



HAL
open science

Les arts et les âges de la vie

Jean-Marie Schaeffer

► **To cite this version:**

| Jean-Marie Schaeffer. Les arts et les âges de la vie. Communications [EHESS], 2021. hal-03815669

HAL Id: hal-03815669

<https://hal.science/hal-03815669>

Submitted on 14 Oct 2022

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

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

Les arts et les âges de la vie

NUMÉRO DIRIGÉ PAR JEAN-MARIE SCHAEFFER
ET IOANA VULTUR

Communications est membre de Revues en lutte, mouvement initié en janvier 2020 contre les projets de Loi pluriannuelle de programmation de la recherche (LPPR) et de réforme des retraites (<https://universiteouverte.org/category/revues-en-lutte/>). Elle fait également partie du Parlement des revues qui en est issu et s'est réuni pour sa session inaugurale le 13 novembre 2020.

Jean-Marie Schaeffer et Ioana Vultur <i>Présentation</i>	5
Jean-Marie Schaeffer <i>Âges de la vie, esthétique et arts</i>	11
Nadeije Laneyrie-Dagen <i>Âges de la vie et peinture de soi</i>	35
Yolaine Escande <i>Les arts et les âges de la vie en Chine</i>	49
Guillaume Fournier <i>Les « jeunes artistes » plasticiens en France : comment l'âge impacte-t-il leurs trajectoires ?</i>	63
Vasile Popovici <i>Autoscopie de la constellation Rimbaud</i>	81
Ioana Vultur <i>L'adolescence dans le roman moderne : trois lectures : Robert Musil, Alain-Fournier, Witold Gombrowicz</i>	93
Philippe Roussin <i>Le grand âge de la littérature</i>	111
Kenza Jernite <i>Débuts et fins de vie sur les scènes de Romeo Castellucci</i>	135

Pierre Sève <i>Étonnement et connivence dans le jeu fictionnel. Lire la règle fictionnelle à l'école maternelle</i>	149
Pablo Fontoura <i>Les nuances du regard des enfants</i>	169
Kaori Harada <i>La société de l'art à l'école : décoration scolaire et éducation artistique dans l'école de la III^e République</i>	191
Benoît Kastler <i>Préadolescence et cinéma d'horreur : initiations clandestines et réceptions folkloriques</i>	207
Marc Cerisuelo <i>La longue enfance du cinéphile</i>	223

Présentation

Toutes les sociétés découpent le cours de la vie en plusieurs stades ou âges. Il est vrai que cette division, centrée sur le cours de la vie de l'individu, coexiste souvent avec une division en classes d'âge, qui est de nature collective (*j'ai tel ou tel âge mais j'appartiens à telle ou telle classe d'âge*). Il existe des sociétés où la deuxième est plus prégnante que la première, mais aucune société n'est dépourvue de la conscience plus ou moins forte que la vie d'un être humain passe par différentes étapes, indexées sur des transformations perceptibles, qui sont les mêmes pour tous. Le contraire serait étonnant : être un enfant, être un adolescent (ou une adolescente), être un jeune homme (ou une jeune femme), etc., sont des états humains successifs qui diffèrent tellement entre eux que personne ne saurait les méconnaître, qu'il envisage sa propre vie ou celle d'autrui. En revanche, le nombre d'étapes distinguées, de même que la durée assignée à chacune d'elles, et plus généralement la manière dont est comprise cette dynamique évolutive du cours de la vie, diffèrent d'une société à l'autre. Il faut donc distinguer l'existence universelle du phénomène des multiples manières dont les sociétés le segmentent, et donc se le représentent. La démographie, la biologie, la science comportementale, mais aussi l'anthropologie physique ou encore la psychologie étudient principalement le premier aspect. Les historiens, les ethnologues ou encore les sociologues s'intéressent d'abord au deuxième. Mais quelle que soit la diversité des représentations, leur relation avec le phénomène sur lequel elles portent n'est pas arbitraire. Toutes les classifications attestées consistent en une succession temporellement orientée d'états, qui mènent de l'enfance à la vieillesse et dont les points limites sont la naissance d'un côté, la mort de l'autre.

Ce numéro de *Communications* est né de la conviction que, pour comprendre l'importance anthropologique des arts, il est indispensable de prendre en compte ce fait : dans toute société, les humains créent et interagissent avec des événements et des objets artistiques tout au long de leur vie, de la petite enfance à la vieillesse extrême, et leur façon d'interagir avec eux change au fil des

différentes étapes de leur vie. Autrement dit, les types de relations que les individus entretiennent avec le champ artistique et esthétique sont indexés de manière non triviale sur les différents « états » de la vie à travers lesquels ces individus passent.

Ainsi, on oublie trop souvent que les activités créatrices adultes ne naissent pas *ex nihilo*. Du point de vue ontogénétique, elles remontent aux activités ludiques, individuelles ou collectives, de la vie quotidienne de la petite enfance : les enfants chantent, dansent, inventent et racontent des histoires, s'adonnent à des jeux de rôles, sculptent les matériaux les plus divers, colorient des surfaces, dessinent des formes abstraites et figuratives, etc. Les contenus, modalités et fonctions des jeux et interactions varient bien entendu selon les lieux et les époques, pour la simple raison que les activités enfantines se nourrissent bien de l'environnement dans lequel les enfants grandissent. Mais l'identité à travers les cultures et les époques des principaux types d'activités et de leurs caractéristiques structurelles montre qu'ils sont aussi l'expression du développement mental et psychique individuel de l'*infans* humain.

Le développement de l'attention esthétique est tout aussi précoce. Son origine se trouve dans les conduites d'exploration plurisensorielle des bébés et dans le caractère intrinsèquement motivant de la curiosité (comme orientation perceptive et cognitive) : dès les premières semaines de la vie, les enfants, stimulés par des stratégies d'attention conjointe (avec des adultes ou d'autres enfants), prennent plaisir à entendre certains sons et suites de sons plutôt que d'autres, préfèrent certaines couleurs à d'autres ; dès la fin de la première année, ils développent des compétences dans le domaine de la reconnaissance iconique et se plaisent à regarder des représentations, fixes ou mouvantes, en deux ou trois dimensions ; et bien sûr, dès qu'ils commencent à maîtriser les premiers rudiments du langage, ils deviennent d'avidés consommateurs d'histoires et d'anecdotes, dont le plaisir sera démultiplié lorsqu'ils apprendront à faire la différence entre ce qui est « pour de vrai » et ce qui est « pour de faux ». Là encore, il s'agit d'un processus qui est à la fois ontogénétique et socialement « dirigé » : le devenir des conduites d'attention esthétique dépend à la fois des types d'événements et d'objets que l'environnement met à la disposition des enfants, et de leur prégnance sociale. Mais la dynamique attentionnelle spécifique qui permet de distinguer la relation d'attention esthétique d'autres relations perceptives et cognitives est un trait universel de la vie mentale humaine.

Une fois acquises, toutes ces compétences créatrices et réceptrices constituent des ressources qui peuvent être réactivées, renforcées et transformées à volonté toute la vie durant. Dans la mesure où, dans la plupart des sociétés connues à ce jour, les pratiques artistiques et l'appréciation esthétique sont des activités socialement valorisées, les individus sont encouragés à s'y consacrer de façon régulière. De ce fait, même dans les sociétés (telle la nôtre) où les œuvres et leur agentivité sociale sont majoritairement dissociées de toute fonction rituelle,

religieuse, politique, etc., rares sont les adultes qui laissent totalement inemployées les compétences acquises dans ce domaine durant l'enfance. Du moins cela est-il vrai s'agissant des conduites réceptrices. En effet, pour que celui qui s'y engage en ressente une réelle satisfaction, les pratiques créatrices requièrent une « spécialisation », donc un engagement exigeant davantage de savoir-faire et une plus grande dépense cognitive que la seule réception esthétique.

Pourtant, à ce jour, on n'a accordé que peu d'attention à la question de l'évolution des pratiques créatrices et des conduites esthétiques au fil de la vie, et la variabilité de cette évolution selon le contexte social et historique est en général sous-estimée. Certes, la sociologie et l'économie de l'art ont produit d'importants travaux consacrés, notamment, aux carrières des artistes, ou encore aux pratiques culturelles, qui diffèrent selon l'âge du public. L'histoire de l'art s'intéresse de son côté depuis longtemps à la formation précoce des artistes et, à l'autre bout de la vie, à la question du « style tardif » et du « style de vieillesse ». Et l'histoire des mentalités, en étudiant la question de l'évolution historique des « systèmes » des âges de la vie et des pratiques culturelles liées aux différents âges, a aussi été amenée à traiter des représentations, historiquement variables, du développement des facultés créatrices au cours de la vie, ainsi que des pratiques culturelles, y compris d'ordre artistique, des différentes classes d'âge. Mais dans le discours critique comme dans les réflexions « théoriques », la variabilité du rapport aux arts selon l'âge n'est guère prise en compte. Les créateurs et les récepteurs y sont envisagés comme des adultes d'âge moyen (et pendant de nombreux siècles des hommes plutôt que des femmes). Peu d'attention est accordée aux années qui précèdent l'entrée dans l'âge adulte, c'est-à-dire à l'enfance et à l'adolescence, ou à celles qui lui succèdent, c'est-à-dire à la vieillesse – il faudrait sans doute dire « les vieillesse », car l'augmentation de la durée de vie fait que la vieillesse elle-même se subdivise aujourd'hui en plusieurs âges, nettement distincts. Et lorsqu'on s'y intéresse, c'est presque toujours dans une perspective téléologique, inspirée par une interprétation organiciste du cycle de vie : aux stades du développement, de la maturité reproductive et de la sénescence biologiques, on fait correspondre les étapes de la formation, de la maturité et du déclin de la création artistique et de la réception esthétique. Dans ce schéma, les années précédant la plénitude de la maturité n'ont qu'une valeur préparatoire et celles qui la suivent ne sont plus qu'un faible écho de l'inventivité passée. Pourtant l'enfant, l'adolescent(e), l'homme et la femme âgés ont tous et toutes leur propre présent, et on ne saurait comprendre leur rapport à l'art si on le réduit aux prémices ou au déclin du seul et unique rapport « valide », qui serait l'apanage de l'individu d'âge moyen.

La présente livraison de *Communications* se propose donc d'explorer la question du développement, de l'évolution et des transformations des pratiques artistiques et de l'expérience esthétique au fil des parcours de vie des individus¹. Sans, bien entendu, prétendre en offrir un panorama exhaustif ou une vision

synthétique – impossibles en l'état actuel de la réflexion – nous avons voulu que l'éventail des recherches présentées soit le plus large possible, quant aux questions posées, quant aux arts concernés et quant aux méthodes d'analyse. Les articles portent ainsi sur la peinture, et plus généralement les arts plastiques, les arts décoratifs, la littérature et le théâtre, et les approches vont de la sociologie à l'étude comparée des cultures, en passant par l'histoire de l'art, les études littéraires, l'analyse théâtrale et la philosophie. Malgré cette diversité des sujets, il est possible de distinguer trois directions générales. Il faut cependant préciser qu'il ne s'agit pas de trois axes autour desquels rassembler les articles, mais plutôt de trois perspectives sur une même problématique.

Une première direction est celle de l'étude des représentations des âges de la vie par les arts. La représentation des différentes étapes de la vie a toujours été une thématique importante des arts représentationnels. Dans leur fonction illustrative, les œuvres d'art visuelles ont ainsi grandement contribué à la diffusion de certains systèmes des âges de la vie, qu'il s'agisse du système « classique » des trois âges (enfance, jeunesse, vieillesse) ou, plus tard, de celui, plus complexe, de la représentation en escalier, distinguant jusqu'à dix âges. Mais la représentation des âges de la vie par les artistes est loin de n'avoir qu'une fonction illustrative : lorsque la peinture, la littérature, le théâtre s'intéressent aux différents âges de la vie, c'est aussi pour explorer et interroger leur signification. Les œuvres d'art constituent donc des contributions importantes à la réflexion sur les âges de la vie.

Une deuxième direction est celle de l'analyse de l'évolution et des transformations des activités créatrices tout au long de la vie. Selon la conception occidentale classique, c'est durant les années qui s'étendent de l'entrée dans la vie d'adulte aux premières manifestations de la vieillesse que les artistes atteignent le sommet de leur créativité. En amont de cet âge d'or, il y a les tâtonnements des années d'apprentissage et, en aval, la vieillesse et la perte de la puissance créatrice. Cette survalorisation de l'adulte d'âge moyen comme figure paradigmatique de la création artistique est cependant loin d'être un invariant anthropologique. Dans de nombreuses cultures, on pense que c'est uniquement à la vieillesse que l'artiste atteint la pleine maîtrise de ses moyens, l'art étant considéré comme un apprentissage qui dure toute une vie. Par contraste, en Occident, lorsque l'œuvre d'un artiste âgé témoigne d'un renouvellement ou d'une nouvelle orientation, c'est une « anomalie » qui nécessite une explication spécifique : de là naît la réflexion des historiens de l'art à propos du « style de vieillesse ». Depuis la seconde moitié du XIX^e siècle, nous tendons même à situer encore plus tôt, vers le début de l'âge adulte, la période la plus propice à la création, faisant du « jeune » artiste le paradigme du créateur. Cette évolution s'est accélérée à l'époque des avant-gardes historiques du début du XX^e siècle, où le renouvellement très rapide des générations, lié à l'horizon d'un art en rupture, avait pour conséquence que le succès ou l'échec stratégique du

« coup d'ouverture » (au sens qu'à ce terme aux échecs) décidait souvent de la renommée d'un artiste. Pour autant, elle n'a pas remis en question le fait que deux périodes, l'enfance et l'adolescence, sont considérées comme celles du développement, des périodes préparatoires, et donc situées en amont de la vie artistique proprement dite. Dans cette vision évolutionniste, l'existence d'artistes enfants ou adolescents donne lieu à de fortes mythologisations.

Une troisième s'intéresse à ce qu'on appelle couramment la « réception ». On peut l'analyser en s'intéressant soit au mode d'agentivité des œuvres, soit aux ressources attentionnelles, émotives et appréciatives mobilisées par les individus face aux œuvres. L'évolution et les transformations de ces stratégies au cours de la vie n'ont pratiquement pas été étudiées à ce jour, sinon en termes de psychologie développementale (pour l'enfance) ou de déficits cognitifs attentionnels (s'agissant de la vieillesse). De ce fait, on a sous-estimé le degré d'autonomie des différents profils esthétiques qui se succèdent dans le parcours de vie des individus. Nous minorons en particulier le rôle fondateur de la curiosité générique des enfants dans la naissance des stratégies d'attention esthétique. Or, Proust a montré que le rapport des enfants à la littérature était irréductible à celui des adultes, et il a décrit l'influence étonnante des lectures enfantines, dont la force perdure toute la vie durant. Ce sont deux leçons qui valent à propos de toute relation esthétique. Les stratégies des enfants dans ce domaine se caractérisent aussi par un délicat équilibre entre la spontanéité de la curiosité et l'acculturation sociale qui se produit par l'intermédiaire des adultes, de leurs pairs et, bien entendu, de l'école. Cet équilibre est souvent rompu à l'âge adulte. Ainsi, ce que les conduites esthétiques des adultes gagnent en termes de complexité herméneutique et de « fidélité » à l'intention première des œuvres, elles le perdent souvent en capacité d'étonnement et en liberté².

Jean-Marie Schaeffer
schaef@ehess.fr
IRIS CCS (PSL)
CRAL, CNRS/EHESS
Ioana Vultur
ivultur@free.fr
IRIS CCS (PSL)

NOTES

1. Une partie importante des travaux réunis ici trouvent leur source dans une école d'été organisée par l'initiative de recherches interdisciplinaires et stratégiques (IRIS) « Création, cognition et société » (CCS) en juillet 2018 à Marseille. Nous tenons à remercier tout particulièrement Nadeïje Laneyrie-Dagen,

Jean-Marie Schaeffer et Ioana Vultur

la directrice du programme « Art and Aging », dans le cadre duquel cette école d'été a été organisée. Nos remerciements vont aussi à l'Université Paris Sciences & Lettres (PSL), qui a financé l'IRIS CCS et ses programmes : sans l'engagement de PSL, ce projet n'aurait pas vu le jour. Enfin nous remercions le comité de rédaction de *Communications* qui a accepté d'accueillir notre projet éditorial et nous a accompagnés tout au long de sa gestation.

2. Au moment de rendre les textes à l'éditeur nous prenons connaissance des conférences consacrées par Antoine Compagnon entre janvier 2020 et janvier 2021, dans le cadre de sa chaire au Collège de France, aux « Fins de la littérature », et notamment à la question du « style tardif ». Les conférences, qui croisent certaines des questions abordées dans ce numéro de *Communications*, sont accessibles sur le site du Collège de France (https://www.college-de-france.fr/site/antoine-compagnon/_course.htm).

Jean-Marie Schaeffer

Âges de la vie, esthétique et arts

Pourquoi se poser la question des relations entre les âges de la vie et les arts ? À première vue, la réponse semble évidente. D'une part, les êtres humains naissent, grandissent, deviennent adultes, puis vieillissent et meurent. Durant leur parcours de vie, leur rapport au monde, aux autres et à eux-mêmes ne cesse d'évoluer et de changer. D'autre part, depuis la petite enfance jusqu'au crépuscule de la vie, ils entrent en relation avec les pratiques artistiques, que ce soit par la voie créatrice ou par la voie de la réception, donc que ce soit en créant des œuvres ou en les réactivant à travers l'expérience esthétique. Il est donc plus que probable que leur rapport aux arts change lui aussi au fil de leur vie.

Pourtant, à lire la plupart des études sur les arts ou sur la relation esthétique, on a l'impression que le rapport à l'art est tout uniment une affaire d'adultes d'âge moyen et que les années qui précèdent l'entrée dans la vie d'adulte, c'est-à-dire l'enfance et l'adolescence, ou celles qui suivent l'entrée dans ce qu'on appelle pudiquement l'état de « senior », c'est-à-dire la vieillesse (en fait, il faudrait sans doute dire « les derniers âges », car l'allongement de la durée de vie fait que la vieillesse elle-même se subdivise aujourd'hui en périodes nettement distinctes), n'ont rien de spécifique à nous apprendre. Et lorsque nous nous y intéressons, c'est la plupart du temps dans une perspective qui ne fait que confirmer le statut canonique des adultes d'âge moyen. Dans ce schéma, qui vaut pour la création comme pour la réception, ce qui précède la plénitude de la maturité n'a qu'une valeur préparatoire, et ce qui la suit n'est plus qu'un écho affaibli de cette plénitude.

Le modèle sous-jacent à cette façon de voir est celui d'une téléologie organiciste qui conçoit la dynamique créatrice et esthétique au fil de la vie comme un cycle organique. Les étapes de la formation, de la maturité et du déclin de la création artistique comme de l'expérience esthétique correspondent aux trois étapes du cycle organique : développement, maturité, déclin. Il ne s'agit pas de soutenir que ce modèle est totalement dépourvu de valeur heuristique : l'enfance et l'adolescence *sont* des étapes développementales, et la vieillesse correspond

souvent à un déclin des capacités motrices et de certaines capacités cognitives, déclin qui handicape le plein exercice des activités créatrices (qu'on pense aux peintres ou aux musiciens, dont l'art dépend du fonctionnement correct de la motricité fine) et de la réception des œuvres (ainsi la baisse des capacités attentionnelles et mémorielles appauvrit l'expérience esthétique). Cependant, dans leur rapport aux arts, l'enfant et l'adolescent(e), tout comme l'homme et la femme âgés vivent tous et toutes dans leur propre présent, exactement comme l'adulte d'âge moyen vit dans le sien. On ne saurait donc comprendre leur rapport à l'art si on le réduit à la préfiguration où à l'écho affaibli du seul et unique rapport véritable à l'art, qui serait l'apanage de la figure de l'individu d'âge moyen.

Comment notre rapport à l'art, que nous en soyons les créateurs ou les récepteurs, évolue-t-il donc au fil de la vie ? Existe-t-il une corrélation entre certaines « étapes » de la vie et certaines caractéristiques des processus créateurs ou de la réception esthétique ? La question est moins simple qu'il ne paraît à première vue. En effet, l'existence de différences au fil de notre vie dans notre rapport aux arts pourrait être due à l'accumulation des expériences créatrices ou réceptives. Dans ce cas, les différences constatées n'auraient rien à voir spécifiquement avec le passage d'un âge de la vie à un autre, mais seraient simplement dues à l'effet de l'accumulation des expériences. La question pertinente ici est tout autre. Elle concerne la relation entre les caractéristiques de l'activité créatrice ou réceptrice et le fait que l'artiste (ou le récepteur) en question est un enfant, un ou une adolescente, un jeune homme, ou une jeune femme, etc., autrement dit qu'il ou elle a tel âge plutôt que tel autre, et en particulier se situe dans telle ou telle tranche d'âge se distinguant, par des traits stables, des autres tranches d'âge. Un exemple clarifiera la différence. Supposons que nous soyons face aux premières œuvres de deux peintres dont l'un a commencé à peindre à dix-huit ans et l'autre à quarante. Les deux, bien que d'âges différents, sont des novices et on peut donc supposer que leurs œuvres auront un certain nombre de traits communs, ceux précisément qu'on trouve chez quelqu'un qui commence à peindre. Mais on peut s'attendre à ce qu'il y ait aussi des différences entre les deux, et que, pour partie, ces différences soient dues au fait que le premier sort de l'adolescence alors que l'autre est un homme mûr. Seules ces dernières différences sont pertinentes lorsqu'on s'intéresse à la question des relations entre les arts et les âges de la vie. La question doit donc être reformulée : existe-t-il des traits distinctifs (cognitifs et autres) caractérisant différents âges de la vie, qui tout en n'étant pas eux-mêmes des traits spécifiquement artistiques, ont comme conséquence des différences dans le domaine artistique et esthétique ?

Deux autres difficultés semblent plus redoutables et c'est à elles que sera consacré l'essentiel de cet article. D'abord, cela a-t-il vraiment un sens de parler d'« âges de la vie » dans l'absolu, comme s'il s'agissait de classes naturelles ? Les âges de la vie ne sont-ils pas plutôt des constructions culturelles et ne définissent-ils pas surtout des rôles sociaux plutôt que de simples faits d'âge

biologique ? Ensuite, en ce qui concerne l'autre terme, parler d'« arts » sans autre précision, n'est-ce pas sous-entendre que les arts existent de tout temps et partout, et donc oublier que la notion d'art – qu'on l'aborde sous l'angle de la création ou sous celui de la réception – est une catégorisation non pas naturelle mais sociale ? Et en particulier, n'est-ce pas oublier que, jusqu'à récemment, cette notion n'avait cours que dans notre propre culture, où d'ailleurs elle ne s'est imposée – lentement et de manière inégale au début – qu'à partir de la Renaissance ?

Les pages qui suivent tenteront d'esquisser une réponse à ces deux questions et, du même coup, de montrer que la problématique des relations entre les âges de la vie et les arts, constitue un programme de recherche cohérent et prometteur.

Les âges de la vie.

On sait depuis longtemps que le nombre d'âges de la vie, de même que les délimitations des différents âges – par exemple : quand l'enfance finit-elle ? quand la vieillesse commence-t-elle ? –, ainsi que leurs définitions « substantielles » – par exemple : qu'est-ce qu'être un enfant, ou qu'est-ce qu'être un vieillard ? –, sont extrêmement variables historiquement et culturellement. Si tel est le cas, cela a-t-il un sens de vouloir étudier la question sous un angle général ? Pour des raisons de place et de compétence, je me limiterai ici pour l'essentiel (c'est-à-dire à l'exception d'un aspect bien précis de la question) à l'Europe, mais une étude de fond devrait bien entendu se pencher aussi sur les différences entre cultures¹.

L'Europe, depuis la Grèce antique jusqu'à aujourd'hui a connu de nombreux systèmes des âges différents. Par ailleurs, à de nombreuses époques, plusieurs classifications coexistaient mais étaient utilisées dans des contextes différents. Une brève présentation des systèmes les plus importants nous permettra de prendre conscience de l'éventail considérable des variations mais nous montrera aussi l'existence de certaines caractéristiques structurelles communes².

La classification des âges la plus élémentaire, répandue dans l'Antiquité et au Moyen Âge, et encore employée aujourd'hui dans certains contextes, ne connaît que deux âges : la jeunesse et la vieillesse. *L'Iliade*, par exemple, ne s'intéresse qu'à ces deux âges : l'âge du *néos* ou *kouros* et celui du *palaios* ou *geron*. La jeunesse est l'âge de la folie et de l'absence de raison, mais c'est aussi celui des actions héroïques. La vieillesse est l'âge de la raison, mais c'est aussi celui de la décrépitude. En fait, la distinction entre jeunesse et vieillesse est une classification dichotomique qui oppose deux modes d'être plutôt que deux âges de la vie : les *palaios* ou *gerontes* ne sont pas nécessairement des vieillards au sens biologique du terme³. Elle n'est d'ailleurs pas un vrai système des âges, puisqu'elle se limite à deux moments qui sont loin de circonscrire toute la vie.

La distinction entre trois âges, bornés par la petite enfance d'un côté, la vieillesse de l'autre, le deuxième âge regroupant l'ensemble de ce qui se trouve entre les deux, remonte, elle aussi, à l'Antiquité. Elle préside notamment à la célèbre question de la sphinge à Œdipe : qui est cet être qui, d'abord, marche sur quatre pieds, puis sur deux et enfin sur trois ? Dans cette question, l'enfance est en réalité la prime enfance (de la naissance jusqu'à un an environ, âge où l'enfant commence à marcher sur deux jambes), tout ce qui s'étend entre cette date et la vieillesse correspondant au deuxième « âge ». Celui-ci ne coïncide donc pas avec la jeunesse de la dichotomie précédente, mais avec l'âge adulte, auquel la jeunesse et même une grande partie de l'enfance sont ici assimilées⁴. La raison de cette assimilation se trouve dans le fait que la catégorisation utilisée dans l'énigme est une différenciation qui porte uniquement sur les capacités motrices des individus, qui sont effectivement les mêmes dans l'enfance (en excluant la prime enfance), à l'adolescence et à l'âge adulte.

Chez les Romains c'est la distinction entre quatre âges qui était sans doute la plus répandue. On la trouve ainsi chez Horace qui, dans sa *Lettre aux Pisons* (dit *Art poétique*) distingue entre *puer*, *juvenis*, *vir* et *senex*⁵. Dans son *Épître des choses romaines*, l'historien Florus l'utilise, dans un mouvement de métaphorisation qui inverse celui que nous avons constaté à propos de la bipartition jeunesse/vieillesse : ici, ce ne sont pas les âges de la vie qui sont métaphorisés ; ce sont eux qui servent de véhicule métaphorique pour caractériser les quatre grandes époques de l'histoire romaine⁶. Ce type d'usage métaphorique des âges de la vie a eu beaucoup de succès jusqu'à nos jours : l'idée d'une évolution organique des communautés humaines selon quatre phases sera notamment beaucoup utilisée par la pensée historiciste du XIX^e siècle. Wackernagel a noté de manière plus générale que si l'on prend en compte toute la durée de l'histoire européenne, c'est la classification en quatre âges qui a eu le plus de succès. Et, aujourd'hui encore, c'est toujours la division en quatre âges qui est la plus répandue. Ce succès du nombre quatre est sans doute lié à ses nombreux équivalents métaphoriques potentiels : les quatre moments de la journée, les quatre saisons, les quatre directions cardinales et d'autres. On pourra noter que, dans le cas du chiffre quatre, les associations métaphoriques relèvent surtout du domaine des phénomènes naturels et qu'une partie d'entre elles (les quatre saisons, les quatre moments de la journée) possèdent une structure cyclique. Elles permettent donc de tempérer l'idée d'une évolution unidirectionnelle avec une clôture absolue (la mort), grâce à un modèle plus « optimiste » qui ouvre la possibilité d'une renaissance et donc de l'entrée dans un nouveau cycle.

Les Romains se servaient aussi parfois d'une division en cinq âges. D'après Servius, Varron aurait distingué les cinq âges suivants : *infantia*, *pueritia*, *adolescencia*, *juventa*, *senectia*. Selon un autre commentateur, les cinq âges de Varron auraient plutôt été les suivants : *pueri*, *adulescentes*, *juniores*, *seniores*, *senes*. Cette catégorisation alternative est moins fine au niveau de la catégorie de

l'enfance, mais elle l'est plus au niveau de celle de la vieillesse. Varron aurait par ailleurs alloué quinze ans à chaque âge, ce qui donne un parcours de vie de soixante-quinze ans. Je reviendrai plus loin à cette question complexe des durées des différents âges et de ce qu'elles impliquent du point de vue de la durée de vie totale prévue par le système.

La division en six âges était bien plus répandue. Isidore de Séville (mort en 636) l'exposa dans ses *Etymologiarum libri viginti*. Il y distingue entre *infantia*, *pueritia*, *adulescentia*, *juventus*, *aetas senioris* et *senectus*. Sa conception combine donc les deux sous-divisions alternatives en cinq âges attribuées à Varron. Elle eut un grand succès tout au long du Moyen Âge, du fait de la très grande influence de la pensée d'Isidore jusqu'à la Renaissance. Comme pour les autres classifications, on chercha (et on trouva !) des homologues avec des faits autres que la vie humaine, notamment les six jours de la Création, et donc les six jours travaillés de la semaine, ou encore les six âges du monde (*sex aetates mundi*) distingués par Origène et Saint Augustin (dans son *De catechizandis rudibus*). Et là encore les métaphorisations pouvaient emprunter les deux directions. Ainsi, le premier âge de la vie des individus correspond au premier âge du monde chez Augustin, qui s'étend entre Adam et le Déluge. Le sixième et dernier âge des individus correspond à l'âge de la venue du Christ. Le caractère oxymorique du rapprochement entre l'approche de la mort et la venue du Christ (donc de la Lumière et de la Vie) permet une exploitation symbolique particulièrement complexe de l'étape ultime de la vie des hommes. Ainsi Augustin dit à propos de ce sixième âge du monde que l'âme humaine y doit « être renouvelée à l'image de Dieu, de même qu'au sixième jour l'homme avait été fait à son image ». Ainsi, la mort qui clôt l'âge ultime de la vie humaine est aussi l'aube d'un nouvel âge, celui où l'âme, qui abandonne la dépouille mortelle, est « renouvelée à l'image de Dieu ». On peut constater la complexité de la métaphorisation augustiniennne qui conjugue âges de la vie, jours de la Création et âges du monde, ce qui illustre le fait que le système des âges de la vie ne peut, la plupart du temps, être compris correctement que si on le situe dans le système des systèmes qu'il forme avec ses équivalents dans d'autres domaines.

La division en sept âges, qui remonte à Hippocrate, s'obtient en ajoutant un âge ultime, le *decrepita aetas*, aux six âges d'Isidore : la décrépitude après la vieillesse ! Une de ses formulations les plus célèbres se trouve dans *As you like it* de Shakespeare. Comme cela a été noté souvent par les commentateurs, le dramaturge anglais l'intègre dans une réflexion sur le caractère théâtral de la vie humaine : les différents âges de la vie sont les différents actes de la pièce tragi-comique qu'est la vie humaine⁷. Il s'intéresse donc essentiellement aux états et comportements typiques des différents âges, ce qui avait d'ailleurs aussi déjà été le cas, dans le cadre du système à quatre âges d'Horace dans son « Épître aux Pisons ». Du point de vue des associations métaphoriques qu'elle rend possible, la sous-division en sept âges est sans doute la plus riche.

Le nombre sept est en effet, davantage encore que le trois ou le quatre, saturé de significations symboliques, souvent ésotériques, notamment kabbalistiques, alchimiques, numérolologiques et astrologiques. Les sept âges de la vie ont ainsi été associés aux sept planètes, aux sept sphères célestes, aux sept vents, aux sept jours de la Genèse, et ainsi de suite. Cette richesse métaphorique et le fort potentiel du nombre sept du point de vue d'une épistémologie fondée sur les relations d'analogie expliquent sans doute le très grand succès de cette conception depuis la fin de l'Antiquité jusqu'au XVII^e siècle au moins⁸. C'est aussi le plus complexe de tous les systèmes des âges. Il utilise le nombre sept aussi comme unité de durée pour chacun des âges et, s'inspirant de l'astrologie et de la numérologie, il dote les années qui sont des multiples de ce nombre d'un statut spécial : ce sont les années « climactériques », années de transformations mais aussi de danger. Certaines, appelées « grandes années climactériques » sont réputées être particulièrement critiques. C'est le cas de la 49^e année (sept fois sept), mais aussi de la 63^e, parce qu'elle résulte de la multiplication de sept par neuf, ce dernier nombre étant lui-même très important dans la numérologie ésotérique⁹.

Le cas du système des âges basé sur le nombre sept montre bien que dans de nombreux cas la fonction des divisions dépasse de loin une simple segmentation de la durée des « âges de la vie ». Franz Boll avait déjà attiré l'attention sur le fait que dans le cadre des usages symboliques des nombres, le nombre « élu » avait tendance à structurer l'ensemble des différenciations considérées comme pertinentes¹⁰. Comme beaucoup d'autres systèmes de classification culturelle (il suffit de penser aux systèmes de parenté), le système des âges donne donc parfois lieu à une véritable combinatoire qui, à partir d'un nombre de variables limité construit un réseau relationnel pluridimensionnel pouvant servir de cadre explicatif unifié à des faits relevant de domaines très différents.

Il existe des systèmes d'âges qui admettent encore plus de subdivisions. Je me limiterai à quelques remarques très brèves concernant un système encore attesté aujourd'hui, mais qui ne semble pas avoir existé avant le XVI^e siècle. Il s'agit du système dit à « dix âges » dans lequel chaque âge a une durée de dix années, ce qui aboutit à une durée de vie (potentielle) de cent ans. Nadeije Laneyrie-Dagen lui consacre une section de son article dans ce numéro, et je ne m'y attarderai donc pas ici¹¹. Il s'est imposé surtout sous la forme visuelle de l'« escalier des âges », qui monte à partir de la naissance jusqu'à la cinquième décennie puis redescend vers la mort. L'escalier existe sous plusieurs formes : les âges de l'homme, les âges de la femme et les âges du couple. Dans ce dernier cas l'âge de la reproduction est placé sur la marche de trente ans. Dans certaines représentations des âges du couple, l'épouse disparaît après la fin de la trentaine comme si, ayant assuré la reproduction des générations, elle ne comptait plus. Dans d'autres cas les étapes de la vieillesse ne montrent plus que la femme, comme si elle seule vieillissait...

Quelles leçons peut-on tirer de cette brève présentation des différents systèmes des âges de la vie ayant eu cours en Europe depuis l'Antiquité ? À première vue, la messe semble être dite : comment une telle variété pourrait-elle être mise en relation avec une approche générale des faits d'âge ?

Pourtant les différences ne doivent pas faire oublier les constantes. D'abord, il y a un « âge » qui est présent dans toutes les taxinomies : c'est la vieillesse. Ensuite, dès qu'on dépasse le système dichotomique, tous les systèmes comportent un premier âge, l'enfance, une période intermédiaire et la vieillesse. Les différences principales concernent la période intermédiaire que les systèmes à plus de trois âges subdivisent de façon plus ou moins affinée : en jeunesse et âge adulte ; en jeunesse, adulte jeune et adulte mature. Dans les systèmes à plus de cinq âges, s'ajoute d'abord une division en deux de l'âge de l'enfance, à laquelle se surajoute ensuite une subdivision en deux, puis en trois, de l'âge ultime. Il semble donc y avoir des contraintes structurelles : d'abord le premier âge et l'âge ultime sont toujours présents, ce qui garantit l'autocloûture du système tout en laissant largement ouvert l'empan de l'âge intermédiaire ; ensuite cet âge intermédiaire est subdivisé en deux, puis en trois âges ; enfin les deux âges qui bordent le système sont sous-divisés en deux. Il serait intéressant de pousser plus loin la réflexion sur ces contraintes structurelles et les variations qu'elles permettent. Pour ne pas allonger trop cet article, je ne retiendrai que deux points.

En premier lieu, le fait que tous les systèmes – sauf celui de l'opposition dichotomique entre jeunesse et vieillesse – commencent par la naissance et finissent par la vieillesse (bornée par la mort) montre que les différents âges de la vie sont bien des subdivisions de la durée de vie *biologique* des humains. Par ailleurs, comme Wackernagel l'avait déjà noté, à partir de trois subdivisions tous les systèmes comportent, outre l'enfance et la vieillesse, un âge qui se réfère à la maturité sexuelle, donc à la reproduction biologique¹². Tous les systèmes intègrent donc les trois moments définitoires de la vie biologique – la naissance, la reproduction et la mort. La variabilité culturelle des systèmes des âges ne rend donc pas moins pertinente la catégorisation biologique. La culture, loin de s'opposer à la catégorisation biologique travaille à l'intérieur des limites posées par cette dernière, en même temps que celle-ci est complexifiée par les découpages culturels : les deux séries sont entrelacées.

Un deuxième point est plus révélateur encore. Il existe, depuis l'Antiquité, une façon de s'intéresser aux âges de la vie qui est très différente des systèmes que nous venons de passer en revue. Cette façon de voir s'intéresse uniquement à l'évolution qui va de la naissance à la reproduction. On a depuis longtemps constaté que l'âge de trente ans revenait souvent dans toutes sortes de contextes comme une date pivot dans les réflexions sur la durée de vie. Ainsi, depuis la Grèce antique jusqu'au XIX^e siècle, il était considéré comme acquis que l'âge « optimal » auquel l'homme (au sens du genre masculin) devait s'engager dans

une vie de couple et avoir des enfants se situait autour de trente ans. Un indice de la survie de cette idée jusqu'à une date fort récente se retrouve dans les représentations des âges de la vie en escalier où, comme je l'ai déjà indiqué, c'est sur la marche des trente ans qu'apparaît le couple (en général, un berceau figure à côté de ce couple ou la femme tient un petit enfant dans ses bras). C'est l'âge de la vie non pas comme étape de la vie individuelle, mais comme *genea* ou *aiôn*, *aetas*, *aevum*, *saeculum*, *generatio* – comme génération –, et donc l'individu saisi comme appartenant à un groupe, qui occupe une place spécifique dans les processus de filiation. Ce qui est pertinent ici, ce n'est plus la vie individuelle pensée dans sa durée linéaire (*life span*), ni dans son évolution ascendante puis descendante (les âges de la vie au sens propre du terme), mais son inscription dans la continuité de la vie collective au-delà de l'individu. Ce qui importe c'est l'appartenance à une classe d'âge spécifique qui est celle de la « génération » aux deux sens du terme, c'est-à-dire à la fois comme ordre de filiation et comme acte d'engendrement.

Cette façon de voir, selon laquelle les individus ont accompli la totalité de leur cycle de vie dès lors qu'ils se sont reproduits, entre évidemment en conflit avec le fait que les humains en général vivent au-delà de la trentaine. Ce conflit est mis en scène dans un conte (ou un fabliau, *Schwank*¹³) recueilli par les frères Grimm auprès d'un paysan allemand, mais qui remonte à l'Antiquité grecque (on le trouve dans Ésope et Babrius) et il est attesté au XVIII^e siècle dans la tradition judaïque d'Europe de l'Est¹⁴. Dieu, après avoir créé les animaux et l'homme, leur accorde à tous la même durée de vie : trente ans. L'âne, le chien et le singe viennent se plaindre en disant qu'il leur a accordé trop d'années. L'âne dit qu'à dix-huit ans il est au bout du rouleau tant il doit trimer pour les hommes, le chien dit qu'à douze ans il n'a plus de dents et donc ne sert plus à rien, et le singe dit que devoir passer dix ans à faire le pitre pour amuser les humains suffit amplement. L'homme lui aussi vient se plaindre. La durée de vie qui lui a été allouée, dit-il, est trop courte : il aimerait pouvoir habiter la maison qu'il a construite, voir grandir ses enfants, qui y sont nés, et manger les fruits des arbres qu'il a plantés dans son verger au moment de la construction de la maison. Dieu, ayant pitié de ses créatures, est d'accord pour enlever douze ans à l'âne, dix-huit au chien, dix au singe. Ensuite, pour satisfaire le désir de l'homme, il lui ajoute toutes les années qu'il vient d'enlever aux animaux. Voilà pourquoi, conclut le conte, l'homme vit les trente premières années de sa vie comme un homme, mais qu'ensuite il doit trimer comme un âne, puis vivre comme un chien grognon, avant de finir sa vie, comme le singe, en étant la risée de tout le monde.

Ce conte montre, de manière cruelle, le lourd prix que l'homme doit payer parce qu'il aspire à la longévité. Car ce faisant il veut vivre au-delà de la durée proprement *humaine* qui lui a été allouée et qui est d'une trentaine d'années. Il deviendra certes plus vieux, mais au prix d'une vie qui perdra la qualité

paradigmatique d'être proprement humaine. Nous venons de voir quelle est la signification de ce cycle proprement humain de trente ans : c'est le cycle des générations, celui de la filiation et de la reproduction. Ce que le conte suggère, c'est que ce cycle délimite la durée de vie propre de l'homme comme homme. Tout ce qui va au-delà de cet *aetas* – donc tous les « âges » qui se surajoutent au cycle qui va de la naissance à la reproduction – est « de trop ». Il existe donc une tension entre, d'un côté, les « âges de la vie » et, de l'autre, le « cycle de vie », une notion qui est utilisée en biologie depuis la fin du XIX^e siècle pour désigner la nature cyclique des processus à travers lesquels, grâce à la reproduction, une forme de vie assure sa permanence au-delà du caractère transitoire des individus dont elle est composée. Le cycle de vie d'une espèce est son cycle de génération et de reproduction¹⁵. Donc, tout ce qui, dans la vie d'un individu, suit la phase reproductive ne fait plus partie du cycle de vie biologique. Ce qui importe ici, ce n'est donc pas tant le nombre exact – « trente ans » – que ce dont il est l'index : le cycle de vie biologique des humains¹⁶. Les différents systèmes culturels des âges de la vie peuvent par conséquent être vus comme autant de tentatives d'intégrer le cycle biologique dans le temps culturel (et réciproquement !).

À la lumière de ces remarques, il apparaît que ni le culturalisme ni le biologisme ne sont capables de rendre compte de la complexité des catégorisations des âges de la vie. Les deux dimensions, biologique et culturelle, sont toujours entrelacées, et l'on ne saurait comprendre l'une si on nie l'autre. C'est cet entrelacement qui permet notamment de comprendre que certaines sociétés puissent mettre l'accent sur le cycle biologique, donc sur les classes d'âge, et donc aussi sur les systèmes de parenté, alors que d'autres privilégient la durée de vie individuelle et ses phases, et donc les « âges de la vie » construits culturellement. Privilégier l'une ou l'autre dimension n'est pas sans conséquences. Hervé Le Bras a ainsi noté que dans beaucoup de microsociétés de chasseurs-cueilleurs ce n'est pas tant l'âge de l'individu par rapport à son propre cours de vie qui compte, que son appartenance à une classe d'âge. Cela permet de comprendre pourquoi, dans ces sociétés, les individus semblent souvent ignorer leur âge individuel précis : lorsqu'on les interroge sur leur âge ils ont tendance à répondre par la classe d'âge, et donc par la génération à laquelle ils appartiennent¹⁷. À Athènes aussi, rappelle-t-il, les classes d'âge étaient importantes : la vie politique et plus particulièrement les relations entre décideurs et exécutants étaient en général réglées selon une logique des classes d'âge. Il fallait en effet concilier l'égalité des citoyens avec leur hiérarchisation dans les prises de décision, et seul le fait de passer de la position de dominé à celle de dominant au cours de l'existence pouvait assurer qu'il en fût ainsi. Les adultes furent donc divisés en deux groupes, les anciens qui commandaient et les jeunes qui étaient commandés¹⁸. Mais quels que soient les accents mis sur l'un ou l'autre pôle, et indépendamment de la problématique du « cycle de vie », à toute époque et dans toutes les

cultures, on découpe les histoires de la vie en différentes périodes en nombre certes variable, de durées certes diverses, et marquées par des seuils certes plus ou moins nets, mais néanmoins toujours liées de façon non arbitraire au « cycle biologique », et aussi, bien sûr, à la durée de la vie biologique (*life span*). Les systèmes des âges de la vie peuvent être compris comme une manière d'entretisser ces trois dimensions de la temporalité de la vie humaine.

Esthétique, arts et âges de la vie.

La question de la relation entre âges de la vie et arts est aussi rendue plus complexe par un autre élément, que j'ai indiqué tout au début de cet article : le caractère plurivoque de la notion d'« art ». En réalité la complexité est encore accrue par un autre facteur, dont il faut dire quelques mots, à savoir l'ambiguïté de la relation entre la problématique artistique et la problématique esthétique. Je partirai de ce dernier point.

Pour des raisons historiques, nous avons tendance à réduire la problématique esthétique à la problématique de l'art. Beaucoup de théories de l'art soutiennent que la dimension esthétique est constitutive de l'art, d'autres au contraire soutiennent qu'elle ne lui est liée que de manière contingente, dans certains contextes historiques. Les conceptions formalistes de l'art défendent en général la première thèse, alors que les conceptions historiques et anthropologiques soutiennent souvent la deuxième. À mon avis, dans les deux cas, nous passons à côté de la vraie nature de la problématique esthétique. La valeur encore actuelle de la *Critique du jugement* de Kant est due au fait que, sous la dénomination quelque peu malheureuse de « jugement esthétique », elle a mis au jour précisément l'irréductibilité de cette problématique à la question de l'art. Selon Kant, la relation esthétique est un mode d'attention et d'appréciation spécifique, différent de la famille des attitudes cognitives pragmatiquement ou vérifonctionnellement engagées. Pour aller vite, Kant a soutenu que la spécificité de la relation esthétique résidait dans le fait que l'attention y est investie et valorisée « pour elle-même » – donc dans son statut expérientiel – et non pas comme une simple voie d'accès à des informations utiles du point de vue pragmatique ou théorétique. En tant qu'orientation intentionnelle spécifique, elle fait partie des processus cognitifs (au sens large de ce terme) et évaluatifs de base des humains et, en tant que telle, elle peut être adoptée non seulement face à des œuvres d'art mais aussi face à des constellations perceptives (voire intellectuelles) quelconques. Il existe de nombreux travaux dans les champs de la biologie de l'évolution, de la neuropsychologie et de la psychologie expérimentale ou cognitive¹⁹ qui corroborent le cœur des hypothèses kantienne, et notamment le fait que la relation esthétique correspond bien à un processus cognitif et appréciatif de

base, c'est-à-dire qui met en œuvre les ressources cognitives et évaluatives constitutives du psychogramme humain.

Pour éviter les malentendus, il faut préciser cependant que le fait que la relation esthétique soit activée aussi par les œuvres d'art n'est pas dû au hasard : l'œuvre d'art est en général créée *pour* activer cette attitude, car c'est à travers elle qu'elle acquiert son agentivité spécifique. Cela ne signifie pas que la mise en œuvre de la relation esthétique constitue la *fonction* des œuvres d'art. En fait, la relation esthétique n'est pas une fonction des œuvres, et ce pour une raison triviale : elle n'est pas une fonction mais un *processus* (perceptif, imaginatif et évaluatif) spécifique. Elle est la modalité de l'attention et de l'appréciation grâce à laquelle le récepteur peut activer les fonctions, quelles qu'elles soient, qui se réalisent (en partie ou totalement) à travers un processus de ce type. Les anthropologues, historiens et sociologues ont montré à l'envi que les œuvres d'art ont, selon les contextes, les fonctions les plus diverses. Cela n'est en rien incompatible avec l'hypothèse d'une universalité anthropologique de la relation esthétique, puisque cette hypothèse dit simplement que, pour que les œuvres puissent remplir leurs fonctions quelles qu'elles soient, elles doivent réussir à activer le processus attentionnel spécifique qu'est l'attention esthétique.

Si l'on accepte ce cadre général, alors, pour comprendre comment les modalités de la relation esthétique changent ou ne changent pas selon les âges de la vie, il faut, certes, non pas déconnecter la question esthétique de la question de l'art, ce qui serait absurde, mais étudier de façon différenciée l'évolution de la compétence esthétique comme dimension cognitive propre et son évolution dans le cadre de son activation par les œuvres d'art.

Si, comme indiqué, il existe de nombreuses études de psychologie expérimentale et de neuropsychologie qui étudient la dynamique de l'attention et de l'appréciation esthétiques (essentiellement dans le domaine artistique), les travaux qui s'intéressent à l'aspect ontogénétique et à l'évolution de ces pratiques tout au long de la vie sont, hélas, beaucoup plus rares. Je me bornerai ici à quelques remarques rapides concernant l'ontogénèse de la relation esthétique. Ceux qui s'y intéressent le font essentiellement dans une perspective téléologique, c'est-à-dire qu'ils voient les activités esthétiques des enfants comme les racines des conduites des adultes. Cela est sans conteste le cas, mais ne permet pas de les saisir de l'intérieur. Du même coup, on risque de passer à côté de leurs spécificités propres, vues indépendamment de leur évolution postérieure. Or, l'enfance est sans conteste l'époque de la vie où l'investissement esthétique est, quant aux objets investis, le plus étroitement dépendant de la culture dans laquelle le petit humain est en train d'entrer, et donc aussi l'âge où cet investissement est le plus divers selon les cultures, et en même temps le plus universellement partagé quant à ses modalités d'engagement, qui relèvent, dans toutes les sociétés connues, essentiellement de l'activité ludique (enfantine). Le développement de la compétence fictionnelle, en particulier, est

ainsi fortement lié à l'investissement esthétique, en ce que la dépragmatisation opérée par la fiction permet à l'enfant d'entretenir des représentations « pour elles-mêmes » et de s'y investir librement, structure intentionnelle qui est aussi celle de l'attention esthétique²⁰. Cette compétence, dont le développement suit la même séquence dans toutes les cultures connues, est l'opérateur commun qui nous permet d'entrer dans les artefacts et événements à agentivité esthétique, y compris de cultures éloignées de la nôtre, et de les comprendre.

Le deuxième facteur qui complique les choses est le caractère non univoque de la notion d'« art ». J'ai indiqué plus haut que j'employais le terme « art(s) » en un sens « inclusif ». Je voulais dire par là que je l'emploie pour désigner une famille de types de productions humaines ayant souvent, mais pas toujours, un statut représentationnel (donc renvoyant à des « réalités » autres que leurs propres caractéristiques matérielles et formelles), se réalisant sous la forme d'objets (par exemple une sculpture, un texte, une image, etc.) ou d'événements (une danse, un chant, une déclamation, un jeu scénique, etc.) et destinés à un usage attentionnel spécifique, à savoir l'attention esthétique. Les types de productions appartenant à cette famille de productions, définies à la fois génétiquement (par les séquences d'actions à travers lesquelles elles sont réalisées) et fonctionnellement (par les usages auxquels elles sont destinées), ne sont pas très nombreux, ils sont remarquablement stables à travers le temps et l'espace, et facilement ré-identifiables à travers des contextes culturels ou historiques différents, même si tous n'existent pas dans tous les contextes. Pourtant c'est une famille ouverte, à évolution contingente, et non pas un système clos de classes naturelles : de nouveaux types peuvent s'y ajouter – l'ajout récent le plus important ayant été l'image mouvante –, et rien n'interdit que certains types disparaissent totalement.

Je propose de distinguer cette délimitation de l'art de sa délimitation comme corpus de pratiques et de produits (objets ou événements) socialement sanctionnés et légitimés par et dans un « monde de l'art » conçu comme région (semi-) autonome à l'intérieur du monde social. L'extension historique et culturelle de l'art (ou des arts) en ce deuxième sens est moins vaste que celle de l'art au premier sens du terme. Pour autant, elle n'est pas spécifiquement occidentale et moderne : peut-être la Grèce tardive, en tout cas la Rome impériale, mais aussi la Chine, la Corée et le Japon, et sans doute encore d'autres cultures (et époques), ont connu des arts en ce deuxième sens du terme, tout en ne disposant pas nécessairement d'un terme explicite et générique qui soit équivalent à notre terme « art ». Des pratiques fortement apparentées peuvent exister dans des cultures différentes sans que toutes aient nécessairement un terme spécifique pour les désigner génériquement. Ce n'est que lorsque nous nous intéressons uniquement à l'« art » comme *terme* que l'existence de l'art est liée, trivialement, à l'existence de ce terme ou d'un terme équivalent. Il faut ajouter que, de nos jours, des termes équivalents au terme « art » se retrouvent dans pratiquement

toutes les langues : les colonialismes et, plus récemment, la mondialisation sont passés par là.

Le rapport le plus immédiat que la problématique des âges de la vie entretient avec les arts est, comme le montrent plusieurs contributions à ce numéro de *Communications*, le fait que les arts ont souvent pris les âges de la vie comme sujet. Cet article étant consacré aux problèmes épistémologiques de la mise en relation des deux notions, je me limiterai à une seule remarque, dans la mesure où elle est pertinente du point de vue épistémologique. Il existe manifestement des affinités électives entre certains systèmes des âges et certaines mises en œuvre artistiques. Ces affinités font que, pour les systèmes en question, ces mises en œuvre artistiques jouent parfois un rôle crucial dans la construction même du système. Par exemple, l'importance très grande du système à trois âges dans l'iconographie picturale « classique » des âges de la vie est liée, d'une part, à l'existence dans la culture artistique européenne d'autres représentations triadiques, et en particulier celle, canonique, des trois Grâces, d'autre part, à l'importance de la triangulation comme principe d'organisation formelle de l'espace iconique, au moins depuis la Renaissance. Pour des raisons mnémotechniques, d'autres systèmes semblent se prêter mieux à une modélisation graphique qu'à un exposé verbal. Ainsi, si le système des dix âges s'est imposé plus à travers des représentations imagées qu'à travers des exposés discursifs, c'est sans doute en partie parce que les âges très nombreux qu'il distingue sont plus facilement mémorisables par l'intermédiaire d'une représentation visuelle qu'à travers une présentation verbale, cela d'autant plus que la forme pyramidale de l'escalier introduit une symétrie entre les quatre décennies ascendantes et les quatre décennies descendantes, qui constitue une aide mnémotechnique indéniable²¹.

Venons-en pour finir à la question de la relation entre les pratiques créatrices et l'âge des créateurs.

La première chose à noter est que la question de la relation entre âges de la vie et art prendra une forme très différente selon qu'on privilégie la première ou la deuxième des deux définitions de l'art distinguées plus haut. Si on accepte la première conception, il n'y a pas le moindre doute que beaucoup d'enfants (et même plus d'enfants que d'adultes !) s'adonnent à des pratiques aboutissant à des productions qui relèvent de tel ou tel type de la famille des productions artistiques : dessin, peinture, sculpture (la plupart du temps en pâte à modeler ou en pâte à sel, il est vrai), inventions fictionnelles (privées ou interactives) sous forme narrative ou de « jeu » incarné, chants, musique instrumentale, et sans doute bien d'autres encore. Comme ces productions enfantines sont, comme déjà indiqué, généralement ludiques, elles ont une forte dimension autotéléologique, c'est-à-dire que leur intention principale réside dans leur propre accomplissement, ce qui est une des marques qui, de nos jours du moins, distingue la création artistique des autres types d'activités productives²².

Il arrive que les productions des enfants soient reconnues comme des « œuvres d'art » au deuxième sens du terme²³. Il existe ainsi des musées consacrés à l'art enfantin (par exemple le *Children's Art Museum* à Oslo ou le *Museum of Greek Children's Art* à Athènes), dont le statut culturel est proche des musées consacrés à l'art brut ou à l'*outsider art* présentant des artistes ayant créé et vécu en marge non seulement du monde de l'art, mais parfois aussi de la société : dans les deux cas, ce que le sens commun voit comme une « absence de maturité » développementale, ou un manque de compétence technique, est promu en signe de pureté originaire ou d'authenticité non touchée par les valeurs sociales.

Il est indéniable que les créations des enfants sont contraintes par leur développement perceptif et cognitif et, dans le cas de pratiques nécessitant une dextérité manuelle, par celui de leur motricité fine. Dans le cas de la création graphique, les processus de maturation de la motricité fine, mais aussi les compétences visio-cognitives d'organisation de l'espace ou de projection de corps tridimensionnels sur une surface à deux dimensions, etc., se développent selon une séquence pratiquement universelle (bien que selon des rythmes fortement individualisés) durant les dix premières années de la vie. Concernant ce dernier point, il est intéressant de noter que la capacité de reconnaître un dessin mimétique, et donc aussi la capacité de l'investir esthétiquement, est largement antérieure à la capacité d'en dessiner un qui possède les mêmes caractéristiques de détail, de précision et de cohérence spatiale. La capacité de perception d'images se développe très tôt, et ce sous sa double figure de la capacité d'identifier des objets dépeints en 2D en partant de la vision d'objets réels en 3D et de celle d'identifier des objets réels (tridimensionnels) à partir d'une représentation graphique (bidimensionnelle). La première est particulièrement précoce, puisqu'elle est acquise dès le neuvième mois ; la seconde est plus tardive, puisqu'elle n'est stabilisée que vers la fin de la deuxième année de vie. Mais comme indiqué, les deux précèdent le développement de la capacité de créer des images mimétiques, même élémentaires. Dans le domaine du « pour de vrai/pour de faux », donc de la compétence fictionnelle, c'est la situation inverse qui prévaut : les petits enfants commencent par la maîtriser comme acteurs (dans les jeux fictionnels interactifs) avant de la maîtriser comme récepteurs (cela vaut pour les croyances contrefaites, et davantage encore dans le champ des images mouvantes, où la distinction entre fiction et documentaire est particulièrement difficile à acquérir). L'existence de ces séquences d'acquisition ontogénétique universelles fait qu'un spécialiste de psychologie développementale est capable, sans grand risque de se tromper, d'induire l'âge approximatif d'un enfant, quelle que soit la culture dans laquelle il vit, à partir de ses réactions face à un dessin et des caractéristiques des images qu'il crée, tout aussi bien qu'à partir de sa réaction face à des images mouvantes...

Mais les processus de maturation biopsychologique, et notamment endocrinologique, ne s'arrêtent pas avec la fin de l'enfance, ni d'ailleurs avec la fin de l'adolescence. Par exemple, les processus de maturation les plus importants

du cerveau ont lieu après l'adolescence²⁴. Par ailleurs, en interaction avec ces développements du cerveau, le passage de l'adolescence à l'âge adulte émergent (*emerging adulthood*) correspond aussi à une période décisive dans les processus d'apprentissage social (notamment l'acquisition, liée à des transformations endocrinologiques, des compétences biosociales rendant possible un accouplement et une reproduction « réussis²⁵ ») et d'apprentissage autoéotique (connaissance de soi). Comme le notent Hochberg et Konner :

L'acquisition de ces aptitudes cognitives, émotionnelles et sociales est le résultat d'une corrélation complexe entre maturation et interactions avec l'environnement, mais nous pouvons affirmer désormais que du moins durant les premières années de l'âge adulte émergent ces évolutions sont corrélées avec et possiblement causées par la maturation du cerveau²⁶.

En fait, la plasticité neuronale existe tout au long de la vie, y compris dans la vieillesse, même si elle y est contrecarrée par des processus de dépérissement plus ou moins important de certaines fonctions cognitives spécialisées. Ainsi, l'idée d'un processus de développement qui s'interrompt lors du passage à l'âge adulte est une construction sociale liée aux systèmes des âges de la vie, et non pas une réalité biologique.

Le fait que le développement biocognitif ne s'arrête pas avec la fin de l'adolescence nous apprend deux choses importantes concernant les relations entre les âges de la vie et les arts.

D'abord, si le parcours de vie humain est, à l'exception de la capacité reproductive (qui n'est pas liée à la question de la création artistique), un phénomène à développement continu, il n'y a aucune raison de traiter a priori la phase initiale et la phase finale de la vie uniquement en relation avec la phase intermédiaire posée comme phase par défaut. Accorder cela ne signifie pas qu'il conviendrait de traiter l'art enfantin comme nous traitons l'art adulte. Pour le dire autrement : il n'est pas sûr que créer des musées d'art enfantin soit la bonne réponse au problème de l'« adultisme ». En assimilant les créations des enfants aux créations adultes nous refusons paradoxalement de les rencontrer sur leur terrain propre. Les artistes modernistes qui se sont intéressés aux peintures et dessins d'enfants n'ont pas pensé qu'il fallait les intégrer dans les musées, donc en faire de l'art au deuxième sens du terme dégagé plus haut. C'est au contraire parce qu'ils ont découvert que la création enfantine avait des traits propres, originaux, qui se perdaient plus tard, qui en faisaient la valeur spécifique et qui la rendaient inassimilable à l'art des adultes, qu'ils ont pu se servir de ses caractéristiques stylistiques et autres pour insérer un mode de vision autre, défamiliarisant, dans leurs propres œuvres.

