



Art • Culture • Petite-enfance • Famille • Lien social

Propos retardataires sur l'enfant créateur

Claude Lévy-Strauss

Danser avec les tout-petits

Véronique His

Autour des mots : rebonds et échos

Sylvie Rayna

Les chansons et la musique pour tisser des liens

Margotte Fricoteaux

La chanson, une formation de l'inconscient

Geneviève Schneider

Le goût des mots

Joëlle Rouland

Les Cahiers
de l'éveil
n°5

enfance et musique

Direction de l'ouvrage : Christine Attali Marot & Marc Caillard
Photos : Simeon Levailant (7, 17), Véronique His (27), Enfance et
Musique (39), Daniel Rühl (49)
Illustrations : Nicole Fellous
Maquette : Guillaume Wydouw

Publication réalisée avec le soutien financier du Ministère de la Culture et de la communication, du Ministère des sports, de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative, de la Caisse Nationale des Allocations Familiales.

ISBN 2-908897-16-4

4 - Les Cahiers de l'éveil - n°5

ÉDITORIAL

Il y a plus de quinze ans maintenant lorsque nous avons réalisé et publié le *Guide d'accompagnement des pratiques d'éveil culturel et artistique dans les lieux d'accueil de la petite enfance*, il s'agissait avant tout pour Enfance et Musique de renforcer et de soutenir les initiatives et les volontés d'agir des nombreux professionnels de l'enfance qui souhaitaient mettre en œuvre des projets d'éveil artistique. Nous avons alors été soutenus par les pouvoirs publics.

À cette époque, l'éveil culturel et artistique des tout-petits remis à l'ordre du jour dans les lieux d'accueil de la petite enfance au début des années 80 à l'initiative des associations Enfance et Musique et ACCES, commençait à prendre racine et à mobiliser de nombreux acteurs de l'action culturelle et de l'action sociale.

Ce guide réalisé à partir d'une large enquête de terrain jalonnée de multiples rencontres proposait une mutualisation des premières expériences pertinentes implantées dans certains territoires. C'était l'occasion de rassembler et de diffuser massivement dans les milieux de la petite enfance de nombreuses informations pratiques accompagnées d'une synthèse des savoirs acquis et des multiples « questions » que se posaient ces premiers acteurs de l'éveil culturel.

Les nombreux échos positifs transmis par les lecteurs et utilisateurs de ce guide nous ont fait penser qu'il avait répondu avec justesse aux besoins de cette époque fondatrice de « l'éveil culturel ».

Depuis une dizaine d'années, notre société confrontée à une crise multiforme a changé et nous sommes tous confrontés à la nécessité d'une transformation profonde de notre modèle de développement. Dans ce contexte, la place essentielle de l'éveil culturel et artistique dans le développement de l'enfant et dans la vie des familles pouvait paraître acquise pour l'avenir au vu de sa prise en compte au quotidien par de nombreux professionnels de la petite enfance et de la mise en place, ici et là, de politiques assez exemplaires en la matière dans certaines collectivités locales.

Nous devons pourtant regarder la situation en face et constater la réalité d'un accès très inégal des jeunes enfants à l'éveil artistique.

Les acquis de cette avancée culturelle et sociale sont encore aujourd'hui fragiles et aléatoires.

De plus, force est de constater que les valeurs d'humanisation, de gratuité et de diversité dans l'approche du monde portées par l'éveil artistique s'opposent de front à la culture dominante de nos sociétés largement vouées au culte des objets, aux valeurs induites par une compétition économique sauvage et une consommation sans limites. Il existe donc bel et bien, un projet d'éveil culturel bien différent qui imprègne et modèle les enfants d'aujourd'hui... celui du système marchand avec ses moyens de communication immense et sa publicité envahissante qui distille sans relâche son modèle dominant de «l'avoir toujours plus», du mépris du plus faible et de la marchandisation du monde.

Nous ne pouvons alors plus nous contenter de décrire et de promouvoir de manière angélique des pratiques d'éveil culturel quasi institutionnelles en faisant fi du contexte sociétal, social et familial en mutation dans lequel l'enfant grandit et construit sa personnalité.

Aller plus loin aujourd'hui, c'est inscrire notre projet, et la place des valeurs de l'éveil culturel et artistique du jeune enfant, dans les mouvements de la société civile mondiale qui résiste et s'organise pour préserver la place de l'homme et de la diversité culturelle dans les projets de notre monde en mutation.

Cela passe par le débat d'idées, l'ouverture à la multiplicité des points de vue, le partenariat, le décroisement, les alliances multiples sur le terrain et la mise en réseau des savoirs, des compétences et des expériences...

Le chantier est immense et incertain, mais nous devons nous y engager pour faire éclore de nouveaux regards sur la marche du monde. La collection des *Cahiers de l'éveil* s'inscrit dans ce mouvement et cette ambition sans doute utopiques mais assurément mobilisateurs.

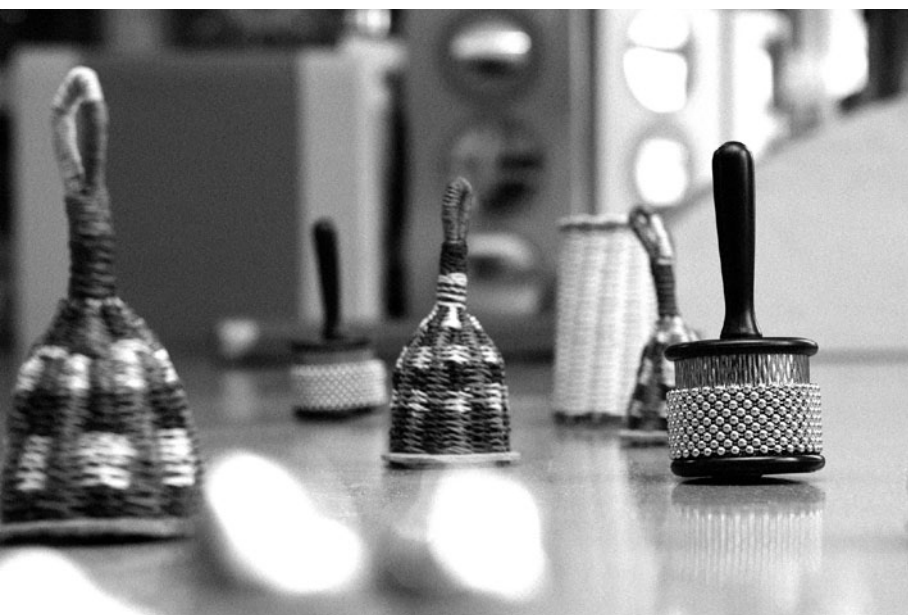
Marc Caillard

Fondateur Enfance et Musique

Délégué général

SOMMAIRE

- **Éditorial** 5
- **Propos retardataires sur l'enfant créateur** 9
Claude Lévi-Strauss
- **Danser avec les tout-petits** 19
Véronique His
- **Autour des mots : rebonds et échos** 29
Sylvie Rayna
- **Les chansons et la musique pour tisser des liens** 41
Margotte Fricoteaux
- **La chanson, une formation de l'inconscient.** 51
Geneviève Schneider
- **Le goût des mots** 59
Joëlle Rouland





PROPOS RETARDATAIRES SUR L'ENFANT CRÉATEUR

Ce texte de Lévi-Strauss fut rédigé en 1975 à la suite d'une table ronde intitulée « L'école et l'enfant créateur ». Coup de colère poussé à une époque où les éducateurs pouvaient avoir la tentation de renoncer à toute initiative pédagogique, il se veut volontairement provocateur.

Nous avons hésité à le publier dans ce numéro car il fait débat.

Mais, au-delà des polémiques sur le rôle et les méthodes de l'école, cet éminent anthropologue (qui a travaillé sur la transmission dans les sociétés primitives et qui pense qu'on n'a jamais fait mieux!) souhaite nous convaincre de la nécessité, pour l'enfant, d'être abreuvé aux sources des générations qui l'ont précédé afin d'être créatif à son tour. C'est dans un environnement enrichi de ces transmissions que l'enfant puise ce dont il a besoin pour nourrir son intense désir de grandir et d'apprendre.

Créativité et éducation traditionnelle

(...) Une question se pose d'abord : quelle société, autre que la nôtre, s'est interrogée sur ce sujet ? On n'en voit guère, et, même chez nous, le souci d'encourager les dons de création de l'enfant semble d'apparition récente; il date au plus de quelques décennies. Aurions-nous donc découvert soudain les vices d'un système d'éducation traditionnel ? Le nôtre remonte, comme on sait, aux jésuites, et il a pris forme vers le XVII^e siècle. Or, les créateurs n'ont manqué ni à ce siècle, ni aux suivants, et la proportion des individus qui se sont manifestés de façon très précoce fut bien plus grande alors, que ce qu'on peut voir aujourd'hui. Tant que l'enseignement secondaire se maintint à son apogée, c'est-à-dire dans la dernière moitié du XIX^e siècle et au début du XX^e, les témoignages demeurèrent rares d'élèves qui se dirent bridés ou étouffés par la formation reçue au lycée. En revanche, beaucoup firent preuve d'une maturité et d'un don déjà créateur qu'on chercherait avec peine chez nos modernes lycéens. Des hommes tels que Jaurès, Bergson, Proust, se sentirent, autant qu'on puisse savoir, parfaitement à l'aise au lycée. En classe de philosophie, de première même, c'étaient déjà des esprits

mûrs, des personnalités en pleine possession de leurs moyens. (...)

Sans doute s'agit-il là d'un temps où l'enseignement secondaire, public ou privé, était réservé à une minorité. Mais si l'on étend, comme il se doit, la notion de création à d'autres types d'activités que celles d'ordre scientifique ou littéraire, on ne voit pas que, asservi aux règles pointilleuses des anciennes corporations, l'apprentissage technique ou artistique ait stérilisé les capacités d'invention. Il suffit d'évoquer les peintres de jadis, formés à la rude école des ateliers, et l'éblouissante floraison des ébénistes du XVIII^e siècle qui, passés maîtres, ont marqué chacun leur art et leur temps. Bien que transmises par voie d'autorité au fil des générations, les techniques artisanales furent, pendant des siècles, très favorables à la création. Même à ceux dont le nom n'est pas resté attaché à une invention, un style ou une manière, elles permirent de trouver la joie dans le travail, et d'y investir ce que la nature leur avait accordé de goût et de talent. (...)

Contrairement à ce que le titre de la table ronde paraissait impliquer, il ne semble donc pas que le problème de l'enfant créateur résulte de l'imperfection d'un vieux système pédagogique. Pendant longtemps le système qui est encore théoriquement le nôtre l'a résolu de façon satisfaisante. Si nous découvrons aujourd'hui qu'un problème se pose, la raison n'en est pas que le système fut mauvais. Il était aussi bon qu'un système collectif peut l'être, mais il s'est détérioré et, pour des raisons extérieures à sa nature, il s'est maintenant effondré. Avant d'être pédagogique, le problème de l'enfant créateur se pose en termes de civilisation. (...)

Créativité et transmission des savoirs dans l'école du xx^e siècle

On sait aussi pourquoi, en accueillant une clientèle de plus en plus nombreuse, l'enseignement secondaire a vu sa qualité compromise tant au niveau des maîtres qu'à celui des élèves. Non pas seulement, d'ailleurs, à cause du gonflement des effectifs et des programmes surchargés. La naissance et le développement de ce qu'on appelle la communication de masse ont profondément altéré les conditions dans

lesquelles le savoir se transmettait naguère. Il ne filtre plus lentement d'une génération à l'autre au sein du milieu familial ou professionnel, mais se propage avec une rapidité déconcertante dans le sens horizontal et sur des plans entre lesquels apparaissent des solutions de continuité : désormais, chaque génération communique avec tous ses membres beaucoup plus aisément qu'avec celle qui la précède ou la suit. Fidèle encore à l'ancienne formule, l'école se voit débordée de toutes parts et, du fait que la famille a perdu une de ses fonctions essentielles, l'école ne peut plus prolonger cette fonction et l'élargir. Elle n'est plus en mesure de servir, comme autrefois, de relais entre le passé et le présent dans le sens vertical et, dans le sens horizontal, entre la famille et la société.

Plusieurs participants à la table ronde ont souligné avec raison qu'une réforme était nécessaire pour adapter l'école à cette nouvelle situation. Encore faut-il s'entendre sur les causes : ce qui rend la réforme opportune n'est pas que les méthodes traditionnelles furent mauvaises, mais que le contexte social, culturel et économique a changé. (...)

Il faudrait donc que nos éducateurs s'improvisent ethnographes d'une société qui n'est plus celle où les méthodes qu'ils ont apprises s'appliquaient. Mais si de nouvelles méthodes permettent d'intéresser l'enfant à ce qu'il fait, l'aident à comprendre et à goûter ce qu'on lui enseigne au lieu de l'apprendre par cœur, la finalité traditionnelle de l'école n'en sera pas modifiée. Pour l'enfant, il s'agira toujours d'apprendre; mieux, sans doute, et de façon plus intelligente qu'il n'y réussissait auparavant, mais tout de même d'apprendre, c'est-à-dire d'assimiler des connaissances et autres acquisitions du passé. (...)

Ce n'est pas le plus grave. En effet, on a eu souvent l'impression que, pour d'autres participants et certains éléments du public, c'était, de façon ouverte ou insidieuse, la mission traditionnelle de l'école qu'il s'agissait de contester. Comme si vouloir que l'enfant apprenne constituait à la fois une entreprise inutile et une atteinte à sa liberté; et comme si les ressources intellectuelles et la spontanéité propres à l'enfant se suffisaient à elles-mêmes, excluaient toute contrainte et laissaient pour seul rôle à l'école de ne pas entraver leur libre développement. À l'appui de cette thèse, on a même entendu quelqu'un invoquer les travaux justement célèbres de Piaget. Le maître de Genève en aurait

été sans doute fort surpris, car il n'a jamais prétendu que les structures mentales de plus en plus complexes qui apparaissent, selon lui, aux stades successifs du développement de l'enfant peuvent s'organiser et s'ordonner en l'absence de toute discipline externe. D'ailleurs, ces structures ont un caractère formel, et elles resteraient vides et inopérantes si elles ne s'exerçaient sur un acquis de connaissances qu'un des buts de l'école est d'approvisionner. (...)

