

Les contraintes

Les contraintes dans la création théâtrale pour les tout petits et les adultes qui les accompagnent sont de plusieurs natures : elles sont liées au contexte dans lequel les artistes sont amenés à jouer et au public auquel ils s'adressent. Le jeu avec les contraintes, celles-ci et celles que s'imposent les artistes eux-mêmes, est un élément fondamental dans la création.

chapitre 1

jouer à la crèche, à l'école maternelle ou au théâtre

Dans les crèches et les écoles, on peut trouver sans trop de problème un espace de jeu de 3,50m de large, de 3,50m de profondeur et 2,50m de hauteur (ce qui représente une réelle contrainte !).

La technique, pour la lumière et le son, doit être simple : il y a toujours un peu de lumière qui filtre à travers les volets, l'espace n'est jamais « rectangulaire » car on doit toujours dissimuler des toboggans, des tables à langer.

Les temps de montage et de démontage doivent être réduits car l'espace dans lequel on joue a plusieurs fonctions : il peut servir le matin de lieu d'accueil, de cantine à midi et de salle de jeu après la sieste.

Nous sommes accompagnés par une personne de l'équipe du théâtre qui a proposé notre spectacle à la crèche ou à l'école maternelle.

On nous offre toujours un verre de thé Lipton et des biscuits.

Dans les théâtres, on joue souvent directement sur le plateau.

On peut trouver sans trop de difficultés un espace de 9m de large, de 9m de profondeur et de 4m de hauteur pour loger la scène et le public.

Le champ de recherche est différent quand on peut utiliser toute la technologie du spectacle.

Pas forcément plus riche, mais différent.

L'équipe du théâtre doit être très présente au moment du placement du public dans l'espace de jeu. On n'accueille pas de la même façon des tout petits et des enfants de 10 ans. Le nombre de personnes accueillant le public n'est pas proportionnel au nombre de spectateurs.

On a souvent plus de public que prévu.

Après la représentation, le car attend, le public s'écoule rapidement vers la sortie, pas le temps de partager le thé Lipton et les biscuits préparés par l'équipe du théâtre.

Skappa !

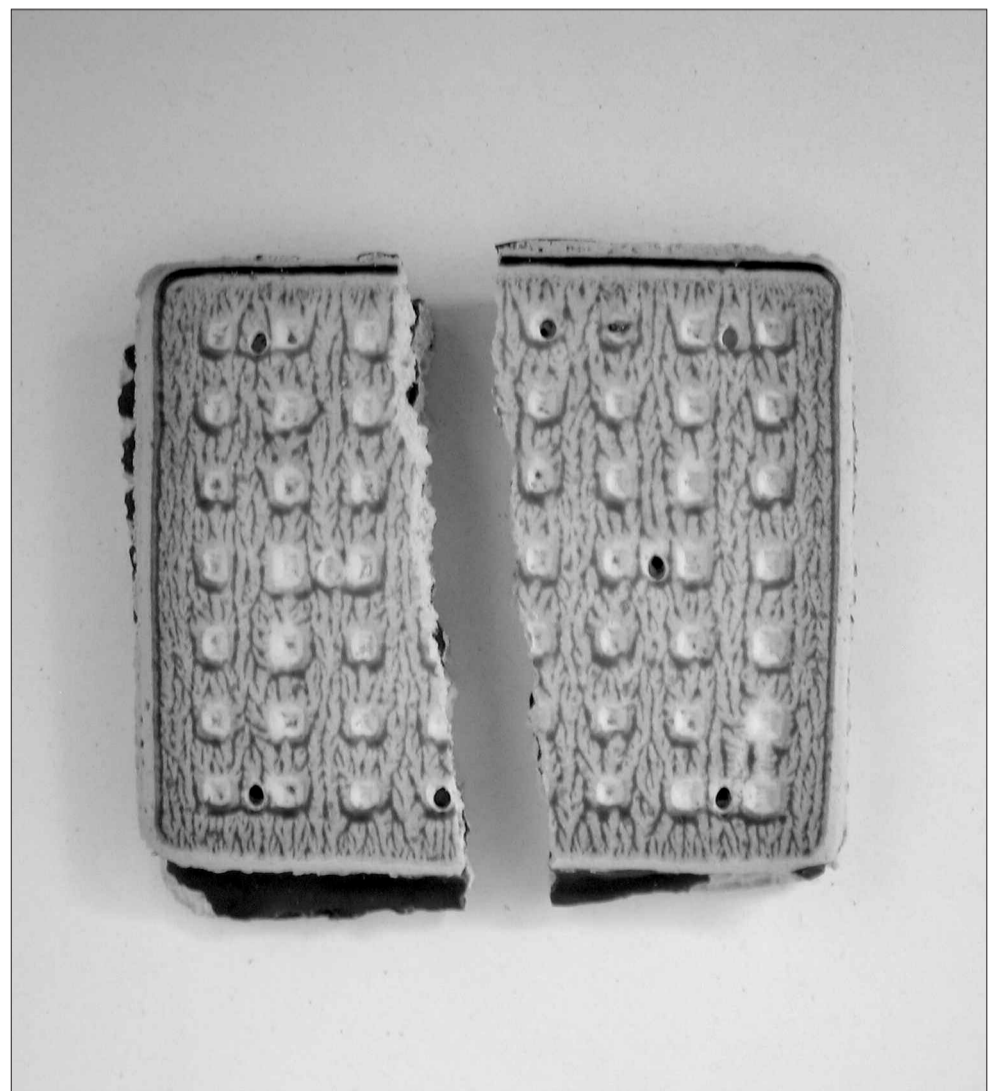
SKAPPA! Frêche la Belle de Mai - 41, rue Jobin - 13003 - Marseille
 Tél : 04 95 04 95 64 - 06 87 10 27 78
 e-mail : skappamarseille@hotmail.com
 www.skappa.org
 Pôle Jeune Public - Maison des Comoni TFM
 60 Bd de l'Égalité - 83200 Le Revest-les-Baux
 Tél : 04 94 98 12 10
 info@polejeunepublic.com