Un deuxième point est encore plus important. Si les développements psycho-cognitifs s'étendent tout au long du parcours de vie, alors la conception

organiciste composée de trois phases (développement, maturité, déclin), qui a exercé et continue à exercer une forte attraction sur la façon dont nous construisons les vies d'artistes, est problématique. La question de l'*Altersstil*, qui continue à jouer un rôle important en histoire de l'art, est une conséquence paradoxale de la prévalence de ce modèle organiciste. En effet, l'interrogation sur l'*Altersstil* est née de l'impression que certains artistes ont un parcours créateur paradoxal, au sens où leurs œuvres les plus importantes se situent à la fin de leur carrière artistique, au moment où selon le schéma organiciste leur « parcours de vie artistique » (*artistic life course*) devrait « normalement » être en déclin, puisque le système organiciste situe l'épanouissement de la créativité dans la période moyenne. Du même coup, des artistes qui, tel Le Titien ou Rembrandt, ont créé leurs œuvres les plus innovantes durant leur période ultime, où « normalement » ils auraient dû se répéter en déclinant, deviennent des figures paradoxales.

La signification précise du problème est d'ailleurs obscurcie par le fait que la tradition germanique qui, à la fin du XVIII^e et du début du XIX^e siècle, a lancé la question d'une spécificité des œuvres de vieillesse, d'où est née plus tard la thèse d'un *style* spécifique à la vieillesse, connaît en réalité deux termes : *Altersstil* (style de vieillesse) et *Spätstil* (style tardif). En toute logique, le terme de « style tardif » devrait être utilisé pour désigner les caractéristiques spécifiques (ou supposées telles) des dernières œuvres d'un artiste, quel que soit son âge. Le terme de « style de vieillesse », quant à lui, devrait être utilisé pour désigner les caractéristiques spécifiques (ou supposées telles) des œuvres créées durant la vieillesse. Dans les écrits critiques en langue allemande, on distingue généralement entre les deux problèmes, mais en anglais et en français, où on utilise en général un seul terme – « style tardif » (*late style*) –, il est parfois difficile de savoir laquelle des deux significations est visée. Or, leurs implications sont très différentes.

Il est vrai que, dans certains cas, les deux notions coïncident du point de vue du parcours de la vie : c'est le cas chez Rembrandt, où le style tardif est le style des œuvres de sa vieillesse. Mais souvent les deux termes divergent. Par exemple, en ce qui concerne Mozart et Schubert, qui sont morts jeunes, on peut éventuellement interroger leurs dernières œuvres en termes de *Spätstil* mais certainement pas en parlant d'*Altersstil*. D'autres artistes, tel Rimbaud, arrêtent de créer alors qu'ils sont jeunes, mais ils continuent à vivre encore longtemps après : là encore, si dans l'abstrait il peut être sensé de s'interroger sur l'existence ou non d'un style tardif dans leur œuvre, vouloir traquer un style de vieillesse n'aurait pas de sens.

La notion de « style de vieillesse » est par ailleurs ambiguë. Ainsi, contrairement aux apparences, elle n'est pas équivalente à la notion d'« œuvres de vieillesse ». Tout artiste qui est vieux et continue à créer des œuvres crée des œuvres de vieillesse. Mais tous n'ont pas nécessairement un « style de vieillesse ». En effet cette expression n'est employée que dans des cas où on est d'avis que les

œuvres de vieillesse d'un artiste non seulement constituent une sorte de sommet dans la création de l'artiste en question, mais encore qu'elles rompent avec les œuvres antérieures, donc dans les cas où le style de vieillesse est en fait un style tardif. Nous vivons dans un contexte historique qui valorise la force de rupture des arts. La notion de style tardif, qui implique l'idée d'une rupture avec les œuvres antérieures du même artiste implique donc une évaluation positive, liée à l'idée qu'il s'agit d'une exception par rapport à la situation par défaut dans laquelle les œuvres de vieillesse sont considérées comme étant l'expression d'un déclin des forces créatrices et n'ont pas la force d'un style au sens propre du terme. Ainsi, au XVII^e et même encore au XVIII^e siècle on considérait que les œuvres de vieillesse du Titien prouvaient que ses capacités picturales étaient en train de dépérir, autrement dit qu'il avait adopté le style de la *pittura di macchia* (une sorte de « tachisme ») parce qu'il était désormais incapable de peindre de la manière complexe dont il peignait dans ses jeunes années. À quelques exceptions près, ce n'est qu'à partir du début du XIX^e siècle²⁷ qu'on commença à considérer que les dernières œuvres du Titien étaient l'incarnation d'un style intentionnellement en rupture avec celui de ses œuvres antérieures et que, donc, elles relevaient d'un *Spätstil* plutôt que d'un *Altersstil*, ou si l'on préfère, que son *Altersstil* était un *Spätstil*...

Le stéréotype selon lequel les œuvres de vieillesse sont par défaut des œuvres marquées par le déclin repose par ailleurs sur une méconnaissance du fait que la période de la sénescence biologique est loin d'être l'image en miroir de la « maturation » biologique. Concrètement, si les différentes phases caractérisant le développement des humains durant l'enfance, l'adolescence et le début de l'âge adulte ne diffèrent pas beaucoup selon les individus, il n'en va nullement ainsi des phénomènes de sénescence, qui diffèrent fortement selon les individus. En fait, le vieillissement biologique « naturel » n'est généralement qu'une des causes des « handicaps » de la vieillesse, et il est rarement la plus importante. Les causes majeures sont en général l'existence ou l'absence de conditions pathologiques dont la racine ne réside pas dans la sénescence naturelle, mais dans les prédispositions génétiques et dans le mode de vie de l'individu durant l'âge adulte, mode de vie parfois choisi, mais la plupart du temps imposé. Les phénomènes de sénescence *pathologique* produisent des différences très grandes entre des personnes ayant par ailleurs le même âge « civil ». Ces différences se retrouvent aussi dans la vie créatrice des artistes. Linda et Michael Hutcheon ont ainsi montré qu'à chacune des trois caractéristiques supposées être typiques des œuvres de vieillesse d'un artiste, à savoir le sentiment d'imminence de la mort, une moindre productivité et créativité ou des transformations stylistiques spécifiques, on peut opposer de nombreux contre-exemples. Ainsi, en ce qui concerne la supposée diminution de productivité et de créativité, ils notent :

Les circonstances de la vie individuelle (santé, mode de vie, antécédents, économie, accueil du public), ainsi que les conditions historiques et sociales (et les changements de rôle), sont vouées à empiéter sur et à bouleverser tout effort d'universalisation. Ainsi Aaron Copland est décédé à quatre-vingt-dix ans, mais l'apparition de la maladie d'Alzheimer l'a amené à cesser de composer beaucoup plus tôt : « C'était exactement comme si quelqu'un avait simplement fermé un robinet », a-t-il expliqué. Leoš Janáček, quant à lui, est resté en bonne santé cognitive et physique durant sa vieillesse, et sa dernière décennie a été une période extrêmement productive et créatrice²⁸.

Enfin, il est fort possible que, dans beaucoup de cas, le fait que les œuvres tardives de certains artistes soient innovantes et celles d'autres moins n'ait rien avoir ni avec l'*Altersstil* ni avec le *Spätstil*, mais trouve sa source dans des types différents d'engagement artistique. Telle est du moins la conclusion qui se dégage des travaux de David Galenson. Selon lui, l'opposition entre les artistes qu'on crédite d'un « style tardif » particulièrement marqué et ceux dont la phase de créativité la plus grande se situe plus en amont dans leur carrière artistique correspond en réalité au fait qu'il existe deux types d'artistes : les conceptuels et les expérimentaux²⁹. Comparant les carrières des artistes selon l'âge durant lequel ils ont créé les œuvres les plus appréciées et ayant acquis la valeur marchande la plus haute et la notoriété la plus grande, Galenson a découvert qu'il existait deux courbes distinctes caractérisant les parcours de vie artistique. La première courbe atteint son pic plutôt vers la fin de la carrière de l'artiste concerné, autrement dit la gloire des artistes concernés est liée surtout à leurs œuvres tardives. La deuxième atteint son pic plutôt au début de la carrière artistique, autrement dit la gloire des artistes concernés est due surtout à des œuvres réalisées tôt dans leur carrière.

La première courbe est, selon Galenson, celle des artistes expérimentaux. Son allure spécifique (et notamment le fait que son pic coïncide avec l'étape ultime de la vie créatrice de l'artiste) est due au fait que les artistes expérimentaux suivent des procédures provisoires et progressives, peignant souvent le même sujet plusieurs fois, en changeant son traitement à travers un processus d'essais et d'erreurs. Pour eux la création d'une peinture est un travail de recherche et « ils croient souvent que l'apprentissage est un objectif plus important que la réalisation de tableaux finis » (on peut penser que Galenson pense ici à Cézanne). Et surtout, les « artistes expérimentaux développent leurs compétences progressivement au cours de leur carrière, améliorant lentement leur travail sur de longues périodes », ce qui explique précisément pourquoi le pic de leur carrière se situe plutôt vers la fin de leur période créatrice.

La deuxième courbe est celle des artistes conceptuels. Comme l'indique leur dénomination, les artistes conceptuels traitent l'idée créatrice, le concept de l'œuvre comme constituant son élément le plus décisif. Ils se donnent en

général des objectifs précis en amont de la création de l'œuvre. Par ailleurs, contrairement aux innovations dues à une recherche expérimentale qui sont réalisées progressivement, les innovations des conceptuels sont soudaines, pas seulement par rapport au travail des autres artistes, mais aussi par rapport à leurs propres travaux antérieurs. Dès lors qu'il a résolu le problème conceptuel qu'il s'était posé, l'artiste conceptuel s'en détourne et s'engage dans une nouvelle direction. Du même coup, les carrières des conceptuels ont tendance à être fortement discontinues. Ainsi, alors qu'un artiste expérimental produit typiquement de nombreux tableaux étroitement liés les uns aux autres, la carrière de l'artiste conceptuel va donc être marquée par une série d'innovations, toutes très différentes les unes des autres.

Cette hypothèse de Galenson n'est elle-même pas sans poser un certain nombre de questions. D'une part, bien qu'il ait étendu son corpus jusqu'à la Renaissance, il est difficilement contestable que la notion d'« artiste » dont il se sert est biaisée par la figure de l'artiste moderne, moderniste et contemporain, ou en tout cas par celle de l'artiste occidental qui commence à voir le jour à la Renaissance. Le simple fait de considérer la présence des œuvres dans les musées ou encore leur valeur pécuniaire comme des variables indépendantes témoigne de ce biais. Il est possible par ailleurs que les traits qui distinguent les deux types d'artistes ne soient pas proprement artistiques. Les traits que Galenson leur attribue rejoignent en effet la distinction qu'on fait en psychologie entre le « style cognitif divergent » et le « style cognitif convergent ». Le premier se caractérise par une grande tolérance à l'égard de l'absence de solutions immédiates, par la capacité à vivre dans l'incertitude et à supporter les situations de « catégorisation retardée » (*delayed categorization*). À l'inverse, le style convergent cherche à économiser au maximum la dépense cognitive et à trouver le plus rapidement possible une réponse aux problèmes auxquels l'individu fait face. Cette catégorisation des styles cognitifs ne distingue cependant pas deux classes d'individus mutuellement exclusives (ce qui en revanche est l'impression qui se dégage de la dichotomie proposée par Galenson). Selon l'hypothèse des styles cognitifs, chaque individu met en œuvre, selon la situation, l'un ou l'autre des deux styles. Ce qui les distingue, c'est le style qu'ils privilégient par défaut lorsque la situation n'impose pas l'un plutôt que l'autre. Les styles cognitifs sont donc des types idéaux. Appliqué aux artistes, cela impliquerait que tout artiste est en réalité à la fois « expérimental » et « conceptuel », et que les différences entre les trajectoires de leurs carrières respectives seraient peut-être liées à des biais cognitifs généraux et à des contextes (artistiques et plus généralement sociaux³⁰) différents, plutôt qu'à des traits relevant proprement de stratégies artistiques. Cependant, il me semble que malgré ces problèmes, l'hypothèse de Galenson garde toute sa valeur heuristique, dans la mesure où elle attire l'attention sur le fait que des traits qui caractérisent de façon spécifique la création d'un artiste à un certain âge de sa vie ne sont pas nécessairement

des effets de cet âge. C'est un élément important à prendre en compte lorsqu'on se pose la question des relations entre les âges de la vie et les caractéristiques des œuvres d'art.

Les quelques clarifications que j'ai tenté d'apporter dans cet article sont loin de constituer des réponses satisfaisantes à toutes les questions discutées, et surtout ne circonscrivent pas l'ensemble des difficultés que doit affronter l'étude croisée des arts et des âges de la vie. Cependant, j'espère qu'elles ont mis en lumière au moins trois types de difficultés majeures. Le premier type de difficultés est d'ordre notionnel. Ainsi la notion même de système des âges non seulement correspond à des systèmes fort différents selon les contextes historiques, mais encore n'a pas partout la même importance classificatoire (il existe des cultures qui privilégient les classes d'âge sur les âges de la vie). Et la notion d'art n'est guère plus univoque, d'une part parce qu'elle identifie souvent de manière abusive ce qui relève de la création et ce qui relève de la réception – les problèmes d'art et les problèmes d'esthétique –, d'autre part parce qu'elle délimite les faits d'art selon au moins deux conceptions différentes – l'art comme pratique créatrice et l'art comme monde social spécifique – qui sont irréductibles l'une à l'autre du point de vue extensionnel et définitionnel. Le deuxième type de difficultés est plus directement méthodologique. Il est apparu à plusieurs reprises que des traits artistiques qu'on explique généralement en termes d'âge sont compatibles aussi avec des explications différentes. Autrement dit, il est important que nous réussissions à discriminer entre les simples faits de corrélation et ceux fondés sur une connexion causale entre les deux séries (la série des âges de la vie et celle du parcours de vie artistique ou esthétique). Enfin, un troisième type de difficultés est lié au fait qu'étudier la relation entre les âges de la vie et les arts (mais cela vaudrait aussi pour n'importe quelle autre activité et réalité sociale) nous oblige à penser ensemble biologie et culture. Cela est d'autant plus compliqué que l'on a pu voir que cette exigence ne vaut pas uniquement pour la relation entre les deux séries, mais aussi à l'intérieur de chaque série. Ainsi les âges de la vie sont indissociablement des modèles culturels et des façons de penser des réalités qui sont manifestement d'ordre biologique. Mais la même chose vaut pour les arts et la relation esthétique, qui sont des faits sociaux extrêmement complexes, mais mettent en œuvre des compétences (perceptives, cognitives, agentives, motrices...) qui font partie du « psychogramme » biologique humain. Si, concernant la question des âges, la tentation la plus forte est celle du réductionnisme biologique, du côté des arts c'est le réductionnisme culturel qui est en général privilégié. Mais, dans les deux cas, estimer qu'on peut ignorer un des deux pôles est voué à l'échec.

En même temps, il me semble que les réflexions qui précèdent – et surtout l'ensemble des articles réunis dans ce numéro de *Communications* – montrent que la question des relations entre âges de la vie et arts constitue un programme de recherche non seulement cohérent, mais qui nous fait comprendre

des aspects centraux, mais trop souvent méconnus, de la vie des arts. En effet, le paradoxe qui n'est qu'apparent : le fait même qu'on puisse mettre au jour les difficultés qu'il faut résoudre pour rendre opératoire le programme de recherche en question, démontre qu'il porte sur une problématique réelle qui a une unité et cohérence propres. La cohérence est l'autre face des difficultés, au sens où celles-ci nous révèlent en creux le réseau de questions interconnectées à partir duquel le programme doit être construit pour tenir ses promesses, à savoir nous permettre de mieux comprendre les rapports entre l'art et la vie.

Jean-Marie Schaeffer
schaef@ehess.fr
IRIS CCS (PSL)
CRAL, EHESS/CNRS

NOTES

1. Voir à ce propos le double numéro de *L'Homme* : « Passages à l'âge d'homme », n° 167-168, Paris, Éd. de l'EHESS, 2003.
2. Une des meilleures contributions d'ordre synthétique reste, malgré son ancienneté, l'étude du philologue Wilhelm Wackernagel, *Die Lebensalter. Ein Beitrag zur vergleichenden Sitten- und Rechtsgeschichte*, Bâle, Bahmaier, 1862. Elle m'a été d'une aide précieuse pour les remarques qui suivent.
3. Concernant cette conception des âges exposée dans *l'Iliade* et son contexte plus général, voir Jean-Pierre Vernant, « La belle mort et le cadavre outragé » dans *La Mort, les morts dans les sociétés anciennes*, Paris, Éd. de la Maison des sciences de l'homme, 1990, p. 45-76.
4. Apollodore, *Bibliothèque* (III, 5.8) : « L'homme est quadrupède en naissant, puisqu'il se traîne sur ses pieds et sur ses mains ; parvenu à l'âge viril, il est bipède ; il est enfin tripède, lorsque devenu vieux, il est obligé de prendre un bâton pour se soutenir. »
5. « Épître aux Pisons », dans Horace, *Œuvres, Tome 2* (traduction de Leconte de Lisle), Paris, Alphonse Lemerre éditeur, 1873, p. 241-242.
6. Wilhelm Wackernagel, *Die Lebensalter...*, *op. cit.*, p. 17.
7. Voir Max Engammarre, *Soixante-trois. La peur de la grande année climactérique à la Renaissance*, Genève, Droz, 2013.
8. Bernard Chédozeau a montré que c'est au XVII^e siècle que les historiens qui s'intéressaient à l'histoire universelle ont commencé à rejeter la structuration de l'histoire en « âges du monde », notamment parce qu'elle posait des problèmes de datation des faits bibliques, mais aussi parce qu'elle semblait entrer en conflit avec l'existence d'autres cultures, notamment la chinoise, structurant tout autrement leur histoire. Voir Bernard Chédozeau, « L'éviction des âges de la vie et des âges du monde dans les conceptions de l'histoire au XVII^e siècle. D'une histoire de sens à une histoire de savoir », in Danièle Chauvin (dir.), *L'Imaginaire des âges de la vie*, Grenoble, ELLUG, 1996, p. 85-98.
9. Ces investissements symboliques ne sont pas spécifiquement européens. Ainsi le bouddhisme tibétain accorde lui aussi une grande importance aux nombres 7 et 9. L'homologie vaut aussi pour les multiples de 7 et tout particulièrement 49 (7 au carré) et 63 (7 multiplié par 9). Voir notamment le *Livre des morts (Bardo Thödol)*. La variété des systèmes des âges en Europe n'implique donc pas que toutes ses composantes sont relatives à cette culture.
10. Voir Franz Boll, *Die Lebensalter : ein Beitrag zur antiken Ethologie und zur Geschichte der Zahlen, mit einem Anhang über die Schrift von der Siebenzahl*, Leipzig et Berlin, Teubner, 1913.

Jean-Marie Schaeffer

11. Voir Nadejje Laneyrie-Dagen, ici même p. xx-xx.

12. Le système romain de trois âges, établi par Marcus Tullius, et qui fait durer l'enfance (*pueri*) jusqu'à 17 ans, suivie de la jeunesse (*juniores*) jusqu'à 46 ans, suivie à son tour de la vieillesse (*seniores*) allant de 46 ans jusqu'à la mort, pourrait à première vue sembler constituer un contre-exemple. En fait, comme Wackernagel l'avait déjà noté, l'âge de la maturité sexuelle est, selon les systèmes, identifié soit au début de la puberté, soit à sa conclusion. Marcus Tullius se décide pour la deuxième possibilité, ce qui explique qu'il fasse durer l'enfance jusqu'à 17 ans, âge qui coïncide *grosso modo* avec la conclusion de la maturation sexuelle (notamment en ce qui concerne le développement des traits sexuels secondaires : seins, pilosité, etc.).

13. Les Grimm parlent de « conte », mais dans la classification Aarne-Thompson-Uther (ATU), le texte est rangé dans la catégorie des fables.

14. Les frères Grimm font référence à un poème de Jehuda Levy Krakau Ben Sef publié dans la revue *Hamassef*, n° 2, Königsberg, 1788, p. 388

15. Il existe de multiples types de cycles de vie selon les formes de vie et les espèces. Le cycle de vie des humains – et de la plus grande partie des (autres) animaux – est caractérisé au niveau cellulaire par l'alternance de deux phases chromosomiques : une phase diploïde (à $2n$ chromosomes) et une phase haploïde (à n chromosomes). L'individu commence son cycle de vie sous la forme d'un zygote, c'est-à-dire d'une cellule « originare » à $2n$ chromosomes née de la fécondation d'un ovule par un spermatozoïde. Il se développe par mitose, c'est-à-dire par une multiplication de cellules somatiques diploïdes. Lorsqu'il atteint la maturité sexuelle, il forme un certain nombre de cellules germinales ou de gamètes (ovules dans le cas de la femelle, spermatozoïdes dans le cas du mâle), qui sont de nature haploïde. Le passage de la diploïdie des cellules somatiques à l'haploïdie des gamètes est opéré par un processus de méiose, qui réduit le nombre de chromosomes d'une cellule de $2n$ à n . Enfin, lors de la fécondation, un gamète mâle et un gamète femelle fusionnent pour former une nouvelle cellule diploïde, le zygote, qui correspond à la naissance d'une nouvelle lignée de cellules diploïdes, aboutissant à la formation d'un nouvel individu, issu du brassage du patrimoine génétique de ses deux parents.

16. Dès lors qu'on sort du domaine technique de la biologie, la signification de la notion de « cycle de vie » n'est pas toujours claire. Ainsi les conceptions organicistes du XIX^e siècle avec leurs phases de développement et de déclin sont parfois considérées comme des systèmes de « cycles de vie », alors qu'il est clair qu'ils n'ont rien à voir avec la conception biologique, qui s'intéresse uniquement au cycle reproductif. Il est important à cet égard de distinguer entre « cycle de vie » (*life cycle*), « durée de vie » (*life span*) et « parcours de vie » (*life course*). Les théories organicistes, et plus généralement les systèmes des « âges de la vie », sont des modélisations des « parcours de vie », et parfois aussi de la « durée de vie » (lorsqu'ils accordent un nombre d'années déterminé à chaque phase). De même, la notion de « cycle de vie » est parfois utilisée dans les sciences sociales pour désigner ce qui relève plutôt de la question de la durée de vie ou de celle du parcours de vie. Pour une discussion éclairante des confusions que cela peut entraîner, mais aussi de la valeur malgré tout heuristique de la notion de « cycle de vie » (qui met l'accent sur la reproduction, la filiation et les populations) voir Angela M. O'Rand et Margaret L. Krecker : « Concepts of the Life Cycle : Their History, Meanings, and Uses in the Social Sciences », *Annual Review of Sociology*, vol. 16, 1990, p. 241-262.

17. Hervé Le Bras, « Les politiques de l'âge », dans *L'Homme*, n° 167-168, « Passages à l'âge d'homme », Paris, Éd. de l'EHESS, 2003, p. 25-48, en particulier p. 25-28.

18. *Ibid.*, p. 28.

19. Pour la biologie de l'évolution, voir maintenant Lorenzo Bartalesi, *Histoire naturelle de l'esthétique*, Paris, CNRS Éditions, 2021. Dans le champ des travaux neurologiques, il existe actuellement une sous-discipline qui revendique le nom de « neuroesthétique » : voir Vilayanur Subramanian Ramachandran et William Hirstein, « The Science of Art : A Neurological Theory of Aesthetic Experience », *Journal of Consciousness Studies*, vol. 6, n° 6-7, 1999, p. 15-51 ; David Freedberg et Vittorio Gallese, « Motion, Emotion and Empathy in Esthetic Experience », *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 11, n° 5, 2007, p. 197-203 ; Hideaki Kawabata et Semir Zeki, « Neural Correlates of Beauty », *Journal of Neurophysiology*, vol. 91, n° 4, 2004, p. 1699-1705 ; Jean-Pierre Changeux, « De la science vers l'art » (1988), in *id.*, *Raison et plaisir*, Paris, Odile Jacob, 1994 ; pour une critique de la « neuroesthétique », voir Vidal

Fernando, « La neuroesthétique, un esthétisme scientifique », *Revue d'histoire des sciences humaines*, vol. 2, n° 25, 2011, p. 239-264. La psychologie expérimentale et cognitive est la discipline qui a mené les études les plus importantes sur les relations entre les modalités de l'attention et l'appréciation esthétique. Les travaux les plus marquants sont ceux de l'équipe de Rolf Reber : voir Rolf Reber et Norbert Schwarz, « Effects of Perceptual Fluency on Judgments of Truth », *Consciousness and Cognition*, vol. 8, n° 3, 1999, p. 338-342 ; Tedra A. Fazendeiro, Rolf Reber, Norbert Schwarz et Piotr Winkielman, « The Hedonic Marking of Processing Fluency : Implications for Evaluative Judgment », in Jochen Musch et Karl C. Klauer (éd.), *The Psychology of Evaluation : Affective Processes in Cognition and Emotion*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, 2003 ; Rolf Reber, Norbert Schwarz et Piotr Winkielman, « Processing Fluency and Aesthetic Pleasure : Is Beauty in the Perceiver's Processing Experience ? », *Personality and Social Psychology Review*, vol. 8, n° 4, 2004, p. 364-382. Les travaux actuellement les plus prometteurs pour la compréhension de l'attention esthétique visuelle sont les études d'*eye-tracking* : voir ici même l'article de Pablo Fontoura.

20. Le « faire comme si » de la fiction est une compétence cognitive très complexe, métareprésentationnelle et méta-actionnelle, qui est acquise durant l'enfance à travers les interactions de l'enfant avec lui-même, avec les adultes, et avec d'autres enfants. Il n'est pas certain que toutes les cultures connaissent des activités fictionnelles incarnées dans des pratiques artistiques marquées comme fictionnelles. Mais la compétence fictionnelle est une compétence cognitive universelle. Voir Laurence Goldman, *Child's Play : Myth, Mimesis and Make-Believe*, New York, Routledge, 2020, qui montre avec beaucoup de finesse comment les jeux fictionnels des enfants huli de Nouvelle-Guinée reposent sur la mise en œuvre d'un « faire comme si » ludique qui est du même ordre que celui des enfants occidentaux, mais qui opère sur des contenus qui, eux, sont spécifiques à la culture huli.

21. L'importance, dans l'histoire de l'art, de l'interrogation à propos des parcours de vie dépasse de loin le champ de la représentation des systèmes des âges de la vie. Les explorations de tel ou tel âge spécifique – l'enfance, la jeunesse, l'âge de la maturité et (un des thèmes les plus récurrents) la vieillesse – dans leur « nature » spécifique, sans inscription dans un système global des âges, sont de loin plus nombreuses. Parmi ces explorations, la plus passionnante est sans doute l'autoexploration du parcours de vie à travers l'autoportrait (réalisé à différentes époques de la vie). Voir à ce propos, ici même, l'article de Nadeije Laneyrie-Dagen.

22. Aux époques prémodernes les artistes travaillaient sur commande pour une partie, voire la totalité, de leurs œuvres, mais en général les commandes leur laissaient une grande latitude concernant de multiples aspects des œuvres. Les enfants, lorsqu'ils s'adonnent aux activités artistiques dans un cadre scolaire où on leur prescrit en général un thème, ou un sujet, ou un mode de réalisation, se trouvent dans une situation apparentée.

23. Il faut bien entendu distinguer entre les pratiques artistiques enfantines génériques et celles des artistes particulièrement précoces, notamment dans le domaine de la musique (Mozart et bien d'autres), de la poésie (Rimbaud) ou de la peinture (Picasso, Klee...).

24. Ze'ev Hochberg et Melvin Konner, « Emerging Adulthood, a Pre-adult Life-History Stage », *Frontiers in Endocrinology*, n° 10, 2020, p. 918.

25. *Ibid.*, p. 919.

26. *Ibid.*

27. En grande partie sous l'influence de Goethe.

28. Linda Hutcheon et Michael Hutcheon, « Late Style(s) : The Ageism of the Singular », in Marlene Goldman, Andrea Charise, Linda Hutcheon et Michael Hutcheon (dir.), *Occasion*, vol. 4, « Aging, Old Age, Memory, Aesthetics », Stanford, Stanford University, 2012, p. 1-11.

29. David Galenson, « The Life Cycles of Modern Artists : Theory, Measurement and Implications », *Historical Methods. A Journal of Quantitative and Interdisciplinary History*, vol. 37, n° 3, 2003, p. 123-136.

30. L'article de Guillaume Fournier dans ce volume (« Les "jeunes artistes" plasticiens en France. Comment l'âge impacte leurs trajectoires ») montre bien l'importance des facteurs sociaux : le fait que dans le monde de l'art actuel il faut percer tôt pour avoir une chance de mener une carrière artistique satisfaisante n'est pas très favorable aux « artistes expérimentaux » : il favorise les « artistes conceptuels ».

RÉSUMÉ

Âges de la vie, esthétique et arts

L'article se propose de clarifier les deux notions mises en relation dans l'expression « Les arts et les âges de la vie ». Il expose d'abord les différents systèmes des âges développés au fil de l'histoire européenne et les compare à deux autres classifications des parcours de vie : les classes d'âge et le cycle biologique. La seconde partie insiste sur la distinction entre art et esthétique avant d'explorer différentes manières selon lesquelles la question des âges de la vie peut nous aider à mieux comprendre la création artistique et la réception esthétique.

MOTS-CLÉS : âges de la vie, art, esthétique, culture, biologie

SUMMARY

Ages of life, aesthetics, and art

The paper aims to clarify the two notions whose relationship is thematized in the expression "Art and ages of life". First, it introduces to the various age-systems developed along the history of Europe and compares them with two other classifications of life courses : "age group" and "biological cycle". The second part of the paper highlights the distinction between art and aesthetics, before exploring how the question of the ages of life can further our understanding of artistic creation and aesthetic reception.

KEYWORDS : ages of life, art, aesthetics, culture, biology

RESUMEN

Las edades de la vida, la estética y las artes

El artículo pretende aclarar las dos nociones conjugadas en la expresión "Las artes y las edades de la vida". En la primera parte se exponen los distintos sistemas de las edades desarrollados a lo largo de la historia europea y se comparan con otras clasificaciones que atañen el curso de la vida : las clases de edad y el ciclo biológico. La segunda parte hace hincapié en la distinción entre el arte y la estética para luego explorar las distintas maneras en que la cuestión de las edades de la vida nos puede ayudar a comprender mejor la creación artística y la recepción estética.

PALABRAS CLAVES : edades de la vida, arte, estética, cultura, biología

Âges de la vie et peinture de soi

Introduction : photographies de défunts.

On posera d'abord une question, simple seulement en apparence.

Soit un homme ou une femme célèbre, ou qui le fut ; et la nécessité de choisir une image – mais une seule – qui le ou la représente. Pour sa nécrologie ou dans un dictionnaire, par exemple.

Quelle image choisit-on ?

Pour cette unique représentation et à l'exception de cas particuliers, acteurs jeunes connus pour cette raison (Shirley Temple), l'enfance est exclue. L'apparence d'une personne ne semble chargée de sens qu'à partir du moment où elle a accompli ce pour quoi elle est devenue célèbre.

À l'inverse, l'image des dernières années s'impose fréquemment. Elle est choisie quand la personne est demeurée fameuse jusqu'au terme de sa vie, de préférence aux traits que cette personne avait au moment des faits qui l'ont rendue célèbre. Sur la page Wikipédia de Simone Veil¹, la photographie de tête date de 1984 : ni la jeune fille emmenée en déportation (1944), ni la ministre de la Santé qui fit passer la loi sur l'interruption volontaire de grossesse (1974), mais la femme à l'allure seyante, rassurante, de la maturité – et pas non plus, pour cette femme qui fut très belle, l'aspect du très grand âge (Veil est morte en 2017). Plus frappant encore : la photographie représentant Albert Einstein le jour de son soixante-douzième anniversaire, en 1951, en train de tirer la langue, recouvre, occulte le souvenir de ses autres images. Or les travaux essentiels d'Einstein datent des années 1905-1935.

Montrer le dernier âge d'une personne repose sur une interprétation téléologique, que ce choix soit assumé ou inconscient. Une vie s'écoule, sa fin la transforme en destin.

Or il est clair que les trajectoires personnelles sont parfois fracturées et que la vieillesse, même égarée, peut donner un autre sens à l'action de la jeunesse et en condamner la mémoire.

Ainsi de Philippe Pétain : l'image unique impossible à choisir serait celle du commandant à Verdun et au Chemin des Dames. Le maréchal instaurateur du régime de Vichy frappe d'une indignité rétrospective le soldat de la Première Guerre mondiale.

Prenons un exemple contraire, celui de Charles de Gaulle. La vie de de Gaulle est plus uniformément héroïque, ou en tout cas moins caricaturalement contrastée. Même alors : est-ce le général, l'homme de l'Appel du 18 Juin et l'organisateur de la Résistance française qu'il faut célébrer ? De Gaulle a alors cinquante ans, comme Pétain à Verdun. Ou est-ce le président de la V^e République, septuagénaire revenu au pouvoir avec la crise algérienne et qui le quitte en 1969, à près de quatre-vingts ans, en laissant des souvenirs mitigés ?

La question de l'image n'est bien entendu pas la seule. Dans le *Grand Dictionnaire universel du XIX^e siècle* de Pierre Larousse, deux entrées décrivent une seule vie – mais non pas une seule existence. L'entrée « Bonaparte » est ainsi rédigée : « né à Ajaccio (île de Corse) le 15 août 1769, mort au château de Saint-Cloud le 18 brumaire an VIII de la République française, une et indivisible (9 novembre 1799) ». Pour le reste, il faut aller voir à l'article « Napoléon ».

Le contexte peut aussi être plus privé qu'un texte publié dans un journal ou qu'une notice de dictionnaire. Lors d'une table ronde à propos de la chapelle peinte par Mark Rothko, située à Houston près de la Menil Collection – il s'agit plutôt d'un lieu de méditation sans culte, qui n'est dédié à aucun dieu –, le grand rabbin de France Haïm Korsia s'interrogeait sur les images admissibles par le judaïsme. Il n'excluait que celles qui jouent le rôle d'idoles. Et il ajoutait qu'à titre personnel et non plus doctrinal, il y avait pour lui un autre type de représentation intolérable : les photographies des défunts qu'on cimente quelquefois sur les tombes et qui figent en une plaque d'émail le souvenir d'existences par essence dynamiques, comme si elles avaient pour finalité de mener à cet aspect ultime, le seul, dès lors, dont on soit invité à se souvenir.

Peut-être est-ce pour cela que les portraits de prestige signés par le studio Harcourt ont ou ont eu longtemps un succès considérable. Les stars y apparaissent sans âge ni personnalité : des icônes auxquelles le choix du noir et blanc confère une forme idéale, que la lumière magnifie dans un halo clair, auxquelles maquillage et retouches donnent un faux air de jeunesse si les modèles sont âgés et, s'ils sont jeunes, une maturité qui compense ce que leurs traits peuvent avoir d'indécis.

Les âges de la vie.

Partant de cette question de l'image photographique, choisie par d'autres et en l'occurrence sans l'aval des modèles, on veut examiner ici comment la tradition visuelle occidentale a représenté les âges de la vie et comment les

artistes – quelques-uns d'entre eux du moins – ont créé par le passé un ou des portraits d'eux-mêmes, à tel âge ou à tels âges.

Une tradition datant des débuts de l'histoire de la gravure figure les âges de la vie sous la forme de degrés qui montent et descendent, inventant une image efficace pour un thème dont les origines remontent à Pythagore puis Galien. « L'escalier des âges » connaît au XVII^e et au XVIII^e siècle un succès considérable, qui culmine après les années 1800 en France et participe du succès des images d'Épinal : des feuilles volantes imprimées, coloriées au pochoir et vendues bon marché par colportage.

Sur l'une de ces images, datée de 1826², on distingue dix paliers dans « le cours de la vie de l'homme » – en réalité il s'agit aussi de celui de la femme, présente en tant que compagne.

Se succèdent de gauche à droite, en montant puis en descendant au fil des décennies : l'âge de « puérité » ou enfance, jusqu'à dix ans ; l'adolescence ; la jeunesse ; l'âge « viril » (la prise en compte de la femme est décidément subsidiaire...) ; la maturité ; puis un palier, plateau ou sommet de cinquante à soixante ans, dénommé l'âge « de discrétion » ; puis l'âge « déclinant », justement nommé puisque commence la descente ; celui de la « décadence » ; l'âge « caduc » (de quatre-vingts à quatre-vingt-dix ans) ; la « décrépitude » ; et enfin la mort, tout en bas, qui survient tard, à cent ans, « âge d'imbécillité, ou d'enfance ».

Le nombre des degrés étonne : à une époque où la mort interrompt souvent les vies dans l'enfance, aux accouchements ou encore à tout âge, lors d'épidémies, les images d'Épinal figurent des centenaires. Le chiffre rond est symbolique (dix paliers, comme le nombre de commandements du Décalogue), et il permet de distribuer l'image autour de l'arc abritant le Jugement dernier, qui doit inspirer l'existence. Dans cette organisation, cependant, la moitié de la vie est un désolant déclin, et il a dû falloir aux rédacteurs des légendes un peu d'imagination pour trouver les qualificatifs successifs des cinq décennies de sénescence. D'autres gravures adoptent d'autres termes, aussi dépréciatifs, pour cette moitié de vie : déclinaison, caducité. Au XVII^e siècle, une gravure attribuée à Henri Noblin le Jeune et titrée *Misère humaine ou les Passions de l'homme* détaille en légende les maux liés à ces âges tardifs : les maladies qui « prennent séance » (le sexagénaire), l'« humeur chagrine » (le septuagénaire), le « bâton marchand » (l'octogénaire), le dos « tout courbé » (nonagénaire) ; et de nouveau l'« imbécillité » des centenaires qu'enfin la mort frappe³.

La structure en escalier qui fonde ces images révèle une conception de ce qu'est la vie : elle commence comme une ascension – montée à l'Éden, chemin clair et radieux ; se poursuit par un bref plateau ; puis, littéralement, elle prend la forme d'une descente aux enfers, cet enfer qui est représenté à gauche de la résurrection des corps, alors qu'étrangement le paradis n'est pas visible. L'escalier mène à une scène qui répète en miroir celle de la naissance et des

premiers mois sur l'horizontale du bas : l'homme et la femme centenaires sont couchés dans un lit comme les nouveau-nés sont allongés dans le berceau. L'esprit connaît le même cycle, revenant à l'ineptie puérile.

Au début du XXI^e siècle, l'échelle des âges influence toujours l'imaginaire de la représentation de la vie. On ne représente plus des marches, mais la taille de l'individu vaut pour les degrés de son existence. Dans l'image reproduite ci-dessous, quatre étapes de croissance conduisent à une cinquième qui figure le nouvel âge idéal (trente ans ?), suivi de deux autres moments où le corps alourdi, puis rapetissé, représente la maturité (soixante ans ?) et la vieillesse (quatre-vingts ans ?). La sémantique est éloquente : le petit enfant à quatre pattes se redresse (s'humanise) à l'âge de l'école (le cartable sur le dos) et du jeu (du sport : le ballon). À vingt ans il est prêt à conquérir le monde, étudiant brandissant haut son diplôme. À trente, le voici en costume, la démarche calme, une serviette, qu'on imagine en cuir, à la main. La dégradation de son corps, par la suite, le reconduit à son passé : il penche vers la terre, comme le très petit enfant qu'il fut, et il souffre du dos. Il est proche de se coucher dans la tombe.



Les âges de la vie, version XXI^e siècle. Image disponible sur le site Pixabay (<https://pixabay.com/fr/>). Licence : Pixabay Licence (<https://pixabay.com/fr/service/license/>).

Le *topos* qui persiste à travers les temps présente donc l'existence comme une montée vers un apogée – trente ans aujourd'hui, cinquante ans auparavant. Avant cet âge béni, elle n'est que préparation. Après l'acmé, elle n'est qu'amertume, déclin et ressassement.

L'autoportrait et le parti pris de l'âge.

Ces préconceptions influencent l'autoportrait. Quand il se peint, l'artiste médite la transformation de son apparence et constate le passage du temps : son pinceau dresse l'état des lieux. Il ne s'agit pas seulement d'une méditation

pour soi-même. Sauf s'il n'est pas destiné à être vendu, l'autoportrait livre et diffuse une iconographie dont l'artiste sait ou présume qu'elle influencera la façon dont le public apprécie les œuvres de la même époque : l'âge constaté du peintre permettra de conclure qu'il travaille dans la fougue de la jeunesse, au maximum de ses moyens, ou au contraire dans son déclin, voire aux approches dangereuses de « l'âge d'imbécillité ».

Albrecht Dürer : à la recherche de l'image glorieuse.

Albrecht Dürer (1471-1528) dessine son premier autoportrait à treize ans : un buste, d'un travail un peu sec, exercice d'apprentissage sur un papier léger, émouvant comme l'artiste lui-même en fut conscient⁴. En recourant toujours au dessin, c'est-à-dire à un médium qui n'était pas alors destiné à la diffusion, il réalise d'autres portraits de lui, et à plusieurs reprises il s'y montre partiellement ou entièrement nu⁵.

Le premier autoportrait peint à l'huile date de 1493. Il a vingt-deux ans. C'est l'*Autoportrait au chardon* du musée du Louvre, peinture sur parchemin et de petite taille (56 x 44 cm). Le chardon, *Mannstreu* en allemand, désignant la fidélité de l'homme, on considère que l'artiste l'a exécuté alors qu'il accomplissait son premier voyage (1490-1494) et en vue du mariage que son père projetait alors pour lui⁶ (il épousa Agnes Frey peu après son retour). Il s'agit donc d'une œuvre destinée, comme les dessins, à un usage privé.

Cinq ans plus tard, à vingt-six ans, Dürer se peint, sans symbole intime apparent, sur une toile et non plus sur un parchemin, mais dans un format encore relativement modeste : 52 cm sur 41 cm⁷.

Puis en 1500, date ronde, celle du siècle, le voici encore⁸, dans un format cette fois plus grand : 67 cm sur 48,9 cm, sur bois – matériau plus pérenne – et avec, écrit Dürer à même la surface du tableau, « des couleurs appropriées⁹ » : préoccupation mimétique ou, de nouveau, souci de durabilité ?

À deux ans seulement de distance, donc, deux tableaux à destination publique... Car les peintures ont appartenu à une instance officielle, le Conseil de Nuremberg. On ne sait quand ni comment la première fut acquise, mais le Conseil l'avait depuis longtemps en sa possession quand, en 1636, il la donna au roi Charles I^{er} d'Angleterre. Pour la seconde, on sait plus sûrement qu'elle fut cédée au Conseil par Dürer lui-même.

L'autoportrait de 1500 est-il venu « corriger » l'image que Dürer donnait de lui dans le précédent tableau, aujourd'hui au Prado, qui pourrait ne lui avoir plus convenu, deux ans plus tard – ou un peu davantage, si la date inscrite est symbolique ? Par la composition et le décor, la peinture précédente, conservée à Madrid, s'inscrit dans la tradition flamande, donc une tradition étrangère, au moment où naît l'idée d'une spécificité nationale germanique et, pour Dürer, le

projet de fonder un « art allemand¹⁰ ». Le modèle peint de trois quarts et, sur le côté, la fenêtre ouvrant sur un paysage en font l'héritière d'une formule compositionnelle utilisée par la génération qui a suivi Van Eyck (ainsi Dirk Bouts dans un *Portrait de jeune homme* en 1462¹¹) et qui, au moment où un nouveau siècle commençait, a pu paraître subitement obsolète.

Aussi l'autoportrait de 1500 rompt-il doublement avec le tableau qui précède. Il ne comporte plus d'ouverture sur l'extérieur, Dürer s'y représente de face – position traditionnellement réservée à Dieu¹² ; il imagine sa posture et conçoit sa chevelure de façon à ménager une parfaite symétrie ; il ose fixer du regard le spectateur – comme Dieu peut regarder les humains, de nouveau – et il ramène par le geste de sa main d'artiste le monde à lui, ou y affirme tout au moins sa présence : *ego sum qui sum*, semble-t-il dire, en quelque sorte¹³.

Le tableau est le dernier où le peintre se représente, à l'huile, de façon autonome, c'est-à-dire hors de toute composition dévotionnelle ou narrative¹⁴. Il lui reste pourtant encore vingt-huit ans à vivre, soit presque la moitié de sa vie et l'essentiel de son existence d'adulte.

Il n'est probablement pas très risqué d'affirmer ce qui suit : Albrecht Dürer n'a pas peint « des » autoportraits ; il a peint, il a voulu laisser au monde, ou du moins à la ville où il était né et où il a vécu et travaillé, une image de lui et une seule, parfaite ; l'apothéose magnifique de ce qu'il était ou voulait être. Il a saisi son aspect en l'idéalisant, à l'âge du Christ, ou à peu de chose près, au moment de la Passion, et il l'a fait à une date – c'est du moins celle qu'il a inscrite – également symbolique, un millénaire et demi après la naissance du Sauveur.

Deux faits confortent cette hypothèse. L'un est le signe léger d'un commencement de dégradation physique : le recul des cheveux sur le haut du front de ce visage autrement parfait. Dürer a perçu cette calvitie naissante, il s'en est soucié, puisqu'il l'a reproduite. On peut imaginer qu'elle fut pour lui un avertissement de l'urgence qu'il y avait à fixer son apparence. Le second est le fait que le tableau – qu'il s'agisse d'histoire ou de légende n'importe pas en l'occurrence – ait été continûment exposé au public, à Nuremberg, après la mort de l'artiste et jusqu'en 1805, où il fut vendu à la collection royale de Bavière. Dürer a donc atteint son but : c'est bien ce portrait-là, à l'exception de tout autre, qui fut donné à voir aux générations postérieures.

Rubens et Poussin : le statut de l'image ultime.

Un siècle plus tard, le Flamand Pierre Paul Rubens (1577-1640), dont la carrière se déroule en Italie, en France, en Espagne, en Angleterre, et non seulement dans les Pays-Bas du Sud, est conscient de la nécessité d'élaborer un autoportrait qui le flatte. Les autoportraits à l'huile de Rubens s'échelonnent entre 1602 et la fin de sa vie. Les premiers, au commencement du siècle, le

représentent en compagnie d'humanistes¹⁵ ou avec son épouse¹⁶. Ils célèbrent une réussite et un bonheur personnels, l'amitié combinée avec l'amour fraternel, le mariage, mais ils livrent aussi une image flatteuse : celle d'un intellectuel, d'un mari modèle. Puis trois autres tableaux le figurent tout seul. Le premier est une commande destinée au futur Charles I^{er} d'Angleterre : il s'agit donc d'une image incontestablement promotionnelle. Le peintre, comme il l'inscrit lui-même sur le tableau, a quarante-cinq ans¹⁷. Il se représente vêtu de noir, en gentilhomme, l'air altier, le cheveu roux (un vaste chapeau masque son crâne dégarni) et la bouche vermeille : les marqueurs, selon la médecine du temps, d'un tempérament « sanguin » caractéristique du glorieux « âge viril » (les trente ans que Rubens a largement dépassés), mais qui demeurent chez lui comme des traits consubstantiels puisque le patronyme Rubens, en latin, signifie « rouge ».

La jeunesse de Rubens est éternelle, ou du moins sa fougue demeure-t-elle et demeurera-t-elle inentamée, proclame le tableau¹⁸.

Comme pour Dürer avec l'*Autoportrait au manteau de fourrure*, l'*Autoportrait* de 1623 fige l'image de Rubens. Nous en connaissons des variantes – à vrai dire, le deuxième autoportrait connu du peintre, en 1628, n'en est qu'une dérivation – et le peintre le fit graver. Mais Rubens, dix-sept ans plus tard, produit une dernière image de lui, constat de son état physique d'alors. Le tableau, conservé au Kunsthistorisches Museum de Vienne, est le plus grand des trois autoportraits de la maturité¹⁹. Le peintre s'y figure avec un cadrage élargi, à mi-jambes, appuyé sur une canne, le visage évidemment vieilli, la peau lâche et le regard usé. Son costume est noble et l'une de ses mains gantée : il reste un gentilhomme – il ne se figure pas en peintre –, mais en gentilhomme fatigué.

Ce portrait-ci, memento possible d'une « vie réussie » et avertissement intime d'avoir à mourir, n'est pas gravé.

La tentation de l'image unique et contrôlée marque encore l'œuvre de Nicolas Poussin (1594-1665), qui appartient à la génération suivante.

Le Français n'est pas un peintre de portrait. Il pratique la « grande peinture », celle qui raconte des histoires, et il se plaît aux paysages à la fin de sa vie. Dès la fin des années 1640, il se sait souffrant, atteint d'un tremblement qui va l'obliger à abandonner ses pinceaux. À cinquante-six ans, il cède à l'insistance d'un premier puis d'un second commanditaire, qui sont tous deux des amis chers, Paul Fréart de Chanteloup et Jean Pointel, et réalise en quelques mois deux autoportraits, des huiles sur toile dont la plus grande, conservée à Paris, fixe son apparence pour la postérité. Les deux tableaux portent une inscription qui précise son âge, son origine (il est normand, né aux Andelys), le lieu où il vit et peint (Rome), ainsi que la date. On considère que le tableau du Louvre a été peint en premier, celui de Berlin étant destiné à ne pas rendre jaloux Pointel. Cependant, l'inscription de cette dernière peinture porte la date 1649 et précise que Poussin a cinquante-cinq ans²⁰, tandis que l'autoportrait du Louvre indique l'année du jubilé, 1650, soit de nouveau un chiffre rond et symbolique²¹.

Léonard et Rembrandt, des vieillards avant l'heure.

Les autoportraits de Poussin montrent un homme mûr, vêtu d'une sobre robe noire, tenant à la main un portefeuille de dessins (version du Louvre) ou un porte-crayon et un traité esthétique (version de Berlin) : un homme vieillissant, certes, mais au travail et dont le corps (les cheveux drus, bruns, à peine marqués de touches de gris dans le tableau allemand) ne montre aucun signe d'empêchement. Le peintre se donne à voir alors qu'il se sait souffrant, mais au moment où personne ne peut encore faire le constat de sa dégradation.

Un tel choix est sans doute le plus fréquent, au moins dans les périodes anciennes : il ne fait pas bon alors, pour un artiste, livrer de soi une image déclinante.

Toutefois, il arrive aussi que des peintres assument leur vieillissement ou même qu'ils le devancent : qu'ils se représentant avant l'heure en vieillards, élaborant une contre-figure héroïque et glorieuse, elle aussi, mais située à la marge finissante de la vie.

Léonard de Vinci (1452-1519) appartient à une génération où le portrait est encore le privilège des grands : princesses et princes, belles aimées par ces princes. Nous ne possédons de l'artiste aucun autoportrait à l'huile, mais un dessin à la sanguine conservé à Turin²² et qui représente un visage à la barbe et aux cheveux longs est regardé comme autographe et traditionnellement désigné comme l'image de Léonard par lui-même. Les experts le datent de 1512-1515.

Or dans ce dessin, le dessus du crâne chauve, les traits marqués, le nez rude, les lèvres minces, les rides d'amertume et les poches sous les yeux aux sourcils en broussaille – tous les traits – montrent un homme qui paraît bien plus âgé que ne l'est Léonard de Vinci en 1512 (il a soixante ans) ou même à sa mort en 1519. Portrait idéal et purement imaginaire, alors ? La comparaison avec une peinture de Raphaël montre qu'il n'en est rien : dans le célèbre *Parnasse* au palais du Vatican, la physionomie que Raphaël prête à Platon est regardée comme un portrait de Léonard de Vinci. Et l'apparence du modèle est, en plus jeune, celle qu'on voit sur l'*Autoportrait de Turin* : mêmes cheveux longs, même calvitie sommitale commençante, même barbe.

En réalité, Léonard, loin de s'épargner, aime à se représenter plus vieux que nature : en patriarche ou Dieu le Père, dépassant pour ainsi dire les âges humains. Il est possible que, réputé pour sa beauté dans sa jeunesse, il ait choisi de souligner plutôt que de dissimuler son vieillissement à mesure que son apparence s'altérait, qu'il ait voulu imposer de lui, qui fut un élégant et séduisant adolescent, l'image d'un noble vieillard avant l'heure. De plus, si le dessin a été exécuté avant le départ de l'artiste pour la France en 1516, cette sénescence affirmée est peut-être aussi une réponse à la situation où il se trouvait alors, doyen, de beaucoup, d'une scène dominée par des générations

bien plus jeunes, celles de Michel-Ange (né en 1475), de Raphaël (1483) et, à Venise, de Titien (né sans doute à la fin des années 1480). Il se pose en sage, et en père – fondateur – de l'art.

Rembrandt (1606-1669) est le peintre qui a le plus systématiquement exploré, ou peut-être exploité, sa propre apparence. De 1625 ou 1628 à sa mort, il est l'auteur d'une quarantaine d'autopportraits à l'huile, outre des dessins et des gravures, certains cadrés sur son visage, d'autres le représentant déguisé, au début de sa vie, par exemple, en mendiant. Par sa continuité et sa densité, cette exploration nous intéresse comme une expérience introspective, le journal de la perception qu'un homme a de son corps et de ses transformations. Mais les autoportraits ont aussi permis à Rembrandt, tout au long de sa carrière, d'abord de se passer de modèles qu'il ne pouvait payer, puis dans le milieu calviniste où il vivait, de pratiquer une peinture sans sujet historié et qui fasse de la matière, la facture, la forme, les vrais critères d'appréciation d'un tableau.

Notre étude ne portant pas sur les autoportraits mais sur leur rapport avec l'âge, on dressera ce constat : le format de ces tableaux grandit à mesure que l'âge de Rembrandt augmente.

Les autoportraits de jeunesse sont de petite taille, une trentaine de centimètres de haut en moyenne, avec un cadrage borné à la tête ou au haut du buste²³. Dans la décennie 1630, la composition s'élargit (buste entier) et avec elle le format, presque 60 cm de haut²⁴. En 1639, l'*Autoportrait avec un butor* de la Gemäldegalerie de Dresde marque un net accroissement (120,7 cm de haut) et, jusqu'en 1645, la hauteur moyenne est d'un peu plus de 87 cm²⁵. Cette moyenne reste identique après 1652²⁶ (on ne connaît pas d'autoportrait pour la période 1645-1652), mais à cette époque, Rembrandt peint quatre sur cinq des plus larges tableaux où il se montre lui-même, des œuvres cadrées aux cuisses et hautes de plus d'un mètre : il s'agit du *Grand Autoportrait*, bien nommé, de Vienne (111,2 cm), de l'*Autoportrait aux deux cercles* de Kenwood House (114,3 cm), de l'*Autoportrait au chevalet* du Louvre (111 cm), et du plus considérable, l'*Autoportrait au tablier jaune* de la Frick Collection de New York (133,7 cm de haut).

Premier constat : les changements de format ne correspondent pas à des décennies. Les agrandissements qu'on constate avec l'*Autoportrait* de Liverpool (69,7 cm, 1630-1631), puis avec l'*Autoportrait avec un butor* – agrandissements que confirment les œuvres suivantes – ne correspondent pas à la logique des marches décennales dans les âges de la vie, autrement dit à des anniversaires symboliques. Les variations tiennent à un mixte de considérations biographiques, économiques et sans doute psychologiques.

Ainsi, le petit format des autoportraits de jeunesse, à la fin des années 1620, alors que Rembrandt est encore fixé à Leyde, s'explique peut-être non seulement par la modestie d'un artiste débutant, doutant de son droit à se peindre lui-même, mais davantage encore par le coût du matériau : du chêne qui, une

fois préparé, coûterait cher dans de grandes dimensions, alors que le peintre a de petits moyens et qu'il n'est pas certain de vendre. Précédée par de minuscules eaux-fortes de son visage exprimant différentes émotions²⁷, cette série à l'huile vise peut-être cependant aussi à donner des modèles à copier aux premiers élèves que le jeune maître admet auprès de lui.

La décennie 1630 est celle des grands changements : mort du père, installation à Amsterdam, mariage, constitution d'une clientèle, premières commandes importantes. L'augmentation du format s'inscrit dans ce contexte : Rembrandt, assuré par cette réussite, mesure l'enjeu de diffuser son image, il peut payer ses matériaux, il vend.

1639, l'année du premier très grand autoportrait (celui où il se représente avec un butor), est aussi celle du déménagement dans une grande et belle maison : sa première épouse, Saskia, se porte encore bien – tout semble sourire à celui qui est sans conteste un maître reconnu. L'augmentation de format, décidément, est proportionnelle à la confiance du peintre en ses capacités et à la conviction que ses créations, y compris celles, de grand format, qui le représentent, trouveront preneurs.

Mais cette dernière raison ne vaut plus – ou vaut moins – pour les autoportraits tardifs de Rembrandt, à une époque, à partir des années 1650, où les amateurs de sa peinture sont moins nombreux. Le grand nombre d'autoportraits peints à cette époque (seize sont achevés entre 1652 et la mort du peintre), dont quatre sont d'un vaste format, supposant un long travail, correspond alors, peut-on présumer, au besoin de continuer à peindre malgré l'absence de commandes et à celui d'imposer de soi, dans cette adversité, une image dramatique et puissante. Cette image est celle, non pas d'un érudit comme Poussin, non d'un philosophe comme Léonard, mais d'un vieillard en tenue de peintre, rivé à son chevalet.

Or une telle apparence, qui souligne le délabrement du corps autant que la fonction ou la passion qui fait vivre, est fixée par Rembrandt à une date si précoce qu'elle en devient, comme chez Léonard, suspecte : l'*Autoportrait au tablier jaune* de la Frick Collection, le plus grand des autoportraits, qui date de 1658, est peint alors qu'il n'a que cinquante-deux ans. Saskia est morte, il vit avec sa nouvelle compagne Hendrickje – la belle femme représentée en *Bethsabée au bain* quatre ans plus tôt –, et ses enfants, un fils de dix-sept ans, qu'il a eu de Saskia, et une fille de quatre ans, née de Hendrickje : on peine à croire à l'image de vieux roi déchu et solitaire que veut donner ce tableau, évidemment magnifique et fait, incontestablement, dans une période économique très pénible pour le peintre. Cinq ans plus tard, l'*Autoportrait en Zeuxis* du Wallraf-Richartz-Museum de Cologne²⁸ nous rapproche de la mort de Rembrandt, mais celui-ci n'a encore que cinquante-six ou cinquante-sept ans et il lui reste sept ans à vivre (il meurt à la fin de l'année 1669, le 4 octobre).

Or le tableau, d'une part, raconte la mort d'un célèbre artiste grec, qui agonise d'avoir trop ri en peignant une vieille femme – la vieillesse riant de la vieillesse, d'autre part, il donne à Zeuxis les traits de Rembrandt sur ses autoportraits, mais en exagérant la sénescence de sa physionomie jusqu'à donner du peintre l'image d'un grand vieillard tremblant²⁹.

Conclusion.

On pourrait, sans doute utilement, prolonger et étendre cette étude en la faisant porter sur d'autres artistes plus proches de nous dans le temps. Pablo Picasso (1881-1973), avec la complicité de son ami, le photographe Edward Quinn, a construit dans les années 1950 et 1960 l'image d'un créateur non pas vieux, mais solaire, en short, marcel ou torse nu ; une force de la nature – buste épais, poilu, bronzé –, amuseur se plaisant à amuser, entouré de femmes, et dont l'énergie s'exprime dans un corps à corps sexuel avec les tableaux. La question mériterait autant d'être posée pour les artistes femmes : si, aux époques anciennes, la perte de la beauté juvénile paraît, pour elles, presque une faute de goût – la portraitiste Élisabeth Vigée Le Brun (1755-1842) se peint pour la dernière fois en 1790, à trente-cinq ans³⁰, alors qu'il lui reste un demi-siècle à vivre –, Louise Bourgeois (1911-2010), en un temps où la carrière de ses consœurs prend son essor plus tard que celle de leurs collègues hommes, cultive son image de vieille femme indigne, en salopette et béret masculin sur la tête, ou tenant dans ses mains la sculpture *Fillette*, un pénis aux dimensions démesurées.