Créativité et apprentissages

Quand nous nous extasions sur les dons créateurs du très jeune enfant, nous sommes donc, en bonne partie, victimes d'une illusion. Ces dons existent, mais tiennent à la coexistence, pendant cet âge précoce, d'un grand nombre de possibilités encore ouvertes que l'apprentissage et la maturation organique devront plus tard éliminer. (...) Les fonctions mentales résultent d'une sélection, laquelle supprime toutes sortes de capacités latentes. Tant qu'elles subsistent, celles-ci nous émerveillent à juste titre, mais il serait naïf de ne pas s'incliner devant cette nécessité inéluctable que tout apprentissage, y compris celui reçu à l'école, se traduit par un appauvrissement. Il appauvrit, en effet, mais pour en consolider d'autres, les dons labiles du très jeune enfant.

Supposons même que, dans certains cas privilégiés, ces dons se conservent, ainsi qu'on le dit de certains poètes ou artistes. Croit-on que même ceux-là tirent tout de leur seul fonds ? Comme si l'on pouvait imputer à Racine cette idée extravagante, j'ai entendu, pendant la discussion qui suivit la table ronde, invoquer la préface de *Bérénice* à l'appui. Mais faire quelque chose de rien — en quoi Racine dit que l'invention consiste — n'est, en aucune façon, faire quelque chose à partir de rien. Lui-même n'aurait jamais écrit *Bérénice* ni ses autres ouvrages, si, sur les bancs de l'école, il n'avait appris par cœur Sophocle et Euripide, et si une longue intimité avec les Tragiques grecs, les poètes et les Comiques latins ne lui avait enseigné, comme il le souligne, à traiter un sujet peut-être mince en lui donnant une force dramatique. On ne crée jamais qu'à partir de quelque chose qu'il faut donc connaître à fond, ne fût-ce que pour pouvoir s'y opposer et le dépasser.

Cependant, les mêmes éducateurs qui trouvent admirable qu'on exerce l'enfant à se battre contre des objets matériels tels que pigments colorés, papier, pinceaux, terre glaise, planches et parpaings, s'indignent qu'on puisse lui demander de réagir, dans une composition française, au texte d'un auteur mort ou vivant, parce que, nous dit-on, l'enfant ne l'a pas lui-même pensé. Comment ne voit-on pas que la situation est la même ici et là ? Dans les deux cas, on invite l'enfant à se colleter avec une réalité ou un ensemble de réalités étrangères, de nature matérielle ou spirituelle; on attend de lui qu'il perçoive d'abord leurs propriétés caractéristiques, qu'il se les assimile; enfin, contre les résistances qu'elles lui opposent — que ce soit pour les manipuler ou pour les comprendre — qu'il fasse œuvre personnelle en produisant une synthèse originale à partir de tous ces éléments. (...)

Qu'il n'y ait pas de contestation possible (s'il n'y a rien à contester) est une lapalissade; mais elle a le mérite de souligner que la résistance et l'effort pour la vaincre sont nécessaires au même titre. Pour que *Les Fleurs du mal* et *Madame Bovary* pussent exister, il fallut d'abord Baudelaire et Flaubert, mais aussi une contrainte exercée *hic et nunc*, qui obligeât à des détours par les voies de l'imagination; sinon, ces voies n'eussent peut-être jamais été ouvertes. Et, en tout cas, elles l'eussent été autrement. Car l'œuvre créatrice résulte d'un arbitrage et d'un compromis : entre l'intention première du créateur — mais, à ce stade, encore informulable — et les résistances qu'il doit vaincre pour l'exprimer. Ces résistances sont celles qu'opposent à l'artiste la technique, les outils, le matériau; à l'écrivain, le vocabulaire, la grammaire, la syntaxe; mais aussi, à tous les deux, l'opinion et les lois. Toute œuvre d'art est révolutionnaire, soit, mais elle ne peut l'être qu'en agissant sur ce qu'elle subvertit. (...) Le chef-d'œuvre est donc fait, tout à la fois, de ce qu'il est et de ce qu'il nie, du terrain qu'il conquiert et de la résistance qu'il rencontre. Il résulte de forces antagonistes qu'il compose, mais à la poussée et à la contre-poussée desquelles il doit cette vibration et cette tension que nous admirons en lui. (...)

Créativité et sociétés primitives

Les ethnologues étudient des sociétés qui ne se posent pas le problème de l'enfant créateur; et l'école n'y existe pas non plus.

Dans celles que j'ai connues, les enfants jouaient peu ou pas du tout. Plus exactement, leurs jeux consistaient dans l'imitation des adultes. Cette imitation les conduisait de manière insensible à participer pour de bon aux tâches productrices : que ce soit pour contribuer, dans la mesure de leurs moyens, à la quête alimentaire, prendre soin de leurs cadets et les distraire, ou pour fabriquer des objets. Mais, dans la plupart des sociétés, dites primitives, cet apprentissage diffus ne suffit pas. Il faut aussi qu'à un moment déterminé de l'enfance ou de l'adolescence une expérience traumatique se déroule, dont la durée varie selon les cas de quelques semaines à plusieurs mois. Entremêlée d'épreuves souvent très dures, cette initiation, comme disent les ethnologues, grave dans l'esprit des novices les connaissances que leur groupe social tient pour sacrées. Et elle met aussi en œuvre ce que j'appellerai la vertu des émotions fortes — anxiété, peur et fierté — pour consolider, de façon brutale et définitive, les enseignements reçus au cours des ans à l'état dilué. (...)

Enfin, il serait prudent de se méfier des buts qu'on s'assigne ou qu'on assigne, sans avoir précisé au préalable leur contenu. Qu'est-ce au juste qu'un créateur ? Faut-il prendre ce terme dans un sens objectif ou subjectif ? Le créateur est-il celui qui, de manière absolue, innove, ou celui qui éprouve de la joie à créer pour son compte, même si ce qu'il fait, d'autres l'ont fait avant ou le font aussi bien que lui ?

Les sociétés qu'étudient les ethnologues ont peu de goût pour la nouveauté : elles justifient leurs coutumes par l'antiquité qu'elles leur attribuent. Au moins pour celles dont l'effectif démographique ne dépasse pas quelques milliers d'individus et n'atteint parfois pas la centaine, l'idéal — impossible, bien sûr, à respecter — serait de rester telles que, selon les mythes, les dieux les ont créées à l'origine des temps. Pourtant, dans ces sociétés non industrielles, chacun sait créer par soi-même tous les objets artisanaux qu'il lui revient d'employer. Qu'on ne parle pas là d'une imitation instinctive : les plus humbles techniques des prétendus primitifs font appel à des opérations manuelles et intellectuelles d'une grande complexité qu'il faut avoir comprises et apprises, et qui, chaque fois qu'on les exécute, réclament de l'intelligence, de l'initiative et du goût. (...) À

ces tâches, l'homme se consacre tout entier, il y investit son savoir, son adresse, sa personnalité; de même pour la potière ou la tisserande. Les différences avec l'ouvrage du voisin peuvent être minimes, indiscernables à l'œil non exercé. Le praticien les remarque, et elles inspirent à leur auteur une légitime fierté.

Enfant créateur dans un monde immédiatement consommable ?

En voulant faire de nos enfants des créateurs, souhaitons-nous seulement que, comme le sauvage ou le paysan des âges pré-industriels, il sache faire par lui-même ce que son voisin fait aussi, mais dans le respect de normes fixées une fois pour toutes, ou lui demandons-nous quelque chose de plus ? On réserverait alors le nom de création à ce qui, sur le plan matériel ou spirituel, représente une innovation véritable. Les grands novateurs sont, certes, nécessaires à la vie et à l'évolution des sociétés : outre qu'un tel talent pourrait — mais nous n'en savons rien — avoir des bases génétiques (excluant qu'il existe à l'état latent chez tout le monde), on doit aussi s'interroger sur la viabilité d'une société qui voudrait que tous ses membres fussent des novateurs. Il apparaît fort douteux qu'une telle société puisse se reproduire et moins encore progresser, car elle s'emploierait d'une manière permanente à dissiper son acquis. (...)

Nos enfants naissent et grandissent dans un monde fait par nous qui devance leurs besoins, prévient leurs questions, les abreuve de solutions. À cet égard, je ne vois pas de différence entre les produits industriels qui nous inondent et les « musées imaginaires » qui, sous forme de collections de livres de poche, d'albums de reproductions et d'expositions temporaires à jet continu, énervent et émoussent le goût, minimisent l'effort, brouillent le savoir : vaines tentatives pour calmer l'appétit boulimique d'un public sur qui se déversent en vrac toutes les productions spirituelles de l'humanité. Que, dans ce monde de facilité et de gaspillage, l'école reste le seul lieu où il faille prendre de la peine, subir une discipline, essayer des vexations, progresser pas à pas, vivre, comme on dit, « à la dure », les enfants ne l'admettent pas parce qu'ils ne peuvent plus le comprendre. D'où la démoralisation qui les gagne,

à souffrir toutes sortes de contraintes auxquelles la société et le milieu familial ne les ont pas préparés, et les conséquences parfois tragiques de ce dépaysement.

Reste à savoir si c'est l'école qui a tort, ou une société qui perd chaque jour davantage le sens de sa fonction. En posant le problème de l'enfant créateur, nous nous trompons de sujet : car c'est nous-mêmes, devenus consommateurs effrénés, qui nous montrons de moins en moins capables de création. Angoissés par notre carence, nous guettons la venue de l'homme créateur. Et comme nous ne l'apercevons nulle part, nous nous tournons, en désespoir de cause, vers nos enfants.

Craignons, toutefois, qu'en sacrifiant les rudes nécessités de l'apprentissage à nos rêveries égoïstes, nous ne finissions par jeter par-dessus bord l'école, avec tout ce qu'encore elle représente, et ne frustrions nos successeurs du peu qui reste solide et substantiel dans l'héritage que nous pouvons leur transmettre. Il serait aberrant de prétendre initier nos enfants à la création par les voies de l'art, en recourant à des méthodes pédagogiques inspirées par les fruits illusoire de notre stérilité. Reconnaissons du moins que nous cherchons là une consolation : en faisant de l'enfant la mesure du créateur, nous nous donnons à nous-mêmes une excuse pour avoir laissé l'art régresser au stade du jeu, mais sans prendre garde que nous ouvrons la porte à des confusions bien plus graves entre le jeu et les autres aspects sérieux de la vie. Hélas ! tout, dans la vie, n'est pas jeu. Due aux jeunes esprits qu'il nous incombe de former, c'est cette leçon fondamentale qu'on nous invite à taire pour la satisfaction, en vérité bien naïve, de justifier ce qu'on appelle encore art par les exercices attrayants dont, sous couleur de réforme pédagogique, il procure aux enfants l'occasion ; exercices auxquels, d'ailleurs, les adultes eux-mêmes peuvent trouver — sans plus — un assez vif agrément.

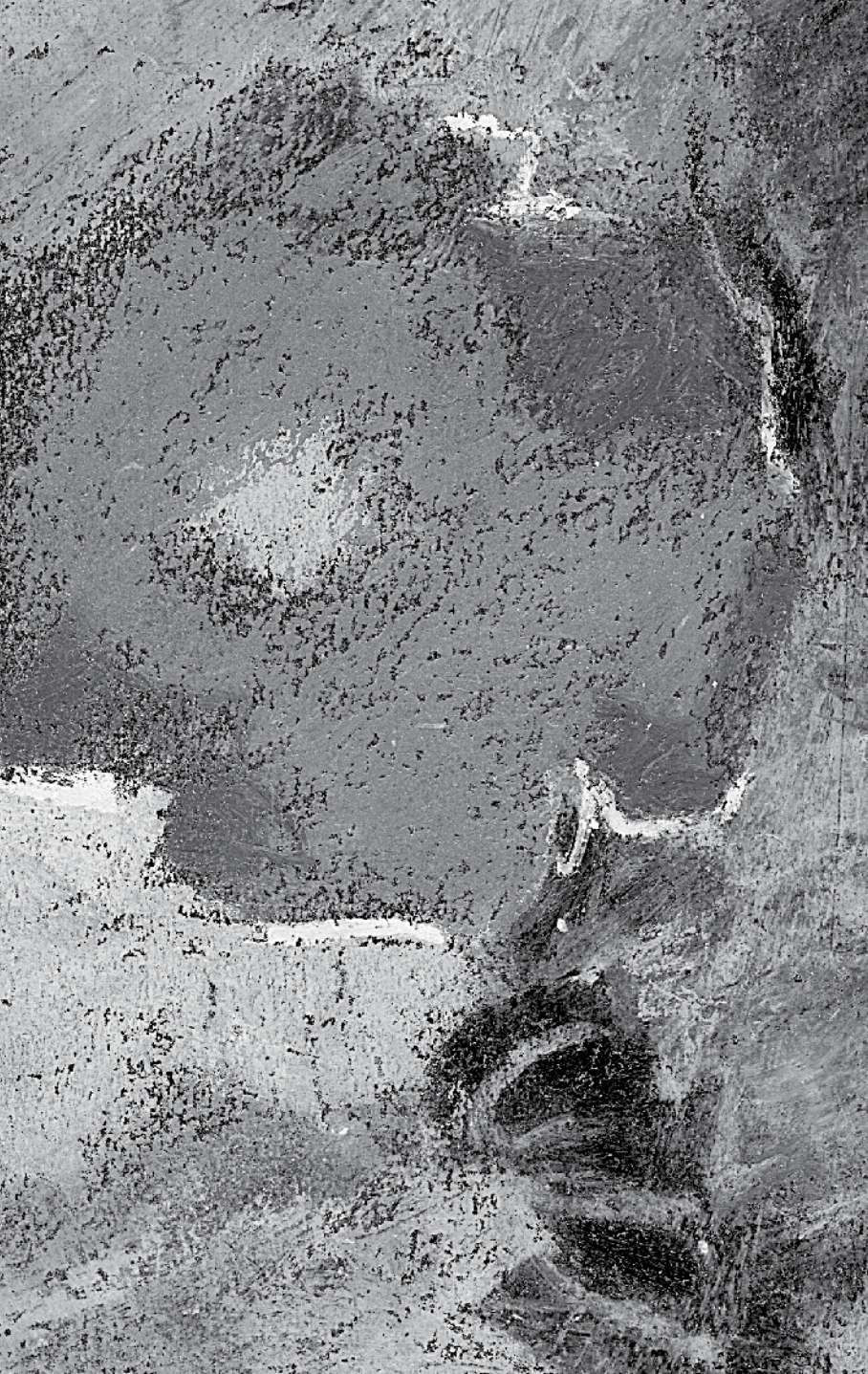
Claude Lévi-Strauss

Le regard éloigné, Plon, 1983, p. 357-370

(Première publication : « La nouvelle revue des deux mondes », 1975, p. 10-19)



[Retour sommaire](#)



DANSER AVEC LES TOUT-PETITS

J'ai toujours vécu en bord de mer, dans une famille où la nature et l'art faisaient partie de la vie.

