

La création d'hétérotopies à l'école

The creation of heterotopias at school

Aurélie Armellini, Laboratoire LITT&ARTS

Cet article cherche à répondre à la question principale suivante : comment créer une communauté d'êtres sensibles qui cherchent et apprennent ensemble dans une classe ? En faisant dialoguer le concept d'hétérotopie (issu des mots grecs *hetero*, *autre* et *topos*, *lieu*), inventé par M. Foucault en 1966, avec la mise en place d'un projet d'éducation artistique et culturelle dans des classes de cycle 3, l'article nous montre comment ce concept pourrait nourrir l'invention d'espaces sensibles à l'école.

En décrivant des dispositifs d'interventions et des postures professionnelles expérimentés par des médiatrices culturelles dans des écoles pendant deux années, il propose des pistes concrètes pour créer des espaces dans lesquels les enfants pourraient déployer une relation sensible aux savoirs et au monde.

Mots-clés : hétérotopie, éducation artistique et culturelle, expérience sensible

This article seeks to answer the following key question : How do you create a community of sentient beings who search and learn together in a classroom? By exploring the concept of heterotopia (from the Greek words *hetero*, *other* and *topos*, *place*), invented by M. Foucault in 1966, with the implementation of an artistic and cultural education project in cycle 3 classes, the article shows us how this concept could fuel the invention of sensitive spaces at school.

By describing comprehensive interventions schemes and professional positions implemented by cultural mediators in schools for two years, it suggests concrete avenues for creating spaces in which children could develop a sensitive relationship to knowledge and to the world.

Keywords : heterotopia, artistic and cultural education, sensitive experience

En partant de la définition de notre expérience charnelle et perceptive du monde (Merleau-Ponty, 1964), nous poserons l'affirmation de départ que sentir le monde est aussi une manière de le connaître et de le penser. Dès lors, si notre expérience sensible participe à notre compréhension et notre connaissance du monde, nous chercherons à répondre aux questions suivantes : comment, à l'école, dans une classe, proposer aux individus présents, une connexion aux corps, aux sens, aux affects pour leur permettre de mettre en forme leur expérience du monde ? Comment entretenir à l'école cette relation sensible au monde qui nous permet aussi d'accéder aux sens et aux savoirs ? Comment, dans une classe, prêter attention aux résonances affectives pour créer une communauté d'êtres sensibles qui cherchent et apprennent ensemble ? Comment créer dans la classe un espace de « partage du sensible » (Rancière, 2000 : 12) ?

Pour chercher des réponses à ces questions, nous prendrons appui sur le concept d'hétérotopie proposé par M. Foucault dans une conférence diffusée sur France Culture en 1966 et nous observerons un projet d'Éducation Artistique et Culturelle mis en place dans une classe de cycle 3 par l'association de médiation culturelle, les araignées philosophes. Nous chercherons à montrer comment ces références théoriques, d'une part, éclairent la compréhension des dispositifs et activités inventés par les médiatrices de l'association ;



d'autre part, comment elles ouvrent la voie vers la mise en place d'expériences sensibles à l'école. Après avoir décrit un cadre conceptuel, nous observerons les liens qu'il entretient avec la pratique de médiation culturelle de l'association. Nous nous intéresserons, pour ce faire, à des ateliers de réflexions et de créations mis en place en classe par les médiatrices de l'association dans le cadre d'un Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle.

Cadre théorique : entre hétérotopie et expérience

Cette première partie aura pour but de présenter un cadre théorique qui pourrait nourrir des réflexions pour penser la mise en place d'espaces sensibles dans une classe avec des enfants. Nous présenterons en premier le concept qui nous intéresse principalement, celui d'hétérotopie proposé par M. Foucault ; ensuite nous exposerons les pensées de M. Macé et de M. Nussbaum à propos de la littérature et celle de Y. Citton à propos de situations d'enseignements. Nous montrerons comment une mise en dialogue de ces conceptions de la littérature et de l'enseignement avec le concept d'hétérotopie pourrait soutenir la création d'espaces sensibles dans l'école.