Une publication coréalisée par le Pôle Jeune Public, Maison des Comoni, Communauté d'Agglomération Toulon Provence Méditerranée et la compagnie Skappa! Rédactionnel : Skappa!

L'abstrait

RÉFLEXIONS ENTRE PETITE ENFANCE ET ART



1/2 + 1/2 (moitié moitié), création Skappa 2006, extrait. © Christophe Loiseau

introduction

Ce mois-ci c'est Marie-Hélène Popelard qui parle dans l'ABSTRAIT. Historienne de l'art, elle s'interroge sur les relations entre les tout petits et l'art contemporain.

Elle questionne l'éducation et ses influences sur le geste artistique de l'enfant, sur le développement de son regard.

Ainsi elle donne sa réponse à la question qui est si souvent posée : "A quoi sert la création pour les tout petits ?".

Skappa!

sensibiliser à l'art Les tout petits

Est-il possible et nécessaire de Sensibiliser à l'art les tout petits ? la question est-elle pertinente ? Quelles réponses lui ont été apportées depuis le moment où elle commence à se poser au tout début du siècle dernier ? Est-elle seulement légitime ?

De même que les divisions entre les âges sont souvent arbitraires, les aspirations, les centres d'intérêt, les capacités de compréhension du monde ne sont pas non plus distinctement tracés. Marginaliser le jeune public, c'est souscrire aux lois de la soumission sociale qui dictent ce que les enfants peuvent et doivent voir ou entendre. Et même si ce sont des espaces de liberté à conquérir pour le pédagogue comme pour l'artiste, l'idéalisation portée par toutes les avant-gardes du XX^e siècle n'est peut-être pas plus justifiée que l'exclusion.

Pourtant, parce que les bébés n'ont pas encore le langage, on pourrait imaginer qu'ils disposent d'un savoir que j'ai perdu, un savoir d'avant. Le thème n'est pas neuf qui fait du triomphe du verbe une catastrophe perceptive. Plus prosaïquement, un spectacle ou une exposition qui s'adresse à des tout petits, s'adresse aussi aux adultes qui les accompagnent et se laissent subjugués par ces bébés qui ne comprennent pas, mais prennent : le son des voix, les couleurs, les matières, la musique des mots, l'angoisse, la violence, l'amour, ils prennent. Serait-ce, ainsi que le suggérait Adorno dans la philosophie de la nouvelle musique, parce qu'on leur attribue le pouvoir de mobiliser les souvenirs d'avant la naissance, sorte de retour à la puissance de nos origines perdues que la modernité artistique n'a cessé de chercher, de plus en plus radicalement, depuis le début du XIX^e siècle ?