J'ai le souvenir qu'enfant « danser » était pour moi synonyme d'exister.

Je me sentais « réellement » vivante quand je dansais.

Il m'était difficile de rester assise et quand j'ai eu à le faire sur les bancs de l'école, c'était sans m'arrêter de parler.

Petite, je me disais que je serais professeur de danse. Je ne m'imaginai pas danseuse.

Depuis j'ai été professeur de danse, danseuse et chorégraphe....

J'ai étudié la danse contemporaine à Paris, mais ce milieu me semblait étroit et silencieux.

Je suis partie étudier la danse à New York chez Merce Cunningham, puis au Japon avec Kazuo Ohno.

Je n'ai jamais eu de vénération pour les maîtres.

Mon désir profond était de me rapprocher de la source du savoir. Être en proximité de ces personnes qui ont inventé, pensé, créé, certains courants de la danse contemporaine.

J'ai été profondément touchée par la clarté, la simplicité, l'humanité de ces deux personnes.

Merce Cunningham m'a ouvert la porte des grands espaces et des énergies multiples, du jeu du mouvement avec la forme et les structures rythmiques.

Kazuo Ohno m'a permis de toucher à l'essence de mon désir de danser. Son cadre de travail, son imaginaire, son regard, ses mots m'ont guidé vers davantage de possibles, de liberté, de beauté intérieure, de capacité à cultiver la danse de l'être, dans l'instant du temps présent.

Un geste puissant et délicat, les saveurs mêlées du sucré et du

salé... Les oppositions, les extrêmes, les complémentarités... sont les directions dans lesquelles j'ai travaillé.

Des lectures font trace dans ma mémoire.

« Les manifestations de l'étrange, du naïf, de l'enfantin sont troublantes, elles existent dans ce qui nous entoure. Elles possèdent une personnalité et une saveur propres, une intelligence. L'adresse, l'habileté, la dextérité sont des qualités mais la maladresse peut-être très vivante, la faiblesse peut-être d'une grande élégance. (...) C'est dans l'inachevé qu'on laisse la vie s'installer... » Fabienne Verdier, peintre calligraphe.¹

Je ne passe pas de journée sans penser à la mort. Chaque jour peut être le dernier. La mort me semble incompréhensible, très inquiétante et rassurante à la fois.

Je n'arrive pas à comprendre cette condition de vie dans laquelle nous sommes plongés. Je la trouve insensée, mais je l'accepte.

Ce mystère me donne une sensation de vie et d'être dans l'instant, une grande croyance dans la force de l'imaginaire, de l'invisible, l'intuition, la mémoire, la créativité.

Et c'est peut-être là que vient s'articuler la question du désir.

Premières rencontres

Après la naissance de mon premier enfant, j'ai ouvert la porte d'une crèche.

Un jour, une professionnelle m'a sollicitée afin que je vienne proposer la danse à ces tout-petits. Je n'imaginai pas que ce soit possible. À l'époque, j'enseignais la danse pour un public de plus grands. J'ai essayé d'agir comme avec eux, en indiquant à ces jeunes enfants des consignes orales. Entendaient-ils ? n'étais-je pas assez claire ? n'étaient-ils pas intéressés ? J'ai vite compris que c'était la troisième raison !

Ce ne sera pas avec les mots que j'allais entrer en conversation avec eux. Je les ai observés, les plus petits étaient occupés au sol, les plus grands couraient beaucoup dans l'espace et chacun faisait des choses différentes.

J'ai repensé, alors, à cette phrase de Merce Cunningham : « Je regardais par la fenêtre un matin, il y avait dehors beaucoup d'enfants. Ils sautaient, couraient et jouaient comme font les tout-petits.

1 - Fabienne Verdier, *Passagère du silence*, éditions Stock, 2005.

Ce n'était pas de la danse, il n'y avait aucune musique, mais soudain j'ai compris qu'ils auraient pu être en train de danser. C'était merveilleux. Je me suis demandé ce que c'était. Et j'ai compris que c'était le rythme. Pas un rythme immédiat, car chacun d'eux faisait quelque chose de différent, mais leur rythme personnel était si clair, ils agissaient si "entièrement" comme font les enfants, qui ont cette façon extraordinaire d'inventer sans en être conscient.»²

Une danse ou des danses ?

Que met-on derrière le mot danse ?

Les représentations, dans l'imaginaire collectif, n'évoquent-elles pas souvent le tutu, les pointes et les figures imposées ?

Peut-on parler d'une danse ?

Qu'est ce que ce mot évoque en chacun de nous ?

La danse est-elle liée à une culture, à un pays, à une famille ? son expression, ses formes, ne seraient-elles pas multiples ?

La danse contemporaine est une forme nouvelle parce qu'elle réinterroge profondément le corps dans son rapport à l'espace, au temps, à la dynamique du mouvement.

Elle a sa technique rigoureuse, une part d'improvisation et de composition, et tient compte de l'expression singulière de chaque danseur ; je pense que c'est cela qui m'a plu.

Elle explore la poésie du mouvement, s'affranchit de la musique à la recherche d'un chant intérieur, s'émancipe de la narration, ouvre les territoires de l'abstraction et du hasard.

Elle est peu connue du public et pourtant elle s'adresse autant aux adultes qu'aux jeunes enfants.

Elle nous invite à ressentir, à être étonnés, à voyager sur le fil de l'imaginaire, à nous émouvoir.

Celui qui regarde de la danse contemporaine reçoit des signes, éprouve des sensations, cela lui provoque des émotions, et sollicite son imaginaire.

Sentir, éprouver, être dans l'acte, sont quelques mots clés dans la danse contemporaine.

« Notre émotion en regardant une œuvre est due au fait qu'elle nous

2 - *Le danseur et la danse, entretien avec Jacqueline Leschaeve*, éditions Belfond, 1988.

parle. Elle réveille des sentiments, de la joie, de la tristesse, une plénitude, parfois de la nostalgie, elle remue nos fragilités. Elle a cette capacité à nous rendre tout simplement plus humain.» Ainsi l'exprime Agnès Chaumié, chanteuse.

La danse aujourd'hui occupe en général peu de place dans la vie quotidienne des adultes.

Le langage du corps pour les enfants, surtout très jeunes, tient une place prépondérante dans leur développement.

Le corps, le mouvement, la danse sont des langages pour le tout-petit enfant

La danse et les tout-petits sont des termes rarement associés.

Et pourtant aller à la rencontre des jeunes enfants pendant cette période essentielle de la construction de leur être, avec un autre langage que celui des mots, se justifie pleinement : le corps est le moyen d'expression et de communication du tout-petit qui, justement, n'a pas encore les mots. Le mouvement est un des premiers signes de l'enfant. Les jeunes enfants accueillis en crèche traversent dans cette période, le passage de la position horizontale à la position verticale puis à la marche, moment clé de la vie de l'être humain : l'enfant grandit en se verticalisant.

Quand on observe un bébé, il gigote, remue ses mains et ses pieds, sa tête et son regard sont mobiles. Il cherche des appuis, les testent, les utilisent. Il est intéressé par tout ce qui l'entoure qui, pour lui, est source d'inspiration.

Au sol, il explore le mouvement et s'organise : pivote, se retourne, roule un peu plus loin, s'assoit et petit à petit se dresse, chute, se relève, cherche son équilibre et un jour... marche !

Plus grand, c'est la conquête de l'espace... La course, le saut, l'escalade. Le mouvement est l'expression singulière de l'enfant. Un geste... il le travaille ! Un levé de bras, le tournoiement d'une main, une course dans l'espace, un tombé au sol, un rebond dans les airs... il est dans l'expérience, dans l'éprouvé, dans l'acte.

L'enfant élabore, il garde en mémoire les sensations que ces expériences lui procurent, souvent sources de plaisir. Il doit résoudre des situations instables, chercher des postures, et il choisit finement ses mouvements en fonction de ses intérêts du moment. Il se construit.

Le corps est un magasin de mémoire.

Un jour au milieu de ces enfants, je me suis mise à danser et à jouer de l'alternance entre danser et suspendre ce geste dansé. Ils se sont arrêtés, ils m'ont regardé, certains se sont mis à danser en lien avec ce que je venais de faire, d'autres continuaient d'observer et d'autres encore faisaient autre chose. J'étais étonnée par les capacités et l'intérêt de ces enfants pour le mouvement, l'échange qui pouvait s'établir avec eux était prometteur. J'ai eu l'idée de développer ces rencontres.

L'improvisation et la qualité d'écoute étaient au centre et tout le bagage de danse que j'avais constitué pendant mes années d'études était à disposition.

Rencontrer les très jeunes enfants à travers la danse

Comment tisser des liens, installer une relation avec les enfants à travers la danse ? Chaque situation vécue apporte des éléments de réponse.

Je m'installe au milieu d'un petit groupe, j'entre dans le mouvement et le temps prend une autre dimension.

Avec les tout-petits, l'échange fonctionne, ils réagissent aux propositions, mais pas toujours là où on aurait pu les attendre et je crois que c'est un point central de mon intérêt : la prise en compte d'une altérité qui suppose une grande attention à l'autre, très réactif au mouvement. Ils sont des partenaires à part entière.

Je leur propose un univers, des situations riches de sensations à vivre.

Je les accompagne dans ce passage délicat de l'entrée dans un état de danse qui crée un lien à l'autre dans un mode de communication nouveau. Cela requiert de ma part la même nécessité d'engagement qu'avec tout autre partenaire. Il s'agit d'abord d'observer finement, de repérer chez les enfants leurs énergies, leurs manières d'occuper l'espace et leurs actions dans cet espace... Il faudra utiliser le mouvement qui fait sens, le geste qui donne le sentiment d'exister, pour rentrer en conversation avec l'enfant.

Cela reste mystérieux.

Dans la rencontre dansée avec les tout-petits, j'éprouve les mêmes sensations que dans un travail de création. Un autre espace, un autre temps, une autre attention aux dynamiques du corps en mouvement, que dans le quotidien.

Les petits font partie de mon univers, ils observent et leur regard

m'intéresse, leur intériorité me touche. Ils me poussent à l'exploration du geste, ils sont eux-mêmes en état de jeu, de curiosité, d'exploration perpétuelle.

Rencontrer des jeunes enfants, c'est entrer dans un temps particulier avec des états de corps qui changent.

Je découvre à chaque fois que l'enfant est dans un temps différent de celui de l'adulte. Il émet ses réponses et ses propositions par des gestes en échos et des mouvements en décalé, en miroir aussi. Dans l'échange, le miroir se transforme, joue dans les deux sens. Un enfant peut investir mon mouvement ou celui d'un autre enfant et l'inverse est valable. Les décalages deviennent prétextes à diverses constructions de phrases rythmiques et gestuelles. Et puis il y a le hasard. Des trajectoires se construisent dans l'instant, ainsi que des phrases de gestes et de mouvements. Elles se reconstruisent en permanence, s'inscrivant dans l'espace, d'un endroit à l'autre, à l'infini.

Les silences, les temps d'attente - l'attente est délicieuse - créent l'espace qui permettra à l'enfant d'émettre un signe, une proposition, au moment de son choix. Dans les échanges avec eux, j'ai dû intégrer l'idée du temps différé. Leurs initiatives sont précieuses à chaque instant.

Être patiente, prendre le temps... Je dois ralentir, entrer dans un état de disponibilité intérieur vis-à-vis de l'enfant.

Pour établir et développer un échange de qualité avec les enfants, comme avec tout être humain, il faut du temps car être disponible demande du temps. N'est-ce pas en décalage avec le temps qui court !

Tourner, virevolter, glisser, cacher, attraper, lâcher, se balancer, s'étirer, nous jouons ensemble avec le mouvement qui accélère, se ralentit, se suspend...

Avec les plus petits, je les observe et les invite à jouer avec les gestes à partir d'une chanson, d'un jeu de doigts, d'une musique. Un tempo s'installe, un rythme se crée et le mouvement s'accorde à ce rythme, ou au contraire en joue pour créer la surprise.

L'espace est notre partenaire privilégié : « L'air n'est pas rien, l'espace n'est pas vide, il est plein de nos imaginaires. Le mouvement le remplit, le traverse, le sculpte, le presse, l'étire. » nous dit Jacqueline Robinson³.

3 - *L'enfant et la danse*, éditions universitaires, 1975.

Un enfant découvre l'action de tourner, il s'y exerce, éprouve la sensation de lui qui tourne et du monde qui tourne autour de lui, il s'arrête, il rit, il reprend. Je viens soutenir son mouvement en changeant à plusieurs reprises de place dans l'espace, à distance, en face, à côté de lui. Je lui propose des silences. Il voit, il ressent que son mouvement m'intéresse, cela lui donne confiance en lui. J'observe qu'il donne plus d'appui à son mouvement, que ses bras prennent de l'amplitude. Je tourne au ralenti, il essaie à son tour, il maîtrise le mouvement et, à ce moment précis, je sens qu'il a pris de l'assurance, il danse pleinement. Plus tard, il prendra l'initiative de chercher d'autres gestes et d'autres actions.

