dans le détail. Là forcément oui ça les intéresse. Mais des fois, je peux pas non plus rentrer trop dans le détail parce que il y a le temps qui passe aussi, il faut que je fasse quand même tout.

D : Et justement comment t'arrives à gérer ton temps dans une visite où tu dois faire avec les imprévus et la gestion du groupe ? Comment tu arrives à gérer ? Tu te donnes un temps maximum par espace ?

M : Bah en fait je fais la moitié de l'expo, à partir de là je regarde quelle heure il est. Et puis si je vois que je suis dans le temps bah voilà je continue ou bien je commence à accélérer. Mais je vois en fonction de… je fais la moitié de l'exposition. Et déjà je commence.... quand j'ai fini la galerie 3 et que je descends en G2, je regarde l'heure qu'il est pour voir combien de temps il va me falloir pour faire toute la galerie 2. Et puis du coup je peux repartir…

(...)

D : Et à un moment donné tu as un collègue qui va venir te voir et qui va te demander si tu viens d'arriver ou pas… Comment tu t'organises par rapport à ça ? Puisque je suppose que ton collègue veut venir dans cet espace.

M : Ah c'est S.

D : Ca ne t'a pas gêné à ce moment là ? C'était prévu dans ton organisation ?

M : Là pour le coup non, puisque j'ai fini mon explication, ils font juste que de dessiner donc je n'ai pas à parler. Et ça ne va pas polluer le truc, ça va pas interférer avec S. Du coup ils peuvent dessiner même si il y a S. qui parle à côté. Mais des fois c'est vrai que c'est un peu chiant de… Il y en a qui ont un certain caractère qui font que ils arrivent, ils s'en foutent complètement et puis ils parlent hyper fort voilà, et toi t'es comme ça, à marcher sur des œufs pour essayer que tes collègues fassent leurs visites tranquille. Et t'en as un qui arrive, qui s'en fout complètement. Ca c'est chiant, c'est vrai c'est hyper chiant. Du coup, il faut se…s'adapter en fonction de ses collègues des fois… Mais généralement je fais quand même super gaffe avec mes collègues et tout… Je fais super attention à ne pas les gêner durant la visite… parce que je sais que moi ça m'énerve et du coup je me casse. Bon là, a priori ça va, parce que bon S. il est cool. Il n'y a pas de problème avec lui… Et puis tu vois comme c'est une exposition qui est quand même concentré sur un étage… C'est très facile de se retrouver avec un collègue devant, un collègue derrière, un collègue à gauche, c'est facile…
D : La stratégie elle est intéressante, celle de passer d'abord en haut et de laisser un peu les collègues avancer…

M : Bah voilà, d'avoir un peu le champ libre. Pour une fois que j'arrive en Galerie 2 mais depuis le début que je fais Hans Richter, à chaque fois que j'arrive, il y a toujours quelqu'un à la première œuvre à laquelle je veux aller.

D : Et ça, ça pose des problèmes puisque j'imagine que des fois dans ton organisation c'est important d'aller voir les portraits visionnaires en premier… enfin ça crée de la continuité, du sens dans ton parcours ?

M : C'est vrai que si je pouvais éviter d'avoir une visite décousue je le ferai mais c'est un peu casse-pied…

D : Ah parce que ça fait une visite décousue pour toi après ?

M : J'aime bien garder… rester… faire ça de manière historique puisque c'est… le parcours est fait fait de manière chronologique.

D : Et généralement il y a combien de visite en même temps avec vos collègues ?

M : Je crois que ça peut monter jusqu'à 6, 5 ou 6. Non parce que il y en a toujours un ou deux qui sont en galerie 3.

D : Bah justement, à quel moment tu décides que là c'est bon j'ai épuisé le sujet, je passe à un autre espace ? Bon là il y avait le collègue, je suppose que c'est ça aussi qui a aidé mais comment tu fais pour les autres ?

M : Hum parce que je connais pas encore assez l'œuvre aussi. Et puis j'ai pas envie de rentrer trop dedans aussi, j'ai peur de leur faire perdre le fil aussi quelque part. Et quand j'estime que c'est fini et puis on passe à autre chose, il faut faire… Voilà, il a fait les portraits visionnaires, il a fait de la peinture, il a fait les films abstraits, il a fait des choses quand même vachement différentes. Et je voulais leur montrer que c'est un type qui a fait beaucoup de choses, il a fait pas mal de choses.

(...)

D : Il y a un passage que j'ai trouvé intéressant. C'est quand ils remettaient en cause l'originalité des œuvres. C'était ici, quand tu vas montrer…

M : Là ici j'étais un peu troublé parce qu'en plus tu vois cet endroit c'est pas du tout un endroit que j'aborde, c'est très certainement parce que juste après il y avait quelqu'un… Parce que normalement je fais directement les rouleaux sur toile même si c'est un peu guidé de Rythmus… C'était pas forcément un endroit où j'étais hyper à l'aise parce que je ne l'avais jamais fait. Du coup c'était un peu particulier.

D : Et du coup comment t'as géré ça ? Le fait qu'ils te disent « mais monsieur il l'a fait en 1900 et on est en 2013, ça se peut pas qu'il va rester comme ça, il est tout bien », je reprends les verbatims. Ils ont dit que c'était pas possible, que ça a été refait pour les visiteurs. En fait ils remettaient en cause l'originalité des œuvres quoi. Comment tu as pris ça dans la situation ?

M : (*rires*).

D : Ca t'est déjà arrivé ça ? Parce que je trouve que c'est quand même assez drôle. C'est pas commun

M : Oh bah oui bien sûr et puis c'est même bien, ça fait bousculer un peu le truc aussi…

D : Donc tu l'as plutôt pris en rigolant, tu t'es dit que c'est pas mal que ça a crée de l'intérêt chez eux ?

M : Oui, oui.

D : Donc ça ne t'as pas plus gêné que ça ?

M : Non, franchement non. Euh… des fois c'est un peu agaçant quand il y en a un qui dit : « ça ressemble à rien, c'est moche » c'est difficile de répondre à ça, c'est dur parce que… ça m'est déjà énervé aussi en plus… C'était… Oui une fois j'ai eu un élève qui m'a dit mais c'est moche, je crois que c'était un Jackson Pollock et moi je peux le faire et tout…

D : Ah je vois.

M : "Oui moi je peux le faire", c'est difficile de rebondir là-dessus quand même

D : Mais justement, qu'est-ce que tu fais quand t'entends ça maintenant ? Comment tu t'y prends ?

M : Bah il faut essayer de replacer les choses dans le contexte, l'époque, l'intention de l'artiste… Que l'artiste je sais pas, il voulait provoquer, que c'était… Oui des choses comme ça.

Annexe n°6. Extrait d'un entretien d'auto-confrontation avec l'adolescente Cassandra suite à la visite guidée de l'exposition

Dounia : Alors je vais te montrer des extraits de vidéo de la visite guidée. Si tu le souhaites, tu peux arrêter la vidéo et commenter ce que tu veux, il te suffit d'arrêter la vidéo sur la barre espace (*La vidéo est lancée*) À ce moment là, qu'est-ce que tu faisais ? Quand le guide avait distribué les supports et qu'il expliquait les règles par rapport aux œuvres ?

Cassandra : Ah ça j'ai écouté parce que c'est important parce que après si je touche il faut repayer ou… c'est abîmé.

D : Donc t'écoutais les explications à ce moment. Et le passage où le guide vous montre les courts-métrages, qu'est-ce que tu fais à ce moment là ?

C : Bah je regardais.

D : Tu écoutais ce que disait le guide ?

C : Non je regardais les mini-films.

D : Qu'est-ce que t'as pensé à ce moment-là des courts métrages que tu regardais ?

C : Bah quand même c'était bien fait et ils n'avaient pas trop de choses avant et ils arrivaient quand même à faire beaucoup de choses hein…

D : Est-ce qu'il y a d'autres choses qui te reviennent à ce moment de ce que tu faisais ?

C : Bah je regardais… voilà.

D : Ensuite, on passe au moment où ils vous proposent de faire l'exercice, d'avancer et reculer devant la baie vitrée. Là tu prenais une vidéo ou une photo ?

C : Une photo et après j'avançais, je reculais en faisant une vidéo.

D : Et là qu'est-ce qui t'a donné envie de prendre une photo ?

C : Bah c'était beau, on voit bien et c'est bizarre. On voit gros quand on est au fond et quand s'approche on voit tout petit. C'était la première fois que j'avançais et après j'me suis dit je vais prendre en vidéo et je suis revenue en arrière.

D : Ah donc t'as avancé et puis t'es revenue en arrière pour tout prendre en vidéo ?

C : Voilà. Ma copine a fait la même chose. On est là. La vidéo est encore dans le téléphone.

D : Ok. Donc là tu te dis je vais filmer ça et tu le vois bien l'effet d'optique ? Qu'est-ce que t'as pensé à ce moment là ?

C : Bah je ne pense pas que ce sont des vitres normales, je pense que ce sont des vitres spéciales pour faire une illusion. Ce serait bizarre que plus loin on voie mieux que moins loin...

(...)

D : Et ensuite, à ce moment là où il va vous expliquer un peu les oeuvres, qu'est-ce que tu faisais ?

C : Oh moi je n'écoutais pas trop, je prenais des photos. Je voulais pas trop… J'écoutais un peu au début pour me mettre dedans mais j'arrivais pas à me mettre dedans.

D : T'avais du mal à te concentrer ?

C : Je voyais toutes les oeuvres et je voulais tout prendre en photo. Je me disais je vais pas avoir le temps alors je… Comme on ne va pas au musée tous les jours alors, je veux les avoir quand même.

D : Et tu trouvais plus intéressant de prendre les œuvres en photo ?

C : Bah oui comme ça on les revoit

D : Et c'était plus intéressant que d'écouter ce qu'il disait ?

C : Pour moi oui (rires). C'était ennuyant à la longue. Il parlait, parlait, parlait...

D : D'accord. Et tout à l'heure, tu me disais qu'au lieu d'écouter le guide, tu préférais t'imaginer, te raconter l'histoire.

C : Oui et puis on se raconte l'histoire, ça développe l'imagination aussi.

D : Donc tu préfères imaginer ce qu'il y a dans l'oeuvre, te raconter ta propre histoire plutôt que d'entendre ce qui s'est passé pour l'artiste ?

C : Et comparer à la fin l'histoire qu'on s'est raconté avec ce que lui... la vérité en fait.

