

# SENSIBILISER À L'ART LES TOUT-PETITS

**Marie-Hélène Popelard**

---

Marie-Hélène Popelard est maître de conférences en philosophie et en esthétique à l'IUFM de Poitou-Charentes. Elle intervient également au CEFEDM d'Île-de-France depuis sa création. Elle est l'auteure d'un certain nombre d'ouvrages sur l'esthétique et la question de la correspondance des arts tels que : *Šima-Gilbert-Lecomte*, coll. *Rencontre*, dirigée par Bernard Noël, Atelier des Brisants, 2001 ; *Paroles aux confins*, 2000, *Le même et l'autre*, 2002 et *Les arts face à l'histoire*, 2004, trilogie publiée à l'Atelier des Brisants ; *Michel Danton ou la Danse de la plume*, aux éditions Alternatives, 2005. À paraître en 2007 : *L'espace poétique de Josef Šima*, aux éditions du Bois d'Orion.

---

## Résumé

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 ? « L'art et la petite enfance », telle est la relation problématique que nous nous proposons d'examiner aujourd'hui, tant du côté de la perception esthétique que de celui du geste artistique. La vision ou l'audition syncrétiques du très jeune enfant ne font 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 indécis proche du rêve diurne ou de l'hallucination d'où l'œuvre tire sa mystérieuse présence et sa respiration.

C'est sur les traces sensibles de l'imaginaire enfantin — ses premiers dessins — que nous nous proposons de nous appuyer pour mieux faire sentir les modalités d'expression de la sensibilité artistique des tout-petits avant l'émergence de l'attention analytique. Reste que la très grande diversité des figures de l'enfance trouve aussi un écho dans la très grande diversité des figures et des positions contemporaines en art. Nous voudrions montrer la nécessité de renouveler l'esprit de la pédagogie en multipliant pour de jeunes enfants les occasions de rencontre (création et réception) avec des œuvres complexes (« à plusieurs mains et plusieurs têtes ») qui s'appuieraient sur leur exceptionnelle capacité syncrétique, afin de prolonger le plus longtemps possible cet état où la petite enfance oscille encore entre deux types d'attention et deux formes de partage du sensible, ouvre une voie originale et exigeante à la réflexion esthétique.

## INTRODUCTION

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, ainsi que le demandait Pierre Bourdieu :

Les classifications par âge mais aussi par sexe (et bien sûr par classe) reviennent toujours à imposer des limites et à produire un ordre auquel chacun doit se tenir, dans lequel chacun doit se tenir à sa place.

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 (à la source du mythe de l'enfant visionnaire et créateur) portée par toutes les avant-gardes du XX<sup>e</sup> 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, un concert 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 instruments, des voix, les couleurs, les matières, les timbres des instruments, 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<sup>e</sup> siècle ?

« L'art et la petite enfance », telle est la relation problématique que nous nous proposons d'examiner aujourd'hui, tant du côté de la perception esthétique que de celui du geste artistique. En ne perdant jamais de vue le principe même de l'éducation artistique : l'étroite solidarité que la pratique ou l'expérience esthétique entretiennent avec la connaissance discursive. De sorte que si l'humanisation dépend bien de deux exigences solidaires, celle de l'enseignement comme transmission d'un legs et celle de l'éducation comme émancipation, la petite enfance ne pouvant être l'occasion ni de l'une ni de l'autre, ni conscience d'un legs qui l'obligerait déjà à s'en défaire, ni expérience schillerienne de la liberté, c'est sans doute ailleurs qu'il faudra rechercher la cause de cette relation singulière revendiquée par les artistes comme par les pédagogues. Nous voudrions montrer dans cet article la nécessité de renouveler l'esprit de la pédagogie en multipliant pour de jeunes enfants les occasions de rencontre (création et réception) avec des œuvres complexes (« à

plusieurs mains et plusieurs têtes ») qui s'appuieraient sur leur exceptionnelle capacité syncrétique, afin de prolonger le plus longtemps possible un état de grâce, celui où la petite enfance tout en préparant son avenir, oscille encore entre deux types d'attention et deux formes de partage du sensible et nous montre — dès les débuts de l'éducation artistique — comment jouer avec la question des limites qui hante l'histoire de l'art.