Je transforme l'espace. Des matériaux, tissus ou papiers, suspendus ou au sol, peuvent le délimiter. Des objets au gré de l'inspiration et des thèmes choisis apportent une diversité de sensation : rugueux, lisse, transparent, rigide, tout peut devenir source d'inspiration, tulles, morceaux de bois, feuilles d'arbres, cubes, cartons...

La musique donne un contour, une atmosphère, un tempo, un univers... La musicalité du mouvement parle de tons, de ces alternances, de ces variations de tension et détente du corps qui résonnent, en chacun, comme des phrases musicales.

Danser

Le danseur explore et approfondit chaque jour la qualité du mouvement en relation à la gravité : bascules, chutes, appuis, roulades sur le sol qui devient alors surface de rebond, de portage. Dans ses traversées et ses courses, il explore l'espace ; il joue avec les notions d'horizontalité, de verticalité, de spirale... Il rencontre la profondeur, la hauteur, le proche et le lointain.

Il recherche diverses qualités d'énergie dans le geste : tendu, relâché, suspendu... Il est en relation constante avec le temps : s'arrêter, ralentir, accélérer. Il développe sa musicalité du geste, de la musique qui chante en lui comme en chacun de nous.

Comme le souligne Laurence Louppe⁴, danser l'engage totalement : «Le geste, le mouvement qu'il crée, se veut l'expression d'un mouvement intérieur qui intègre l'être tout entier. Bien au-delà de sa stricte apparence... Être danseur, c'est choisir le corps et le

4 - Laurence Louppe, historienne de la danse, critique et écrivain. Publication *Contredanse*, 1997.

mouvement du corps comme champ de relation avec le monde, comme instrument de savoir, de pensée, et d'expression.» Un danseur revisite quotidiennement toutes les étapes du mouvement que vit un jeune enfant.

Maintenir un état de curiosité. Partir d'un mouvement, l'explorer, l'étirer, le raccourcir, le presser, l'allonger... En jouer à l'infini avec l'espace et le temps.

Créer les conditions pour qu'un très jeune enfant se risque en confiance dans le mouvement. Se mettre en état de danse. Créer la surprise et la tranquillité. Permettre à l'enfant de prendre des initiatives.

Être la mémoire du groupe, celle qui, au vol, attrape les propositions et fait des choix pour jouer avec le mouvement, la répétition, l'écho, en modulant la vitesse et l'énergie.

Le chemin que chaque enfant effectue dans ces temps d'ateliers de danse lui permet de développer une mémoire corporelle. D'une séance à l'autre, même si le temps est espacé, l'enfant se souvient, et le dit avec son corps en mouvement : une occupation de l'espace singulière, le développement d'un geste, une prise d'appui dans le saut, une manière de bouger sa tête dans un tournoiement, une course qui s'arrête avec précision.

La danse donne des ailes et de profondes racines

La danse avec les tout-petits se situe au-delà des styles et des codes. C'est une danse liée à l'exploration du mouvement, inspirée des actions spontanées de l'enfant, qui se crée pas seulement pour être vue, mais principalement pour être vécue.

Nous ne sommes pas dans l'idée de la représentation, mais d'un dévoilement du corps, de l'être tout entier dans l'espace. La danse du jeune enfant vient d'une expression intérieure profonde, elle est à la fois ludique et sérieuse.

C'est parce que je danse que l'intérêt des enfants s'éveille à la danse.

C'est parce qu'ils sont inventifs que l'improvisation sera riche.

C'est parce que je suis dans l'écoute qu'ils développent cette attention à l'autre.

C'est parce qu'ils sont imprévisibles que rien n'est écrit à l'avance.

C'est parce que je joue avec l'espace que des traversées vont se développer. C'est parce qu'ils sont observateurs que le plus petit détail prendra toute son importance.

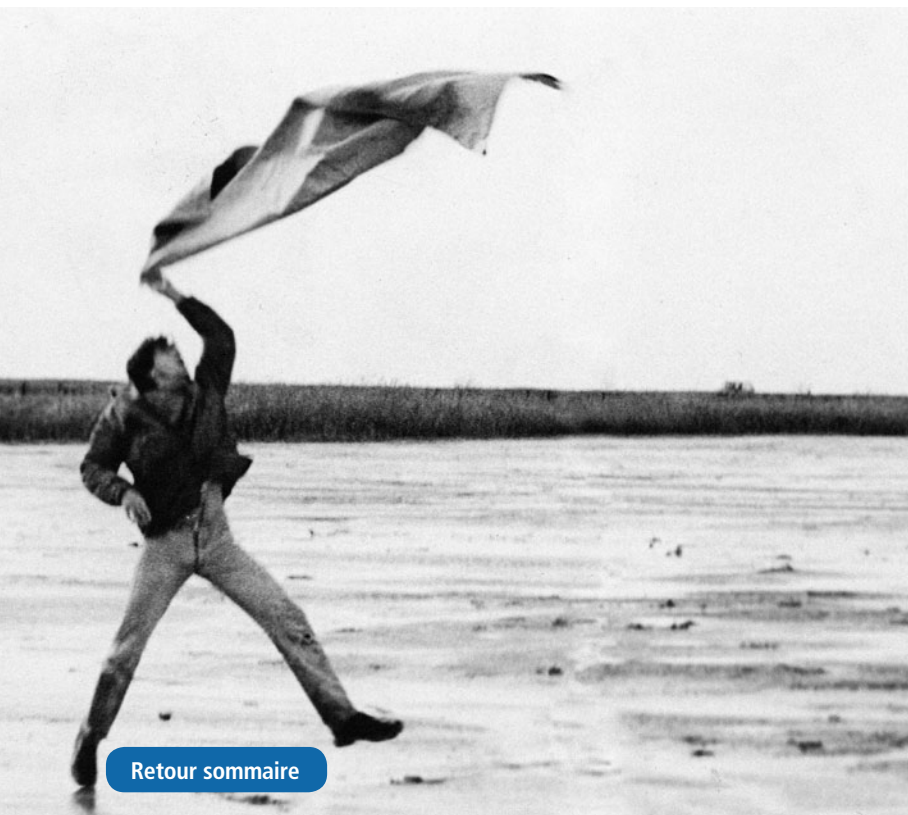
Ensemble nous serons partenaires de la danse qui se vit !

Donner à l'enfant l'occasion de s'exprimer par le mouvement est souvent synonyme de plaisir, de jubilation mais pas seulement ... c'est un moyen d'expression qui l'aide à se construire, à se structurer. Il y découvre son potentiel d'énergie vitale, sa dextérité et ses élans. Il y éprouve les limites de son propre corps. Cela participe de la prise de conscience de son individualité et de la construction d'une certaine confiance en soi.

Véronique His

Danseuse et chorégraphe

Formatrice à Enfance et Musique



[Retour sommaire](#)



AUTOUR DES MOTS : REBONDS ET ÉCHOS

Petite enfance, culture, art et éducation

Ni linguiste, ni artiste, mais psychologue de l'éducation de la petite enfance, chercheuse parmi les professionnel(le)s, en vadrouille à travers l'Europe et au-delà pour une éducation de qualité des tout-petits, êtres de culture, me voici invitée par Agnès Desfosses et Christine Attali-Marot à réagir à partir de quelques mots... des mots choisis et mis en partage entre des professionnels des arts vivants pour les tout-petits de France et de plusieurs pays d'Europe et des professionnels de la petite enfance, réunis lors de la 3^e édition (2008) du festival européen *Premières Rencontres, petite enfance, éveil artistique et spectacle vivant du Val d'Oise*, à Villiers-le-Bel.

Le projet de ces rencontres, initiées par la compagnie Acta pour faire connaître et stimuler la création pour tout-petits, vise le croisement des regards, des mots, des significations autour des façons de penser et de lier culture, art et éducation dans la très petite enfance¹.

Des mots sur lesquels rebondir pour contribuer à la mise en perspective engagée entre professionnels de différents pays, et faire écho, au regard de courants éducatifs, d'éclairages théoriques, psychologiques mais pas

1 - G. Brougère, « Art, culture et éducation », dans Baudelot, O. & Rayna, S. (coord.) *Les bébés et la culture*, Paris, Inrp-l'Harmattan, 1997.
S. Rayna & G. Brougère (dir.), *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire*, Paris, Inrp., 2000.

seulement, des visions des jeunes enfants et de leurs droits. Explorer ces mots, naviguant entre art vivant et petite enfance, revisiter le rapport entre adulte et enfant, *via* l'artiste en position médiane, médiatrice. Rapprocher ces mots d'autres langages, d'autres notions. Se décentrer, déplacer son écoute à la recherche d'autres intelligibilités...

Une chance pour moi de reprendre une réflexion initiée lors d'une étude² de la mise en œuvre du Protocole d'accord concernant l'éveil culturel et artistique des jeunes enfants (1989) qui visait démocratisation de la culture, lutte contre les exclusions et amélioration de la qualité de l'accueil des tout-petits.

Les mots de part et d'autre des frontières

Avant d'associer sur les mots choisis, commençons par traverser les frontières avec quelques mots de la petite enfance. Depuis les années 1980, nous parlons en France d'«accueil» des jeunes enfants, mot qui a remplacé le mot «garde». Mot plus chaleureux qui évoque un dépassement de la simple «garderie» comme de la dépendance au travail parental pour mettre en œuvre un accueil de l'enfant pour lui-même dans la cité³. Mais quel accueil ? Rien n'est précisé de sa spécificité, s'agissant de jeunes enfants, ni de sa portée éducative. Le terme «accueillant» qui s'ensuit n'est pas plus clair même s'il marque une rupture avec la tradition médicale des crèches françaises et une volonté d'unification de l'univers professionnel disparate de la petite enfance. Dans le monde anglo-saxon et la littérature internationale, ce mot n'est pas utilisé. On parle de «care» : de «soin». Il s'agit de prendre soin, de porter une attention bienveillante et non de soigner. Et les pays nordiques d'inventer le terme «educare», explicitant ainsi la dimension éducative du soin : un accueil éducatif, une éducation dès la toute petite enfance. Ambiguïté de l'utilisation du mot français, liée à sa polysémie, celui de «soignant(e)», utilisé par certains, tirant alors quant à lui à nouveau du côté du médical.

D'autres mots, centraux dans une langue, sont absents dans d'autres. «Responsiveness», par exemple, notion reprise des études sur la communication précoce adulte-bébé : aptitude des adultes à répondre

2 - O. Baudelot & S. Rayna, (coord.), *Les bébés et la culture*, Paris, Inrp-l'Harmattan, 1997.

3 - R. Bouyalla & B. Roussille, *L'enfant dans la cité*, Paris, La documentation française, 1982.

aux «voix» des jeunes enfants, à ce que disent leurs paroles, leurs regards, leurs silences. Qualité de l'attitude professionnelle, notifiée en Écosse dans le *curriculum* (c'est-à-dire les orientations) pour les services d'accueil des enfants de moins de 3 ans. Ou encore le mot «agency», autre notion issue des travaux psychologiques, qui dépasse celle d'activité, pour parler de capacité d'action des tout-petits et renvoyer à leur maîtrise de la décision, induisant sur le plan éducatif une approche respectueuse de leurs initiatives, une sollicitation de leur participation et de leur citoyenneté en puissance.

Au-delà des frontières européennes, d'autres mots encore... Par exemple, «amae», fondamental pour la société japonaise, le lien mère-enfant et l'accueil de la petite enfance, signifiant tout à la fois «interdépendance», «indulgence», «connivence»⁴. «Interdépendance», dimension sous-estimée dans les sociétés occidentales, éclipsée par celles d'autonomie, d'indépendance, d'individualisme, mais que l'on trouve dans la récente proposition «Vers une approche européenne de l'accueil de la petite enfance»⁵, ouverte sur de nouveaux paradigmes. «Connivence» que l'on va retrouver toutefois plus loin avec l'art et les artistes.

Revenons, pour terminer, sur le mot «éducation», même mot en anglais, mais, que de différences dans le rapport à ce mot et dans son acception. Aisément utilisé, dans le monde anglo-saxon, pour les tout-petits, il est plus difficilement employé en France dès lors qu'on se place en amont de l'école maternelle. Moults réticences, comme si un autre mot, «instruction», ne pouvait qu'en être l'étalon. Alors que, par ailleurs, le mot «prévention», pourtant si dangereux⁶, est facilement usité. Et que, pourtant, tout enfant a droit à l'éducation dès la naissance, selon la Convention internationale des droits de l'enfant qui a plus de vingt ans ! Dans le même ordre d'idée, un autre mot, «apprentissage», est chez nous aspiré du côté de l'école et des matières à apprendre, alors que «learning», relève d'une acception plus large et d'une centration sur le processus et non sur le contenu.

Parmi d'autres facteurs de complexification de l'intelligibilité des mots : la transformation de leurs significations au cours de la traversée non

4 - T. Doi, 1982, *Le jeu de l'indulgence*, Paris, Le Sycomore, 1982.

5 - Proposition émanant du réseau de revues «Enfants d'Europe», disponible sur www.lefuret.org.

6 - D'où l'action de résistance du collectif «Pas de 0 de conduite».

plus des frontières, mais de la vulgarisation et du marché. Réduction et instrumentalisation des notions scientifiques, perte de sens et confusions, effets paradoxaux. Ainsi la conception winnicottienne des «objets transitionnels» débouche sur des doudous aujourd'hui marchandisés. Et puis, d'une façon plus générale, le logocentrisme au détriment de l'essentiel de ce qui se joue dans l'interrelation, du sens profond de ce qui s'exprime, et donc d'une écoute authentique des langages multiformes des tout-petits⁷.

Puissance et mystère des mots, comme des silences. Les mots sont une matière, un souffle, un stimulant pour l'imaginaire enfantin. Mots de la langue, mots d'autres langues. Mots étranges dont la musicalité parfois ou la voix qui les porte font rêver. Je me souviens combien, toute petite, j'étais fascinée par les mots merveilleux ou rigolos, entendus chez ma mère, biologiste, au détour d'une conversation entre adultes : des noms de microbes, parfois terribles, je l'ai su beaucoup plus tard !