D : Donc t'as vraiment envie de commencer par toi ce que tu as imaginé avant de comparer ?

C : Oui.

(...)

D : Et donc là on arrive devant les oeuvres à l'encre de chine. Et là est-ce que t'écoutais un peu ce que disait le guide ou tu faisais pas trop attention ?

C : Non, j'aimais pas trop comment qu'il faisait aussi. Il voyait que ça nous intéressait pas et il voulait quand même qu'on sache mais la plupart des personnes n'ont rien écouté.

D : À quoi tu reconnaissais ça par exemple ?

C : Bah ils étaient moins concentrés, ils partaient ailleurs. Quand il parlait bah... on faisait autre chose (rires). On n'écoutait pas.

D : En tout cas t'avais envie de passer à autre chose à ce moment là ?

C : Voilà, je n'aime pas trop écouter, écouter, ça devient ennuyant. Mais j'ai bien aimé les visages qu'on voyait. Ça montrait des visages, en même temps que ça les cachait. Il avait dit que ça représentait des visages. Moi j'aime regarder, mais sans explications. Je préférais moi m'imaginer parce qu'il nous a pas laissé le temps de bien regarder pour voir qu'est-ce que ça représentait en fait. On est venu là et il a tout de suite parlé. Il nous laisse pas imaginer ce que ça représente, un peu comment qu'il l'a fait.

(...)

D : Alors là c'est le moment où il vous présente le petit court métrage d'hans richter.

C : Oui il disait qu'il n'avait fait que des formes géométriques qui bougeaient.

D : Et qu'est-ce que tu faisais à ce moment-là ?

C : Bah je me demandais comment il l'a fait parce que avant ils n'avaient pas trop les moyens. Alors que maintenant avec l'ordinateur et tout ça, on pourrait faire ça facilement. Mais avant je pense que c'était plus difficile quand même.

D : Et qu'est-ce que tu faisais d'autres à ce moment là ?

C : Bah je reprenais des photos comme d'habitude et puis je me demandais à quoi représente toute la ligne là parce qu'on dirait que c'est l'évolution d'un bâtiment.

D : Ok. Et du coup là, tu as pris des photos de chaque tableau et est-ce que tu écoutais ce que disait le guide ?

C : Euh pas trop.

D : D'accord. Après, à un moment donné, je crois que tu vas participer et dire quelque chose. Mais justement je n'entendais pas dans la vidéo alors ça tombe bien que tu sois là, tu vas pouvoir me le dire. Et tu as dit quelque chose d'amusent en plus mais je n'entendais rien...

C : Ah oui je m'en rappelle. L'année dernière on avait fait une visite et on voyait l'évolution de la figure d'une oeuvre tous les jours en fait. Tous les jours l'homme prenait une photo de lui-même et puis on voyait sa figure au fur et à mesure du temps. Il en rajoutait un tous les jours mais on a vu des photos quand il était plus vieux, tous les jours on voyait son visage un peu changer.

D : Et cette oeuvre-là t'avait fait penser à celle-là ?

C : Oui parce que ça évolue aussi le tableau.

D : D'accord. Et la le guide essayait de chercher le titre, l'auteur il me semble (*Roma Nobalka*)

C : Oui.

D : Et là on arrive au rouleau de peinture de Hans Richter. Tu es en train de faire quelque chose ici...

C : Oui, j'avais fait une vidéo en marchant. J'ai marché mais on ne voit pas trop. Je voulais voir comment un par un... En fait ils ont rajouté une chose et ils ont changé la couleur et je voulais voir...

D : Et qu'est-ce qui t'as poussé à choisir la vidéo plutôt que la photo ici ?

C : Bah je voulais voir à peu près comment on faisait un film d'animation pour voir le changement mais j'ai pas réussi.

D : T'as pas réussi à le prendre en vidéo ?

C : Si je l'ai pris en vidéo mais j'ai pas réussi à faire comme un film d'animation, voir le changement.

(...)

D : Et quand il a commencé à présenter la roue de bicyclette, tu es arrivé devant ?

C : Bah moi j'ai pris en photos, je prenais en photos et puis c'est à ce moment là qu'il a dit eh on écoute hein.

D : Et toi t'étais où (*en montrant la vidéo*) ?

C : J'étais là. Je prenais (en photos) tout ce qu'il y avait autour de moi mais il commençait à nous voir un peu agité.

D : Donc là t'écoutais pas, t'étais plus en train de prendre des photos

C : J'avais aussi peur de ne pas avoir le temps de tout...

D : Oui de tout prendre. Et donc à partir de là, est-ce que tu as commencé à écouter ? (guide - "*là c'est important...*")

C : Bah un peu. Cette oeuvre a été testée parce qu'il faisait ça trop facilement. L'oeuvre c'était pareil en fait, un crayon de papier même, il met une signature et ça y est c'est une oeuvre.

D : Et tu étais d'accord avec cette idée, sur le fait que tout pouvait être potentiellement une oeuvre ?

C : Bah oui, ça a été inventé hein, ça a été crée aussi.

D : D'accord. Et quand t'étais face à cette oeuvre là, est-ce que tu faisais d'autres choses ?...

C : Je pensais à le faire rouler (rires). Le faire rouler ou essayer de le faire tenir dans d'autres sens, comment ça aurait été aussi.

D : Si on revient sur ce que tu me disais au tout début, tu aurais aimé toucher.

C : Toucher voilà.

D : Toucher, l'essayer, le tester.

C : Oui.

D : Et est-ce que tu as imaginé d'autres choses quand tu étais en face de la roue de bicyclette ?

C : Bah... Sur le tabouret moi je me dis si on regarde bien, ça se trouve il y a encore des empreintes de la personne qui l'a fait. Si on analyse bien, on peut trouver des choses qui lui appartiennent. Si on regarde bien sur le tabouret et la roue. On peut trouver des empreintes ou un petit morceau de quelque chose.

D : D'accord. C'est un peu comme reconstituer l'histoire, ce qui s'est passé ?

C : Voilà, regarder bien comment qu'il l'a touché pour l'installer.

D : Hum, parce que du coup ça t'intrigue de savoir comment il s'y est pris de A à Z.

C : Oui et par exemple, du côté de la roue il a touché mais en haut, il n'a pas regardé.

D : Et là t'as envie de savoir comment la vraie histoire s'est passée ?

C : Bah oui un peu quand même et puis peut être qu'en faisant ça il s'est déchiré un petit bout de truc qu'on peut retrouver.

D : Et qu'est-ce qui s'est passé de ton côté quand le guide vous a dit : "oui les filles, arrêtez de prendre des photos, venez ici" ?

C : Je pense que lui voilà, il a l'habitude, il voit toutes les oeuvres. Et nous on ne va pas au musée tous les jours, donc on aime bien... Je ne sais pas, je préférais prendre des photos, que ça reste plutôt qu'écouter et ne plus avoir de traces, plus rien.

D : Donc pour toi les traces c'était plus important que ce qu'il disait du coup ?

C : Voilà. Après j'ai arrêté de prendre des photos mais on ne vient pas ici tous les jours hein, c'est pour ça.

Annexe n°7. Extrait d'un atelier enfant (classe de CM2) avec le médiateur A13

Médiateur B. : Alors, ici on a deux ateliers, un atelier 11-18 que vous pourrez faire l'année prochaine. Vous pouvez le voir ici puisqu'il ne sera pas occupé. Qu'est-ce que vous voyez ?

Enfants : Pleins de baguette de bois

B : Pleins de baguettes de bois (?) et ce que ça représente ? C'est un travail qui a été fait par Claire Trotignon qui s'intéresse à un thème, ce thème c'est le paysage. Est-ce que ça correspond à un type de paysage ?

E : Montagne

B : Montagne, montagne, c'est exactement ça. On a un endroit qui est structuré et en même temps y'a des montagnes où y'a pas de solutions, comment on fait pour monter dessus ?

E : Avec une corde

B : Avec une corde, en montant dessus ou en passant par un col mais il y a une autre solution.

E : Un tunnel

B : Oui, on creuse des tunnels. Le tunnel le plus français c'est le tunnel de Fréjus. (*Le médiateur ouvre la porte de l'atelier adolescent pour qu'ils puissent regarder rapidement l'installation*). On va s'arreter juste 2 minutes pour vous montrer un petit peu le travail de l'artiste Claire Trotignon. Non on ne s'asseoid pas, on va pas rester ici je vous l'ai expliqué, c'est pas votre atelier ici c'est pour les ados. Sur les murs on a une autre œuvre de CT sur le même thème. Quel est le point commun entre la structure en bois et la photo ici ? La question est : quel est le point commun entre la structure en bois et la photo ici ?

E : Euh c'est une montagne ?

B : Ca représente peut être pas la même montagne mais les deux représentent une montagne c'est bien vu. Alors cette montagne elle est pas très haute, elle est extrêmement connue, est-ce vous savez dans quelle ville elle est ?

E : Hollywood

B : Hollywood très bien. Normalement il n'y a pas écrit Lol, il y a écrit…

E : Hollywood

B : Hollywood, dans cette œuvre. Pourquoi ?

E : C'est le nom de la ville

B : C'est le nom du quartier, de Los Angeles, de l'industrie du cinéma et elle a mis à la place Lol qui veut dire ?

E : Quand c'est marrant

B : Bon tout le monde sait ce que ça veut dire. Du coup c'est devenu humoristique, ça a été détourné, c'est une image habituelle. Et la montagne a été un peu détournée. C'est aussi ce qu'elle a fait avec les structures, des montagnes avec du bois. Maintenant on va aller dans l'autre atelier.

E : Bah ça la rend un peu plus célèbre aussi, la montagne de Hollywood

B : Oui… Quoi qu'elle l'a choisi parce qu'elle était déjà célèbre. Elle aime bien jouer avec les choses un peu célèbres. Elle a travaillé sur une œuvre avec le symbole des Rolling Stone. Allez-y.

(*Ils sortent de l'atelier ado et ils rentrent dans l'atelier enfants*)

E : Whaaaaaa !!!
Cool
Ouhhhhh
Regarde

B : Hé maintenant regardez par terre, il y a…

E : Des moumouth

B : Des moumouth, des tapis, des peaux blanches. Asseyez-vous dessus c'est fait exprès.

E : Ahhhhh

B : Normalement il y a de la place pour tout le monde.

E : C'est du mouton ?

B : Alors c'est du synthétique, ça veut dire que c'est ? C'est une fausse peau, on a pas tué des animaux.