Le concept d'hétérotopie

En 1966, M. Foucault donne une conférence sur France Culture qui fera l'objet de la publication d'un livre, *Le corps utopique* suivi de *Les hétérotopies*. Il y propose le concept d'hétérotopie. Du grec *heteros*, autre et *topos*, lieux, ces autres lieux, représentent des lieux qui existent dans notre monde réel, mais qui sont régis par d'autres règles. Contrairement aux utopies, les hétérotopies sont donc bien réelles et elles impliquent un rapport différent à l'espace, au temps, aux autres et, avant tout, au réel. Ce sont des utopies situées, des lieux réels, mais hors de tous les lieux. Nous pourrions en énumérer une quantité dans notre société : les asiles, les jardins, les prisons, les théâtres, le lit des parents ou la tente d'indien dans le salon...

Nous n'entrerons pas ici dans une présentation détaillée de ce concept, mais nous chercherons plutôt à montrer pourquoi il est intéressant pour penser la création d'espaces sensibles en classe.

En considérant l'école comme un *topos*, un lieu réel, grâce à la pensée de M. Foucault. En considérant l'école comme un lieu qui a un rapport au temps, à l'espace, une organisation humaine qui lui est propre, nous pourrions chercher à inventer de nouveaux lieux en son sein. Comment inviter la possibilité de créer un lieu nouveau dans l'école, de placer « le dehors de l'école dans l'école » (Gallo, 2015 : 94), de créer des hétérotopies ?

Il ne s'agit pas d'inventer une autre école ; il s'agit de créer des lieux dans lesquels, le rapport au temps devient celui du temps « aïonique » (Deleuze, 1968)¹, de l'apprendre comme évènement, dans lesquels le rapport à l'imaginaire permet un dialogue permanent entre sensible et intelligible, dans lesquels le rapport au monde sensible de l'enfant pourrait se déployer.

¹ En philosophie antique, Aïôn ou Aïon est un des trois principaux concepts du temps avec Chronos (temps linéaire ou continu) et Kairos (temps opportun). Pour G. Deleuze, le concept d'aïon, qu'il développe notamment dans *Différence et répétition*, s'oppose à celui de chronos. Aïon est le temps de l'instant pur, de l'évènement.

L'expérience sensible de la lecture comme mode de compréhension du monde

L'expérience ordinaire et extraordinaire de la littérature prend [...] sa place dans l'aventure des individus, où chacun peut se réapproprier son rapport à soi-même, à son langage, à ses possibles : car les styles littéraires se proposent dans la lecture comme de véritables formes de vie, engageant des conduites, des démarches, des puissances de façonnement et des valeurs existentielles (Macé, 2011 : 10).

L'historienne de la littérature et essayiste M. Macé décrit la lecture comme une expérience qui engage un véritable corps à corps entre un individu et des formes, mettant en jeu en chacun son propre devenir. La lecture est une rencontre avec une altérité considérable nous invitant à sauter « "à pieds joints dans une flaque d'altérité" comme on se noie dans une foule » (Macé, 2011 : 19) pour reprendre ses mots. La lecture exige un déplacement pour s'ouvrir à l'autre. Elle apparaît comme l'une de ces conduites par lesquelles, quotidiennement, nous donnons un aspect, une figure, des formes, des rythmes, un « style » (Macé, 2016) à notre existence. Il n'y a pas d'un côté la littérature et de l'autre, la vie ; les formes littéraires se proposent comme des phrasés de la vie qui engagent des conduites, des rythmes et des valeurs pratiques, des occasions de développer d'autres manières d'être au monde. C'est bien cet « autre » qui nous intéresse et la littérature en ouvrant ces nouveaux horizons, ces possibilités de former de nouvelles manières d'être, qui sera un « outil » essentiel dans la création des hétérotopies. La philosophe américaine M. Nussbaum (2011) abonde dans ce même sens, en faisant du rapport aux arts et à la littérature un rapport indispensable pour renforcer les ressources émotionnelles et imaginatives de la personnalité en donnant à l'enfant des capacités irremplaçables pour se comprendre lui-même et comprendre les autres. Selon elle, c'est un dialogue permanent entre réel et imaginaire et une attention à ce que nous apprennent les fictions sur nos façons de vivre qui vont permettre la naissance d'une pensée élargie, complexe et soucieuse, de soi, des autres et du monde.