### DU CÔTÉ DE LA PERCEPTION ESTHÉTIQUE

Dans son livre désormais classique, *L'art et l'illusion*, Gombrich suggérait que le réalisme dans l'art ne se bornait pas à copier les perceptions subjectives de l'artiste mais à les confronter à des schémas conventionnels hérités de l'histoire, confrontation dont Erhenzweig ajoutait dans *L'ordre caché de l'art* qu'elle pouvait être soit analytique, soit syncrétique. Or la confrontation syncrétique est plus libre tout en étant aussi précise. Nous pouvons juger de la ressemblance d'un portrait de Picasso même s'il jette pèle mêle tous les détails d'un visage, le plus arbitraire des portraits devenant parfois le plus ressemblant. La vacuité pleine de l'attention existant aussi dans l'audition polyphonique qui surmonte la distinction entre la mélodie et le fond indistinct de l'accompagnement harmonique. Car il faut supposer ici un ordre caché qui nous guide et qu'on retrouve chez le très jeune enfant. Il lui suffit d'un indice à peine visible et cette perception 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 ou aux oreilles. Les autres se perdent dans un fond insignifiant. La vision ou l'audition syncrétiques ne font 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 indécis 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'éveillent 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 les derniers quatuors de Beethoven, les dernières œuvres de Schubert (souvent les dernières œuvres à demi oubliées des grands maîtres), Debussy, Boulez, Stockhausen ou Cage mais aussi Picasso, Klee, Matisse ou Miró, Toni Grand, Jan Voss ou Sam Francis<sup>1</sup> pourraient maintenir autour de sa conscience analytique et critique en gestation l'ancienne vision primitive. La psychologie de la forme a étudié les principes qui gouvernent le choix et la formation de figures de préférence à d'autres. L'enfant entre 6 et 8 ans commence à

---

1 Si nous commençons par citer ceux-là, c'est que leur exotisme a été rapproché par bien des auteurs de celui de l'enfant avant l'irruption de l'histoire et de la géographie.

focaliser son attention sur les détails géométriques abstraits ou les accords harmoniques consistants et leur progression sous la mélodie dominante — pattern simple, dense et cohérent — et à les comparer aux éléments des objets qui les entourent ou à des mélodies familières, sans plus pouvoir disperser son attention sur l'apparence globale. On gagne donc en réalité de détails, en reconnaissance des mélodies dominantes, ce qu'on perd en qualité artistique ; c'est la répression des détails impertinents approchés à demi regard qui rend attentif à des objets intensément plastiques, c'est de la dispersion d'une audition horizontale que le musicien peut extraire l'information nécessaire à sa création. Cette plasticité brouillée comme cette audition polyphonique « vide » sont encore celles du très jeune enfant. L'indifférenciation et le syncrétisme, — la dispersion des signes sur des surfaces qui s'en trouvent du coup retournées (comme chez Jan Voss), la présence assortie de retrait de Simon Hantaï, le va et vient d'engloutissement et de remontée vers la lumière de Sam Francis, la myopie d'un De Kooning qui se veut regard « en passant » (*glimpse*), affaires ici ou là de franges, de bords, de flou (ou d'*indétermination* chez Marc Desgrandchamp) pour une surface picturale éclatée —, loin d'être chaotiques, sont d'une utilité vitale et créatrice. En fait, le développement d'images ou de formes musicales nouvelles dans l'art mais aussi 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 et d'une audition où les choses individuent l'espace musical, poétique, chorégraphique ou plastique en lui donnant des orientations et d'une autre où chaque chose se déplace 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. À la suite de Riegl qui opposait l'œil tactile à la vision optique, Daniel Arasse nous explique comment se constitue cette double attention, 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. C'est sur les traces sensibles de l'imaginaire enfantin — ses premiers dessins — que nous nous proposons de nous appuyer pour mieux faire sentir les modalités d'expression de la sensibilité artistique des tout-petits avant l'émergence de l'attention analytique (les musiciens savent que de la même manière et en même temps les éléments conscients articulés pour faciliter l'analyse vont progressivement conduire l'enfant à exclure de son attention tout ce qui ne rentre pas dans ces « systèmes » variés de gammes, de rythme et d'harmonie).

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<sup>2</sup>, 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.

### DU CÔTÉ DU GESTE CRÉATEUR

Quelques rappels : le gribouillis, circulaire, ondulant, 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. À 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 procéder : 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<sup>3</sup> 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<sup>e</sup> 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

---

2 Ce qu'Erhenzweig appelle le « scanning inconscient ».

3 *Le dessin d'enfant, Imaginaire et pédagogie.*

l'urgence de faire cohabiter l'espace de la centralité, de l'étendue existentielle avec la vision focalisée et l'espace cartésien.

La phénoménologie renvoie ainsi à une double traduction du monde et sa psychologie de la création impose un retour vers les espaces de formation, de vie et de métamorphoses qui — de Cézanne à l'abstraction lyrique d'un Lapoujade — préservent des canoniques figées. Dès *la Structure du Comportement*, Merleau-Ponty, fidèle à Husserl qu'il s'emploie néanmoins à dépasser, objectait à Descartes que ce n'est pas l'œil qui voit, ce n'est pas la pensée non plus, mais le corps (la peinture, « voie du silence » est « ouverture au monde sans concept », *l'œil et l'esprit*) :

Revenir aux choses mêmes, c'est revenir à ce monde d'avant la connaissance dont la connaissance parle toujours et à l'égard duquel toute détermination scientifique est abstraite, signitive et dépendante, comme la géographie à l'égard du paysage où nous avons d'abord appris ce que c'est qu'une forêt, une prairie, ou une rivière.