E : Ca se sent

B : Alors qu'est-ce qui s'est passé… s'il vous plait. Entre l'atelier ado et ici ? Quelle est la différence ? Oui ?

E : Bah ici il y a des lumières qui font que les couleurs blanches deviennent un peu fluo.

B : Oui, alors ici il y a un éclairage spécial. Quand on était dans l'atelier ado on avait une montagne en bois, est-ce qu'on la voit ici la montagne en bois ?

E : Oui

B : Oui sauf que de l'autre côté on était en plein jour et là on est à quel moment ?

E : La nuit

B : On est en pleine nuit. C'est comme si finalement on était allé… je sais pas, faire une randonnée, la nuit était tombée et on a une atmosphère qui est spéciale, vous avez vu la lumière qui est spéciale. En fait ce sont des néons qui sont…

E : Multicolores

B : Non ils sont pas multicolores, on appelle ça une lumière noire. Vous voyez violet, et ils donnent une lumière qui fait ressortir tout ce qui est blanc fluo, voilà. Et ici ça remplace quelque chose… Qu'est-ce que ça pourrait remplacer ?

E : La lune

B : Bah à côté de quoi, quand on va à la montagne ? À côté de quoi on se met en rond sur des peaux

E : Le feu

B : Voilà le feu. C'est ce qui éclaire de nuit aussi, ça a un petit peu cette forme. D'ailleurs c'est pour ça qu'on se met autour… comme si on était autour d'un feu. Oui ?

E : Pourquoi est-ce qu'il y a un point rouge ?

B : Un point rouge ? Ca c'est pas volontaire, c'est un peu de peinture qui est tombée. Je pense pas qu'on va utiliser trop de peintures mais la peinture phosphorescente ça donne des effets particuliers.

E : (ils discutent entre eux)

B : Vous pouvez écouter un peu s'il vous plait. Vous ferez avec des feutres fluorescents, ok ? Donc on va travailler on a dit sur le paysage. L'idée de l'atelier ça va être que vous reproduisez, que vous reconstrusiez, que vous recomposiez un paysage à votre envie à vous. Avec pour base du découpage. Vous allez avoir pleins de revues, des papiers qu'il va falloir découper et reconstituer un paysage imaginaire. Enfin, pas forcément imaginaire, un paysage à vous. Je pense que comme on est assez nombreux, vous allez vous mettre par deux pour travailler et vous allez créer un paysage à deux. Ca vous va comme ça ?

E : Oui

B : Ok. Donc on va passer à côté tout de suite. Venez, on va faire le paysage. Mettez vous deux par deux.

(*Ils s'installent dans la pièce*)

E : Vous pouvez le faire à 3 si vous voulez si ça vous arrange. Donc voilà une grande feuille blanche qui va être la base de votre paysage. Une pour deux, ça suffira largement. Vous pouvez déjà prendre chacun de la colle, des ciseaux…

B : (ils discutent entre eux du matériel, de ce qu'ils vont faire)

E : Allez silence, écoutez un peu. Donc je vais vous présenter des modèles que vous pourrez réaliser. Vous êtes pas du tout obligés de faire la même chose. Ca c'est une idée, vous pouvez faire des dragons comme ici ou autre chose

B : Whaouu c'est beau

E : Prenez des feuilles, créer un paysage à votre idée. Vous pouvez faire une montagne mais pas forcément, vous êtes pas obligés de faire une montagne comme Claire Trotignon. Qu'est-ce qu'il y a comme paysage, il y a la ville, la mer, vous pouvez faire le pôle nord, le désert. Vous pouvez imaginer de complètement irréel, dire je vais faire une vision de la Terre de l'espace, je sais pas, peu importe. Et ici ce sont des immeubles qui ont été fait avec de la pellicule de cinéma. Donc vous avez des modèles, allez-y. Ce qui est important, ça va être à la fin d'utiliser les couleurs fluorescentes. Donc ici, jaune fluo pourquoi c'est important d'utiliser le fluo ? Qu'est-ce que ça va donner le fluo ?

B : Ca va faire comme à côté

E : Comme à côté ca va briller. Pour la lumière sur le bois, vous m'avez demandé ce que c'est alors qu'il y avait un petit bout. C'est votre dessin. Allez-y.

B : (ils discutent entre eux)

E : Alors vous pouvez aussi utiliser des feuilles comme ça de couleurs et tailler directement dedans. Tout simplement je taille un grand jaune, ça fera un soleil. On peut en faire un arbre derrière, du marron. Vous pouvez y aller.

Annexe n°8. Extrait d'un atelier adolescent avec la médiatrice A12

Médiatrice A. : Pour ceux qui ne sont jamais venus, dans l'atelier on invite régulièrement de jeunes artistes qui imaginent des activités et surtout qui font une œuvre spécialement pour le lieu, pour l'atelier. Et en ce moment, on a on a invité Claire Trotignon, qui est une jeune artiste qui vient de Paris. Et elle vous a construit cette drôle de structure, qui vous fait peut être penser à quelque chose… Tu sais ?

Adolescents : Bah j'ai fait l'autre côté

A : L'autre côté, tu veux dire ce que c'est ou...

Ado : Bof

A : Non. En fait ce qui est derrière vous et devant vous, ça reprend un peu l'idée, la forme d'une montagne, et une structure aussi d'architecture, une structure de charpente. Vous savez tous ce que c'est une charpente ?

Ado : Oui

A : Et là cette montagne ce sera un peu comme si elle n'avait utilisé, gardé que le squelette de la montagne et qu'elle a oublié ou volontairement choisi de ne pas mettre la peau qui recouvre la montagne. En fait c'est comme si elle avait gardé que les arrêtes et qu'elle n'avait pas rempli la montagne. Alors dans ses oeuvres Claire, elle mélange à la fois tout ce qui est paysage et puis à la fois tout ce qui est architecture. Sur le mur vous avez pas mal de petits dessins, de petits croquis qui lui appartiennent et qu'elle vous a laissé justement pour comprendre un peu comment elle travaille. Tout ce qui est là, ce sont ses recherches sur ses dessins préparatoires. Là vous avez la salle justement avec les structures, avec le haut, etc. Et dans cet atelier vous allez travailler sur une maquette. Vous allez devoir manipuler des outils qui sont très coupants, dont le scalpel, donc faudra faire attention. Donc vous comprenez peut être mieux pourquoi je voulais pas que les petits viennent parce que c'est hyper coupant. Le scalpel et aussi des cutters. Un cutter ça va mais ça devient dangereux et coupant si on fait pas attention. Et donc pour les maquettes, je vais vous proposer plusieurs choses. Donc là elle vous a préparé ces planches. Donc elle est partie d'architectures qui existent vraiment et puis, donc là elle vous les présente. Ensuite, elle vous a préparé des patrons en deux dimensions, que vous allez devoir vous-même découper et ensuite plier comme vous le souhaitez en fait. On pourra même rajouter des choses, des petits morceaux, d'autres architectures, rajouter des baguettes, mettre de la couleur, et ainsi de suite. Ca c'est possible, on va voir comment vous vous en sortez avec le découpage. Donc il y a trois styles : il y a des maquettes faciles et d'autres un peu plus compliquées. Donc après les patrons, je vous les donnerai, ils sont de l'autre côté. Et vous avez l'exemple de pliage, et ce que vous allez pouvoir faire après. C'est aussi intégrer vos collages à partir de ces motifs-là. Alors ça, c'est les motifs qu'elle utilise très souvent, c'est tiré de gravures, vous savez ce que c'est les gravures ?

Ado : Oui

A : Donc elle choisit de vieilles gravures, elle découpe des morceaux et elle les assemble, elle les scanne et ensuite elle s'en sert pour composer des paysages. Alors je ne sais pas si... Je vais vous sortir celui-là, voilà. Donc, elle découpe, elle choisit pleins de morceaux puis elle colle pour recomposer un paysage de montagne. Et après elle y intègre une architecture. Ca si on a le temps, on pourra même imaginer un décors pour votre architecture et la placer dans une montagne ou autre comme vous le souhaitez. On verra si on a le temps et puis donc ces images-là, vous pouvez aussi vous en servir, les découper, et les placer sur votre maquette. Il y a aussi pleins d'autres photos, il y a aussi des photos d'architectures, pleins de choses, il y a des feutres. Voilà. Et puis donc après si il faut, on peut encore ajouter des baguettes sur votre maquette et ainsi de suite. Est-ce que ça va ?

Ado : Oui

A : Vous avez compris à peu près ? Ca va se faire par étapes et puis voilà, les premiers qui auront fini, ils pourront intégrer des choses. Et puis on peut même imaginer sur ces petites maquettes, après pour ceux qui sont forts et qui aiment ça, là par exemple on a imaginé un musée. Donc on a dessiné pleins de petites pièces à l'intérieur et ensuite lorsqu'on plie la maquette, elle sera plus grande, ca c'est vraiment les petits patrons. Lorsqu'on pliera la maquette, on pourra faire apparaître des vraies formes et des vraies salles, ou on peut imaginer une maison même à l'intérieur, un collège ou un lycée, euh... voilà on peut imaginer pleins de choses. Est-ce que ça va ? Oui ? Est-ce que vous avez assez de place sur cette table ou vous pouvez aussi... Quelques uns peuvent se mettre de l'autre côté. Je prends un exemple un peu plus grand, on peut carrément placer une piscine en plein milieu, la faire tenir ou faire du bricolage et l'imaginer

sur le toit enfin. Après c'est vous les architectes, c'est vous qui allez créer votre espace comme vous le souhaitez. Ou on peut faire quelque chose de flou, des escaliers qui sortent de la maison, enfin... Après on peut ajouter pleins pleins de choses. Je vais vous sortir les maquettes et puis vous pouvez choisir ce qu'il vous plait. Donc celle-ci, en fait je vais vous les poser et vous allez vous servir. La c'est le premier modèle. Je vous les pose là, vous vous levez et vous prenez la maquette qui vous semble plus sympa, celle qui vous plaît le plus d'après le dessin. Et puis vous avez les cutters et je vais vous chercher des règles aussi. Allez-y hein !

A : (À une ado) Pour les cutters, alors tu vois il n'y a pas de sécurité, tu coupes et tu tiens en même temps aussi. (à tous) Les cutters vous maîtrisez un peu ou bof bof ?

Ado : Oui

A : Vous y allez tout doucement, vous prenez tout votre temps

Ado : Là faut couper autour ?

A : Oui, vous coupez autour et les pointillés ce sera l'endroit où il faudra plier après. Pour l'instant, oui tu découpes ici... (à une ado) non là ce sera l'endroit qui va se plier

Ado : D'accord

A : Là t'as la fenêtre

Ado : (un autre ado) On fait tout le contour ?