La question de l'âge et de l'image qu'en donnent les peintres ne saurait en réalité être abordée simplement et encore moins en fonction d'un système qui prétendrait l'expliquer. Elle dépend du rapport que les individus entretiennent avec le temps et leur propre vieillissement, c'est-à-dire de leur angoisse face au déclin et à la mort, ou de la paix relative qu'ils éprouvent devant ce qui est le cycle de la vie. La manière dont les artistes l'appréhendent varie selon qu'ils appartiennent à une génération qui continue à bénéficier de la faveur du public ou que celui-ci, au contraire, préfère les œuvres de plus jeunes. Elle est liée aux préjugés de leur époque : le regard que l'on porte sur le grand âge, vu comme le moment de la sagesse ou celui d'une inéluctable régression. Elle dépend enfin du fait que chaque artiste s'approprie ou non ces préconceptions. Certains y adhèrent et refusent de transmettre une image d'eux-mêmes qu'ils jugent en effet dégradée (Dürer, Rubens, Poussin, ou encore Vigée Le Brun), tandis que d'autres rusent avec les a priori négatifs et les retournent le cas échéant. Anticipant la vieillesse, ils en élaborent avant l'heure une vision idéale (Léonard de Vinci) ; ils assument le pire au point de faire de la représentation de leur

Nadeije Laneyrie-Dagen

corps en train de se défaire le sujet même de leurs œuvres (Rembrandt) ; et ils revendiquent cette apparence ultime, comme le point conclusif et la résolution manifeste d'une destinée (Bourgeois).

Nadeije Laneyrie-Dagen
nadeije.laneyrie-dagen@ens.fr
École Normale Supérieure (PSL)

NOTES

1. Disponible à l'adresse suivante : https://fr.wikipedia.org/wiki/Simone_Veil, consultée le 10 mai 2021.
2. *Le Cours de la vie de l'homme ou L'Homme dans ses différents âges* – © Photo RMN-Grand Paris – J.-G. Berizzi. [En ligne]. Disponible sur : L'Histoire par l'image, <https://histoire-image.org/de/node/5532>
3. L'estampe est conservée à Paris à la Bibliothèque nationale.
4. Vienne, Albertina. Dürer a écrit, manifestement bien plus tard : « J'ai fait ce portrait de moi devant un miroir en 1484. Je n'étais encore qu'un enfant » (trad. de l'auteure, d'après l'inscription autographe accompagnant le dessin).
5. *Autoportrait malade*, Brême, Kunsthalle ; *Autoportrait en Homme de douleur*, New York, Metropolitan Museum ; *Autoportrait nu*, Weimar, musée du Château.
6. Paris, musée du Louvre. L'inscription, « *MIN SACH DIE, GAT ALS ES OBEN SCHTAT* » (« Les choses m'arrivent comme il est écrit là-haut ») peut avoir de nombreux sens – dont celui de remettre à son père et au vouloir divin son avenir d'époux.
7. *Autoportrait aux gants*, dit aussi *Autoportrait au paysage*, Madrid, musée du Prado. Inscription en allemand : « *Das malt ich nach meiner gestalt / Ich war sechs und zwenzig Jor alt / Albrecht Dürer* » (« J'ai peint ce tableau d'après mon aspect quand j'avais vingt-six ans. Albrecht Dürer »).
8. Albrecht Dürer, *Autoportrait au manteau de fourrure*, signé et daté de 1500, Munich, Alte Pinakothek. [En ligne]. Disponible sur le site Bayerische Staatsgemäldesammlungen : Albrecht Dürer, *Selbstbildnis im Pelzrock*, 1500, Alte Pinakothek München, <https://www.sammlung.pinakothek.de/en/artwork/QLx2QpQ4Xq> (mis à jour le 19 février 2020).
9. L'inscription est en latin, langue des humanistes, et non plus en allemand, et la mention des couleurs ainsi formulée : « *propriis... coloribus* ».
10. Ce qui est le but des écrits de Dürer, médités à partir du second séjour au moins à Venise, en 1505, qui aboutiront notamment à la publication des *Quatre livres des proportions du corps humain* peu après sa mort (*Vier Bücher von menschlicher Proportion*).
11. Londres, National Gallery.
12. Voir par exemple Hans Memling, *Le Christ bénissant*, 1478, Pasadena, Norton Simon Museum.
13. « Je suis celui qui suis », Vulgate, Exode, III, 14.
14. Dans *La Vierge de la fête du Rosaire* en 1506 (Prague, Galerie nationale), dans *Le Martyre des 10 000 chrétiens* en 1508 (Vienne, Kunsthistorisches Museum) et dans *L'Adoration de la Sainte Trinité ou Retable Landauer*, en 1511 (Vienne, Kunsthistorisches Museum), Dürer se représente debout, avec un papier, une pancarte, un cartouche portant son nom et la date.
15. *Autoportrait dans un cercle d'amis de Mantoue*, 1602-1605, Cologne, musée Wallraf-Richartz ; *Les Quatre Philosophes*, 1611-1612, Florence, Galerie palatine (Palais Pitti).
16. *Sous la tonnelle de chèrefeuille*, autoportrait de Rubens avec Isabella Brant, 1609, Munich, Alte Pinakothek.
17. « *Petrus Paulus Rubens / Se ipsum expressit / A. D MDCXXIII / Ætatis Suae XXXV* » : P. P. Rubens s'est peint lui-même en l'an de Dieu 1623 à l'âge de quarante-cinq ans.

Âges de la vie et peinture de soi

18. Le paysage, avec une pierre (Petrus) et un soleil rougeoyant (Rubens) pourrait constituer aussi une signature en forme de rébus. Ce tableau est visible en ligne sur le site Royal Collection Trust : <https://www.rct.uk/collection/400156/self-portrait>

19. 109,5 x 85 cm contre 87,5 x 62,2 cm pour la peinture de Londres, et 61,5 x 45 cm pour l'autoportrait de 1626, conservé à la Maison de Rubens (Rubenshuis) à Anvers.

20. L'inscription, en latin, souligne l'origine, Les Andelys, et la double réussite en Italie et en France (le peintre officiel du roi) : « *NICOLAUS POVSSINVS ANDELYENSIS ACADEMICVS ROMANVS PRIMVS/PICTOR ORDINARIVS LUDOVICI IVSTI REGIUS GALLIÆ. ANNO Domini/1649. Romæ. ÆTATIS SUÆ. 55* ».

21. « *Effigies Nicolai Poussini Andelyensis Pictoris. Anno Aetatis 56. Romæ Anno jubilei* » – l'âge que Poussin indique, cinquante-six ans, est juste, bien que le tableau ait été peint en vérité en 1649, puisque c'est la date du jubilé, 1650, qui est énoncée. Ce tableau est visible en ligne, sur le site des collections du musée du Louvre : <https://collections.louvre.fr/ark:/53355/cl010065384> (dernière mise à jour le 22 octobre 2020).

22. Une photographie de ce dessin est visible en ligne sur Wikimedia Commons : https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Leonardo_da_Vinci_-_presumed_self-portrait_-_WGA12798.jpg (consulté le 10 mai 2021).

23. Ce chiffre, exactement 31,54 cm, est obtenu à partir de la liste fournie à l'entrée « Autoportraits de Rembrandt » pour les années 1628, soit 7 tableaux, dont un seul, l'autoportrait de Boston, dépasse nettement les autres (89,7 cm). Tableaux pris en compte : Amsterdam, 1628-1629 ; Los Angeles, Getty Center, vers 1628 ; Munich, Alte Pinakothek, 1629 ; Boston, Isabella Stewart Gardner Museum ; Nuremberg, Germanisches Nationalmuseum ; Indianapolis, The Clowes Fund Collection ; Stockholm, National Museum.

24. Même source. 59,93 cm exactement. Tableaux pris en compte : Liverpool, Walker Art Gallery ; Paris, Grand Palais (dépôt) ; Glasgow, Kelvingrove Art Gallery and Museum ; Maastricht, coll. privée Noortman ; Paris, musée du Louvre (*Autoportrait à la toque et à la chaîne d'or*) ; Paris, musée du Louvre (*Autoportrait à la chaîne en or*) ; Berlin, Gemäldegalerie ; Florence, musée des Offices ; Cassel, Gemäldegalerie ; São Paulo, musée d'Art ; Devon Buckland Gallery ; Londres, Wallace Collection (autographie cependant incertaine) ; Paris, musée du Louvre (*Autoportrait sur fond d'architecture*).

25. *Idem* 87,4 cm de haut exactement. Dresde, Gemäldegalerie (*Autoportrait avec un butor*) ; Londres, National Gallery ; Pasadena, Norton Simon Museum ; Ottawa, musée des Beaux-arts du Canada ; Coll privée ; Madrid Thyssen Bornemizsa ; Karlsruhe, Kunsthalle.

26. *Idem* 87,59 cm de haut. Vienne, Kunsthistorisches Museum (112,1 x 81 cm) ; Cassel, Gemäldegalerie (autographie incertaine) ; Vienne, musée d'Histoire de l'art ; San Francisco, De Young Museum ; New York, The Frick Collection ; Washington, National Gallery of Art ; New York, The Metropolitan Museum ; Londres, Kenwood House, 1660 (*Autoportrait aux deux cercles*) ; Paris, musée du Louvre, 1660 (*Autoportrait au chevalet*) ; Amsterdam, Rijksmuseum ; Cologne, Wallraf-Richartz-Museum ; Florence, galerie des Offices ; La Haye, Mauritshuis ; Londres, National Gallery. Nous n'avons pas pris en compte l'*Autoportrait* du musée Granet, inachevé.

27. De l'*Autoportrait incliné en avant* au *Rembrandt aux cheveux crépus*, gravures conservées au Rijksmuseum d'Amsterdam, ces autoportraits, à partir de 1626, mesurent moins de 5 cm de large sur moins de 5 cm de haut.

28. Une photographie de ce tableau est visible en ligne sur Wikimedia Commons : https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rembrandt_Harmensz._van_Rijn_142.jpg (consulté le 10 mai 2021).

29. La prise de vue aux rayons X du tableau renforce encore l'impression d'extrême vieillesse : comme si Rembrandt tâchait de faire le portrait-robot de ce qu'il pourrait devenir, s'il survivait, des années plus tard. Cf. https://fr.wikipedia.org/wiki/Autoportrait_en_Zeuxis#/media/Fichier:Rembrandt_zeuxis_roentgen.jpg Indice fort de la perplexité suscitée par ce visage trop vieux, sur le site du Wallraf-Richartz-Museum, la notice du tableau contient une contradiction entre une première date avancée, 1663 (plus tardive que la date traditionnelle de 1662), et une seconde, plus bas, 1668 (voir <https://www.wallraf.museum/sammlungen/barock/meisterwerke/rembrandt-harmenz-van-rijn-selbstbildnis-um-1668/das-meisterwerk/>).

30. Florence, musée des Offices.

RÉSUMÉ

Âges de la vie et peinture de soi

Cet article porte sur les rapports de l'autoportrait et de l'âge. En fonction de quels critères – de quelles sensibilités propres au temps, au lieu, à l'artiste lui-même – un peintre choisit-il ou non de montrer son image à différents âges. La réflexion porte principalement sur les artistes modernes. Il s'agit de montrer comment certains d'entre eux ont refusé de se peindre après un certain moment, pour ne laisser d'eux-mêmes qu'une image glorieuse ; tandis que d'autres ont cultivé avant l'heure et parfois exalté l'image d'une grande vieillesse. Léonard de Vinci, Dürer, Rubens, Poussin, Rembrandt, sont au cœur de ces analyses.

MOTS-CLÉS : autoportrait, peinture, âge moderne, vieillesse, stratégies artistiques

SUMMARY

Ages of life and self-painting

This paper examines the relationship between self-portrait and age. What are the criteria – i.e. the sensibilities of time, of places, and of the artists themselves – which prompt painters to exhibit – or not – their own image at different ages of their lives ? The paper principally focuses on the cases of modern artists. Its aim is to show how some of them decided to stop to produce self-portraits after a certain age, thus choosing to pass down a glorious image of themselves, while others preemptively cherished, and sometimes even exalted, the image of extreme old age. The paper revolves around the cases of Leonardo da Vinci, Dürer, Rubens, Poussin, and Rembrandt.

KEYWORDS : self-portrait, painting, Modern Age, old age, artistic strategies

RESUMEN

Edades de la vida y autorretrato

Este artículo aborda las relaciones entre el autorretrato y la edad, procurando esclarecer en función de qué criterios – con qué sensibilidad propia del tiempo, lugar y del artista particular – el pintor elige o no mostrar su imagen a distintas edades. La reflexión que realizamos se refiere sobre todo a los artistas modernos. Se trata de mostrar cómo algunos de ellos se negaron a pintarse a partir de un momento dado, para no dejar a la posteridad más que una imagen gloriosa de sí mismos ; mientras que muchos otros han cultivado incluso de forma prematura y han exaltado la imagen de una majestuosa vejez. Leonardo da Vinci, Durero, Rubens, Poussin, Rembrandt se hallan en el centro de estos análisis.

PALABRAS CLAVES : autorretrato, pintura, Edad moderna, vejez, estrategias artísticas

Yolaine Escande

Les arts et les âges de la vie en Chine

En Chine, pratiquer une activité artistique est très valorisé, depuis les temps les plus anciens. Cela est dû au sens que les Chinois attribuent au terme « art », *yi* 藝, qui a pour étymologie le verbe « planter, cultiver », qui fait référence à la « culture de soi ». L'art pour les Chinois n'a donc rien à voir avec la science ou la technique, mais il est intimement lié à l'éducation, à la formation de l'homme de bien, depuis l'éloge qu'en a fait Confucius. Les propos recueillis par ses disciples dans les *Entretiens* contiennent cette exhortation :

Concentre ta volonté sur la Voie, prends appui sur la Vertu, modèle tes actions sur le *ren*, et prends ton plaisir dans les arts¹.

Les « arts », à l'époque de Confucius, consistaient dans les activités servant à la formation de l'homme de bien, à savoir les rites, la musique, l'écriture, le tir à l'arc, la conduite des chars, les mathématiques. Par la suite, ils ont désigné quatre activités, à l'exclusion de toutes les autres : la poésie, la musique, l'écriture et la peinture. Dans cette « culture de soi », l'apprentissage, en particulier dans l'enfance, est primordial. Si Confucius ne parle pas de jeu, il met néanmoins en avant le « plaisir », essentiel dans l'apprentissage.

La tradition chinoise distingue très nettement l'enfance, l'âge adulte et la vieillesse. À ce propos, Confucius aurait également affirmé, dans les *Entretiens* :

À quinze ans, je résolus d'apprendre. À trente ans, j'étais debout dans la Voie.
À quarante ans, je n'éprouvais plus aucun doute.
À cinquante ans, je connaissais le décret du ciel.
À soixante ans, j'avais une oreille parfaitement accordée.
À soixante-dix ans, j'agissais selon mon cœur, sans pour autant transgresser aucune règle².

La première phrase laisse entendre qu'avant quinze ans, on apprend par plaisir, c'est-à-dire sans avoir à se forcer, alors qu'à quinze ans, l'apprentissage est

un choix. À trente ans, être « debout dans la Voie » signifie être suffisamment sûr de soi pour oser s'affirmer. C'est pourquoi à quarante ans, Confucius n'a plus de doute. Autrement dit, l'énergie vitale peut progresser jusqu'à quarante ans. À cinquante ans, « connaître le décret du ciel » signifie connaître ses limites, c'est aussi l'âge où l'énergie vitale commence à décliner. À soixante ans, « une oreille parfaitement accordée » veut dire que Confucius est complètement en accord avec lui-même, sans illusion et sans prétention non plus. À soixante-dix ans, agir selon son cœur sans transgresser de règle, c'est atteindre à la vraie liberté d'expression. Cela correspond, dans le domaine artistique, à l'idéal pour les Chinois.

Autrement dit, à chaque âge de la vie correspond une façon particulière de pratiquer les « arts », qui doit permettre d'éviter les défauts que pointe Confucius :

L'homme de bien doit se prémunir contre trois maux : jeune, lorsque son sang et son souffle vital sont encore en effervescence, contre la débauche ; à l'âge mûr, lorsqu'ils sont en pleine vigueur, contre la pugnacité ; au soir de sa vie, lorsqu'ils se sont taris, contre la cupidité³.

Toutes les étapes mentionnées plus haut par Confucius doivent en effet conduire à une expression artistique « sans contrainte », selon l'expression qu'emploient les textes théoriques sur l'art, c'est-à-dire sans effort volontaire et sans rien attendre. C'est pourquoi les œuvres des artistes âgés sont toujours particulièrement appréciées : si elles manquent de fougue, elles expriment une liberté dans l'aisance, une maladresse au-delà de la technique, une forme d'honnêteté. Les gens âgés ne cherchent pas à plaire, ils n'ont plus rien à prouver, ils acquièrent donc la liberté. C'est pourquoi, dans la tradition chinoise, les œuvres les plus valorisées d'un artiste sont généralement celles de la fin de sa vie, considérées comme étant nécessairement les plus abouties. Sur le marché de l'art, par exemple, les œuvres tardives du célèbre Zhang Daqian (Chang Dai-ch'ien, 1899-1983) sont actuellement de loin les plus recherchées et les plus onéreuses⁴. De même, les œuvres servant aujourd'hui de modèles dans l'apprentissage de la calligraphie ou de la peinture sont de préférence celles de la fin de la vie d'artistes reconnus (lorsque cela est possible, bien entendu), comme l'*Autel de l'immortelle Magu* (*Magu xiantan ji*) datant de 771⁵ de Yan Zhenqing (709-785), en style régulier, ou *Ma chaumière sur le mont Lu* par Deng Shiru (1743-1805), datant de 1804⁶, en écriture sigillaire.

En peinture, de toutes les œuvres de l'artiste, c'est le rouleau *Habiter les monts Fuchun* (*Fuchun shanju tu*) de Huang Gongwang (1269-1354), réalisé entre 1347 et 1350⁷, qui est préféré pour l'apprentissage des « montagnes et eaux » (*shanshui*), expression qui désigne le paysage pictural et littéraire.

D'emblée, on peut retenir deux points essentiels : premièrement, l'art est un moyen de parfaire sa personnalité, au cours d'un processus qui dure toute

la vie et que la vieillesse n'interrompt pas ; deuxièmement, la vieillesse n'est pas considérée comme moins créatrice que l'âge mûr, bien au contraire, c'est à un âge avancé seulement que s'acquiert la liberté créatrice, considérée comme l'idéal suprême.

Le confucianisme a été le ciment de la société chinoise pendant près de trois mille ans, le principal courant de pensée. L'autre grand courant est le taoïsme, qui prône le retrait de la société pour se parfaire et devenir immortel. Même si, dans le taoïsme, la transmission est considérée comme impossible et l'expérience créatrice reste à renouveler pour chaque personne⁸, les maîtres taoïstes fondateurs de cette philosophie, Laozi et Zhuangzi, ont néanmoins rédigé des traités censés transmettre leur enseignement. Au sein de ce paradoxe, les activités « artistiques » jouent un rôle fondamental, à commencer par l'art littéraire. Après tout, le nom de Laozi ne signifie-t-il pas « le vieil enfant » ?

C'est pourquoi les artistes et théoriciens chinois se réfèrent au taoïsme, qui prône l'absence d'action, c'est-à-dire la création spontanée, sans volonté de créer, s'accordant au rythme de l'univers, à laquelle tendent naturellement les enfants, d'une part, et les artistes âgés, d'autre part.

La pratique artistique en fonction de l'âge.

Selon les âges de la vie, la pratique artistique varie grandement en Chine. Par exemple, en calligraphie, on considère qu'il est plus facile de commencer, enfant, par réaliser de grands caractères, qui se tracent avec la totalité du corps. Ensuite seulement l'enfant prend-il le pinceau en main.

L'apprentissage passe par l'imitation de modèles. Le manuel d'instruction de base pour les enfants est un texte intitulé *Mille caractères*, dont aucun n'est répété. On apprend d'abord le style standard, celui de l'écriture imprimée aujourd'hui.

À l'adolescence, c'est-à-dire à partir du lycée, on réduit d'abord la taille des caractères pour apprendre ensuite à tracer de petits caractères, ce qui est beaucoup plus difficile que les grands. On se familiarise aussi avec d'autres styles, en particulier le style semi-cursif, très utilisé dans l'écriture à la main, au stylo, au crayon ou au pinceau.

Dans l'apprentissage, on constate donc une nette séparation, en Chine, entre l'enfance d'un côté, et l'adolescence et l'âge adulte de l'autre.

À l'âge mûr, on doit savoir pratiquer tous les styles, plus ou moins, et on se met à la cursive, style qui exige une grande maîtrise, mais qui donne aussi beaucoup de liberté.

Apprendre à maîtriser le pinceau et à composer des caractères d'écriture permet d'acquérir une très grande sûreté du geste, et la conscience des rapports

Yolaine Escande

des formes entre elles. Par exemple, dans les mangas, dans les caricatures, cela peut être d'une grande aide.

Ensuite, à un âge avancé, en général, on commence à y voir moins bien. C'est pourquoi de nombreux calligraphes réalisent de grands caractères, voire des caractères monumentaux. La calligraphie des gens âgés est très appréciée, car elle retrouve une certaine maladresse, par manque de force, qui est compensée par la sûreté du geste et la maîtrise de la technique, en particulier la composition des caractères d'écriture.

En peinture, traditionnellement, l'apprentissage des peintres commence par la technique minutieuse ou détaillée, qui exige beaucoup de temps et de soin, et surtout de bons yeux (figure 1).



Figure 1 – Zhang Daqian (1899-1983), *Figure féminine*, encre et couleurs sur papier, style minutieux, musée d'Art de Pékin.

L'apprenti peintre commence par acquérir la maîtrise de la technique du style méticuleux, littéralement « pinceau-travail » (*gongbi*) : par exemple, le peintre

Les arts et les âges de la vie en Chine

Gao Qipei (1660-1734) explique l'évolution de la pratique de son art dans une inscription sur une de ses œuvres, intitulée *Regarder vers le haut et vers le bas* :

Quand j'étais jeune, j'aimais peindre en style méticuleux (*gong*⁹). Il me fallait plusieurs mois pour achever une composition et, dès qu'elle était finie, je la laissais de côté sans la regarder. Plus tard, j'ai voulu pratiquer un tracé suggestif (*xieyi*).

Après avoir acquis la maîtrise du pinceau minutieux, les peintres se consacrent, plus tard, souvent pour des raisons physiques, à la peinture suggestive. La peinture détaillée use les yeux et bannit tout tremblement, alors que la peinture suggestive, réalisée rapidement, demande une grande maîtrise de la composition et du coup de pinceau, qui ne peut s'acquérir qu'avec l'expérience, mais tolère un appui du pinceau très marqué (figure 2).



Figure 2 – Zhang Daqian (1899-1983), *Montagne, eau et personnage*, encre sur papier, musée d'Art de Pékin.

Gao Qipei oppose ainsi deux styles picturaux : méticuleux et suggestif. Le style méticuleux est souvent attribué aux professionnels et académiciens, aux artisans, alors que le style suggestif est celui des peintres d'un âge avancé. C'est également le style que revendiquent les lettrés (même s'ils peuvent aussi pratiquer le style minutieux occasionnellement), dont la théorie et la pratique les distinguent des professionnels et artisans. Par conséquent, la forme artistique la plus valorisée dans l'histoire chinoise, celle des lettrés, s'apparente à la pratique de personnes âgées. Il faut préciser que l'idéal pour tout Chinois est de parvenir à l'immortalité, or le grand âge est un premier pas vers cet idéal.

Inversement, une croyance veut que la pratique des arts soit la meilleure voie pour atteindre la longévité. Selon cette croyance, très ancrée et vivace de nos jours encore, les personnes les plus admirables sont celles qui vivent longtemps car elles ont réussi à entretenir leur souffle vital et à s'approcher des qualités des immortels. Contrairement aux croyances de l'Égypte ancienne ou de l'Inde, la vie ici-bas n'est pas conçue comme la préparation pour une autre vie dans l'au-delà. C'est pourquoi le théoricien Zhou Xinglian (actif vers 1821-1850) affirme :

Pratiquer la calligraphie permet de nourrir son souffle vital et même de le renforcer¹⁰.

Et la peinture, en particulier de « montagnes et d'eaux » (*shanshui*), est censée prolonger la vie, aussi bien de ceux qui la pratiquent que de ceux qui l'admirent. Le peintre et théoricien Wang Yu (1714-1748) des Qing explique ainsi :

Dans l'étude de la peinture, on peut nourrir sa nature et ses sentiments, mais aussi se débarrasser de sa mauvaise humeur, rompre la solitude mélancolique, détendre son esprit sous pression, et accueillir les souffles de la tranquillité. Les anciens disaient que les peintres de *shanshui* jouissaient pour la plupart d'une grande longévité parce qu'ils étaient nourris des brumes et vapeurs et n'avaient sous les yeux que les ressorts de la vie. Puisque, depuis l'Antiquité, la majorité des grands peintres de *shanshui* ont profité de leur longévité, ce dicton doit être vrai¹¹.

Autrement dit, respirer les vapeurs cosmiques en étant « nourri de brumes et vapeurs » revient à être un immortel.

Cette croyance est étonnamment étayée par les récentes recherches en neuropsychologie de Henry Kao (Gao Shang-ren)¹² sur l'écriture au pinceau ; les travaux de ce chercheur ne concernent pas la calligraphie en tant qu'art, mais se penchent sur son utilité dans le fonctionnement mécanique du corps humain. La calligraphie est perçue comme une thérapie : lorsqu'un patient écrit au pinceau, son souffle est plus régulier et profond, son cœur plus lent que lorsqu'il reste assis à lire, par exemple. Par conséquent, sa pression artérielle baisse, etc., et l'écriture au pinceau contribue effectivement à sa longévité¹³.

Les arts et les âges de la vie en Chine

Pour autant, l'estime dont jouit le grand âge ne signifie pas que les œuvres des enfants soient dépréciées ou sans valeur. Le peintre Gu Ningyuan (actif fin du XVI^e siècle) décrit les œuvres des enfants, des femmes et des gens sans prétention en les qualifiant de « crues, naïves, fraîches » (*sheng*), de « maladroites » (*zhuo*), par opposition à celles des artistes accomplis, qui sont « habiles » (*shou*) et « techniquement achevées » (*gong*) :

En peinture il faut rechercher la fraîcheur (*sheng*) après être parvenu à la dextérité (*shou*). [...] La perfection technique (*gong*) ne vaut pas la maladresse (*zhuo*)¹⁴.

La fraîcheur ou « crudité » ne s'atteint que lorsque la technique est oubliée, elle n'est pas donnée *a priori* et demeure un idéal. Gu Ningyuan explique en effet ceci :

Les apprentis tombent dans les ornières dès qu'ils commencent. Mais les enfants, les femmes et les gens sans prétention qui peignent souvent pour leur propre plaisir, n'osent pas le montrer à autrui. Même si leurs œuvres ne sont pas vivantes, elles ont ce à quoi les artistes accomplis ne parviennent pas : la fraîcheur (*sheng*) et la maladresse (*zhuo*). Ces personnes disent que la fraîcheur et la naïveté n'ont rien à voir avec l'apprentissage des normes et que leur nature originelle n'est qu'en germe, comme les premières déterminations qui sont issues du chaos ; leurs œuvres ne sont que des ébauches¹⁵.

Reste que ces ébauches sont admirables en ce qu'elles ne font montre d'aucune dextérité et qu'elles expriment l'aisance, ce à quoi ne parviennent que les gens âgés.

Dans l'évolution de l'apprentissage en art, jeunes et vieux présentent également des caractéristiques radicalement différentes, comme le remarque le calligraphe et théoricien Sun Guoting (648 ? – 702 ?) des Tang :

Pour la compréhension des lois et des principes, les jeunes ne valent pas les vieux. Mais dans l'apprentissage pratique des normes et règles, les vieux ne valent pas les jeunes. Pour la pensée, les vieux sont merveilleusement supérieurs ; pour l'étude [pratique], les jeunes ont plus d'ardeur. Ceux qui ne relâchent jamais leurs efforts parcourent trois phases, dont la maîtrise de chacune permet le passage à la suivante. Au début de l'apprentissage, ils ne recherchent que l'équilibre et la régularité dans la structure et la composition. L'équilibre et la régularité atteints, [ils doivent] s'attacher à rechercher l'extrême hardiesse et, une fois celle-ci aboutie, [ils doivent] revenir à l'équilibre et à la régularité. Dans la première phase, ils sont en deçà [de la technique] ; dans la deuxième, ils sont au-delà ; enfin [à la troisième phase], c'est la maîtrise complète. Au stade de la maîtrise complète, l'homme et son écriture ont ensemble atteint la maturité¹⁶.

La pratique artistique sert donc dans un sens confucéen à atteindre la maturité, c'est-à-dire l'expression dans la sérénité. L'auteur oppose d'abord les jeunes et les vieux, avant de déterminer trois phases dans l'apprentissage : la formation technique, la maîtrise technique, le dépassement de la technique. Ces trois phases, en réalité connues depuis les temps les plus anciens, persistent dans l'apprentissage des arts, quels qu'ils soient.

Dans la pratique contemporaine, en peinture et calligraphie, en Chine, le moyen pour connaître son niveau d'avancement dans la maîtrise de l'art est de passer par des concours-expositions ; ceux-ci s'adressent aux artistes en fonction de leur âge. Par exemple, il existe des concours régionaux, nationaux ou internationaux de jeunes calligraphes ou de jeunes peintres. Cela désigne les artistes débutants qui ont moins de trente ans.

L'évaluation des œuvres pendant les concours de calligraphie et de peinture est assurée par des calligraphes et des peintres, déjà affirmés ou reconnus, réunis dans des comités de sélection. Pour participer à un concours de calligraphie ou de peinture, il faut absolument être « invité ». En d'autres termes, on ne peut pas se présenter en tant qu'individu, mais il faut être recommandé par un artiste. Pour cela, il faut absolument faire partie d'une association, quelle qu'elle soit. Cela peut être une association de quartier.

Pour participer à un premier concours de calligraphie ou de peinture, c'est évidemment le maître auprès duquel se déroule l'apprentissage qui recommande le ou la disciple. Le prestige de ce maître est très important. Il faut donc bien choisir son maître lorsqu'on apprend la calligraphie ou la peinture.

De cela, un autre point essentiel peut être retenu : l'adolescence n'existe pas dans l'apprentissage artistique, le passage se fait directement de l'enfance à l'âge adulte.

Les arts et les âges de la vie dans le cinéma.

La question porte cette fois non plus sur l'âge de celui ou celle qui pratique une activité artistique, mais sur la représentation des arts et des âges de la vie dans le cinéma chinois, et plus particulièrement dans celui des années 1990, à une époque où la Chine s'ouvre sur le monde depuis plus d'une décennie, où Hong Kong prépare la rétrocession à la Chine, et où Taïwan, alors jeune démocratie, s'interroge sur son identité. Le cinéma des années 1990 est déjà mondialisé, tout en précédant les productions ou coproductions hollywoodiennes en Chine. Les quatre films qui serviront de référence mettent en scène un maître dans une activité artistique et son disciple, ou l'évolution d'un maître dans son art au cours de sa vie. Ce sont *La Vie sur mille cordes* (*Bianzou bianchang*) de Chen Kaige (1991), *Le Maître de marionnettes* (*Ximeng rensheng*) de Hou

Hsiao-hsien (1993), *La Légende du dragon rouge* (*Hong Xiguan zhi Shaolin wuzu*) de Wong Jing et Corey Yuen (1994, version internationale, 2002) et *Le Roi des masques* (*Bianlian*) de Wu Tianming (1996).

Le choix de ces films, plutôt que d'autres, est motivé par le fait que l'enfance et la vieillesse dans l'apprentissage ou la pratique d'un art y sont au centre de la réflexion. Les arts considérés sont la musique, le théâtre de marionnettes, les arts martiaux et le théâtre des masques. Les thèmes de la transmission, du passage de l'enfance à l'âge adulte, du grand âge, de la vie et de la mort, de l'immortalité, du rôle des arts y sont également traités.

Le Maître de marionnettes rapporte l'histoire vraie du plus grand marionnettiste de son temps, qui fut mondialement célèbre, Li Tien-lu (1910-1998), narrée par le vieil homme lui-même en voix off ou face à la caméra. Li raconte les principaux épisodes de son enfance et de sa vie d'adulte à Taïwan, sous l'occupation japonaise (1895-1945). Le film se termine à la fin de la Seconde Guerre mondiale. Li Tien-lu apprend les rudiments de l'art de la manipulation des marionnettes à main sous la direction de son père. À quatorze ans, il donne sa première représentation théâtrale et fonde sa propre compagnie à vingt-deux ans.

L'enfance, difficile en raison de la mort de sa mère alors qu'il n'avait que neuf ans, est la période de l'apprentissage. Mais Li Tien-lu passe directement de l'enfance à la vie d'adulte, dès lors qu'il donne ses propres représentations. Certes, deux acteurs jouent le maître enfant et adulte. Mais le vieux maître lui-même, constamment présent à l'écran, par son ironie et son humour, transmet au spectateur une forme de légèreté, de distance malgré les drames qui ont alourdi sa vie (enfant, la perte de sa mère, adulte, celle de son fils, la famine, la pression de l'occupant, etc.), et la foi en son art, qu'il n'a ensuite cessé d'exercer et d'enseigner. Par sa seule présence, son exemple et sa sérénité désabusée, Li Tien-lu, qui était déjà une icône dans son pays, devient un symbole au plan international du destin de l'île. Les étapes de sa vie et de son art sont enfin autant de jalons et d'exemplifications des paroles de Confucius.

La Vie sur mille cordes, intitulé en chinois *Marcher en chantant*, met en scène deux musiciens aveugles, un vieux maître et son tout jeune disciple, qui chantent des poèmes en s'accompagnant d'un luth, et racontent des histoires légendaires, se déplaçant de village en village. Dans le film, qui se déroule dans une Chine sans âge, le maître est qualifié de « saint », *shensheng*, ou *shengren*, parce qu'il parvient, par ses chants, à arrêter les guerres opposant un village à l'autre comme les conflits entre villageois. Un saint n'est pas un personnage canonisé par une Église, mais quelqu'un qui est parvenu, par son accomplissement intérieur, à l'union avec le monde et qui accepte de revenir parmi les hommes pour leur montrer le chemin vers la sagesse. C'est donc un modèle qui, par sa générosité et sa bienveillance, irradie sur les autres. Le film montre la transmission entre le maître et son disciple, qui devient « saint » à son tour à la mort du maître.

Cette mort, sur laquelle s'ouvre le film, est une étape initiatique qui conduit le disciple à devenir maître à son tour. D'enfant ou de disciple, il passe au rôle et au statut de maître ou d'adulte. En d'autres termes, il ne peut plus se contenter de suivre, il faut qu'il se mette à créer lui aussi. La disparition du maître est à la fois une douleur, puisqu'il perd son repère, et une libération, puisqu'il peut créer à sa guise. Le film montre bien la différence des âges : le disciple chante faux, contrairement au maître, a du mal à se concentrer, etc. Le maître, quant à lui, est montré sans fard, avec ses rides, ses souffrances physiques, ses doutes, mais aussi son assurance artistique. Au jeune, les joies de l'éveil des sens, de la découverte de l'amour, du questionnement. Au vieux, celle de voir son disciple s'émanciper, mais aussi l'inquiétude et la crainte qu'il ne puisse pas faire face après sa disparition. Leurs rôles sont très différenciés et marqués. Sont ici réunies l'expression de la philosophie confucéenne, qui recommande de participer à la vie sociale pour améliorer la société, et celle de la philosophie taoïste, qui prône le retrait de la vie sociale et dénie toute transmission. De fait, le maître ne transmet pas ce qu'il sait, mais ce qu'il *est*. L'important, ce n'est pas la technique, que tout le monde peut apprendre, mais le fait de bien se comporter en tant qu'être humain. C'est d'ailleurs le premier rôle assigné à l'art en Chine : former des « hommes de bien ».

Dans *Le Roi des masques*, situé dans les années 1930, la problématique est assez proche : M. Wang (dont le patronyme signifie « roi ») est un vieil artiste itinérant, vivant sur sa barque avec son singe Général, sur les fleuves de la province centrale du Sichuan. Il gagne sa vie en changeant de masque (*bianlian*) en un éclair¹⁷, comme par magie ; mais arrivé à un âge avancé, il craint de disparaître sans avoir transmis son art à un héritier mâle, ainsi que le veut la tradition. Il se résout à acheter un petit-fils sur le marché des enfants, auquel il enseigne son art. Mais patatras, il s'avère que cet enfant n'est qu'une fille ! Après moult péripéties, le roi des masques finit par accepter de transmettre le secret de son art à la fillette.

Ici ne sont présentés que deux âges de la vie : l'enfance et la vieillesse. L'art est ce qui permet de vivre, et c'est par conséquent un bien précieux, d'autant que l'époque est politiquement chaotique et socialement dure. La bonté humaine est ce qui permet à la fillette de se révolter contre le destin et de renverser les normes patriarcales, et au vieil artiste de bousculer ses représentations. La transmission, en outre, est primordiale : elle fait accéder le roi des masques à l'immortalité.

Dans la réalité, cet art traditionnel du Sichuan, considéré comme un trésor national, a été transmis à huit jeunes femmes dès 1998 par maître Peng Denghuai, ce qui provoqua un scandale¹⁸. Par ailleurs, depuis 2007, les femmes ont officiellement le droit d'apprendre cet art et de l'interpréter publiquement. Le film bouscule donc un tabou et provoque le spectateur, le conduisant à s'interroger sur les questions de légitimité de la transmission. Comme les exemples qui précèdent, ce film se situe dans la croyance que l'art a le pouvoir de changer les

Les arts et les âges de la vie en Chine

gens, qu'il a une mission éducative, didactique et édifiante, tout comme la peinture à ses origines. Les deux âges de la vie, enfance et vieillesse, se rejoignent en ce qu'ils ne sont pas piégés par les apparences, malgré les masques.

Enfin, *La Légende du dragon rouge* est un film de kung-fu dans la pure tradition hongkongaise. Les arts martiaux, contrairement au théâtre ou à l'opéra chinois, sont ouverts aux femmes depuis longtemps. Le film présente un père, moine de Shaolin, qui apprend les arts martiaux à son fils ; engagés dans un combat inégal contre l'opresseur mandchou, ils sont aidés par une petite voleuse et sa mère, qui pratiquent elles aussi les arts martiaux. L'action se déroule en effet sous la dernière dynastie non chinoise, celle des Mandchous. Les âges de la vie qu'incarnent les protagonistes du film sont l'enfance et la force de l'âge. Le rythme est rapide, les scènes de combat sont mises au premier plan et montrent la virtuosité du père, qui, à chaque fois, défait à lui seul de nombreux combattants. Cependant, son fils lui vole souvent la vedette et fait montre d'autant de virtuosité. La violence de l'action est atténuée par l'humour et la dérision. Le film illustre la phase de « maîtrise » et de « virtuosité » dans la pratique de l'art, et non celle d'« expression créatrice ». Le père doit se battre sur tous les fronts et faire preuve de puissance et d'habileté au combat, secondé par son fils, alors que dans d'autres films d'arts martiaux, qui mettent en scène un vieux maître, celui-ci n'a même plus besoin de combattre pour défaire ses adversaires. C'est le cas notamment de Zatoichi, un vieil aveugle, dont les gestes sont si assurés qu'on ne les voit même pas (*Zatoichi*, 2003), exactement comme ceux du roi des masques, qui semblent tenir de la magie !

Pour clore brièvement cet article, s'il existe bien une façon particulière de pratiquer les arts en Chine à chaque âge de la vie, il apparaît nettement que l'âge le plus propice à la création artistique est la vieillesse. La dynamique créatrice et esthétique n'est pas conçue sur le modèle du cycle organique : la vieillesse ne correspond pas à un déclin de la création artistique et de l'expérience esthétique. Au contraire, étant la marque de la longévité et le premier stade vers l'immortalité, elle est considérée comme l'âge de la pleine liberté créatrice, de la présence au monde la plus entière et la plus intègre, celui où la capacité d'expression échappe à toute contrainte sociale ou morale. Si les limites physiques sont, à cet âge, bien réelles, en raison de l'affaiblissement des forces et de la dégénérescence des sens, de la vue en particulier, elles ne sont pas considérées comme un obstacle, loin de là, puisqu'elles sont censées exprimer l'honnêteté à travers la maladresse non feinte.

Yolaine Escande
yolesc@ehess.fr

Directrice de recherche au CNRS
Centre de recherches sur les arts et le langage (CRAL, UMR 8566),
EHESS, Paris

NOTES

1. Traduit du chinois par Anne Cheng, *Les Entretiens de Confucius*, Paris, Seuil, 1981, VII.6, p. 62.
2. *Ibid.*, II.4, p. 33.
3. *Ibid.*, XVI.7, p. 131.
4. Zhang Daqian est certainement le plus célèbre artiste chinois du XX^e siècle. Voir Pierre Haski, « Connaissez-vous Zhang Daqian, le Chinois qui a détrôné Picasso ? », *L'Obs* [En ligne], 3 mars 2012 : <https://www.nouvelobs.com/rue89/rue89-chine/20120303.RUE8267/connaissez-vous-zhang-daqian-le-chinois-qui-a-detrone-picasso.html> ; Liz Hammer, « Zhang Daqian. A Guide to China's Most Popular Artist », Christie's [En ligne], 19 février 2019 : <https://www.christies.com/features/10-things-to-know-about-Zhang-Daqian-9229-3.aspx>
5. Yan Zhenqing (708-785), *Annales de l'Immortelle Magu*, 771, détail d'un estampage des Song, Pékin, musée de l'Ancien Palais. Une reproduction de cette œuvre est disponible en ligne, dans Yolaine Escande, « Authenticité, esthétique et éthique dans les arts visuels chinois », *Noesis*, n° 22-23, 2014, <http://journals.openedition.org/noesis/1903>
6. Deng Shiru (1743-1805), *Ma chaumière sur le mont Lu*, 1804, écriture sigillaire, détail, encre sur papier, Taipei, Musée national du palais. Une reproduction de cette œuvre est visible en ligne, à l'adresse : <https://www.cidianwang.com/shufazuopin/qingchao/269101.htm>
7. Huang Gongwang (1269-1354), *Habiter les monts Fuchun*, 1347-1350, détail, Taipei, Musée national du palais. La reproduction de cette œuvre est disponible en ligne dans Wikimedia Commons : https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Huang_Gongwang._Dwelling_in_the_Fuchun_Mountains._detail._National_Palace_Museum._Taipei.jpg
8. Yolaine Escande (prés., trad., comm., ann.), *Traité chinois de peinture et de calligraphie. Tome I, Les textes fondateurs (des Han aux Sui)*, Paris, Klincksieck, 2003, p. 37-39.
9. Le mot *gong* signifie « travail » et désigne les pratiques artisanales.
10. Zhou Xinglian, *Mon humble opinion sur l'exercice de la calligraphie (Linchi guan jian)*, in Huang Jian (éd.), *Anthologie des traités sur la calligraphie des dynasties successives (Lidai shufa lunwen xuan)*, Shanghai, Shuhua chubanshe, 1979, p. 730.
11. Wang Yu, *Propos de Dongzhuang sur la peinture (Dongzhuang lun hua, vers 1730)*, in Yu Jianhua (éd.), *Traité chinois sur la peinture par catégories (Zhongguo Hualun leibian)*, Pékin, Renmin meishu chubanshe, 1977, p. 187.
12. Henry Kao (Gao Shang-ren), *The Psychology of Calligraphy (Shufa xinlixue)*, Taipei, Dongda tushu, 1986.
13. On peut lire en anglais : Henry S. R. Kao, « Shufa : Chinese Calligraphic Handwriting (CCH) for Health and Behavioural Therapy », in Carl Martin Allwood, John W. Berry (éd.), *International Journal of Psychology*, vol. 41, n° 4, « Special Issue on the Indigenous Psychologies », 2006, p. 282-286 ; Min Xu, Henry S. R. Kao, Manlin Zhang, Stewart P. W. Lam et Wei Wang, « Cognitive-Neural Effects of Brush Writing of Chinese Characters : Cortical Excitation of Theta Rhythm », *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine* [En ligne], vol. 2013, doi : 10.1155/2013/975190, 2013, <http://www.hindawi.com/journals/ecam/2013/975190/> ; Timothy CY Kwok, Xue Bai, Henry S. R. Kao, Jessie CY Li et Florence KY Ho, « Cognitive Effects of Calligraphy Therapy for Older People : A Randomized Controlled Trial in Hong Kong », *Clinical Interventions in Aging* [En ligne], n° 6, 2011, p. 269-273, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3212418/>
14. Gu Ningyuan, *Instructions sur la peinture (Huayin)*, vers 1570, in Yu Jianhua (éd.), *Traité chinois sur la peinture par catégories, op. cit.*, p. 119.
15. *Ibid.*
16. Yolaine Escande (trad., comm., ann.), *Traité chinois de peinture et de calligraphie. Tome II, Les textes fondateurs (les Tang et les Cinq Dynasties)*, Paris, Klincksieck, 2010, p. 125-126.
17. Sur cet art, voir Phyllis Xu, Maxim Dunca, « Chinese Opera Face Changing : It's a Kind of Magic », Reuters [En ligne], 11 décembre 2009, <https://www.reuters.com/article/us-art-china-facechanging/chinese-opera-face-changing-its-a-kind-of-magic-idUSTRE5BA01720091211>

Les arts et les âges de la vie en Chine

18. Voir Craig S. Smith, « Chengdu Journal ; Man of a Thousand Faces Planning to Share a Few », *The New York Times* [En ligne], 7 février 2001, <https://www.nytimes.com/2001/02/07/world/chengdu-journal-man-of-a-thousand-faces-planning-to-share-a-few.html>

RÉSUMÉ

Les arts et les âges de la vie en Chine

L'article vise à montrer que, dans les arts chinois traditionnels et d'aujourd'hui, l'enfance et la vieillesse sont les deux âges les plus valorisés, et en particulier la vieillesse. Dans un premier temps, sont abordés les arts et les âges de la vie dans la peinture et la calligraphie chinoises, à travers l'âge de celui ou celle qui pratique une activité artistique, à partir de la confrontation de textes et de l'expérience artistique. Dans un second temps, est examinée la représentation des arts et des âges de la vie dans le cinéma chinois des années 1990 mettant en scène un maître et son disciple.

MOTS-CLÉS : calligraphie chinoise, peinture chinoise, vieillesse, enfance, cinéma chinois des années 1990

SUMMARY

The arts and ages of life in China

The paper aims to show that, in the Chinese traditional arts, as well as today's, youth and old age are the most highly valued ages of life, especially old age. In the first part of the paper, the arts and the stages of life are discussed in Chinese painting and calligraphy : the ages of those who perform an artistic activity are examined, starting from the confrontation of texts with artistic experience. In its second part, the paper explores the representation of the arts and the stages of life in Chinese movies of the 1990s that stage masters and disciples relationships.

KEYWORDS : Chinese calligraphy, Chinese painting, old age, youth, 1990s Chinese movies

RESUMEN

Las artes y las edades de la vida en China

El artículo se propone mostrar que en las artes chinas, tanto las tradicionales como las de hoy en día, la infancia y la vejez, y especialmente la vejez, son las edades más apreciadas. En la primera parte abordamos las artes y las etapas de la vida en la pintura y en la caligrafía chinas, a través de la edad de la persona que practica una actividad artística, examinando los textos y la experiencia artística. En la segunda parte indagamos la representación de las artes y de las etapas de la vida en el cine chino de los años 1990 centrado en las figuras de un maestro y de su discípulo.

PALABRAS CLAVES : caligrafía china, pintura china, vejez, infancia, cine chino de los años 1990

Les « jeunes artistes » plasticiens en France : comment l'âge impacte-t-il leurs trajectoires ?

Si la sociologie de l'art s'intéresse de longue date aux artistes contemporains et à l'environnement dans lequel ils s'inscrivent¹, force est de constater qu'elle a accordé peu d'attention à tout un pan de cette population : les « jeunes » plasticiens². Or ces derniers, à l'inverse, font l'objet d'un intérêt tout particulier de la part des institutions – publiques ou privées –, de la presse et, de manière générale, des acteurs du monde de l'art contemporain. Des termes tels que « scène émergente », « jeune artiste », « génération future », « nouvelle génération », émergent des textes et conversations pour qualifier toute une catégorie de plasticiens investie de valeurs symboliques qui lui seraient propres, comme le dynamisme, le changement, la nouveauté, les distinguant des artistes « déjà établis », « déjà faits », « matures ».

Mais si le monde de l'art se soucie de promouvoir et de conforter de « nouveaux créateurs », il convient de définir précisément le groupe ainsi qualifié.

Dans « La “jeunesse” n'est qu'un mot », Pierre Bourdieu rappelle que les « divisions entre les âges sont arbitraires » et poursuit en soutenant que « la jeunesse et la vieillesse ne sont pas des données mais sont construites socialement dans la lutte entre les jeunes et les vieux³ ». Pour appréhender sociologiquement cette jeunesse, ici artistique, il est nécessaire tout au moins de déterminer une limite d'âge supérieure. Si Raymonde Moulin ne s'est que peu penchée sur la jeunesse dans *L'Artiste, l'institution et le marché*, elle a pourtant proposé une limite à 45 ans⁴, sans toutefois s'y attarder ou mentionner les critères sur lesquels se fonde ce choix. Cette borne supérieure correspond à ce qu'entendent aujourd'hui par « jeune » les professionnels de l'art. Ainsi, les prix Ricard, Duchamp, MAIF ou encore Meurice⁵ distinguent majoritairement des « jeunes artistes » de 25 à 45 ans en stipulant officiellement (Meurice) ou non (Duchamp) une limite d'âge dans leurs conditions d'inscription⁶.

Idéalement, il conviendrait de ne pas fixer de borne inférieure, mais on considérera la question du « jeune artiste » à partir de la sortie des écoles, car

il est rare qu'un étudiant accède à une vraie reconnaissance avant la fin de son cursus⁷. Cependant, si on admet la convention d'un intervalle compris entre 25⁸ et 45 ans, il apparaît que la « jeunesse », dans le monde de l'art, résulte d'un processus de socialisation fortement étiré dans le temps.

On travaillera dès lors à déconstruire l'image faussement homogène que suggère ce mot. Afin de se distinguer dans un champ fortement concurrentiel, le « jeune » artiste est en effet contraint de se soumettre à une « succession d'épreuves d'évaluation⁹ » traduisant des rites de passage bien distincts, qui ponctuent cette période de sa vie professionnelle.

Le propos est ici d'analyser diachroniquement, sur la période 2010-2017 principalement¹⁰, le milieu artistique français et d'y examiner les temporalités spécifiques qui ponctuent l'existence des « jeunes artistes ».

Pour ce faire, on distinguera quatre classes d'âge (les 30 ans et moins ; [31-35] ; [36-40] ; [41-45] ans) afin de discerner comment l'effet de l'âge influe sur la vie d'un jeune artiste et, ainsi, tenter de mettre au jour, comme le dit Cécile Van de Velde, « la façon dont se structurent les âges et se métamorphosent nos vies¹¹ », ici créatives et professionnelles. À travers une méthodologie quantitative (données statistiques) et qualitative (par le biais d'entretiens menés avec des artistes plasticiens), on tentera de démontrer que ces quatre classes d'âge correspondent à une trajectoire précise rythmée par autant d'étapes.

20 ans : le temps de la formation.

La carrière proprement dite de l'artiste commence par une séquence formative institutionnelle – le passage dans une école d'art – de plus en plus fréquente et nécessaire¹². Le diplôme agit comme un premier marqueur « professionnalisant » ou « d'entrée dans la vie d'artiste » qui rend possible l'homologation d'un individu dans le monde de l'art contemporain.

Cette étape de préparation à la vie d'artiste soulève deux enjeux extra-artistiques capitaux pour la direction des futures trajectoires : elle pose la question de la valeur symbolique que procurent certains diplômes et celle de l'efficacité des écoles, comme outils permettant de se constituer un premier réseau¹³. *Le Journal des Arts*, en octobre 2015¹⁴, classait les établissements supérieurs d'art membres de l'Association nationale des écoles supérieures d'art et design publiques (ANdÉA) en se basant sur la formation des artistes et leur présence sur la scène artistique. Les trois écoles d'Île-de-France¹⁵ (ENSBA Paris, ENSAD Paris, ENSAPC Cergy-Pontoise)¹⁶ se trouvaient dans les dix premières positions. Les professeurs/artistes, intervenants ou jurys de diplôme de ces écoles jouissent en effet d'une réputation nationale, voire internationale, et peuvent se révéler d'une aide précieuse pour leurs étudiants.

Les « jeunes artistes » plasticiens en France

Ce qui était super c'est que j'ai rencontré X qui était mon professeur et qui est devenu un très grand ami avec qui on a plein de projets, avec qui on a fait des expos et je partage mon atelier avec lui et Y... C'est devenu quelqu'un de très important dans ma vie... Donc ça a été déterminant pour les rencontres qu'on peut faire et qui ensuite deviennent essentielles... (W, artiste de 31 ans venant de l'ENSAD Paris¹⁷.)

Comme dans ce cas précis, les relations entretenues avec des acteurs déjà ancrés dans le milieu de l'art sont primordiales pour la suite des parcours de l'étudiant. C'est pourquoi certains, après avoir obtenu leur DNSEP dans une école régionale, tiennent à repasser leur diplôme dans une institution plus réputée, souvent à l'ENSBA Paris, afin de bénéficier de la valeur symbolique que leur procure ce diplôme, de la visibilité que peut apporter une éventuelle « exposition des félicités » et de la possibilité de comprendre de l'intérieur le fonctionnement d'une scène artistique française dont les principaux acteurs se situent à Paris.

J'ai un professeur qui m'a conseillé de continuer et qui était galeriste [...]. Il m'a dit qu'il y avait cette opportunité-là (d'intégrer les Beaux-Arts de Paris). Alors du coup, comme ça m'intéressait de continuer, que c'était un moyen aussi... Quand on vient d'une école régionale, on se frotte pas forcément à la réalité du milieu de l'art ; donc passer à Paris c'était intéressant aussi pour ça. (X, artiste de 41 ans diplômé d'une école d'art régionale puis de l'ENSBA Paris.)

C'est ici sur les conseils d'un professeur/galeriste que l'artiste accepte une migration parisienne afin de se confronter à la « réalité du milieu de l'art¹⁸ » français, d'entrevoir son fonctionnement et éventuellement de provoquer des rencontres qui favoriseront son insertion dans ce milieu où la transition entre la fin des études et la vie professionnelle est souvent difficile à appréhender.

Être titulaire de certains diplômes artistiques réduirait donc l'incertitude quant à l'avenir de l'aspirant artiste. Cela étire d'autant plus la période de formation que l'entrée dans ces écoles passe souvent par une année de préparation dans un établissement privé, par ailleurs souvent onéreuse. L'obtention d'un post-diplôme et/ou d'une thèse allonge encore la durée des études.

25-30 ans : le temps de la recherche.

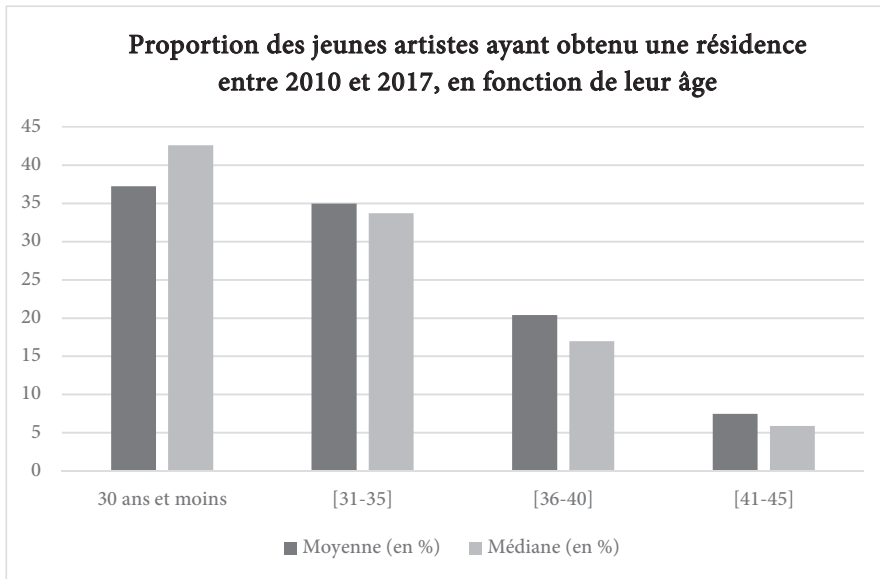
La rupture avec le monde relativement protégé des écoles des Beaux-Arts et la nécessité de s'inscrire dans le milieu professionnel font de la phase qui suit la fin des études une période particulièrement difficile pour le « nouvel entrant artiste ».

Celui-ci doit désormais générer sa propre économie pour financer un espace de travail (atelier) et des moyens de production (outils, matériaux). Ne pouvant que très rarement vivre de la vente de ses œuvres, il bénéficie dans le meilleur des cas d'une aide familiale qui atténue ses difficultés. S'il ne dispose pas de ce soutien, il est contraint de trouver un emploi, qu'il soit lié ou non avec le milieu de l'art – se contenter de celui d'assistant d'un artiste plus établi étant un moindre mal¹⁹. Faute de temps, sa production artistique risque d'en pâtir. La pression économique est encore plus lourde pour celui qui s'installe en région parisienne pour accroître ses chances de réussite.

Après je suis venu à Paris... J'avais déjà développé un réseau en France, un micro réseau, il n'y avait pas beaucoup de choses... des profs qui te présentent d'autres personnes... Et donc du coup, tu gardes contact avec certaines de ces personnes... Je me suis rendu compte que c'était que comme ça que j'allais pouvoir construire quelque chose... [À Nice] le réseau s'épuisait très vite, enfin le circuit s'épuisait très vite... et donc c'était très logique de venir à Paris... Et puis c'est vrai que c'était un passage difficile... J'avais déjà commencé à travailler à côté des études, mais là je commençais à travailler à temps complet... (Z, artiste de 35 ans diplômé de la Villa Arson à Nice.)

S'ils sont donc sujets à une forte précarité, les jeunes artistes peuvent cependant recourir à des dispositifs censés favoriser leur insertion et la poursuite de leur activité. Le système des résidences leur offre l'opportunité de disposer de temps, de bénéficier d'un atelier, éventuellement d'une bourse et d'un accompagnement pour développer leur travail. Certaines de ces résidences reposent sur la cooptation (Neuflize Pavillon²⁰, Hermès, Villa Arson, etc.), alors que d'autres sont ouvertes à toutes candidatures (Astérides, Villa Belleville, Villa Médicis, etc.). Dans l'échantillon comprenant quatorze résidences étudiées sur une période allant de 2010 à 2017²¹, la part des artistes de 45 ans et moins ayant pu y prétendre est en moyenne de 95,3 % (médiane : 97,14 %). Si on se concentre désormais sur les « jeunes artistes » et sur leur dispersion en distinguant quatre catégories d'âge, les résultats se répartissent ainsi :

Les « jeunes artistes » plasticiens en France



Le graphique informe des effets négatifs du vieillissement au sein même de la jeunesse dans cet échantillon relatif aux résidences. Plus l'artiste avance en âge, moins il aura l'opportunité de bénéficier de ces soutiens. Seuls l'Atelier Calder et la Villa Médicis, résidences très prestigieuses, affichent une part supérieure à 50 % pour les plus de 36 ans.