Si mon corps est mon ancrage, mon ouverture première au monde, c'est lui qu'il convient d'interroger pour retrouver ce lieu où se noue le premier travail du sens, où se donne un monde préalablement à toute opération discursive. Et pour faire reprendre à la vision son pouvoir de montrer plus qu'elle-même en libérant le geste de son asservissement à la représentation symbolique, pour faire parler espace et lumière qui sont là, Bachelard distingue deux types généraux dans l'exercice de l'imagination, celle qui creuse le fond de l'être, et celle qui s'amuse du pittoresque. La première seule peut trouver à la fois le primitif et l'éternel en dominant la saison et l'histoire.

Bachelard comme Merleau-Ponty s'inscrivent dans la déjà longue histoire du primitivisme qui dès le début du XIX<sup>e</sup> siècle, à côté de la pensée naissante de l'histoire, partait en quête de l'origine et de la réintégration du temps humain dans le temps mythique des commencements. C'est avec Herder et le romantisme allemand que l'on voit apparaître pour la première fois cette préoccupation. Tout n'est que tension vers une origine toujours plus reculée. De là cette incapacité à réaliser dont on entend résonner l'écho chez Cézanne qui s'intitulait *le primitif d'un art nouveau*, chez Mallarmé, *le prophète du Livre à venir*, le sentiment moderne de l'impuissance à faire œuvre. La poésie (comme la danse dégagée de tout appareil de scribe), laisse derrière soi *ce lac dur que hante sous le givre / le transparent glacier des vols qui n'ont pas fui*.

Que l'on considère l'expressionnisme abstrait, le land art ou l'art aléatoire, le courant est large qui au XX<sup>e</sup> siècle<sup>4</sup> s'intéressera au devenir-ruine de l'œuvre et fera du geste de l'artiste un geste paradigmatique, proche de bien des rituels archaïques. Le corps se minéralise, *s'ensauvage*. Sa vérité devient plus anthropologique qu'historique.

---

<sup>4</sup> Comme en musique où dans les années 1960 on se préoccupa presque exclusivement « des problèmes de surface, de matière et d'éléments en une poétique que l'on pourrait qualifier de virginale » (H. Pousseur).

Dans ce contexte d'une radicalisation progressive du mythe (de l'origine)<sup>5</sup>, l'anamnèse du jeu enfantin propre à certains artistes comme Stravinsky, finit par rejoindre 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 »<sup>6</sup> qui escorte les courants artistiques du début du XX<sup>e</sup>, 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. À 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 parce qu'arc-boutés 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 accordé 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<sup>e</sup> siècle voit en mathématiques comme en peinture la naissance de nouvelles représentations de l'espace et du temps. L'œuvre prophétique de Wilhem 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* qui est leur contemporain comme celui d'Einstein, des *Ideen* de Husserl ou de la syntaxe atonale, préconise d'instaurer un dialogue précoce entre la petite enfance et les artistes engagés depuis le début du XX<sup>e</sup> 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

---

5 — dont on peut trouver quelques prémisses isolées bien avant, dans *La Joconde* par exemple, où se joue selon Daniel Arasse comme un passage du sourire vers le temps immémorial du chaos et de celui-ci vers le temps fugitif et présent de la grâce —

6 Ainsi que l'appelait Bachelard.

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<sup>7</sup>.

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 ce que Bachelard appelait « le nouvel esprit pédagogique ».