L'expérience de la lecture est ainsi une hétérotopie dans le sens où elle nous plonge dans d'autres espaces, d'autres manières d'être au monde, d'autres mondes possibles structurés par des imaginaires. Dès lors, comment s'appuyer sur l'expérience de la lecture et de la rencontre avec les arts pour en faire une plongée collective dans un espace sensible ?

L'écologie de l'attention

Chercher et créer les espaces d'envoûtement présentiel : nous devons apprendre à reconstituer ses espaces conviviaux d'attention présentielle, en classe, en médiathèque, au théâtre, au musée, au café, dans les lieux de culte et de culture. Nous avons besoin de voutes pour résonner et raisonner ensemble : à nous de protéger et d'inventer celles qui aideront à mieux penser et à mieux agir ensemble, à être plus présents à nous-mêmes en nous accordant mieux à l'attention d'autrui. (Citton, 2014 : 154)

Y. Citton, dans son livre pour *Une écologie de l'attention* (2014), nous questionne sur les situations d'enseignements et l'écosystème collectif que constitue la salle de classe. Il insiste notamment sur la nécessité de connexion émotionnelle avec les enfants, l'attention portée aux affects (de l'enseignant et de l'enfant) pour sentir, reconnaître, moduler les résonances affectives qui structurent la salle de classe. Selon lui, la classe est un écosystème attentionnel, un espace dans lequel converge l'invention (in-venire) et l'attention (ad-tendere) (Citton,

2014 : 139). En adoptant une posture d'alternance entre invention et attention, l'enseignant adopte une posture de chercheur des mots, des images, des analogies pour accompagner chacun et chacune à comprendre, à saisir. La position de l'enseignant défendue par Y. Citton est celle de l'enseignant qui ne livre pas seulement une explication de contenus, mais qui cherche avec les enfants pour les accompagner vers une émancipation intellectuelle. En développant également le terme d'attention conjointe, Y. Citton nous permet de penser la constitution d'un collectif émotionnel qui conduit à agir dans le monde ensemble, à inventer ensemble. La salle de classe pourrait être un groupe de chercheurs qui inventent ensemble une nouvelle façon de faire sens dans un domaine de connaissances.

L'expérience partagée dans une classe pourrait être ainsi appréhendée comme une hétérotopie dans le sens où elle nous plonge dans un lieu « dans », mais à l'écart du monde, favorisant ainsi des manières sensibles d'être au monde et l'émergence de nouveaux mondes structurés par des imaginaires. Dès lors, comment investir l'école, la classe, pour en faire une plongée collective dans un espace sensible ?

Ce qui nous intéresse donc, maintenant, est la manière d'appliquer ces concepts, ces postures² professionnelles sur le terrain, dans une classe avec des enfants, pour concevoir des espaces sensibles, des dispositifs propices à la création d'hétérotopies en classe. Nous avons observé, pour ce faire, les ateliers de médiation culturelle mis en place par l'association bordelaise les araignées philosophes. Nous avons choisi d'observer principalement quatre aspects pendant les ateliers qui nous ont semblé instaurer des rapports singuliers et intuitifs à la connaissance, au savoir, à l'imaginaire, à l'espace et au temps favorisant les rencontres sensibles.

CADRE OPÉRATOIRE

Le cadre de la mise en place des ateliers de médiation culturelle proposé par l'association est important à définir, car il propose aux enfants et aux enseignants un dehors de la classe en restant dans la classe, évidemment propice à la création d'un espace autre. Ce qui nous intéresse ici est la mise en lien d'horizons théoriques et d'activités ou dispositifs inventés lors de ces ateliers.