Plus simplement, le très jeune enfant, ainsi que l'a

montré Anton Erhenzweig dans L'ordre caché de l'art, a beau négliger le détail abstrait, ses pouvoirs de reconnaissance sont parfois supérieurs à la vision analytique de l'adulte. Il lui suffit d'un indice à peine visible et cette vision indifférenciée est au total plus pénétrante pour traiter les structures complexes avec une impartialité improbable chez l'adulte dont l'attention est normalement attirée vers les caractéristiques qui sautent aux yeux. Les autres se perdent dans un fond insignifiant. La vision synchrétique ne fait pas la différence entre figure et fond et ce pouvoir accru est nécessaire à tout artiste pour bâtir la structure complexe d'une œuvre d'art, dans cet état indéfini proche du rêve diurne ou de l'hallucination d'où l'œuvre tire sa mystérieuse présence et sa respiration. En conséquence, si le propos d'Erhenzweig est justifié, nous ne pouvons plus regretter que la sensibilité esthétique de l'enfant manque d'auto-critique. Mais plutôt l'inverse : quand s'éveille à huit ans ses facultés analytiques, il tend à déprécier comme frustes ses anciennes habitudes alors qu'il faudrait l'empêcher de les détruire. Le seul moyen d'y arriver serait de créer autour de l'enfant un environnement d'œuvres d'artistes qui comme Picasso, Klee, Matisse ou Miró, mais aussi Toni Grand, Jan Voss ou Sam Francis pourraient maintenir autour de sa conscience analytique et critique en gestation l'ancienne vision primitive. L'indifférenciation et le syncrétisme loin d'être chaotiques, sont d'une utilité vitale et créatrice. En fait, le développement d'images nouvelles dans l'art et de concepts nouveaux dans la science se nourrit du conflit des deux types d'attention, de la différenciation tardive et de la dédifférenciation primitive, d'une vision où les choses individualisent l'espace en lui donnant des orientations et d'une autre où chaque chose se déplace

la philosophie de la participation qui fascine certaines avant-gardes, et parmi celles-ci, les peintres abstraits, les surréalistes comme les poètes du Grand Jeu, lorsqu'ils rendent hommage à la pensée primitive, en tant qu'elle anime et humanise à divers degrés ses objets. De son côté, pour prolonger cette expérience à peine commencée et déjà menacée par l'évolution de la pensée où l'imagerie dominante tend à changer de statut, « le nouvel esprit pédagogique » qui escorte les courants artistiques du début du XX^e, s'emploie à inverser la lecture commune de l'évolution du graphisme enfantin, en considérant celle-ci non comme l'acheminement d'une figuration adéquate du réel mais comme une dégestualisation progressive au profit d'une imagination domestiquée de la ligne, attentivement tracée, et pénétrée de l'exigence de fidélité au modèle, « le beau dessin », selon Alain. L'école, principale accusée, devient ce lieu où, par l'introduction de l'espace de la perspective, se canalisent les énergies de l'imagination. A chaque chose sa couleur, comme à chaque mot son sens unique. Nombreux sont en effet les instituteurs (et pas toujours les plus vieux) montrés du doigt qui, au nom d'une certaine idée du bon goût, réprouvent l'espace plastique et la crudité des inventions colorées des enfants ; un bon goût souvent circonstancié arc-bouté contre l'audace, la dissidence, la transformation du monde par l'expression symbolique. Ces convictions sont au trajet psychogénétique ce que sont la perspective et le réalisme visuel au devenir de l'expérience plastique : notions/valeurs, notions/régulatrices articulées organiquement au statut paradigmatique accordée à la peinture de la Renaissance, considérée comme l'apogée de l'histoire de l'art. Est-il nécessaire de rappeler que l'invention d'un système aussi arbitraire que la perspective centrée monofocale n'est pas la seule hypothèse proposée par les artistes ? La perspective bifocale centralisée de Lorenzo Ghiberti, bifocale latéralisée de Paolo Ucello, ou encore tournante de Fouquet auraient pu tout aussi bien l'emporter. Seule la géométrisation de l'espace et du temps fait triompher dans toute l'Europe et pour quatre siècles la perspective de Brunelleschi. Or le début du XX^e siècle voit en mathématiques comme en

peinture la naissance de nouvelles représentations de l'espace et du temps. L'œuvre prophétique de Wilhelm Worringer publié en 1907 oppose la première les sources de l'abstraction aux œuvres de l'Einführung, préparant le Spirituel dans l'art et l'Almanach du Blaue reiter qui se situèrent tous deux sur la même ligne d'effondrement des valeurs essentielles du passé et du règne de la peinture figurative.

C'est pourquoi le nouvel esprit pédagogique de Bachelard qui est leur contemporain comme celui d'Einstein, des Ideen de Husserl ou de la syntaxe atonale, invite à s'opposer à la toute puissance du réalisme, de la perspective, de la géométrie et de l'observation, en instaurant un dialogue précoce entre la petite enfance et les artistes engagés depuis le début du XX^e siècle dans un processus qui les a menés (de Turner à Pollock) à l'abstraction puis bien au-delà. C'est à l'enseignement dispensé en maternelle de prendre en charge le développement de ce genre de vision et de représentation avant que l'enfant n'acquière après huit ans la capacité de généralisation qui l'éloignera du concret jusqu'à la puberté.