Les quelques mots choisis pour ces rencontres, énoncés en trois langues, français, anglais, allemand, par des personnes pouvant parler d'autres langues encore : art de la représentation, jeu et symbolisation, monde imaginaire et imagination, émotions, créativité et création, langages artistiques, éveil culturel.

Art de la représentation

Art of representation - kunst der aufführung

Représentation, processus de distanciation, qui se construit au fil des tout premiers mois de la vie, émergence de l'image, du symbole, du signe, pour construire le monde en même temps que la pensée, qui prend de la puissance dans sa capacité à représenter l'absent, le passé, l'ailleurs, l'inexistant⁸. Jeux précoces de faire semblant⁹ qui se partagent entre enfants très jeunes, à la crèche¹⁰, et se théâtralisent¹¹, vecteurs d'une riche culture enfantine. Activité ludique d'un être social, dès

7 - J. Tobin, « Rôle de la théorie dans le mouvement «reconceptualiser l'éducation de la petite enfance" », dans Brougère, G. & Vandebroek, M. (dir.) *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Bruxelles, P. Lang, 2008.

8 - J. Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant*, Genève, Delachaux et Niestlé, 1945.

9 - I. Lézine et al., dans Sinclair, H. & al. *Les bébés et les choses ou la créativité du développement cognitif*, Paris, Puf, 1982.

10 - T. Musatti, dans Stambak, M. & al. *Les bébés entre eux : découvrir, inventer et jouer ensemble*, Paris, Puf, 1983.

11 - M. Bréauté & al., *Au jardin d'enfants, des enfants marionnettistes*, Paris, Inrp-L'Harmattan, 1987.

la naissance, affirmait Wallon, que les phénomènes intersubjectifs primaires mis en évidence par Trevarthen¹² démontrent avec éclat. Activité avec et pour autrui, donc, dès le plus jeune âge, entrée dans l'humain, dans la civilisation.

Représentation, également « performance » du côté du spectacle mais aussi de l'activité quotidienne de tout un chacun : jouer son rôle, ses multiples rôles, jouer son genre, par exemple, processus essentiel dans la construction identitaire, avec ses tout débuts dans la petite enfance. « Lieu de complicité entre adultes et enfants », précise Agnès Desfosses (chorégraphe et plasticienne), lieu de connivence de relations interpersonnelles.

Lieu de « sincérité », dit Paivi Aura (chorégraphe finlandaise), « façon d'être présent », vivant, communicant, au-delà de la dimension technique de la représentation. Difficile de tricher avec les bébés qui décodent aisément ce qui leur est transmis par-delà les mots, à travers le langage des émotions, et qui, de leur côté, s'expriment avec spontanéité. Importance des différentes temporalités de la représentation sur lesquelles insiste Michaël Lurse (compagnie allemande *Helios theater*) : l'avant, l'après, le pendant. Spécificités des représentations pour les très jeunes spectateurs, attention à porter à la taille du public, à la préparation des accompagnateurs, aux aménagements de l'espace. On sait l'importance pour les tout-petits des repères, des transitions, de l'accompagnement dans l'inconnu. Scénographie particulière pour eux, ajoute Agnès Desfosses, tâtonnements nécessaires, exigences de « nombreuses répétitions avec du public ». Du côté de l'accueil aussi, exigence d'un environnement approprié, attention aux temps de passage du monde familial au monde extra familial comme entre les différents moments de la journée.

Jeu et symbolisation

Play and symbolisation - spiel und symbolisierung

Le jeu, activité « essentielle » pour l'enfant, dit Paivi Aura à l'instar des psychologues et des pédagogues, et inhérente à celle de l'artiste.

12 - C. Trevarthen, « Les histoires se créent en bonne compagnie. Va-et-vient entre narration partagée et lecture », dans Rayna S. & Baudelot O. (dir.) *On ne lit pas tout seul !* Toulouse, Erès, 2010.

Jeu symbolique et symbolisation, moyens de représentation chez l'un comme chez l'autre.

Jouer, jouer avec, partager le jeu, dépasser ainsi le dualisme jeu libre - jeu dirigé. Jeu de l'enfant, entre enfants, enrichi par le regard des adultes, s'ils se prêtent au jeu. Éducateurs, professionnels des arts et de la culture, atelieristes italiens.

Jeu symbolique entre enfants, espaces créatifs : déroulé de liens associatifs, actes de négociation, construction de significations, réflexions sur le monde social vécu, observé ou imaginé¹³. Jeu symbolique enfantin qui distancie de l'action elle-même et qui, en même temps, est action, peut-on dire à la suite de Michaël Lurse, comme le jeu de l'acteur est « acte de jouer », de représenter, de symboliser, à un autre niveau d'élaboration. Acte enraciné dans le besoin vital des enfants de manipuler des hypothèses, d'imaginer et qui débouche aussi bien sur la production artistique que scientifique.

Monde imaginaire, imagination

Imagination, world of imagination - imagination, vorstellungswelt

L'imagination « est dans la tête du spectateur, c'est son interprétation du spectacle », dit Michaël Lurse, comme elle est du côté de l'acteur « lorsqu'il envoie ses images internes au public » ; de part et d'autre donc, dans la dynamique interactive partagée du monde imaginaire. Comme les artistes, les enfants sont « créateurs de mondes imaginaires », s'accorde-t-on avec Paivi Aura. Imaginer : ouvrir des possibles infinis pour faire son art, sa pensée, sa vie, que l'on soit mathématicien, poète ou garagiste. Bien des liens unissent les actes imaginatifs des hommes.

Se pose la question de la « responsabilité » des artistes : jusqu'où entraîner les tout-petits ? Quelles limites, quel accompagnement, quels rituels ? Quelles balises pour garantir un passage sans danger, avec des allers et retours féconds entre monde réel et monde fictif ou entre mondes imaginaires de chacun ? Équilibre dynamique à rechercher, à ajuster, entre connu et inconnu, anticipation et surprise, maîtrise et émerveillement, comme aiment les bébés au cours des tout premiers jeux avec leurs proches, jusqu'à la limite, sans dépasser la

13 - M. Stambak & H. Sinclair (dir.), *Les jeux de fiction entre enfants de trois ans*, Paris, Puf, 1990.

limite. D'où l'attention à accorder à l'avant, pendant et après spectacle, on l'a dit plus haut. Attention, précise Agnès Desfosses, à accorder aux « surprises préparées », à l'annonce, la prise de temps, la reprise ailleurs, « prendre le temps », les « embarquer doucement dans des perceptions inhabituelles », pour « laisser s'inscrire l'extraordinaire dans l'ordinaire ».

Émotions

Emotions - gefühle

Le même mot en français et en anglais, contenant « motion », mouvement, action, dynamique. Les émotions sont au centre de la pratique artistique comme au centre des premiers temps de la vie : premier signe d'intelligibilité en effet dont les bébés font montre, pense-t-on à la suite de Wallon, Trevarthen et d'autres. Paivi Aura les dit « omniprésentes dans les arts et chez les enfants » et premières : ressentir pour connaître et comprendre.

Universalité, diversité, subtilité des émotions et de leurs expressions au-delà des mots, dans les diverses langues. Émotions dont on craint parfois les excès ou les débordements.

Création, créativité

Creation, creativity - creation, creativit t

Deux mots majeurs, parfois dévoyés, fourre-tout.

Création : à la fois processus et résultat, acte et production. Pas de culture, par définition vivante, sans création permanente.

Créativité : état dynamique, potentialité qui débouche sur la création, souligne Michaël Lurse, « capacité à résoudre des problèmes » qui renvoie donc à l'imagination évoquée plus haut. Des problèmes de toute nature, à commencer par ceux que se posent les bébés, par exemple en explorant des matériaux riches, ouverts à des questionnements complexes qu'ils engagent eux-mêmes, ou en rencontrant des propositions culturelles des adultes. Pour Paivi Aura : un aspect « fondamental de la personnalité et de l'homme, on n'existe pas si on ne crée pas ! » Les dix-huit premiers mois de vie sont les plus créatifs rappelle Piaget¹⁴ - et les chercheurs

14 - J. C. Bringuier, *Conversations libres avec J. Piaget*, Paris., 2000.

contemporains de confirmer le rythme maximal des acquisitions au tout début de la vie.

Il est vrai que l'art comme le jeu, et donc la créativité qui leur est intrinsèque, sont davantage visibles dans l'expérience quotidienne des jeunes enfants, des pays nordiques, notamment¹⁵, aussi bien dans les structures qui les accueillent que dans les familles. Ils sont présents dans la formation des professionnel(le)s de la petite enfance tout comme dans les *curriculas* (orientations, programmes) des structures préscolaires. De même, dans les villes italiennes qui suivent la mouvance de Reggio Emilia, comme Pistoia, l'esthétique est une préoccupation centrale de l'accueil des jeunes enfants, et la créativité est recherchée à travers le contact des matériaux naturels ou artificiels, objets de récupération pour beaucoup, où la pédagogie du jeu doit beaucoup à la collaboration entre éducateurs et artistes¹⁶.

Mais ailleurs, la rationalité l'emporte et l'expérience créatrice des enfants est davantage circonscrite; des injonctions sécuritaires se développent quant aux sorties ou à l'utilisation de matériel de récupération, entraînant d'autres risques, ceux d'un enfermement, d'une uniformisation de l'univers enfantin : déferlante de portiques et autres jeux dits d'éveil... Risque aussi de stérilisation de l'imagination des professionnel(le)s.

Langages artistiques

Artistic languages - künstlerische sprachen

Pour Michaël Lurse, « principaux moyens d'expression artistique », et pour Paivi Aura, « sons, sonorités, rythmes des mots, lumières, visions, visualités... », « langue archaïque composée d'images, d'espaces sonores, de jeux de lumière, de mélodies, de mots empreints de poésie. » pour Silvia Brendenal. Pour les artistes qui ont choisi de s'adresser aux tout-petits, impossible, ajoute cette dernière « de se reposer sur la routine de la technique », mais obligation de rechercher « une langue théâtrale propre, qui est bien souvent à inventer... ». Une aventure de part et d'autre dans l'inconnu.

Tout comme pour les petits enfants, la langue des émotions passe par

15 - Ocde, *Petite enfance, grands défis*, Paris, Ocde, 2001.

16 - V. Vecchi (op. cit.) ; A.L. Galardini, « Temps et espaces pour lire avec les enfants », dans Rayna, S. et Baudelot, O. (dir.), *On ne lit pas tout seul !* Toulouse, Erès, 2010.

une multiplicité d'expressions, par le corps, le geste, l'image, le verbe... Importance des «langages artistiques qui touchent leur sensibilité», selon Agnès Desfosses et dont ils font montre s'ils sont invités à les développer, comme dans les services de la petite enfance de Reggio Emilia¹⁷, centrés à la suite de Malaguzzi, sur l'écoute des «100 langages des enfants» : langages artistiques, danse, narration, etc., mais aussi langages scientifiques, et tous les autres. Une pédagogie réputée dans le monde entier grâce à une exposition qui a voyagé de pays en pays, mais qui est encore trop peu connue en France bien que la ville de Blois l'ait reçue.

Éveil culturel

Cultural awakening? - kulturelles erwachen?

Un terme qui se traduit mal et que je n'ai pas rencontré, jusqu'ici, ailleurs qu'en France où art et culture sont peu présents dans la formation des nombreux métiers de la petite enfance, contrairement à d'autres pays, nordiques notamment, ou comme au Japon, où la connaissance d'un instrument de musique est importante dans le champ de la petite enfance.

Un moyen de réactiver la créativité spontanée des professionnel(le)s par la rencontre avec les professionnel(le)s de la culture et les artistes ? De résister aux traditions sanitaires (comme il y a besoin d'inclure les arts culinaires, là où les gâteaux d'anniversaire faits à la maison sont proscrits !) ?

Selon Michaël Lurse, cet éveil culturel des tout-petits, «récent en Allemagne, excepté pour la musique», est «un long processus» qui survient «dans la rencontre avec l'art et les artistes» et qui engendre «un besoin de nouvelles rencontres» et dépend de «la qualité de l'offre».

Une offre qui prolonge les expériences culturelles intimes, observées dans toutes les cultures : par exemple, les comptines et les berceuses qui viennent de loin, si importantes dans la genèse des acquisitions langagières.

Éveil des bébés eux-mêmes créateurs, artistes, sensibles aux œuvres d'art, aux beaux textes, à la diversité des œuvres musicales... Éveil qui

17 - Voir le numéro d'«Enfants d'Europe», consacré à cette expérience. Reggio Children, 199, 2002.

nourrit un besoin, un désir, un appétit culturel et artistique, générant des cheminements multiples.

Exigence de la qualité de l'éveil et exigence d'équité : aller vers, inviter... Gratuité de l'offre artistique, et pourtant, des enjeux en termes de bien-être, d'épanouissement, de bien vivre ensemble, d'apprentissage au sens large : apprentissage de la rencontre, chère à A. Jacquard (2008), par exemple.

Avec Agnès Desfosses, se demander : « pourquoi créer pour d'aussi petites personnes » ? Pour transmettre et partager avec des êtres dont on a « confiance dans leurs capacités à percevoir, à recevoir, dans leur curiosité et leur désir de découverte », et contribuer ainsi à faire vivre et se développer ces qualités initiales. Pour respecter un droit des enfants, le droit à l'art, à la culture, aux cultures, à l'ouverture sur les mondes, intérieur et extérieur, à la diversité. Pour enrichir la production théâtrale en inventant de nouvelles formes artistiques aussi.