Le Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle ³ (PEAC), comme un laboratoire d'expériences sensibles

Dans le cadre du PEAC, durant sa scolarité, chaque élève est amené à expérimenter des pratiques artistiques et à rencontrer différentes formes artistiques dans la continuité de l'ensemble de ses apprentissages. Le PEAC repose sur trois piliers : rencontrer des œuvres d'art, des artistes, des professionnels des arts, des lieux de création, de conservation et de diffusion ; expérimenter des pratiques artistiques et acquérir des connaissances pour exprimer des émotions esthétiques, pour porter des jugements et pour développer son esprit critique. Il est construit en partenariat entre des institutions ou des associations culturelles et

² Le terme de posture englobe « les différentes configurations de gestes » (Bucheton et Soulé, 2009 : 29) des médiatrices intervenantes mis en place pour s'ajuster aux variables qui s'offrent à elles (le temps, les savoirs, les attitudes des élèves, l'espace...) pendant les ateliers.

³ <https://eduscol.education.fr/cid74945/le-parcours-education-artistique-culturelle.html>

des équipes éducatives, il est jalonné par des projets d'actions culturelles organisés sur différents temps scolaires, périscolaires et extrascolaires. Les projets culturels développés dans le cadre de ce PEAC permettent aux enfants et aux enseignants d'entrer dans des démarches expérimentales, tâtonnantes, créatives et engageantes collectivement. C'est dans ce cadre que l'association de médiation culturelle, les araignées philosophes, propose un projet intitulé Le Parlement Poétique des Enfants.

La médiation culturelle et la posture professionnelle arachnéenne

Les médiatrices culturelles des araignées philosophes aiment se définir comme des « chercheuses d'hors », elles considèrent qu'elles jouent très sérieusement à créer des interactions entre l'art, l'individu et la vie. Pour définir leur posture professionnelle et le métier (difficilement définissable) de médiatrice culturelle, elles s'appuient sur les écrits de J. Caune (1999), S. Chaumier et F. Mairesse (2017). Le médiateur culturel est un activateur d'imaginaire et de pensées, un développeur, un découvreur, un accoucheur, un philosophe de la relation et de la rencontre, un fabricant de commun. Il cherche à créer un système d'interactions et de résonances pour réinvestir la singularité des propos et des formes proposées par les artistes (auteurs, metteurs en scène, illustrateurs, danseurs...) et donner ainsi des occasions aux individus de se les approprier et de les réinvestir dans la vie. Il veille à relancer le potentiel politique de l'art dans un espace citoyen de partage du sensible, pour reprendre l'expression de J. Rancière. Le nom de l'association trouve son inspiration dans les propos de l'éducateur F. Deligny, notamment développés dans son texte : *L'Arachnéen et autres textes* (2008). Les araignées philosophes sont un laboratoire d'expérimentations de la médiation culturelle, principalement orientée vers celle du théâtre contemporain jeunesse. Chaque projet de médiation mis en place avec des partenaires, le plus souvent de l'éducation nationale, est une occasion de penser, d'expérimenter des dispositifs pour créer des espaces sensibles dans une classe.

Le Parlement poétique des enfants

Le Parlement poétique des enfants⁴ est un projet qui s'appuie sur la découverte d'un texte de théâtre contemporain de D. Richard, *Les Discours de Rosemarie*. Ce projet a été mené dans des classes de cycle 3 (CM1 et CM2 essentiellement) : 15 classes ont été concernées par le projet en 2017-2018 et 13 classes ont été concernées en 2018-2019. Il pourrait se résumer en une fabrique des utopies dans les classes. Il cherche à faire résonner le texte de théâtre de Dominique Richard avec des découvertes littéraires et artistiques pour impliquer enfants et enseignants dans une démarche collective de création poétique et citoyenne.

Concrètement, le projet propose à chaque classe d'inventer un archipel d'utopies pour penser des nouveaux mondes. Chaque utopie inventée en groupe de 4 ou 5 enfants sera présentée à la fin du projet sous la forme de créations plastiques, de discours poétiques et de poèmes écrits par les enfants.