Reste que la spontanéité créatrice ne s'enseigne pas. Ce qui s'enseigne ne peut porter que sur des manières d'agir qui prépareraient l'enfant à réaliser activement la conciliation entre l'intuition de la première phase et le contrôle intellectuel de la seconde. Des manières d'agir contribuant à promouvoir un renouvellement tant de l'esthétique que de l'éducation artistique.

L'enfant, petit ou grand, doit apprendre à vivre dans une tension permanente entre plusieurs formes de partages du sensible - la préservation de la structure matérielle de l'œuvre ou le geste dada, deux types de visibilité et de discursivité nées au début du XX^e siècle, deux régimes esthétiques entre lesquels il n'y a peut-être pas lieu de choisir et qui peuvent sans doute continuer de cohabiter - plusieurs expressions du désir, l'ajournement et le tonneau percé, comme il doit apprendre à exercer sa perception en préservant deux types d'attention et différentes formes de pensée

dans son propre élément. Quant à la complexité d'une œuvre d'art, elle dépasse de loin les pouvoirs de l'attention consciente qui avec sa focalisation ponctuelle ne peut s'attacher qu'à un détail à la fois. A la suite de Riegl qui opposait l'œil tactile à la vision optique, Daniel Arasse nous explique comment se constitue ce double regard, de près, de loin, de l'ensemble vers le détail, de la représentation au rien de représenté. Or c'est le rien qui est l'objet du désir, et la vacuité pleine de l'attention, comme le suggère Klee (autant dans l'audition que dans la vision), attention polyphonique ou multidimensionnelle, qui prépare à la création même si c'est l'oscillation entre les états focalisés et les états non focalisés, entre l'audition horizontale et polyphonique et l'audition verticale et harmonique qui définit l'attention esthétique et fait aboutir l'élan créateur. Cependant, si la structure apparemment chaotique de cette perception ou de l'écriture du jeune enfant qui gribouille recèle un ordre inconscient, cet ordre est détruit dès qu'il est imité par un effort conscient : il faut donc que l'artiste retrouve une spontanéité sans la chercher, même s'il est absorbé par la composition de l'ensemble. Telle fut l'obsession d'un Cy Twombly dont les gribouillis ont été rapprochés de ceux du petit enfant.

Quelques rappels : le gribouillis, circulaire, ondulante, linéaire, ponctiforme, est à la fois exercice moteur, expérience gestuelle du pouvoir de marquage, d'empreinte, et jouissance de cette expérience. Les traces produites ne veulent rien dire au sens où elles ne représentent rien. A rebours d'une démarche artistique qui veut en finir avec la signification comme celle d'un Jan Voss ou d'un Cy Twombly qui ouvrent sur un en-deçà de l'écriture, là où le geste communique avec le rythme, le flux créateur, où plus rien n'est nommable ni reconnaissable, ce sont les premières figurations et représentations intentionnelles qui vont chez l'enfant en procédant : les ronds et traits fécondent les bonhommes têtards, la main-soleil, ou la fleur-soleil et l'accumulation de graphismes organisés dans un espace-réceptacle indifférencié. La géométrie élémentaire qui commence à apparaître dans les paysages que Duborgel

symbolique ; très loin de la seule idéalisation du syncrétisme enfantin où les utopistes du milieu du siècle dernier voulaient maintenir l'enfance et l'humanité toute entière.

Et pourtant face à ces logiques opposées qui identifient l'art comme tel, on est tenté d'ouvrir une troisième voie qui dégagerait des perspectives nouvelles à la fois à la pédagogie et à l'esthétique : dépasser l'opposition binaire entre la vision théologique du désir impossible et la course insatiable du businessman par la recherche spinoziste du but immanent : le livre illustré, « livre de dialogue » comme le spectacle vivant, la danse ou l'opéra sont depuis leur origine, les lieux par excellence de toutes les tensions et du questionnement de l'art sur lui-même, lieux de toutes les collaborations mais aussi de tous les effrangements.

On pourrait donc risquer une hypothèse en forme de proposition : multiplier pour de jeunes enfants, les occasions de rencontre (création et réception) avec ces œuvres « à plusieurs mains et plusieurs têtes » en nous appuyant sur leur exceptionnelle capacité synchrétique, ce serait prolonger l'état de grâce de la petite enfance en préparant l'avenir, et jouer dès les débuts de l'éducation artistique, avec la question des limites.