Le système de bourses, privées ou publiques, permet notamment d'amortir les coûts de production des œuvres. Les aides à la création individuelle des DRAC (Directions régionales des affaires culturelles), les soutiens de la FNAGP (Fondation nationale des arts graphiques et plastiques²²) ou du Cnap (Centre national des arts plastiques) en sont des exemples. Le manque d'information sur la distribution de ces aides (notamment celle des DRAC²³) restreint la possibilité d'une analyse plus fine. On constate cependant que, de manière générale, les bourses de soutien à la production artistique du Cnap et de la FNAGP bénéficient, sur la période allant de 2010 à 2017, majoritairement aux jeunes artistes (respectivement 75,97 % et 68,42 % en moyenne). En revanche, elles ne sont que très peu octroyées à ceux de 30 ans et moins.

Outre ces questions économiques, l'artiste en début de carrière doit s'inquiéter de la diffusion de son travail. Dans ce but, il (ré)active les réseaux qu'il a commencé à constituer pendant sa formation. Participer à une exposition, le plus souvent collective au début, peut offrir l'opportunité d'exposer de nouveau, et ainsi de suite. Mais rares sont les espaces comme Premier Regard à Paris ou, par le passé, les Modules de la Fondation Pierre Bergé-Yves Saint Laurent (en collaboration avec le Palais de Tokyo), qui mettent en lumière

ces très jeunes artistes en leur proposant une première exposition personnelle susceptible d'être vue par des personnalités reconnues du monde de l'art (entre 2010 et 2017, 73,68 % de ceux qui ont bénéficié d'une exposition personnelle à Premier Regard avaient 30 ans ou moins). Pour pallier le manque de lieux de diffusion, les acteurs appartenant à une même génération (artistes mais également critiques, commissaires, galeristes) élaborent des stratégies de coopération, de coordination²⁴. Ils créent ainsi de nouveaux lieux potentiellement visibles par un segment du monde de l'art et s'organisent pour donner naissance à des structures d'expérimentation indépendantes (*artist-run spaces*), gérées par leurs soins. À Paris et en proche banlieue, Glassbox, Shanaynay, La Couleuvre, Treize, Atelier W, Exo Exo, Palette Terre, DOC !, ChezKit, etc., en sont des exemples.

Par la réputation qu'ils se sont forgée au fil du temps, certains salons participent aussi fortement à l'ancrage professionnel des jeunes artistes. Ces événements sont l'occasion de présenter leur travail et d'attirer l'attention de « détecteurs de talents » qui sont d'efficaces prescripteurs. Au Salon de Montrouge, à Jeune Création ou au Festival Confluence, les postulants sont nombreux avec un taux de sélection très faible (2,22 % en 2017 pour le Salon de Montrouge). Si le Salon de Montrouge admet les candidatures sans condition d'âge et si, pour Jeune Création, il faut avoir au plus 45 ans, la majorité des artistes effectivement exposés, entre 2010 et 2017, n'a pas plus de 30 ans²⁵ (58,14 % d'entre eux pour le Salon de Montrouge, 55,12 % pour Jeune Création). Comme on l'a observé pour les résidences, l'effet de l'âge dans ces salons tremplins se fait ainsi ressentir notamment à partir de 36 ans²⁶. La primauté est accordée en grande majorité aux moins de 30 ans et les chances d'entrée sont fortement réduites dès l'approche de la quarantaine.

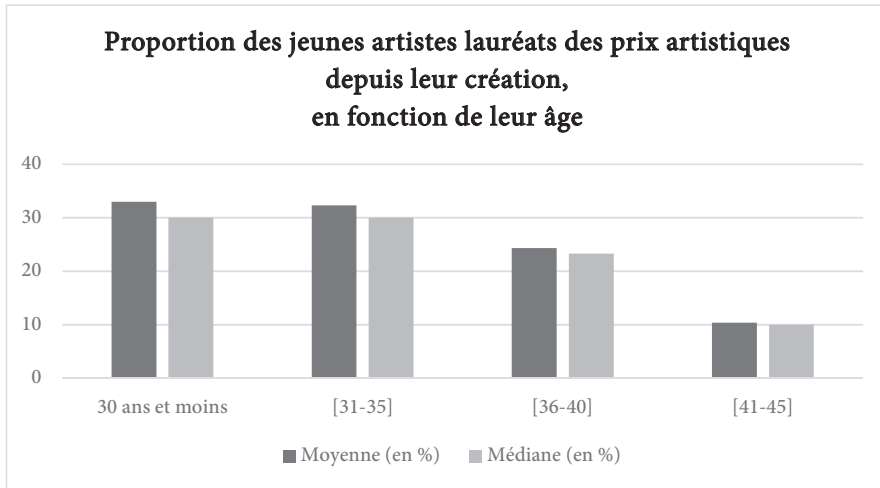
Les galeries font partie de ces « dénicheurs de talents ». Elles contribuent activement à l'accès à la reconnaissance des jeunes artistes, en même temps qu'elles leur confèrent un début de valeur marchande en leur permettant d'exposer et de participer aux foires. De même, les prix ou les récompenses offrent visibilité et rémunération. Ces récompenses s'avèrent également propices au développement du réseau de tous les nommés, leur permettant parfois de prendre part à de nouveaux projets, comme le décrit cet extrait d'entretien :

C'est vrai que le comité de sélection est assez pointu... Mais, oui, pour moi, c'est vrai que j'ai rencontré à ce moment M. X, avec qui j'ai fait une expo après, enfin il y a eu plein de trucs qui se sont déclenchés comme ça, par cette nomination... Oui, c'est vrai que c'est peut-être un peu une étape...
(W, artiste de 31 ans.)

Depuis une dizaine d'années, la France connaît une prolifération de ces prix, souvent créés à l'initiative du secteur privé. Destinés à « prophétiser le commencement d'une nouvelle tendance²⁷ », les prix véhiculent une image de

Les « jeunes artistes » plasticiens en France

dynamisme, de nouveauté, sont censés construire l'avenir, autant de valeurs associées à la jeunesse²⁸ sur lesquelles entreprises et fondations misent, espérant bénéficier de leur effet porteur. Ces prix contribuent, dans une certaine mesure, à accéder plus vite à la reconnaissance car ils guident les amateurs, parfois désorientés par la profusion de l'offre. Le fait que le temps de la reconnaissance s'accélère²⁹ induit nécessairement une plus forte incertitude quant aux choix des acteurs du monde de l'art. Il en résulte une démultiplication des divers classements, dont font partie les prix, qui traduisent « un besoin de moyens d'orientation, de construction de la demande et répondent à un désir du consommateur de disposer de signaux qui réduisent le risque et les coûts de recherche d'une information pertinente³⁰ ». Dans l'échantillon étudié, qui comprend treize prix³¹, on ne s'étonnera pas que 90 % des lauréats soient des artistes de 45 ans et moins et que les plus jeunes soient particulièrement représentés.



Avancer en âge a décidément un effet négatif sur l'obtention de prix, et on retrouve le stade fatidique des 36 ans, mis à part en ce qui concerne les prix de collectionneurs (Duchamp, SAM et Guerlain).

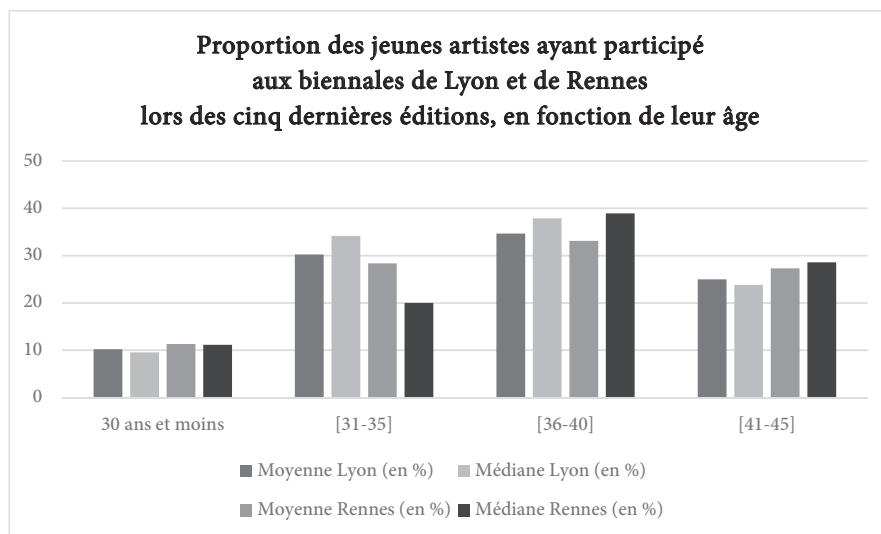
Les différents points qui viennent d'être soulignés montrent que la phase de recherche s'apparente à une période de prospection et de présélection par le milieu de l'art. Elle permet à l'artiste de se faire remarquer et de poursuivre son activité dans le paysage concurrentiel de l'art contemporain français. Passé 36 ans, l'artiste voit considérablement diminuer ses chances d'intégrer les différents canaux d'exploration créative.

31-40 ans : le temps de la légitimation.

Pour renforcer son ancrage sur la scène contemporaine nationale et pérenniser ainsi son activité professionnelle, l'artiste, désormais trentenaire, sorti depuis quelques années de l'école doit participer à des événements à forte visibilité, rejoindre certaines collections publiques et privées, et montrer son travail dans des lieux réputés. Les biennales d'art contemporain sont des événements à forte visibilité : les visiteurs y affluent et elles attirent de nombreuses personnalités du monde de l'art. On s'intéresse, dans le cadre de cette étude, aux biennales de Lyon et de Rennes, considérées comme les plus réputées sur le sol français³².

Lors des cinq dernières éditions, les commissaires de ces événements ont systématiquement privilégié les jeunes plasticiens (ils représentent en moyenne 62,88 % des exposés à Rennes et 62,01 % à Lyon). Cependant, en 2017 à Lyon, les 46 ans et plus furent majoritaires³³.

Si, comme le souligne In-Young Lim dans un article paru dans la revue *Marges*, une biennale « peut très vite devenir une course au renouvellement ou à la recherche effrénée de “ce qui vient de sortir”³⁴ », cela ne concerne pas forcément les artistes les plus jeunes, comme le montre le graphique ci-dessous.



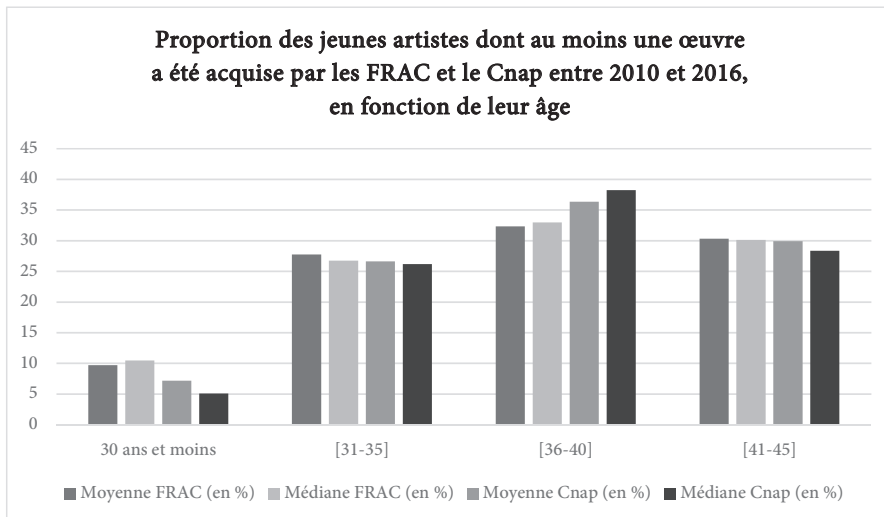
L'accès à ces deux manifestations est difficile pour les 30 ans et moins. On y expose essentiellement à partir de 31 ans ; une majorité de participants appartient au groupe des 36-40 ans, âge auquel les artistes sont déjà passés par différents canaux prospectifs de légitimation, ce qui peut rassurer les commissaires.

Les « jeunes artistes » plasticiens en France

La courbe d'intégration décline dès les premières années de la quarantaine, signe de l'effet négatif du vieillissement au sein même de la jeunesse.

L'acquisition d'une œuvre par une instance publique ou privée contribue au processus d'homologation des artistes. Voir une de ses créations entrer, par exemple, au sein de la collection du Centre national des arts plastiques ou, pour le secteur privé, dans celle de François Pinault, apporte à l'évidence une forte valeur ajoutée au travail de l'artiste.

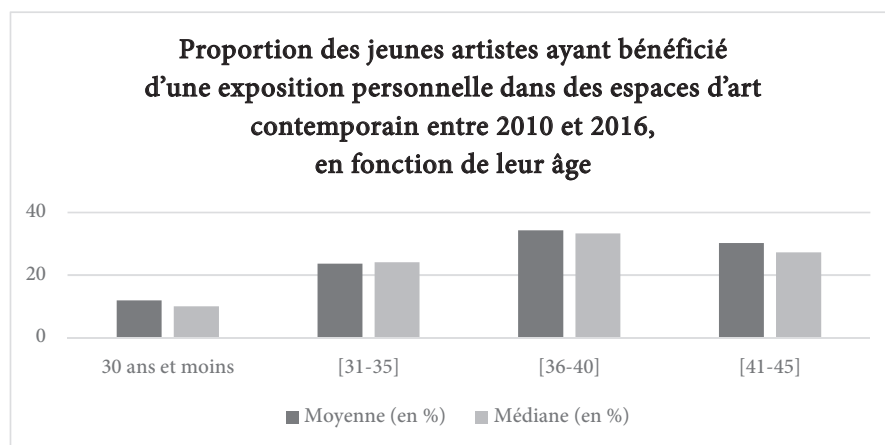
Le cadre forcément limité de cette étude se cantonne aux acquisitions du secteur public, et principalement à celles des vingt-trois Fonds régionaux d'art contemporain (FRAC) et du Cnap³⁵ sur une période allant de 2010 à 2016³⁶. Premier constat, ces institutions publiques acquièrent de préférence des œuvres d'artistes de 45 ans et moins (56,69 % en moyenne chaque année pour les FRAC et 57,74 % pour le Cnap), mais avec de fortes nuances selon les âges.



Comme les biennales, les acquisitions des fonds d'art contemporain excluent en grande partie les moins de 31 ans (ils ne représentent que 9,69 % des œuvres acquises en moyenne chaque année par les FRAC et 7,16 % de celles acquises par le Cnap), alors qu'elles privilégient les 36-40 ans, notamment au Cnap. Deux raisons probables à cette préférence : d'une part, les artistes de cette tranche d'âge sont désormais « validés », puisqu'ils sont généralement représentés par une galerie, qu'elle soit prospective ou leader (l'une de celles où s'approvisionnent souvent les institutions) et d'autre part, à ce stade de leur carrière, leurs œuvres restent à des prix « abordables ».

La promotion et la diffusion d'un artiste passent indubitablement par l'exposition de ses œuvres dans des lieux de référence. Les Centres régionaux d'art

contemporain (CRAC), les FRAC, les musées d'art contemporain et certaines fondations en font partie. Étudier toutes les expositions collectives et personnelles dans ces institutions excéderait de beaucoup le cadre de cette contribution. Sur la période 2010-2016, on a ainsi sélectionné 46 lieux implantés dans 33 villes, exposant de l'art contemporain sur le territoire français, afin d'analyser quels artistes y ont fait l'objet d'une exposition monographique. On recense dans cet échantillon 33 lieux ayant exposé majoritairement des artistes de 45 ans et moins (71,74 %) contre seulement 13 (28,26 %) qui ont préféré sélectionner ceux de 46 ans et plus (par exemple le Carré d'Art à Nîmes, Les Abattoirs à Toulouse, le musée d'art contemporain de Lyon, le centre Georges-Pompidou ou encore la Fondation Cartier à Paris). Pris dans leur globalité, ces 46 lieux montrent principalement de jeunes artistes (55,03 % contre 38,07 % pour les plus avancés en âge et 6,9 % d'artistes décédés) ; on note cependant de nouvelles variations significatives du point de vue des âges des individus exposés si on se focalise sur la catégorie des jeunes artistes.



On aboutit à la même conclusion³⁷ que dans les cas précédents. Si ces différents lieux privilégient la « jeunesse », les artistes sont invités dans leur programmation essentiellement à partir de 36 ans (64,48 % en moyenne). Seuls sept lieux exposent en majorité des artistes de 35 ans et moins parmi lesquels le Palais de Tokyo, le CAB Grenoble, la Passerelle à Brest, la Salle de Bains à Lyon.

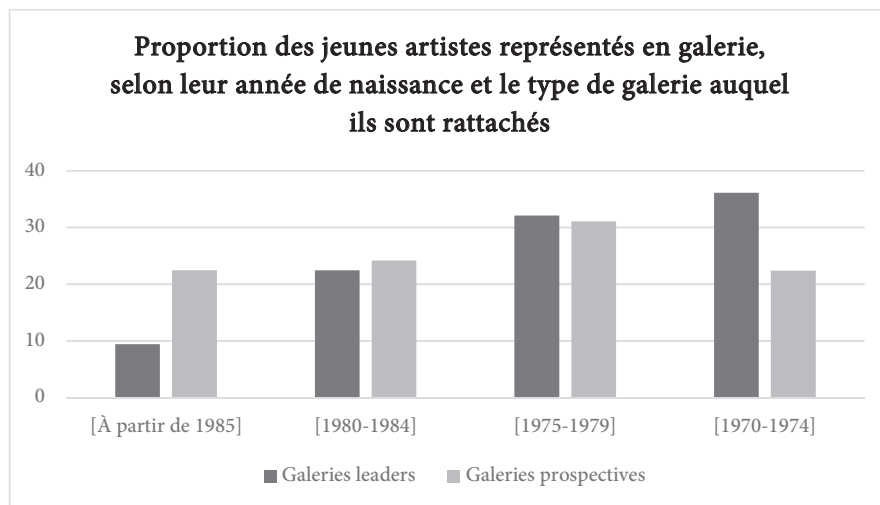
Cette phase d'accréditation artistique par les instances de légitimation montre qu'il est bénéfique, jusqu'à un certain point, d'avancer en âge pour les jeunes artistes. L'accès aux structures légitimantes en quête de nouvelles tendances artistiques est ainsi plus facile à partir de 36 ans, âge qui serait celui auquel on atteint une maturité ou notoriété suffisante. La pente décroissante que l'on

a observée plus haut dévoile les prémices d'un certain désintérêt du milieu de l'art contemporain envers l'artiste de plus de 41 ans.

40 ans : le temps de la validation marchande.

Alors que les étapes précédentes rythment le développement de la création artistique, cette nouvelle phase correspond à sa valorisation marchande, supposant généralement l'appartenance à une galerie. Si François Rouet, dans une étude de 2012 pour le ministère de la Culture, dénombrait 2 191 galeries d'art contemporain sur le territoire français³⁸, Alain Quemin, jugeait quatre ans plus tard, que 10 % seulement d'entre elles étaient susceptibles d'accroître la visibilité et la légitimité des artistes qui y étaient représentés³⁹. Partant de l'hypothèse que les foires sont un bon indicateur de leur légitimité, on considère ici les galeries françaises⁴⁰ émergentes menant un travail de prospection des jeunes talents, celles qui ont pris part à la YIA⁴¹ en 2014 et 2015, ainsi que les galeries leaders qui ont participé à la FIAC⁴² entre 2014 et 2017 (hors secteur Lafayette)⁴³. Cette liste de galeries accréditées n'est pas exhaustive : elle en écarte un certain nombre qui composent pourtant le marché français, mais procéder de la sorte permet de bien distinguer les deux catégories que l'on vient de définir. Il est important de préciser que l'on ne se fondera pas sur l'âge des artistes pour analyser cette phase de validation marchande, car on ne peut connaître la date à laquelle chacun a rejoint une galerie. Dans le cadre particulier de cette étude, la catégorie « jeune artiste » comprend les individus nés à partir de 1970, puisque l'enquête commence en 2015. La part des jeunes artistes dans les galeries varie considérablement selon le type de structure envisagé. Dans l'échantillon considéré, on trouve en moyenne 70,73 % de jeunes artistes dans les galeries prospectives et 44,65 % dans les galeries leaders⁴⁴. Plus finement, voici les résultats obtenus pour les différentes classes définies en fonction de l'année de naissance⁴⁵.

Dans les galeries leaders, la sélection des jeunes artistes s'effectue de manière croissante selon l'année de naissance : plus ils sont âgés, plus leur chance d'intégrer une galerie de ce rang augmente. Les effets du vieillissement sont ici positifs, faisant de l'âge un critère de sélection corrélé à la qualification de l'artiste. Notons toutefois que quinze de ces galeries (40,54 %) représentent majoritairement des artistes nés à partir de 1970 (notamment Marcelle Alix, Almine Rech, Mor Charpentier, Valentin, Crèvecoeur), et cinq seulement (13,51 %) parient sur les plus jeunes, nés à partir de 1980 (New Galerie, Allen, Gaudel de Stampa, Bugada & Cargnel et Balice Hertling). La répartition des quatre classes d'âge est plus équilibrée dans les galeries prospectives, avec un pic (31,05 %) correspondant à la génération des jeunes quadragénaires (nés entre 1975 et 1979). Cette homogénéité peut en partie s'expliquer par le phénomène

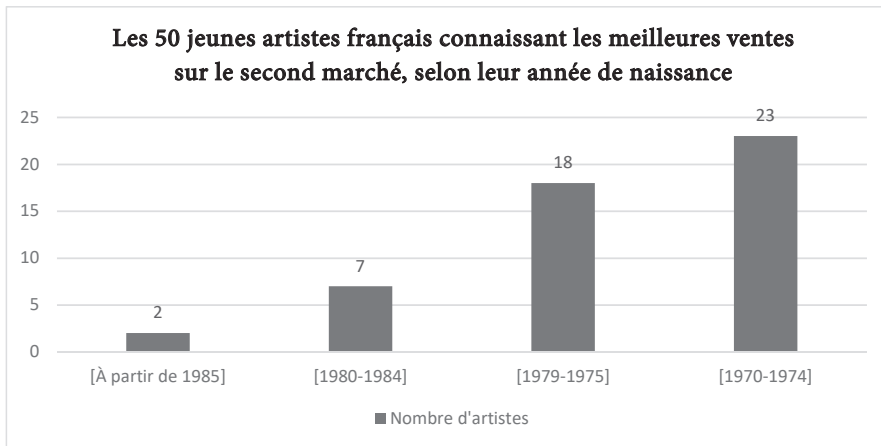


générationnel qui lie l'artiste à la galerie dans la perspective d'un développement mutuel. Cela serait d'ailleurs une piste à explorer de manière plus approfondie.

La valeur marchande chez les « jeunes » artistes français.

Le vieillissement au sein même de la jeunesse, comme on l'a perçu, a un effet positif sur la présence des artistes dans les galeries, et notamment dans les galeries leaders ; il reste à en déterminer les conséquences sur l'évaluation du prix de leurs œuvres pour envisager une possible corrélation. L'absence de publication des prix pratiqués sur le premier marché (c'est-à-dire en galerie) limite la pertinence de nos analyses. Néanmoins, on peut, grâce à la base de données Artprice⁴⁶, avoir accès aux transactions sur le second marché des enchères. On a donc sélectionné 383 jeunes artistes français⁴⁷ à l'aide d'Artfacts⁴⁸ et calculé le produit des ventes⁴⁹ pour chacun d'entre eux sur la période 2010-2017. Le graphique suivant présente les données relatives aux 50 plasticiens présentant les meilleurs résultats.

On peut ainsi constater l'effet positif de l'avancée en âge sur les prix de vente des jeunes artistes français. S'il n'est évidemment pas le seul facteur explicatif, l'âge contribue bien à la hausse de la cote d'un artiste et à son existence sur le marché (du moins le marché secondaire). Les trois artistes dont le produit des ventes est supérieur à un million de dollars, sont tous nés entre 1970 et 1974 ; il s'agit de Jules de Balincourt (1972) suivi d'Adel Abdessemed (1971) et de Latifa Echakhch (1974). On peut noter pour ces trois plasticiens (mais également pour les suivants du classement dont ils occupent les premières



places) un lien manifeste entre l'appartenance à une galerie leader et une valeur marchande « relativement » importante⁵⁰ puisque ces artistes sont (ou ont été) représentés par des galeries qui figurent parmi les plus puissantes du monde de l'art contemporain (Thaddaeus Ropac et Victoria Miro pour Jules de Balincourt, David Zwirner pour Adel Abdessemed, Kamel Mennour et Eva Presenhuber pour Latifa Echakhch).

La validation marchande apparaît comme la dernière étape pour le jeune artiste plasticien, désormais admis artistiquement. Elle résulte – pour la plupart d'entre eux – de leur passage par différents canaux de légitimation du champ artistique, nécessaire pour conforter dans leurs choix les vendeurs et acquéreurs.

Conclusion.

Dans un monde de l'art où les chances de réussite des jeunes artistes sont très incertaines⁵¹, leur passage par ces quatre étapes rend l'issue de leur parcours moins imprévisible. Ces séquences, qui agissent comme autant d'épreuves⁵², tendent à démontrer que l'âge constitue un facteur déterminant pour leur homologation dans le champ actuel de l'art contemporain français. Bien que chacune comporte ses propres mécanismes de sélection, elles s'enchaînent en répondant à des temporalités précises. S'y soustraire aurait pour corollaire une probable exclusion de ce milieu compétitif où l'artiste en début de carrière est facilement substituable. L'âge plus précoce auquel survient la reconnaissance implique inévitablement des choix accélérés et un besoin de repères légitimes et rassurants pour les différents acteurs du monde de l'art ; chez les jeunes artistes, les trajectoires de carrière sont ainsi jalonnées de rites de passage et de validation qui définissent de manière plus ou moins rigide des frontières entre les âges.

Cela a également pour effet d'encourager les différents acteurs issus d'une même génération à coopérer pour mettre en place des stratégies visant à augmenter leur chance de réussite.

Dans le champ artistique, le vieillissement a des conséquences négatives pour l'artiste surtout à partir de 41 ans, âge limite auquel « les artistes se doivent d'avoir exploité leur potentiel de création et assemblé un niveau minimum de signes de légitimation » comme le note Séverine Marguin⁵³. Passé cet âge, l'accès aux divers canaux de légitimation favorisant la poursuite d'une carrière est fortement compromis. En revanche, sur le marché de l'art, avancer en âge a des effets positifs pour un jeune artiste. Cet étirement de la phase de validation marchande s'explique par la « trajectoire passée et [les] ressources qui en proviennent⁵⁴ » assurant à l'artiste la qualification, la compétence et la légitimité nécessaires à la hausse de sa cote.

La rationalité des agents économiques les plus importants sur ce marché exige de réduire l'incertitude présidant au choix des artistes qu'ils représentent. Parier sur les plus jeunes est une prise de risque économique difficile à envisager pour ces intermédiaires d'envergure : la nécessité pour un artiste de faire ses armes, avant d'espérer rejoindre l'un d'entre eux, semble presque inéluctable⁵⁵.

Confronter cette caractéristique sociale de l'âge à d'autres variables, telles que le genre ou la nationalité, permettrait sans aucun doute d'enrichir, voire de nuancer, cette présentation en quatre phases de la trajectoire des jeunes plasticiens.

Guillaume Fournier
fournierguillaume22@hotmail.fr
Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle

NOTES

1. Raymonde Moulin, *L'Artiste, l'institution et le marché* (1992), Paris, Flammarion, 2009 ; Pierre-Michel Menger, *Le Travail créateur : s'accomplir dans l'incertain*, Paris, Gallimard, Seuil, 2009.

2. Notons toutefois cet article de Séverine Marguin, qui a traité des jeunes artistes : « Les temporalités de la réussite : le moment charnière des quarante ans chez les artistes d'art contemporain », *SociologieS* [En ligne], Dossiers « Temps professionnels, temps prescrits, temporalités sociales », mis en ligne le 19 novembre 2013, <http://journals.openedition.org/sociologies/4466>

3. Pierre Bourdieu, « La "jeunesse" n'est qu'un mot », in *Questions de sociologie*, Paris, Éd. de Minuit, 2002, p. 143-144.

4. Raymonde Moulin, *L'Artiste...*, *op. cit.*, p. 290.

5. Le prix Meurice n'existe plus depuis 2019.

6. Une limite d'âge minimum n'est bien souvent pas mentionnée mais nous n'avons relevé aucun artiste alors âgé de moins de 25 ans qui ait été distingué par un des prix étudiés dans cet article. Pour ce qui est de la limite supérieure, on voit parfois des artistes âgés de plus de 45 ans récompensés, mais ils

Les « jeunes artistes » plasticiens en France

restent très minoritaires (par exemple Joana Hadjithomas et Khalil Joreige, nés en 1969, lors de l'édition 2017 du prix Marcel Duchamp).

7. Sans un passage au sein d'une école d'art, on peut très difficilement espérer devenir un artiste reconnu par le milieu de l'art contemporain aujourd'hui ; cela a pour conséquence la quasi-disparition des autodidactes parmi les jeunes artistes.

8. L'accès au DNSEP (Diplôme national supérieur d'expression plastique) a lieu vers 25 ans, le diplôme sanctionnant cinq années d'études.

9. Pierre-Michel Menger, « Œuvrer dans l'incertitude », *Annales des Mines-Responsabilité et environnements*, vol. 1, n° 57, 2010, p. 59-69, voir en particulier p. 66.

10. Le choix de cette période a pour but d'analyser la situation actuelle des « jeunes artistes ».

11. Cécile Van de Velde, *Sociologie des âges de la vie*, Paris, Armand Colin, 2015, p. 6.

12. Comme le soulignait Raymonde Moulin dès 1992, « la formation artistique, surtout quand elle est de niveau élevé, exerce une influence positive sur la carrière artistique » (Raymonde Moulin, *L'Artiste...*, *op. cit.*, p. 306).

13. Le choix de l'École nationale supérieure des Beaux-Arts de Paris a des répercussions sur les chances d'intégration et de réussite dans le monde de l'art et constitue, de ce fait, un moyen de se distinguer dans un environnement fortement concurrentiel.

14. David Robert, « Les artistes classent leurs écoles d'art », *Le Journal des Arts*, vol. 10, n° 442, 2015, p. 18-19.

15. L'ENSCI-Les Ateliers (École nationale supérieure de création industrielle) se situe également à Paris et fait partie de l'ANdÉA mais l'école n'a pas vocation à former des plasticiens à proprement parler.

16. ENSBA : École nationale supérieure des beaux-arts ; ENSAD : École nationale supérieure des arts décoratifs ; ENSAPC : École nationale supérieure d'arts Paris-Cergy

17. Dans le cadre de mes recherches, j'ai pu mener 24 entretiens entre 2015 et 2017. Il a été décidé que les enquêtés resteraient anonymes.

18. Lors des entretiens, certains artistes parlaient de l'école comme d'un « cocon » où ils n'étaient pas forcément avertis de ce à quoi ils seraient confrontés dans le monde professionnel.

19. Il est toutefois important de noter que cette recherche de ressources financières peut être menée préalablement, pendant la période de formation artistique.

20. Le Pavillon Neuflyze a mis un terme à son programme de résidences en 2017.

21. Résidences étudiées : Triangle ; Pavillon Neuflyze ; Villa Arson ; Parc Saint-Léger ; Moly-Sabata ; La Galerie (Noisy-le-Sec) ; Astérides ; Atelier Calder ; Synagogue de Delme ; Chamalot ; Fondation Hermès ; Villa Médicis ; Frac Champagne-Ardenne ; Atelier Les Arques.

22. La FNAGP se nomme désormais la Fondation des Artistes.

23. Le Cnap et la FNAGP diffusent la liste des artistes soutenus sur leur site Internet ; les DRAC restent quant à elles assez discrètes à ce sujet.

24. Howard S. Becker, *Les Mondes de l'art* (1982), Paris, Flammarion, « Champs », 2010, p. 49-63.

25. Malgré la possibilité de postuler sans contrainte d'âge, la proportion de participants de 46 ans et plus au Salon de Montrouge est de l'ordre de 3,61 % en moyenne chaque année.

26. L'âge constitue ici un handicap analogue dans l'accès aux tremplins artistiques à celui observé pour les résidences.

27. Pierre Bourdieu, « Le hit-parade des intellectuels français ou qui sera juge de la légitimité des juges ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 52-53, 1984, « Le travail politique », p. 95-100.

28. Gilles Pronovost, *Sociologie du temps*, Bruxelles, De Boeck Université, 1996.

29. Nathalie Heinich, *Le Paradigme de l'art contemporain. Structures d'une révolution artistique*, Paris, Gallimard, 2014, p. 321-325 ; Nathalie Moureau et Dominique Sagot-Duvauroux, *Le Marché de l'art contemporain*, Paris, La Découverte, 2010, p. 35.

30. Françoise Benhamou, *L'Économie du star-system*, Paris, Odile Jacob, 2002, p. 90.

31. Prix étudiés : Marcel Duchamp ; Ricard ; Meurice ; Prix Découverte du Palais de Tokyo ; Sciences Po ; SAM ; Emerige ; Audi Talents ; MAIF ; Canson ; Guerlain ; HSBC ; Schneider.

32. Il est important de souligner que la Biennale de Lyon jouit d'une plus forte réputation.

33. 32,81 % avaient 45 ans et moins, 40,63 % 46 ans et plus, et 26,56 % étaient décédés.

34. Lim In-Young, « Les politiques des biennales d'art contemporain de 1990 à 2005 », *Marges* [En ligne], n° 5, 2007, <http://marges.revues.org/701> ; DOI : 10.4000/marges.701
35. Ont été retenues dans les acquisitions du Cnap celles concernant les arts plastiques et la photographie/image ; les acquisitions des arts décoratifs, design et métiers d'arts n'ont pas été prises en compte.
36. L'étude des collections s'est faite par le biais des sites Internet de ces institutions ; certaines collections privées (par exemple F. Pinault) ne divulguent pas la liste des œuvres qui composent leur fonds et ne mentionnent que rarement la date d'acquisition ; on choisira donc de ne retenir que les institutions publiques (Cnap et FRAC), qui communiquent de manière transparente à ce sujet.
37. Pour élaborer ce graphique, on a exclu de l'échantillon les espaces d'art contemporain où on dénombrait moins de cinq jeunes artistes qui exposaient personnellement sur la période 2010-2016. L'échantillon est ainsi constitué de 41 lieux.
38. François Rouet, « Les galeries d'art contemporain en France », *Culture études*, vol. 2, n° 2, 2013, p. 1-12.
39. Alain Quemin, « Le palmarès des galeries d'art contemporain », *Le Journal des arts*, vol. 10, n° 465, 2016, p. 14-16.
40. C'est-à-dire les galeries qui ont été créées en France.
41. YIA : Young International Art Fair.
42. FIAC : Foire internationale d'art contemporain.
43. La sélection des galeries leaders se fait sur une période plus étendue afin de trouver un nombre presque équivalent de galeries dans les deux catégories. En procédant de la sorte, on comptabilise 43 galeries prospectives et 45 galeries leaders.
44. La médiane tend à accroître cette tendance : 76,92 % pour les premières contre 41,17 % pour les secondes.
45. Comme on l'a fait pour établir le graphique concernant les espaces d'art contemporain, on a exclu les galeries où l'on dénombre moins de cinq jeunes artistes ; on comptabilise ainsi 37 galeries leaders et 39 galeries prospectives.
46. Site Internet qui répertorie les transactions sur le second marché des enchères.
47. On a comptabilisé les 106 premiers artistes pour chaque classe d'âge, sauf dans le cas des artistes nés à partir de 1985 – on n'en a dénombré que 65, compte tenu de leur rareté dans le classement Artfacts.
48. Site Internet qui établit un classement d'artistes en fonction de leur visibilité.
49. Ce sont les prix au marteau qui sont indiqués ; les frais et taxes en sus à la charge de l'acheteur ne sont pas pris en compte ici.
50. Les sommes en question peuvent paraître très importantes mais elles sont très loin du prix qu'atteignent les œuvres des artistes plus âgés en tête desquels on trouve, pour les Français, Pierre Soulages dont la totalité des transactions sur la même période dépasse les 100 millions de dollars sur le second marché.
51. Pierre-Michel Menger, *Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphoses du capitalisme*, Paris, Seuil, 2002.
52. François Dubet, « La jeunesse est une épreuve », in François Dubet, Olivier Galland et Éric Deschavanne (dir.), *Comprendre*, n° 5, « Les jeunes », Paris, PUF, 2004, p. 275-291.
53. Séverine Marguin, « Les temporalités de la réussite... », art. cit., p. 15.
54. Vincent Caradec, *Sociologie de la vieillesse et du vieillissement*, Paris, Armand Colin, 2012, p. 109.
55. Des exceptions existent cependant, comme Iván Argote, qui a rejoint la galerie Emmanuel Perrotin.

RÉSUMÉ

Les jeunes artistes plasticiens en France : comment l'âge impacte-t-il leurs trajectoires ?
Le passage des jeunes artistes plasticiens par différents canaux de légitimation influe grandement sur leur insertion dans le milieu de l'art contemporain français. Le présent article, fondé sur une segmentation

Les « jeunes artistes » plasticiens en France

de la jeunesse en quatre classes d'âge, révèle que les trajectoires des jeunes artistes plasticiens sont rythmées par autant d'étapes nécessaires à leur reconnaissance artistique et marchande dans un champ fortement concurrentiel.

MOTS-CLÉS : jeunesse, âges, trajectoires, reconnaissance, art contemporain

SUMMARY

Young visual artists in France : how are their trajectories impacted by age ?

Young visual artists engage in various channels of legitimization that exert a marked influence on their insertion into the French contemporary art scene. This article, based on a segmentation of youth into four age groups, reveals that the trajectories of young visual artists are punctuated by as many stages necessary to their artistic and commercial recognition in a highly competitive environment.

KEYWORDS : youth, ages, trajectories, recognition, contemporary art

RESUMEN

Los artistas plásticos jóvenes en Francia : ¿ cómo influye la edad en sus trayectorias ?

El paso de los artistas plásticos jóvenes por distintos canales de legitimación influye mucho sobre las modalidades de su inserción en el círculo del arte contemporáneo francés. Este artículo, basado en una segmentación de la juventud en cuatro grupos de edad, demuestra que las trayectorias de esos artistas siguen el ritmo de tantos pasos necesarios a su reconocimiento artístico y comercial en un campo altamente competitivo.

PALABRAS CLAVES : juventud, edades, trayectorias, reconocimiento, arte contemporáneo

Autoscopie de la constellation Rimbaud

Curieusement, le poème *Les Poètes de sept ans*, fondamental pour la compréhension d'Arthur Rimbaud, homme et œuvre, n'a pas trop retenu l'attention de la critique, alors qu'il est à la fois radiographie et clé herméneutique, chiffre, évidence et aveu.

Écrits pendant le terrible mois de mai 1871¹, ces vers sont contemporains des deux lettres du *voyant*, du 13 mai à Georges Izambard et du 15 mai à Paul Demeny. Quelques jours après, le 26 mai, un nouveau courrier remet à ce dernier *Les Poètes de sept ans*, sans un mot de plus, comme une continuation directe du message précédent. Pour la France, c'est l'heure de la Commune de Paris ; pour l'adolescent, le temps des fugues. Tout va donc à la tempête.

Les lignes épistolaires annoncent l'essentiel énigmatique de la littérature moderne : « Je est un autre », « on me pense », la poésie « sera en avant », « dérèglement de tous les sens », « il faut être voyant », « la pensée accrochant la pensée et tirant »²... On ne le souligne jamais assez : ce n'est pas un programme esthétique que propose Rimbaud dans ces célèbres propos, mais une opération menée à vif sur soi-même. La poésie est appelée à donner forme, après coup. Pas de jeu, mais de la douleur, car la matière à travailler n'est pas la langue avant tout, mais essentiellement l'homme qui écrit, point qui singularise Rimbaud. C'est sur l'auteur même que s'exerce l'action alchimique : « toutes les formes d'amour, de souffrance, de folie ; il cherche lui-même, il épuise en lui tous les poisons », « ineffable torture », « le grand malade, le grand criminel, le grand maudit, – et le suprême Savant », etc.

Et, comme pour introduire le poème de la grande autoscopie, « la première étude de l'homme qui veut être poète est sa propre connaissance, entière ; il cherche son âme, il l'inspecte, il la tente, l'apprend. Dès qu'il la sait, il doit la cultiver ».

C'est précisément le thème des *Poètes de sept ans*.

Détail qu'on ne doit pas perdre de vue tout au long de cette analyse : l'auteur du poème n'a que quinze ans et demi. De la « hauteur » de cet âge, comme de très loin, il se revoit enfant.

Vasile Popovici

La circonstance est stupéfiante à plusieurs égards. Pour organiser, tant soit peu, l'étonnement devant ce texte, faut-il commencer par regarder de près la maîtrise littéraire, technique prosodique et étendue de la langue confondues³, ou bien l'audace de l'aveu, ou l'acuité de l'analyse psychologique ? Car tout y est hors norme. L'auteur du poème, un adolescent, construit et déconstruit en virtuose les alexandrins. Il les enchaîne en une sorte de poésie-prose qui joue sur la collision permanente entre les structures syntaxiques et prosodiques, source de surprises en cascade engendrées par la façon dont il brise les hémistiches, la profusion des rejets, la variation des ensembles traduisant une variation de vitesses à l'intérieur des strophes traduisant à leur tour des tourbillons psychologiques... Mais qui pourrait avoir la tête aux acrobaties formelles quand pleuvent *ces aveux* – ces horreurs, plus précisément – sortant de la bouche d'un adolescent à propos d'un frêle enfant, les deux ne faisant qu'une seule et unique personne ? L'œil est pénétrant, sans ombre de justification ni de pudeur. Et ce que le regard voit, c'est du jamais-vu en littérature à propos de l'enfance. Et puis, point capital, tout y est assumé en nom propre, sans détour. Il faut attendre encore trente, quarante ans pour lire Freud *et alii* dénoncer avec autant de vigueur le cliché de l'enfance innocente.

L'étrange confession-description, la parade de l'enfant, débute au moment précis où sa mère finit, elle, de l'examiner : « Et la Mère, fermant le livre du devoir ». L'inspection maternelle, comme l'indique cet « et » initial, n'est qu'un fragment d'un continu répétitif, sorte de rite quotidien, de découpage arbitraire dans un décor familial. Autant la conjonction introductive diminue l'importance du moment dans le cours de la vie, autant les présences symboliques s'accumulent et pèsent : la Mère se dresse là, introduite par cette initiale majuscule, et ferme « le livre du devoir ». *Le Trésor de la langue française* reste muet au sujet du type de livre ainsi nommé. Que peut-il bien être ? La Bible ? Le catéchisme ? L'abécédaire ? On ne saurait répondre. – pour l'instant. Mais, selon une sorte de reprise éclaircissante, qui devient règle dans ce poème, dans le vers 46, vers la fin, le sens se précise : « Il lisait une Bible à la tranche vert-chou. » Les grandes forces dominatrices se réunissent donc devant l'enfant : la Bible, sous la forme lourde de livre du devoir, et la Mère, agrandie aussi de par sa position d'instance examinatrice. Le tableau se renferme sur cette scène de face à face d'une façon très visuelle. La vue sera d'ailleurs sollicitée sans cesse tout au long du poème, car l'œil de cette petite créature polymorphe de sept ans est tantôt perçant, tantôt complètement aveugle. Même importance de la vue pour la compréhension des scènes : là où le lecteur ne saura se hausser au niveau d'exigence de l'adolescent-poète, là où sa vue de lecteur ne trouvera pas l'angle juste pour saisir la configuration exacte de l'espace, la compréhension sera grièvement compromise.

Elle s'en va « satisfaite et très fière », pleinement réconfortée par l'idée qu'elle a de son enfant, monument d'innocence, d'intelligence, de savoir et

« d'obéissance ». Tout est là pour le dire, pour le confirmer et reconfirmer : les yeux bleus, les éminences qui traduisent un trop-plein de la pensée, comme si celle-ci exerçait une pression de l'intérieur sur la noble partie de la tête, la sueur de la rude besogne, les réponses conformes... Mais la Mère ne voit que ce que l'enfant veut bien lui montrer.

Autre détail important : « tout le jour il suait d'obéissance ». On a presque envie de corriger légèrement la lettre du poème : *tous les jours* il suait d'obéissance, car, telle quelle, la tournure paraît quelque peu inusitée, sinon erronée : « tout le jour ». Or, voilà, c'était exactement ce que le poète *voulait dire*, et rien d'autre : non pas *tous les jours*, c'est-à-dire quotidiennement, chaque jour, sans arrêt, mais *tout le jour*, ce qui signifie « pendant la journée », par opposition à « toute la nuit ».

Car la nuit, dans l'obscurité, à l'abri du regard adulte, c'est un tout autre enfant qui surgit.

S'il y a donc un *enfant-pour-sa-Mère*, être diurne, façonné selon les attentes de la Mère et conforme aux prescriptions du livre saint, il y a aussi un autre enfant, inconnu, nocturne, secret, qui vit une existence indépendante, à l'écart. Sa description étonne au plus haut point. C'est une âme qui s'élève sur le terroir du Ça, d'un bas-fond abyssal⁴. Les « âcres hypocrisies » – âcres, car stagnantes, *vieilles* et pourries – indiquent l'existence d'une nature antérieure à l'âge « des sept ans », comme si les sept ans permettaient déjà un passé reculé. Lire les vers de l'enfant nocturne, c'est lire une page de psychanalyse bien avant la lettre.

Que veut dire « tics noirs » (vers 6) ? Nulle explication sur le moment, mais elle viendra vite, selon le code herméneutique déjà mentionné, inscrit dans le corps du poème, qui traduit maintes fois les passages obscurs : « il tirait la langue », « les deux poings / À l'aine », « dans ses yeux fermés voyait des points », tant d'autres détails encore, tous plus effrayants les uns que les autres, en crescendo. Une combustion profonde anime la mécanique de l'enfant nocturne, dont la nature n'est pas seulement autre, comme l'annonce la lettre du voyant, mais diamétralement opposée. Tout y désigne la présence irrépressible du sexe, à commencer par « les deux poings / À l'aine ». L'introduction dans le monde de cette créature obscure se fait par les matières lourdes, humides, gluantes, « moisies », dans « l'ombre des couloirs », « au pied d'un mur », « dans la marne », dans la gale des substances pourries... Et peu à peu l'enfant nocturne s'approche de la matière symbolique entre toutes, celle qui l'exprime, le définit en tant que tel, source de plaisir et d'investissement sexuel : les excréments.

Avant d'arriver à ces nouvelles audaces, une scène met le lecteur à grande épreuve herméneutique, comme c'est souvent le cas chez Rimbaud :

Une porte s'ouvrait sur le soir : à la lampe
On le voyait, là-haut, qui râlait sur la rampe,
Sous un golfe de jour pendant du toit.

De qui parle-t-on dans ces lignes ? Est-ce toujours de l'enfant nocturne ? Est-ce de l'autre ? Une confusion s'insinue car, apparemment contre toute logique, l'enfant nocturne semble sortir de son territoire obscur pour s'avancer en pleine lumière. Cependant, ce n'est pas la mère qui le voit là-haut, bien sûr : il s'y dresse *dans la mémoire* de l'adolescent, dans l'imparfait perpétuel du souvenir, répétitif à volonté. L'adolescent-poète (re)voit l'autre, le petit, d'en bas, à l'heure du soir. « Là-haut », à l'étage supérieur ou dans le grenier (car sous un toit), au bout de l'escalier, la porte ouverte entre deux étages, l'enfant nocturne « râlait », suggestion animale, démoniaque et sexuelle à la fois. De bas en haut, à travers l'escalier et par la porte ouverte, la lumière de la lampe bute contre le toit sous la forme d'un cône lumineux, « un golfe du jour », superbe, rimbaldienne métaphore. Mais pour celui qui revoit (et décrit) la scène d'en bas, le golfe du jour *semble* pendre du toit, selon la même voie métaphorique de présentation. Voici toute la complication Rimbaud, manière de concentrer, sans jamais quitter la logique intérieure de l'ensemble⁵.

Quand enfin l'adolescent, après plusieurs détours, affine la ligne de mire, il commence à parler ouvertement d'un *être-de-plaisir*. L'enfant nocturne est proprement ça, être de plaisir, dépourvu d'esprit (« stupide », « vaincu »), aveugle (« l'œil darne », régionalisme ardennais signifiant « pris de vertige, ébloui, étourdi, ahuri »). Lui, Arthur Rimbaud, réputé pour sa voyance, le voilà donc sans vue dans l'une de ses âmes, complètement non-voyant, dans le sens littéral du terme. L'adolescent contemple de loin – prise de distance temporelle *et* spatiale – l'enfant qu'il était, qu'il est toujours, mais cet enfant, lui, avance dans le noir. Gésir au pied du mur, s'enterrer dans la marné, écouter de près la vie des matières en décomposition, vivre auprès de la terre, dans la terre, s'enfermer dans les latrines en « livrant ses narines » (vers 16), toute cette série n'est que submersion dans l'excrément, métamorphoses de l'excrément, acheminement vers la source originaires du plaisir. Le sens des vers 22 à 26 est en partie obscurci, car le mot « foire », central dans le contexte, semble être sorti de l'usage. Or, « foire » signifie ici *diarrhée* (avoir la foire) :

Ces enfants seuls étaient ses familiers
Qui, chétifs, fronts nus, œil déteignant sur la joue,
Cachant de maigres doigts jaunes et noirs de boue
Sous des habits puant la foire et tout vieillots,
Conversaient avec la douceur des idiots !

C'est dans ce sens très exact que nous devons lire les vers 36 à 43. Le goût que l'enfant remporte dans sa chambre – « les saveurs » des fesses de « la fille des ouvriers » dans sa bouche – n'est autre que celui auquel le poème renvoie à plusieurs reprises.

Autoscopie de la constellation Rimbaud

« Pitié ! », s'exclame l'adolescent quand il revoit l'enfant nocturne au milieu des enfants du quartier, mais on ne sait pas exactement ce que ce mot est censé signifier. Comme toujours chez Rimbaud, cela ne peut avoir qu'un sens fort – fort et précis –, jamais douceâtre, jamais diffus. Et, à quelques lignes de distance, le code herméneutique intérieur, toujours là, afin que le sens ne se dilue pas, émerge de nouveau et le dit *presque* sans ambiguïté : « pitiés immondes » ; et, une fois de plus, plus loin, en toute clarté, quand l'enfant mord les fesses de la fille d'à côté (« car elle ne portait jamais de pantalons »).

Ainsi le poème arrive-t-il à un carrefour, à cette grande et mystérieuse scène, si mal comprise par les exégètes les plus perspicaces, où la Mère surprend l'enfant tout à ses turpitudes. À sa manière, Rimbaud la comprime en deux mots et lui rend tout son éclat émotionnel en changeant en un clin d'œil les perspectives :

Et si, l'ayant surpris à des pitiés immondes,
Sa mère s'effrayait ; les tendresses, profondes,
De l'enfant se jetaient sur cet étonnement.
C'était bon. Elle avait le bleu regard, – qui ment !

Oui, la mère voit bien son sage enfant s'adonner à des habitudes érotiques, totalement ignorées, et elle n'en croit pas ses yeux. Mais en cet instant même, infinitésimal, quand l'enfant tourne la tête pour croiser le regard de sa mère, il décharge le sien de son contenu immonde pour ne lui renvoyer que l'innocence familière. « C'était bon », dit une mystérieuse voix – deux voix plutôt, en même temps –, soudainement apparue dans le poème : j'ai réussi à lui mentir, elle me croit, réfléchit l'enfant ; il est tel que je le connais depuis toujours, se rassure la mère. Trompeur par-dessus tout, ce verbe *avoir* de la conclusion : « Elle avait le bleu regard, – qui ment ! » Ce n'est pas la mère qui a « le bleu regard », bien sûr, mais l'enfant, le verbe *avoir* signifiant ici tout autre chose : la mère s'en va *emportant* avec elle le regard bleu de l'enfant, caution de son innocence. Autrement dit : tout le reste échappe à la mère, *elle n'a pour elle que le bleu regard de l'enfant* – qui ment⁶ ! *Multum in parvo*, au prix d'une redoutable difficulté de compréhension qui doit s'élever au niveau d'expression de cet adolescent surdoué.

C'est en cet endroit précis, dans cette scène de dévoilement-rétractation-soulagement, que l'enfant stercoraire et l'enfant-pour-sa-mère émergent à la surface du poème en une succession alternative, fulgurante, l'un après l'autre, l'un à la place de l'autre. Et c'est toujours ici que Rimbaud combine en une synthèse éblouissante les techniques poétique et narrative, où la simultanéité de la poésie rejoint le devenir du récit, car ce n'est plus une description que Rimbaud nous fournit dans cette séquence, mais tout un récit comprimé – à grande teneur psychologique.

Et l'autoscopie se poursuit : « À sept ans, il faisait des romans, sur la vie / Du grand désert, où luit la Liberté ravie / Forêts, soleil, rives, savanes ! » De qui parle-t-on ici ? L'objet de ces vers n'est plus ni l'enfant-pour-sa-mère, ni l'enfant stercoraire. Ni le diurne, ni le nocturne. C'en est un autre encore, le troisième : *l'enfant voyant*, le visionnaire, irréductible aux deux autres, très loin de toutes les saletés et, à égale distance, délivré de toute obéissance.

L'émergence dans le poème de l'enfant voyant avait tout caché aux yeux des lecteurs, comme si lui, le troisième, avait plus d'importance que les deux autres. Quelle erreur de penser que les deux autres n'existaient que pour annoncer le troisième ! Aucun des trois ne vaut davantage dans cette constellation d'âmes si nettement dessinée, si distincte dans chacune de ses composantes. Rimbaud n'est entier que dans cette polymorphie, dans cette constellation de trois moi, chacun source de poésie, chacun poète : *Les Poètes de sept ans*, au pluriel, dans cette multitude que le titre exprime sans soulever de questions, paraît-il. Ce serait faux de croire que l'adolescent décrit dans ses vers l'enfant générique, l'enfant universel. Nullement. L'autoscopie est strictement personnelle. Les poètes en question, c'est Rimbaud, lui seul, qui se reconnaît dans cet éclatement, monstruosité ne trouvant nulle part de place, ni dans la morphologie, ni dans la syntaxe, ni dans la logique tout court : *Je est un autre*.

Le « roman » imaginaire de l'enfant n'est pas récit⁷, mais sécrétion abondante d'images, liquidité et dynamisme. Tous les critiques ont reconnu dans « le roman sans cesse médité » des *Poètes de sept ans* la veine dont sortira directement, deux mois plus tard, *Le Bateau ivre*. Mais, comme on le voit bien, le poème du mois de mai est plus vaste, plus ambitieux, car il couvre l'ensemble de la constellation Rimbaud, alors que l'autre déploie *principalement* la dimension visionnaire.

Après avoir introduit les trois enfants, l'un après l'autre, d'une façon assez systématique, jusqu'au vers 35 y compris, Rimbaud commence à entremêler leurs présences – comme dans la vie, comme dans *sa* vie. Il passe de l'un à l'autre par des ponts et passerelles qui s'offrent presque au hasard. Les Espagnoles et les Italiennes des magazines illustrés, accessoires de l'enfant voyant, introduisent aussitôt le souvenir de la fille, « la folle, en robes d'indiennes », qui, elle, appartient au monde de l'enfant stercoraire.

Dans la partie finale du poème, les frontières entre les trois âmes – diurne, nocturne, voyante – sont moins marquées ; la description passe sans prévenir d'une âme à l'autre. Le vers 36 fait un bond temporel en arrière, car nous nous retrouvons au beau milieu de la scène que le premier vers clôturait (« Et la Mère, fermant le livre du devoir »). Voilà de nouveau l'enfant diurne, quelle horreur, en pleine séance d'examen maternel, assis sur un guéridon (!), comme une poupée pommadée, vidée de vie, « les blafards dimanches de décembre ».

À l'enfant-pour-sa-mère succède l'enfant de plaisir, cet être polymorphe pervers, surgi de sa solitude nocturne presque sans transition ni ponctuation (vers 47-51), passage où l'audace de l'adolescent n'a plus de limites, car il y

joue sur une ambiguïté calculée. Comme pour cacher et cependant déclarer en même temps l'amour pour les hommes, il choque par le désamour de Dieu, manière de masquer-dévoiler le deuxième aveu : « Il n'aimait pas Dieu ; mais les hommes... »

Par la médiation du *rêve*, le poème passe de nouveau au voyant, à partir du vers 52 jusqu'à la fin, scène de mise en marche de la machine imaginaire d'une beauté saisissante, jouant sur la transformation de la banalité ambiante en voyage exotique : la chambre humide, haute et bleue se transforme en paysage marin, les draps écrus en voiles de bateau.

La logique générale de ces vers échappe complètement si, pour une raison ou une autre, le grand thème du poème – la multiplication des moi – ne se représente pas à l'horizon de la lecture. Subséquemment, le relais des trois Rimbaud au fil du texte, dérivant de l'identification du thème, s'impose comme une évidence de difficulté moindre. En revanche, la présence dans le texte d'un code herméneutique *sui generis* plusieurs fois sollicité par le poète réclame une attention accrue ; son identification reste essentielle, elle aussi, pour la compréhension du texte⁸. Ce poème a ceci de particulier qu'il expose la complication Rimbaud au moment même où il s'autotraduit en une sorte d'herméneutique intrinsèque, déployée amplement, couche après couche.

Très tôt, à quinze ans et demi, Rimbaud semble avertir ses lecteurs qu'il ne sera ni uniquement le visionnaire – au double sens du mot –, auteur du *Bateau ivre* et des *Illuminations*, ni l'homme qui finira par se projeter, corps et âme, dans l'espace (arabe et africain) de son imagination, comme si elle l'avait littéralement happé ; ni le rebelle des fuites, des scandales inouïs de Paris, Londres et Bruxelles⁹, de tant de poèmes écrits au vitriol ; ni l'élève brillant, ni le jeune meurtri, au bord de la défaite dans *Une saison en enfer*, prêt à rentrer dans les rangs, ni l'adulte que l'on croit apprivoisé dans les lettres envoyées à sa mère depuis les contrées lointaines.

Rimbaud, tel qu'il s'est compris lui-même à cet âge invraisemblable¹⁰ et qu'il a été effectivement, c'est tous les trois ensemble, simultanément. Ils subsistent à tout moment dans son œuvre comme dans sa vie, intimement attachés et tellement en désaccord¹¹. Ce qui change au fil du temps, de sa basse enfance jusqu'à son dernier jour à Marseille, c'est seulement *la dominante* d'une constellation *en mouvement*. Il y avait eu un temps pour chaque moi *dominant*, car chaque Rimbaud voulait à tout prix l'accomplissement de son propre destin. Et les trois l'ont eu aux dépens des autres.

Si la jeunesse débute vraiment à quinze ans, comme on s'accorde à le penser, alors Rimbaud, au bord de sa mue, dépouille l'enfant qu'il était de sa peau, de ses masques, et l'expose poétiquement.

On pourrait croire que les deux âges, enfance et jeunesse, diffèrent par *cette prise de conscience*, privilège du plus mûr. Mais l'enfant de sept ans se connaissait parfaitement, lui aussi. L'art infaillible de fermer hermétiquement

Vasile Popovici

ses portes intérieures, le petit le possédait à merveille, sans jamais se tromper de situation, comme le poème le dit clairement. La jeunesse n'apporterait alors que l'*audace* de l'aveu ?

Dans le cas précis de Rimbaud, le seul qui nous intéresse ici, l'*audace* est venue avec la maîtrise absolue des moyens. Il avance dans l'aveu à mesure qu'il avance dans la poésie.

Là, son chemin de jeune être pressé se perd à l'horizon.