A : Et puis tu fais le tour, je vais vous chercher d'autres cutters. Tu fais attention à ton doigt. Je vais vous chercher d'autres règles

Ado : Là j'ai fini ?

A : Non, tu peux faire tout le contour là. Là c'est comme la toiture de ta maison et ici c'est la partie que tu vas plier. C'est comme si c'était des traits noirs pour le découpage.

Ado : Et là je découpe pas ?

A : Non tu découpes pas. Et si vous coupez la table, c'est pas grave. D'accord ? Alors je te donne ça, je vais aller en chercher d'autres. (À une autre ado) Alors prends le cutter dans l'autre sens, il faut que tu appuies très fort sur la règle et tu prends tout ton temps pour faire tout doucement, d'accord ? Mais peut être tu peux attendre 5 minutes je vais aller chercher une autre règle parce que ça c'est un peu dangereux. Je reviens tout de suite, je vais chercher un peu de matériel et puis un peu de musique. Ok j'arrive.

Ado : (à une autre ado) Et après tu refais un tour.
Ado : J'ai défoncé la table (rires)
Ado : Ah ouais, j'hallucine

A : Ca va ? Ouais ? Vous pouvez aussi travailler debout. (Avec un ado) Voilà, comme ça c'est mieux. Oui il faut que tu repasses un peu là-dessus. Mais peut être que c'est plus facile si vous vous mettez debout… enfin je sais pas, vous pouvez essayer mais...

Ado : J'ai réussi !
(rires)

A : Ah bah une fois que t'aura tout découpé ce sera super chouette.

(...)

A : Si il y a besoin d'aide, il faut hésiter à me le demander parce que des fois c'est un peu difficile. La musique vous écoutez un peu de tout ?

Ado : Euh non (rires)

A : Qu'est-ce qu'il faut pas mettre ?

Ado 1 : La musique classique
Ado 2 : Bah moi j'aime pas trop la chanson française

A : D'accord, donc plus quoi ? De la pop, du rock ? Du rap ?

Ado : Ouais

A : Je vais essayer de trouver ça

Ado 1 : De l'électro
Ado 2 : Oh la blague

A : Alors j'ai mis une radio avec un peu de tout. Si il faut je changerai, j'ai mis Deezer. Si c'est nul je changerai, on va essayer de contenter un peu tout le monde mais... Alors Barnabé tu peux danser si tu veux (rires). Je vais ouvrir la porte, vous avez pas trop chaud ça va ?

(*Les adolescents avancent sur leurs maquettes*)

A : Pour l'instant ça ressemble à rien mais après ce sera bien. (*Elle va voir Hugo*) Alors tu vois cette partie-là, t'es pas obligé mais tu peux laisser une petite partie pour faire une fenêtre. Après cette partie tu peux la couper mais le problème c'est que peut être ça ne prendra pas. Et puis là aussi, pour que ce soit plus facile... Et pour que ce soit plus simple, tu repasses dessus, t'appuies bien fort et après tu plies, c'est plus facile. Eh ben nickel. Donc là tu vois, là t'as des ouvertures, donc soit tu peux choisir de couper, et laisser une petite partie pour en faire comme une fenêtre ou un passage. Et ensuite tu peux choisir la forme que tu plies, après tu peux créer un pont. Après t'es assez libre de faire la structure comme tu veux. Voilà par exemple, tu peux faire comme ça. C'est ça qui est sympa, tu peux coller… Tu fais vraiment comme tu le sens, comme t'aimes voilà.

(*Elle va voir un autre adolescent*)

A : Alors ton frère, il a pris la même que toi (maquette) et là ça peut être une fenêtre, tu peux couper en entier ou alors couper que les bords pour faire un truc qui s'ouvre et qui se ferme. Et là c'est pareil. Et ensuite, tu choisis où tu veux plier. Alors plier, ce qui est le plus facile c'est de prendre un crayon de papier, repasser sur le trait assez fort, comme ça après c'est super facile. Ensuite, tu plies où tu veux. Alors ça, cette partie ça permet à ta structure de tenir, tu vois ? Et ensuite tu plies où tu veux

Ado : Et ça je découpe ?

A : T'es pas obligé, c'est si ça te plait. C'est pas mal hein. Même là tu peux couper encore pour que ça rentre. Là l'architecte c'est... Menilkof. Tu vois, après tu plies où tu veux, là aussi tu peux couper pour plier le toit, tu peux choisir d'avoir quelque chose de fermé. C'est sympa hein ? Après c'est pareil tu peux dessiner des fenêtres, voilà.
(Autre ado) T'as fini aussi ? T'as choisi la même ?

Ado : Non

A : Ah t'as choisi celle qui est difficile. Voilà, c'est exemple, t'es pas obligé de faire comme ça. Ca peut être une petite galerie, ça peut être un musée avec une drôle de forme… Ensuite, je vous laisse vous imaginer ce que vous voulez. Donc il y a des parties qu'on peut couper encore. Là aussi tu peux plier ou découper. Donc là pareil. Il faut que tu repasses au crayon de papier, comme ça c'est plus facile. T'appuies bien fort avec la règle. Voilà je te le laisse là ? Alors est-ce que tu as besoin de feutres, de crayon de papier ?

Ado : Crayon de papier, merci.

A : Ok. Il y a des feutres aussi si tu veux, de la colle, des ciseaux, enfin… En fait, tu peux te servir, c'est comme si vous étiez chez vous. (Avec un autre ado) Ca va tu t'en sors ? Ouais ? (Avec un autre groupe) Les filles, est-ce que vous avez besoin d'aide ?

Phases des Ateliers / Activités étudiées	Atelier n°1 avec CM1 (A.6) - 1ère session		Atelier n°2 avec CE2 (A.12) - 2nd session		Atelier n°3 avec CM2 (A.13) - 1ère session	
	Phase 1 : Découvrir et explorer les oeuvres -	**Phase 2 :** Réaliser et expérimenter une production -	**Phase 1 :** Découvrir et explorer les oeuvres -	**Phase 2 :** Réaliser et expérimenter une production -	**Phase 1 :** Découvrir et explorer les oeuvres -	**Phase 2 :** Réaliser et expérimenter une production -
Lieux et durée de l'activité	Espace exposition **(environ 10 minutes)**	Espace atelier + exposition **(environ 35 minutes)**	Espace exposition **(environ 10 minutes)**	Espace atelier + exposition **(environ 35 minutes)**	Espace exposition ado + enfants (**environ 10 minutes**)	Espace atelier + exposition **(environ 35 minutes)**
Consignes de production	1. Réaliser un paysage de montagne par découpage, collage et le finaliser aux feutres fluos sous la lumière phosphorescente (seul)		2. Découper, décorer un masque sous la lumière phosphorescente et le préparer pour être porté (seul)		3. Réaliser un paysage réel ou imaginaire et le finaliser aux feutres fluos sous la lumière phosphorescente (binôme, trio)	
Activités des médiateurs jeunes publics (médiation créative ?)	- Installer les enfants - Calmer les enfants **- Rappeler les règles** - Relier les oeuvres à des situations quotidiennes - Faire expérimenter les oeuvres - Présenter l'artiste et ses oeuvres **- Encourager la participation** - Analyser les oeuvres (matière, construction, etc.) - Questionner en "écho" - Questionner en "devinettes" - Questionner et affirmer en "perches" - Questionner en "éventail" - Centraliser les affaires des enfants - Questionner en "imagination"	- Transmettre le matériel de production (papier, matières, feutres, stylos, ciseaux, colles) - Donner la consigne et le thème de la production **- Présenter des modèles d'inspiration de montagne** - Accompagner la réalisation de la production **- Conseiller la production plastique (matériel, contenu, idées d'inspiration et de production)** - Rappeler les échéances temporelles - Inviter à finaliser les productions dans la salle **- Encourager la liberté de production et des idées** - Centraliser les affaires des enfants (productions finales) - Rappeler la visite guidée à venir - Analyser les oeuvres (historique, inspiration, matières etc.) - Présenter l'artiste et ses oeuvres	- Rappeler les échéances temporelles - Centraliser les affaires des enfants - Regrouper et installer les enfants - Faire expérimenter les oeuvres - Relier les oeuvres à des situations quotidiennes **- Entretenir la surprise de la production et des significations des oeuvres** - Présenter l'artiste et ses oeuvres - Analyser les oeuvres (matière, construction, etc.) - Calmer les enfants - Questionner en "écho" **- Questionner en "imagination"** - Questionner en "devinettes" - Questionner en "perches"	- Analyser les oeuvres (historique, inspiration, matières, contexte, etc.) - Présenter l'artiste et ses oeuvres - Présenter l'outil d'inspiration de l'artiste **- Questionner en "perches"** **- Questionner en "devinettes"** - Donner la consigne de la production - Transmettre les masques et le matériel (papier, matières, feutres, stylos, ciseaux, colles) **- Détailler finement les masques** - Accompagner la réalisation de la production - Conseiller la production plastique (matériel, contenu, idées d'inspiration et de production) - Rappeler les échéances temporelles **- Inviter à réaliser les productions dans la salle** **- Installer les enfants sur les tapis "peaux de bêtes" sous les**	- Présenter et visiter l'atelier adolescents - Présenter l'artiste et ses oeuvres - Analyser les oeuvres (matière, construction, etc.) - Questionner en "perches" - Questionner en "devinettes" - Relier les oeuvres à des situations quotidiennes - Installer les enfants - Relier les œuvres de l'atelier enfants et celles de l'atelier adolescent - Questionner en "écho" - Calmer les enfants	- Calmer les enfants - Transmettre le matériel de production (papier, matières, feutres, stylos, ciseaux, colles) - Donner la consigne et le thème de la production **- Présenter des modèles d'inspiration de montagne** - Accompagner la réalisation de la production **- Conseiller la production plastique (matériel, contenu, idées d'inspiration et de production)** - Rappeler les échéances temporelles - Inviter à finaliser les productions dans la salle **- Encourager la liberté de production et des idées** **- Questionner en "perches"**