Pendant cinq mois, à raison d'une fois par mois, une médiatrice des araignées philosophes passent une matinée dans la classe avec les enfants pour nourrir la création des utopies. Entre

⁴ Le Parlement poétique des enfants est un projet d'éducation artistique et culturelle financé par le ministère de la culture représenté par les DRAC et/ou par des collectivités territoriales.

chaque séance, les classes continuent le travail de création avec leur enseignant. Le projet est une manière d'aborder les mots « politique » et « citoyenneté » avec les enfants en créant des mondes imaginaires. Il est ainsi au cœur des problématiques de l'articulation des savoirs imaginaires et des savoirs rationnels. En concevant le contenu du projet, les médiatrices culturelles cherchent à mettre en place des espaces propices à la rencontre entre poésie et citoyenneté qui font entrer l'ensemble de la classe dans une démarche réflexive et créative.

Des dispositifs et des gestes professionnels pour créer des hétérotopies

Dans cette partie, nous présenterons concrètement les ateliers de médiation culturelle observés en portant une attention particulière à leurs résonances avec le concept d'hétérotopie.

Nous décrivons en premier le déroulé de chaque séance, puis nous choisisons d'observer comment un autre rapport au temps, à l'espace, à la relation à l'adulte et à l'imaginaire sont installés pour faire entrer le groupe dans une aventure réflexive et créative. Il s'agit donc ici de présenter des pistes de réflexion pour favoriser la création d'une hétérotopie à l'école.

Déroulé de chaque atelier de médiation culturelle

Chaque atelier a un contour tracé de manière identique et utilise quelques outils ou méthodes incontournables qui nous permettent de mettre en place un rituel avec les enfants. Nous utilisons le terme contour pour signifier que l'intérieur est mouvant. Comme le défend Y. Citton quand il définit les situations d'enseignements, les médiatrices culturelles souhaitent que chaque atelier leur permette une invention en direct selon l'état des personnes présentes et le contexte de l'intervention.

Dès le premier atelier, une communauté de chercheurs, d'inventeurs est mise en place et chaque enfant a un carnet d'explorateur poète pour entrer dans une démarche de recherche et de création. Dans ce carnet, il peut noter tout ce qu'il veut sans contrainte. L'atelier commence par un rappel de l'horizon commun pour renforcer la constitution d'une communauté. Ensuite, différentes actions se succèdent dans un ordre variable selon l'état d'attention du groupe. Tout au long du projet, cinq concepts sont abordés avec les enfants, servant de socle de réflexions et de créations : l'utopie, la fraternité, l'équité, le bonheur et la liberté.

Généralement, la première partie de l'atelier est un moment d'échanges de paroles, de sensations, de points de vue partant de l'expérience de chaque enfant. Pendant cette première partie, l'un des cinq concepts est découvert sur un papier de couleur froissé. La découverte d'une question ou d'une citation liée à ce mot permet de nourrir un premier échange entre les enfants. Le but est de déplier et de questionner le concept pour l'explorer ensemble comme un trésor. Le vocabulaire de l'exploration et de l'aventure est utilisé pour créer un espace imaginaire, espace d'inventions. Cette « mise en scène ou mise en jeu » permet aux enfants d'entrer dans une démarche d'explorateurs, à l'affût des éléments qui peuvent alimenter leur recherche, les aider à trouver des solutions. Ensuite, une lecture collective (une phrase chacun) ou par la médiatrice, d'un album de littérature jeunesse en lien avec le mot questionné permet d'avancer encore dans la recherche et l'observation en rencontrant d'autres points de vue, en récoltant de nouveaux mots et de nouvelles idées.

Régulièrement, des temps sont laissés aux enfants pour qu'ils écrivent des mots, des phrases, des idées dans leur carnet.

La deuxième partie de l'atelier est un temps de travail collectif par groupe pendant lequel les enfants réfléchissent, parlent et inventent leur utopie. Ils sont guidés par quelques questions liées au concept exploré et enrichi par la conversation et l'histoire découverte lors de la première partie de l'atelier.