### LES MANIÈRES D'AGIR DU NOUVEL ESPRIT PÉDAGOGIQUE

On sait que la pratique courante du musée personnel<sup>8</sup>, musée sentimental s'il en est, a permis de constituer des réserves d'images et des provisions de matériaux qui amorcent la perception esthétique en nourrissant un nouveau regard vers les choses mais aussi un art de présentation qui implique la disparition de l'objet en tant qu'objet utilitaire. Cette première activité rappelle le bricolage de l'artiste. Les « moyens du bord » d'un Bernard Pagès, par exemple, n'interviennent pas *faute de mieux* mais par refus des prétentions et de l'arrogance du « Grand art », un refus têtu de l'emphase, de l'excès, de la sophistication, une volonté aussi de reconduire l'œuvre en ce point précaire où elle commence à peine à émerger de l'objet. Les déchets avaient engendré au début du siècle dernier un nouveau type d'artistes, les *chiffonniers*. L'occasion de la trouvaille qui « agrandit l'univers aux dimensions des besoins innombrables de l'esprit » (Breton) peut préparer le terrain pour une véritable cuisine à l'ancienne comme chez Schwitters où les formes reliquaires accumulent les indices du passé pour mieux signifier l'usure du temps. Chez l'enfant les schèmes iconographiques ne sont pas encore emmagasinés dans sa mémoire culturelle. À ce titre on est en droit de penser que les formes de l'art contemporain, qui se construisent dans l'ignorance du passé<sup>9</sup>, peuvent fournir la matière privilégiée du travail de l'enseignant. Ainsi l'art de Dubuffet qui sollicite par une matière en continuel mouvement a souvent inspiré les enseignants en panne d'inspiration. Même si cette trituration de colle, plâtre, terre, sable, papiers mâchés, déchets divers aboutit à l'inverse de la démarche même de l'artiste qui refuse l'esprit de système et s'insère dans l'exaspération de son temps. C'est le sens de la démarche qu'il faut pouvoir retrouver. Car l'esprit de détournement qui redonne de l'intérêt aux choses les plus insignifiantes nécessite une maturité préalable à son acquisition, une volonté *consciente* de vivre la peinture ou la sculpture sans pensée réfléchie, *d'écouter le bruit des couleurs quand elles sont encore ingénues* (Marcel Moreau), un désir *assumé* de gesticulation qui vise depuis les surréalistes avant tout à en

---

7 Pourtant le syncrétisme du jeune enfant travaille en sens inverse de l'abstraction : les objets sont évoqués par des indices physiologiques et non pas fusionnels.

8 Encouragée dans les écoles maternelles ; voir Daniel Lagoutte.

9 Quand bien même cet oubli voue l'artiste à la répétition inconsciente des mêmes systèmes esthétiques.

finir avec la signification de quelque chose pour produire par l'automatisme psychique un message illisible dont l'illisibilité consacre une rupture en train de s'effectuer. À l'inverse, les petits enfants sont attirés par les œuvres qui racontent des histoires : il faut donc aborder les œuvres — et les œuvres musicales ne doivent pas faire exception — en racontant des histoires. Ne pas commenter l'œuvre mais parler autour, et s'il s'agit d'œuvres qui ne racontent rien, insister sur les conditions matérielles de leur réalisation, sur la vie quotidienne de l'artiste.

Reste que la très grande diversité des figures de l'enfance trouve un écho dans la très grande diversité des figures des positions contemporaines en art. L'art contemporain assume l'hétérogénéité et comme le très jeune enfant le caractère alogique, imperméable aux contradictions. La formidable prolifération, l'impression de prodigalité, art conceptuel ou néo-conceptuel, art corporel, art pauvre, art technologique, art du site ou art d'institution. À chacun sa manière, son destin, rien n'est censé s'imposer de manière hégémonique<sup>10</sup>. À chacun son geste aussi : nouer, plier, gaufrer, plisser, peindre, faire siennes les pratiques les plus humbles d'une humanité en ses recommencements absolus. On pourra toujours discuter de la probabilité d'une expérience ante-prédicative alors que le geste de l'artiste est toujours informé, de ce fonds d'expérience muette et solitaire dont parle Merleau-Ponty, il restera néanmoins incontestable qu'en tant qu'art du présent, l'art contemporain se définit souvent par un recours au temps spécifique au corps, transitant par ce dernier pour développer une temporalité autant personnelle que mythique. Des empreintes aux anthropométries ou au dripping, l'art pictural est comme chez le très jeune enfant geste. Même si la peinture en évoluant parfois vers des formes plus complexes nécessite une intervention de la raison que l'enfant ne peut encore solliciter<sup>11</sup>.

Mais surtout, l'art contemporain peut privilégier des manières de faire ne requérant aucune habileté particulière puisque la fécondité du ready-made disqualifie *de facto* le geste traditionnel. La religion de la forme, déjà éprouvée par la modernité, marque le pas et avec elle le respect sacré du tableau ou de l'image.

### *Et l'artiste contemporain ?*

Soucieux de préserver le sens de sa démarche et de ne pas céder à l'illusion du mythe de l'enfant créateur, l'artiste contemporain répondra qu'il réfléchit constamment sur ses finalités comme sur ses apories, le maniement d'idées remplaçant la religion des formes. Et que quand bien même la désacralisation esthétique, le ludique et l'humour constitueraient quelques-unes des marques sensibles qui écornent l'esprit de sérieux et retrouvent les voies du jeu enfantin, l'important n'est pas dans la ressemblance superficielle : les attitudes

---

**10** Ce qui est à la fois rassurant et inquiétant : car le divers qui exalte la créativité est aussi un signe du déclin du sens. Trop de sens dans la diversité pourrait bien signifier que le sens authentique s'est perdu. À la différence du jeune enfant où le sens est en voie de constitution, le temps de l'art contemporain est celui du deuil du sens et du désenchantement voire du désespoir devant le jamais plus.