		- Présenter l'outil d'inspiration de l'artiste - Questionner l'état d'avancement **- Questionner les enfants sur leurs idées**	- Questionner en "éventail"	**lumières** **- Réaliser les attaches au fil et les trous des yeux sur tous les masques** - Centraliser les affaires des enfants (carnet d'expression) - Questionner la visite guidée - Questionner l'état d'avancement		**- Questionner en "devinettes"** **- Rappeler les consignes** **- Questionner les enfants sur leurs idées** - Centraliser les affaires des enfants (productions finales)
Activité du jeune public	- Répondre aux questions, aux devinettes (participation) - Découvrir et expérimenter les lieux (regarde l'effet fluorescent sur leurs vêtements) - S'imprégner de l'ambiance immersive - Discuter et plaisanter entre eux à plusieurs reprises - S'interroger sur les lieux, sur ce que cela provoque en eux - Questionner le médiateur	- Discuter et plaisanter rentre eux à propos de la production et du matériel - Discuter et plaisanter entre eux à propos de situation de vie quotidienne **- Questionner le médiateur sur la consigne, production, matériel** **- Feuilleter les magazines présents** **- Rechercher des matériaux divers dans les alentours** **- Regarder les productions des voisins** **- Identifier leur difficulté, leur absence d'idées** **- Évaluer leurs productions** **- Expliquer leurs choix, les étapes de leurs productions** - Tester leurs productions sous la lumière phosphorescente - Échanger du matériel entre eux - S'installer au sol (salle expo) sous les lumières phosphorescentes **- Se mettre du feutre fluo sur le corps pour tester la fluorescence**	- Discuter et plaisanter entre eux à plusieurs reprises - Questionner le médiateur - Répondre aux questions, aux devinettes (participation) - Découvrir et expérimenter les lieux (regarde l'effet fluorescent sur leurs vêtements) - S'imprégner de l'ambiance immersive - S'interroger sur les lieux, sur ce que cela provoque en eux	- Questionner le médiateur (artiste, production, matériel) - Répondre aux questions, aux devinettes (participation) - S'installer au sol sous les lumières phosphorescentes - Discuter et plaisanter rentre eux à propos de la production et du matériel - Discuter et plaisanter entre eux à propos de situation de vie quotidienne - Expérimenter leurs productions sous la lumière phosphorescente - Échanger du matériel entre eux **- Évaluer leur état d'avancement** - Se conseiller entre eux (choix couleur, utiliser le matériel, etc.)	- Discuter et plaisanter entre eux à plusieurs reprises - Questionner le médiateur - Répondre aux questions, aux devinettes (participation) - Découvrir et expérimenter les lieux (regarde l'effet fluorescent sur leurs vêtements) - S'imprégner de l'ambiance immersive - S'interroger sur les lieux, sur ce que cela provoque en eux	- Répondre aux questions, aux devinettes (participation) - Discuter et plaisanter rentre eux à propos de la production et du matériel **- Feuilleter les magazines présents** - Se répartir les tâches au sein du groupe (découper, choisir les éléments, coller, colorier, etc.) - Évaluer leurs productions - Expliquer leurs choix, les étapes de leurs productions **- S'inspirer de jeux de la vie quotidienne** **- Construire une histoire signifiante dans la production** **- Évaluer collectivement l'avancement et les étapes à venir de la production** - Expérimenter leurs productions sous la lumière phosphorescente.

TEMPS 4 : ÉCHANGES SITUÉES AU MUSÉE PENDANT LE DÉMARRAGE DE L'ATELIER - ARRIVÉE DU 1er PROFESSEUR (JOUR - HEURES - MINUTES) - (Co-activité)					
Professeur histoire-géographie	**15**	**Vous prenez quoi vous alors ?**	- Questionner l'état d'avancement du projet		**Séquence n°4 :** **PRENDRE CONNAISSANCE DE L'ÉTAT DU PROJET**
Adolescente R.	16	Autoportrait en rouge et bleu, c'est le bonhomme à côté qui est en colère comme ça.	- Mentionner le choix de l'oeuvre - Détailler l'émotion perçue chez le personnage du tableau		
	17	On a déjà dessiné.	- Détailler les étapes de la production		
Professeur histoire-géographie	**18**	**Il faut bien penser que c'est pour des personnes non-voyantes.**	- Rappeler les contraintes sensorielles du projet		**Séquence n°5 :** **ÉCHANGER SUR LES POSSIBILITÉS ET LES CHOIX LIÉS AU PROJET**
	19	**Faire toucher, une description ou une envolée lyrique.**	- Propose deux pistes de production (une production en relief ==> sens tactile ; un texte ==> sens auditif)		
	20	**À toi de voir. On peut faire les deux.**	- Laisser le choix de la production à l'adolescente		
Adolescente R.	21	Si on dessine, c'est tout plat, il peut pas savoir.	- Exposer les limites du dessin pour un malvoyant (manque de relief)		
	22	En lui expliquant on lui donnera la toile	- Détailler les 2 types de médiation qu'elle souhaite réaliser : une toile sans relief et une explication orale simultanée		
Professeur histoire-géographie	**23**	**Et comment tu expliques les couleurs ?**	- Questionner les détails de la médiation des couleurs		**Séquence n°6 :** **INTÉGRER LA MÉDIATION DES COULEURS DANS LE PROJET**
Adolescente R.	24	Je vais pas expliquer les couleurs.	- détailler son projet de médiation (- Écarter cette piste de travail (un peu fort ?)		
Professeur histoire-géographie	**25**	**Tu vas les expliquer.**	- Contraindre l'ado. à poursuivre la piste des médiations des couleurs		
Adolescente R.	26	Mais je vais dire avec quoi c'est fait ?	- Interroger le prof. sur la stratégie de médiation à privilégier		
Professeur histoire-géographie	**27**	**C'est toi qui voit.**	~~- Renvoyer la question à l'adolescente~~ - Laisser le choix de la stratégie à l'adolescente	Renvoyer la difficulté à l'adolescente	
	28	**Il faut que tu imagines.**	- Contraindre l'ado. à trouver par ses propres ressources		
Adolescente R.	29	Les aveugles madame ne savent pas ce que c'est la couleur.	- Décrire les ressources/incapacités des aveugles		**Séquence n°7 :** **CO-EXPLORER LES RESSOURCES ET LES LIMITES SENSORIELLES DES AVEUGLES**
Professeur histoire-géographie	**30**	**Eh bien il faut justement que tu essayes de leur expliquer c'est quoi le vert, c'est quoi le rouge…**	- Contraindre l'ado. à poursuivre la piste des médiations des couleurs		
	31	**À toi de trouver le truc.**	- Laisser le choix de la stratégie à l'adolescente		
Adolescente R.	32	Ils savent que le visage, les mains et le corps.	- Décrire les ressources/incapacités des aveugles		
Professeur histoire-géographie	**33**	**Ils ont une manière quand même de savoir quand c'est blanc, quand c'est noir…**	- Élargir les capacités du public malvoyant sur leur façon de percevoir certaines couleurs		
Adolescente R.	34	J'irai sur internet pour savoir comment ils savent les couleurs.	- Proposer d'utiliser une ressource externe pour identifier les ressources des malvoyants		
Professeur histoire-géographie	**35**	**Si tu veux mais j'aimerai bien que tu réfléchisses par toi-même.**	- Accepter sa proposition de ressource externe - Contraindre l'ado. à mobiliser aussi une ressource interne pour résoudre le dilemme		**Séquence n°8 :** **RECHERCHER UNE STRATÉGIE POUR EXPLIQUER LES COULEURS À DES AVEUGLES**
Adolescente R.	36	Mais madame moi je sais pas.	- Évaluer ses propres limites		
Professeur histoire-géographie	**37**	**Bah essaye d'imaginer comment tu peux expliquer des couleurs à un aveugle.**	- Contraindre l'ado. à trouver par ses propres ressources		
Adolescente	38	(rire jaune)	- (*état de malaise*)		

R.					
Professeur histoire-géographie	**39**	**Ah c'est difficile hein.**	- Reconnaitre la difficulté de l'exercice		
Adolescente R.	40	Si c'était un sourd ce serait encore plus facile.	- Déplacer la contrainte sur une autre déficience sensorielle		
Professeur histoire-géographie	**41**	**Bah oui parce qu'il voit (rires).**	- Reconnaître la difficulté de l'exercice - Plaisanter avec l'adolescente		
TEMPS 5 : ÉCHANGES SITUÉS (PROF ART PLASTIQUES)					
Professeur arts plastique	**42**	**Rien n'empêche que dans le travail il y est quelques indications avec un texte par exemple quand vous touchez le nez…**	- Proposer la production d'un texte en complément de la toile		**Séquence n°9 :** **ÉCHANGER AUTOUR DE LA MÉDIATION DES COULEURS**
	43	**Et après, est-ce que c'est important les couleurs ?**	- Interroger l'intérêt de travailler la médiation des couleurs		
	44	**C'est toi qui voit mais c'est vrai que ce tableau là est hyper coloré.**	- Laisser le choix des pistes de travail à l'adolescente - Confirmer l'importance des couleurs dans le tableau original		
Adolescente R.	45	Et puis il parle des couleurs, rouge et bleu.	- Décrire les couleurs prédominantes du tableau original		
Professeur arts plastique	**46**	**Toute façon, dis toi que quelqu'un de non-voyant il les verra pas les couleurs.**	~~- Décrire les ressources/incapacités des aveugles~~ Établir les frontières des capacités des malvoyants		**Séquence n°10 :** **EXPLORER LES MOYENS POUR PERCEVOIR LES COULEURS À UN NON-VOYANT**
	47	**Mais alors comment toi tu peux leur faire percevoir ?**	- Interroger l'ado. sur les stratégies à mobiliser dans la médiation des couleurs		
Adolescente R.	48	Bah lui dire comment elle est la couleur.	- Décrire sa médiation des couleurs		
Professeur arts plastique	**49**	**Voilà, donc au moment où il les touche tu peux lui donner des indications.**	- Confirmer sa proposition - Proposer de combiner les explications orales et le toucher de la production plastique		
Adolescente R.	**50**	Mais si je lui dit bleu comme la couleur du ciel il va pas savoir puisqu'il voit pas le ciel.	- Imaginer une situation de médiation orale avec des aveugles - Se décentrer vers le point de vue des personnes aveugles		**Séquence n°11 :** **ÉCHANGER SUR LES LIMITES ET FORCES DE LA MÉDIATION DES COULEURS**
Professeur arts plastique	**51**	**Après ça c'est pas grave puisque tu auras fait de ton mieux pour comprendre ce qu'il t'a dit.**	- Rassurer l'ado. sur les ressources mobilisées		
	52	**Et l'expression du visage en colère il comprendra ça si tu veux ressortir les yeux, les sourcils, la limite de la bouche**	- Valider la piste de travail qui associe l'émotion aux transformations des parties du visage		
	53	**Et il y aura déjà beaucoup de choses qui se seront passés.**	- Confirmer l'efficacité de sa stratégie de médiation		
Adolescente R.	54	C'est moi qui vais expliquer parce que Hanita a du mal a lire	- Décrire la distribution de parole avec son binôme		
	55	Je vais essayer chez moi aussi, je vais faire fermer les yeux à mon frère et lui dire ce qu'il y a. Je vais lui bander les yeux et lui expliquer des trucs.	- Proposer de tester une nouvelle ressource externe : simuler la médiation avec un membre de sa famille		
	56	Parce que si je le fais direct avec des spectateurs, je ne sais pas comment ils vont le prendre	- Argumenter l'utilisation de la ressource externe (Énoncer les contraintes/difficultés d'une médiation qui n'est pas testée/explorée/travaillée)		
Professeur arts plastique	**57**	**(Elle s'adresse à la chercheuse) Alors là avec le tableau en relief, Leila et Ibrahim travaillent sur celui-ci. Et donc là, ça leur fait penser à une scène de combat et donc du coup pour chaque forme**	- Détailler le projet de production d'un autre groupe auprès de la chercheuse		