Vasile Popovici
bazilpopovici@yahoo.fr
Professeur à l'Université de l'Ouest, Timișoara

Les poètes de sept ans

À *M. P. Demeny*

1. Et la Mère, fermant le livre du devoir,
2. S'en allait satisfaite et très fière, sans voir,
3. Dans les yeux bleus et sous le front plein d'éminences,
4. L'âme de son enfant livrée aux répugnances.
5. Tout le jour il suait d'obéissance ; très
6. Intelligent ; pourtant des tics noirs, quelques traits
7. Semblaient prouver en lui d'âcres hypocrisies !
8. Dans l'ombre des couloirs aux tentures moisies,
9. En passant il tirait la langue, les deux poings
10. À l'aine, et dans ses yeux fermés voyait des points.
11. Une porte s'ouvrait sur le soir : à la lampe
12. On le voyait, là-haut, qui râlait sur la rampe,
13. Sous un golfe de jour pendant du toit. L'été
14. Surtout, vaincu, stupide, il était entêté
15. À se renfermer dans la fraîcheur des latrines :
16. Il pensait là, tranquille et livrant ses narines.
17. Quand, lavé des odeurs du jour, le jardinet
18. Derrière la maison, en hiver, s'illunait,
19. Gisant au pied d'un mur, enterré dans la marne
20. Et pour des visions écrasant son œil darne,
21. Il écoutait grouiller les galeux espaliers.
22. Pitié ! Ces enfants seuls étaient ses familiers
23. Qui, chétifs, fronts nus, œil déteignant sur la joue,
24. Cachant de maigres doigts jaunes et noirs de boue
25. Sous des habits puant la foire et tout vieillots,
26. Conversaient avec la douceur des idiots !
27. Et si, l'ayant surpris à des pitiés immondes,

Autoscopie de la constellation Rimbaud

28. Sa mère s’effrayait ; les tendresses, profondes,
29. De l’enfant se jetaient sur cet étonnement.
30. C’était bon. Elle avait le bleu regard, – qui ment !
31. À sept ans, il faisait des romans, sur la vie
32. Du grand désert, où luit la Liberté ravie,
33. Forêts, soleils, rives, savanes ! – Il s’aidait
34. De journaux illustrés où, rouge, il regardait
35. Des Espagnoles rire et des Italiennes.
36. Quand venait, l’œil brun, folle, en robes d’indiennes,
37. – Huit ans, – la fille des ouvriers d’à côté,
38. La petite brutale, et qu’elle avait sauté,
39. Dans un coin, sur son dos en secouant ses tresses,
40. Et qu’il était sous elle, il lui mordait les fesses,
41. Car elle ne portait jamais de pantalons ;
42. – Et, par elle meurtri des poings et des talons,
43. Rempportait les saveurs de sa peau dans sa chambre.
44. Il craignait les blafards dimanches de décembre,
45. Où, pommadé, sur un guéridon d’acajou,
46. Il lisait une Bible à la tranche vert-chou ;
47. Des rêves l’oppressaient chaque nuit dans l’alcôve.
48. Il n’aimait pas Dieu ; mais les hommes, qu’au soir fauve,
49. Noirs, en blouse, il voyait rentrer dans le faubourg
50. Où les crieurs, en trois roulements de tambour,
51. Font autour des édits rire et gronder les foules.
52. – Il rêvait la prairie amoureuse, où des houles
53. Lumineuses, parfums sains, pubescences d’or,
54. Font leur remuement calme et prennent leur essor !
55. Et comme il savourait surtout les sombres choses,
56. Quand, dans la chambre nue aux persiennes closes,
57. Haute et bleue, âcrement prise d’humidité,
58. Il lisait son roman sans cesse médité,
59. Plein de lourds ciels ocreux et de forêts noyées,
60. De fleurs de chair aux bois sidéraux déployées,
61. Vertige, écroulements, déroutes et pitié !
62. – Tandis que se faisait la rumeur du quartier,
63. En bas, – seul, et couché sur des pièces de toile
64. Écruë, et pressant violemment la voile !

26 mai 1871

NOTES

1. À partir de juillet 1870, en moins d'un an, la France traverse la catastrophique guerre franco-prussienne, qui voit s'enchaîner les désastres : la capitulation de l'armée impériale, la chute de l'Empire et la proclamation d'une République militairement impuissante, l'occupation de Paris, la signature d'un terrible armistice qui scelle la perte de l'Alsace et d'une partie de la Lorraine. Ensuite, sous les coups de la Commune, du 21 au 28 mai 1871, la République elle-même vacille. Pour Rimbaud, c'est l'heure de sa quatrième et pire fugue. À peine de retour à la maison, il retrouve – quand et comment ? – assez de calme pour scruter d'un œil perçant sa complication intérieure, qu'il met à nu dans *Les Poètes de sept ans*. De sa propre main, à la fin du poème, l'adolescent inscrit une date précise, comme il l'a rarement fait : « 26 mai 1871 », manière de dire, au beau milieu de la déroute générale : *tenez, cette offrande poétique, méditation profonde, aveu et défi, à la fois.*

2. Arthur Rimbaud, *Œuvres complètes*, texte établi et annoté par André Rolland de Renévill et Jules Mouquet, Paris, Gallimard, 1963, p. 267-274.

3. Analyser ce texte avec des natifs français de haute formation littéraire, rien qu'au niveau linguistique, n'est pas une mince affaire. Un simple dictionnaire du français littéraire moderne ne suffirait pas ; il faut aller directement au *Trésor de la langue française*. À quinze ans et demi, Rimbaud mobilise des subtilités lexicales, ressuscite des mots archaïques, lance des régionalismes, joue sur la syntaxe, revisite des zones oubliées de la langue ; bref, ses compétences linguistiques vont bien au-delà de celles d'un homme d'un certain âge, féru de langue.

4. Dans les termes de la psychanalyse freudienne, l'enfant-pour-sa-mère s'identifierait au Moi idéal (*Idealich*), l'enfant nocturne, au Moi-plaisir (*Lust-Ich*).

5. Selon Antoine Adam, le vers *Sous un golfe du jour pendant du toit* « doit évoquer l'enfant, à l'étage supérieur, penché sur la rampe de l'escalier, pendant que, derrière lui, d'une lucarne, tombe la lumière du soleil. » (Arthur Rimbaud, *Œuvres complètes*, édition établie, présentée et annotée par Antoine Adam, Paris, Gallimard, 1972, p. 886.)

6. La première édition dans la collection de la Pléiade, réalisée par André Rolland de Renévill et Jules Mouquet, ne donne aucune lecture de la scène. La troisième (et dernière), celle d'André Guyaux, établie en collaboration avec Aurélia Cervoni (2009), fait le même choix. En revanche, l'édition d'Antoine Adam (1972) avance l'explication suivante (p. 886) : « Certains commentateurs ont cru que l'enfant est touché de l'attitude de sa mère, qu'il veut y voir une inquiétude de mère aimante, et qu'il y répond par un élan vers elle, mais qu'enfin il découvre qu'elle ment. Voici, dans un sens tout différent, ce que l'on croit comprendre. Quand l'enfant voit l'inquiétude mécontente de sa mère, il ne renonce pas aux tendresses profondes qu'il a pour les petits pauvres. En face de sa mère, il prend une attitude agressive, comme un animal qui se jette sur l'adversaire. » Voir aussi Yves Bonnefoy, un des plus réputés commentateurs (*La Vérité de parole*, Paris, Mercure de France, 1988, p. 84-87.)

7. Il ne s'agit pas d'un quelconque roman écrit, bien sûr, comme le voudraient d'aucuns, car « roman », ici, a un sens métaphorique évident : le roman/film intérieur, l'affabulation, le flux de l'imaginaire, déployé et redéployé.

8. Le code herméneutique interne garantit l'émergence, *horrible dictu*, d'une *mens auctoris*, qu'on peut ignorer – mais à ses risques et périls.

9. L'étude minutieuse et fiable de Jean-Jacques Lefrère, *Arthur Rimbaud*, Paris, Fayard, 2001, donne une vue éclairante sur les scandales causés par Rimbaud dans les milieux littéraires, et bien au-delà.

10. Rimbaud s'est compris *en poète*. Faut-il traduire son autoscopie en langage(s) scientifique(s) ? J'en doute. Tout d'abord, comment nommer proprement les trois enfants, les trois poètes, les trois Rimbaud ? – Âmes, moi (dans le sens fort du mot) ou penchants, tendances, natures (dans un sens faible) ? Si l'on ne veut pas perdre la logique de Rimbaud, c'est-à-dire le chemin qu'il prend lui-même pour se comprendre, le plus clair, le plus juste, il faut rester alors *dans* sa langue, puisque de toute façon toute langue, y compris celle des sciences, a sa part métaphorique. « La vérité à laquelle l'art nous donne accès est une vérité plus originaire (plus proche de notre être) que les vérités auxquelles nous donnons accès les autres enquêtes cognitives. » (Ioana Vultur, *Comprendre. L'herméneutique et les sciences humaines*, Paris, Gallimard, 2017, p. 298.)

Autoscopie de la constellation Rimbaud

11. Le lien fort qui unit l'œuvre et la vie de Rimbaud n'a échappé à aucun de ses grands interprètes. Alain Borer nomme ce lien « œuvre-vie » (*Rimbaud, l'heure de la fuite*, Paris, Gallimard, 1991, p. 126), Dominique Noguez, « vieœuvre » (« Ressusciter Rimbaud », in Jean Larose, Gilles Marcotte et Dominique Noguez, *Rimbaud*, Bègles, Le Castor astral, 1993, p. 116). Alain Gaucheron : « Rimbaud n'a pu faire deux parts, la vie et l'œuvre. » (« Rimbaud et Rimbaud », dans la revue *Europe*, vol. 51, n° 529, 1973, p. 21.) Premier entre tous, naturellement, Paul Verlaine : « la vie [...] est toute en avant dans la lumière et dans la force, belle de logique, et d'unité comme son œuvre. » (*Les Poètes maudits*, in *Œuvres en prose complètes*, texte établi, présenté et annoté par Jacques Borel, Gallimard, 1972, p. 301.)

RÉSUMÉ

Autoscopie de la constellation Rimbaud

L'intuition d'une logique de l'œuvre et de la vie de Rimbaud semble figurer, avant la lettre, dans l'autoscopie qu'il fait de son âme multiple dans *Les Poètes de sept ans*, poème écrit à l'âge de quinze ans et demi. Il y parle de trois Rimbaud qui coexistent sous l'apparence d'un seul : l'enfant *diurne*, qui correspond aux attentes de sa mère, l'enfant *nocturne*, être-de-plaisir, et l'enfant *voyant*, projeté dans son espace imaginaire. La constellation Rimbaud, c'est la clé herméneutique que le poète transmet pour la lecture de son œuvre et de sa vie.

MOTS-CLÉS : autoscopie, moi multiple, code herméneutique intérieur, logique de la vie et de l'œuvre

SUMMARY

Autoscopy of the Rimbaud constellation

The anticipated intuition of a logic at work in the life and work of Arthur Rimbaud seems to be present in his multiple-soul autoscopy in *Les Poètes de sept ans*, a poem written when he was fifteen and a half years old. The poem introduces to three Rimbauts that coexist in the seven-year-old child, meticulously described in the semblances of the diurnal child, corresponding to the expectations of his Mother, the nocturnal child, the pleasure-driven-creature, and of the visionary child, projected into his own imaginary space. The Rimbaud constellation is the poet's hermeneutical key for reading his work and life.

KEYWORDS : autoscopy, multiple I's, internal hermeneutic code, life and work logic

RESUMEN

La autoscopia de la constelación Rimbaud

La intuición con respecto a una lógica de la obra y de la vida de Arthur Rimbaud parece anticiparse en la autoscopia que el poeta hace a su alma múltiple en *Les poètes de sept ans*, un poema escrito a los quince años y medio. Allí habla de tres Rimbaud que coexisten bajo la apariencia de uno solo en el niño de siete años : el niño diurno, que corresponde a las expectativas de su Madre ; el niño nocturno, un ser-del-placer, y el niño visionario, proyectado en su propio espacio imaginario. La constelación Rimbaud es la clave hermenéutica comunicada por el poeta para la lectura de su obra y su vida.

PALABRAS CLAVES : autoscopia, yo múltiple, código hermenéutico interior, lógica de la vida y de la obra

Ioana Vultur

L'adolescence dans le roman moderne : trois lectures : Robert Musil, Alain-Fournier, Witold Gombrowicz

L'adolescence est définie généralement selon une logique disjonctive, c'est-à-dire par la négation : *l'adolescent n'est ni enfant, ni adulte*. C'est donc un âge problématique, un âge des paradoxes. Elle est identifiée en général à la période qui s'étend de quatorze à vingt ou vingt-cinq ans, donc de la puberté à l'âge adulte. Elle est liée non seulement à des changements biologiques, à la fois physiques et hormonaux (c'est le moment de la maturation sexuelle), mais aussi à des transformations importantes dans le cerveau, qui sont liées à la maturation neurologique et qui induisent une hypersensibilité émotionnelle et une forte anxiété sociale, liée à un développement très important de la conscience de soi¹.

Selon Philippe Ariès, la notion d'adolescence n'apparaît qu'au XIX^e siècle². Elle devient l'âge privilégié au XX^e siècle³. C'est donc à l'époque moderne, qui invente le moi profond, l'individualité comme valeur, que cet âge attire l'attention. Cela vaut notamment pour la littérature : dans un grand nombre d'œuvres de la littérature moderne, il est question d'adolescents et d'adolescence. J'analyserai ici de plus près la façon dont trois romans importants de la première moitié du XX^e siècle, *Les Désarrois de l'élève Törless* de Musil (1906), *Le Grand Meaulnes* d'Alain-Fournier (1913) et *Ferdydurke* de Gombrowicz (1937), ont contribué à la construction d'une image de l'adolescence. Quelle est donc la vision de l'adolescence qu'ils construisent ? Confortent-ils des représentations établies de l'adolescence ou bien en proposent-ils des visions inédites ?

Dans un premier temps, je montrerai qu'ils dessinent, chacun à sa manière, le profil général de l'adolescence, en lui associant toute une constellation de sens : l'adolescence comme crise, comme désarroi intellectuel, moral et charnel dans *Törless* ; l'adolescence comme âge de l'aventure, des rêves, de l'amour fou et de l'amitié inconditionnelle dans *Le Grand Meaulnes* ; l'adolescence comme période d'immaturité, comme âge de la naïveté dans *Ferdydurke*. Dans un deuxième

temps, je m'intéresserai à quelques traits communs des trois romans. C'est par ces traits que le discours littéraire contribue à créer une image de cet âge et à donner à l'adolescent un statut de personnage. D'abord, l'adolescence est l'âge pendant lequel les jeunes sont scolarisés au collège ou au lycée. L'école y joue donc une place centrale. Ensuite, l'adolescence apparaît comme l'âge de la découverte de la sensualité et de l'amour. Enfin, c'est aussi l'âge de la formation de l'identité : les trois romans explorent ainsi les profondeurs du moi, l'individualité de l'être humain dans ses relations avec les autres et avec la société.

***L'adolescence comme crise :
un désarroi intellectuel, moral, charnel.***

Les Désarrois de l'élève Törless, paru à Vienne en 1906, est le premier roman de Musil. Il s'agit d'une œuvre de jeunesse : Musil avait 26 ans lors de sa parution. Écrit dans un style détaché qui est loin de tout lyrisme et de toute poésie, *Les Désarrois de l'élève Törless* n'est ni une confession, ni le produit d'une expérience personnelle. Il ne s'agit donc pas d'un roman autobiographique comme *Le Portrait de l'artiste en jeune homme* de Joyce, même si, tout comme *Le Portrait* de Joyce préfigure *Ulysse*, *Törless* préfigure *L'Homme sans qualités*.

C'est un récit à la troisième personne, raconté par un narrateur omniscient. Au début du roman, Törless est emmené par sa mère à l'école de W., une école huppée pour enfants d'aristocrates, située dans une petite ville, « très loin de la capitale, à l'est de l'Empire, dans des campagnes arides, presque inhabitées⁴ ». La façon dont Musil plante le décor de cette histoire, annonce déjà en quelque sorte ce qui va suivre :

Une petite gare sur la ligne de Russie. À perte de vue dans les deux sens, quatre voies parallèles s'allongeaient en ligne droite sur un large remblai couvert de ballast jaunâtre ; à côté de chaque voie, *comme une ombre sale, la trace noire* inscrite sur le sol par les jets de vapeur brûlante. La route qui montait vers le débarcadère de la gare, une bâtisse basse, peinte à l'huile, était *large et défoncée*. Ses bords se seraient confondus avec *le terrain bourbeux d'alentour* si ne les avaient jalonnés deux rangées d'acacias *dressant tristement* de chaque côté leurs *feuilles desséchées, suffoquées par la poussière et le charbon*. Était-ce le fait de ces *couleurs tristes*, était-ce la lumière du *soleil couchant, blême, faible, épuisée* par la brume, les choses et les êtres avaient *un tel air d'indifférence, d'insensibilité machinale*, qu'on les aurait crus échappés d'un *théâtre de marionnettes*⁵.

Le paysage reflète l'état d'âme des adolescents : l'indifférence, l'insensibilité vis-à-vis de l'autre. Le roman nous fait pénétrer dans un univers sombre (trace

noire). Les adjectifs employés (ombre *sale*, route *défoncée*, terrain *bourbeux*, feuilles *desséchées*, *suffoquées* par la poussière et le charbon, couleurs *tristes*, lumière du soleil couchant *blême*, *faible*, *épuisée* par la brume) ou les adverbes (*tristement*) renvoient en même temps à un état d'âme : le vide intérieur, la sensation d'étouffement, la tristesse.

À l'école de W., Törless se lie d'amitié avec deux garçons, Beineberg et Reiting qui, ayant découvert qu'un autre élève, Basini, leur avait volé de l'argent, lui promettent de ne pas le dénoncer au directeur, à condition qu'il devienne leur esclave et qu'il fasse tout ce qu'ils veulent. Dans une chambre cachée du grenier, ils commencent à torturer et à frapper Basini. Celui-ci accepte tout, de peur d'être dénoncé. Törless découvre que les deux autres maltraitent Basini, mais les laisse faire, se rendant ainsi coupable de complicité.

L'adolescence est présentée ici comme une époque de crise, d'égarement, d'incertitude, donc de désarroi, à la fois moral, intellectuel et charnel. Désarroi moral tout d'abord, parce que Törless se trouve entraîné par ses camarades du « monde de la clarté quotidienne », dans un autre monde, « sourd, déferlant, sauvage, impudique, destructeur⁶ ». L'insensibilité, la cruauté, la violence dont les adolescents font preuve vis-à-vis de Basini, qu'ils traitent comme un être inférieur, plongent Törless dans un état de confusion profonde. La pièce du grenier où ils font venir Basini est comparée à « une sorte de ténébreux Moyen Âge à côté de la vie *chaleureuse* et *limpide* des classes⁷ » et eux se transforment d'écoliers en « tout autre chose, *quelque chose de sombre, de sanguinaire*, les héros d'une tout autre vie⁸ ». Désarroi intellectuel ensuite, parce que Törless est attiré par les énigmes intellectuelles, comme lorsqu'il va voir le professeur de mathématiques pour l'interroger sur les nombres imaginaires⁹. Il s'intéresse à tout ce qui dépasse la raison et la logique, à la partie obscure, irrationnelle et inconsciente de l'homme :

L'idée de l'irrationnel, de l'imaginaire, des parallèles qui se rejoignent à l'infini, donc *quelque part*, me déconcerte. Quand j'essaie d'y réfléchir, j'en sors étourdi comme d'avoir reçu un coup sur la tête. [...] Naguère, tout était clair et parfaitement en ordre dans ma tête ; maintenant, mes pensées me font l'effet de nuages entre lesquels il y aurait des trous – ces endroits précis qui m'arrêtent – par où l'on apercevrait un immense espace incertain¹⁰.

Désarroi charnel enfin, parce que Törless se sent à un moment donné attiré par la beauté physique de Basini et entame une relation avec lui. Son désarroi est lié à une méconnaissance de soi-même¹¹. Comme le souligne le narrateur, « la surprise, le malentendu, la méconnaissance de ses propres sentiments se conjurèrent pour ouvrir brusquement les profonds cachots où s'était accumulé tout le clandestin, le torpide, le désordonné de son âme, et pour guider vers Basini ces obscurs mouvements¹² ». Basini devient le point sur lequel se concentre sa

sensualité sans objet. L'épisode où Törless se laisse emporter par sa sensualité est présenté comme quelque chose de passager, comme une sorte de fourvoisement et de désarroi¹³ : Törless a l'impression qu'il n'est plus lui-même mais quelqu'un d'autre¹⁴.

Dans *Törless*, la crise de l'individu trahit une crise plus profonde, celle de la société dans laquelle il vit. Dans le cahier 33 de son *Journal*, Musil souligne cette relation de son œuvre avec la politique : « Reiting, Beineberg [héros de Törless] : les dictateurs d'aujourd'hui *in nucleo*. Aussi, l'idée que la *masse* est quelque chose qu'il faut dompter¹⁵. » C'est une des raisons pour lesquelles ce roman a été lu comme une préfiguration du nazisme. Reiting est décrit comme « un vrai tyran, impitoyable à quiconque lui résistait¹⁶ », qui passe son temps à dresser les élèves les uns contre les autres, à les manipuler.

À la fin du roman, Törless incite Basini à s'autodénoncer afin d'échapper à l'emprise des deux autres et de retrouver sa liberté. Basini est renvoyé, et Törless lui-même quitte pour toujours l'école de W. en compagnie de sa mère. Il prend de la distance par rapport à ce qui s'est passé, et l'adolescence apparaît désormais comme une crise qui a été traversée, comme un âge révolu, ce que suggèrent des adjectifs tels que *vieilles, enterré, pâle, mélancolique, révolue*.

Passant la main sur les pages, il croyait sentir s'en dégager un parfum délicat, comme de *vieilles lettres qui fleurent la lavande*. C'était la tendresse mêlée de mélancolie que nous vouons à *un passé enterré*, quand nous retrouvons dans l'ombre pâle et délicate qui en monte, les mains pleines d'immortelles, une ressemblance oubliée avec nos propres traits. Et cette *ombre mélancolique et fine, ce parfum pâle* semblaient se perdre dans un fleuve immense et chaleureux : la vie qui s'ouvrait désormais devant Törless. *Une phase de son développement était révolue*, son âme, comme le jeune arbre tous les ans, avait un anneau de plus : ce sentiment tout-puissant, mais encore inexprimé, justifiait tout¹⁷.

Le narrateur nous apprend que « Törless devait devenir plus tard, une fois surmontée l'épreuve de l'adolescence, un jeune homme très fin et très sensible¹⁸ ».

L'adolescence comme âge de l'aventure : désir, rêve, amour.

Le Grand Meaulnes d'Alain-Fournier est un des classiques de la littérature pour adolescents. Publié en 1913, c'est l'unique roman de l'auteur, qui meurt en 1914 sur le front. Il a été lu par des millions de lecteurs de tous âges, qui se sont retrouvés dans son héros. *Le Grand Meaulnes* construit une image de l'adolescence comme âge des aventures, du mystère, comme un âge poétique. Il

fait de l'adolescent un véritable personnage littéraire, celui du héros romantique. Le roman est raconté à la première personne par le narrateur, François Seurel, le fils de l'instituteur, M. Seurel. François se rappelle son adolescence, qui a été bouleversée par l'arrivée d'Augustin Meaulnes, le véritable héros du roman. L'adolescence est vue à travers le prisme du souvenir, donc comme une époque révolue depuis longtemps. C'est parce que ce temps est révolu que François peut dévoiler ce qu'il appelle « le grand secret de nos adolescences », qu'il peut raconter l'« étrange aventure¹⁹ » de Meaulnes :

Il arriva chez nous un dimanche de novembre 189... Je continue à dire « chez nous », bien que la maison ne nous appartienne plus. Nous avons quitté le pays depuis bientôt quinze ans et nous n'y reviendrons certainement jamais²⁰.

Comme Musil, au début de *Törless*, Fournier plante lui aussi le décor de son histoire dès la première page du roman. L'action a lieu en Sologne à Sainte-Agathe dans « une longue maison rouge, avec cinq portes vitrées, sous des vignes vierges, à l'extrémité du bourg ; une cour immense avec préaux et buanderie, qui ouvrait en avant sur le village par un grand portail ; [...] – demeure d'où partirent et où revinrent se briser, comme des vagues sur un rocher désert, nos aventures²¹ ». L'adolescence est décrite comme une période d'aventures extraordinaires dans lesquelles le narrateur se voit entraîné grâce au grand Meaulnes, qui devient son ami. C'est pour lui le début d'une « vie nouvelle²² ».

Ici aussi, un événement inattendu fait irruption dans la réalité et fait entrer le héros dans un autre monde, un monde étrange, de rêve. Un jour d'hiver où il va chercher les grands-parents du narrateur à Vierzon, en charrette, le grand Meaulnes s'égare et arrive dans un « domaine mystérieux » où il assiste à une « fête étrange²³ », poétique, une fête costumée, à laquelle participent des enfants, fête donnée à l'occasion des noces de Frantz de Galais et qui nous rappelle celle de *Sylvie* de Nerval. Lors d'une promenade en barque qui a lieu pendant la fête, Meaulnes fait la connaissance de la sœur de Frantz, Yvonne de Galais, et tombe amoureux d'elle. Meaulnes s'imagine lui-même non pas comme l'écolier qu'il est mais comme « un être charmant et romanesque²⁴ ». En fin de compte, les noces n'auront pas lieu, puisque la fiancée de Frantz s'enfuit, et ainsi la fête prend fin.

C'est à partir de ce jour que commence la quête du grand Meaulnes pour essayer de retrouver le domaine perdu et la jeune femme blonde dont il est tombé amoureux. Grâce à Meaulnes, François se trouve lui aussi « sur le chemin de l'aventure²⁵ » : lors d'une promenade au bois par exemple, il part à la recherche du sentier perdu. Lorsque Meaulnes part à Paris pour faire des études, François a le sentiment que « [s]on adolescence venait de s'en aller pour toujours²⁶ » et que la neige qui tombe ensevelit définitivement « [leur] roman d'aventures de l'an passé²⁷ ».

Si l'adolescence est l'âge de l'amitié inconditionnelle, c'est aussi un âge de la passion amoureuse : celle de Meaulnes pour Yvonne de Galais et celle de Frantz de Galais pour Valentine Blondeau, la fiancée perdue. Mais entre le désir, le rêve d'une part et la réalité d'autre part, il y a un décalage. L'adolescence est l'âge de l'imaginaire, des rêves fous, du désir plus que de la réalité, un âge romanesque. C'est aussi l'âge des enfantillages, des fantasmagories, des fantaisies. Meaulnes apprend que François a retrouvé Yvonne, à un moment où il avait déjà perdu tout espoir de la retrouver. Lorsqu'il la revoit, il est déçu d'apprendre que le domaine n'existe plus, ayant été vendu par le père de la jeune fille, qui était ruiné, et il ne cesse de demander des renseignements sur tout ce qu'il avait vu autrefois. Au lieu d'être heureux d'avoir retrouvé Yvonne, il est envahi par un sentiment de tristesse. Il est « comme un étranger, comme quelqu'un qui n'a pas trouvé ce qu'il cherchait²⁸ ». Une fois marié avec Yvonne, il part aussitôt à la recherche de la fiancée perdue de Frantz, Valentine Blondeau, qu'il veut ramener chez celui-ci. On apprend rétrospectivement que Meaulnes l'avait rencontrée à Paris, qu'il a eu une relation avec elle et qu'il s'en est séparé.

Mais si « les aventures se brisent comme les vagues sur un rocher désert », pour employer la formule d'Alain-Fournier, c'est parce que, pendant l'absence du grand Meaulnes, Yvonne de Galais meurt d'une embolie pulmonaire, après avoir donné naissance à une petite fille. Meaulnes finit par retrouver Valentine et Frantz, mais lorsqu'il rentre, il apprend qu'Yvonne est morte et qu'il a une petite fille d'un an. Quand François, qui s'est occupé de la petite fille depuis la mort de sa mère, voit le grand Meaulnes la prendre dans ses bras, il l'imagine déjà « la nuit, enveloppant sa fille dans un manteau, et partant avec elle vers de nouvelles aventures²⁹ ».

L'adolescence comme âge de l'immatrité.

Ferdydurke de Gombrowicz a été publié à Varsovie en 1937. L'adolescence y est vue à partir d'une autre perspective, celle d'un jeune homme de trente ans, Jojo Kowalski, qui retombe littéralement en adolescence. Ce qui au début du roman n'était qu'un cauchemar devient réalité, une réalité à l'emprise de laquelle Jojo ne peut pas échapper :

Le rêve qui m'avait tourmenté pendant la nuit et réveillé expliquait cette panique. Par une inversion temporelle qui devrait être interdite à la nature, je m'étais vu tel que j'étais à quinze ou seize ans : transféré dans mon adolescence, je me tenais en plein air sur un rocher, juste à côté d'un moulin sur une rivière. Je disais quelque chose, j'entendais ma petite voix de coq, haut perchée, depuis longtemps disparue, je voyais mon nez trop petit dans un visage encore inachevé et mes mains trop grosses ; j'éprouvais tout le désagrément de cette phase d'évolution transitoire, passagère³⁰.

L'adolescence est selon Gombrowicz un âge un peu ridicule, un moment où l'être humain est encore en devenir. Bien qu'il ait trente ans, Jojo n'a pas de travail fixe et n'est pas encore marié, c'est un être « indéfini », qui n'est « ni ceci, ni cela ». L'immaturation est symbolisée dans le roman par la couleur verte qui revient comme un leitmotiv. Jojo est une sorte de *greenhorn* (blanc-bec) qui se retrouve tout d'un coup dans une forêt verte.

À la différence du roman de Musil, dans lequel le ton est grave et où les adolescents font preuve de cruauté, de lâcheté, chez Gombrowicz, l'adolescence est vue plutôt comme un âge de l'innocence, de la naïveté, un âge lyrique. Deux conceptions de l'adolescence sont confrontées dans le roman : d'un côté, une vision de l'adolescent comme quelqu'un qui a de grands idéaux, l'Adolescent avec un grand A, incarné par Siphon, et d'un autre côté, le Gaillard, c'est-à-dire l'adolescent rebelle, grossier, qui dit des jurons, qui ne respecte pas les règles ou qui s'oppose à l'ordre établi, incarné par Mientus. Les deux conceptions font l'objet d'une caricature, puisque Mientus lui-même rêve d'un valet de ferme qu'il veut absolument retrouver et retombe ainsi lui-même à l'âge de l'innocence. Il se révèle ainsi comme « un sentimental rural³¹ ».

Le roman est écrit à la première personne à partir du point de vue de Jojo. Si celui-ci, bien qu'il soit déjà âgé de trente ans, se transforme en un adolescent, c'est parce que les autres le traitent de cette façon. Comme l'a souligné Gombrowicz lui-même, « on peut dire que l'homme de *Ferdydurke* est créé par les autres, que les hommes se créent entre eux en s'imposant des "formes", ou ce que nous appelons des "façons d'être"³² ». Étant traité par Pimko, le professeur pédant, docteur ès lettres, comme un adolescent, il devient un adolescent. Il est inscrit par Pimko à l'école ; il est placé dans la famille Lejeune où il tombe amoureux de la fille Lejeune, une lycéenne moderne ; il part avec Mientus à la recherche d'un valet de ferme ; il se retrouve dans la maison de campagne de sa tante, qui le traite comme un enfant et lui donne des bonbons ; et il enlève sa cousine pour montrer qu'il n'est pas immature, alors que tout prouve le contraire.

Le roman construit ainsi une image de l'adolescence comme *immaturité*. Comme le souligne Gombrowicz, « *Ferdydurke* voudrait démasquer la Grande Immaturation de l'humanité³³ ». L'adolescence n'est plus une période délimitée de l'existence mais elle devient le signe d'une immaturité qui s'étend à tous les âges, une sorte d'infantilisation, induite non seulement par les autres mais par la culture en tant que telle. L'immaturation individuelle se transforme en une immaturité collective, puisque les adultes eux-mêmes commencent à avoir des comportements infantiles.

La façon de voir les âges de la vie comme se suivant le long d'un axe allant de l'enfance à la jeunesse, à l'âge mûr et à la vieillesse est ainsi déconstruite, puisque Jojo peut facilement se transformer en un adolescent, tout comme les

autres personnages tel Pimko, la tante ou l'oncle de Jojo, qui adoptent eux aussi des comportements infantiles : par exemple Pimko se ridiculise parce qu'il tombe dans le piège tendu par Jojo, qui lui envoie une lettre soi-disant de la part de la jeune lycéenne pour lui dire de venir lui rendre visite la nuit en même temps qu'un lycéen. Face à la famille moderne de la lycéenne, qui croit au progrès et à tout ce qui est nouveau, le narrateur défend une conception antimoderne. En effet, comme on le voit à travers l'exemple de Jojo, le temps peut aller aussi à rebours. Ce qui est mis en cause de cette façon, c'est l'idée du temps comme progrès, incarnée par exemple par la mère de la jeune lycéenne.

En conclusion, on peut dire que ces trois romans construisent des images différentes de l'adolescence et de l'adolescent. *Törless* met en avant la crise de l'identité qui survient à l'adolescence et la lie à une crise de la société. Les adolescents sont violents, lâches et font preuve de cruauté et d'insensibilité. L'adolescence n'a donc rien d'un âge lyrique, poétique. Cette dimension poétique est en revanche mise en avant dans *Le Grand Meaulnes*, où l'adolescent devient un personnage fascinant et mystérieux. Meaulnes apparaît comme un héros romantique qui fait rêver, à la fois beau et séduisant. Gombrowicz, de son côté, adopte une vision ironique vis-à-vis de cette image lyrique de l'adolescence, qu'il s'emploie à déconstruire de façon méthodique. Mais si ces romans construisent des images de l'adolescence assez différentes, ils n'en possèdent pas moins des traits communs, qui donnent un statut particulier à cet âge.

Adolescence et école.

Dans les trois romans, le cadre de l'action est l'école. Comme l'a souligné Jean-Claude Caron, en France et dans l'ensemble de l'Europe, le siècle qui s'étend des années 1780 aux années 1880 a été essentiel dans la mise en place de l'enseignement secondaire³⁴. Mais pendant longtemps, ceux qui allaient au-delà de l'école primaire constituaient une minorité : il s'agissait d'une « jeunesse privilégiée », d'une élite. À l'époque où se déroule l'action de nos trois romans, l'éducation scolaire des adolescents s'est généralisée. Le discours du romancier est une des sources qui nous renseignent sur la vie des jeunes à l'école. Dans *Törless*, on apprend à propos de l'école de W. que « c'est là que les fils des meilleures familles du pays étaient formés, après quoi ils pouvaient choisir entre l'Université, l'Armée et l'Administration ; dans chacun de ces cas, comme pour franchir le seuil des salons les plus cotés, être un ancien de W. était la meilleure des recommandations³⁵ ». Cette école est fréquentée aussi bien par des bourgeois comme Törless que par des aristocrates (le prince qui devient l'ami de Törless, le baron Beineberg).

Beaucoup d'élèves, à cette époque, sont internes, et la situation de la plupart d'entre eux est semblable à celle de Törless, qui souffre d'être séparé de ses

parents. Bien qu'il ait pris lui-même la décision de fréquenter cette école, on apprend qu'« à peine le portail de l'internat s'était-il refermé, inéluctablement, sur le petit Törless, que le mal du pays l'envahissait, avec une terrible violence³⁶ ». Il développe « une passion soudaine et dévorante pour ses parents³⁷ ». Le narrateur note que « ni les leçons, ni les jeux sur les grasses pelouses du parc, ni aucune des distractions que l'école offrait à ses élèves ne parvenaient à l'intéresser³⁸ » et que le soir il s'endormait en larmes.

Mais une fois qu'il s'est habitué à l'école, la famille est remplacée par les camarades. Une des relations centrales dans le contexte de l'école est celle qui s'établit entre l'individu et le groupe. D'une part, il y a l'individu isolé, qui souffre d'un sentiment de solitude, d'incompréhension de la part des autres, d'autre part, il y a le groupe dans lequel il cherche à s'intégrer. Comme le note le narrateur, c'est au moment où « les premiers mouvements de l'adolescence l'agit[ent] obscurément³⁹ », que Törless devient ami avec un groupe de jeunes gens, Beineberg, Reiting, Moté et Hofmeier, qui sont décrits comme les « pires éléments de sa volée, garçons certes doués, et bien entendu, d'excellentes familles, mais certains jours turbulents et indociles jusqu'à la brutalité⁴⁰ ». L'influence qu'exercent ses camarades sur lui est expliquée par une « incertitude intérieure⁴¹ », ainsi que par les conditions de son développement intellectuel. On apprend qu'« à son âge, l'enfant qui fréquente le lycée a lu Goethe, Schiller, Shakespeare, peut-être même déjà quelques Modernes⁴² », mais que Törless lit les romans à l'eau de rose qu'il trouve dans la bibliothèque de l'école, livres qui n'ont pas de véritable force formatrice sur son caractère et qui ne peuvent pas contribuer à son développement intérieur.

L'école est vue par Törless comme une prison et, progressivement, le lecteur découvre un univers de violence, de cruauté et de perversion. Ce qui est décrit, ce sont surtout les violences physiques et morales exercées par les adolescents envers Basini, qu'ils traitent comme un être inférieur, ainsi que les relations homosexuelles naissant dans un cadre scolaire où il n'y a que des garçons. Mais, comme l'a souligné Jean-Claude Caron, « dans le roman de Musil, la simple pratique d'une homosexualité de compensation est dépassée : il s'agit d'une violence à caractère sadique et totalitaire s'exerçant envers un bouc émissaire devenu la victime de tyrans en herbe [...] et qui devient le jouet d'une oppression de plus en plus forte⁴³ ».

Dans *Le Grand Meaulnes*, les deux premières parties du livre se déroulent aussi à l'école. Augustin Meaulnes et François Seurel sont tous les deux écoliers au cours supérieur de Sainte-Agathe. François est le fils de l'instituteur, M. Seurel, qui dirige le cours supérieur, et le grand Meaulnes vient chez eux comme pensionnaire. D'une part, il enlève à François ses « plaisirs d'enfant paisible⁴⁴ », d'autre part, « l'école cess[e] d'être désertée le soir, après quatre heures⁴⁵ », puisque les élèves restent à l'école pour discuter et se disputer. Dans un premier temps, Meaulnes devient donc le centre d'intérêt de toute la classe,

une sorte de chef de la classe, bien que, après sa visite au domaine perdu, il commence à s'isoler.

Les batailles entre bandes d'écoliers sont évoquées aussi dans le roman d'Alain-Fournier – par exemple lorsqu'un groupe attaque Meaulnes pour lui enlever le plan du domaine perdu –, tout comme dans *Ferdydurke*, où il y a des rixes entre deux bandes d'adolescents et des « duels de grimaces ». Cependant, ces batailles n'ont aucune commune mesure avec la violence exercée par les écoliers du roman de Musil. Le contraste est particulièrement grand entre Musil et Gombrowicz. Si les adolescents du roman de Musil se comportent comme des adultes, dans celui de Gombrowicz, ce sont les adultes qui se comportent comme des adolescents. Comme déjà indiqué, dans *Ferdydurke*, Jojo est traité comme un adolescent dès qu'il est ramené par le professeur Pimko à l'école. Le narrateur critique l'école et sa volonté de « cuculiser » les enfants, de les rendre bêtes et inoffensifs :

– Cucul, cucul, dit Pimko, je vois que mon petit Jojo sera en bonnes mains. [...] C'est seulement un enseignant désagréable qui peut inculquer aux élèves cette bonne immaturité, cette sympathique maladresse ou impuissance, cette ignorance de la vie qui doivent marquer la jeunesse pour qu'elle reste dépendante de gens honnêtes comme nous, pédagogues par vocation. C'est seulement à l'aide d'un personnel adéquat que nous pourrions faire retomber le monde entier en enfance⁴⁶.

L'école apparaît donc comme un lieu de formatage des êtres, en décalage avec la vraie vie. Pimko ramène ensuite Jojo en pension chez la famille Lejeune, qui l'héberge, afin de faire en sorte qu'il tombe amoureux de la lycéenne moderne. Celle-ci devient le symbole de toute une génération d'adolescents « d'après-guerre », de « l'ère du sport et du jazz⁴⁷ » qui, selon Pimko, se caractérise par « la sauvagerie des mœurs », la « chute de la culture », « le manque de respect pour les gens plus âgés », « la soif de jouissance »⁴⁸.

De l'éveil de la sensualité à la découverte de l'amour.

Une deuxième caractéristique commune réside dans le fait que, dans les trois romans, l'adolescence est liée à l'éveil de la sensualité ou à la découverte de l'amour. Dans *Ferdydurke*, le narrateur se moque des adolescents, en notant qu'« ils avaient des gestes maladroits, des visages boutonneux et brouillés » et que « leur thème fondamental, c'était pour les plus jeunes les organes sexuels, et pour les plus âgés les rapports sexuels, ce qui, ajouté au jargon archaïsant et latinisant, produisait un cocktail nauséabond⁴⁹ ». Mais c'est surtout dans *Les Désarrois de l'élève Törless* que l'adolescence est présentée comme l'âge de

l'éveil de la sensualité. La découverte de la sexualité par l'adolescent est évoquée une première fois lorsque Törless passe devant les maisons des paysans et qu'il attend « *quelque chose de surprenant, d'inouï ; un spectacle fantastique dont il ne pouvait se faire aucune idée ; un événement d'une sensualité terrifiante, bestiale, qui l'empoignerait comme avec des griffes et le lacérerait, les yeux d'abord*⁵⁰ ». À la pâtisserie, l'attention de Törless est attirée par les mains de Beineberg qui, en dépit de leur beauté, ont « quelque chose d'obscène » et réveillent en lui « un frisson de dégoût »⁵¹. Le narrateur note que « c'était la deuxième fois de la journée qu'un élément sexuel s'insinuait ainsi à l'improviste, hors de propos, dans ses pensées⁵² ». On apprend aussi que Törless, comme ses camarades, fréquente une prostituée, Bozena, une fille de paysan. Les visites chez cette femme, le dimanche, constituent « son unique, sa secrète joie⁵³ ». Si en cela il ressemble à tous les adolescents, Törless s'en distingue par le fait qu'il se sent seul. Ces visites lui inspirent de la honte. Cette femme, qui n'est ni pure, ni belle, ne peut pas lui inspirer de l'amour⁵⁴. Le narrateur décrit la poussée de sensualité de l'adolescent : « C'était comme la secrète et mélancolique sensualité sans objet de l'adolescent, qui ressemble à la terre sombre, humide, maternelle du printemps et à ces obscures eaux souterraines qui profitent du premier prétexte venu pour rompre leurs digues⁵⁵. » L'objet de cette sensualité devient Basini dont la beauté est décrite comme par contraste avec la laideur de Bozena :

La vue soudaine de ce corps nu, blanc comme neige, derrière lequel le rouge des cloisons devenait sang, l'éblouit et le confondit. Basini était bien bâti ; son corps, à peine marqué par la virilité, avait la maigreur élancée et pudique que l'on voit aux très jeunes filles. Törless sentit l'image de cette nudité devenir flammes blanches, flammes brûlantes dans ses veines. À l'empire de cette beauté, il ne put opposer la moindre résistance. Il ne savait pas ce qu'était la beauté. Aux yeux d'un garçon comme lui, nourri de plein air, celle de l'art ne représentait rien encore, ou seulement une ennuyeuse énigme. Ici, en revanche la beauté venait à lui sur le chemin de la sensualité. Une attaque par surprise. Il s'exhalait de la peau nue un souffle chaud, étourdissant, c'était une cajolerie voluptueuse où se mêlait cependant quelque chose de souverain, de si solennel qu'on aurait failli en joindre les mains⁵⁶.

Le narrateur note que cette vue « l'avait ébloui⁵⁷ » et que « l'impression avait été celle même qu'il aurait eue devant *la beauté encore nette de toute sexualité d'une très jeune fille*⁵⁸ ». Törless commence une relation secrète avec Basini, mais ses sentiments envers lui oscillent entre la tendresse et la honte. Comme le note le narrateur, si « une sorte de passion s'était [...] éveillée dans son âme, [...] le nom d'amour n'en était évidemment qu'une désignation approximative et fortuite, de même que Basini n'était qu'un substitut provisoire de son objet⁵⁹ ».

Chez Alain-Fournier et Gombrowicz, l'adolescence est décrite davantage comme un âge de la découverte de l'amour. Dans *Le Grand Meaulnes*, c'est un amour romantique qui reste pendant longtemps imaginaire, de l'ordre du rêve, jusqu'à la fin du roman, quand le héros retrouve Yvonne, grâce à François, et se marie avec elle. L'amour à cet âge est un amour fou, exclusif. Tout le roman est présenté comme une quête, à la recherche de la jeune fille perdue qui était « la fée, la princesse et l'amour mystérieux de toute notre adolescence⁶⁰ ». Ainsi, lorsqu'on lui indique une maison à Paris où la jeune fille passe ses vacances, Meaulnes s'y rend et se promène pendant des heures devant cette maison, à la recherche d'indices qui lui permettraient de la retrouver.

Ferdydurke reprend cette image de l'adolescence comme âge de l'amour lyrique, mais uniquement dans le but de la déconstruire. Jojo tombe amoureux de la jeune lycéenne moderne qui l'ignore⁶¹. Il ne cesse de l'épier pour trouver la moindre chose qui puisse faire ressortir quelque chose de laid en elle, mais ne réussit pas à entacher sa beauté et sa jeunesse. À la fin du roman, lors de son séjour à la campagne chez sa tante et son oncle, il veut enlever sa cousine, pour se prouver à lui-même qu'il est mûr⁶². Il prétend alors qu'il en est amoureux et celle-ci, contente d'avoir été enlevée, lui ouvre son cœur. Ce qui est brocardé, c'est la sentimentalité de l'amour adolescent⁶³. Cet épisode ne fait que mettre en évidence l'immaturité de Jojo, son infantilisme. Il se voit de nouveau jouer un rôle qui ne correspond pas à ce qu'il ressent véritablement, car il se sent « obligé de [s]'intéresser à elle et d'entretenir la conversation intime de deux êtres trouvant la joie l'un par l'autre⁶⁴ », « contraint de consentir et d'accepter, de [s]'extasier⁶⁵ ». Mais la façon dont est décrit le paysage, avec la lune qui luit dans le ciel, montre la facticité de ses sentiments : « le cucul s'élevait dans le ciel et répandait des millions de rayons lumineux sur un monde qui était comme un ersatz de monde, un décor en carton-pâte, peint en vert et éclairé d'en haut par cette lueur brûlante », et les deux amoureux marchent vers la gare « sous les rayons de cet impitoyable, de ce resplendissant, de ce reluisant cucul infantile et infantilissant⁶⁶ ». Dans le ciel, apparaissent « des nuages rosâtres, blanchâtres et bleuâtres, en papier de soie, sentimentaux et misérables⁶⁷ » et, à la fin, le monde lui-même commence à « rapetisser », à « se rétrécir » et à « se recroqueviller »⁶⁸.

***Modernité et individualité : moi profond / formes,
« façons d'être ».***

Enfin, les trois romans s'intéressent à la question de l'individualité, au moi profond, trait typique de la modernité, d'où l'intérêt pour l'adolescence vue comme l'âge de la formation de l'identité. Le narrateur de *Törless* note ainsi que son héros se trouve sur « le terrain psychique si dangereusement mouvant de

L'adolescence dans le roman moderne

ces années où l'on voudrait tant être quelqu'un alors qu'on n'en a pas encore les moyens⁶⁹ ». Il constate que les parents ne reconnaissent pas dans le changement d'état d'esprit de leur fils, qui passe de la souffrance et de la nostalgie à la gaieté, « la première tentative, d'ailleurs malheureuse, du jeune homme livré à lui-même pour développer ses énergies intérieures⁷⁰ ».

La forme qui permet à l'adolescent d'exprimer son intériorité est l'écriture (lettres, journaux intimes, notes). Dans *Le Grand Meaulnes*, François Seurel reçoit trois lettres de Meaulnes, envoyées juste après son départ, où celui-ci lui raconte son séjour à Paris et la perte de tout espoir de retrouver Yvonne. Mais ce n'est qu'à la fin, lorsqu'il trouve, dans une petite malle, le cahier de devoirs mensuels du grand Meaulnes, son cahier d'écolier, dans lequel celui-ci a tenu un journal, qu'il découvre son secret, la raison pour laquelle il était parti tout de suite après son mariage et ce qui a provoqué son égarement. Dans ce journal, Meaulnes raconte ce même séjour à Paris et sa rencontre avec Valentine, l'ancienne fiancée de Frantz, qui s'était enfuie lors de la fête. Une partie du journal est transcrite directement, l'autre partie, difficile à déchiffrer, est reconstituée par François. Dès qu'il découvre le journal, François pense qu'il pourrait y trouver « des indices sur la piste » qu'il cherche⁷¹.

Dans le roman de Musil, Törless note lui aussi ses pensées dans un cahier et il écrit des lettres à ses parents, dans lesquelles il leur raconte sa vie à l'école. Ainsi, au tout début du roman, le narrateur note que, lors de la séparation avec ses parents, il n'attend que le moment où il peut s'évader de ce quotidien sombre grâce à son imagination, ce qu'il parvient à faire en s'adonnant à l'écriture :

Quand il écrivait, il se sentait une sorte de particularité, d'exclusivité ; quelque chose montait en lui, *une île pleine de couleurs, de merveilleux soleils*, du fond de l'océan qui l'entourait, jour après jour, de sa froideur, de son insensibilité, de sa grisaille. Quand soudain, au milieu des jeux ou des leçons, il pensait à la lettre qu'il allait écrire le soir venu, c'était pour lui comme s'il portait au bout d'une chaîne invisible *une clef d'or grâce à laquelle*, quand personne ne ferait plus attention, *il pourrait ouvrir le portail de fabuleux jardins*⁷².

Le manque d'intérêt pour tout ce qui est extérieur, voire pour la réalité elle-même, s'accompagne chez lui d'une exploration de plus en plus profonde de son moi, à travers des sensations, des souvenirs, des rêves, des interrogations, qui rythment la narration. L'écriture devient ainsi « la clef d'or » qui lui ouvre la voie vers une autre réalité, une réalité éclatante, merveilleuse, pleine de couleurs, et non pas triste et grise.

Le roman d'Alain-Fournier décrit la quête du grand Meaulnes, à la recherche d'« indices » qui lui permettraient de retrouver le domaine perdu. Dans *Törless*, on retrouve « ce côté caché des choses ». La vie est vue, ici aussi, comme un mystère qui doit être déchiffré, comme un secret dont on doit trouver la clef, sauf

que cette quête n'est plus une quête extérieure, à la recherche d'un être ou d'un lieu perdu, mais se fait plutôt à l'intérieur de soi-même, dans les profondeurs insondables du moi. Parfois Törless ressent une « tension extrême, l'attente d'un secret décisif, le souci de découvrir un aspect encore inconnu de la vie⁷³ », qui est propre à tous les adolescents désireux d'explorer la complexité de la vie, mais il ne réussit pas à aller jusqu'au bout de son expérience⁷⁴, tout comme dans la *Recherche* le narrateur proustien ne réussit pas à aller jusqu'au bout de ses impressions et à trouver la clef qui lui permettrait de les déchiffrer. Sur ce point, Törless et le grand Meaulnes se rejoignent : les deux héros sont subjugués par « le côté romanesque de la vie », par la vie comme secret, comme mystère.

Lors de l'interrogatoire avec le directeur de l'école, qui a lieu à la fin du roman, Törless lui parle « d'une seconde vie, d'une vie secrète, inaperçue, des choses⁷⁵ » qui est de l'ordre de l'irrationnel, de l'inconscient. À la même époque, la psychanalyse découvre le fait que notre moi conscient agit souvent sous la poussée de pulsions inconscientes qui se manifestent de façon travestie. Il n'y a donc pas de transparence du sujet à lui-même. Cette partie secrète, obscure, irrationnelle, mystérieuse de la vie, ce côté caché des choses plonge Törless dans la confusion et le désarroi, puisqu'il se trouve « écartelé » entre le monde de la raison et un autre monde « romanesque, peuplé d'ombres, de mystère, de sang, d'événements absolument imprévisibles⁷⁶ ». L'imaginaire envahit ainsi la réalité.

Cependant Törless ne découvre pas seulement son propre moi, mais aussi l'individualité des autres êtres. C'est la fréquentation du prince qui lui donne « les premiers éléments de cette connaissance particulière de l'homme qui permet de *découvrir et d'aimer un être à la cadence de sa voix, à sa façon de saisir un objet, à l'accent même de ses silences, au sens de son accord avec l'espace où il se meut* : somme toute, à *cette manière changeante, évasive* – et pourtant seule essentielle – *d'être un homme doué d'âme* [...] si bien qu'à cette seule *analyse des surfaces*, on devine *les profondeurs*⁷⁷ ». Törless découvre ici ce qui fait l'individualité, la particularité d'un être, ce que le narrateur appelle « cette manière d'être un homme doué d'âme⁷⁸ » et ce qui relève du moi profond de la personne, de son âme, d'où l'opposition entre surface et profondeur.

Le risque est que cette individualité de l'autre soit niée. Ainsi, au moment où Törless tombe sous l'influence de Reiting et de Beineberg, le narrateur note que « ce qui manifeste le caractère ou l'âme, le contour ou la couleur d'un être, ou du moins ce qui fait paraître insignifiants, accidentels, interchangeable les pensées, les décisions et les actes, par exemple ce qui avait lié Törless au prince en dehors de tout jugement d'ordre intellectuel, cet arrière-plan ultime, immuable, Törless à cette époque semblait en être complètement privé⁷⁹ ». À partir de ce moment, ce que Törless écrit n'a plus de lien avec sa personnalité : il « ne pouvait éprouver d'émotions intenses que sous l'effet d'une quelconque contrainte extérieure, *comme l'acteur qui ne peut se passer de celle d'un rôle*⁸⁰ ».

L'adolescence dans le roman moderne

Dans la vision de Gombrowicz, les hommes sont créés par les autres, qui leur imposent des « formes », des « styles » ou des « façons d'être » qui les emprisonnent. Ces formes ou ces façons d'être ne correspondent pas vraiment à l'intériorité d'une personne, ce sont des rôles qui nous sont attribués par les autres⁸¹. Tout comme la manière d'être de Jojo lui est imposée par Pimko, par l'école, par la jeune lycéenne, par la famille de celle-ci, la « forme », le « style », la « manière d'être » de Törless lui sont imposés par ses camarades. De la même façon, Beineberg et Reiting font jouer à Basini un rôle, celui de victime. En le traitant comme ils le font, ils nient son individualité : il devient pour eux un instrument. Selon Beineberg, « le simple fait d'être un homme ne signifie rien, [...] ce n'est qu'une ressemblance tout extérieure, une singerie⁸² ». Le narrateur de *Ferdydurke* note de son côté :

Ô puissance de la Forme ! Par elle meurent les nations. Elle provoque des guerres. Elle fait surgir en nous quelque chose qui ne vient pas de nous. Si vous l'ignorez, vous ne pourrez jamais expliquer la sottise, le mal, le meurtre. C'est elle qui commande nos plus infimes réactions. C'est elle qui se trouve à la base de la vie collective⁸³.

Ainsi, pour Gombrowicz, la puissance de la Forme, qui est « quelque chose de vivant et d'humain, de pratique⁸⁴ » réside dans le fait qu'elle est capable d'aliéner l'individualité des êtres humains lorsqu'ils se fondent dans la masse. La réflexion sur l'adolescence se transforme ici en une réflexion sur les rapports entre individu et société, ainsi qu'en une exhortation à penser par soi-même.

Ioana Vultur
ivultur@free.fr
IRIS CCS (PSL)

NOTES

1. David Eagleman, *The Brain : The Story of You*, New York, Pantheon, 2015, p. 3-36.
2. Philippe Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1975, p. 197 : « On remarquera que cette absence de séparation entre la seconde enfance et l'adolescence, qui disparut dans la bourgeoisie au cours du XIX^e siècle, subsiste encore aujourd'hui dans les classes populaires écartées de la formation secondaire. »
3. *Ibid.*, p. 51.
4. Robert Musil, *Les Désarrois de l'élève Törless* (1906), traduit de l'allemand par Philippe Jaccottet, Paris, Seuil, 1960, p. 10.
5. *Ibid.*, p. 9 [je souligne ici et dans les citations suivantes].
6. *Ibid.*, p. 70.
7. *Ibid.*, p. 174.

Ioana Vultur

8. *Ibid.*
9. *Ibid.*, p. 135.
10. *Ibid.*
11. *Ibid.*, p. 185.
12. *Ibid.*, p. 183.
13. *Ibid.*, p. 181 : « Il avait très souvent honte, maintenant. Moins de la tentation à laquelle il avait cédé (ce qui, dans ces écoles, n'avait rien d'exceptionnel) que de ne pouvoir se défendre d'une espèce de tendresse pour Basini, alors qu'il éprouvait plus intensément que jamais à quel point ce garçon était méprisables et souillé. »
14. *Ibid.*, p. 179.
15. Robert Musil, *Tagebücher*, Reinbeck, Rowohlt, 1983, p. 914.
16. Robert Musil, *Les Désarrois de l'élève Törless*, *op. cit.*, p. 61.
17. *Ibid.*, p. 222.
18. *Ibid.*, p. 185-186.
19. Alain-Fournier, *Le Grand Meaulnes* (1913), Paris, Librairie générale française, 2008, p. 39.
20. *Ibid.*, p. 11.
21. *Ibid.*
22. *Ibid.*, p. 17.
23. *Ibid.*, p. 53.
24. *Ibid.*, p. 62.
25. *Ibid.*, p. 111.
26. *Ibid.*, p. 117.
27. *Ibid.*, p. 125.
28. *Ibid.*, p. 160.
29. *Ibid.*, p. 212.
30. Witold Gombrowicz, *Ferdydurke* (1937), traduit du polonais par Georges Sédir, Paris, Gallimard, 1998, p. 8.
31. *Ibid.*, p. 80.
32. Witold Gombrowicz, préface à l'édition française de *La Pornographie*, Paris, Julliard, 1962.
33. *Ibid.*
34. Jean-Claude Caron, « Les jeunes à l'école. Collégiens et lycéens en France et en Europe (fin XVIII^e-fin XIX^e siècle) », in Giovanni Levi et Jean-Claude Schmitt (dir.), *Histoire des jeunes en Occident. II, L'époque contemporaine*, Paris, Seuil, 1996, p. 144.
35. Robert Musil, *Les Désarrois de l'élève Törless*, *op. cit.*, p. 10.
36. *Ibid.*, p. 11.
37. *Ibid.*
38. *Ibid.*
39. *Ibid.*, p. 16.
40. *Ibid.*
41. *Ibid.*
42. *Ibid.*, p. 17.
43. Jean-Claude Caron, « Les jeunes à l'école... », *op. cit.*, p. 191.
44. Alain-Fournier, *Le Grand Meaulnes*, *op. cit.*, p. 18.
45. *Ibid.*
46. Witold Gombrowicz, *Ferdydurke*, *op. cit.*, p. 57.
47. *Ibid.*, p. 157.
48. *Ibid.*
49. *Ibid.*, p. 38.
50. Robert Musil, *Les Désarrois de l'élève Törless*, *op. cit.*, p. 24.
51. *Ibid.*, p. 31.
52. *Ibid.*
53. *Ibid.*, p. 44.

L'adolescence dans le roman moderne

54. *Ibid.*, p. 44-45.
55. *Ibid.*, p. 183.
56. *Ibid.*, p. 164-165.
57. *Ibid.*, p. 182.
58. *Ibid.*, p. 182-183.
59. *Ibid.*, p. 182.
60. Alain-Fournier, *Le Grand Meaulnes*, *op. cit.*, p. 179.
61. Voir Witold Gombrowicz, *Ferdydurke*, *op. cit.*, p. 183.
62. *Ibid.*, p. 390-391.
63. *Ibid.*, p. 394.
64. *Ibid.*, p. 393.
65. *Ibid.*, p. 395.
66. *Ibid.*, p. 392.
67. *Ibid.*, p. 399.
68. *Ibid.*
69. Robert Musil, *Les Désarrois de l'élève Törless*, *op. cit.*, p. 17.
70. *Ibid.*, p. 13.
71. Alain-Fournier, *Le Grand Meaulnes*, *op. cit.*, p. 192-193.
72. Robert Musil, *Les Désarrois de l'élève Törless*, *op. cit.*, p. 11.
73. *Ibid.*, p. 35.
74. *Ibid.*, p. 35.
75. *Ibid.*, p. 232.
76. *Ibid.*, p. 63.
77. *Ibid.*, p. 15.
78. *Ibid.*
79. *Ibid.*, p. 18.
80. *Ibid.*
81. Voir Witold Gombrowicz, *Ferdydurke*, *op. cit.*, p. 118.
82. Robert Musil, *Les Désarrois de l'élève Törless*, *op. cit.*, p. 95.
83. Witold Gombrowicz, *Ferdydurke*, *op. cit.*, p. 119.
84. *Ibid.*

RÉSUMÉ

L'adolescence dans le roman moderne. Trois lectures : Robert Musil, Alain-Fournier, Witold Gombrowicz

L'article part de l'analyse de trois romans du début du xx^e siècle pour montrer comment chacun construit une figure différente de l'adolescence : l'adolescence comme crise de l'identité, voire comme crise de la société chez Musil ; l'adolescence comme âge de l'aventure, du désir et du rêve chez Alain-Fournier ; l'adolescence comme âge de l'immaturation dans *Ferdydurke* de Gombrowicz, qui adopte une vision ironique vis-à-vis de l'adolescence vue comme âge lyrique. Mais, comme je le montre dans la deuxième partie, ces romans n'en possèdent pas moins des traits communs qui donnent un statut spécifique à cet âge.