Avant la fin de l'atelier, chaque groupe présente l'état de sa création. Cette étape de présentation est scénographiée sous la forme d'un jeu de plateau radio pendant lequel la médiatrice culturelle joue le rôle d'une journaliste qui interroge chaque groupe sur son utopie. Cette mise en scène est encore un moyen de stimuler la création et de faire entrer les enfants dans un jeu, le jeu constituant la plus évidente hétérotopie.

Le rapport au temps

Dans *Différence et répétition* (1968), G. Deleuze utilise le mot grec « *Aïon* » pour qualifier le temps de l'instant pur, de l'évènement, le temps qui s'écoule sans que l'on puisse le mesurer. Même si l'atelier a une durée limitée de 2h, les médiatrices essaient au maximum de développer ce rapport au temps aïonique qui écoute les corps, les désirs qui circulent pour permettre l'émergence d'une expérience sensible pendant laquelle chaque enfant pourrait se connecter à ses affects et à ceux des autres. Ce rapport au temps nécessite le développement d'une attention fine à chaque corps, à chaque affect pour inventer, poursuivre ou réagir en conséquence, sans oublier pour autant le contour de l'atelier, mais en offrant un espace disponible à l'avènement d'un évènement.

Le rapport à l'espace

Les médiatrices bouleversent généralement l'aménagement de la classe pour proposer aux enfants de se placer autrement. La première partie est une disposition circulaire pour que chacune et chacun puisse se voir ; cette disposition permet de se connecter aux corps des participants pour faciliter l'attention portée sur chacun. Personne ne se tourne le dos, tout le monde appartient à une même communauté, ce qui facilite la circulation de la parole et des sens. Enfant comme adulte ont la même place dans le cercle, la place d'une personne à part entière. Pour la deuxième partie de l'atelier, la classe est constituée en îlots, les enfants peuvent se positionner debout, assis, par terre ou attablés, la position qui leur convient pour créer et inventer ensemble. Les médiatrices soulignent l'idée que sortir de la classe peut être intéressant, mais que l'idée de créer un dehors dans la classe l'est tout aussi, parce qu'elles proposent aux enfants de porter un autre regard sur la classe et son fonctionnement habituel.

Le rapport à l'imaginaire

Bien que les médiatrices semblent varier les thématiques selon les différents projets, l'horizon de la création d'une utopie collective représente un détour adéquat pour articuler réel et imaginaire. Cet horizon permet en effet de proposer à l'enfant de penser le monde, de parler de politique tout en inventant des ailleurs, en imaginant sans limites d'autres mondes où l'impossible deviendrait possible.

Cependant, les médiatrices pointent la difficulté d'organiser la rencontre entre le réel et l'imaginaire. Comment accompagner les enfants à créer un lien entre les conversations de la première partie de chaque atelier, constituée d'échanges autour des mots, et la création collective des utopies ? Comment pensées et créations peuvent-elles se rencontrer, se nourrir dans l'espace de la classe ? Comment faire en sorte que les enfants s'approprient les concepts explorés en première partie d'ateliers pour les intégrer à la création de leur utopie ? Après l'observation de plusieurs ateliers, il apparaît que l'enfant ne fait pas intuitivement le lien ou ne parvient pas à l'identifier et à le nommer. Les médiatrices écrivent donc des consignes, comme des opérateurs de reliance entre réel et imaginaire, et présentent les exercices sous forme de jeux. Des systèmes de pioche de mots réels ou imaginaires, de phénomènes magiques issus des histoires découvertes avec les enfants ou des inventions de métiers imaginaires nourrissent la création des enfants en les reliant toujours à l'un des cinq mots explorés en première partie d'atelier.

Le rôle des médiatrices est de permettre au maximum d'enfants de rêver, d'inventer en cherchant à créer un espace de veillance libre, en cherchant à faire entrer le groupe dans une aventure de création collective. Peu à peu, au fil des séances, les enfants investissent les ateliers de réflexions et de créations comme des lieux de liberté, liberté à négocier, à faire dialoguer avec les autres membres du groupe.