		géométrique ils ont trouvé des sons. Par exemple du point vert jusqu'au carré vert, pour eux c'était une mitraillette. Du coup ils vont faire un travail avec du son qu'ils vont enregistrer.			
Adolescente R.	**58**	Ah mais j'ai trouvé, quand on saigne bah c'est rouge	- Associer une couleur à une matière (sang)		**Séquence n°12 :** **ASSOCIER LES COULEURS À LA DIMENSION SENSORIELLE**
	59	Il peut se dire un peu ce que c'est le rouge, c'est pas quelque chose qui est…	- Se décentrer vers le point de vue des personnes aveugles		
Professeur arts plastique	**60**	**Oui après c'est à toi de trouver des adjectifs**	- Rebondir sur la tentative de l'ado. à associer les couleurs à des adjectifs - Formuler une nouvelle piste de travail		
	61	**si tu devais expliquer à un tout petit le rouge c'est quel sensation : un rouge vif… Tu dirais quoi ?**	- Déplacer le questionnement sur une situation de médiation de couleur différente (ado-enfant) - inviter à associer sur le rouge		
Adolescente R.	**62**	Bah déjà le rouge sur l'homme n'était pas très clair ni foncé.	- Décrire la nuance du rouge sur le tableau originel		
	63	Et madame, l'aveugle on ne sait pas quand ses yeux sont fermés, il voit du noir ou du blanc ?	- Questionner le prof. sur les capacités sensorielles des aveugles		
TEMPS 6 : ÉCHANGES SITUÉS (PROF français au collège)					
Professeur français	**64**	**Alors qu'est-ce que tu avais noté ?**	- Questionner l'état d'avancement du projet		**Séquence n°14 :** **PRENDRE CONNAISSANCE DE L'AVANCÉE DU PROJET**
Adolescente R.	**65**	Ce qu'on pourrait faire : j'ai décidé de coller des trucs sur une toile	- Détailler les choix plastique		
	66	Comme ça comme ils sont aveugles ils peuvent pas voir, et si ils touchent peut etre ils vont voir.	- Justifier l'intérêt d'une médiation tactile par la contrainte sensorielle du projet (déficience visuelle)		
	67	Dans cette photo, il a l'air un peu énervé et j'ai dit que je voulais faire un truc comme pour les sourcils.	- Dissocier l'émotion du personnage - Associer cette émotion à une transformation du visage		
Professeur français	**68**	**Donc ce serait un relief ?**	- Reformuler le projet plastique de l'ado.		
Adolescente R.	**69**	Oui	- Confirmer le projet de relief		
Professeur français	**70**	**On touche, et en fonction du relief alors..... mais tu veux qu'ils comprennent différentes couleurs**	- Reformuler le projet plastique - Reformuler les objectifs de l'ado.		**Séquence n°15 :** **ÉCHANGER AUTOUR DES STRATÉGIES POUR LA MÉDIATION DES COULEURS**
	71	**Comment tu vas faire pour qu'ils prennent conscience des différentes couleurs ?**	- Interroger les stratégies de l'ado. pour la médiation des couleurs		
Adolescente R.	**72**	La couleur on doit la décrire, on va pas dire le prénom...	- Détailler son projet de médiation orale des couleurs		
Professeur français	**73**	**À moins de faire quelque chose en relief...**	- Proposer la médiation plastique en complément		
	74	**Le rouge ce serait quoi alors comme matière ?**	- Faire associer à l'ado. la couleur à une matière		
Adolescente R.	**75**	C'est la couleur du feu	- Associer le rouge au feu (matière)		
Professeur français	**76**	~~**Donc en fait tu ferai ce relief et en même temps tu inventes un texte inédit, c'est ça l'idée ?**~~	- Reformuler le projet plastique		
Adolescente R.	**77**	~~Oui~~	- Confirmer le projet de relief et la production de texte		
Professeur français	**78**	**Ok, donc toi tu me dis le rouge ce serait la colère alors ?**	- Reformuler les associations de l'ado.		**Séquence n°16 :** **CO-CONSTRUIRE DES ASSOCIATIONS MULTISENSORIELLES AUTOUR DU ROUGE**
Adolescente R.	**79**	Non, quelque chose qui frappe, une couleur qui est flashante, c'est une couleur qui flash	- Infirmer la reformulation du prof. - Associer le rouge à un ressenti corporel et visuel		
Professeur français	**80**	**Une couleur qui flash**	- Répéter les propositions de l'ado.		
	81	**Mais l'histoire du poing, de frapper fort ça me va**	- Reformuler les associations de l'ado. + étayer		
Adolescente	**82**	Bah c'est quelque chose aussi, du sang	- Associer le rouge à des flux corporels (sang)		

Annexe n°11. Classes de situation des activités de création narrative d'une adolescente et des activités d'accompagnement à la création narrative des professeurs

1. L'activité de préparation à la création narrative et plastique de l'adolescente (Groupe 1)

Nous allons à présent décrire l'ensemble de ces activités instrumentées et médiatisées de l'adolescente R. à partir des familles d'activités (FA) et des classes de situation (CDS).

➢ Médiation épistémique et interpersonnelle

Parmi les 10 FA identifiées, nous retrouvons deux d'entre elles orientées vers une médiation épistémique et interpersonnelle, il s'agit de la présentation de l'avancement et des idées du projet de médiation des oeuvres (FA.1) apparaissant sur 3 étapes du projet. Dans cette FA, plusieurs CDS apparaissent telles que le fait de :

- CDS 1 : Détailler les choix plastiques pour le relief (T1, T2) ==> "*On va faire une toile avec du papier mâché, des cartons*" ;
- CDS 2 : Attribuer du sens aux choix plastiques (T1) ==> "*Quand on les touche, il doit sentir qu'il est énervé avec les sourcils qui se touchent*" ;
- CDS 3 : Mentionner le choix de l'oeuvre (T2) ==> "*Autoportrait en rouge et bleu, c'est le bonhomme à côté* " ;
- CDS 4 : Confirmer les reformulations du professeur (T4) ==> "*Oui* ".

La seconde FA épistémique et interpersonnelle correspond au développement et à l'intégration de connaissances sur le futur public (FA.2). Elle comporte diverses CDS mobilisées dans les premières étapes du projet :

- CDS 5 : Décrire les ressources et les incapacités des malvoyants (T1, T2) ==> "*Les aveugles madame ne savent pas ce que c'est la couleur (...) Ils savent que le visage, les mains et le corps*" ;
- CDS 6 : Imaginer une situation de médiation orale avec des malvoyants (T1, T3) ==> " *Mais si je lui dit bleu comme la couleur du ciel il va pas savoir puisqu'il voit pas le ciel* " ;
- CDS 7 : Se décentrer vers le point de vue des malvoyants (T1, T3) ==> "*Il peut se dire un peu ce que c'est le rouge, c'est pas quelque chose qui est…* " ;
- CDS 8 : Questionner le professeur sur les capacités sensorielles des malvoyants (T3) ==> "*Et madame, l'aveugle on ne sait pas quand ses yeux sont fermés, il voit du noir ou du blanc ?* ".

➢ Médiation pragmatique et interpersonnelle

Ensuite, la majorité des FA sont dirigées vers une médiation pragmatique et interpersonnelle. Dans cette FA, l'adolescente s'appuie sur sa rencontre avec l'oeuvre originelle pour la médiation des oeuvres (FA.3), dans laquelle nous retrouvons un ensemble de CDS :

- CDS 9 : Sélectionner des parties corporelles liées à l'oeuvre originale (T1) ==> "*On va faire des yeux, des sourcils* " ;
- CDS 10 : Identifier/détailler les émotions perçues sur le personnage de l'oeuvre originale (T1, T2) ==> " *Et dans l'image il est en colère*" ;
- CDS 11 : Décrire les couleurs prédominantes du tableau original (T3) ==> "*Et puis il parle des couleurs, rouge et bleu*" ;

Une autre FA consiste à imaginer et construire l'expérience de rencontre à l'oeuvre avec le futur public (FA.4) :

- CDS 12 : Identifier les effets souhaités de la médiation chez le futur public (T1) ==> "*Quand on les touche, il doit sentir qu'il est énervé avec les sourcils qui se touchent* " ;
- CDS 13 : Détailler les possibilités de médiation à réaliser auprès du futur public (T1, T2) ==> "*D'abord on va lui faire toucher et ensuite on lui expliquera ce que c'est* " ;
- CDS 14 : Décrire sa stratégie de médiation plastique/orale des couleurs (T3, T4) ==> "*La couleur on doit la décrire, on va pas dire le prénom...*" ;
- CDS 15 : Justifier les choix de sa médiation plastique (T4) ==> "*Comme ils sont aveugles ils peuvent pas voir, et si ils touchent peut-être ils vont voir* ".