Correspondances et projets

À tous ces mots, dont les significations se chevauchent et qui, selon leur contexte d'origine, témoignent de regards convergents ou décalés, ont été ajoutés, par les participants à ces rencontres d'autres mots : « sensibilité », proche d'émotions, tout comme « richesse de l'inconnu et de la découverte », et « aventure », qui renvoient au voyage dans l'imaginaire, à la recherche de nouveauté, au déplacement des limites en toute confiance... Et « nourriture » : nourritures sensorielles, spirituelles, nourriture de la mémoire, transmissions, traces ; milieu accueillant qui suscite le goût pour le « beau » à offrir aux jeunes enfants. Ces correspondances entre mots d'artistes et d'éducatrices, auxquelles font écho bien d'autres correspondances, évoquées dans ce texte, sans exhaustivité aucune, laissent ainsi à penser que c'est ensemble, avec les parents et les enfants, aussi et surtout, que l'aventure des arts vivants pour tout-petits est à mener. Les projets engagés dans cette dynamique européenne n'en sont que plus fructueux...

Sylvie Rayna

Maître de conférences à l'École Normale Supérieure de Lyon
et à l'Université Paris 13.



MYSTÈRE

*Il y a bien des mystères
Dans le ciel et sur la terre
Pourquoi les p'tits chats ont-ils les yeux bleus ?
Ou comment savoir ce que dit le feu ?
Pourquoi y a-t-il parfois deux marrons
Dans le même piquant cocon ?
Personne ne sait... personne ne sait.
Pourquoi les hiboux n'ont pas peur du noir ?
Pourquoi le vent souffle-t-il le soir ?
Et pourquoi croit-on entendre un message
Quand une ombre ou un nuage
Passe en se faisant soudain
Doux comme un chagrin
Très ancien... ?*

Jeanne-Marie Pubellier



LES CHANSONS ET LA MUSIQUE POUR TISSER DES LIENS

Musicienne formatrice à l'association Enfance et Musique depuis plus de quinze ans, la transmission de la culture et des arts en général, puis plus particulièrement aux jeunes enfants, est un sujet autour duquel se sont articulées ma vie professionnelle et personnelle. Très jeune, ces questions m'ont entraînée à aller voir « ailleurs », dans d'autres lieux et d'autres cultures. J'ai pratiqué la musique et la danse, et vécu au quotidien avec des familles en Indonésie, en Inde ou au Maghreb. Je pense aujourd'hui que les questions qui m'ont mise en mouvement se résument en une seule : qu'est-ce qui, malgré nos différences, nous établit en tant qu'humain et fait notre communauté d'humanité ?

En ma qualité de formatrice à Enfance et Musique, je travaille dans différents lieux et quartiers, à la rencontre de familles de cultures et d'origines diverses. À chaque fois, il s'agit d'un projet original, imaginé avec les professionnels, pour rejoindre les familles dont les enfants ne sont pas scolarisés : musique dans la salle d'attente d'une consultation de PMI ou « rencontre musicales parents-enfants » dans une Maison de quartier, un Accueil parents-enfants ou un Centre d'hébergement d'urgence. Les familles viennent pour chanter et jouer avec des instruments proposés aux parents comme aux tout-petits ; ces moments musicaux prennent différentes formes, selon le lieu et les objectifs des professionnels. Mon objectif est toujours de transmettre aux familles le plaisir et le désir de chanter, jouer des sons, retrouver les chansons de leur enfance pour les transmettre à leur tour à leurs enfants, et de

donner aux professionnels les compétences pour continuer eux-mêmes ces propositions musicales. Lors de ces actions, à chaque fois que cela est possible, nous enregistrons les chansons apportées par chacun (parents ou professionnels) et les reportons sur un CD qui est redonné aux familles.

L'association étant implantée en Seine-Saint-Denis, la plupart des actions ont été menées dans ce département particulièrement multiculturel, ainsi qu'en Ile de France. Le texte qui suit est le fruit de ces expériences multiples et des réflexions qui les ont accompagnées.

Chanter pour un enfant

Le tout-petit est avide « d'amour, de lait mais aussi de signes, d'échanges de signes et de contacts porteurs de sens » nous rappelle Tony Lainé. Ces signes peuvent être des sensations et des émotions partagées, des regards échangés, des paroles adressées à l'enfant. Le langage musical fait partie de ces signes porteurs de sens. La chanson en particulier, composée de mots portés par une mélodie, un rythme, une forme, et la voix de celui qui l'interprète, accompagne l'enfant dans la construction de sa pensée et la découverte du monde.

Le chant est une forme musicale universelle. Même si les textes et les mélodies s'expriment différemment selon les langues, il y a des formes que l'on retrouve presque partout : la forme « berceuse » pour une relation ou un moment particulier avec l'enfant ; la forme « couplet / refrain » que l'enfant va rapidement repérer ; la forme « comptine » basée sur le rythme et la sonorité de la langue. Dans la plupart des cultures, la chanson aussi se fait jeu à partager entre l'adulte et l'enfant : jeux de petites bêtes et de chatouilles, jeux de doigts, de mains et de toucher (*Minette, chatounette*), jeux corporels (*Bateau sur l'eau, À cheval*) où l'enfant expérimente son corps dans l'espace, la peur, sa confiance en l'adulte, la perte et les retrouvailles. La chanson raconte quelque chose à l'enfant, de sa vie ou de celle des adultes qui l'entourent ; elle peut dire et mettre en scène des éléments du vécu de l'enfant, comme la séparation dans *Les petites marionnettes* où les mains disparaissent pour réapparaître l'instant d'après, comme le fait la mère dans la vie de l'enfant.

Enfin, grâce à son langage poétique, soutenu par sa mélodie, sa forme particulière, elle nous parle au-delà des mots et permet de dépasser les barrières de la langue.

Chanter pour un enfant, c'est s'adresser à lui en particulier, le considérer comme une personne. Les jeunes mères sont souvent émerveillées quand elles découvrent leur tout petit bébé à l'écoute, les yeux fixés sur celui qui chante. «Mais, ça l'intéresse!» s'est exclamée l'une d'entre elles toute surprise.

Lorsque, pour différentes raisons, il est difficile de s'adresser à un enfant, ou lorsque celui-ci n'a pas accès à la parole, la chanson a cet avantage qu'elle n'attend pas de réponse ; c'est une «parole» offerte pour le plaisir. L'enfant, tout comme l'adulte d'ailleurs a la liberté de la recevoir à sa manière.

La mélodie et les paroles d'une chanson sont d'abord portées par une voix qui, comme le dit si poétiquement le psychanalyste et compositeur Philippe Grimbert¹, fait le lien entre l'avant et l'après sa naissance : «Avant même de naître, l'enfant perçoit, sous une forme musicale, la rumeur du monde et les messages qui lui sont adressés. Un embryon de chanson, serait-on tenté de dire : sur la rythmique du cœur murmure la ligne de basse de la voix paternelle et, flottant sur cet accompagnement comme une invitation au sens, se développe la mélodie de la voix maternelle. Lorsqu'enfin, l'enfant voit le jour, ses parents déposent tout naturellement, sur cette portée déjà en place, leurs paroles accueillantes et lui adressent la première chanson de son histoire, une chanson d'amour. Viennent alors, berceuses, comptines, inventions chantées pour rythmer la vie quotidienne : les premières années de la vie de l'enfant sont décidément musicales.»

Les chansons aident le petit enfant à mettre en forme et à exprimer ses émotions : leurs textes mettent des mots sur ce qu'il ressent pendant que la mélodie de la voix et les bras de l'adulte qui chante l'aident à contenir et à donner sens à tout ce qui le traverse. Bain de sons et de langage, elles font entrer l'enfant dans la langue avec des paroles autres que le langage utilitaire. Chantées et rechantées à l'infini, dans des constructions qui laissent une large place à la répétition, l'enfant puise dans ce qu'elles racontent les éléments de repères qui l'aident à affronter une situation. En voici quelques exemples :

- Lors d'une berceuse (qui peut être aussi bien une chanson élaborée

1 - In *Psychanalyse de la chanson* - Les belles lettres Archimbaud,1996.

qu'un «lalala» improvisé), l'adulte module sa voix : il en ajuste spontanément l'intonation, le volume, la dynamique, le rythme pour se mettre au diapason de la tonicité et de l'état émotionnel du bébé à qui elle est adressée. Parfois aussi, de nouveaux mots, un nouveau texte, inspirés par la situation du moment, viennent se poser sur la mélodie, construisant ainsi petit à petit une chanson particulière dédiée à cet enfant.

- Une chanson comme *la famille tortue*, qui peut sembler bien anodine pour un adulte : « Jamais on n'a vu, jamais on ne verra la famille tortue courir après les rats, le papa tortue et la maman tortue et les enfants tortue iront toujours au pas » donne l'image de la famille et de la stabilité familiale. Pour l'avoir beaucoup chantée, dans de nombreux contextes, je me suis rendue compte que cette image archétypale de la famille occidentale, papa, maman, les enfants derrière, bien « rangés », parle à tous les enfants même à ceux dont la famille, n'est pas à cette image. L'enfant parfois la complète à sa manière : il peut aussi y mettre les frères et sœurs ou des oncles et tantes, cousins ou amis...

- La chanson *Le Petit chat triste*, qui évoque la séparation, peut être demandée par un enfant dont la mère est absente ; même si au début, il lui arrive de pleurer quand on la lui chante, il la redemande souvent, encore et encore, et petit à petit, finit par s'apaiser. La chanson lui permet de contenir son émotion, car il construit inconsciemment, avec elle, une pensée autour de l'absence, mais aussi du retour assuré, de sa mère. La chanson, et l'adulte qui la chante, aideront l'enfant à contenir son anxiété, il pourra la redemander autant de fois qu'il en aura besoin.

Aider chaque adulte à faire resurgir les chansons de son enfance

Souvent, pour les adultes, le fait de partager des chansons pour son enfant, dans un lieu de vie sociale, contribue à faire resurgir, par l'émotion qu'elles suscitent, les comptines et autres jeux chantés de leur propre enfance, à en reconnaître la valeur et à en soutenir la transmission.

Mais nombre de jeunes parents, qu'ils soient d'ici ou d'ailleurs, disent ne pas connaître de chansons. Cependant si l'on se met à chanter ou même parfois simplement à évoquer : *Frère Jacques*, *Au clair de la lune*,

Fais dodo, etc., bien des fois, paroles et mélodies, ressurgissent.

L'échange en groupe dynamise ce travail de mémoire : « plus on chante, plus il y a de chansons qui reviennent » témoignait une femme du quartier de la Goutte d'or à Paris.

La dimension du groupe permet aussi de redonner vie et valeur à ce qui est transmis. Combien de fois des parents chantent quelque chose sans avoir pleinement conscience de la beauté de la mélodie ou de la poésie du texte. Ces petites perles se révèlent lorsque d'autres, adultes ou enfants, s'émerveillent et adoptent la chanson. Dans un accueil parents-enfants, une maman nous livre, de manière anodine, ce jeu de doigts : « le bœuf, la vache, celui qui les détache, celui qui les mène aux champs et le tout-petit qui sauce la bouillie dans la sente du lit... sauce, sauce petit, sauce, sauce petit ». La poésie du final, avec un texte un peu énigmatique a frappé tout le monde. Il y a comme un « effet révélateur » du groupe. La maman a alors retracé l'histoire de ce jeu de doigt : une grand-mère du Berry qui faisait ce jeu de doigt à ses petits-enfants lorsqu'ils étaient malades.

Retrouver une chanson de notre propre enfance, découvrir la place qu'a, en chacun de nous, ce qui nous a été transmis, ce qui a été « engrangé » pendant ce temps de la petite enfance et qui est toujours présent et encore actif, en retrouver l'émotion, donne souvent envie aux adultes de la transmettre à leur tour. Dans une salle d'attente de PMI, je chante une chanson en soninké pour une mère et son bébé. Le soninké est la langue maternelle de cette maman ; elle est très émue et touchée d'entendre cette chanson dans ce lieu. Dans la discussion qui s'ensuit, elle me précise que son mari est bambara et me demande si j'ai aussi des chansons en bambara ; je lui chante alors la berceuse bambara que je connais. Quelques semaines plus tard, c'est le papa que nous voyons arriver avec le bébé, je lui chante la berceuse bambara, il est extrêmement ému et nous explique ensuite que sa femme l'a envoyé à la PMI pour qu'il se rende compte de ce qu'elle avait ressenti.

Une autre fois, c'est une mère qui a interpellé d'autres parents avec ces mots : « si nous ne chantons pas, si nous ne racontons pas des histoires de chez nous, nous oublierons toute notre culture, nous ne pourrions plus rien transmettre à nos enfants ».

Et lorsqu'un parent donne une chanson, c'est souvent l'occasion de rechercher, de dire, d'où elle vient, comment cette chanson est arrivée

jusqu'à lui, qui la lui chantait et dans quelles circonstances. Ensemble, on essaie de la traduire, de la comprendre (certaines comptines ou chansons d'enfants même en français sont bien énigmatiques) ; de plus il y a ce que le texte dit mais aussi ce que chacun y entend.

Partager un répertoire construit avec les apports de chacun

En avançant dans ces collectes de chansons, je me suis aperçue qu'une partie du répertoire se retrouve dans de nombreuses langues comme *Frère Jacques* qui se chante en français, arabe, swahili, tamoul, créole, chinois, turc... sur un texte à l'identique ou totalement différent. Ou la mélodie de *Ah, vous dirais-je maman*, sur laquelle vient aussi *Quand trois poules vont aux champs* ; elle donne en anglais : *Twinkle, twinkle little star* et toujours sur le même air, bien d'autres chansons en turc, tamoul, coréen... Il y a aussi tous les parallèles que l'on peut faire avec les jeux de doigts, jeux de petites bêtes, comptines, sauteuses. Ce répertoire commun permet de faire des ponts, de passer d'une langue à l'autre, ou même de chanter en canon à plusieurs langues. C'est souvent pour les familles l'occasion aussi de parler de la place de la langue maternelle.

La question de la langue et du répertoire des familles est d'ailleurs à aborder avec délicatesse pour ne pas prendre le risque d'assigner les personnes à une langue, une culture, une « origine ». Lorsque l'on demande à des parents s'ils ont des chansons de leur répertoire familial, cela doit rester ouvert, aussi bien au dernier disque qu'ils auraient emprunté à la médiathèque et écouté avec leur enfant, qu'à une chanson transmise par leur grand-mère. Certaines personnes vont entrer très facilement et avec plaisir dans des propositions de chansons dans une langue de la famille alors que d'autres, parfois, ont plus de mal à le faire ou n'en éprouvent pas le désir à ce moment-là.