La posture professionnelle des médiatrices, la relation entre l'enfant et l'adulte

La relation à l'adulte pendant les ateliers peut parfois différer de celle qui est pratiquée en classe. Les médiatrices développent une posture socratique qui questionne l'enfant, ne lui donne pas forcément de réponses, mais essaie de le laisser développer sa pensée propre, en lui offrant la possibilité de se contredire et de douter. La posture professionnelle défendue implique un investissement avec l'enfant dans la recherche et la création. Elles font confiance au groupe également pour se contredire et réguler des prises de position. Pour autant, la médiatrice est bien l'adulte référente pendant l'atelier et c'est la définition de l'autorité développée par H. Arendt (1972) qui fait ici référence ; cette autorité qui questionne et qui n'impose pas. Les médiatrices présentent également en début de projet quelques figures comme une communauté invisible qui les accompagne dans leur posture : Socrate⁵ pour le rapport à la philosophie et au questionnement, V. Jankelevitch (2017) pour le rapport au jeu, au sérieux et à l'aventure, puis le poète et l'explorateur puisque ces figures constitutives d'une communauté invisible permettront de créer une complicité, de prendre l'enfant au sérieux et de justifier une posture pour entrer dans une aventure commune de réflexions et de créations, dans un espace sensible défini par d'autres règles qui régissent d'ordinaire la classe : une hétérotopie.

Conclusion

Au bout de ces deux années d'expérimentations, de recherches de postures, de conversations avec les enseignants, avec les enfants, d'allers-retours entre expérimentations et analyses, d'inventions de détours pour contourner les conventions et habitudes installées dans les

⁵ Le livre de C. Bouix, *Socrate, un homme dangereux* (2017), sert de support aux médiatrices pour expliquer aux enfants la pratique du questionnement philosophique et de la recherche.

écoles, de recherches théoriques et pratiques pour trouver comment créer une communauté de chercheurs, de créateurs, d'inventeurs, d'êtres humains sensibles, les médiatrices ont cherché en permanence à investir ces intersections entre le sensible et l'intelligible, ces écarts entre le moi sensible et le moi pensant, entre le réel et l'imaginaire. Elles ont réussi à inventer des espaces dans l'école, mais régis par des codes différents, et elles se sont installées dans des lieux séparés de la réalité de l'école, mais non coupés des espaces dans lesquels des lieux (qui semblaient) incompatibles peuvent cohabiter et se rencontrer, des espaces dans lesquels les places peuvent être rejouées, où les habitudes de pensées peuvent être questionnées, des espaces sensibles conçus comme des hétérotopies.

Bibliographie

- ARENDRT, H. (1972). *Qu'est-ce que l'autorité ?* in *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- BOUIX, C. (2017). *Socrate, un homme dangereux*. Paris : école des Loisirs.
- BUCHETON, D. et 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*, 3(3), 29-48.
- CAUNE, J. (1999). *Pour une éthique de la médiation, le sens des pratiques culturelles*. Grenoble : PUG.
- CHAUMIER, S. et MAIRESSE, F. (2017). *La médiation culturelle*. Paris : Armand Colin.
- CITTON, Y. (2014). *Pour une écologie de l'attention*. Paris : Seuil
- DELIGNY, F. (2008). *L'Arachnéen et autres textes*. Paris : Éditions L'Arachnéen.
- FOUCAULT, M. (2009). *Le Corps utopique* suivi de *Les hétérotopies*. Paris : Éditions Lignes
- GALLO, S. (2015). La production des hétérotopies à l'école : souci de soi et subjectivation. *Le Télémaque*, 47, 87-95.
- JANKELEVITCH, V. (2017). *L'aventure, l'ennui, le sérieux*. Paris : Éditions Flammarion.
- MACÉ, M. (2011). *Façons de lire, manières d'être*. Paris : Gallimard, « NRF Essais ».
- MERLEAU-PONTY, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Paris : Éditions Gallimard.
- NUSSBAUM, M. (2011). *Les émotions démocratiques : comment former le citoyen du XXIe siècle ?* Paris : Flammarion.
- RANCIÈRE, J. (2000). *Le partage du sensible, esthétique et politique*. Paris : La Fabrique éditions.