Une prochaine FA concerne la création de médiation multi-sensorielle adaptée au public malvoyant (FA.5) :

- CDS 16 : Associer l'émotion du personnage du tableau à une transformation corporelle (T1 ; T4) ==> "*Dans cette photo, il a l'air un peu énervé et j'ai dit que je voulais faire un truc comme pour les sourcils* " ;
- CDS 17 : Associer le toucher et l'oralité dans la médiation (T1) ==> "*D'abord on va lui faire toucher et ensuite on lui expliquera ce que c'est* " ;
- CDS 18 : Sélectionner des parties corporelles liées à l'oeuvre originale (T1) ==> "*On va faire des yeux, des sourcils* " ;
- CDS 19 : Identifier une émotion sur le personnage de l'oeuvre originale (T1 ; T4) ==> "*Dans cette photo, il a l'air un peu énervé* " ;
- CDS 20 : Proposer de finir les associations de couleurs (T4) ==> "*Là je crois que le rouge c'est bon* " ;
- Infirmer la reformulation du professeur sur l'association (T4) ==> "*Non, quelque chose qui frappe* " ;

Puis, nous retrouvons la construction des ressources pour développer une médiation des couleurs (FA.6) :

- CDS 21 : Interroger le professeur sur une stratégie de médiation à privilégier (T2) ==> "*Mais je vais dire avec quoi c'est fait ?*" ;
- CDS 22 : Mobiliser une ressource externe pour identifier les ressources des malvoyants (internet) (T2) ==> "*J'irai sur internet pour savoir comment ils savent les couleurs*" ;
- CDS 23 : Associer une couleur à une matière (T3, T4) ==> "*(Bleu) C'est comme de l'eau* " ;
- CDS 24 : Associer une couleur à un ressenti, des sensations corporelles (T4) ==> "*(Rouge) Ca va frissonner, ça va faire mal, ça va piquer* " ;
- CDS 25 : Associer une couleur à une température (T4) ==> "*(Rouge) Chaud* " ;
- CDS 26 : Relier les couleurs au titre du tableau originel (T4) ==> "*Dans le titre c'est écrit autoportrait en rouge et bleu* ".

Une nouvelle FA consiste à construire des ressources pour tester la médiation multi-sensorielle (FA. 7) :

- CDS 27 : Mobiliser une ressource externe (T3) ==> "*Je vais faire fermer les yeux à mon frère et lui dire ce qu'il y a. Je vais lui bander les yeux et lui expliquer des trucs.*" ;
- CDS 28 : Justifier l'utilisation de la ressource externe (T3) ==> "*Parce que si je le fais direct avec des spectateurs, je ne sais pas comment ils vont le prendre*".

Lors de cette étape 3, l'adolescente R. organise la répartition du travail au sein du groupe (FA. 8) :

- CDS 29 : Décrire la distribution de parole avec son binôme (T3) ==> "*C'est moi qui vais expliquer parce que A. a du mal a lire*" ;

➢ Médiation réflexive et interpersonnelle

Enfin, nous retrouvons des FA orientées vers la médiation réflexive et interpersonnelle où l'adolescente est amenée à se distancier de son projet de médiation (FA.9) lors de l'étape 2 du projet uniquement :

- CDS 30 : Exposer les limites du dessin dans une médiation non visuelle (T2) ==> "*Si on dessine, c'est tout plat, il peut pas savoir* " ;
- CDS 31 : Évaluer ses propres limites (T2) ==> "*Mais madame, moi je sais pas*".

La dernière FA concerne l'expression d'un niveau de difficulté perçu par l'adolescente (FA.10) :

- CDS 32 : Exprimer un état de malaise, d'inconfort (T2) ==> "*(rire jaune)* " ;
- CDS 33 : Déplacer la contrainte de la médiation sur une autre déficience sensorielle (T2) ==> "*Si c'était un sourd ce serait encore plus facile*".

2. L'activité d'accompagnement à la préparation d'une création narrative et plastique des professeurs (Groupe 1)

Nous décrirons ensuite l'ensemble des activités instrumentées et médiatisées des professeurs à partir des familles d'activités (FA) et des classes de situation (CDS).

➢ Médiation épistémique et interpersonnelle

Parmi les 10 FA identifiées, nous retrouvons deux d'entre elles orientées vers une médiation épistémique et interpersonnelle, il s'agit de la prise connaissance du projet de l'adolescente (FA.1) apparaissant avec deux professeurs. Dans cette FA, plusieurs CDS apparaissent telles que le fait de :

- CDS 1 : Questionner l'état d'avancement du projet (T2, T4) ==> "*Alors qu'est-ce que tu avais noté ?*" ;
- CDS 2 : Interroger les détails et les stratégies pour la médiation des couleurs (T2, T3, T4) ==> "*Comment tu vas faire pour qu'ils prennent conscience des différentes couleurs ?*" ;
- CDS 3 : Reformuler le projet plastique et les objectifs de l'adolescente (T4) ==> "*Donc en fait, tu ferai ce relief et en même temps tu inventes un texte inédit, c'est ça l'idée ?*" ;

Et enfin, nous retrouvons une dernière FA consistant à partager l'avancée du projet d'un autre groupe (FA.2). Nous retrouvons diverses CDS :

- CDS 4 : Détailler le projet de production d'un autre groupe auprès de la chercheuse (T3) ==> "*Alors là avec le tableau en relief, L. et I. travaillent sur celui-ci* ".

➢ Médiation pragmatique et interpersonnelle

Ensuite, la majorité des FA sont dirigées vers une médiation pragmatique et interpersonnelle. Dans cette prochaine FA, les professeurs sont amenés à cadrer et définir les contours du projet (FA.3) :

- CDS 5 : Rappeler les contraintes sensorielles du projet (T2) ==> "*Il faut bien penser que c'est pour des personnes non-voyantes*" ;
- CDS 6 : Contraindre l'adolescente à poursuivre certaines pistes de travail (T2) ==> "*Tu vas les expliquer (les couleurs)*" ;
- CDS 7 : Contraindre l'adolescente à mobiliser/délaisser un type spécifique de ressources (T2) ==> "*Il faut que tu imagines*".
- CDS 8 : Établir les frontières des capacités des malvoyants (T3) ==> "*Dis toi que quelqu'un de non-voyant, il les verra pas les couleurs*".

Une autre FA consiste à rendre l'adolescente autonome et actrice de son projet (FA.4) :

- CDS 9 : Laisser le choix des pistes de travail (T2, T3) ==> "*À toi de voir. On peut faire les deux*" ;
- CDS 10: Contraindre l'adolescente à mobiliser/délaisser un type spécifique de ressources (T2) ==> "*J'aimerai bien que tu réfléchisses par toi-même*" ;
- CDS 11 : Accepter/confirmer les idées/propositions de l'adolescente (T2, T3) ==> "*C'est vrai que ce tableau là est hyper coloré*" ;

Une prochaine FA correspond au déplacement du regard de l'adolescente sur une difficulté (FA.5) :

- CDS 12 : Élargir le dilemme sur les capacités restantes des malvoyants (T2) ==> "*Ils ont une manière quand même de savoir quand c'est blanc, quand c'est noir…*" ;
- CDS 13 : Déplacer le questionnement sur une nouvelle situation de médiation (T3) ==> "*Si tu devais expliquer à un tout petit le rouge c'est quel sensation : un rouge vif… Tu dirais quoi ?*".

Puis, nous retrouvons la suggestion des idées et des pistes de travail (FA.6) :

- CDS 14 : Proposer des pistes de production (plastique/orale) (T2, T3, T4) ==> "*Faire toucher, une description ou une envolée lyrique*" ;
- CDS 15 : Proposer des pistes de médiation multi-sensorielles (T3) ==> "*Voilà, donc au moment où il les touche tu peux lui donner des indications*" ;

Une prochaine FA concerne le fait de rassurer l'adolescente sur l'efficacité du projet de médiation (FA.7) :

- CDS 16 : Rassurer l'adolescente sur les ressources mobilisées (T3) ==> "*C'est pas grave puisque tu auras fait de ton mieux pour comprendre ce qu'il t'a dit*" ;
- CDS 17 : Valider les pistes de travail de l'adolescente (T3) ==> "*Il comprendra ça si tu veux ressortir les yeux, les sourcils, la limite de la bouche*" ;
- CDS 18 : Confirmer l'efficacité de sa stratégie de médiation (T3) ==> "*Il y aura déjà beaucoup de choses qui se seront passés*".

Puis, nous retrouvons l'accompagnement de l'expression de ressentis et de sensations en lien avec les couleurs de l'oeuvre (FA.8) :

- CDS 19 : Tendre des perches et rebondir sur les tentatives de l'adolescente (T3) ==> "*Oui après c'est à toi de trouver des adjectifs*" ;
- CDS 20 : Formuler et reformuler la consigne des associations (T4) ==> "*On va faire la première couleur à quoi ça te fait penser...*" ;
- CDS 21 : Inviter l'adolescente à associer des couleurs à des matières, des sensations, une température (T4) ==> "*Le rouge ce serait quoi alors comme matière ?*" ;
- CDS 22 : Inviter à creuser davantage les associations de couleurs (T3, T4) ==> " *Continue avec le rouge : du sang, mal, c'est quelque chose qui crée...*" ;
- CDS 23 : Faciliter l'accompagnement de l'émergence (T4) ==> "Penses à tout ça (...) *Tous les mots, t'es pas obligé de faire des phrases, ni rien*" ;
- CDS 24 : Répéter, reformuler et étayer les propositions de l'adolescente (T4) ==> "*Mais l'histoire du poing, de frapper fort ça me va*".

Lors de l'étape 4, un professeur invite l'adolescente à garder une continuité du travail (FA. 9) :

- CDS 25 : Inviter l'adolescente à garder des traces de la production des associations couleurs/ressentis (T4) ==> "*Tu as noté ça déjà ? On va noter vas-y* ".

➢ Médiation réflexive et interpersonnelle

Enfin, nous retrouvons une dernière FA orientée vers la médiation réflexive et interpersonnelle où l'un des professeurs se distancie du projet de l'adolescente (FA.10) lors de l'étape 2 du projet uniquement :

- CDS 26 : Reconnaitre la difficulté de l'exercice (T2) ==> "*Ah c'est difficile hein*" ;
- CDS 27 : Plaisanter avec l'adolescente (T2) ==> "*Bah oui parce qu'il voit (rires)*".