**11** Encore que souvent le maître puisse jouer le rôle du souscripteur qui comme dans l'art conceptuel fait réaliser le travail par un autre.

devenant formes, la gamme est vaste des *manières*, la manière théâtralisée, la manière participative du happening ; la manière pour l'artiste d'utiliser son image publique comme mythologie personnelle... C'est cette aptitude à bousculer les normes pour rediscuter le statut de l'art à travers un corps qui se fait œuvre qu'on manque inmanquablement dans l'art de la petite enfance.

La bonne question n'est peut-être alors pas celle de savoir si le jeune enfant est l'interlocuteur idéal de l'art contemporain — c'est-à-dire l'occasion privilégiée d'un partage des temps entre l'œuvre et ceux qui la regardent — au risque d'être perturbé par le brouillage systématique des représentations à un âge où se construisent les premières opérations logiques et mathématiques, mais celle des raisons de la persistance d'une croyance qui soude ainsi le contemporain à la petite enfance. D'où vient cette nostalgie de l'âge d'or ? Ne risque-t-elle pas de fixer l'enfant *et* l'artiste dans l'enfance de l'humanité et de l'art ? Que penser d'ailleurs du concept du contemporain et de la confusion des énoncés qui l'escortent depuis son apparition ? Mettre de l'ordre dans nos représentations du contemporain nous aidera peut-être à renouveler de fond en comble l'esprit de la pédagogie.

#### ART CONTEMPORAIN

Art contemporain il y a et en un sens très différent des périodisations des historiens selon lesquels tout ce qui s'est créé depuis la seconde guerre mondiale en ferait partie, par opposition à l'art de Manet à Pollock auquel on réserverait le qualificatif de moderne. Une partie essentielle de l'art du présent n'est pas faite d'œuvres matérialisées, durables, commercialisables mais d'actions, théâtres sans pièce, concerts *bruitistes* ou renversés, happenings, installations, performances, environnements... Inclassables dans les catégories traditionnelles du permanent autant pour illustrer une pensée que pour ouvrir les portes de la perception. Ne plus se situer par rapport à l'histoire de l'art a conféré aux artistes une liberté sans précédent. On n'en finirait donc pas d'identifier les artistes qui, au XX<sup>e</sup> siècle, récusant toute inscription dans une généalogie des styles, brouillant les frontières ou abolissant les distances ont été d'une manière ou d'une autre *duchampisés*. Faisant du thème nihiliste de Duchamp qui radicalise à l'extrême la question de la précarité des valeurs esthétiques non pas une exigence du regard ou de l'oreille mais une véritable idéologie du mineur qui se caractérise par trois postulats : la revendication d'une totale liberté dans le choix des styles et des matériaux, le constat de la fin des avant-gardes et le soupçon porté sur l'ensemble de l'art, enfin le populisme ou le recours aux éléments culturels populaires comme force de subversion ; cette idéologie qu'on pouvait déjà repérer chez les musiciens qui s'appuyaient sur la tradition du music-hall pour liquider l'école de Vienne ou les peintres de la figuration libre qui soumettaient la peinture à l'art de la bande dessinée. Exaltation de choix individuels qui n'ont de comptes à rendre à personne et surtout pas à l'histoire collective. Resterait à nous enquêter des effets de cette *duchampisation* de l'art sur l'esthétique et la pédagogie. Pourtant le paysage est plus

complexe et pour le formaliser très schématiquement il n'est pas inutile de convoquer la perspective visionnaire de Schiller.

Le jeu est l'humanité même, écrivait Schiller dès 1795. L'homme n'est homme que quand il joue. Et même si la mise en scène schillerienne nous situe au plus loin de la vision désenchantée du jeu de nombreux artistes contemporains, il semble bien que nous soyons confrontés aujourd'hui aux deux formes de partage du sensible contenues en noyau dans la quinzième lettre sur l'esthétique de Schiller<sup>12</sup>.

D'un côté, les historiens ou philosophes de l'art qui isolent la radicalité de la recherche des grands projets. La présence de l'œuvre ou l'écart du sublime d'une œuvre de Webern, d'une toile de Barnett Newman, Šima ou Rothko, l'apparition fulgurante et évidente de ce qui fait sens pour une communauté éthique, sorte de communauté initiatique et résistante, capable d'adhérer au régime esthétique des images et des sons, c'est-à-dire à l'attestation dans le sensible d'un passage de l'idée (il y a de l'art parce qu'il y a de l'éternité qui passe, de l'infini dans le fini, de l'incommensurable dans la mesure ; voir Lyotard, *L'inhumain*, dans le sillage d'Adorno). Capable aussi de jouer avec quelques « monstres conceptuels » qui nous viennent de Kant, tels : l'universalité sans concept, la finalité sans fin, le plaisir sans intérêt.