Lorsque cela est possible, c'est souvent moi, qui commence à chanter dans la langue d'un parent, il est alors plus facile pour lui de me rejoindre, ou de chanter ensuite une autre chanson de son répertoire dans sa langue. Il faut dire cependant que ce n'est pas facile car c'est une partie de soi et de l'intimité familiale qui se dévoile.

Au départ, devoir apprendre des chansons dans des langues inconnues peut sembler difficile ou inquiétant pour les professionnels qui se

lancent dans ces projets ; mais les appréhensions tombent souvent, lorsque l'on prend conscience qu'il est surtout question de plaisir des sons, de mélodie des langues, de jeux partagés et non de l'apprentissage d'une langue. Il n'est pas forcément très grave de ne pas chanter parfaitement le texte car les personnes sont sensibles à ce que l'on ait fait l'effort d'apprendre la chanson dans leur langue, elles qui, parfois, peuvent aussi avoir des difficultés à maîtriser notre langue. Et si les adultes ont parfois du mal à s'approprier les chansons, les enfants, eux, entrent facilement dans ce « jeu des langues ».

Grâce à cette atmosphère d'écoute, de confiance et de respect, les enfants prennent tranquillement ce qu'ils ont à glaner dans ces jeux de passage d'une langue à l'autre, ils expérimentent pour eux-mêmes la valeur de chaque langue et peuvent aussi se prendre de passion soudaine pour une chanson dans une langue inconnue, langue familiale d'un petit copain par exemple. Ainsi, dans une école maternelle de la Courneuve, où un travail sur le répertoire dans les diverses langues des familles a pu se faire dans quelques classes, un petit garçon pakistanais a transmis une chanson en soninké à toute l'école à force de la chanter dans les escaliers et dans la cour de récréation. Et c'est un autre petit garçon, très fier, qui est venu me voir pour me souffler à l'oreille : « C'est la langue de ma maman ».

C'est parfois l'instrument qui vient faire ressurgir la culture familiale : un père jouant merveilleusement du balafon (xylophone d'Afrique noire), des femmes d'Afrique du Nord s'accompagnant au bendhir (tambour sur cadre) ou à la darbouka (autre instrument à peau), une mère d'origine indienne découvrant des bracelets de grelots « de chez elle » et qui nous parle de bharata natyam (une des danses de l'Inde)... Des souvenirs d'enfance remontent et se partagent car des bracelets de grelots du même genre s'utilisent aussi en Afrique de l'Ouest, et le bendhir n'est pas joué pour les mêmes occasions dans toutes les régions du Maghreb.

Tisser des liens

La musique fait appel à un autre registre que celui de la parole du quotidien, elle dépasse les barrières de la langue, elle permet la relation là où les mots manquent. Dans une salle d'attente de PMI, une grand-

mère, une mère et deux enfants attendent. Quand la mère et les enfants sont dans le cabinet médical, je vois que la grand-mère, restée seule, est très tendue ; elle est cambodgienne et ne parle pas du tout français. Je chante alors pour elle une courte chanson cambodgienne, n'osant pas trop insister car je ne sais quels souvenirs cela peut faire remonter en elle. Cependant, à partir de ce moment, nous la sentons plus à l'aise, elle prend une paire de maracas et en joue puis avec un appeau, elle entre « en dialogue » avec un enfant, au bout d'un moment, elle est totalement transformée et se déplace, souriante, et très à l'aise, dans la salle d'attente.

Lorsque, à l'occasion de « rencontres musicales », un groupe de parents et d'enfants se constitue, le partage de chansons est généralement l'élément constitutif du lien entre les familles. Parfois venues de milieux sociaux extrêmement divers, des familles qui auraient eu peu de chance de faire connaissance ont noué des relations fortes. Comme le disait une mère participant à des rencontres musicales : « Le fait que l'on échange des chansons de notre famille, avec d'autres, je trouve cela super ; nous sommes ici avec nos petits, et le chant nous permet de nous ouvrir aux autres naturellement ; il n'y a pas de difficulté à aller vers l'autre. » ou une autre mère des mêmes rencontres renchérit « on se connaît " malgré " nous, on se parle ». À leur façon, en apportant des éléments de leur culture familiale, ils sont acteurs de la construction, d'une culture commune vivante.

Dans un monde où les adultes sont très absorbés par le quotidien, souvent pressés, il est bon de retrouver ensemble le goût et le plaisir de chanter avec et pour son enfant, de se donner le temps de partager avec lui des chansons de sa propre enfance, de l'observer et de jouer. Le temps de s'émerveiller devant l'écoute d'un tout petit bébé buvant les sonorités et les paroles d'une chanson. Le temps du rêve, de l'imaginaire, et de la poésie, qui permettra plus tard à l'enfant de penser le monde et sa place dans ce monde, de s'inventer un futur...

Margotte Fricoteaux

Musicienne formatrice de l'association Enfance et Musique



LES MAINS

*Que dit la petite main
À la grande qui l'appelle ?
Ça fait juste un petit bruit
Je regarde et tu souris...*

*Que disent les grandes mains
Aux petites qui s'éveillent,
C'est comme des étincelles
Qui en jailliraient sans fin.*

*Viens poser tes petits doigts,
Non, ça ne te mordra pas !
De ta main ou de la mienne
Pourra naître une chanson
Qui lorsque nous chanterons
Fera s'envoler ta peine...*

Jeanne-Marie Pubellier



LA CHANSON, UNE FORMATION DE L'INCONSCIENT ?

«Le rêve, le mot d'esprit, le lapsus, l'oubli du nom, l'acte manqué, le symptôme, toutes ces formations ont en commun de provenir du même lieu topique. Il s'agit de "l'Autre, lieu de cette mémoire que Freud a découverte sous le nom d'inconscient". Il ne s'agit pas de retrouver l'inconscient dans quelque profondeur, mais de le repérer dans sa pluralité de formes, là où, sans l'avoir voulu, quelque chose échappe au sujet, un phonème, un mot, un geste, une souffrance incompréhensible qui le laisse dans l'inter-dit.»¹

Nous connaissons tous ce phénomène d'une chanson qui nous «trotte dans la tête», je ne parle pas de celle que l'on vient d'entendre et qui reste imprégnée, mais de celle dont on prend conscience petit à petit, quelque fois le matin en se levant, en se promenant, en voiture, sous la douche... souvent des situations propices à la «rêverie».

La première fois que j'ai été surprise par le «surgissement» de ces chansons, c'était dans un service de réanimation pédiatrique. J'y menais une action de formation des soignants et d'intervention musicale auprès des enfants. La psychologue me demande un jour d'intervenir auprès d'une jeune fille dans le coma, c'était la première fois que je rencontrais ce type de situation. En allant auprès de Chantal, je suis toute à son observation, dans un sentiment d'étrangeté. Je lui chante une chanson en espagnol, puis une autre en créole. En sortant la psychologue m'interpelle : «Comment tu savais qu'elle est d'origine espagnole et que l'accident a eu lieu en Guadeloupe ? » Je ne le savais pas, et comme *a priori* je n'ai rien d'une sorcière ou d'un médium, j'en ai conclu qu'étant dans un «état» tellement intense d'observation et d'écoute du tout petit signe qui me viendrait de Chantal, j'ai certainement perçu des éléments dans son environnement (par exemple un petit panneau portant son nom) sans en être consciente. Freud nous parle de la première inscription des perceptions dans la vie psychique, cette inscription est «tout à fait incapable de conscience, disposée selon les associations par simultanéité²». Les chansons qui me

1 - *Dictionnaire de la psychanalyse*, R. Chemama, B. Vandermersch, Larousse, 2003.

2 - *Lettres à Wilhelm Fliess* - S. Freud - PUF - p.264, 2006.

sont venues à l'esprit auprès de Chantal auraient donc ici fonction de représentation de ces perceptions inconscientes. Je dirais donc plutôt que je ne savais pas que je savais.

Cette réflexion m'a été précieuse lors d'une action similaire en service de cardiologie pédiatrique. Je rencontre une mère dont le bébé est hospitalisé depuis quelques mois pour une malformation cardiaque. Elle me raconte qu'elle chante une berceuse à son bébé depuis sa naissance :

*Mon ange blond, connais-tu cette chanson
Du joli temps passé
Que les mamans chantaient aux petits garçons
Le soir pour les bercer ?*

*C'est la légende de l'enfant,
De l'enfant du pays d'Armor
Qui naquit un jour de grand vent
Avec un cœur tout rempli d'or.
Plus il allait en grandissant
Et plus son cœur devenait lourd,
Plus son trésor devenait grand,
Plus il avait le mal d'amour.*

Je lui propose alors de l'enregistrer pour que nous puissions la rajouter sur le CD qui circule dans le service pour témoigner du répertoire commun aux soignants et aux parents.

Elle me demande de reporter l'enregistrement au lendemain parce qu'il y a d'autres couplets qu'elle a oubliés mais elle sait dans quel tiroir les paroles sont rangées et elle peut les retrouver le soir chez elle. Le jour suivant, je me rends auprès d'elle et de son bébé, elle est très triste et ne veut plus enregistrer. Elle me tend le papier où sont écrites toutes les paroles « retrouvées » :

*Les parents dont il était né
Étaient de pauvres miséreux :
Il résolut de leur donner
Tout l'or de son cœur généreux.
Avec un grand couteau pointu
Ouvrit son cœur tout scintillant*

*Et chaque jour mit un écu
Dans les sabots de ses parents.*

*Mais il en donna tant et tant
Qu'un soir la mort ferma ses yeux,
Un ange alors au même instant
Emporta son cœur vers les cieux.
Et depuis lors la nuit venue
On peut voir, au pays d'Armor,
Briller tout en haut de la nue
Une nouvelle étoile d'or.*

*Quelle était belle et naïve la chanson
Du joli temps passé
Que les mamans chantaient à leur ange blond
Le soir pour les bercer !*

Qu'elle était donc naïve de chanter cette berceuse à son bébé malade du cœur ! Elle se sent coupable d'avoir jeté un sort à son bébé et de l'entretenir à chaque fois qu'elle la lui chante. J'ai pu lui parler de mon expérience et de ma conviction que les chansons que nous choisissons ne viennent pas par hasard. Le premier couplet semble être une sorte de bon vœu : un enfant au cœur rempli d'or qui va grandir et rencontrer le mal d'amour comme la plupart des adultes. Mais les suivants ramènent au réel de la maladie de son bébé et à l'inquiétude sur son devenir.

La belle métaphore des paroles rangées dans un tiroir, nous invite à parler de refoulement. Citons encore Freud : « Parmi les nombreux facteurs qui contribuent à la survenue d'une faiblesse de la mémoire, il ne faut donc pas ignorer la part du refoulement, qui non seulement chez les névrosés mais aussi, sur un mode qualitativement semblable, chez les hommes normaux, peut toutefois être mis en évidence.³ » En résumant rapidement la suite du texte, ce que le refoulement met à l'écart est ce qui peut provoquer du déplaisir.

Cette chanson qu'elle a choisie pour son bébé dit justement la peur qui l'habite et dont elle ne voudrait rien savoir. C'est ainsi qu'elle a « refoulé » les derniers couplets.

Elle s'est apaisée parce que j'ai pu témoigner de ma propre expérience et situer son choix dans un processus psychique connu et non pas dans une

3 - « Sur le mécanisme psychique de l'oubli » - S. Freud in *Résultats, idées, problèmes* - PUF - 1984.

sorte de « pensée magique ».

Par la suite, les soignantes et cette mère ont enregistré cette berceuse en retrouvant le plaisir d'écouter la poésie du texte et la beauté de la mélodie.

Parmi les « formations » de l'inconscient, il y en a une qui nous est particulièrement familière : le lapsus, « faute que l'on fait par inadvertance en parlant, ou en écrivant, et qui consiste à substituer un mot à ce que l'on voulait dire. La psychanalyse considère le lapsus comme une variété d'acte manqué consistant en l'interférence de l'inconscient dans l'expression parlée ou écrite⁴ ». Et si le choix de la chanson pouvait parfois prendre la forme d'un lapsus ?

Paul est un garçon de 12 ans qui a été gravement brûlé, les infirmières me disent qu'il m'attend avec impatience. Alors que je me change pour mettre une tenue stérile, je me dis qu'il ne faut surtout pas que je chante un texte qui parle du feu ! Je choisis *le bonhomme de neige*, certaine que s'il y a de la neige il ne peut pas y avoir de feu.

J'ai prévu un jeu musical qui permette à Paul d'improviser sur le balafon entre les couplets, et je vais à sa rencontre relativement sereine. Le temps de lui expliquer le dispositif musical et nous commençons joyeusement la chanson.

*Un matin j'ai vu un bonhomme de neige
Qui se promenait avec son balai
Il m'a demandé le chemin qui mène
Au cœur de l'été, loin du vent glacé*

Tout va bien pendant les trois premiers couplets, Paul s'amuse beaucoup à improviser entre les couplets et écoute attentivement l'histoire. Soudain, pendant qu'il joue je prends conscience de ce que je vais devoir chanter au quatrième couplet :

*Alors j'ai conduit mon bonhomme de neige
Près du feu de bois qui flambait chez moi
Il était heureux, il se mit à rire
En voyant brûler son balai cassé*

Trop tard pour reculer ! Des gouttes de sueur commencent à perler sur mon front... Ouf ! il rit aussi ! Mais la suite est plus terrible :

Il s'est endormi mon bonhomme de neige

4 - Dictionnaire de la psychanalyse, R. Chemama, B. Vandermersch, Larousse, 2003.

*Et se mit alors à souffler très fort
Quand je l'ai cherché là devant les flammes
Il n'y était plus il avait fondu.*

Très angoissée par la mort de ce bonhomme devant le feu, je guette la réaction de Paul. Tout va bien, il continue à jouer avec entrain.