3. Panorama des activités de co-création narrative des adolescentes (Groupe 3)

➢ Médiation pragmatique et interpersonnelle

Parmi les 8 FA identifiées, la majorité d'entre elles sont orientées vers une médiation à la fois pragmatique et interpersonnelle. Nous retrouvons ainsi l'itération de l'expérimentation orale et la production collective de vers (FA. 1) apparaissant lors de la 1ère et de la 3e séquence de co-activité. Nous y retrouvons plusieurs CDS :

- Répéter les propositions des vers du professeur/des camarades
- Prolonger les vers du professeur et les tester oralement
- Produire de nouveaux vers et les tester oralement
- Prolonger les vers d'une camarade et les tester oralement
- Infirmer/confirmer les propositions de vers des camarades en testant le rythme
- Répéter les précédents vers produits au sein du groupe

La seconde famille d'activité correspond à l'itération de l'inspiration et de la production collective de vers (instrumentée ou non) (FA. 2) comportant un ensemble de CDS :

- Confirmer/infirmer son intérêt pour les propositions de vers des camarades
- Faire répéter le professeur sur la proposition du vers musical pour le réutiliser
- Répéter oralement le vers du professeur
- Décrire finement les corps et les couleurs des personnages à l'aide de l'oeuvre imprimée
- Proposer un nouveau vers en s'inspirant d'un ensemble de ressources (titre, caractéristiques de la toile, date, idées du professeur, etc.)
- Combiner les idées précédemment proposées et en produire un nouveau vers
- Organiser la structure du récit
- Demander de l'aide de son groupe pour faire progresser l'écriture

Ensuite, dans la troisième famille d'activité, nous observons les adolescentes se répartir le travail de production et garder des traces de leurs avancées (FA. 3) :

- Inciter une camarade à garder des traces des nouveaux vers produit
- Proposer une répartition des vers chantés au sein du groupe
- Relire et vérifier les traces produites par la camarade

Une autre famille d'activité consiste à tisser un lien entre la rencontre de l'oeuvre et le récit (FA. 4) avec les CDS suivantes :

- Proposer un nouveau vers en s'inspirant d'un ensemble de ressources liées à l'oeuvre et à sa rencontre (titre, caractéristiques de la toile, date, idées du professeur, etc.)
- Créer et débattre de la cohérence entre le récit et la description de l'oeuvre

➢ Médiation épistémique et interpersonnelle

Enfin, nous terminerons ce panorama sur une famille d'activité orientée vers une médiation épistémique et interpersonnelle du côté des adolescentes avec la construction des ressources pour l'inspiration et la production (FA. 6) :

- Apporter une version imprimée de l'oeuvre
- Faire répéter le professeur sur la proposition du vers musical pour le réécrire
- S'inspirer et utiliser les idées du professeur
- Questionner le professeur sur les ressources à mobiliser pour l'inspiration
- Interroger le professeur sur le type de contenu à intégrer au récit

4. Panorama des activités d'accompagnement du professeur à la co-création narrative (Groupe 3)

➢ Médiation pragmatique et interpersonnelle

Parmi les 8 FA identifiées auprès du professeur d'arts plastiques, la majorité d'entre elles est également orientée vers des médiations pragmatiques et interpersonnelles, dans lesquelles nous retrouvons l'évaluation du récit (FA. 1) :

- Relever les éléments positifs du récit
- Relever les éléments négatifs du vers
- Relever les éléments manquants du récit
- Reconnaître l'importance accordée à la description fine de l'oeuvre
- Évaluer le contenu de certains vers à partir de sa cohérence avec le tableau

Une prochaine FA correspond à suggérer des idées et des pistes de transformation du récit (FA. 2) :

- Inciter le groupe à poursuivre la description de l'oeuvre
- Proposer des pistes d'idées pour accompagner l'inspiration
- Proposer un vers/une partie de vers musical
- Proposer de modifier certains vers
- Expérimenter oralement les précédentes propositions de vers
- Proposer un vers musical en mobilisant la description des corps
- Inciter à délaisser/remplacer/ajouter certaines idées dans les vers
- Inciter à intégrer des règles d'homophonies

Puis nous retrouvons la proposition d'un travail d'inspiration instrumenté (FA. 3) :

- Proposer d'utiliser le tableau de l'oeuvre comme outil d'inspiration
- Proposer d'utiliser le titre de l'oeuvre comme outil d'inspiration
- Proposer d'utiliser les caractéristiques de l'oeuvre comme outil d'inspiration
- Proposer d'utiliser la date de l'oeuvre comme outil d'inspiration
- Transmettre le titre du tableau

Et enfin, nous retrouvons une dernière FA consistant à inviter le groupe à retourner à la phase d'inspiration (FA. 4) :

- Focaliser l'attention sur la position et la description des corps et des mains
- Focaliser leur attention sur l'expression et les sentiments des personnages
- Focaliser l'attention la description des corps combinée à des idées imaginaire
- Focaliser l'attention la nudité des corps combinée à des idées imaginaire
- Focaliser l'attention l'émotion des personnages
- Inciter à l'utilisation des outils d'inspiration (photo, titre, caractéristiques de l'oeuvre, date, etc.)

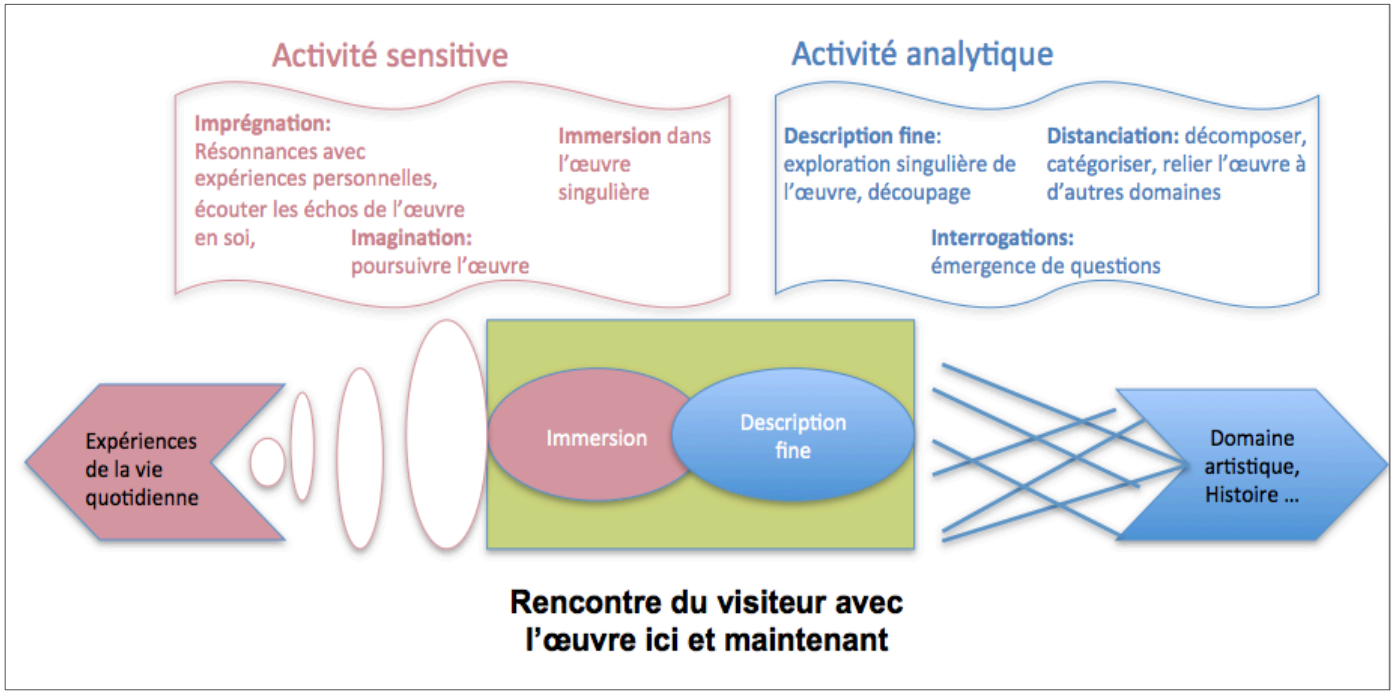
➢ Médiation réflexive et interpersonnelle

Une dernière FA orientée vers des médiations réflexives et interpersonnelles consiste à accompagner la prise de distance sur le récit en cours de construction (FA. 7) :

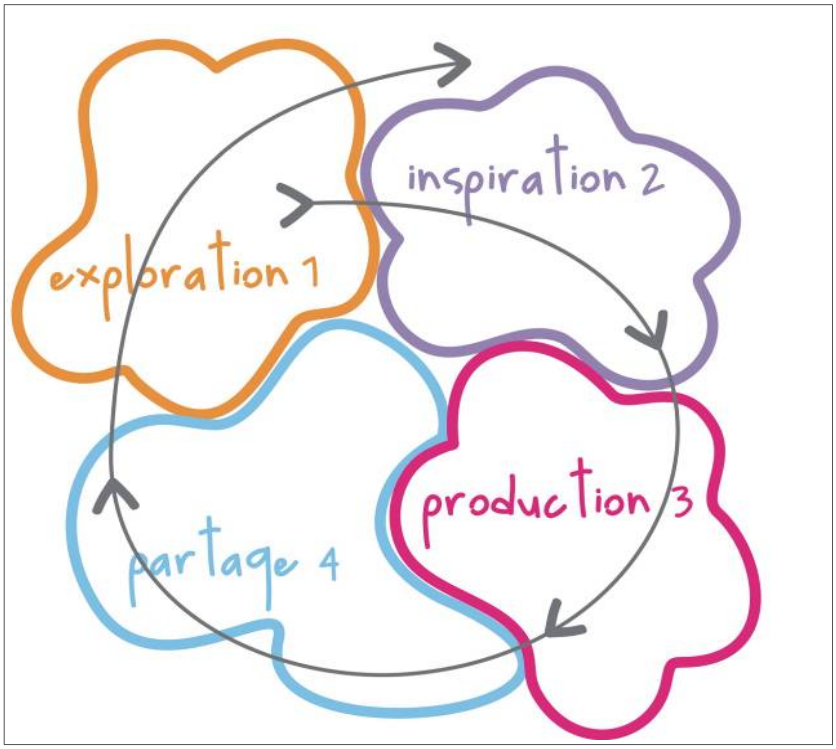
- Inciter à prêter attention au sens/formulation des vers
- Détailler le sens des mots utilisés dans les vers
- Traduire sa propre vision du vers
- Contextualiser l'origine de la date de l'oeuvre utilisée dans le récit
- Évaluer le contenu de certains vers à partir de sa cohérence avec le tableau

Annexe n°12. Présentation des modèles théoriques originaux MARO et NAM

1. Modèle de l'Activité de Rencontre avec une Oeuvre d'art (Bationo-Tillon, 2013)



2. Modèle de l'Activité Narrative et créative (Decortis, 2008)



Annexe n°13. Affiche de présentation du workshop "*Adapte ma thèse*" à la Cité des Sciences et de l'Industrie (21 Avril 2017).