MOTS-CLÉS : adolescence, roman, modernité, individualité, école

SUMMARY

Adolescence in the modern novel. Three readings : Robert Musil, Alain-Fournier, Witold Gombrowicz

The paper analyzes three novels of the beginning of the 20th century in order to show how each of them sketches a different image of adolescence : adolescence as an identity crisis, or rather as a crisis of society in Musil ; adolescence as an age of adventure, desire and dream in Alain-Fournier ; adolescence as an age of immaturity in Gombrowicz, who adopts an ironic vision of adolescence seen as a lyrical age. But, as I show in the second part of the article, these novels also have common features that give a specific status to this age.

KEYWORDS : adolescence, novel, modernity, individuality, school

RESUMEN

La adolescencia en la novela moderna. Tres lecturas : Robert Musil, Alain-Fournier, Witold Gombrowicz

*El artículo se propone analizar tres novelas de principios del siglo XX para mostrar cómo cada una construye una figura diferente de la adolescencia : la adolescencia como crisis de la identidad en la novela de Musil, la adolescencia como edad de la aventura, del deseo y del sueño en Alain-Fournier, la adolescencia como edad de la inmadurez en *Ferdydurke* de Gombrowicz que adopta una visión irónica con respecto a la adolescencia vista como edad lírica. No obstante, como muestro en la segunda parte de mi trabajo, estas novelas poseen también algunos rasgos comunes que otorgan un estatuto específico a esta edad.*

PALABRAS CLAVES : adolescencia, novela, modernidad, individualidad, escuela

Philippe Roussin

Le grand âge de la littérature

Jarre de Pandore. La vieillesse figure au nombre des maux infligés à l'humanité par Zeus, en représailles du vol du feu par le titan Prométhée. Elle est contenue dans la jarre de terre cuite que la première femme humaine selon Hésiode, Pandore, apporte aux hommes. La jarre entrouverte libère d'autres maux : le travail, la maladie, la folie, le vice et la passion. Elle retient en son fond l'espoir. Ces maux, on ne les voit pas et ils ne parlent pas (*).

Dans la Bible, les premiers patriarches atteignent tous des âges extraordinaires : Adam, 930 ans ; Seth, 912 ans ; Énoch, 905 ans ; Mahalalel, 895 ans ; Yéred, 962 ans ; Mathusalem, 969 ans ; Lamek, 777 ans. Noé a 600 ans quand commence le Déluge et il vivra encore 350 ans. Le grand âge des patriarches n'est ni une donnée biologique ni une donnée mythique, mais un signe d'élection, un « don de vie prolongée » qui se comprend « à la lumière de la mission qui est la leur et de leur place dans l'économie du salut² ». La problématique biblique de la vieillesse n'est donc pas une méditation sur les âges de la vie ou sur une vie arrivée à son terme ; elle est celle de l'« accomplissement » d'une vie « vécue dans l'exemplarité et la fidélité à la loi de Dieu » : « On pourrait dire presque, avance Joseph Maila, que le monothéisme a naturellement partie liée avec le thème de l'âge³. » La longévité des premiers patriarches s'accompagne d'une descendance nombreuse et de la richesse : il leur est accordé de procréer jusqu'aux ultimes années de l'existence. Après le Déluge, le temps de vie de l'homme décroîtra, signe de sa lente « dédivinisation ». Moïse décède à 120 ans. Job, qui doute de Dieu, meurt « vieux et rassasié de jours ». Il est le modèle du vieil Achab dans le chapitre xli de *Moby Dick* : « tel était donc ce vieil homme impie, ce vieillard à cheveux gris, qui pourchassait, le blasphème à la bouche, une baleine de Job tout autour du monde⁴ » (« *Here then was this grey-headed ungodly man, chasing with curses a Job whale round the world* »). Dans le Nouveau Testament, où la vie d'un homme qui meurt jeune est narrée, figurent peu de personnes âgées.

Par-delà les évolutions de l'âge et du statut social des aînés dans les sociétés et au cours de l'histoire, la littérature occidentale a longtemps traité la vieillesse

à partir de stéréotypes qui se sont révélés remarquablement stables dans le temps, adoptant le plus souvent le point de vue des autres générations, l'idéalisant et la sublimant comme la période de la sagesse, riche d'expérience et vénérable, ou la décrivant, au contraire, comme l'âge de la dégradation physique, de la diminution des facultés cognitives et des travers caractériels à leurs extrêmes. Précisons d'emblée pour délimiter l'objet de notre étude qu'il sera exclusivement question, dans cet article, de la vieillesse au masculin. Dans toutes les sociétés et les littératures, la vieillesse concerne différemment les sexes⁵. La vieillesse au féminin et son traitement artistique, par des auteurs hommes ou femmes, diffèrent profondément et exigeraient une tout autre recherche. Il suffit de penser, pour ne prendre ici qu'un seul exemple célèbre, à la *Dulle Griet* (*Margot la Folle*, 1562) de Pieter Brueghel et à sa réinterprétation politique par Bertolt Brecht, plus de trois siècles plus tard, à la veille de la Seconde Guerre mondiale, dans *Mutter Courage und ihre Kinder. Eine Chronik aus dem Dreißigjährigen Krieg* (*Mère Courage et ses enfants. Chronique de la guerre de Trente Ans* [1939]) : « *Margot l'Enragée*. La furie, défendant ses misérables ustensiles dépareillés avec l'épée. Le monde se désagrège. Peu de cruauté, beaucoup d'hypersensibilité⁶. »

La représentation artistique et littéraire du vieillard s'est, elle, longtemps distribuée entre deux grands types de caractères opposés et complémentaires : l'homme devenu sage, l'homme ridicule. À chacun de ces deux types a correspondu un genre littéraire : l'épopée pour le sage, la comédie pour le ridicule.

Dans l'*Illiade*, la vieillesse est respectée et honorée en la personne de Nestor, le roi de Pylos, « le vieux conducteur de chars ». Apollon lui a accordé de vivre trois générations humaines. Il est le plus âgé des Achéens. Chez lui, la vieillesse s'accompagne de la sagesse, née de l'expérience et de l'éloquence. « L'orateur sonore de Pylos » intervient à tous les moments clés de la guerre. Ses avis et ses conseils sont écoutés avec respect lors des séances du Conseil. Il calme les esprits et stimule l'ardeur guerrière des Grecs. Il exhorte les chefs à relever le défi d'Hector. Il a pour souci constant d'apaiser les discordes. Il est un médiateur, à l'origine de la démarche de réconciliation entre Agamemnon et Achille. S'il participe aux batailles « dans les rangs des meneurs de chars afin de les guider de [son] conseil et de [sa] voix » (« c'est le privilège des vieux », dit-il), jamais, en revanche, il ne se bat en combat singulier : dans le monde héroïque de l'épopée, est vieux celui qui a passé l'âge de faire la guerre, de courir et de tuer. Les hommes jeunes sont, seuls, aptes au combat.

À l'autre extrême, on rencontre les plaisanteries des comédies. Dans *Les Guêpes*, Aristophane s'en prend à l'institution du procès. Philocléon est atteint de la passion de juger. Son fils, Bdélycléon, échoue à le guérir. Pour le calmer, il lui fait juger un chien, accusé de vol. Le chœur vient à la rescousse du père. S'ensuit une joute entre générations au terme de laquelle le fils est déclaré vainqueur. Après la dispute, Philocléon accepte l'offre de son fils de

Le grand âge de la littérature

prendre part à un banquet. Le vieux se soûle, se donne en spectacle, emmène chez lui une danseuse nue ou une prostituée, il bat ses esclaves, mais il est guéri de sa passion judiciaire⁷. C'est ici l'homme jeune qui est plein de sagesse.

Le vieillard apparaîtra, dans les comédies, sous les traits du *senex iratus*, méchant ou avare, amoureux ou concupiscent, qui a perdu tout sens moral et devient un être lubrique, souvent pris d'un désir incestueux, un homme chagrin qui méprise les mœurs présentes. Aristote en a fixé les traits dans la *Rhétorique*, la référence majeure de la poétique classique du personnage :

Comme ils ont vécu un grand nombre d'années, qu'ils ont été trompés davantage et ont commis plus de fautes que les jeunes [...], ils sont aigris, car l'aigreur consiste à toujours voir le mauvais côté des choses. Ils sont soupçonneux par manque de confiance, et s'ils manquent de confiance, c'est par expérience. [Ils] aiment comme s'ils devaient haïr un jour et haïssent comme s'ils devaient aimer un jour. Ils sont pingres [...]. Ils aiment la vie et cela plus encore au dernier jour, parce que le désir est désir de ce qui n'est pas là, et que ce dont on est privé, c'est ce qu'on désire le plus. Ils sont égoïstes plus qu'il ne le faut [...]. Ils vivent de mémoire plutôt que d'espérance car ce qui leur reste à vivre est court et leur passé abondant [...], c'est là précisément la cause de leur bavardage : ils passent leur temps à évoquer le passé, prenant du plaisir à se ressouvenir⁸.

La lubricité du vieillard, le scandale de sa sexualité, ce sont là des thèmes qui seront inlassablement exploités au cours des siècles, du théâtre romain aux barbons de Molière, en passant par la *commedia dell'arte* (dans le groupe des vieillards, Pantalon, qui joue au jeune amoureux et passe son temps à compter son argent, a cent ans). Le vieillard amoureux, libidineux et impuissant, qui suscite la répulsion et manifeste la « confusion des incompatibles », est, pour cette raison même, un personnage très répandu : il « est extraordinaire, car un vieillard ordinaire, par avarice et refroidissement du corps, est éloigné de l'amour » et il reste « vert », « mélange extraordinaire de printemps et d'automne », en vertu de l'ancienne comparaison entre étapes de la vie et saisons de la nature⁹. Dans la comédie, « la société du héros, explique Northrop Frye, entre en rébellion contre la société *vieille* et en triomphe¹⁰ ».

*

La complémentarité entre les versions opposées de la vieillesse que montrent l'épopée et la comédie se fracasse au seuil de la modernité, lorsque Shakespeare invente un nouveau type de vieillard, personnage de démesure, déchu de ses pouvoirs, grandiose et atteint de folie. « Grande méditation sur la vieillesse et sur la nécessité douloureuse de renoncer au pouvoir », *Le Roi Lear* (1605-1606)

est la première œuvre – si l'on excepte *Œdipe à Colone* – dont un vieillard est le héros¹¹. *Lear* invente, pour ainsi dire, le temps littéraire de la vieillesse, telle est la thèse que je défendrai dans cet article. Il y sera moins question de la représentation de la vieillesse commune par la littérature que du temps singulier de la vieillesse que la littérature invente : désormais, ce temps de la vieillesse dans la littérature ne coïncide plus tout à fait avec celui de la Bible.

Je vais successivement m'attacher à trois œuvres du xx^e siècle, celles d'Italo Svevo, de Samuel Beckett et de Thomas Bernhard, les deux dernières entretenant des liens étroits avec le drame shakespearien et *Le Roi Lear*. La vieillesse, dans ces œuvres, n'est pas la vieillesse innocente écrite par Hugo dans *L'Art d'être grand-père* (1877, dernière œuvre d'Hugo, qui prend en charge l'éducation de ses deux petits-enfants, après la disparition de sa femme). Des traces de cette relation entre aîné et enfant subsistent bien chez Svevo et chez Bernhard, mais elles servent surtout, par contraste, à relever le conflit entre père ou parents et enfants, conflit qu'Hugo, idéalisant la vieillesse, élude. Dans ces trois œuvres, il n'est pas de vie ordinaire pour les vieux : le vieillard y est lié à un temps qui est un temps singulier, d'exception. Chez Svevo comme chez Beckett, la vieillesse a ainsi partie liée avec la guerre, la Première Guerre mondiale pour Svevo, la Seconde pour Beckett. Ces deux guerres ne sont pas identiques, bien sûr : la Première sépare vieux et jeunes, Zeno, le héros de Svevo en fait l'expérience ; dans le cas de Beckett, la guerre a donné aux vieillards les traits de survivants. Chez lui comme chez Bernhard, la figure de la vieillesse a pour généalogie le texte et le monde de Lear. Dans les trois œuvres, comme dans *King Lear*, la vieillesse soulève la question de l'ordre du monde, de son équilibre et de son ébranlement, lorsque la transmission en vient à échouer. Elles dramatisent aussi l'étroit rapport qui existe « entre la condition du vieillard et la stabilité de la société¹² ». Chez Bernhard, dans *Perturbation*, l'ordre du monde s'effondre lorsque l'héritier refuse l'héritage, plongeant la vieillesse du père dans la folie et les biens familiaux dans le chaos. La vieillesse soulève la question de l'héritage et de la transmission, réussis ou manqués, des biens et du pouvoir, de la distribution de l'amour entre les héritiers, chez Svevo, chez Bernhard, mais aussi chez Beckett (je songe aux personnages cherchant, sans y parvenir, à faire l'inventaire de leurs poches, de leurs biens et possessions). La vieillesse, enfin, n'y est pas conçue comme la limite de la condition humaine, mais comme sa vérité. Ajoutons que Svevo, Beckett comme Bernhard ont, tous trois, été des lecteurs passionnés de Schopenhauer et de la philosophie du pessimisme, qui faisait dire à son auteur, à propos de la vieillesse : « le fardeau de la vie est en réalité plus léger que pendant la jeunesse¹³ ». Je conclurai par quelques remarques sur les rapports entre âge et création, grand âge et style tardif.

Italo Svevo. Les confessions d'un vieillard.

En 1923, après avoir fait paraître *La Conscience de Zeno*, qui va tardivement le faire reconnaître du monde international des lettres, Italo Svevo commence la rédaction d'un nouveau roman dont il a le titre : *Le Vieillard*. Il a alors soixante-deux ans. *La Conscience de Zeno* est l'autobiographie, recueillie par son psychanalyste, de Zeno Cosini, cinquante-sept ans, original inapte au travail que son père a mis à l'abri du besoin en confiant avant sa mort la gestion de l'entreprise familiale à la tutelle d'un fondé de pouvoir. La diégèse (entendue ici au sens de Gérard Genette) du roman s'interrompt en 1916. Le personnage est, selon un de ses premiers admirateurs français, Benjamin Crémieux, « une sorte de Charlot bourgeois triestin ». Svevo conçoit *Le Vieillard* comme une suite de *Zeno*, Zeno que l'on retrouve dans un environnement et un climat familial identiques. L'âge et la maladie sont désormais l'excuse de l'inaction, jadis considérée comme névrotique. Le temps fait ses ravages « avec ordre et cruauté¹⁴ ». Le traitement de la vieillesse est inclus dans une vaste méditation sur le temps, la transmission, les relations entre générations et la survivance de la libido. L'homme âgé pénètre dans « l'ombre » de la vieillesse, qui lui fait prendre conscience de son inutilité sociale, le prive de son autorité et de son « rôle de protagoniste » dans l'univers familial nucléaire : « pour tout le monde, et pour moi aussi, je vis désormais afin que les autres, ma femme, ma fille, mon fils et mon petit-fils aient plus de relief¹⁵ ». Il est maintenant un « souverain qui ne gouverne pas¹⁶ ». Il ne lui reste plus qu'à espérer se réconcilier avec lui-même, en s'interrogeant sur sa condition de *vecchione* et en se plongeant dans un « bougonnement » d'écriture, bilan de sa vie et de ses relations avec ses proches :

4 avril 1928

Cette date marque pour moi le début d'une ère nouvelle [...]. Oh ! L'unique partie importante de la vie est le recueillement. Quand tout le monde le comprendra avec la même clarté d'esprit que moi, tout le monde se mettra à écrire. La vie sera littérisée. [...] Et le recueillement occupera la majeure partie du temps qui échappera ainsi à l'horreur de la vie. [...] Chez moi on me traite de grognon. Ils seront bien surpris. Je n'ouvrirai plus la bouche et je rouspéterai sur ce papier [...]. Qui peut m'ôter le droit de parler, de crier, de protester ? D'autant que la protestation est le chemin le plus court vers la résignation¹⁷.

Zeno est sans illusion sur les valeurs qu'il pourrait transmettre et sur l'expérience qu'il pourrait faire partager à son fils :

Je ne puis plus rien t'enseigner et je ne veux pas avoir l'air d'un mentor. Je suis trop vieux pour t'enseigner quelque chose et toi, tu es trop vieux pour

apprendre. Tu as ta propre personnalité et tu dois faire de ton mieux pour l'affirmer¹⁸.

Svevo meurt en 1928, à l'âge de soixante-sept ans. Il n'achèvera pas le roman, dont ne subsistent que cinq grands textes fragmentaires et ébauches successives. Dans *Oisiveté*, le narrateur, septuagénaire hypocondriaque, se persuade que rien n'est plus efficace médicalement parlant pour lutter contre le temps qu'une activité sexuelle régulière. Il loue les services de Felicita et s'expose à des rebuffades auxquelles il sait encore répondre avec répartie : « Felicita, en s'abandonnant entre mes bras, me gâchait souvent ma cure avec une totale ingénuité : "Curieux ! Tu ne me dégoûtes pas." Un jour, avec la brutalité dont je suis capable dans certaines circonstances, je lui murmurai doucement à l'oreille : "Curieux ! Toi non plus, tu ne me dégoûtes pas"¹⁹. » Il sait pour autant à quoi s'en tenir : « À la carrière de vieillard à laquelle je suis aujourd'hui condamné, j'ai été formé par Felicita. Je sais tout juste aujourd'hui qu'en amour, je ne vauds que ce que je paie. Et ma laideur est toujours en face de moi²⁰. »

Dans *La Nouvelle du bon vieux et de la vieille enfant*, un homme d'une soixantaine d'années, dont la guerre assure la prospérité des affaires, tombe sous le charme d'une jeune conductrice de tramway de Trieste. L'idylle tarifée qu'ils entament fait naître en lui un complexe de remords et de scrupules moraux : « Et moi qui essaie de séduire une jeune fille du peuple qui souffre et saigne là-bas²¹. » Il se persuade qu'il est pur de toute faute et de tout péché et ne doute pas de son « désir sincère de morale et de bonté ». À d'autres moments, il se découvre semblable au « vieux de la comédie d'antan » : « misérable et mesquin »²². Il analyse les arrangements qu'il passe avec lui-même et la manière dont on parvient à se dédouaner de ses actes : « L'amour n'est jamais simple, même pour les vieux. Chez eux, ce sont les causes qui se compliquent. Ils savent qu'ils doivent trouver des excuses [...]. Les vieux, quand ils aiment, passent toujours par la paternité et leurs étreintes sont autant d'incestes dont elles ont l'âcre saveur²³. » Il aimerait concilier son désir, la sexualité et la morale, en vain. Il se demande quel emploi doit être le sien : celui du séducteur, du philanthrope ou de l'éducateur. Il choisit de réparer ses torts en entreprenant de faire l'éducation de la jeune fille : « Il avait le sentiment de ne pas avoir le droit d'interdire l'amour à la jeune fille. Pour elle, l'amour pouvait encore être moral, mais il fallait lui interdire tout amour déréglé et, avant tout, l'amour avec les vieux²⁴. » Le narrateur se plonge alors dans la rédaction d'un grand traité sur l'amour et les relations entre les âges, à la recherche des lois morales qui devraient régir le monde. Il se demande « comment [...] démontrer aux vieux qu'il [est] de leur devoir de s'occuper, comme de leurs enfants, de ces jeunes filles que – si cela avait été permis – ils auraient prises comme amantes²⁵ ». Il croit possible de parvenir à la tendresse sans passer par l'amour. Il interroge les droits de la vieillesse : « La jeunesse devait-elle obéissance à la vieillesse ? Le

respect ? L'affection²⁶ ? » Il questionne le pouvoir gérontocratique et demande pourquoi l'âge intervient dans l'attribution des charges publiques. Il juge pernicieuse la rivalité entre les jeunes et les vieux : « le vieux est fait de telle sorte que la puissance dont il dispose peut devenir néfaste au jeune qui est le seul à compter pour l'avenir de l'humanité²⁷ ». Cet ensemble de réflexions, croit-il, le rend, au bout du compte, meilleur qu'il n'était :

Pour commencer, il cessa d'être ce vieil égoïste qui avait corrompu une jeune fille pour en jouir sans la payer parce qu'il se confondait avec tous ces autres qui faisaient ou auraient volontiers fait la même chose. [...] Ensuite, il changea du tout au tout par rapport aux autres ! Il était le noble et pur théoricien que sa sincérité plaçait au-dessus de toute malice²⁸.

Svevo fait mourir son personnage des suites d'une angine de poitrine, plume à la main, retiré et laissant inachevé son essai intitulé *Des rapports entre la vieillesse et la jeunesse*. La nouvelle est le seul des textes consacrés à la vieillesse qu'il ait mené à terme et doté d'une fin.

Comment et pourquoi Zeno devient-il un vieillard ? Parce que, sans l'avoir faite, il a tout de même perdu la guerre. L'aura acquise au combat par son gendre et le fils de son comptable l'emporte sur la valeur de sa propre expérience :

Une fois la guerre finie comme chacun sait, j'attendais mon propre triomphe pour l'associer au triomphe de tous. [...] Le monde avait évolué à une telle allure que j'avais perdu pied et naviguais en pays inconnu. [...] Il parlait abondamment de ses mérites et de ses souffrances de guerre, et ne négligeait aucune occasion pour me reprocher de ne pas avoir collaboré à la victoire. [...] La guerre nous séparait. Nous nous trouvions à présent dans un monde nouveau auquel je n'appartenais pas : j'étais né avant la guerre²⁹.

Svevo l'indique à plusieurs reprises :

« N'est-ce pas nous qui avons gagné la guerre ? » Il rit de bon cœur, de si bon cœur que je compris que j'étais exclu de ceux qui avaient gagné la guerre, et je rougis. [...] Il me fallut du temps pour calculer qu'au moment précis où la guerre éclata, j'avais eu cinquante-sept ans³⁰.

Zeno devient vieux parce que la guerre l'a repoussé dans le monde d'hier et le « sort » de la société. Les statuts des personnes âgées et les attitudes envers elles, les formes de conduite, les comportements attendus, la hiérarchie des valeurs, passant du plus grand respect au mépris, ont changé : « La vieillesse un déshonneur ! Il fallait qu'il y ait eu la guerre mondiale pour conter pareilles sornettes³¹. » Il faut la chute de l'Empire austro-hongrois millénaire, le retour de Trieste dans le giron de la patrie italienne et, certainement aussi, le culte

futuriste du nouveau, de la jeunesse et de la guerre, pour devenir vieux : « Les plus âgés d'entre nous n'ont pas encore trente ans » (« Manifeste futuriste », 1909) ; « Électeurs futuristes ! [...] Nous autres futuristes invoquons de la part de tous les jeunes esprits du pays une lutte à outrance contre les candidats qui pactisent avec les vieux et les curés³². »

Au total, Zeno a le sentiment d'être né sous une mauvaise étoile : jeune quand la considération s'attachait encore aux aînés, il est devenu vieux, alors que la société d'après-guerre ne jure plus que par les jeunes :

Je suis un homme qui est vraiment né à une mauvaise époque. Dans ma jeunesse on n'honorait que les vieux : je peux même ajouter que les vieux de ce temps-là allaient jusqu'à ne point souffrir que les jeunes parlent d'eux-mêmes. Ils les faisaient taire même lorsqu'on discutait de choses qui auraient été de leur ressort, de l'amour par exemple. [...] Naturellement, je portais aux vieux le respect que les temps imposaient ; avec anxiété j'attendais qu'ils m'apprennent tout, même l'amour. [...] Maintenant je suis vieux, et on ne respecte que les jeunes : ainsi j'ai traversé la vie sans qu'on m'ait jamais respecté. Voilà qui a dû faire naître en moi une certaine antipathie pour les jeunes d'aujourd'hui qu'on respecte et pour les vieux qu'on respectait, hier. Je me trouve seul en ce monde, vu que même mon âge a toujours été pour moi un signe d'infériorité³³.

En 1927, dans la dernière de ses pièces, une comédie que ses éditeurs ont nommée *La Régénération*, Svevo met à l'épreuve le désir de jouvence de Zeno. Un apprenti médecin incite son oncle, un vieux négociant de Trieste, à subir l'intervention que pratiquait alors, dans les années 1920, un chirurgien : la greffe de tissus de testicules de singe sur les testicules de ses vieux patients désireux de retrouver la jeunesse et le désir. Dans un passage du roman, il écrit au printemps 1928, convoquant le mythe du vieux docteur Faust que Méphistophélès rajeunit au moyen d'un philtre :

C'est l'heure à laquelle Méphisto pourrait m'apparaître pour me proposer de redevenir jeune. Je refuserais avec hauteur. Je le jure. Dis-moi, toi qui sais tout, ce que je dois demander, lui dirais-je. Et je lui abandonnerais mon âme à la seule condition qu'il m'offre une chose tout à fait nouvelle, une chose que je n'aurais jamais connue, puisque je ne voudrais revivre aucun des jours de ma vie, maintenant que je sais où ils m'ont conduit³⁴.

Samuel Beckett. *La vieillesse devant soi.*

Dans *Premier Amour* (1945), *Mercier et Camier* (écrit en 1946), *Molloy* (1951), *Malone meurt* (1951) et *L'Innommable* (écrit en 1949-1950, publié en 1953),

les textes de prose narrative qu'il choisit d'écrire en français au sortir de la Seconde Guerre mondiale, Samuel Beckett met au point un dispositif énonciatif qui rompt avec celui des romans précédents rédigés en anglais et qui ne variera guère ensuite : un narrateur parle à la première personne, il évoque le passé et il est vieux.

Le narrateur de *Malone meurt* se présente comme « nonagénaire » même s'il ne peut « le prouver³⁵ ». Il évoque le sérieux dont il ne s'est pas départi « depuis bientôt un siècle ». Dans *L'Innommable*, il dit avoir « toujours été vieux, toujours vieillissant », vieux de « plusieurs générations » humaines³⁶. Il essaie de supposer « un commencement à [s]on séjour ici, ne serait-ce que pour la commodité du récit. L'enfer lui-même, quoique éternel, date de la révolte de Lucifer³⁷ ». Il songe à Prométhée, « délivré vingt-neuf mille neuf cent soixante-dix ans avant d'avoir purgé sa peine³⁸ ». Molloy s'émerveille de son « étonnante vieillesse, encore verte par endroits » et attribue à sa santé robuste le fait d'avoir « atteint l'énorme âge [qu'il a] atteint³⁹ ».

La critique l'a depuis longtemps fait remarquer, le théâtre lui aussi est peuplé de vieillards, depuis *En attendant Godot* (écrit en 1948, publié en 1952)⁴⁰. Les indications sont nombreuses dans les dialogues et les didascalies. Vladimir, aux dires de Pozzo, aurait soixante ou soixante-dix ans (*En attendant Godot*). Estragon a, sans doute, le même âge. Tous deux sont compagnons depuis « cinquante ans peut-être ». Pozzo déclare avoir soixante ans, il est complètement chauve ; Lucky a les cheveux blancs. Dans *La Dernière Bande*, Krapp est « un vieil homme avachi » de soixante-neuf ans. Dans *Fin de partie* (1957), trois générations coexistent : les grands-parents (Nagg et Negg) vivant dans des poubelles, le père tyrannique dans son fauteuil roulant (Hamm), le quasi-esclave du père (Clov) : les quatre personnages ont tous l'aspect de vieillards. Dans *Tous ceux qui tombent* (1957), Monsieur et Madame Rooney ont plus de soixante-dix ans. L'épouse se lamente : « Oui, oui, je sais, je ne suis qu'une vieille folle, pourrie de chagrin et de remords et de bonnes manières et de prières et de graisse et de douleurs et de stérilité⁴¹. »

Âgés, les narrateurs des romans et les personnages du théâtre sont souvent diminués, mutilés ou infirmes. Leur corps ne fonctionne plus très bien. Malone voit et entend mal ; son corps est une « grosse tête sans dents », « un tronc à tête de poisson ». Il n'est pas seulement vieux, mais en fin de vie : « Je serai quand même bientôt tout à fait mort enfin » (*incipit* du roman). Alité, étendu sur le dos dans une chambre dont il dispose pour finir ses jours, il s'aide d'un long bâton prolongé d'un crochet pour attirer à lui la soupe qu'on lui sert et repousser un vase de nuit plein de déjections. Le narrateur de *L'Innommable* n'a plus ni mains ni pieds. Molloy ne peut se déplacer sans ses béquilles. Vladimir, Estragon et Clov boitent. Clov est malvoyant. Pozzo devient aveugle. Hamm est assis dans un fauteuil roulant, aveugle et immobile. Nagg et Nell sont culs-de-jatte. Winnie est paralysée (*Oh les beaux jours !*). Tous ont une démarche

empruntée, hasardeuse, des plus mal assurées : ils chancellent, tombent, se relèvent, glissent sur les peaux des bananes qu'ils ont mangées. L'équilibre est instable et primordial, il est oscillation entre la vie et la mort ; perdre l'équilibre est à la fois tragique et comique.

Dans l'interprétation du premier théâtre de Beckett qui prévaut aujourd'hui, le grotesque et la bouffonnerie l'emportent sur l'absurde des années 1950. Munis de leur chapeau melon, les personnages vont par deux. Ils évoquent le cirque et les acteurs burlesques des premiers temps du film comique, Chaplin, Laurel et Hardy ou Buster Keaton, que Beckett fera jouer en vieillard dans son court-métrage expérimental de 1965, *Film*. Leur maladresse et leurs chutes font rire, et le rire permet un relâchement de la tension.

On peut envisager la vieillesse telle que l'œuvre la présente dans la perspective du pessimisme et de la dépréciation de la vie terrestre qui transparaissent dans la philosophie de Schopenhauer, dont Beckett fut un lecteur, dès les années 1930. Hamm, assis dans son fauteuil, désire la fin des tourments d'une existence infinie. Patriarche impotent et coléreux, il expose la vérité profonde du « problème de l'existence », qui n'est que souffrance et douleur, ses deux compagnes les plus fidèles. Schopenhauer est présent jusque dans les solutions qu'il est possible d'apporter au malheur : le progrès vers la parfaite sagesse et « cette ataraxie, dit Molloy, qui vaut ce qu'elle vaut⁴² ». On peut également comprendre la vieillesse dans la perspective plus historique ouverte par Adorno. En 1948, les clochards errants d'*En attendant Godot* sont d'abord des survivants. Les allusions aux camps d'extermination sont nombreuses sinon transparentes⁴³. Les vieillards sont, en tout cas, aux antipodes des enfants qui surgissent et bondissent, à la même époque, dans les villes en ruines du néoréalisme italien, symboles du retour à la vie, à la liberté de mouvement des corps après la camisole de force du fascisme. Adorno écrit à propos de Nagg et de Negg :

Les deux vieux habitent dans une poubelle. [...] L'expression courante est prise à la lettre, comme chez Kafka. « De nos jours on jette les vieux à la poubelle », et c'est bien ce qui se passe. *Fin de partie*, c'est la vraie gérontologie. Selon le critère du travail socialement utile qu'ils ne sont plus en mesure d'accomplir, les vieux sont inutiles et bons à jeter [...] *Fin de partie* prépare à une situation où chacune des personnes présentes, quand elle soulèvera le couvercle de n'importe quelle poubelle, pourra s'attendre à y trouver ses propres parents [...] Les national-socialistes ont renversé le tabou de la vieillesse, de façon irréversible. Les poubelles de Beckett sont les emblèmes de la culture reconstruite après Auschwitz. Mais l'action secondaire va plus que trop loin, jusqu'à l'anéantissement des deux vieux. On leur refuse leur nourriture de bébé, leur bouillie, remplacée par un biscuit qu'ils ne peuvent pas mâcher parce qu'ils n'ont plus de dents ; et ils meurent étouffés, parce que le dernier des hommes est trop sensible pour accepter de laisser vivre les avant-derniers humains⁴⁴.

Le grand âge de la littérature

Le commentaire critique paraît avoir été soufflé à Adorno par ce passage de l'un des *Textes pour rien*, prémonitoire d'une actualité contemporaine, celle de la pandémie qui a débuté au printemps 2020 :

Aux vieillards impotents on donne la pâture, jusqu'au bout. Et quand ils ne peuvent plus ingurgiter on leur enfile un tuyau dans l'œsophage, ou dans le rectum, et on leur entonne de la bouillie vitaminée, histoire de ne pas avoir un meurtre sur les bras. Je mourrai donc de vieillesse pure et simple, rassasié de jours comme avant le déluge, le ventre plein⁴⁵.

Comme chez Svevo, la vieillesse est objet de dégoût. Elle libère la crudité et l'obscénité des mots et des situations que l'adulte, observant la bienséance, s'abstient d'évoquer, qu'il s'agisse des basses fonctions corporelles, des coïts de vieillards décrépits dans *Molloy* ou dans *Malone meurt*, des relations du narrateur avec des femmes dont certaines, nous dit-on, pourraient être sa mère ou sa grand-mère (*Molloy*), du portrait du narrateur en « vieillard prostatique confondant pissotière et église⁴⁶ » :

[...] bouche écumeuse, et mâchant, qu'est-ce qu'elle mâche, une glaire, une prière, une leçon, un peu de chaque, une prière apprise à toutes fins utiles, avant la fin de l'âme, et qui affleure, tout de travers, dans la vieille bouche à bout de mots, dans la vieille tête qui n'écoute plus, me voilà vieux, c'est vite fait, un vieux morveux, ayant fait ses humanités, dans la vespasienne à deux places rue Guynemer, où l'eau fuit avec le même bruit qu'il y a soixante ans, ma préférée, à cause de l'appel, ça fait maman qui siffle, le front contre la cloison, au milieu des graffiti, poussant de la prostate, graillonnant des ave, boutonné de la braguette [...], vieux comme le monde, foutu comme le monde, amputé de partout, debout sur mes fidèles moignons, crevant de vieille pisse, de vieilles prières, de vieilles leçons, coude à coude carcasse, âme et crâne, sans parler des crachats, n'en parlons pas, des sanglots faits mucus, en provenance du cœur [...], et avec ça pas fier, ne revendiquant rien, secoué d'éjaculations, Jésus, Jésus⁴⁷.

La vieillesse, chez Beckett, est moins un âge de la vie (un accomplissement, un mûrissement du caractère) que, pour reprendre ses propres termes, le « Temps créateur et destructeur » des corps, « le dissolvant torrentiel des années », visible et figé. Dans son livre sur Proust, en 1930, il évoque ainsi le « bal de têtes », la matinée chez la princesse de Guermantes, à la fin de la *Recherche* :

Le Charlus à l'insolence inqualifiable, à présent Lear humble et agité de tremblements convulsifs, couronné par le torrent de sa chevelure d'argent, Œdipe sénile à l'orgueil abaissé [...].

Et il voit, « inscrite sur le visage », « la décrépitude de ceux qui vont mourir, courbés, comme les orgueilleux de Dante sous le poids des ans “gauches, lents, lourds et pâles comme s’ils eussent été de plomb”⁴⁸ ». La vieillesse laisse libre cours à la cruauté : Hamm s’indigne de ce que les vieux n’ont plus de tenue, mais laisse mourir de faim les troncs de ses parents dans des poubelles, vengeance du fils contre père et mère. Comme chez Svevo, elle est encore l’âge des malédictions et des imprécations :

Laissez-moi dire tout d’abord que je ne pardonne à personne. Je souhaite à tous une vie atroce et ensuite les flammes et la glace des enfers et dans les exécrables générations à venir une mémoire honorée⁴⁹.

Vieillir, c’est attendre. La principale occupation des vieillards qui attendent est de raconter des histoires, de « vieilles histoires », « les mêmes propos, les mêmes histoires, les mêmes questions et réponses »⁵⁰. Ces histoires, qui portent sur le passé, n’offrent généralement ni début ni fin identifiables. De fait, la vieillesse est presque toujours, chez Beckett, l’occasion d’une réflexion sur les débuts et les commencements, la clôture et l’inachèvement du récit. C’est ce que *L’Innommable* révèle : « C’est la fin qui est le pire, non, c’est le commencement qui est le pire, puis le milieu, puis la fin, à la fin c’est la fin qui est le pire. » Variation sur la réplique d’Edgar dans *Le Roi Lear* : « *The worst is not / So long as we can say “This is the worst”*. » Ce n’est pas encore le pire tant que l’on peut dire : « Ceci est le pire⁵¹ ». La vieillesse fait partie de l’identité des narrateurs et des personnages. Sans elle, le discours du narrateur, répétitif ou hésitant, n’existerait pas. Le vieillard est l’unique figure, rhétoriquement parlant, de l’énonciateur beckettien. Son discours malmène l’ordre du récit et laisse celui-ci dans l’incomplétude. Il donne aussi corps à la voix beckettienne, sans âge et toujours jeune, menaçant de s’éteindre, de sombrer dans la folie, mais constamment relancée, prenant le pas sur toutes les autres composantes narratives. Le discours haché et ressassé, par volonté de jeu ou bien sous l’effet de la sénilité, défait les expressions figées. Il rend vraisemblable la *rétroaction* (ou *épanorthose*), que Bruno Clément estime être la principale figure de la rhétorique beckettienne : figure de la correction de ce qui vient d’être dit, autocorrection, figure de pensée qui « consiste à revenir sur ce qu’on a dit, ou pour le renforcer, ou pour l’adoucir, ou même pour le rétracter tout à fait, suivant qu’on affecte de le trouver, ou qu’on le trouve en effet trop faible ou trop fort, trop peu sensé ou trop peu convenable⁵² ». Ce discours du vieillard est congruent et adapté au retour en arrière, à la rumination, à l’inventaire de leurs biens et de leurs possessions auquel se livrent les narrateurs et les personnages, à la confusion et à l’interminable piétinement de la parole. La vieillesse est bien un *état de la parole*, qui souligne l’insignifiance et l’inutilité de tout ce dont narrateurs et personnages sont encore capables.

Dans les pièces de ce que la critique de langue anglaise nomme le *late style* de Beckett (après *Oh les beaux jours*, 1961)⁵³, le corps n'est pratiquement plus présent. La guerre et le nazisme l'ont tellement massacré et anéanti que la voix seule peut le faire se tenir. La pâleur du visage, proche du masque mortuaire, et la blancheur des cheveux suffisent à indiquer l'extrême vieillesse des personnages. Les couples et la « compagnie » ont disparu. Les dialogues ont laissé place au monologue, étudié auprès de Racine, et au soliloque : « Nous vivons à l'ère des monologues », dit comme en écho le prince Saurau, dans *Perturbation*⁵⁴.

King Lear, Thomas Bernhard.

King Lear ou Fin de partie. Depuis les années 1960, on a souvent rapproché les théâtres de Beckett et de Shakespeare⁵⁵. Le premier auteur à avoir risqué cette comparaison est le grand critique de théâtre polonais Jan Kott. La pièce retenue par lui pour montrer la parenté entre les univers des deux auteurs est *Le Roi Lear*, le personnage « éperdu et immense » (Hugo) du vieux souverain qui garde toute sa grandeur dans son malheur et sa folie : « impossible à monter, fou, scènes et mots non représentables », disait Beckett lui-même⁵⁶. Kott a offert aux metteurs en scène une approche moderniste des drames de Shakespeare, qui rompait avec les interprétations romantiques passées. En 1962, le succès de la mise en scène du *Roi Lear* par Peter Brook, qui était fortement influencée par l'essai de Kott, a conforté les thèses du critique. Selon Kott, dans le théâtre de Beckett, le grotesque a remplacé la tragédie. Le héros perd sa lutte contre l'absolu, un absolu moqué et désacralisé dans le grotesque. Le grotesque est le « théâtre des clowns » : « C'est la plaie du temps que les fous mènent les aveugles » (*Le Roi Lear*, acte IV, scène 1). Hamm est, tout comme Lear, un tyran déchu et impuissant. Kott étudie aussi la scène v de l'acte IV, lorsqu'Edgar et Gloucester jouent une pantomime, à l'image des personnages de Beckett. Vouloir se suicider, Gloucester aveugle, guidé par son fils, fait l'ascension d'une falaise imaginaire et en tombe : « Tel est précisément le thème de *Fin de partie* ; Beckett a été le premier à le déceler dans *Le Roi Lear*⁵⁷. »

Conscient de son âge – quatre-vingts ans –, Lear entend s'acheminer vers la mort sans fardeau (« *crawl unburdened toward death* », acte I, scène 1), se dépouiller des soucis de l'État et partager son royaume entre ses trois filles : Goneril, Régane et Cordélia – la préférée, qui se trouvera pourtant déshéritée et bannie. L'amour excessif de Lear pour Cordélia précipite la chute de tout le système du droit naturel. L'ordre cosmique ainsi que l'univers politique en sont bouleversés. Si Lear méconnaît Cordélia, il ne tarde pas à comprendre la vraie nature de Goneril et Régane, qui entendent le priver des derniers privilèges et symboles du pouvoir (l'escorte de cent chevaliers qu'il entend conserver). Il dépend désormais d'elles pour vivre, les maudit, avant de perdre la raison.

Dans la scène v de l'acte IV, Lear n'est plus roi ; il a banni sa fille, Cordélia, et son serviteur Kent ; il erre, perdu physiquement et mentalement au point d'en être méconnaissable. Dans la lande dévastée par la tempête et l'orage, qui se déchaînent tout autant dans son esprit, le roi délire en écho aux sentences de son bouffon. L'on assistera à la fin à une véritable hécatombe : Cordélia est pendue ; le vieux roi, qui n'est plus rien, meurt ; Régane et Goneril, ses deux autres filles, également.

L'adjectif que Shakespeare utilise le plus souvent pour désigner le roi est *old* ; parfois *foolish*, mais toujours en rapport avec l'âge. *Old* est le terme dont Lear se sert pour se qualifier lui-même : « j'avoue que je suis vieux / les vieux sont inutiles » (acte II, scène IV). C'est le seul de ses traits que ses deux filles aînées retiennent : « Vous voyez comme son âge est plein de volte-face », dit Goneril. Régane répond : « C'est l'infirmité de son âge ». Comme Goneril et Régane le signifient à diverses reprises, la vieillesse porte avec elle la faiblesse : « Ô, Monsieur ! Vous êtes vieux. / La nature touche en vous au bord extrême de sa carrière : vous devriez être gouverné et instruit par une personne avisée qui sache mieux que vous discerner votre état » (acte II, scène IV).

Il semble, à en croire la critique, que Shakespeare ait consacré plus de temps à l'écriture du *Roi Lear* qu'à toute autre de ses pièces. La folie du monarque est une spécificité par rapport à ses sources. À la légende dont il s'inspire, il ajoute la folie du roi, la pendaison de Cordélia par ses ennemis et l'intrigue secondaire qui se noue entre Edgar et Gloucester, en contrepoint de celle de Lear et Cordélia⁵⁸. La question de la folie est présente dans les grandes tragédies que sont *Hamlet*, *Macbeth*, *Othello*, mais c'est dans *King Lear* qu'elle est associée à la vieillesse. L'image centrale de la pièce est celle du conflit entre les générations, qui se mêle aux guerres de succession et de pouvoir. Edmond l'emploie pour justifier la trahison envers son père : « les plus jeunes s'élèvent lorsque les vieux s'abaissent » (acte III, scène III). Edmond est l'auteur d'une lettre faussement attribuée à son demi-frère, pour le perdre auprès de leur père. J'en extrais le passage suivant :

Cette obligation de respecter le grand âge nous rend le monde amer lors des plus belles années de notre vie ; elle nous confisque notre fortune jusqu'à ce que nous soyons trop vieux pour en profiter ; je commence à voir un absurde et stupide esclavage dans cette oppression d'une tyrannie sénile, qui gouverne non parce qu'elle est puissante, mais parce qu'on la tolère. (Acte I, scène II.)

La démence, Thomas Bernhard en a fait le trait principal du prince Saurau dans *Perturbation* (1967). Le personnage est modelé d'après le roi Lear. Le narrateur, Thomas, vingt et un ans, accompagne son père, médecin dans les Alpes autrichiennes, dans sa visite quotidienne auprès de ses patients. La seconde partie du roman consiste en un long monologue de cent vingt pages,

Le grand âge de la littérature

celui du prince, un vieil aristocrate, patient du père de Thomas, vivant dans un château au milieu de son domaine, entouré de ses sœurs et de ses filles. Le domaine, immense, est le produit d'un demi-millénaire d'acquisition de terres, de discipline et de travail des champs et des forêts. En droit, il ne peut qu'échoir au fils unique du prince. Mais celui-ci, absent et lointain, car il vit et étudie à Londres, où il échappe à la dépendance vis-à-vis de son père, est peut-être devenu un utopiste politique, et les pensées du prince le conduisent à voir en ce fils l'homme qui les anéantira, lui et la fortune familiale :

Il tentera vraisemblablement de vendre *tout* Hochgobornitz. Il n'y arrivera pas et morcellera le domaine. Après ma mort, je vois Hochgobornitz d'abord complètement sous le choc. Puis mon fils arrive, et à la prostration succède l'affolement. C'est mon fils et il a tout pouvoir. Viendront alors des temps funestes, surtout pour mes sœurs, mais aussi pour mes filles qui ne bénéficieront plus d'aucune protection. Mais toutes ces créatures méritent sans nul doute d'avoir la vie dure plutôt que douce⁵⁹.

Le prince est la proie d'insomnies et d'hallucination auditives. Son discours révèle lentement sa démence, faisant écho à la terreur de voir son royaume divisé qui saisissait Lear :

Je suis en vérité rendu là où l'absence de limites est devenue une certitude, au degré de perturbation latente du grand âge, dans la solitude de plus en plus philosophique et philosophante au sein de laquelle on est toujours conscient de tout, en vertu de quoi le cerveau, en somme, n'existe même plus en tant que tel [...]. Je [...] suis dans une nature qui est ma propre nature, soustraite d'ores et déjà à toute aptitude humaine à la souffrance, affranchie d'elle par l'âge, d'ores et déjà affranchie par l'âge de tout ce qui est humainement possible⁶⁰.

Le prince, comme le personnage de Beckett, est également dans un état d'« ataraxie absolue⁶¹ ». Il s'est retiré du monde parce que « le monde est effectivement, comme je l'ai déjà si souvent dit, une scène de théâtre où l'on répète continuellement la même pièce⁶² ». La réclusion ne vaut pas mieux :

L'âge est une grande dégoutation. La jeunesse est un écœurement mais la vieillesse est dégoutante⁶³.

Quand elle n'est pas déraison, la vieillesse est imprécation et vengeance. Le Prince, comme Zeno, maudit parenté et descendance : « Dans ces carnets de notes, vous ferez un jour les plus effroyables découvertes. [...] Toute ma fureur déferle sur vous dans mes carnets de notes ! Sur *toi*, sur ta sœur, sur mes filles, sur mon fils, sur tous !⁶⁴ »

Style tardif, écriture de vieillesse.

Dans « Le style tardif de Beethoven » (*Spätstil Beethovens*), bref essai de 1937, Adorno a insisté sur l'expérimentation audacieuse et le congé donné aux conventions qui caractériseraient, selon lui, les œuvres des génies ayant atteint le sommet de leur art : « Il leur manque cette harmonie qu'une esthétique néoclassique a coutume d'exiger d'une œuvre d'art⁶⁵. » Il définissait le *Spätstil* comme ce moment où l'artiste, en pleine possession de ses moyens, renonce à s'accommoder avec l'ordre bourgeois pour établir avec son public une relation aliénée, faite de contradictions. Écartant l'hypothèse de la causalité biographique, qui met les innovations des œuvres tardives au compte du grand âge, Adorno s'intéressait à la loi formelle des dernières compositions de Beethoven, refusant « la tyrannie de la séduction sensuelle au profit de la tyrannie souveraine de l'esprit enfin libéré » et transformant « l'harmonie en dissonance douloureuse⁶⁶ ». La formule, qui sera à nouveau présente plus tard dans la *Théorie esthétique* – « La dissonance est la vérité de l'harmonie⁶⁷ » –, semble indiquer qu'Adorno a érigé les œuvres du style tardif, en retard sur leur époque et en avance sur leur temps, en modèles des œuvres modernes et de leur dimension critique et irréconciliée.

La notion de *style tardif* a aujourd'hui acquis le statut d'une catégorie esthétique et critique de plein droit discutée comme telle dans nombre de travaux sur l'art. S'ils n'en ont rien dit, Svevo, Beckett et Thomas Bernhard ont, en revanche, représenté l'artiste devenu vieux. Tel est le cas dans *Minetti* (1977), pièce écrite par Thomas Bernhard pour Bernhard Minetti, son acteur favori. Vieux comédien, autrefois célèbre, Minetti revient à Ostende pour rencontrer le directeur du théâtre de Flensburg, avec lequel il a, dit-il, rendez-vous, afin de jouer Lear :

Lear vous savez
King Lear
L'œuvre dramatique la plus importante
de toute la littérature universelle⁶⁸.

Acteur désœuvré, à qui les directeurs de théâtre ne confient plus de rôle, Minetti attend, le soir de la Saint-Sylvestre, dans le hall d'un hôtel, l'arrivée du directeur. Il a dans sa valise un masque de Lear fait pour lui par Ensor, le peintre des masques et des squelettes, macabres et grotesques. *Minetti* est une pièce sur le destin de l'acteur et l'âge du rôle au théâtre⁶⁹. Elle mobilise l'imaginaire profond qui associe, selon Jean-Yves Vialleton, « le théâtre et la rêverie sur les âges de la vie », le théâtre « s'identifiant tantôt à la figure du vieil acteur [...], tantôt au mythe de la jeunesse sans cesse retrouvée⁷⁰ ». La pièce est aussi, comme l'indique le sous-titre, un « portrait de l'artiste en vieil homme », retournement du *Portrait de l'artiste en jeune homme* joycien, œuvre parue au zénith de l'époque moderniste.

Le grand âge de la littérature

Svevo, Beckett et Bernhard se sont exprimés sur l'écriture de la vieillesse (*Altersstil*). Ils ont réfléchi à l'effet que l'âge avait sur leur création. Ils ont répondu de manière très différente à cette préoccupation. Dans une lettre de 1926, adressée à Montale, Svevo mettait l'impossibilité de conclure *Le Vieillard*, au compte de son âge : « La difficulté à soixante-cinq ans n'est pas de commencer mais de finir⁷¹. » En parlant avec des amis, il disait : « Que peut faire un homme à presque soixante-dix ans ? [...] Le temps des illusions est passé. Le mien est à peine un coucher de soleil doré⁷². » Après la « frénésie d'écriture » (expression de Beckett) qui l'avait saisi entre 1946 et 1950 et qui lui avait permis d'écrire, en à peine quatre années, plus d'une dizaine de romans, nouvelles et pièces (*Molloy*, *Malone meurt*, *En attendant Godot*, *L'Innommable* et *Textes pour rien*), Beckett, au début des années 1960, pensait que sa veine créative était tarie. Plus tard, en 1968, il déclara :

J'ai toujours souhaité avoir une vieillesse tendue, active... L'être ne cessant pas de brûler alors que le corps fout le camp... J'ai souvent pensé à Yeats... Ses meilleurs poèmes, il les a écrits après soixante ans⁷³.

En 1981, âgé de soixante-quatorze ans, il expliquait par l'âge le dénuement et le minimalisme de ses « dramaticules » et de ses derniers écrits :

I always thought old age would be a writer's best chance. Whenever I read the late work of Goethe or W. B. Yeats, I had the impertinence to identify with it. Now my memory's gone, all the old fluency's disappeared. I don't write a single sentence without saying to myself, « It's a lie ! » So I know I was right. It's the best chance I've ever had. [...] It's a paradox but with old age, the more possibilities diminish, the better chance you have. With diminished concentration, loss of memory, obscured intelligence – what you, for example, might call « brain damage » – the more chance there is for saying something closest to what one really is. Even though everything seems inexpressible, there remains the need to express. A child needs to make a sand castle even though it makes no sense. In old age, with only a few grains of sand, one has the greatest possibility⁷⁴.

Dans *Goethe se meurt* – c'est le dernier jour du grand homme, qui demande à voir Wittgenstein – publié dans *Die Zeit*, en 1982, à l'occasion du 250^e anniversaire de la mort du grand écrivain, Thomas Bernhard, usant d'un style emphatique et ampoulé particulièrement drôle, pastiche et parodie de celui d'Eckermann dans ses *Conversations avec Goethe*, s'est moqué du mythe et de l'admiration qui entourent l'Olympien de Weimar⁷⁵. Il se trouve, par ailleurs, que la manière dont Goethe, dans sa vieillesse, a repris et achevé ses plus grandes œuvres (*Les Années d'apprentissage de Wilhelm Meister*, prolongé par *Les Années de voyage* en 1821, le second *Faust* en 1831), qui sont considérées comme

Philippe Roussin

l'apothéose créatrice dans une carrière artistique exceptionnellement longue, a été pour une grande part à l'origine de la réflexion qui s'est développée par la suite, au cours du xx^e siècle, sur la notion de *style tardif*⁶. Bernhard lui-même, comme Beckett, est revenu à plusieurs reprises sur l'écriture de la vieillesse, ainsi en 1984, cinq ans avant sa mort :

Lorsqu'on écrit de la prose, c'est à partir de quarante ans qu'on commence à devenir meilleur, et sans doute jusqu'à soixante-dix ans si on arrive jusque-là. [...] Je n'ai que cinquante-deux ans, il me reste encore dix-huit ans, si on arrive jusque-là, ça deviendra toujours meilleur.

À celle qui l'interviewait et lui demandait si *meilleur* voulait aussi dire *plus méchant*, il répondait, loin du modèle de la sérénité artistique habituellement exemplifié par la personne du vieux Goethe :

Les vieilles personnes deviennent toujours plus méchantes, naturellement. Les enfants *sont* méchants, les êtres humains les plus méchants qui soient. Les vieux, dit-on, redeviennent des enfants, ils *retrouvent* donc leur méchanceté enfantine et ils ont de plus l'effrayante méchanceté de la vieillesse, qui est le plus grand attrait chez les gens. Les vieilles personnes sans méchanceté sont insupportables, comme les enfants sans méchanceté. [...] J'entre lentement dans la méchanceté de la vieillesse. C'est aussi l'attrait de mes livres, il est certain qu'ils seront de plus en plus méchants. [...] Comme je suis curieux, méchant, et que je suis un poseur de pièges, au fond, je ne puis qu'avoir envie de devenir aussi vieux que possible, pour écrire aussi bien que possible. [...] C'est comme un pianiste – pas un violoniste, parce que, eux, leur bras faiblit – mais un écrivain ne faiblit en général pas du cerveau⁷⁷.

La méchanceté dont il est question, ici, n'est pas une méchanceté absolue, où l'on cherche son bien-être, indifférent à celui de tous les autres, où l'homme méchant porte sur son visage les marques de la souffrance intime et a pour but le malheur d'autrui⁷⁸. Elle n'est pas une négation de la volonté de vivre, mais une méchanceté tonique, tournée vers la vie, qui fait de la vieillesse une *seconde enfance* (Shakespeare, encore). Elle est aussi une forme de guerre contre la sentimentalité et, chez Bernhard, un outil de la guerre privée continue contre l'Autriche natale au passé nazi non résolu.

*

Dans « Learning from *King Lear* : What can we learn about aging from Shakespeare's *Lear* ? », premier chapitre de *Aging Thoughtfully : Conversations about Retirement, Romance, Wrinkles, and Regret* (2017), Saul Levmore et Martha C. Nussbaum considèrent la manière dont le monde contemporain du spectacle

Le grand âge de la littérature

et du divertissement met en scène la vieillesse. Ils relèvent que la popularité du personnage de Lear et de la pièce de Shakespeare aujourd'hui nous renseigne sur la manière dont nous vivons désormais le vieillissement et l'infirmité :

Productions of King Lear these days are obsessively concerned with the theme of aging. Just as the postwar period saw an emphasis on emptiness, loss of meaning, and utter devastation (in Peter Brook's memorable production starring Paul Scofield, but also in countless others after that), so, in our time, it is the age theme that has become popular, and that may even account in part for the play's recent surge in popularity. Productions follow the preoccupations of their intended audience. Today, many or even most audience members for a Shakespeare production are personally anxious about aging, are currently caring for an aging relative, or both. We should mention also the legions of long-lived excellent actors who want to play the role, and are not deterred by its extreme physical demands. Laurence Olivier (76 when he played the role), Ian McKellen (68), Stacy Keach (68), Christopher Plummer (72), Sam Waterston (71), John Lithgow (69), Frank Langella (76), Derek Jacobi (72), and, most recently, Glenda Jackson (80). We are clearly a long way from Shakespeare's own Lear, Richard Burbage, who played the role at 39, and further yet from Gielgud, at 29. (Scofield, by the way, was only 40, but it didn't matter, because that production did not emphasize aging⁷⁹.)

Cet article, pour conclure, a présenté un manège de figures du vieillard masculin, avec ses variantes possibles, au travers d'un temps historique étendu, de longue durée. Mais ce manège n'a rien d'évolutif. Ces figures de vieillesse sont dépliées à chacun des stades qui sont les leurs. Les auteurs prennent certainement en compte les évolutions de l'âge et du statut social des vieillards au cours de l'histoire et dans nos sociétés, mais ces personnages, comme le montre la présence de Lear dans les écrits de Beckett et Thomas Bernhard, sont aussi ancrés dans une mémoire longue des œuvres. Et ils sont, enfin, avec l'émergence de la question du *style tardif*, une réflexion sur l'âge de la création.

Philippe Roussin
roussin@ehess.fr
CNRS/EHESS

NOTES

* Je remercie Anne Simonin, Anna Mirabella et Annick Lempérière de leurs suggestions et de leurs critiques.