De l'autre, des artistes et des professionnels de l'art qui substituent à l'utopie esthétique un « art à l'état gazeux » où se joue le constat désenchanté de l'inconsistance du paradigme moderniste eu égard à la réalité des mélanges esthétiques : non plus l'instauration d'un monde commun mais des micro-situations à peine décalées de la vie ordinaire présentées sur un mode plus ironique et ludique que critique visant à créer des liens entre les individus. « Décalées, impertinentes, des œuvres pour construire notre monde et notre avenir », nous dit le dossier de présentation de « Notre histoire » au Palais de Tokyo. La performance traduit toujours le désir de mettre ensemble des objets hétérogènes sans raison évidente. Mais il faudrait évoquer avec Jacques Rancière la distance qui sépare les premières installations, celles des années soixante, de toutes les manifestations actuelles. Le « dissensus » romantique des uns contre le consensus très kantien des autres ; le désir de choquer d'un côté, le souci de rattachement à la grande

---

12 Schiller dans sa quinzième *lettre sur l'éducation esthétique* publiée en 1795 nous installe en face d'une statue grecque, « libre apparence », close sur elle-même, dit-il : elle est libérée de toutes fins, elle est déesse oisive qui nous invite au même exercice du libre jeu. Or le ludique et l'humoristique sont un peu partout à l'honneur. Pourtant méfions-nous d'un malentendu possible : la mise en scène schillerienne nous situe au plus loin de cette vision désenchantée du jeu : le jeu, dit Schiller est l'humanité même. L'homme n'est homme que quand il joue. La déesse n'est ni une divinité (régime éthique des images), ni la mise en œuvre d'une représentation (régime représentatif) mais une libre apparence qui relève du régime esthétique des images. De même l'analyse kantienne avait systématisé cette expérience esthétique à partir d'une double suspension, suspension du pouvoir cognitif et suspension corrélatrice du pouvoir de la sensibilité : en somme le joueur est là à ne rien faire devant cette déesse qui ne fait rien et cette suspension fonde à la fois un nouvel art de vivre et un nouvel art de vivre en commun.

famille des êtres humains de l'autre. Art relationnel qui veut avant tout créer dans la proximité une reconfiguration des places et un re-découpage de l'espace symbolique.

Dans l'esthétique du sublime, l'espace-temps d'une rencontre avec l'œuvre met en conflit deux régimes de sensibilité. Dans l'art relationnel, la construction d'une situation indéfinie et éphémère appelle un déplacement de la perception, un passage du statut de spectateur à celui d'acteur : dans les deux cas il y a re-découpage de l'espace matériel et symbolique et c'est par là que l'art, nous rappelle Jacques Rancière, touche à la politique. Il nous faut donc reconnaître la tension originaire et persistante entre deux grandes politiques de l'esthétique : la politique du devenir-vie de l'art et la politique de la forme résistante. La première donne comme finalité à l'art la construction de nouvelles formes de vie commune, donc son auto-suppression comme réalité séparée ; l'autre enclôt la promesse politique dans la séparation même de l'art puisque c'est comme résistance formelle aux déterminations positives du réel que le langage trouve sa dimension politique.

Espace de tension où se confondent différentes temporalités, l'art est à la fois ruine et chantier. Cette polarité en fait un processus jamais arrêté. Mais aussi l'expression d'une tension originaire entre l'art comme nouvelle forme de vie commune et l'art comme expérience séparée. D'un côté la suppression de la forme dans l'acte, de l'autre la politique de la forme résistante, la préservation de la structure matérielle de l'œuvre ou le geste dada, deux types de sensibilité et de discursivité nées au début du XX<sup>e</sup> siècle, deux régimes esthétiques entre lesquels il n'y a peut-être pas lieu de choisir et qui peuvent sans doute continuer de cohabiter.

Peut-être aussi deux formes de désir, celui qui rejoint son étymologie latine *desiderare*, qui signifie littéralement « cesser de voir l'astre », (*vouloir la lune*), et celui qui se satisfait de l'immédiateté du *considerare* qui étymologiquement signifie tout le contraire : « voir l'astre » et l'examiner avec soin. La sidération et l'ajournement d'un côté, le tonneau percé de l'autre, le Même et l'autre dans une âme à jamais in-conciliée. La libre apparence de la statue de Schiller, nous séduit par son charme et nous repousse en même temps de toute la majesté de son art.