Les correspondances de Baudelaire, le sonnet Voyelles de Rimbaud visaient de tels croisements perceptifs. Peut-on imaginer un état primitif de la conscience qui pourrait être à la fois du pictural, du poétique et même du musical ? Les intersections n'ont cessé de se développer au XX^e siècle comme si la radicalité des révolutions et l'élan spirituel qui les animait amenaient les artistes à refuser la séparation arbitraire des arts. Depuis une cinquantaine d'années les artistes ont assimilé l'expérience délicate du partage, à l'image de toute création qui suppose déjà que chaque artiste est au moins deux en regardant l'œuvre à naître sous les yeux. L'œuvre n'est plus un objet immuable, le temps est devenu une composante concrète du travail plastique et l'espace du projet musical ou poétique ; un objet artistique est envisagé sous le double aspect de son apparence visuelle et de ses conséquences acoustiques. Mais, nous adultes, sommes-nous bien à la

appelle des paysages « de structure A » (cieux superposés ou élevés...etc) n'est pas dissociable de l'espace symbolique, espace topologique et anthropomorphe fondé sur la dominante posturale de l'imagination, un espace où l'agencement des couleurs peut à l'envi témoigner d'une particularisation des régions du ciel, chanté dans sa luxuriance, sa diversité, reconnu comme arc-en-ciel ; un espace qui n'est encore ni le banal objet atmosphérique de la perception ni un espace objectif isotrope, homogène et continu où toutes les dimensions s'équivalent. Il faut attendre que l'enfant ait 6 ans - dans nos cultures occidentales -, pour assister à la genèse d'un stéréotype : espace homogène, couleur homogène à travers des processus de rationalisation et de conformisme optimiste où se lit la perméabilité de l'enfance aux injonctions de l'adulte : « qu'est-ce que ça représente ? ». Autrement dit, ce sont l'école et la famille qui contribuent à la déconstruction de la subjectivité première pour accroître les pouvoirs de l'esprit objectif sans vraiment compenser ce passage par une pédagogie de la rêverie et de la création. Les signes descriptifs l'emportent bientôt sur les symboles archétypaux. Couleur et espace sont mis au service d'une image raisonnable, réaliste, reconnaissable de l'objet dont on parle. Telle est la tradition profonde de l'art occidental qui privilégie la représentation sur la signification.

Or c'est bien contre cette tradition que se sont insurgés le pédagogue, le philosophe ou l'avant-garde artistique du début du XX^e siècle lorsqu'ils se demandaient s'il était possible de faire durer ou renaître les archétypes fondamentaux de la petite enfance et s'il existait des formes d'art susceptibles de maintenir constamment vivante la charge des formes symboliques ainsi que la vision synchrétique qui les accompagne ; comme si s'imposait l'urgence de faire cohabiter l'espace de la centralité, de l'étendue existentielle avec la vision focalisée et l'espace cartésien.

Dans le contexte d'une radicalisation progressive du mythe (de l'origine), l'anamnèse du jeu enfantin propre à certains artistes comme Stravinsky, finit par rejoindre

hauteur ? Sommes-nous préparés aussi bien qu'un enfant à regarder autant qu'à toucher, humer ou entendre ces inclassables de la création ? Par ailleurs, toutes ces œuvres par leur monstruosité sont des allégories de la création nous invitant à interroger l'ambiguïté du geste créateur, sa source dont le jeune enfant est si proche, ce geste tout court dont nous parle Artaud, celui qui ouvre sur la poétique des profondeurs dont Baudelaire explora les premiers domaines. La rencontre entre un peintre et un écrivain, un danseur et un musicien, l'image et les mots, le geste de l'acteur et les couleurs ou les sons relève de cette poétique de la relation dont sut si bien parler Edouard Glissant. Multiplier et enrichir dès que possible les expériences synesthésiques c'est contribuer au développement d'une esthétique particulière, exigeante, cette esthétique de la turbulence qu'il définit ainsi dans La poétique de la relation : « c'est ce moment où je change ma pensée sans en abdiquer l'apport : je change et j'échange ; il s'agit d'un esthétique de la turbulence dont l'éthique qui lui correspond n'est pas donnée d'avance » et où on devient, à chaque nouvelle création un tout petit plus humain, mais aussi un tout petit peu plus artiste c'est à dire capable de dédier où il faut le meilleur de soi-même.

Marie-Hélène Popelard

1 - Le dessin d'enfant, Imaginaire et pédagogie.

2 - s'il est vrai, comme l'écrit Pierre Michon dans Maitres et serveurs, que le meilleur de soi-même dédié où il faut est toujours un chef d'œuvre.