1. Jean-Pierre Vernant, *Pandora, la première femme*, Paris, Bayard, 2006.

Philippe Roussin

2. Joseph Maila, « La personne âgée dans les monothéismes. La vieillesse comme accomplissement », in Maurice Godelier, François Jullien et Joseph Maila, *Le Grand Âge de la vie*, Paris, PUF, 2005.
3. *Ibid.*, p. 51 et p. 53.
4. Herman Melville, *Moby Dick*, texte français et postface par Armel Guerne, Paris, Phébus, 2011, p. 313.
5. Simone de Beauvoir, *La Vieillesse* (1970) Paris, Gallimard, 2020 ; Maurice Godelier, « De la vieillesse magnifiée à la vieillesse marginalisée et même expulsée du monde des vivants », in Maurice Godelier, François Jullien et Joseph Maila, *Le Grand Âge de la vie*, *op. cit.*, p. 3-47.
6. Bertolt Brecht, « L'effet de distanciation dans les tableaux narratifs de Breughel l'Ancien », *Considérations sur les arts plastiques*, Paris, L'Arche, 1970.
7. Xanthias, l'un des esclaves de Philocléon en fait le portrait suivant : « Ce n'est plus un vieillard, mais le fléau le plus hideux : il s'est montré de beaucoup le plus pris de vin des convives [...]. Il les a tous surpassés en effronterie. Une fois gorgé de bons morceaux, il danse, il saute, il pète, il rit, comme un ânon régala d'orge ; puis il me rosse gaillardement, en criant : "Enfant ! Enfant !" [...] Ainsi les drape-t-il, chacun à son tour, de ses railleries grossières, débitant les propos les plus ineptes et les plus impertinents. Quand il est bien ivre, il rentre à la maison, et bat tous ceux qui lui tombent sous la main », Aristophane, *Les Guêpes*, traduction d'Eugène Talbot, Paris, Alphonse Lemerre, 1897, p. 53.
8. Aristote, *Rhétorique*, II, 13, présentation et traduction par Pierre Chiron, Paris, Flammarion, 2007, p. 333-335.
9. Jean-Yves Vialleton, « Le théâtre classique et l'«âge du rôle» », *Recherches & Travaux* [En ligne], n° 86, 2015, <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/738>
10. Northrop Frye, *Anatomie de la critique*, Paris, Gallimard, 1969, p. 209.
11. Stephen Greenblatt, *Will le magnifique*, Paris, Flammarion, 2016, p. 477 ; Simone de Beauvoir, *La Vieillesse*, *op. cit.*, p. 235-236.
12. *Ibid.*, p. 163.
13. Arthur Schopenhauer, *Aphorismes sur la sagesse dans la vie*, Paris, PUF, 2011, p. 214.
14. Italo Svevo, « Les Confessions du vieillard », *Court voyage sentimental et autres récits*, Paris, Gallimard, 1978, p. 195.
15. Italo Svevo, « Les Confessions du vieillard », *op. cit.*, p. 195.
16. *Ibid.*, p. 197.
17. *Ibid.*, p. 193-194, et p. 346.
18. *Ibid.*, p. 208.
19. Italo Svevo, « Oisiveté », *Court voyage sentimental et autres récits*, *op. cit.*, p. 286-287.
20. *Ibid.*, p. 301.
21. Italo Svevo, *La Nouvelle du bon vieux et de la belle enfant*, Paris, Allia, 2011, p. 26.
22. *Ibid.*, p. 17 et p. 85.
23. *Ibid.*, p. 15-16.
24. *Ibid.*, p. 98.
25. *Ibid.*, p. 105.
26. *Ibid.*, p. 109.
27. *Ibid.*, p. 105.
28. *Ibid.*, p. 100-101.
29. Italo Svevo, « Les Confessions du vieillard », *op. cit.*, p. 196-199.
30. *Ibid.*, p. 309.
31. *Ibid.*, p. 230.
32. Tract futuriste, cité dans Serge Milan, « Le Futurisme et la question des valeurs », *Noesis* [En ligne], n° 11, 2007, <http://journals.openedition.org/noesis/703>
33. Italo Svevo, « Umbertino », *Court voyage sentimental et autres récits*, *op. cit.*, p. 237
34. Présentation par l'éditeur de *La Régénération*, in Italo Svevo, *Théâtre Complet. V*, Belval, Circé, 2014.
35. Samuel Beckett, *Malone meurt* (1951), Paris, Éd. de Minuit, 2004, p. 18.
36. Samuel Beckett, *L'Innommable* (1953), Paris, Éd. de Minuit, 1971, p. 187.

37. *Ibid.*, p. 14.
38. *Ibid.*, p. 27.
39. Samuel Beckett, *Molloy* (1951), Paris, Éd. de Minuit, 1982, p. 111 et p. 109.
40. Cf. Christopher Murray, « Beckett and the Representation of Age on Stage », *The Princeton University Library Chronicle*, vol. 68, n° 1-2, 2007, p. 431-449 ; Marie-Claude Hubert, « Beckett : un monde de vieillards », *Recherches & Travaux* [En ligne], n° 86, 2015, <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/733> ; Matthijs Engelberts, Joëlle Chambon et Suzanne Lafont (dir.), *Samuel Beckett today-aujourd'hui*, « Clinics and Poetics : Beckett's Theatre and Aging », vol. 28, n° 2, Leyde, Brill, 2016.
41. Samuel Beckett, *Tous ceux qui tombent* (1957), Paris, Éd. de Minuit, 1968, p. 12.
42. Samuel Beckett, *Molloy*, *op. cit.*, p. 55.
43. « V : D'où viennent tous ces cadavres ? / E : Ces ossements. / V : Voilà. / E : Évidemment. / V : On a dû penser un peu. / V : Tout à fait au commencement. / V : Un charnier, un charnier. / E : Il n'y a qu'à ne pas regarder. / V : Ça tire l'œil. / E : C'est vrai. / V : Malgré qu'on en ait. » (Samuel Beckett, *En attendant Godot*, Paris, Éd. de Minuit, 1952, p. 90.) Voir « En attendant Godot de l'absurde à l'histoire. D'où viennent tous ces cadavres ? Une lecture historique de *En attendant Godot*, un dialogue entre Pierre et Valentin Temkine », *Texto !* [En ligne], vol. 13, n° 1, janvier 2008, <http://www.revue-texto.net/index.php?id=88> ; François Rastier, « Premier Monde. Beckett : Vladimir et Estragon font de la résistance », in *Mondes à l'envers. De Chamfort à Samuel Beckett*, Paris, Classiques Garnier, 2018, p. 25-59.
44. Theodor Wiesengrund Adorno, « Pour comprendre *Fin de partie* », *Notes sur la littérature*, Paris, Flammarion, 1999, p. 229.
45. Samuel Beckett, *Malone meurt*, *op. cit.*, p. 127.
46. Évelyne Grossman, *L'Esthétique de Beckett*, Paris, SEDES, 1998, p. 34.
47. Samuel Beckett, *Nouvelles et textes pour rien*, Paris, Éd. de Minuit, 1958, p. 192-193.
48. Samuel Beckett, *Proust* (1930), traduit de l'anglais et présenté par Édith Fourmier, Paris, Éd. de Minuit, 1990, p. 89-90. Sur la vieillesse dans la *Recherche*, voir Anne Simon, « Le temps cherche des corps », *La Rumeur des distances traversées. Proust, une esthétique de la surimpression*, Paris, Classiques Garnier, 2018, p. 195-210.
49. Samuel Beckett, *Malone meurt*, *op. cit.*, p. 8-9.
50. Samuel Beckett, *Nouvelles et textes pour rien*, *op. cit.*, p. 121.
51. Samuel Beckett, *L'Innommable*, *op. cit.*, p. 181 ; sur la réplique du *Roi Lear*, voir Anne Atik, *Comment c'était. Souvenirs sur Samuel Beckett*, Paris, Éd. de l'Olivier, 2003, p. 57 et p. 99.
52. Bruno Clément, *L'Œuvre sans qualités. Rhétorique de Samuel Beckett*, Paris, Seuil, 1994, p. 180 et suivantes ; pour la définition de la rétroaction ou épanorthose, voir Pierre Fontanier, *Les Figures du discours*, Paris Flammarion, 1968, p. 408-410.
53. Enoch Brater, *Beyond Minimalism. Beckett's Late Style in the Theater*, New York et Oxford, Oxford University Press, 1987 ; Chris Gilleard, « Old Age and Samuel Beckett's Late Works », *Age Culture Humanities. An Interdisciplinary Journal* [En ligne], n° 3, 2016, <https://ageculturehumanities.org/WP/>
54. Thomas Bernhard, *Perturbation*, traduction nouvelle de Bernard Kreiss, Paris, Gallimard, 1989, p. 162.
55. Marguerite Tassi « Shakespeare and Beckett Revisited : A Phenomenology of Theater », *Comparative Drama*, vol. 31, n° 2, 1997.
56. Anne Atik, *Comment c'était. Souvenirs sur Samuel Beckett*, *op. cit.*, p. 149. Sur l'importance de *King Lear*, voir aussi les p. 55, 99 et 129.
57. Jan Kott, « *Le Roi Lear* autrement dit *Fin de Partie* », *Shakespeare notre contemporain* (1962), Paris, Payot et Rivages, 2006, p. 170.
58. Northrop Frye, *Shakespeare et son théâtre*, Montréal, Boréal, 1988, p. 151-152.
59. Thomas Bernhard, *Perturbation*, *op. cit.*, p. 217-218.
60. *Ibid.*, p. 134.
61. *Ibid.*, p. 162.
62. *Ibid.*, p. 155.
63. *Ibid.*, p. 172.
64. *Ibid.*, p. 215.

65. Theodor Wiesengrund Adorno, « Le style tardif de Beethoven » (1937), *Moments musicaux*, traduction et commentaire de Martin Kaltenecker, Genève, Contrechamps, 2003, p. 9. Edward Said a fait beaucoup pour rappeler ce texte à l'attention des chercheurs : E. Said, *Du style tardif. Musique et littérature à contre-courant*, Arles, Actes Sud, 2012.
66. T. W. Adorno, « Le style tardif de Beethoven », *op. cit.*, p. 9.
67. T. W. Adorno, *Théorie esthétique*, Paris, Klincksieck, 1974, p. 50.
68. Thomas Bernhard, *Minetti : portrait de l'artiste en vieil homme*, Paris, L'Arche, 1983, p. 15.
69. Michel Piccoli, alors âgé de quatre-vingt-onze ans, a interprété le rôle au Théâtre de la Colline, en 2017. *Simplement compliqué*, autre texte sur la vieillesse de l'acteur écrit en hommage à Minetti, en 1986, par Thomas Bernhard, trois ans avant sa mort, a été mis en scène et interprété à l'automne 2009 au Théâtre des Bouffes du Nord par Georges Wilson, âgé de quatre-vingt-huit ans, quelques mois avant sa mort.
70. Jean-Yves Vialleton, « Le théâtre classique et l'âge du rôle », *art. cit.*
71. « *Ma il difficile a 65 anni non è di cominciare ma di finire* », lettre de Svevo à E. Montale, Trieste, 27 mars 1926, in Italo Svevo, *Epistolario*, a cura di Bruno Maier, Milan, dall'Oglio, 1966, p. 766, cité par Denis Ferraris « Svevo et la "besogne intérieure" », in Dominique Budor et Denis Ferraris (dir.), *Objets inachevés de l'écriture*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2001, p. 157-172.
72. Lizia Veneziani Svevo et Lina Galli, *Italo Svevo, portrait*, traduit de l'italien par Patricia Raynault-Desgagné, Montréal, Le bout du mille, 2019, p. 142-143.
73. Charles Juliet, *Rencontres avec Samuel Beckett*, Paris, P.O.L., 1999, p. 13.
74. Lawrence Shainberg, « Exorcizing Beckett », *The Paris Review*, n° 104, 1987. Sur le modèle de *Goethe se mheur* de Bernhard, un roman a été récemment consacré aux derniers mois de la vie de Beckett, Maylis Besserie, *Le Tiers Temps*, Paris, Gallimard, 2020.
75. La critique a fait remarquer que choisir pour titre *Goethe schtirbt* – et non *Goethe stirbt* – ne relevait ni de la faute d'orthographe ni du néologisme, mais d'un jeu de langage délibéré, entre langue allemande et dialecte autrichien. Le prince de Weimar ne meurt pas (*stirbt*), mais il *claque, crève, clamse* (*schtirbt*).
76. Sur la productivité artistique de la vieillesse, voir *Conversations de Goethe avec Eckermann*, mardi 11 mars 1828, Paris, Gallimard, 1988, p. 550 et suivantes ; voir aussi, p. 631 : « Le second *Faust* de Goethe fut écrit en grande partie du temps où j'étais moi-même à Weimar. [...] La période où ce poème fut rédigé s'étend de l'année 1823, où j'arrivai à Weimar, jusqu'au mois de mars 1832, où Goethe termina le *Faust* et put le considérer comme achevé. Ce fut sa dernière œuvre, et elle est empreinte de la grande sagesse du vieux Goethe. » Sur la création tardive chez Goethe, Kai Sina et David E. Wellbery (éd.), *Goethes Spätwerk / On Late Goethe*, Berlin, De Gruyter, 2020.
77. Thomas Bernhard, « Vienne 1984 », *Entretiens avec Krista Fleischmann*, Paris, L'Arche, 1993, p. 102-103.
78. Arthur Schopenhauer, *Le Monde comme volonté et représentation*, traduit en français par A. Burdeau, édition revue et corrigée par Richard Roos, Paris, PUF, 2014, p. 457-459.
79. Martha C. Nussbaum et Saul Levmore, *Aging Thoughtfully : Conversations about Retirement, Romance, Wrinkles, and Regret*, New York, Oxford University Press, 2017, cité dans Saul Levmore et Martha C. Nussbaum, « Shakespeare, Sinatra, and the Philosophy of Aging », OUPblog, 2 novembre 2017.

RÉSUMÉ

Le grand âge de la littérature

La littérature occidentale a longtemps représenté la vieillesse masculine selon deux grands types de caractère, opposés et complémentaires : l'homme devenu sage (dans l'épopée) et l'homme ridicule (dans la comédie). Au seuil de la modernité, Shakespeare a inventé un nouveau type de vieillard, au-delà du sage et du comique, un personnage de démesure, déchu de ses pouvoirs, grandiose et atteint de folie. *Le Roi Lear* (1605-1606) est la première œuvre dont le héros est un vieillard. *Lear* invente, pour ainsi dire, le temps littéraire de la vieillesse. L'article analyse trois œuvres du siècle passé où une grande place est

Le grand âge de la littérature

accordée au personnage du vieillard, celles d'Italo Svevo, de Samuel Beckett et de Thomas Bernhard, les deux dernières entretenant des liens étroits avec le drame shakespearien et *Le Roi Lear*. Il se conclut par quelques remarques sur les rapports entre âge et création, grand âge et style tardif.

MOTS-CLÉS : vieillesse, style tardif, Beckett, Bernhard, *King Lear*

SUMMARY

Old Age Literature

Western literature has long represented male old age along two main types of character that are both opposite and complementary : the wise man (in the epic) and the ridiculous man (in the comedy). On the threshold of modernity, Shakespeare invented a new type of old man, overcoming the traditional representations of the wise and of the laughable, a character marked by excess, stripped of his powers, grandiose, and afflicted with madness. King Lear (1605-1606) is the very first work of fiction where the hero is an old man. Lear, one might say, forebodes the invention of old age in literature. This article analyzes three works of the past century in which a central role is given to an old man : works by Italo Svevo, Samuel Beckett, and Thomas Bernhard, the latter two having close links with Shakespearean drama and King Lear. It concludes with a few remarks on the relationships between age and creation, between old age and mature style.

KEYWORDS : *old age, mature style, Beckett, Bernhard, King Lear*

RESUMEN

La gran era de la literatura

La literatura occidental ha representado durante mucho tiempo la vejez masculina según dos tipos principales de personajes, opuestos y complementarios : el hombre que se ha vuelto sabio (en la épica) y el hombre ridículo (en la comedia). En el umbral de la modernidad, Shakespeare inventó un nuevo tipo de anciano, más allá de lo sabio y lo cómico, un personaje excesivo, despojado de sus poderes, grandioso, que ha caído en la locura. King Lear (1605-1606) es el primer trabajo en el que el protagonista es anciano. Lear inventa, por así decirlo, la edad literaria de la vejez. El artículo analiza tres obras del siglo pasado donde se otorga un lugar importante al personaje del anciano, las de Italo Svevo, Samuel Beckett y Thomas Bernhard. Las obras de los dos últimos tienen vínculos cercanos con el drama shakespeariano y con The King Lear. Concluye con algunas observaciones sobre las relaciones entre la edad y la creación, la vejez y el estilo tardío.

PALABRES CLAVES : *vejez, estilo tardío, Beckett, Bernhard, King Lear*

Kenza Jernite

Débuts et fins de vie sur les scènes de Romeo Castellucci

Quand il y a un enfant sur le plateau, il y a d'abord un être humain qui est dans un très fragile balancement entre la fiction et la vie. Ce tremblement qui se fait dans un corps d'enfant est indépassable. Un corps d'enfant, c'est tout-puissant sur le plateau. Il n'y a pas de corps étranger sur le plateau, c'est un lieu auquel ils appartiennent. Il n'est pas encore totalement dans la fiction, mais pas encore totalement dans la réalité. Il y a une ambiguïté, une nuance entre la réalité et la fiction que je trouve extraordinaire¹.

ROMEO CASTELLUCCI

Au début des années 1980, le metteur en scène italien Romeo Castellucci fonde avec Claudia Castellucci et Chiara Guidi une compagnie de théâtre, la Società Raffaello Sanzio, qui se donne pour objectif de créer un « théâtre iconoclaste² ». Claudia Castellucci, qui fait souvent office de dramaturge au sein de la Società, écrit en ce sens un manifeste, en 1985, qui expose à la fois leur volonté de « faire table rase du monde entier », et à partir de ce néant retrouvé, de construire un théâtre de « paraboles », fait d'images inouïes, et même, disent-ils alors, de « visions directes de l'Irréel³ ». Il s'agit donc, très fondamentalement, d'un théâtre producteur d'images, dans lequel le corps de l'acteur va prendre une place centrale⁴. Or, dès le début de leur formidable entreprise théâtrale, les Castellucci vont se tourner vers des corps étranges, peu vus, ou en tout cas pas habitués des scènes de théâtre : une actrice obèse interprète Clytemnestre dans *Oresteia*, le plateau de *Giulio Cesare* accueille un acteur ayant subi une laryngectomie ainsi que des actrices anorexiques, tandis que dans *Genesi*, l'acteur qui interprète Caïn a une main atrophiée. Après ces premières recherches et alors que Castellucci délaisse peu à peu les grands

mythes pour travailler sur le texte biblique, ses plateaux se peuplent peu à peu de nouveaux types de corps peu présents au théâtre : ceux de jeunes – voire de très jeunes – enfants, et ceux de vieillards. La question qui se pose alors est la suivante ; dans un théâtre qui se donne pour objectif de créer des images inouïes, « visions directes de l'Irréel », que font ces corps d'enfants et de vieillards à la représentation, et pourquoi le metteur en scène se tourne-t-il à partir des années 2000 en particulier vers ces corps-ci ?

Nous nous intéresserons ici à trois spectacles qui font intervenir ces jeunes enfants et ces vieillards. Les deux premiers sont des trilogies : *Genesi*, *From The Museum of Sleep*, créé en 1999, et *Inferno, Purgatorio, Paradiso*, inspiré de la *Divine Comédie* de Dante, présenté dans la Cour d'honneur du Palais des papes à Avignon en 2008. Enfin, le troisième spectacle qui retiendra notre attention est *Sul concetto di volto nel Figlio di Dio*, présenté lui aussi au festival d'Avignon, en 2011.

Dans *Inferno*, premier volet de la *Divine Comédie*, Castellucci installe l'image de très jeunes enfants en train de jouer, séparés radicalement du public puisqu'ils sont isolés dans un cube transparent (figurant certainement d'étranges limbes). Le son de leur jeu est amplifié, et nous les regardons et les entendons jouer alors qu'eux ne semblent pas nous voir⁵.

Le spectacle *Genesi* se compose également de trois parties : « Beresit » (qui veut dire « le commencement » en hébreu), « Auschwitz », et « Abel et Caïn ». Dans la seconde partie, « Auschwitz », six jeunes enfants, vêtus entièrement de blanc, jouent sur une scène elle aussi recouverte de tissu blanc, derrière un écran de tulle qui sépare la salle de la scène. Fantasmatique et éclatante au premier regard, la scène se transforme peu à peu en cauchemar, alors qu'on entend des bruits de trains, et qu'on réalise peu à peu qu'un des enfants est en train de jouer avec un train miniature, qu'un autre porte une étoile de David à sa veste, et qu'on commence à discerner une douche en fond de scène. Cette scène est de plus couplée avec le récit d'*Alice au pays des merveilles* ; un des enfants est déguisé en chapelier fou, un autre en lapin, et ils jouent à prendre le thé⁶.

Dans *Sul concetto di volto nel Figlio di Dio*, Castellucci s'attache à la représentation de l'extrême vieillesse. Sous le regard du *Salvator Mundi* d'Antonello da Messina (1465) se joue une scène de la vie quotidienne entre un fils et son père vieillissant. Le père, incontinent, est pris de diarrhées à répétition (montrées, dans un premier temps, de manière très réaliste) et le fils, inlassablement, le nettoie et le change, jusqu'à l'épuisement et la colère⁷.

Si l'on considère ensemble ces différents spectacles, une première remarque s'impose. Tous ces protagonistes – qu'il s'agisse des enfants dans les limbes d'*Inferno* ou dans l'enfer plus réel d'Auschwitz, ou du vieillard du dernier spectacle – sont présentés et mis en scène comme des victimes. Souvent également, ce sont aussi des corps souffrants. Que recherche alors Castellucci quand il décide de mettre sur scène ces corps considérés par tous comme des corps fragiles ?

Débuts et fins de vie sur les scènes de Romeo Castellucci

Pourquoi, pour accroître cette fragilité inhérente à ce qu'ils sont, cherche-t-il le plus souvent à les mettre en danger, ou en situation de souffrance ?

Une première réponse sera à chercher du côté de la philosophie de l'image castelluccienne. Nous nous demanderons en quoi ces corps, intégrés à ses compositions théâtrales, permettent à Castellucci de revenir à ce qui l'obsède : la création d'images jamais vues, et en même temps violemment incarnées. Nous nous intéresserons dans un second temps à la problématique de l'enfance, autre thème récurrent du théâtre de Castellucci, en essayant de comprendre comment le metteur en scène tente, en mettant sur scène des enfants, de littéraliser ou de concrétiser une métaphore qui revient souvent dans ses écrits, et selon laquelle « le théâtre est enfance⁸ ».

En finir avec la représentation.

Des « visions de l'Irréel » ou images symptômes.

Pour aborder la manière dont Romeo Castellucci travaille son image scénique, et pour comprendre pourquoi il y place, à certains moments clés, des enfants et des personnes âgées, il faut commencer par faire retour sur sa philosophie de l'image – qu'il qualifie lui-même d'iconoclaste. La pensée de l'image de Romeo Castellucci et de la Società Raffaello Sanzio prend en effet ses racines dans une haine revendiquée de la « réalité optique » :

« Iconoclastie » fut pour nous un mot important et maternel. Mot puissant, pour nous qui éprouvions pour l'art la même aversion que Platon. Il pensait que, comparée à la vérité incorruptible des idées, la réalité optique était trompeuse. Au lieu d'éliminer la tromperie de la réalité optique, l'art la reproduisait, tentant en vain de la dépasser. Mais comment était-il possible de dépasser la réalité en faisant abstraction de ses phénomènes ? Comment était-il possible de refaire le monde sans avoir entre les mains les éléments du monde, y compris nos propres mains ? C'est ce paradoxe qui étranglait dans une contradiction l'art en tout point semblable à l'existence : le théâtre, art de l'imitation par excellence. Alors notre première préoccupation fut de détruire ce qui existait, non pas par besoin d'espace vide, mais par besoin de rupture de la représentation du monde telle qu'elle nous était déjà proposée. Nous avions besoin de recommencer quelque chose de zéro⁹.

Il s'agit donc, pour Romeo et Claudia Castellucci, de mettre en pièces la représentation du monde existante et, à partir des débris et des choses inouïes découvertes lors de la destruction, qui se tapissaient derrière des images trop connues, de pouvoir recommencer quelque chose de zéro. Or, je pose que c'est précisément afin de briser ces images trop reconnaissables et familières que

Romeo Castellucci expose des corps qui normalement se dissimulent, ou sont dissimulés. Il faut comprendre cette arrivée d'enfants et de vieillards dans la lignée des corps hors normes avec lesquels Romeo Castellucci travaille depuis le commencement. Si ces corps lui permettent de « refaire le monde », c'est d'abord parce qu'ils sont peu vus au théâtre.

Hypothèse 1 – Les corps d'enfants et de vieillards, rarement vus sur scène, permettraient à Castellucci d'accomplir son désir iconoclaste.

Dans *Sul concetto di volto nel figlio di Dio*, après la première partie du spectacle au cours de laquelle le fils quadragénaire a changé à plusieurs reprises son père incontinent jusqu'à perdre patience, vient une deuxième partie, longue d'une dizaine de minutes, pendant laquelle de jeunes adolescents entrent sur scène armés de grenades, qu'ils lancent sur le visage du Christ (ce dernier reste impassible lors de toute cette séquence, puis est détruit, au cours de la troisième partie)¹⁰. Ce spectacle met ainsi en regard vieillard et enfants, et pose la question du jamais-vu différemment selon qu'on s'intéresse à l'un ou aux autres.

Il y a quelque chose d'extrêmement commun dans l'allure de ces enfants (qui sont habillés comme on l'est à leur âge, avec baskets et sac à dos), et même dans leur attitude, assez nonchalante. Là où arrive la surprise, c'est dans le geste de violence que Romeo Castellucci leur fait accomplir, lorsqu'on les voit dégoupiller des grenades et les lancer sur le Christ. Cette image-là, s'agissant d'enfants européens du XXI^e siècle, est proche du jamais-vu. Nous commençons alors à comprendre comment Castellucci travaille l'image. Il prend un geste surchargé de sens : on y voit en effet en même temps la lapidation, puisqu'on a la sensation qu'on jette des pierres au visage du Christ (ce qui évoque l'épisode évangélique de la femme adultère), et les images d'une intifada (des adolescents palestiniens jetant des pierres sur les forces israéliennes). Cependant, en travaillant ici avec la population qui est peut-être la plus protégée et la plus privilégiée qui soit, le metteur en scène court-circuite l'image journalistique bien connue en changeant un détail ; plus précisément, il utilise deux images très médiatiques – d'un côté l'adolescent européen, qu'on rencontre très souvent dans les publicités, à la télévision, etc., de l'autre, les guerres du Proche-Orient. En les juxtaposant, il crée une image inouïe. Cette image de l'enfant européen une grenade à la main conjugue en effet une multitude de sens. Comme un négatif de l'œuvre de Banksy intitulée *The Flower Thrower* (Jérusalem, 2002), où l'on voit un homme en noir et blanc, masqué, en train de jeter sur ses ennemis un bouquet de fleurs coloré, cette image d'enfants en habits très colorés, qui jettent cette fois des grenades noires, semble nous dire que la colère et la frustration ont pris le dessus, chez ces enfants qui entrent dans l'adolescence, moment de grande violence, qu'ils sont porteurs des conflits du monde dans lequel ils vivent autant que des frustrations nées face à de grands récits qui ne leur sont

Débuts et fins de vie sur les scènes de Romeo Castellucci

plus d'aucune aide, inquiets également du fardeau que leur laissent leurs aînés, alors qu'ils sont condamnés à prendre en charge une vieillesse toujours plus vieillissante¹¹.

Si l'on s'intéresse à présent au vieux père incontinent, c'est plutôt l'exposition effective du corps dans toute sa fragilité qui est de l'ordre du jamais-vu. Castellucci choisit – et c'est le cœur et le sujet du spectacle – de montrer ce qui d'ordinaire reste caché, et qui est même volontairement caché par la société. Il expose un corps vieux et souffrant : incontinent, contraint de porter une couche, en proie à des diarrhées incessantes, qui l'obligent à rester sale et souillé.

En donnant à voir sur ses plateaux des images inhabituelles, Castellucci révèle les symptômes d'une société qui refuse de voir – ou dissimule – sa propre violence. En mettant des enfants face au Christ, il oppose deux innocences (c'est la figure de l'agneau), toutes les deux productrices de grande violence. À l'indifférence du Christ face aux souffrances humaines (alors que, selon le récit évangélique, cette figure est précisément celle qui est censée les prendre toutes en charge) répond l'agressivité des enfants, qui sortent tout à coup de leur cadre pour demander des comptes. L'image du vieillard incontinent, alors que le Christ plonge son regard dans celui du spectateur, questionne quant à elle une époque dépassée par sa propre vieillesse, qui tente encore vainement de la dissimuler, voire de l'oublier.

Les enfants et les vieillards comme vecteurs de destruction.

Il s'agit donc pour le metteur en scène de refaire le monde avec des éléments du monde qui restent normalement cachés. Mais l'avènement de ces deux âges de la vie sur scène est d'autant plus intéressant qu'il permet à Castellucci de traduire en actes son art poétique. La destruction du visage du Christ qui a lieu à la fin du spectacle vient effectivement des enfants d'une part (puisqu'ils ont lancé sur lui des grenades), et du vieillard d'autre part. Après avoir subi des déformations sous la pression de techniciens dissimulés derrière la toile, le tableau est en effet envahi de coulées de matière noirâtre qui rappellent les diarrhées du père. L'image connue de tous – la Sainte Face – est ainsi littéralement détruite par les corps d'enfants et par celui du vieillard : ces corps fragiles gagnent peu à peu en puissance, jusqu'à devenir eux-mêmes agents de destruction¹².

Or, la manière dont cette image est détruite rappelle les moments les plus connus de la crise iconoclaste byzantine. Ainsi, c'est d'abord par les yeux du Christ que la matière noirâtre évoquée – en fait de l'encre de Chine – commence à s'écouler. Sous les assauts des enfants-iconoclastes, il semble que l'image commence à pleurer. Les écrits iconophiles regorgent d'exemples miraculeux d'images ou de statues se mettant à suinter, voire à pleurer du sang, sous les coups de butoir des iconoclastes ; ces récits constitueraient la preuve même qu'il y a effectivement dans les icônes une présence divine. Romeo Castellucci, en

Kenza Jernite

faisant pleurer son Christ, mais aussi à travers les pressions et déformations qu'il fait subir à la toile, évoquant le saint suaire, s'inscrit de fait résolument dans cette lignée iconophile. S'il accueille sur son plateau des gestes iconoclastes, c'est pour mieux donner à voir une présence divine ou sacrée. Or, il le fait par le truchement des enfants et du vieillard, qui, en détruisant la toile, rendent finalement à l'image toute sa force.

L'enfance.

Le passage par les mythes et les grands récits qui structurent notre imaginaire commun est ensuite un moyen pour le metteur en scène de revenir à l'*infans*, cet état d'avant la parole qui correspond au moment de la petite enfance. L'intérêt de Castellucci pour l'enfance est profondément théâtral, parce qu'il est à la recherche d'un théâtre qui aurait à voir avec le « prétragique », qui ne serait pas contaminé par une parole qui nous enferme dans une relation au monde déjà trop articulée. Il faut interroger en particulier, dans cette perspective, deux éléments fondamentaux de l'esthétique castelluccienne : l'animalité et le jeu.

Enfance et prétragique.

En effet, la « haine de la réalité » dont parlent les Castellucci ne passe pas seulement par la volonté de destruction des images déjà connues. C'est une haine qui s'exerce également à l'encontre de toutes les structures qui maintiennent en vie la tradition, au rang desquelles se trouve le langage articulé. Castellucci construit un théâtre où l'on parle peu, et presque toujours de manière inaudible. Dans les spectacles étudiés, le silence est l'apanage des enfants, qui sont muets, ou dont on n'entend que les cris. C'est à un retour à cet état d'avant la parole que Romeo Castellucci aspire – comme lieu où l'histoire n'est pas d'ores et déjà racontée – et, selon lui, il ne peut se produire qu'au théâtre.

Hypothèse 2 – Les enfants sont utilisés chez Castellucci comme symboles de l'infans, état d'avant la parole, que doit permettre de retrouver le théâtre.

À plusieurs reprises lors d'interventions où il est question de ses spectacles, Romeo Castellucci dit en effet considérer le théâtre comme un lieu où faire l'expérience de l'enfance, conçue comme un moment qui n'est pas encore perverti par l'apprentissage de structures et d'une langue nous empêchant de prendre du recul par rapport à la réalité « optique » quotidienne. L'enfance est également chez lui un moment d'intense possible. L'usage de cette métaphore du théâtre comme enfance, dans les spectacles que nous étudions ici, se double alors d'une exploration de l'enfant comme symbole : ce sont des enfants qui sont mis

Débuts et fins de vie sur les scènes de Romeo Castellucci

en scène, pour interroger l'enfance de l'art, comme le montre ce passage d'un entretien avec Jean-Louis Perrier :

JLP – [...] Quelle place accordez-vous à l'enfance et à l'enfant dans votre travail ?

RC – Un de mes travaux les plus radicaux, *Amleto*, affrontait ce processus infantile, celui de l'enfance qui est comme une enfance du théâtre. Il devait accueillir, protéger l'étymologie de ce mot, *infantia*, « qui est hors du langage », c'est-à-dire qui est hors la prédétermination de tout monde possible. Dans le théâtre, l'enfant a la possibilité d'élaborer sa propre langue, adhérant au corps, qui ne provient ni d'un auteur ni d'un livre, mais d'un verbe fait chair¹³.

Cette idée d'un lieu qui serait « hors la prédétermination de tout monde possible » est en particulier développée dans « Auschwitz », la deuxième partie de *Genesi*. Dans ce spectacle, Castellucci a encore une fois recours à la juxtaposition de deux images : celle qui doit rappeler Auschwitz d'une part, lorsqu'on devine le train miniature, l'étoile de David, et la douche en fond de scène, et une autre, inspirée d'*Alice au pays des merveilles* et de *De l'autre côté du miroir*, lorsque les enfants jouent à prendre le thé, l'un déguisé en Lapin blanc et l'autre en Chapelier fou. Il est à noter que la figure d'Alice – et en particulier du Lapin dans Alice – est fondamentale dans le travail du metteur en scène italien¹⁴. C'est en effet une figure du renversement, et notamment de celui du langage. Castellucci revient ainsi fréquemment sur le chapitre consacré à Humpty Dumpty, faisant remarquer que ce chapitre a aussi été traduit par Antonin Artaud, lui-même au cœur du deuxième volet de *Genesi*¹⁵. On entend en effet dans le spectacle la voix enregistrée d'Artaud, qui précède l'apparition du premier enfant sur scène. Dans cet extrait de *Pour en finir avec le jugement de Dieu*, Artaud décrit de futures expériences d'insémination artificielle, et prédit que dans les écoles, le « sperme des enfants » sera prélevé et échantillonné pour fabriquer de nouveaux corps. Castellucci souligne le mot « sperme », qu'on entend à nouveau à la fin du spectacle ; les enfants, tout de blanc vêtus, portent des chapeaux ou des cagoules, elles aussi blanches. Ils évoquent ainsi à la fois des spermatozoïdes, et des larves juste sorties de leurs cocons. À la fin du spectacle, lorsque les enfants se rassemblent sous la douche et que l'eau commence à couler, on entend à nouveau Artaud, qui répond au journaliste qui l'interroge : « Je ne délire pas. Je ne suis pas fou. » La dernière phrase est reprise plusieurs fois, jusqu'à ce qu'on n'entende plus que « Je ne suis pas... je ne suis pas... je ne suis pas... », répété à l'infini. Ainsi, l'existence des enfants restés sur le plateau devient fantasmatique – les spectateurs sont face à la projection de ce qui n'a pas pu exister, à ce potentiel qui n'a pas pu devenir réalité.

Le metteur en scène italien fait souvent référence à Giorgio Agamben dans son travail, référence qui permet d'éclairer ce qu'il construit dans *Genesi*. Dans *Enfance et histoire*, le philosophe compare l'enfant au fantôme : selon lui, si le premier effet de la mort est de transformer le défunt en ombre, en un fantôme – sorte d'être dangereux parce que fluide, coincé entre le monde des vivants et celui des morts –, c'est aussi ce qui se produit au moment de la naissance. Tout comme il s'écoule un temps de transition entre le moment de la mort et celui où le défunt peut être saisi dans sa forme dernière (d'où l'importance du masque funéraire), l'être humain n'a pas dès sa naissance la forme qui sera la sienne à l'âge adulte, mais doit d'abord traverser l'enfance. L'enfant est donc un être instable. Alors que les adultes et les morts appartiennent à un ordre stable, les enfants et les fantômes représentent l'absence de continuité, et les dissemblances entre le monde de l'être et le monde du non-être¹⁶.

C'est ici qu'on retrouve à la fois Artaud et Castellucci. Seul le tout jeune enfant est encore en dehors du langage, et donc de la culture et de la société – en cela, il est pure potentialité. Dans « Auschwitz », les enfants sont présentés comme tels (c'est l'image du spermatozoïde), ou encore comme le précipité de ce qui aurait été possible mais n'a pas pu avoir lieu. Sur la scène, Castellucci fait d'ailleurs s'avancer un enfant habillé en lapin blanc, qui porte un faux fœtus humain : c'est ainsi qu'est portée sur scène l'image de la naissance avortée.

Ce n'est donc pas un hasard si Castellucci peuple ses scènes d'enfants. Que ce soit dans les limbes d'*Inferno* ou bien dans ceux, plus inquiétants, d'« Auschwitz », ces enfants apparaissent comme le symbole de ce qui aurait pu être – la définition même du théâtre selon Romeo Castellucci¹⁷. Cet état d'avant la parole est délivré des préjugés construits par le langage et par la société :

Le geste polémique que nous avons à l'égard de la tragédie attique est de ramener sur scène l'animal en faisant un pas en arrière. Repasser la charrue sur ses propres pas, voir un animal en scène signifie se rapprocher de la racine théologique et critique du théâtre. Un théâtre prétragique renvoie, tout d'abord, à un théâtre enfantin. Le théâtre prétragique, en accélérant cette image, est l'enfance. L'enfance, dans le sens d'« enfance », c'est-à-dire de condition de celui qui se trouve en dehors du langage¹⁸.

L'indifférence de la beauté.

Ce lien que tisse Romeo Castellucci entre l'enfant et l'animal est fondamental pour comprendre ce qui se trame sur ses plateaux, et mérite qu'on s'y arrête. Comme l'enfant, l'animal incarne le refus de l'illusion théâtrale. C'est son absolue et essentielle *présence* qui intéresse le metteur en scène. Ainsi écrit-il à propos des techniques de jeu de l'acteur :

Débuts et fins de vie sur les scènes de Romeo Castellucci

Je mise sur une technique qui se dépasse ; sur une supertechnique qui se trouve dans sa propre mise en œuvre évanouie, agnostique et sans abri. Proche du hasard, de l'invisibilité, et touchant aussi à son contraire ; la supertechnique de l'animal, sur scène. L'animal en scène se trouve pleinement à son aise, parce qu'il n'est pas perfectible. Ce dont il est sûr, c'est de son propre corps ; il n'est pas sûr, en revanche, de toute l'étrangeté de l'atmosphère qui l'entoure. L'artifice de la technique ne peut pas lui servir, parce qu'il se trouve déjà dans un artifice plus exaltant : *se trouver aliéné sur une scène, se trouver immobile en état d'échec*. C'est la supertechnique de la croix, je crois [...]. L'indifférence, oui. C'est la froide indifférence de toute vraie beauté. La supertechnique ne s'acquiert pas ; elle est déjà là dès qu'on fait le premier pas¹⁹.

Or, être sur le plateau sans crainte de se tromper, conscient de toute l'étrangeté de l'atmosphère qui l'entoure, il semble que ce soit justement le privilège du jeune enfant sur scène.

Hypothèse 3 – En mettant des enfants sur scène, Castellucci chercherait à court-circuiter la technique de l'acteur professionnel, pour atteindre à ce qu'il appelle « la froide indifférence de toute vraie beauté ».

Dans *Inferno* en particulier, Castellucci donne à voir et à sentir ce parallèle entre enfant et animal. Au début du spectacle, un jeune garçon s'avance seul sur l'immense plateau vide de la Cour d'honneur. Il ramasse une peau de loup posée sur le sol, et s'en revêt. Puis il se met à quatre pattes, et avance jusqu'à une bombe de peinture posée un peu plus loin, avec laquelle il tague le nom « Jean » sur le mur du palais. Il se saisit ensuite d'un ballon de basket, dont les rebonds sonorisés font un bruit fracassant, comme si la balle brisait petit à petit le plateau.

On remarque que, dans ce spectacle aussi, la destruction vient de l'enfance (ici, plus particulièrement, du jeu). Dans la scène suivante, le ballon de basket devient ce qui ouvre une brèche et fait entrer sur scène la foule des damnés (peut-être ceux de l'Apocalypse de Jean). Le jeu devient ainsi métaphore de l'activité théâtrale, qui nous emmène dans un ailleurs nouvellement créé.

Avec l'enfant comme avec l'animal, qui se rejoignent ici dans la figure de l'enfant-loup, c'est bien la question de la *présence* qui est travaillée par Castellucci :

STUPEUR

La figure représentée ne peut être que celle-ci ; image mythique donnée dans le jeu intermittent de la répétition infantine. Enfance comme jeu de présence qu'il faut éclipser pour ensuite retrouver ; comme champ de resignification d'un temps actualisant ; un fait qui restera toujours *précédent*. Je veux retrouver cette stupeur, me faire mettre au monde par cette intrigue minime où l'on tend le double piège au langage²⁰.

La figure, chez Romeo Castellucci, est cette réalité qui apparaît *telle qu'en elle-même*, détachée d'une histoire particulière et d'une représentation arrêtée. C'est en cela qu'elle est mythique. Or, ce temps de la figure mythique est celui de l'enfance, un temps premier (« qui restera toujours *précédent* ») et infiniment présent à la fois. Ce moment de la « mise au monde » (entre non-être et être), hors du langage, toujours rejoué, est ce que cherche le metteur en scène : l'apparition, comme jeu de présence intermittente.

Il faut mettre en lien cette réflexion avec l'idée, évoquée plus haut, que « dans le théâtre, l'enfant a la possibilité d'élaborer sa propre langue, adhérant au corps, qui ne provient ni d'un auteur ni d'un livre, mais d'un verbe fait chair ». C'est bien le moment de l'incarnation que vise Castellucci. La parole ne vient plus d'en haut, mais du corps : la vraie parole est incarnée. C'est cela, la « supertechnique » : faire confiance à ce qui arrive, au présent. L'enfant – particulièrement le très jeune enfant, comme celui qu'on voit dans *Inferno* – permet cela : cette absolue présence, doublée d'une indifférence absolue à ce qui l'entoure. Être dans l'image sans prendre en charge l'image, c'est en fin de compte ce qui rendrait son incarnation possible.

« *L'image la plus efficace est celle qui a à voir avec sa propre interdiction.* »

Il semble important pour terminer de revenir sur la question de l'émotion que Castellucci cherche à susciter en mettant en scène ces corps d'enfants et de personnes âgées. En effet, on ne peut qu'être frappé, à la découverte de chacun de ses spectacles, mais aussi à l'écoute des récits de spectateurs, par la teneur de scandale des images qu'il crée. Presque à chaque fois, il y a quelque chose d'inacceptable dans ce qui nous est présenté, d'inacceptable précisément parce qu'il s'agit d'enfants ou de vieillards. Voici ce qu'en dit Romeo Castellucci :

RC – [...] On se rend compte que l'image la plus efficace est celle qui a à voir avec sa propre interdiction, celle qui porte avec elle-même cette contradiction intestine d'être là alors qu'elle ne devrait pas être là. C'est cela qui fait ressentir au plus profond du spectateur le sentiment de la honte. La honte vient de là. Je pense qu'un bon spectacle peut, doit faire resurgir la honte chez le spectateur. Regarder ce qui, d'une certaine manière, est interdit. Tout tourne autour de ce concept. Je n'invente rien. Je veux faire du théâtre, le théâtre signifie simplement ce rapport. Il n'y a rien à inventer. On peut combiner²¹.

Selon Castellucci, la honte qu'un bon spectacle doit susciter chez un spectateur est liée au fait que le théâtre nous oblige à regarder ce qui est interdit.

Débuts et fins de vie sur les scènes de Romeo Castellucci

En ce sens, il semble qu'il s'agisse moins de provoquer un sentiment de honte à proprement parler qu'une conscience aiguë de nous-mêmes, comme êtres regardants, mais aussi, une fois que nous avons été témoins, en tant qu'êtres responsables. C'est pour cela que les plus fragiles – les jeunes enfants et les vieillards – sont ses meilleures armes. Non seulement elles mettent en danger les images quotidiennes, et donc la réception passive de ces images, en y creusant des trous, en y créant des interférences qui nous empêchent de nous arrêter à un sens trop défini, mais de surcroît, elles suscitent chez le spectateur un sentiment de responsabilité à leur égard, qui l'empêche de détourner le regard face au tabou, à ce qui normalement doit rester caché. Ce qui est, pour Romeo Castellucci, exactement ce que doit faire le théâtre : « Regarder ce qui, d'une certaine manière, est interdit. »

La figure de l'enfant demeure aujourd'hui l'une des plus importantes de la grammaire castelluccienne. On la retrouve ainsi, ces dernières années, dans sa mise en scène de *Il Primo Omicidio*, un oratorio de Scarlatti présenté en janvier 2019 au Palais Garnier, où des enfants, lors du deuxième acte, prennent la place des chanteurs descendus dans la fosse d'orchestre ; ou encore dans son *Requiem* de Mozart, présenté en juillet 2019 au festival d'Aix-en-Provence, qui se termine en point d'orgue sur l'image d'un nourrisson laissé seul sur scène, dans les traces de ce qui a été. Cette figure est ce qui permet à Castellucci d'accomplir le programme énoncé il y a maintenant plus de trente ans : faire « table rase du monde entier » (l'enfant est alors utilisé comme promesse d'un renouveau, ou d'un monde à venir), et retrouver un rapport plus incarné au théâtre (l'enfant devenant alors l'incarnation affective de l'idée d'innocence).

Kenza Jernite

kenza.jernite@gmail.com

École normale supérieure (SACRe)/Université Paris-Nanterre

NOTES

1. « Romeo Castellucci Dieu merci », entretien avec Augustin Trapanard, France Inter, *Boomerang*, émission du 10 janvier 2019, <https://www.franceinter.fr/emissions/boomerang/boomerang-10-janvier-2019>

2. Claudia et Romeo Castellucci, *Les Pèlerins de la matière : théorie et praxis du théâtre, écrits de la Societas Raffaello Sanzio*, Besançon, Les Solitaires Intempestifs, 2001, p. 16.

3. *Ibid.*

4. *Ibid.*, p. 102 : « La guerre iconoclaste est, en premier lieu, contre l'inconcevable prétention de représenter une chose et puis, contre le concept même d'iconoclastie, dans son désir intense de figures à hacher. L'iconoclastie vient, en définitive, pour se soustraire. La figure survit à la furie pantoclaste qu'elle célèbre elle-même seulement en se livrant aux flammes. [...] Dans le *nouveau* néant effroyablement théologique de la table rase, *re-placer* le corps dans l'épaisseur de la figure. »

5. Une photographie prise lors des représentations d'*Inferno* (Cour d'honneur du Palais des papes, Avignon, juillet 2008) est disponible en ligne, dans l'article de Maude Lafrance, « Quand le réel entre en scène : la figure de l'enfant chez Castellucci », *Jeu*, n° 142, 27 mars 2012, <http://revuejeu.org/2012/03/27/quand-le-reel-entre-en-scene-la-figure-de-lenfant-chez-castellucci/>

6. Voir la seconde photographie de *Genesis, From the Museum of Sleep* (Odéon-Théâtre de l'Europe, Paris, octobre 2000) sur le site du Festival d'automne à Paris, <https://www.festival-automne.com/edition-2000/romeo-castellucci-genesi>

7. Voir la seconde image de *Sul concetto di volto nel Figlio di Dio* (Opéra Grand Avignon, Avignon, juin 2011), sur le site du Sardegna Teatro, <https://www.sardeginateatro.it/spettacolo/sul-concetto-di-volto-nel-figlio-di-dio>

8. Claudia et Romeo Castellucci, *Les Pèlerins de la matière*, op. cit., p. 112.

9. *Ibid.*, p. 23.

10. Il s'agit ici de la version du spectacle présentée à Avignon. Cette séquence avec les enfants était absente du spectacle présenté à l'automne 2011 au Théâtre de la Ville, à Paris.

11. Une photographie représentant cette scène de *Sul concetto di volto nel Figlio di Dio* (2011), est disponible sur le site du festival d'Avignon (il s'agit de la septième image de la galerie) : <https://mail.festival-avignon.com/fr/spectacles/2011/sul-concetto-di-volto-nel-figlio-di-dio>

12. Cette image extraite de *Sul concetto di volto nel Figlio di Dio* (2011) est visible sur le portail Altritaliani.net Il s'agit de la quatrième photographie illustrant l'article d'Elisa Castagnoli, « Romeo Castellucci, Sul concetto di volto nel figlio di Dio », 9 novembre 2011, <https://altritaliani.net/article-romeo-castellucci-sul-concetto-di/>

13. Jean-Louis Perrier, *Ces années Castellucci*, Besançon, Les Solitaires Intempestifs, 2014, p. 45.

14. On retrouve ainsi cette figure dans son *Orestea*, mais aussi, à travers la peinture du lièvre de Dürer, dans *Go Down, Moses*.

15. Claudia et Romeo Castellucci, *Les Pèlerins de la Matière*, op. cit., p. 57 : « Le langage gît sur le même plan que les éléments. Il devient à son tour élémentaire, chose qu'on ne peut nommer, parce que les noms se soustraient : en un mot, *L'Orestie* traverse le miroir. De l'autre côté du miroir j'ai trouvé Antonin Artaud sans le vouloir et sans le chercher, donc en dehors de l'académie. Artaud, en effet, traduisit *Humpty-Dumpty* de Carroll à Rodez, dans les dernières années de folie. [...] D'Eschyle à Carroll, de Carroll à Artaud, et d'Artaud au silence. »

16. En ce qui concerne les liens entre la philosophie de Giorgio Agamben et le théâtre de Romeo Castellucci, je renvoie à l'excellent ouvrage de Dorota Semenowicz, *The Theatre of Romeo Castellucci and Societas Raffaello Sanzio (From Icon to Iconoclasm, From Word to Image, From Symbol to Allegory)*, New York, Palgrave Macmillan, 2016.

17. Claudia et Romeo Castellucci, *Les Pèlerins de la Matière*, op. cit., p. 117 : « Donc si le grand règne des possibilités ouvertes appartient à Dieu, en revanche réunir et réaliser toutes ces possibilités qui resteraient dans un monde inconsistant, la capacité de les anéantir, appartient, plutôt, au poids d'un corps ; d'où la nécessité que Dieu se transforme en quelque chose de charnel pour faire chuter, traîner à nous, par les éléments matériels, charnels et dans leurs conjonctions, les possibilités. On peut expérimenter les possibilités. »

18. *Ibid.*, p. 112.

19. *Ibid.*, p. 105.

20. *Ibid.*, p. 46-47.

21. Jean-Louis Perrier, *Ces années Castellucci*, op. cit., p. 196.

Débuts et fins de vie sur les scènes de Romeo Castellucci

RÉSUMÉ

Débuts et fins de vie sur les scènes de Romeo Castellucci

Les scènes de Romeo Castellucci abondent en corps hors normes. Parmi eux, les corps d'enfants et les corps de vieillards, que l'on retrouve en particulier dans les spectacles de Castellucci interrogeant le texte biblique et l'histoire chrétienne. Nous nous demandons en quoi ces corps, intégrés à ses compositions théâtrales, permettent à Castellucci de faire retour à ce qui l'obsède : la création d'images jamais vues, violemment incarnées, et qui par leur teneur de scandale attrapent les spectateurs aux entrailles, les obligeant à faire retour sur ce qui est d'habitude collectivement refoulé.

MOTS-CLÉS : Romeo Castellucci, images inouïes, enfance, animal, inconscient collectif

SUMMARY

Childhoods and old age on the stages of Romeo Castellucci

Romeo Castellucci's stages bustle with extra-ordinary bodies, in particular the bodies of young children and old people, more specifically present in the performances tackling the Scripture. My hypothesis is that those bodies, as they become part of Castellucci's theatrical compositions, allow him to further explore one of the main questionings in his theatre : how to create unseen images, wildly incarnated, often so outrageously that they force the audience to consider what is otherwise collectively suppressed.

KEYWORDS : Romeo Castellucci, unseen images, childhood, animal, the collective unconscious

RESUMEN

Comienzos y finales de la vida en los escenarios de Romeo Castellucci

Las escenas de Romeo Castellucci están llenas de cuerpos inusuales ; entre ellos, los cuerpos de niños o de ancianos, especialmente en aquellas de sus obras quien tienen temas inspirados en las Escrituras. Mi hipótesis es que esos cuerpos, cuando se vuelven parte de las composiciones teatrales de Castellucci, le permiten explorar más a fondo uno de los temas principales en su teatro : cómo crear imágenes insólitas, poderosamente encarnadas, a menudo tan escandalosas que obligan a la audiencia a reflexionar sobre cosas que con frecuencia se reprimen colectivamente.

PALABRAS CLAVES : Romeo Castellucci, imágenes insólitas, infancia, animal, inconsciente colectivo

Pierre Sève

Étonnement et connivence dans le jeu fictionnel. Lire la règle fictionnelle à l'école maternelle

Un livre qui ne m'offrirait aucun point d'accommodation, qui bouleverserait toutes mes habitudes de lecture, qui ne demanderait aucune compétence spéciale mais les déborderait toutes, ce livre me serait proprement inaccessible et je le rejetterais.

ANTOINE COMPAGNON, *La Seconde Main*

Les enfants ont la réputation d'être familiers de l'imaginaire. Dès l'apparition du jeu symbolique (vers vingt mois), dès qu'ils « font semblant », ils font une place au fictif ; bientôt ils verbalisent leur jeu, le commentent, on dit qu'ils se racontent des histoires. Mais ces supposées histoires déroutent qui leur tend une oreille attentive, car elles regorgent de ruptures, de digressions, d'ellipses, de détours qui zigzaguent au gré des humeurs et des fantasmes du joueur. Quand elles recourent à des mots, c'est pour se matérialiser, non pour être partagées ; le langage y reste informe, même s'il s'y enrichit des expériences fantasmatiques et sensibles où il se trouve engagé. Ces productions sont donc fort éloignées des histoires que les adultes peuvent lire ou conter.

C'est que ces dernières sont organisées pour le partage, elles se comprennent selon un régime spécifique de dialogisme et de véridicité. Ainsi, la réception d'une histoire suppose une sorte de négociation entre différents univers : celui que propose la fiction, celui secrété dans l'imaginaire par les résonances suscitées, celui où le lecteur (l'auditeur) vit réellement. Mais le jeune lecteur (auditeur), s'il se trouve déjà doté d'une compétence symbolique et animé d'un imaginaire, n'accueille cependant pas immédiatement dans son monde les voix qui se font entendre dans l'histoire, ni n'élabore simplement le monde fictif qu'elle propose, ni même n'envisage directement une possible relation (de reflet déformé...) avec son propre environnement. Il importe que l'enfant parvienne à « accommoder » son écoute – comme on accomode la vision pour en améliorer la netteté – pour

appliquer de manière pertinente au monde fictif les règles de la chronologie, de la causalité, de la permanence... qui seules peuvent en permettre une compréhension.

De fait, les mots qui construisent le monde fictif sont les mots qui disent le monde réel, et le lecteur (l'auditeur) doit prêter aux mots de l'histoire les expériences qu'il place derrière les mêmes mots dans le monde réel, avec les stéréotypes qui s'y attachent, les scénarios, les rôles thématiques ordinaires... Il attribue aux personnages les états mentaux qui seraient ceux des personnes dans le monde réel. Et, comme dans le monde réel, une succession d'événements le conduit à subodorer une relation de causalité.

Mais, dira-t-on, parfois, dans les histoires, les citrouilles se transforment en carrosses et certaines taches de sang s'avèrent ineffaçables ; pourtant le lecteur (l'auditeur) admet ces *mirabilia*, ces objets dignes d'étonnement, ces merveilles impossibles. C'est que, d'une part, elles servent le propos du conte : elles peuvent célébrer la splendeur de la cucurbitacée trônant dans le potager automnal et suggérer que même une vie modeste mérite d'être vécue ; ailleurs, elles peuvent souligner combien malencontreuse est une curiosité dirigée vers le passé amoureux de son partenaire et combien la mémoire des découvertes qu'on y peut faire est irréversible ; ces merveilles demandent une « suspension volontaire de crédulité », comme le disait déjà Coleridge, au nom d'une « foi poétique¹ ». D'autre part, elles sont comprises dans le contrat de lecture qu'offre le genre spécifique des contes merveilleux. Qu'on lise (qu'on entende) « Il était une fois... », et l'on s'attend à cette sorte d'événements improbables mais qu'accrédite leur proximité avec des images archétypales de l'imaginaire collectif, et qu'accrédite surtout la finalité pragmatique du conte. C'est là l'écart entre le vrai et le vraisemblable : « [ce dernier] a trait à la cohérence interne, à la soumission au genre² », disait Todorov.

À l'école maternelle, les élèves apprennent à réagir aux écarts entre le monde tel qu'il est représenté dans les livres et le monde dans lequel ils vivent. Les imagiers les conduisent à complexifier leur relation aux mots : *fourchette* sert aussi bien à désigner l'objet familier qui transporte la purée à leur bouche que l'objet dessiné dans le livre, bien différent du précédent, avec lequel il présente cependant des similitudes : opposition entre manche et fer, présence de dents, proximité avec la cuillère et avec le couteau... Les livres, comme les *Petit Ours brun* (Claude Lebrun et Danièle Bour, Bayard, depuis 1975) ou les *T'choupi* (Thierry Courtin, Nathan, depuis 1992), qui déploient des scénarios de la vie quotidienne, invitent semblablement les jeunes lecteurs à reconnaître, par-delà les différences de décor, ce qui organise leur propre vie. De même, les activités de rappel de récit comme on les conçoit souvent³ proposent que soient bien projetés dans l'espace de la fiction les connaissances encyclopédiques utiles et les systèmes de causalité actifs dans le monde réel, elles entraînent et vérifient l'acquisition de cette capacité : elles cultivent ainsi l'illusion réaliste. Ce qui régule alors les rapports entre ce que le très jeune lecteur a sous les yeux et ce qu'il connaît du monde se confond avec les rudiments de la langue : des mots

Étonnement et connivence dans le jeu fictionnel

pour dénommer, pour verbaliser, pour marquer la succession et/ou la causalité... dans une syntaxe qui sache thématiser et qui sache prédiquer.

Pourtant, la fiction peut dérouter : les mots peuvent désigner des choses inconnues, les personnages se mettre dans des états ou dans des situations extraordinaires ; la relation entre monde représenté et monde réel peut être réglée autrement que par un simple principe d'isomorphisme⁴ ; la narration elle-même peut ourdir des surprises ou des doubles-sens... Comprendre la fiction demande alors d'autres habiletés. Il importe donc que les enfants fassent à suffisance l'expérience des formes diverses qui peuvent motiver les incongruités.

S'accommoder à une intentionnalité.

Un épisode crucial dans l'appropriation du récit tient à la perception de la logique « rétrograde⁵ » selon laquelle c'est la fin de l'histoire qui motive les choix opérés en amont, quand les phénomènes échappent aux successions hasardeuses qu'on leur connaît dans la vraie vie pour faire place à « la détermination [...] des causes par les effets ».

L'offre éditoriale propose un large choix de livres à chute, qui permettent aux enfants de saisir l'orientation des narrations. Par exemple, l'œuvre de Dominique Garros : *Petit Pierre n'a pas peur des gros !* (Albin Michel, 1991.) Dans ce livre, les pages de droite présentent un petit personnage qui affronte victorieusement un gros animal (successivement un sanglier, un rhinocéros, un ours, un gorille...) ; les pages de gauche portent un petit texte (« Le sanglier bousculé ! Le rhinocéros ratatiné ! L'ours rossé, terrassé ! Le gorille éberlué ! »). À la dernière double page, se donnent à voir, à gauche, des points de suspension et, à droite, le personnage recroquevillé sur sa terreur devant une araignée pendue au bout d'un long fil... Une fillette (trois ans et deux mois), d'une classe où le livre a déjà été lu maintes fois, s'empare du livre au lever de sa sieste. Elle le feuillette, s'arrête à la dernière page. Voici comment elle la commente :

- | | | |
|-----|-----------|--|
| 1 - | Barbara | Là, il dit rien [il n'y a pas de texte]. |
| 2 - | Maîtresse | Oui. Là, ils ne disent rien, il n'y a pas de mots. Et qu'est-ce que tu vois ? |
| 3 - | Barbara | Y'a des ronds. |
| 4 - | Maîtresse | Oui, ces trois ronds, on les appelle les points de suspension... Et pourquoi il n'y a rien d'écrit, à ton avis ? Pourquoi il n'y a pas de mots ? |
| 5 - | Barbara | Ben... Il a peur. Il a pas gagné. |
| 6 - | Maîtresse | Et dans les autres pages ? |
| 7 - | Barbara | Ben il gagnait. |

Pierre Sève

- 8 - Maîtresse Et les mots, qu'est-ce qu'ils disaient ? Tu t'en souviens ? [La maîtresse feuillette le livre.]
- 9 - Barbara « Le lion ligoté, l'ours rossé... » Ils disaient que Petit Pierre, il gagne.
- 10 - Maîtresse Et au début, dans le titre, tu t'en souviens ?
- 11 - Barbara Ils disaient que « Petit Pierre n'a pas peur des gros ! »
- 12 - Maîtresse Et là [elle montre la dernière page], l'araignée, elle est comment ?
- 13 - Barbara Oh ! Elle est petite ! Petit Pierre, il a pas peur des gros, il a peur des petits ! Le livre, c'est pour ça. Il a pas peur des gros, il a peur que des petits... [rire]

La jeune lectrice réagit non pas tellement à l'in vraisemblance de ces animaux vaincus par un enfant, mais bien plutôt à la rupture finale : la série des combats victorieux est suspendue au profit d'une scène qui inverse les rôles. On voit comment Barbara passe d'un constat matériel ingénu [1] à l'appréhension d'une instance qui calcule expressément les éléments donnés à voir (en 9 et 11 : le *ils* dont elle use, plutôt qu'aux « mots » – réalité encore ignorée des enfants de son âge –, renvoie probablement, comme souvent chez les petits, à la nébuleuse qui comprend l'auteur, l'éditeur, l'illustrateur...), puis à une prise en compte de la globalité du livre et de son propos : « Le livre, c'est pour ça » [13]. Elle énonce ici on ne peut plus clairement que la fin du livre est aussi – est d'abord – sa finalité. Plus précisément, à l'invitation de la maîtresse, Barbara pointe clairement [13] la duplicité du titre en ce qu'il dit l'intrépidité du personnage et en ce qu'il cèle le but de la mise en scène de cette intrépidité. Son rire laisse supposer qu'a été bien reçu le propos du livre, cette mise en question humoristique des rêveries de toute puissance. Son rire est aussi le signe d'une sorte de connivence nouée avec l'auteur, par-dessus le personnage.