## **CONCLUSION : RENOUVELER L'ESPRIT DE LA PÉDAGOGIE**

On voit bien où est alors la difficulté : On serait tenté de dire dans un premier temps que l'enjeu de l'éducation est d'apprendre à l'enfant, petit ou grand à vivre dans une tension permanente entre plusieurs formes de partages du sensible, 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 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 où certains penseurs comme Michel Maffesoli voit le signe d'un réenchantement du monde, la manifestation d'une

puissance animale qui trouve sa réalisation dans la porosité identitaire (la figure dominante de l'androgynie, par exemple), dans le recours aux mythes à forte connotation émotionnelle ou au polythéisme incarnant la « reliance » à l'autre<sup>13</sup>.

Indistinction des formes, des sexes, indécidabilité des genres, confusion du réel et du virtuel, du danseur et du spectateur, retour en force des frontières indécises qui avaient fasciné les peintres symbolistes, recherche d'une ontogenèse du corps dans une nature préservée de toute aliénation culturelle, insistance du fantasme platonicien de la retrouvaille avec soi-même dans le mirage d'une complémentation amoureuse qui m'arrache au malheur de la séparation, de la séparation des sexes ou des genres, recours au mythe qui convertit l'acte existentiel en geste symbolique, on n'en finirait pas d'inventorier les symptômes de cette nostalgie d'un âge d'or, d'une présence à soi où toute altérité s'abolit.

Art de relation et de proximité qui sacrifie au mythe d'un bonheur animal ce que Barthes appelait « la responsabilité de la forme ».

Mais être homme c'est se refuser. Refuser ses ankyloses intellectuelles et physiques. Sans ce pouvoir de dédoublement on ne voit pas comment une éducation serait possible. Résister au désert ou au gel du vivant pour restaurer la pratique dialectique qui accentue l'hétérogénéité des éléments et témoigne des antagonismes en tenant sous haute tension les termes contradictoires.

L'enfant doit apprendre, dit-on. Mais comment ? Car face à ces logiques opposées qui identifient l'art comme tel, on est tenté de se dire que l'enfant n'est pas prêt. Ni pour le maniement d'idées qui accompagne le geste dada, ni pour le respect sacré des œuvres musicales, picturales ou chorégraphiques, ni pour la vocation éthique platonicienne d'affirmation du poème éducateur (ou du geste excentrique), ni pour la vocation esthétique hégélienne de dissimulation de la pensée dans un art qui revendique son autonomie et sa complexité. Peut-être qu'une troisième voie dégagerait des perspectives nouvelles à la fois à la pédagogie et à l'esthétique. Pourquoi ne pas 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 ou animé, « livre de dialogue »<sup>14</sup> comme le spectacle vivant, la danse et 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*. Parmi la variété des termes utilisés pour nommer cette relation dans sa diversité, on trouve, à côté de mots plus ou moins techniques, comme *résonance*, ou *conjugaison*, des mots de la communication, comme *conversation*, ou *dialogue* et des mots relevant de l'éthique du couple, comme *rencontre* ou *mariage*. Chacun d'eux, qu'il s'appuie sur une physique ou sur une éthique

---

13 L'auteur ne ménage pas sa peine pour fustiger les « donneurs de leçons », « idolâtres de la raison », pessimistes et grincheux invétérés qui continuent de croire au pouvoir de résistance de l'argumentation critique face à la pensée globale.

14 Selon l'expression d'Yves Peyré, dans *Poésie-Peinture, le livre de dialogue*, Gallimard, 2000.

de la relation manifeste un problème, qu'il ne pose pas. On ne sait pas vraiment, s'agissant d'art, ce qu'il faut faire de deux pour penser l'un. Il y a du monstre dans ces œuvres d'art total : objets à deux têtes, à quatre mains parfois même davantage. On peut donc se poser la question de savoir si ces inclassables de la création ont plusieurs manières ou une seule et le cas échéant quelles sont les conditions de ce qu'il faudrait nommer une « manière à deux ». *Manière* est un des mots de l'individuation, c'est même le mot de l'individuation par excellence. Opérateur du sacré dans la littérature ou les arts plastiques, la manière est toujours cantonnée dans les lieux du supplément et de l'ineffable.

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 syncrétique, 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. Ce serait osciller entre les deux types d'attention et les deux formes de partage du sensible en inaugurant une sorte de réconciliation dialectique entre ces deux pôles aussi incompatibles logiquement qu'inséparables dans la réalité.

1. Du côté des collages et des métissages, nous avons beaucoup à apprendre de la perception syncrétique du jeune enfant qui nous permet d'initier des expériences de synesthésie plus complexes que celles que propose souvent l'école : 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 ? Arcimboldo avait imaginé un système d'équivalences entre valeurs picturales et hauteurs de sons. Les intersections n'ont cessé de se développer au XX<sup>e</sup> siècle comme si la radicalité des révolutions et l'élan spirituel qui les animait amenaient les artistes à refuser la séparation arbitraire des arts. 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 : c'est ainsi que nous apparaîtra la partition que Jean-Yves Bosseur a réalisée en collaboration avec le peintre Jan Voss et l'écrivain Jean-Christophe Bailly. Mais, nous adultes, sommes-nous bien à la hauteur ? Sommes-nous préparés aussi bien qu'un enfant à regarder autant qu'à toucher, humer ou entendre ces inclassables de la création ? 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.