Dans cet exemple, non seulement le choix de la chanson était un lapsus puisque j'ai cru que je pourrai dire autre chose que ce à quoi je pensais, mais il faut également noter que la peur ressentie devant ce texte ne concernait que moi puisque Paul a tranquillement poursuivi le jeu musical et a ri de ce qui arrivait au bonhomme de neige.

Nous avons souvent le sentiment qu'il faut être vigilant au texte des chansons en fonction de ce que l'enfant a vécu. Mais j'ai pu maintes fois vérifier que personne ne peut présumer de la réaction de qui que ce soit à telle ou telle chanson. Il se peut que loin de coller au réel de l'accident qui lui est arrivé, ce texte lui ait permis de le sublimer en y apportant une métaphore.

En service de réanimation néonatale, je chante avec soignants et parents pour leurs tout-petits venus au monde bien trop tôt, les mères «s'accrochent» à ces chansons qui remettent de l'humain dans un univers très technique. Nous avons pu remarquer que la plupart des parents s'approprient la toute première chanson que nous leur avons chantée. Cependant il est arrivé à plusieurs reprises que les mères de bébés gravement malades s'emparent de la même chanson. Ce n'est ni une chanson du répertoire adulte, ni une berceuse, mais une chanson enfantine. Celle-ci est choisie dans un répertoire que nous leur proposons comportant une soixantaine de titres. Or ces bébés n'en sont pas encore au moment d'apprécier la chanson enfantine, c'est donc bien pour elles-mêmes qu'elles la choisissent. En voici le refrain :

*Qui a peur, qui a peur, du loup ?
C'est pas moi, c'est pas moi, c'est peut-être vous*

Le loup, avec sa gueule dévorante, fait partie de l'éventail des peurs enfantines, il symbolise aussi le mal, Satan ou la mort.

Je me souviens de la mère d'une petite fille malformée qui est restée plusieurs mois dans le service. Elle a rapidement appris par cœur cette chanson qui semblait la soutenir dans ces moments difficiles.

Tout en revivant ses propres peurs enfantines, elle mettait à distance la peur

de la maladie et de la mort : ce n'est pas elle qui a peur c'est les autres.

La chanson, du côté du symbolique et de l'imaginaire, permettait de tenir le réel à l'écart.

Le jour du décès de sa fille, elle a hurlé dans le service. Serait-ce le cri du loup hurlant à la mort qui est revenu pour faire face à cette mort réelle, à cette absurdité que représente la mort d'un bébé ?

Lors des funérailles, la famille a diffusé l'enregistrement de cette chanson.

La présence quotidienne de ce refrain pendant l'épreuve qu'a connue cette femme, me laisse penser que la métaphore offerte par cette chanson aurait permis la mise en place d'un mécanisme de défense, « opération par laquelle un sujet confronté à une représentation insupportable la refoule, faute d'avoir les moyens de la lier, par un travail de pensée aux autres pensées »⁵.

Terminons par une note plus gaie, il s'agit cette fois d'un exemple personnel. J'ai passé mon enfance en Amérique du sud et ne suis arrivée en France qu'à l'âge de douze ans.

Quand j'ai commencé ma psychanalyse, j'avais très souvent cette chanson en tête :

*Yo tengo un castillo,
matarile, rile, rile.
Yo tengo un castillo,
matarile, rile, ron chimpón.*

J'ai un château

*Dónde están las llaves,
matarile, rile, rile.
Dónde están las llaves,
matarile, rile, ron chimpón.*

Où sont les clés ?

*En el fondo del mar,
matarile, rile, rile.
En el fondo del mar,
matarile, rile, ron chimpón.*

Au fond de la mer

Quel joli rêve éveillé, si on associe l'inconscient au château et qu'il faut

5 - Dictionnaire de la psychanalyse, R. Chemama, B. Vanderersch, Larousse, 2003.



en chercher les clés au fond de la « mère » !

Plus récemment alors que je travaillais la problématique d'avoir été élevée en baignant dans deux langues, l'une familiale et l'autre du monde social, ainsi que la souffrance qu'a été pour moi le fait de rentrer en France, je me lève en chantant : *Douce France, cher pays de mon enfance...*

Comme le ferait un bon mot d'esprit cette chanson a détourné le contenu de ma pensée par son contraire et m'a beaucoup fait rire.

Toutes ces vignettes tirées de mon expérience personnelle et professionnelle, qu'elles concernent des personnes rencontrées ou moi-même me permettent d'avancer qu'effectivement au même titre que le rêve, le mot d'esprit, le lapsus, l'oubli du nom, l'acte manqué ou le symptôme, la chanson peut être dans certaines circonstances cette faille par laquelle surgit l'inconscient dans le langage. Je vous invite à écouter attentivement ces chansons qui vous trottent dans la tête... « l'air » de rien !

Geneviève Schneider

Association Musiques & Langages

35 rue de la Grange aux Belles

75010 PARIS

genevieve.sch@musiqueslangages.asso.fr



LE GOÛT DES MOTS

J'aime les mots, ils m'ont arrimée à la vie, à 4 ans je lisais sans avoir appris, c'était vital. Un livre était ma maison, les mots écrits me parlaient, ils m'ont tenu compagnie.

Adolescente, j'ai pris la route du théâtre pour m'exprimer à voix haute et être entendue. Comédienne, j'ai dit les mots des auteurs et quand j'ai commencé à écrire ce fut naturellement pour les enfants.

J'aime les mots pour leur sensualité, leur musicalité, leur richesse sonore. Pour le charme et le mystère qui me touchent quand je ne les comprends pas. Pour leur sens aussi. Dans les mots, derrière les mots, entre les mots il y a du sens à l'infini qui donne des idées... la pensée s'élabore avant la parole.

De 1981 à 1988, j'étais comédienne et auteur permanente à « La Pomme Verte », Centre Dramatique National pour l'Enfance et la Jeunesse au théâtre de Sartrouville.

Souvent, des directrices de crèches qui assistaient à nos spectacles s'étonnaient que les petits de maternelle aient « droit au théâtre » avec des comédiens et un texte et pas les enfants de leurs structures. Je n'avais pas de réponse. Il m'a fallu du temps pour maturer cette évidence : si les tout-petits ne vont pas au théâtre, le théâtre ira à eux !

En 1986 (grâce au soutien de la Ferme du Buisson, scène nationale de Marne la Vallée et à la complicité d' Anne Françoise Cabanis), j'ai écrit et mis en scène *Loiseau serein*, premier spectacle de théâtre pour enfants de 0 à 3 ans.

Les spectacles qui ont suivi *Loiseau serein*, *Dorénavant*, *Babil*, *Murmures*, *Lune chante l'autre aussi*, *La plage oubliée*, sont aussi des textes de théâtre avec des mots qui parlent.

Dorénavant, créé en 1987 à Marne la Vallée.

L'homme entre. il est en smoking. Il tient à la main une flûte traversière. Il est inquiet. Il s'adresse au public.

L'homme :

Le bébé est dans le bain depuis 6 heures du matin !

Il barbote, il fait des vagues, il m'éclabousse. Il dit qu'il est un dauphin...

C'est charmant mais moi j'ai un concert tout à l'heure. Je joue à l'opéra.

Je dois répéter ma sonate.

Un temps.

Il est très préoccupé.

Et le bébé ne veut pas sortir du bain.

Il se dirige vers la porte.

Sors de l'eau ! Sors de l'eau !

L'homme sort dans le couloir et revient en poussant devant lui une grande baignoire transparente. Un poupon tout nu y est assis.

On ne passe pas toute sa vie dans l'eau !

Quelques minutes seulement.

Un peu plus quand il fait beau.

Ou quand on a le temps....

Je dois travailler ma sonate !

Au public avec sérieux et sincérité.

Je ne m'amuse pas moi, je joue.

Au poupon dans la baignoire, avec douceur en lui tendant les bras.

Sors de l'eau....

Et le spectacle commence.

Toutes mes pièces pour enfants de moins de 3 ans, qu'elles soient à un ou plusieurs personnages, ont un prologue. Le comédien entre dans le lieu de la représentation et s'adresse directement au public. Il le prend à témoin, il vient lui exprimer quelque chose qui lui tient à cœur et qu'il va jouer pour lui.

Ce monologue est une confidence pour lui dire à sa manière: on est entre humains, on peut se comprendre. Voilà ce qui m'arrive...

Malgré la distance qui les sépare, le comédien dans sa confidence est une présence chaleureuse qui s'adresse à chaque enfant en particulier. Le tout-petit est là, assis ou allongé ou à quatre pattes parmi d'autres enfants. Un parfait inconnu arrive, le regarde dans les yeux et se confie à lui ! Avec sincérité en plus !

Le jeune spectateur de théâtre n'est pas seul au monde mais unique au monde ! Au théâtre tout est possible !

Après avoir écrit plusieurs spectacles, j'ai compris que j'avais été rattrapée par ma propre histoire, j'adressais aux très jeunes enfants les paroles que je n'avais pas entendues petite fille, les mots et la voix humaine qui m'avaient manqués.

Dès sa naissance, l'enfant baigne dans un bain de langage qu'il ne connaît pas, il grandit en entendant des mots qu'ils ne connaît pas. On lui parle

une langue étrangère qui lui devient familière peu à peu.

Dans son *Dictionnaire amoureux des langues*, Claude Hagège parle de l'oreille avide du nourrisson : « Tout nourrisson est potentiellement multilingue et certains le deviennent si l'on donne à cette avidité les aliments que réclame la précocité auditive des petits humains. Car ils sont doués d'une capacité d'entendre très structurée à un moment où, en revanche leur capacité d'élocution ne produit encore que babil. »

La plupart des spectacles qui ont éclos dans le sillage de « L'oiseau serein » explorent un monde sensoriel dont le langage parlé est absent. Les mots sont rares dans le paysage artistique de la petite enfance.

Volubilis

Cette année, la *Montagne Magique* à Bruxelles m'a proposé d'écrire un texte pour les très jeunes enfants. Après quinze ans d'écriture pour d'autres publics je vais retrouver avec bonheur ces spectateurs gourmands de tout. J'ai envie de leur faire goûter les mots que j'aime dire et entendre, ceux qui m'emplissent la bouche comme une poire juteuse, les mots ronds comme des bonbons sucrés, acidulés, multicolores, des mots exubérants comme le volubilis... et les mots venus d'ailleurs !

Les thèmes de mes pièces précédentes étaient la séparation, l'amour, grandir, les souvenirs inventés. *Volubilis* ou la transmission d'une passion...

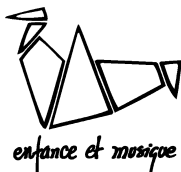
C'est aussi une invitation à découvrir une autre langue, celle du théâtre. Ouvrir aux tout-petits la porte d'un monde nouveau, par les mots les mettre en appétit de la vie !

Volubilis commencerait comme ça...

*Barnabé, bébé barbu babille en barbotant dans un bain de boue,
boudant debout. Eh baby ! Tu bailles aux corbeilles ?*

Joëlle Rouland

Comédienne, auteur, metteur en scène



Enfance et Musique s'attache depuis plus de trente ans à promouvoir des pratiques d'éveil culturel et artistique dans la diversité des lieux qui accueillent le jeune enfant et sa famille.

À travers la formation des professionnels de l'enfance et des artistes, la conduite de projets au long cours, la promotion du spectacle vivant, l'association est devenue, au niveau national, un partenaire des politiques publiques, engagée aux côtés de multiples acteurs de la petite enfance, de la santé, de l'action médico-sociale et de la culture.

Sa philosophie s'enracine dans la conviction que la prise en compte des droits culturels est un chemin essentiel pour consolider et donner du sens aux relations de l'enfant avec son environnement familial et social.

L'éducation, la santé, la culture pour tous sont au cœur des droits de l'homme et des valeurs de la République. Dans cette époque de mutation périlleuse de l'humanité, ces acquis de la connaissance et du progrès social sont des repères pour tous ceux qui considèrent que la recherche du profit et la consommation sans limite entraînent le monde dans une impasse sans avenir.

Dans les crèches, les quartiers en difficulté, à l'hôpital, dans les lieux qui accueillent les enfants handicapés, les musiciens, les danseurs, les comédiens et leurs spectacles doivent plus que jamais investir la vie de la cité et transmettre aux enfants, comme aux adultes qui les accompagnent, la liberté d'imaginer et la capacité de penser qu'un autre monde est possible, qu'il doit être inventé par chacun d'entre nous dans sa différence et son originalité.

Agissons pour que l'art vivant et la création soient placés au cœur des projets d'avenir et que les artistes soient appelés à s'engager au quotidien de la vie des hommes.

Qu'ils réveillent en chacun les capacités créatives, l'exigence éthique, le désir de gratuité et de partage qui sont l'essence d'un vivre ensemble renouvelé indispensable pour envisager tout simplement l'avenir...

ENFANCE ET MUSIQUE

17, rue Etienne Marcel

93500 Pantin

Tél. : 01 48 10 30 00

www.enfancemusique.asso.fr



Pris par l'action, nous regrettons souvent de n'avoir pas davantage de temps pour lire, alors que nous éprouvons le besoin d'étayer nos pratiques sur des textes (recherches, études, touchant les sujets qui nous concernent) ne fut-ce que pour mieux argumenter lors de discussions sur nos lieux de travail, ou simplement pour nous enrichir ou partager le plaisir d'une lecture.

De nombreux professionnels de l'enfance nous en ont fait part, et nous le ressentions nous aussi.

La présente brochure est donc née de ce désir.

C'est une invitation à partager des réflexions qui nous ont nourri et qui ont en commun le souci d'éveiller le sens de l'écoute, la sensibilisation de l'oreille de l'enfant aux bruits du monde, le conduisant vers la socialisation et la créativité.

Vous le constatez, ces sources sont variées.

N'hésitez pas à nous communiquer vos réactions à cette initiative, et à nous envoyer à votre tour des textes qui vous ont aidé à réfléchir.

Direction de l'ouvrage : Christine Attali Marot & Marc Caillard

Photos : Simeon Levaillant, Véronique His, Daniel Rühl

Illustrations : Nicole Fellous



Prix : 6,00€

ISBN 2-908897-16-4