2. D'ailleurs et c'est là notre deuxième raison, esthétique et éthique, celle qui nous situe du côté de la tension *instituyente* comme pratique de résistance aux bonnes intentions instituées, toutes ces œuvres par leur monstruosité sont des allégories de la

création nous invitant à interroger la question des limites à travers l'ambiguïté du geste créateur, sa source dont le jeune enfant est si proche, ce geste tout court dont nous parle Artaud. En devenant le lieu d'une rumination sur les procédés de ces œuvres dont on a dit un jour « ce n'est plus de la peinture, ce n'est plus de la littérature, ce n'est plus de la musique », (ce qui ne suffit pas à garantir l'œuvre mais montre à quel point toute création a quelque chose à voir avec la question des limites), l'art devient une opération transitoire. La rencontre entre un peintre et un écrivain, un danseur et un musicien, l'image et les mots, le geste et les sons... relève de cette « poétique de la relation » dont sut si bien parler Edouard Glissant, une poétique solidaire d'une esthétique particulière, exigeante, une *esthétique de la turbulence* qu'il définit ainsi : « c'est ce moment où je change ma pensée sans en abdiquer l'apport : je change et j'échange ; il s'agit d'une esthétique de la turbulence dont l'éthique qui lui correspond n'est pas donnée d'avance », — une esthétique tendue entre le sérieux de la pratique dialectique qui sauve l'intégrité de l'œuvre et les jeux de l'esprit qui refusent que les arts se tiennent sagement à leur places respectives — et où on devient, à chaque nouvelle création un tout petit peu 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.

### Références bibliographiques

- Adorno, T. *Philosophie de la nouvelle musique*, Gallimard, 1962.
- Arasse, D. *Histoires de peinture*, Denoël, 2004.
- Bachelard, *La poétique de la rêverie*, PUF, 1971.
- Bianu, Z. *Les poètes du grand jeu*, Poésie Gallimard, 2003.
- Bosseur, J-Y. *Musique et arts plastiques, interactions au XX<sup>e</sup> siècle*, Minerve, 1998.
- Duborgel, B. *Le dessin d'enfant, structures et symboles*, Delarge, 1976.
- Duborgel, B. *Imaginaire et Pédagogie*, Privat, 1992.
- Ehrenzweig, A. *L'ordre caché de l'art*, Tel Gallimard, 1974 pour la traduction française.
- Glissant, E. *Poétique de la relation*, Gallimard, 1990.
- Gombrich, E. H. *L'art et l'illusion*, Gallimard, 1971.
- Kandinsky, W. *Du spirituel dans l'art et dans la peinture en particulier*, Folio essais, 1989.
- Kandinsky, W. *L'Almanach du Blaue Reiter*, Klincksieck, 1981.

- Klee, P. *Théorie de l'art moderne*, Denoël, 1971.
- Lagoutte, D. *Les arts plastiques*, Armand Colin, 1990.
- Maffesoli, M. *Le rythme de la vie*, La Table Ronde.
- Merleau-Ponty, M. *L'œil et l'esprit*, Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. *La structure du comportement*, Gallimard.
- Michaud, Y. *Les marges de la vision*, Critiques d'art, 1996.
- Peyré, Y. *Poésie-peinture, le dialogue par le livre*, Gallimard, 2000.
- Rancière, J. *Malaise dans l'Esthétique*, Galilée, 2004.
- Riegl, A. *Grammaire historique des arts plastiques*, Klincksieck, 1981.
- Schiller, F. *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Aubier, 1943.
- Worringer, W. *Abstraction et Einfühlung*, Klincksieck, 1911 pour l'édition allemande, 1978 pour la traduction française, réédition Klincksiek, 2003.
- Sur la correspondance des arts :
- Paroles aux confins*, Ateliers des Brisants, 2001, (poésie-peinture-calligraphie-philosophie), ouvrage collectif illustré, sous la direction de MH. Popelard (300 p.).
- Le Même et l'autre*, Atelier des Brisants, 2002, (poésie-peinture-musique-philosophie) ; ouvrage collectif illustré sous la direction de MH. Popelard (300 p.).
- Les arts face à l'Histoire*, Ateliers des Brisants, 2004, (littérature-peinture-danse-philosophie), ouvrage collectif illustré sous la direction de MH. Popelard (300 p.).