Nous avons indiqué ailleurs⁶ que la fréquentation de ce type de livres à chute permet d'éprouver l'orientation des livres, aux trois sens du terme : le livre est orienté de gauche à droite depuis son début jusqu'à son terme, il est orienté vers un but, enfin il est concerté avec habileté, sinon ingéniosité rusée. Le lecteur (l'auditeur) est convié à suivre le mouvement, à attendre tout à la fois l'issue de la fiction, le terme du texte et le fin mot de l'histoire ; il coopère avec le texte, car cette attente le rend attentif aux éléments qui viennent l'entretenir ou la tendre. Le sens noué dans l'interaction avec « ceux-là qui ont fait le livre » prévaut sur l'ordre des choses attesté dans la « vraie vie », il peut s'affranchir des rationalités pertinentes dans le monde réel.

La principale règle fictionnelle est ainsi posée : la relation de la fiction au réel est sous la dépendance de l'effet à produire sur le lecteur, l'intrigue est sous la dépendance d'un programme narratif. Les autres formes que peuvent

Étonnement et connivence dans le jeu fictionnel

prendre les rapports entre monde fictif et monde réel dérivent toutes de cette seule et même règle *princeps*.

S'accommoder à un angle de vue.

L'effort pour suspendre la connaissance qu'on a des choses et pour se glisser dans l'étrangeté d'un propos fictif ne se comprend qu'à la lumière des gains qu'il procure : le rire de Barbara justifie rétrospectivement ses tâtonnements. Cependant, l'étrangeté est souvent motivée par quelque artifice.

Une des figures les plus simples à concevoir, une des plus accessibles à de jeunes esprits est sans doute la narration biaisée au moyen d'une focalisation singulière par le point de vue d'un personnage. Pour les élèves de maternelle⁷ est bien adapté *Le Voyage de l'escargot* de Ruth Brown (Gallimard Jeunesse, 2000) : « Bavou l'escargot commença son voyage par un matin très lumineux. Il gravit un coteau très escarpé, traversa un tunnel vraiment lugubre, s'enfonça dans une forêt très silencieuse... » À chaque page, l'illustration montre en gros plan un escargot cheminant à travers les divers paysages qu'énonce le texte. À la dernière page, une image en plongée montre l'ensemble de son itinéraire – rendu visible par une traînée de bave – à l'intérieur d'une cabane de jardinier : l'escargot avait gravi un gant de jardin, traversé un pot de fleurs, s'était engagé dans un amas d'échalas... Le lecteur (l'auditeur) reconfigure donc ce qu'il avait compris, réévalue l'interprétation des désignations, identifie le filtrage qu'opérait une « conscience » d'escargot. Dans une classe de grande section, des enfants (entre cinq et six ans) ont d'abord hésité :

- | | | |
|-----|-----------|---|
| 1 - | Maîtresse | Là, qu'est-ce que vous voyez, là, sur cette page-là ? |
| 2 - | Kamel | C'est quoi, ça ? |
| 3 - | Julie | Ben c'est... c'est l'escargot. |
| 4 - | Arthur | C'est Bavou, c'est sa bave. |
| 5 - | Maîtresse | Oui, Arthur. Tu as raison. On voit là... on voit la trace que Bavou, il a laissée. Vous voyez ? Il est passé par là, par là... [Elle montre sur l'illustration.]
Là, c'est quoi... ? Qu'est-ce qu'on voit ? |
| 6 - | Élève | Panier... C'est un panier... |
| 7 - | Maîtresse | Oui, c'est un panier qu'on voit. Mais c'est quel morceau du panier ? Qui le sait, ça ? C'est un mot difficile... |
| 8 - | Arthur | C'est là on le tient. |
| 9 - | Maîtresse | Oui, c'est l'anse du panier. C'est par là qu'on tient... qu'on porte le panier. Une anse, cela s'appelle une anse, ce morceau par où on porte le panier. Donc, Bavou il est passé sur l'anse du panier. Et dans le livre, quand on nous racontait le voyage de Bavou, comment on disait ? |

Pierre Sève

- 10 - Méryl Il a la tête en bas.
 11 - Agathe Euh... C'était... le pont ?
 12 - Arthur Le pont vertègeneux...
 13 - [Intervention de la maîtresse pour corriger la prononciation de « vertigineux ».]
 14 - Kamel Alors, une fois c'est l'escargot, et une fois c'est nous qu'on voit.

On voit que les élèves sont conduits à prendre de la distance vis-à-vis du personnage auquel ils s'étaient d'abord identifiés. Méryl [10] manifeste encore une forme d'attachement à cette lecture première, mais Arthur, avec assurance [12], et Agathe, avec plus d'hésitation [11], perçoivent bien la bascule de point de vue que foment le livre avant que Kamel [14] énonce clairement la règle fictionnelle : le monde fictif est vu à travers le filtre d'un point de vue qui n'est pas spontanément celui du lecteur. Ici c'est celui d'un personnage. Dans d'autres œuvres, plus subtilement, ce peut être celui du narrateur : cette lecture-là n'est accessible qu'à des lecteurs plus âgés, et elle requiert une habileté d'autant plus grande que sont discrètes les caractéristiques qui singularisent le narrateur.

Par la suite, des relectures attentives en petits groupes ont permis de clarifier l'usage du vocabulaire et le rôle du point de vue du personnage dans sa sélection.

Dans ce que dit Bavou	Pour de vrai
un coteau escarpé	le gant de jardinage (le dehors)
un tunnel lugubre	un pot de fleurs
la forêt silencieuse	des bâtons pour tenir les tomates
un pont vertigineux	une anse de panier
une pente glissante	une cuillère de jardinage
un arceau étroit	une fourchette de jardinage
des fleurs ravissantes	des paquets de graines (les images)
une sombre grotte	le gant de jardinage (le dedans)

Au-delà de ce cas de figure relativement simple, la bascule de points de vue traverse parfois le personnage lui-même. Dans une autre classe de grande section que nous avons suivie, les élèves ont lu un livre construit autour d'un jeu : *Drôle de zoo*, de Georgess McHargue et Michael Foreman (Gallimard Jeunesse, 1976). Dans cette histoire, un enfant nommé Stéphane se voit refuser une visite au jardin zoologique. Il se console en faisant le tour du quartier et en observant l'ombre des personnes rencontrées : celle de M^{me} Dromadu, la marchande de bonbons, ressemble à celle d'un dromadaire ; celle de M. Trompe, l'épicier, évoque celle d'un éléphant ; celles des fillettes Corinne et Catherine Leterrier sont visiblement

Étonnement et connivence dans le jeu fictionnel

celles de lapins... Au retour de sa promenade, l'enfant est interpellé par sa voisine : « "Stéphane, dit-elle, j'emmène Bernard et Michel au zoo demain. Veux-tu venir ?" Stéphane lui sourit gentiment. "Non, merci, Madame. J'en viens." »

Voici comment les élèves de cette classe ont réagi à cette clôture narrative :

- | | | |
|------|-----------|--|
| 1 - | Mathieu | Ben... Et pourquoi qu'il dit ça... qu'il dit qu'il vient du zoo ? |
| 2 - | Maîtresse | Ah oui... Pourquoi Stéphane il dit qu'il vient du zoo ? |
| 3 - | Mathieu | Pourquoi qu'il dit ça ? Il voulait y aller, au zoo, et... et que personne... que personne voulait... |
| 4 - | Maîtresse | Oui, toi tu te souviens du début. Quand il avait demandé d'aller au zoo et que personne voulait l'emmener là-bas. |
| 5 - | Karim | Ben, toutes les bêtes qu'on voit... |
| 6 - | Maîtresse | Oui. Les bêtes qu'on voit... Mais... |
| 7 - | Karim | Ben, les bêtes qu'on voit, ça fait... euh... ça fait comme... |
| 8 - | Maîtresse | Ça fait comme... comme quoi ? |
| 9 - | Karim | Ça fait comme... comme un zoo. Il voit plein de bêtes ! |
| 10 - | Juliette | Alors... alors, ça fait comme s'il avait été au zoo... |
| 11 - | Antonin | Mais il y a pas été en vrai. |
| 12 - | Juliette | En vrai il y a pas été, mais c'est comme qu'il y a été. |
| 13 - | Maîtresse | Tu vois, Mathieu, c'est comme... |
| 14 - | Antonin | Quand tu nous dis... des fois tu dis qu'il y a une cabane ou qu'il y a... qu'il y a des flaques et que c'est pas vrai... |
| 15 - | Maîtresse | Oui, oui ! C'est bien, ça. Des fois, en motricité, je vous dis ça, que les tapis c'est comme de l'eau et qu'il faut pas marcher dedans... C'est pas pour de vrai, c'est pas... c'est comme pour jouer... Eh bien, là, c'est pareil. Stéphane, il fait comme si M ^{me} Dromadu, c'était... euh... c'était un dromadaire... |
| 16 - | Juliette | En plus... en plus ça... ça le fait sourire... |
| 17 - | Maîtresse | Et pourquoi... à ton avis pourquoi ça le fait sourire ? Tu penses quoi avec ça, avec ce sourire ? |
| 18 - | Juliette | C'est parce qu'il joue. |

Les élèves ont éventé la règle fictionnelle selon laquelle le personnage ne s'intéresse pas à la réalité des personnes rencontrées, mais à leur ombre.

L'expérience du jeu leur permet de comprendre que cette bascule de points de vue s'opère à l'intérieur même du personnage de Stéphane.

Pour stabiliser cet état de compréhension, et en rebondissant sur une remarque de Karim à propos du nom de M^{me} Dromadu – décidément bien proche de *dromadaire* –, la maîtresse a proposé d'expliciter les rapprochements possibles entre le nom de chaque personnage et celui de l'animal figuré par son ombre. Voici le résultat de cette investigation :

Les noms rigolos	Les animaux qu'on voit
Catherine et Corinne Leterrier	Des lapins
Monsieur Trompe	Un éléphant
Madame Dromadu	Un dromadaire
Léonie Fauve	Un lion
Ginette Lefouin	Un âne ? Un zèbre ?
Arthur Taupin	Une taupe

Tous les noms mentionnés dans le livre ne sont pas pris en compte. Certains portent des allusions qui ne sont pas élucidées par les élèves, comme celui de M. Hulotte ou celui de Martin (dont l'ombre évoque un ours). D'autres appellent les lecteurs (auditeurs) à leur trouver une explication :

- 1 - Maia Là, on dirait une girafe.
- 2 - Mathieu Oui, mais le nom, ben, c'est... c'est Charles.
- 3 - Karim C'est le « cousin Charles ».
- 4 - Pauline Ben...
- 5 - Maîtresse Qu'est-ce que tu veux dire, Pauline ? Vas-y, dis-nous !
- 6 - Pauline Ben... euh... pourquoi que... pourquoi qu'il s'appelle pas Girafe ?
- 7 - Maîtresse [rire] Ben oui, c'est vrai, ça. Qu'est-ce que vous en pensez, les autres ?
- 8 - Maia Peut-être qu'ils voulaient pas que ça soit trop facile...
- 9 - Maîtresse Et... quoi ? Qu'est-ce qui aurait été trop facile ?
- 10 - Maia En fait... euh... de trouver la girafe.
- 11 - Maîtresse Ah... Tu veux dire : ça aurait été trop... trop facile de voir l'ombre en girafe.
- 12 - Mathieu Mais... mais ça existe pas, ça, Girafe... C'est pas un nom... euh... un nom de gens !
- 13 - Karim Et Dromadu, ça existe ? Ça existe pas... Peuh... ils... ils ont tout inventé !

Étonnement et connivence dans le jeu fictionnel

- 14 - Pauline Ben... pourquoi qu'ils... euh... ils ont pas inventé pour... pour le cousin Charles ?
- 15 - Juliette Peut-être... peut-être qu'ils ont voulu nous faire de la place. Que nous on invente...

Dans cet échange, la perception du jeu va s'approfondissant. Maia témoigne que la participation à ce jeu ne va pas sans un effort pour identifier l'animal [8]. Karim rappelle l'artifice sur lequel repose le jeu [13]. Juliette, qui avait déjà clarifié la règle fictionnelle du jeu, va plus loin [15] : le jeu traverse aussi le lecteur, le personnage n'est qu'un truchement pour le jeu auquel le lecteur est convié ; en quelque sorte, le livre fait sa place au lecteur.

Pour mieux dire, la règle du jeu qui organise les différents plans de la fiction (le plan de ce qui devrait être « réel » pour le personnage – celui de M^{me} Dromadu – et le plan de la fiction qu'il s'invente – celui où il voit un « dromadaire » qu'il ne nomme pas, pas plus qu'il ne nomme les autres animaux identifiables), cette même règle organise la relation entre l'univers du livre et celui du lecteur. Ici la règle fictionnelle se confond avec une règle de jeu : lire, c'est jouer le jeu.

S'accommoder à la puissance du récit.

Mais l'étrangeté ne se laisse pas toujours réduire facilement. Dans cette même classe, un peu plus tard, c'est *Il neige !* de Uri Shulevitz (Kaléidoscope, 1998) qui est en lecture. Le récit présente un personnage enfantin qui a le plus grand désir de voir tomber la neige, mais tous les adultes assurent qu'il ne neige pas, qu'il tombe seulement quelques flocons. Dans la suite de l'album, il n'y a plus aucun adulte, l'enfant est seul dans la rue ; la neige tombe en abondance, recouvrant toute la ville qui, de grise, en devient « entièrement blanche ». Cependant, dans le même temps, des figurines peintes sur la devanture d'une librairie pour la jeunesse s'animent, descendent de leur enseigne et se lancent dans une farandole effrénée avec l'enfant avant de disparaître dans un ciel bleu de grand beau temps. La question se pose alors de savoir si la neige tombe réellement dans le monde posé par le livre et partagé avec les personnages adultes, ou si cette neige ne correspond qu'au seul désir du personnage enfantin. Tout le long de l'album, ce personnage enfantin est accompagné d'un chien que mentionne un texte très répétitif : « “Il neige” dit l'enfant au chien » revient plusieurs fois entre les dénégations des adultes, jusqu'à la formule finale qui se réduit à un simple : « “Il neige” dit l'enfant. »

La maîtresse avait interrompu la lecture juste avant l'irruption de l'élément invraisemblable (l'animation des figures peintes), et les élèves s'étaient répartis en deux groupes pour proposer la fin qu'ils imaginaient : certains proposaient

que les adultes aient raison et qu'il ne neige pas, les autres – nettement plus nombreux – voulaient que la neige tombe et comble le désir du personnage. Ils avaient donc bien saisi la question implicitement posée au lecteur par la divergence des points de vue adulte et enfantin. Leur découverte de la suite, qui séduit par ses couleurs et la représentation d'une danse quasi bachique, mais qui n'apporte pas de réponse, les a laissés perplexes. Voici comment, au terme d'un long parcours que nous détaillerons ci-dessous, ils ont dépassé leur frustration⁸ :

- 1 - Élève À la fin, y'a plus « dit l'enfant au chien »... Y'a plus que « dit l'enfant. » Il parle plus au chien...
- 2 - Élève Oui avant, il y avait l'homme au chapeau, la dame au parapluie...
- 3 - Élève Mais non... Ça qu'il dit, Johann, c'est que... Ouais... L'enfant, il parle au chien... L'homme, il parle pas au parapluie...
- 4 - Élève Quand même, « dit l'enfant au chien »... Il a un chien ?
- 5 - Élève Ben oui, sur les images... T'as rien vu ou quoi !?
- 6 - Élève Je comprends rien... Ça dit qu'il a un chien ou qu'il parle à son chien ?
- 7 - Élève Ben... Les deux...
- 8 - Élève Ça dit les deux...
- 9 - Élève Comme on veut...
- 10 - Élève Ben, s'il parle plus au chien... C'est qu'il y a plus besoin...
- 11 - Élève Ah, oui, avant fallait que le chien... Le chien aussi il voyait... Maintenant, c'est plus la peine...
- 12 - Élève Moi, mon chien, c'est comme s'il parlait...
- 13 - Maîtresse Oui, ta Maman, elle dit ça... Ton chien, c'est comme s'il parlait... Mais ici ? Est-ce qu'il parle ?
- 14 - Élève Non... Le chien, il dit rien.
- 15 - Élève ... Il dit rien... Mais c'est comme s'il disait... comme s'il était avec l'enfant... L'enfant au chien, ça veut dire qu'il est comme qu'avec lui... comme qu'il peut pas... qu'il peut pas s'en aller.
- 16 - Élève Moi, je sais ! C'est le chien qu'il peut pas dire autrement, qu'il faut qu'il voie la neige aussi.
- 17 - Élève Alors, à la fin, c'est plus pareil... Le chien, il y a plus besoin... Puisque la neige, il la voit. Il a plus besoin du chien !
- 18 - Élève Ouais... C'est ça... Il a plus besoin du chien. Il a le regard. Il la voit, la neige. Comme Benjamin.

Étonnement et connivence dans le jeu fictionnel

- 19 - Élève Mais il a un chien ou pas ? Je sais... ouais... Il y a un chien sur l'image !
- 20 - Élève Mais oui, il a un chien. C'est un garçon, il a un chien, et il veut que le chien, il voie la neige comme lui. Mais à la fin, il la voit tellement qu'il a plus besoin que son chien la voie aussi ! Il est sûr, lui... Tu comprends ?
- 21 - Élève Ah, ouais... Comme ça...
- 22 - Élève N'empêche... Nous, on sait pas ! Il l'a peut-être jamais vue, cette neige.
- 23 - Élève Et c'est pas le chien qui nous le dira... Parlent pas, les chiens !
- 24 - Élève Les chiens, ils parlent pas... sauf, des fois, dans les histoires...
- 25 - Élève Mais, là, l'auteur, il le fait pas parler...
- 26 - Élève Y'a pas besoin ! Le chien, il est là pour nous ! Pour qu'on sache pas et qu'on sache quand même...
- 27 - Élève Ouais, nous... On sait pas, mais quand même... La neige, c'est bien.

Dans cet échange, la question que se posent ces jeunes lecteurs n'est certes pas éteinte : « Nous, on sait pas ! Il l'a peut-être jamais vue, cette neige » [22]. Mais elle se trouve reconfigurée par la question adjacente du rôle du chien. Celle-ci, qui surgit inopinément à partir d'un détail de la clôture narrative, réveille en quelque sorte l'inquiétude suscitée par le flou de la règle fictionnelle. Il semble bien que l'argumentation qui s'élabore collectivement soit celle-là :

- l'enfant ne voit pas vraiment la neige, mais il la désire au point de l'inventer ;
- pour se persuader lui-même qu'il voit la neige, il s'adresse à son chien, lui assigne un rôle de témoin et lui demande d'attester la réalité de cette neige peut-être seulement imaginaire ;
- le chien ne pouvant ni acquiescer ni contester puisqu'il ne parle pas, on peut se demander pourquoi l'auteur l'a introduit dans cette histoire ; voire si ce chien superfétatoire existe vraiment ;
- les jeunes lecteurs ne peuvent eux non plus ni acquiescer ni contester puisqu'ils sont empêtrés dans une règle fictionnelle qui leur échappe ;
- occupant la même position que lui, les élèves font l'hypothèse que ce chien constitue comme une image du lecteur à l'intérieur du livre⁹ et qu'eux-mêmes sont assignés à ce rôle de témoins ;
- la présence du chien se justifie par cette transmission de fonction, et son mutisme est nécessaire pour asseoir une communauté de destin entre

les enfants et le chien, tous lecteurs-spectateurs de la neige qui tombe possiblement.

Ainsi, ces jeunes élèves accèdent à une sorte de célébration du charme des narrations, la puissance de séduction des histoires (*kèlèsis tou mythou*), dont parle Platon (*République*, 601b) : peu importe qu'il neige ou non dans la réalité de cette fiction, l'enjeu est d'y croire, de se mettre en mouvement vers une croyance, de s'y laisser prendre, de s'adonner à une « foi poétique ». Cette sorte d'*enthousiasme* qui saisit la classe montre la part d'irrationnel qui entre dans ce travail d'interprétation, dans cette conjugaison du désir du personnage de voir la neige avec celui des lecteurs eux-mêmes. L'enfant qui témoigne de son propre désir [27] (« Ouais, nous... On sait pas, mais quand même¹⁰... La neige, c'est bien... ») vient rompre ce charme et appelle chacun à reprendre ses esprits.

Ici, la règle fictionnelle rejoint un jeu un peu trouble. De même qu'un conte fantastique pour adulte organise un « sommeil de la raison », ici, le poids de la narration – dira-t-on son autorité ? – conduit les élèves à vivre et interroger une « expérience par procuration », l'expérience d'une autosuggestion, voire d'une hallucination.

Une autre négociation de la place du lecteur s'est manifestée dans une autre classe, en moyenne section (enfants entre quatre et cinq ans). La maîtresse avait présenté l'album *Aujourd'hui, on va...* de Mies van Hout (Minedition, 2012). Il s'agit d'une sorte d'imagier de verbes (ou de locutions verbales) à l'infinitif. Ceux-ci dessinent comme « en creux » un scénario de brouille et réconciliation : *jouer, s'ennuyer, s'asticoter, se bagarrer, pleurer, se séparer, regretter, espérer, se réconcilier, se sentir bien, rire, se blottir*. Le texte de quatrième de couverture confirme cette lecture d'une narration succincte : « Une histoire vieille comme le monde : on se sent bien ensemble puis, sans savoir pourquoi, on se brouille, [...] on se réconcilie et on redevient de vrais amis, blottis l'un contre l'autre. » Chaque double page porte un des verbes et présente une scène où l'on voit deux personnages dans la relation évoquée, mais d'une page à l'autre les petits êtres ne sont absolument pas les mêmes. L'objectif de la maîtresse, quand elle introduit ce livre, est d'abord de faire verbaliser les émotions que l'on peut percevoir et/ou inférer des scènes ainsi construites en différant l'accès au texte.

Dans un premier temps, les élèves se prêtent à la consigne ; sur la base des images, ils formulent, non sans quelques tâtonnements, les verbalisations attendues : « ils font un doux-doux », « là ils boudent », « rigolent, ils rigolent », « là, ils pleurent, c'est comme quand on se dispute très fort », etc. Ensuite, la maîtresse demande : « Qui sont ces *ils* qui font tout cela ? » Les élèves constatent alors que, parmi les petits personnages, certains sont gros et d'autres petits, certains sont cornus et d'autres non, certains sont bleus et d'autres rouges... qu'ils sont tous différents mais que, tout de même, comme les partis pris plastiques – craies grasses sur fond noir, tracés rapides et rythmés – sont constants, « ils sont

Étonnement et connivence dans le jeu fictionnel

tous un peu pareils ». Les élèves repèrent aussi que les illustrations proposent régulièrement une dissymétrie entre un personnage « petit » et un « grand », sauf pour trois pages, celles de « se bagarrer », « regretter » et « rire ».

Le lendemain, la maîtresse propose les photocopies des trois pages distinguées sur ce critère. Elle donne ensuite une consigne fréquente dans la classe quand on y regarde un livre : est-ce qu'on pourrait mettre ces pages dans un autre ordre ? Les photocopies permettent de tester les hypothèses.

Voici les réponses des élèves :

- | | | |
|------|-----------|--|
| 1 - | Antoine | On peut tout changer. C'est pas les mêmes ! |
| 2 - | Maîtresse | Oui, on a dit ça. C'est pas les mêmes personnages...
Alors tu penses... tu penses qu'on peut... |
| 3 - | Julie | Ouais, mais... euh... la... la dernière, ben... moi,
la dernière... faut que ça soit la dernière... Ils rigolent... |
| 4 - | Maîtresse | Alors Julie, toi, tu penses que celle-là [elle montre
l'image qui correspond à « rire »], il faut la mettre à
la fin. Pourquoi tu dis ça ? Qu'est-ce... qu'est-ce qui
te fait dire que cette image, là, c'est la fin ? Pourquoi
le rire, c'est la fin ? |
| 5 - | Julie | Le rigolage... euh... quand ils rigolent... ils sont
tout bien. Après... après c'est le câlin... Ça finit
tout bien, le livre. |
| 6 - | Maîtresse | Oui. Souvent les livres, ils terminent bien. Mais...
Et avant ? avant cette image-là ? |
| 7 - | Julie | Avant... euh... avant, ben, ils se bagarrent... Là [elle
montre l'image qui correspond à « se bagarrer »]... ben
là, ils se bagarrent. Après... après, ils se battent plus... |
| 8 - | Maîtresse | D'accord ! Alors, toi, hein... toi tu fais comme si c'était
une histoire... Attendez, les enfants, je... je vous redis
les mots qui sont écrits. Je les redis tous, hein, pas
seulement ces trois pages. Écoutez bien, et après vous
me direz si ça peut faire une histoire, ça. Ne regardez
plus les images, juste ouvrez bien vos oreilles. |
| 9 - | | [La maîtresse met les images hors de la vue des
enfants et lit la liste des infinitifs.] |
| 10 - | Maîtresse | Alors qu'est-ce que vous en pensez ? Est-ce que ça
raconte une histoire ? |
| 11 - | Élèves | Ben oui... Oui ! |
| 12 - | Maîtresse | Et alors, c'est quoi, cette histoire ? Qu'est-ce qui se
passe dans cette histoire-là ? Oui, Amin... |

- 13 - Amin Au début, ils jouent. Et puis, ils font la bagarre, ils crient, ils pleurent. Après... euh... après, ben, ils sont bien. Ils font le doux-doux.
- 14 - Ilyès C'est comme nous, des fois, dans la cour...
- 15 - Maîtresse Bon d'accord. Vous vous souvenez ? Hier vous avez dit : « C'est comme nous quand on se dispute très fort... » Là, ça raconte une histoire de bagarre. Au début, les personnages, ils jouent, ensuite ça va moins bien, ils se bagarrent. Après... ben après, peut-être qu'ils se sont fait mal, ou peut-être qu'ils sont embêtés de... parce qu'ils se sont battus... parce qu'ils se sont « disputés très fort », ils pleurent. Après, ben, ils se réconcilient, et puis ils font un câlin.

Dans cet échange, on constate une sorte de dépassement de la fiction : la forme « récit » s'impose, même si les personnages ne sont pas représentés de manière uniforme. Cela suggère que l'identification au personnage n'est pas la seule entrée dans la compréhension du récit : ici a suffi la reconnaissance d'un scénario, celui qu'actualisent les « histoires de brouille¹¹ ». La place du lecteur est alors symétrique de celle qu'il occupait lorsqu'il s'agissait d'*Il neige !* Face à l'album d'Uri Shulevitz, les élèves construisaient leur compréhension à partir d'un goût commun pour la neige ; face à *Aujourd'hui on va...*, si l'expérience du monde des lecteurs est bien un recours, elle vient en appui de leur élaboration, mais n'en est pas le moteur. Ce qui est ici remarquable, c'est que les élèves parviennent à faire abstraction de la proposition iconographique pourtant spectaculaire. Cette mise en suspens des images montre la puissance de la forme « récit » pour modeler un ensemble de scènes et les mettre en intrigue.

Dans le cas de cette seconde classe, la règle fictionnelle la plus ordinaire, celle qui est à l'œuvre dans les albums « du quotidien », est suffisamment intégrée aux habitudes de lecture pour que des indices finalement relativement ténus (les infinitifs), alors même que le statut d'« histoire » n'est pas explicite, la convoquent et permettent d'élaborer un cadre narratif pour rendre compte d'une compréhension.

S'accommoder à un genre.

La classe de grande section qui avait lu *Il neige !* était restée sur une impression de relative perplexité. Pour atténuer ce sentiment, la maîtresse a proposé tout un parcours de lecture. Les livres sélectionnés jouaient tous sur la règle fictionnelle.

Parallèlement à *Drôle de zoo*, dont nous avons déjà évoqué la réception, a été lu *Le Safari* d'Ann Jonas (l'école des loisirs, 1986) : histoire d'enfants qui, sur le

Étonnement et connivence dans le jeu fictionnel

trajet de l'école, s'amuse à imaginer qu'ils traversent une nature hostile, peuplée d'animaux sauvages ; l'illustration joue sur les formes d'un décor ordinaire pour donner à voir aussi les animaux mentionnés. Ainsi, le tracé d'une cheminée sur la façade d'une maison évoque une girafe ; les pas japonais d'un jardinet évoquent des tortues ; la rampe d'un escalier, un boa constrictor ; des buissons autour d'une pièce d'eau, un troupeau de buffles... En outre ont été lues des « histoires de rêve », *L'Édredon*, également d'Ann Jonas (l'école des loisirs, 1984), le fameux *Max et les Maximonstres* de Maurice Sendak (l'école des loisirs, 1963). Dans ces récits, le personnage principal s'endort, mais cela n'est pas signifié explicitement, si bien que le lecteur se trouve ensuite confronté à des scènes oniriques sans être en mesure d'interpréter les étranges phénomènes qui s'y manifestent. Ce n'est qu'à la toute fin, lorsque lui est donnée à lire une scène de réveil, qu'il peut rétrospectivement réélaborer une vraisemblance correcte et rationnelle.

Enfin, la maîtresse a proposé *Komodo ! l'île aux dragons* de Peter Sís (Grasset Jeunesse, 1994). Dans ce livre, un petit garçon est obsédé par les dragons, l'illustration est saturée d'éléments faisant référence à des reptiles qui peuvent évoquer ce thème. Les parents de l'enfant décident de lui complaire et organisent un voyage jusqu'à Komodo, une île d'Indonésie qui abrite d'énormes varans, nommés « dragons de Komodo ». Sur le trajet de l'aller, l'enfant imagine une rencontre avec une de ces bêtes. Sur place, la réalité s'avère décevante : nuée de touristes, abondance de cabanes à souvenirs, misérable appât pour attirer l'animal dans un piège... L'enfant décide de s'éloigner de cette foule et s'écarte seul dans la jungle. Là, a lieu la rencontre espérée. Mais l'illustration est exactement la même que celle qu'avait produite sa seule imagination pendant le voyage. Cette exacte identité des représentations ne laisse pas de susciter quelque soupçon sur la réalité de la rencontre, soupçon que renforce la dernière phrase : « L'île de Komodo a beaucoup déçu mes parents. Mais moi, franchement, je n'ai jamais rien vu de mieux ! » Voici comment les élèves ont commenté cet excipit quelque peu ironique :

- 1 - Antonin Ben là... là, on sait pas... On n'a pas la réponse à la question du livre...
- 2 - Maîtresse Et alors ? Euh... Tu nous rappelles la question du livre ?
- 3 - Antonin Ben... On demandait que... est-ce que... est-ce que c'est pour de vrai qu'il a vu le dragon, ou bien est-ce que... est-ce qu'il l'a juste imaginé...
- 4 - Maîtresse Et alors ? C'est quoi ta réponse à toi ? Qu'est-ce que tu en penses, il l'a vu pour de vrai ou bien est-ce qu'il l'a juste imaginé ?
- 5 - Antonin C'est dit que... c'est dit : les parents ont été déçus. C'est qu'ils y ont rien vu... euh... ils ont pas vu le dragon. Mais l'enfant...

Pierre Sève

- 6 - Maîtresse Oui ? Et alors... ? Oui, t'en penses quoi, toi ? Juliette ?
- 7 - Juliette Ben, moi... L'enfant, ben, en fait... lui, il l'a vu... ou il y croit...
- 8 - Maîtresse Oui, c'est ça la question : il l'a vu ou il y croit ? Qu'est-ce tu penses, toi ?
- 9 - Antonin Moi, je pense : l'a pas vu. S'il l'avait vu, il aurait... il aurait tout dit... fait tout un bazar. Il aurait été bien content, bien content, bien... euh... Il aurait raconté, quoi. Les parents ils le sauraient, ils seraient pas aussi déçus...
- 10 - Maîtresse Ah, tu penses qu'ils... que les parents auraient été bien contents pour lui... alors, ils auraient pas été déçus. C'est ça ?
- 11 - Juliette Mais là, il a rien dit. Il a peut-être pas vu... L'auteur, il l'a pas fait dire...
- 12 - Maîtresse Qu'est-ce que tu veux dire avec ça : « L'auteur l'a pas fait dire » ?
- 13 - Juliette Ben... je...
- 14 - Maxime Alors... alors, la question, c'est pour nous. C'est nous qu'on sait pas. C'est comme *Il neige*. Nous on sait pas...

On peut voir qu'Antonin et Juliette ont bien assimilé les éléments de la discussion autour de *Drôle de zoo* : ils entendent bien la duplicité de la narration.

Un autre apport important de ce moment nous paraît être la manipulation de ce que la classe appelle « la question du livre ». L'expression avait été introduite par la maîtresse à propos d'*Il neige !*, elle est ici reprise à son compte par Antonin [1 et 3], mais elle semble bien convenir à Maxime [14] pour décrire la réception de la classe.

Maxime en vient à rapprocher ce parcours de celui qu'avait effectué la classe lors de la lecture de l'album d'Uri Shulevitz. Dans la ligne de la remarque de Maxime, et conformément à une intention encore incertaine, la maîtresse propose ensuite de trier les livres lus. Les élèves n'ont alors pas de difficulté à établir différentes catégories :

– les « livres jeux » pour *Drôle de zoo* et *Le Safari*, rapprochés parce que : « C'est pas pour de vrai, les personnages, ils jouent, ils voient pas vraiment les choses qu'ils disent, ils se racontent une histoire » ;

– les « histoires de rêve », rapprochés parce que : « À chaque fois, les personnages, ils s'endorment, et nous on voit les rêves qu'ils y font » ;

Étonnement et connivence dans le jeu fictionnel

- les « livres retournés », ensemble de narrations biaisées comme *Le Voyage de l'escargot* et *Agathe* (Pascal Teulade, l'école des loisirs, 1999, histoire d'une petite fourmi qui escalade le corps d'un garçonnet), que la maîtresse leur avait aussi lu à l'« heure du conte ».

À ces trois ensembles, il faut encore ajouter la catégorie des « livres qu'on peut pas savoir¹² », rapprochés parce que : « À la fin, nous, on n'a pas la réponse à la question du livre. » Ce dernier groupement a permis de dissiper la perplexité où les enfants s'étaient trouvés plongés : puisqu'il y a une catégorie, puisqu'on retrouve le même procédé, c'est que « c'est fait exprès, c'est pas nous qu'on comprend pas ».

Voilà donc comment de jeunes enfants peuvent distinguer les différents avatars de « la question du livre », tenir à distance la question que le livre conduit le lecteur à se poser.

Jauss indiquait que la lecture se passe comme si une œuvre répondait à une question qu'il revient au lecteur d'élaborer¹³ ; quand celui-ci est parvenu à formuler l'interrogation que, pour lui, le texte semble contribuer à documenter, son interprétation est achevée. C'est en quelque sorte ce même mouvement intellectuel qu'opèrent ici les jeunes lecteurs et dont témoigne l'expression de « question du livre » : cherchant une réponse autour de la vraisemblance de ce qui leur est donné à lire, ils repèrent que ces livres interrogent les conditions de possibilité de la fiction, qu'elle s'apparente au jeu, au rêve ou au simple désir...

Ironie et règle fictionnelle.

L'approche, voire la conceptualisation en acte, de la règle fictionnelle n'est pas ordinairement posée comme un objectif de la scolarité à l'école maternelle : les classes dont nous rapportons les propos sont tout à fait exceptionnelles, et leurs parcours sont le fruit d'une collaboration étroite entre un chercheur et des enseignantes expertes. Pourtant la saisie de la règle fictionnelle paraît une condition de possibilité de la compréhension des histoires. S'il en est fait peu de cas dans les classes ordinaires, c'est sans doute parce qu'il se construit à bas bruit des stéréotypes autour des genres littéraires, et la question de la compréhension de la règle fictionnelle peut être considérée comme « allant de soi ». Mais dès qu'apparaît un élément que le lecteur ne parvient pas à insérer dans un réseau sémantique, qu'il s'agisse d'une invraisemblance, d'une métaphore, d'une expression figée ou d'un simple mot méconnu, les présupposés conversationnels¹⁴ sont mis en péril. Alors, il faut interroger le fonctionnement sémiotique de la fiction, « l'économie des échanges langagiers qu'autorise le récit¹⁵ », ce que nous avons appelé la règle fictionnelle.

Olson insiste sur ce point : la langue écrite ne fournit pas le mode d'emploi de ce qu'elle est capable de restituer de ce qui est exprimé oralement¹⁶. Il illustre

cette assertion en évoquant le fonctionnement de l'ironie, si facile à décoder dans la cour de récréation quand les enfants détectent sans peine le venin d'une remarque comme « c'est du propre ! », si difficile à soupçonner dans le discours d'un texte écrit. De fait, un propos ironique suppose la saisie simultanée de deux discours, l'un plus explicite que l'autre, l'un masquant l'autre en quelque sorte. Dans une situation d'oralité, la connaissance de l'interlocuteur, de ses partis pris, des opinions qu'il affiche... permet d'identifier l'écart entre le dit et l'intention du dire. En revanche, dans un texte, comme l'intention de l'auteur n'est qu'une hypothèse à construire justement par la lecture qu'on en fait, l'écart peut passer inaperçu. Les traits ironiques ne manquent pas dans notre corpus, par exemple quand le héros de *Drôle de zoo* décline l'invitation de sa voisine en affirmant : « J'en viens », ou quand le narrateur proclame : « L'île de Komodo a beaucoup déçu mes parents. Mais moi, franchement, je n'ai jamais rien vu de mieux. » Dans le premier de ces excipits, ce que dit le personnage masque ce que dit le narrateur, mais il est vraisemblable que le personnage lui-même ne croit pas à ce qu'il dit (il sourit) ; dans le second, ce que dit le personnage entre en tension avec ce que suggère le narrateur « iconique ». L'un et l'autre de ces excipits n'ont pas faiblement pesé dans les élaborations de la classe. Mais dans les deux cas, c'est finalement la saisie d'une règle, attestée dans l'œuvre mais aussi dans un genre (celui des « livres qu'on peut pas savoir »), qui a autorisé l'effet produit par l'excipit et permis d'en goûter le sel.

La perplexité des enfants manifeste souvent la difficulté évoquée par Olson. Dans le cas de notre classe de grande section, elle a pu s'estomper, sinon se dissoudre, dans l'élaboration d'une vision d'ensemble qui embrassait les différents aspects de l'œuvre et qui, par une sorte d'abduction créatrice, a pu rendre compte d'autres œuvres.

Ainsi l'attention portée à la règle fictionnelle nous semble permettre de lever des difficultés, poser les fondements d'une typologie des genres – fussent ces genres propres à la littérature enfantine – et constituer une sorte de propédeutique à la lecture des œuvres pour « les grands », là où abondent les incertitudes. Car le jeu de la littérature propose souvent du monde une image floue, instable, soumise à toutes sortes de fluctuations ou de distorsions... Un modeste travail, même à propos d'un seul de ces albums, auprès des « petits » peut préparer à l'exploration ultérieure des récits fantastiques ou de science-fiction, des uchronies, des narrations de mauvaise foi, des métaphores filées, des lectures symboliques...

En attendant ces développements ultérieurs, autour de l'œuvre présente se noue déjà tout un jeu de connivences : entre les jeunes lecteurs, entre ces lecteurs et l'auteur, entre ces lecteurs et les enfants qu'ils sont aussi par ailleurs.

Pierre Sève

lalot.seve@wanadoo.fr

INSPE Clermont-Ferrand, laboratoire ACTÉ

Étonnement et connivence dans le jeu fictionnel

NOTES

1. Samuel Coleridge, *La Ballade du vieux marin et autres poèmes*, Paris, Gallimard, 2007.
2. Tzvetan Todorov, *Introduction à la littérature fantastique*, Paris, Seuil, 1976.
3. Voir entre autres, Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, *Narramus*, Paris, Retz, 2017 ou Mireille Bri-gaudiot (dir.), *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle : PROG / INRP*, Paris, Hachette éducation, 2006.
4. Le principe isomorphique est souvent tempéré, il est vrai, par l'anthropomorphisation d'animaux, qui constitue en quelque sorte la première règle fictionnelle non réaliste.
5. Gérard Genette, « Vraisemblance et motivation », *Communications*, n° 11, 1968, p. 5-21.
6. Pierre Sève, « Le vu et le dit dans les livres pour tout-petits », *Nous voulons lire !*, n° 159, 2005, p. 65-75.
7. Lorsqu'on s'adresse à de jeunes enfants, il importe de bien distinguer les histoires racontées selon une narration homogène – accessibles aux plus jeunes –, tout entière conduite depuis le point de vue d'un personnage, et celles qui présentent un contraste entre plusieurs points de vue – destinées à de plus grands. Le premier cas est illustré par *Le Voyage de l'escargot*, ou encore *Deux fourmis* (Chris Van Allsburg, l'école de loisirs, 1990). En revanche, des œuvres comme *L'Afrique de Zigomar* (Philippe Corentin, l'école des loisirs, 1990) ou *Le Roi Éric le Naïf* (Colin MacNaughton, Gallimard, 1982) s'adressent à des lecteurs plus aguerris : la bascule des points de vue n'y fonctionne pas comme règle fictionnelle, elle ne joue pas entre le narrateur et le narrataire ; elle s'actualise entre des personnages qui n'adoptent pas le même point de vue : de fait Zigomar doit ses erreurs d'appréciation à sa vantardise, tandis que Pipioli n'est pas totalement dupe ; Éric, tel Don Quichotte, est trompé par sa naïveté, et sa grande myopie, tandis que le corbeau tient le rôle d'un témoin fiable.
8. Les moyens techniques dont nous disposons n'ont pas permis une identification des élèves qui prennent la parole. Il n'avait pas été prévu que la discussion fût aussi intéressante, si bien que la captation s'est faite avec les moyens du bord (pas de caméscope, mais un dictaphone) à partir du moment où s'est engagée cette discussion débridée.
9. Dans les livres pour jeunes enfants (ceux de Keith Baker, de Christian Voltz...), il n'est pas rare de rencontrer ce dispositif qui relève d'une forme particulière de métalepse : un petit personnage, qui n'intervient en aucune manière dans l'intrigue, figure à toutes les pages. De même, dans la *Rubrique-à-brac* de Gotlib, la petite coccinelle formule les commentaires qui pourraient être ceux d'un lecteur et assume ainsi, avec humour, le noble rôle dévolu au chœur dans le théâtre antique. Tadeusz Kantor (*La Classe morte*), Joseph Losey (*Don Giovanni*) et d'autres ont eu recours à des dispositifs similaires pour esquiver, au cœur de l'œuvre, une conscience de spectateur.
10. Est-ce faire trop de crédit à ces enfants que d'identifier ici une formule symétrique à celle des prophètes (*laken*), où Blanchot (dans *Le Livre à venir*) voyait l'expression de l'irruption de la parole littéraire ? La manifestation du désir de l'enfant qui ramène tout le monde à la réalité quotidienne semble faire pendant à l'irruption de l'improbable (les figurines animées) qui avait embarqué la classe dans cette lecture désirante...
11. Comme *La Brouille* de Claude Boujon (Paris, l'école des loisirs, 1989), ou du même auteur et chez le même éditeur, *Mangetout et Maignolet* (1992), ou encore *Marie-Louise et Christophe* de Natalie Savage-Carlson, José Aruego et Ariane Dewey (1977).
12. La maîtresse n'a pas cru devoir redresser la dénomination des « livres retournés » ou des « livres qu'on peut pas savoir », quelque défectueuse ou ingénue qu'elle paraisse, parce qu'elle disait de façon très expressive un concept en voie de construction, encore très labile, et qu'une appellation plus experte aurait pu fragiliser. Les notions de point de vue ou d'indécidabilité sont ici approchées, elles ne sont pas réellement pensées.
13. Hans-Robert Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978.
14. Rappelons qu'Herbert Paul Grice définit des présupposés de quantité (apporter toutes les informations nécessaires), de qualité (dire ce que l'on pense), de relation (parler à propos) et de modalité (être clair). Mais les histoires, qui jouent volontiers avec leur lecteur, spéculent sur ces attentes et s'ingénient

Pierre Sève

à ne les satisfaire que partiellement (les « livres qu'on peut pas savoir ») ou au détour de parcours parallactiques (les « histoires retournées »), voire labyrinthiques (les « histoires de rêve », les « livres jeux »).

15. Claude Le Manchec, *L'Expérience narrative à l'école maternelle*, Lyon, INRP, 2005.

16. David Richard Olson, *L'Univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris, Retz, 1998.

RÉSUMÉ

Étonnement et connivence dans le jeu fictionnel

La question de la vraisemblance et de ses différents avatars est rarement explorée avec les petits enfants. Elle est pourtant constitutive de la capacité à articuler l'expérience vécue et l'expérience narrée, et donc à interpréter un récit.

Dans cette contribution, il est fait état de différentes situations où de jeunes élèves ont pu construire le concept de récit avec la souplesse requise. Ces situations montrent qu'il n'est pas prématuré de poser ce genre de problème (l'offre éditoriale est assez diverse pour qu'on y trouve des œuvres adaptées) et que ces jeunes élèves sont capables de goûter la force des « histoires ».

MOTS-CLÉS : école maternelle, récit, littérature, règle fictionnelle

SUMMARY

Astonishment and connivance in fictional play

The question of verisimilitude and of its different avatars is rarely explored with younger children. It is however constitutive of their abilities to articulate the lived experience and the narrated experience, and therefore how they may interpret a story.

In this contribution, different situations are reported in which young pupils were able to construct the concept of story with the required flexibility. These situations show that it is not premature to introduce children to this issue (the editorial offer is diverse enough) and that these young pupils are actually able to enjoy the power of "stories".

KEYWORDS : kindergarten, stories, literature, fiction

RESUMEN

Sorpresa y connivencia en el juego ficcional. Leer la regla de la ficción en la escuela infantil

La cuestión de la verosimilitud y sus diferentes avatares rara vez se explora con niños pequeños. Sin embargo, es constitutiva de la capacidad de articular la experiencia vivida y la experiencia narrada y, por lo tanto, de interpretar un relato.

En este trabajo, se presentan diferentes situaciones en las que jóvenes alumnos pudieron construir el concepto de relato con la flexibilidad requerida. Estas situaciones muestran que no es prematuro plantear este tipo de problema (la oferta editorial es lo suficientemente diversa y es posible encontrar obras adaptadas) y que estos jóvenes alumnos son capaces de disfrutar la fuerza de las "historias".

PALABRAS CLAVES : educación preescolar, relatos, literatura, verosimilitud

Pablo Fontoura

Les nuances du regard des enfants

Introduction.

Voir et regarder une œuvre picturale mimétique est un processus éminemment complexe, d'ordre perceptif, cognitif et appréciatif (du moins lorsque ce regard s'inscrit dans une attitude d'attention esthétique/artistique). Pour le comprendre, nous devons prendre en compte, d'une part, les contraintes et structurations visuelles génériques qui sont responsables des étapes *pré-attentionnelles* du traitement des stimuli visuels ; d'autre part les cadres, habitus, biais, etc., d'ordre culturel (et donc aussi historique) qui informent l'*attention* visuelle et le traitement proprement cognitif de l'image ; et enfin les dimensions émotive et hédonique de l'expérience qui nourrissent l'appréciation (positive ou négative) de l'image ou de l'œuvre en question, qui résultent elles-mêmes de l'interaction de réactions de base ancrées dans la psychophysiologie de l'image, de cadres et préjugements culturels et de préférences visuelles individuelles. Toutes ces dimensions sont agissantes aussi dans la vision quotidienne du monde. Mais le regard sur les images dépend de manière particulièrement forte de notre capacité à faire interagir la dimension proprement perceptive (visuelle) avec la multitude de « grammaires » culturelles qui contribuent à la structuration attentionnelle et à l'appréciation de l'« objet » vu et regardé. De ce fait, étudier l'expérience visuelle d'images, et en particulier d'œuvres picturales, ne peut pas ne pas comporter un moment interdisciplinaire fort, une rencontre entre sciences sociales et psychophysiologie de la vision. C'est dans cette perspective générale que la présente étude s'inscrit.

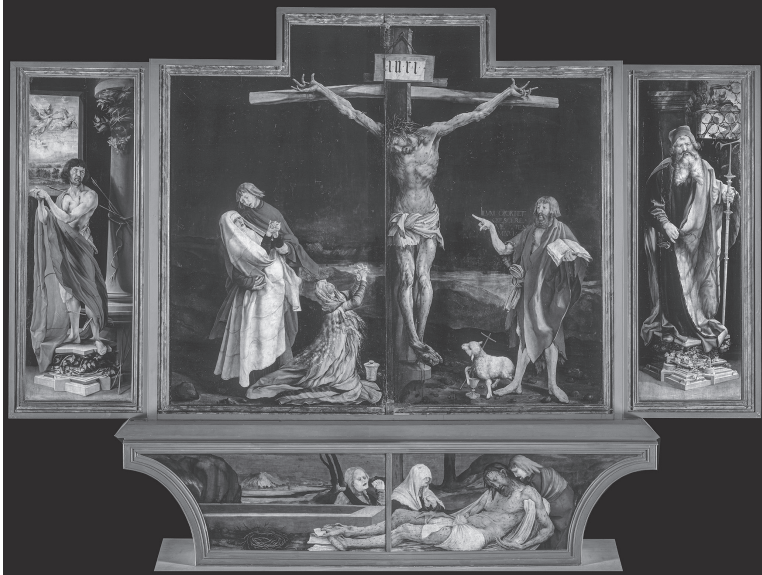
Dans le cadre de cet article, nous nous intéresserons à la question plus spécifique de la relation entre l'âge des spectateurs et les modalités de l'expérience visuelle des œuvres picturales. Regardons-nous tous de la même façon, que nous soyons des enfants, des adultes ou des « seniors » ? Ou se peut-il que l'on approche les œuvres, par la vision, de façon spécifique selon l'âge que l'on a ? Nous nous intéresserons uniquement ici à l'enfance, pour des raisons de

place, mais aussi parce que le regard des enfants est un objet particulièrement important pour la question de l'interaction entre la maturation proprement biologique et psychologique des processus visuels et les faits d'acculturation. De cette question, en elle-même très complexe, nous n'étudions qu'un seul aspect : la manière dont les enfants parcourent (au sens le plus littéral du terme) les œuvres picturales visuellement. Et nous n'envisagerons cet aspect lui-même qu'à travers une étude de cas concrète. Nous espérons cependant qu'en dépit de ces limitations très importantes de notre objet d'étude et du nombre restreint d'enfants étudiés, nous pourrions dégager quelques hypothèses et éléments de réponse dépassant le niveau trivial.

L'œuvre : Le Retable d'Issenheim.

Le Retable d'Issenheim [1512-1516]¹ est une œuvre majeure de Matthias Grünewald², située au musée Unterlinden, à Colmar, en France. Ce triptyque est un des joyaux de la Renaissance allemande. Il représente les épisodes de la vie du Christ de façon à la fois réaliste et fantastique. Il est composé de dix panneaux respectivement intitulés *Crucifixion* (1), *Saint Sébastien* (2), *Saint Antoine* (3) et *Prédelle* (4) (figure A) ; *Résurrection* (5) et *Annonciation* (6) (figure B), *Concert des anges* (7) et *Nativité* (8) (figure C) ; *Tentation de saint Antoine* (9) et *Visite de saint Antoine à saint Paul* (10) (figure D) ; et d'un ensemble de sculptures (11) réalisé par le sculpteur du gothique tardif Nicolas de Haguenau (figure E) (*).

Au premier abord, le Retable assaille le regard par sa richesse extrême en différenciations proprement visuelles : les couleurs y sont employées de façon intense et diversifiée, sous la forme de dégradés, de contrastes et de teintes qui incarnent métaphoriquement la matière et la lumière, les lignes sont d'une grande force expressive et les compositions sont saturées d'éléments de représentation multiples³. Ce dernier point ne saurait être surestimé : l'histoire du Christ et de Marie, la vie de saint Antoine et toutes les autres scènes sont montrées de façon complexe. Y figurent de multiples personnages connus et inconnus, des objets divers, des animaux, des paysages, et même des monstres fantastiques, qui stimulent l'imagination. C'est aussi une œuvre matériellement très imposante : elle occupe tout l'espace d'une ancienne chapelle et exige que le spectateur, qui ne peut jamais la saisir dans son ensemble, se livre à une véritable déambulation ; on ne peut la voir que par étapes successives, en parcourant la chapelle et en découvrant au fur et à mesure les différents panneaux correspondant aux épisodes de l'histoire du Christ. Enfin, le Retable possède une dimension transcendante liée à son histoire : il était censé contribuer à l'apaisement psychologique et spirituel des spectateurs. Plus précisément, il était destiné à soulager les maux des personnes atteintes d'ergotisme, une maladie



*Figure A – Crucifixion (1), Saint Sébastien (2),
Saint Antoine (3) et Prédelle (4).*



Figure B – Résurrection (5) et Annonciation (6).



Figure C – Concert des anges (7) et Nativité (8).



Figure D – Tentation de saint Antoine (9) et Visite de saint Antoine à saint Paul (10).



Figure E – Sculptures (11).

(*) Ces images sont reproduites avec l'aimable autorisation du musée Unterlinden.

causée par l'ergot du seigle et responsable d'éruptions cutanées sévères et d'hallucinations. À l'époque de la création du Retable, les personnes atteintes de cette maladie se dirigeaient vers l'ordre des Antonins (le commanditaire du Retable), en quête d'espoir : si le Christ avait réussi à surmonter sa souffrance, les malades seraient probablement sauvés, eux aussi⁴.

Que reste-t-il de cette fonction de l'œuvre de nos jours ? C'est difficile à dire, mais il est certain que depuis sa redécouverte, au cours du XIX^e siècle, le Retable ne cesse de fasciner artistes, amateurs d'art et visiteurs néophytes qui viennent du monde entier pour le voir. C'est d'ailleurs en grande partie à l'écrivain et critique d'art français Joris-Karl Huysmans (1848-1907) qu'est due la redécouverte de l'œuvre : il la décrit à la fois dans son roman de 1891, *Là-bas*⁵,

Pablo Fontoura

et dans un texte intitulé « Les Grünewald du musée de Colmar », publié dans *Trois primitifs*, en 1905⁶, où il souligne notamment les aspects par lesquels cette œuvre défie l'attention du spectateur. Huysmans note ainsi :

La *Tentation de saint Antoine*, il dut s'y plaire, car les expressions les plus convulsives, les formes les plus extravagantes, les tons les plus véhéments s'accordaient avec ce sabbat de démons livrant bataille au moine. Et il [Grünewald] ne s'est pas fait faute de bondir dans l'au-delà cocasse : mais si sa *Tentation* est d'un mouvement et d'un coloris extraordinaires, elle est, en revanche, confuse. Elle est si singulièrement enchevêtrée que les membres de ces diables ne se distinguent plus les uns des autres et que l'on serait bien en peine d'assigner à tel animal telle patte, à tel volatile telle aile, qui écorchent ou égratignent le saint⁷.

Pourquoi étudier le regard des enfants sur le Retable d'Issenheim ?

Il y a d'abord une raison d'ordre général qui justifie une telle étude : le regard des enfants sur les œuvres d'art visuelles a été peu analysé, sinon dans une perspective didactique ou dans des recherches en psychologie ne s'y intéressant que dans le cadre d'une préhistoire du regard adulte. L'une des rares exceptions à ce constat que nous ayons pu rencontrer est l'exposition « *Ver diferentes ver(sões) é legal !* » (« Voir différentes versions(visions) est cool ! » [2017]), au musée de l'université fédérale de Rio Grande do Sul, à Porto Alegre (Brésil), qui a été conçue entièrement *par* des enfants, et non *pour* les enfants. À cette occasion, les enfants ont été les créateurs, les commissaires, les co-organisateurs, ainsi que les médiateurs pour le public adulte d'une exposition entière⁸. Et s'il est vrai que certains artistes modernes et contemporains, comme Klee, Picasso, Braque, Mondrian, Basquiat ou Warhol se sont intéressés aux gestes *créateurs* propres des enfants⁹, de nos jours encore, peu d'importance est accordée à l'interprétation que les enfants font des œuvres créées et consacrées par les adultes.

La seconde raison tient à la spécificité du Retable : il constitue un objet d'étude particulièrement intéressant pour une analyse de l'expérience visuelle du public jeune. En effet, comme nous l'avons déjà indiqué, il possède une puissance de présentification très forte, ce qu'il représente, ce dont il fait le récit, est d'une grande richesse et offre de multiples niveaux de lecture, et enfin, il est très expressif. Nous verrons notamment que les enfants sont fascinés par le panneau qui représente la tentation de saint Antoine, sans doute parce qu'ils sont sensibles aux caractéristiques soulignées par Huysmans : les enfants aiment la variété et tolèrent généralement très bien les discordances perceptives ou

intellectuelles. Cependant, il s'agit d'une œuvre qui, par sa richesse, constitue un défi pour l'attention tout autant que pour la compréhension, c'est-à-dire qu'elle semble à première vue particulièrement difficile d'accès pour des enfants. D'où l'intérêt d'étudier leurs réactions.

Une étude oculométrique du parcours du regard des enfants face au Retable.

Les mouvements des yeux sont une source de connaissance importante pour étudier la vision et son rapport avec le fonctionnement du cerveau. Ils nous donnent des pistes sur la cognition humaine, notamment sur la mémoire, la prise de décision, la réalisation de tâches, le traitement de l'information¹⁰, mais aussi sur notre exploration esthétique¹¹. Pour que l'on voie de façon nette, il faut que les images soient positionnées de façon relativement stable, pendant une durée plus ou moins longue, sur la région de la rétine appelée « fovéa ». C'est en effet cette région qui concentre le plus grand nombre de cellules photosensibles permettant l'identification des couleurs et des formes. Pendant l'observation, les yeux ne cessent de faire des mouvements horizontaux, verticaux et en diagonale très rapides, appelés « saccades », à la recherche de zones du champ visuel susceptibles de présenter des informations pertinentes ou significatives pour le traitement du stimulus. Chaque fois qu'un objet d'intérêt se présente nous essayons de le placer dans la région de la fovéa pour mieux le comprendre : les yeux « s'arrêtent » alors pour se positionner sur la zone en question, c'est ce qu'on appelle une fixation¹². Il en découle que plus nous connaissons les zones de fixations, ainsi que le parcours et la temporalité des mouvements oculaires, plus nous serons en mesure de comprendre ce qu'un observateur a vu, ce qui a attiré son attention et ce qui a pu l'intéresser ou le toucher.

L'instrument technologique qui permet d'étudier les mouvements et les fixations oculaires est l'oculomètre (*eye-tracker*). L'*eye-tracking* regroupe un ensemble de techniques qui permettent d'enregistrer les mouvements et les points de fixation des yeux captés par des caméras. Un logiciel en extrait ensuite les tracés du regard. On peut ainsi savoir comment nous regardons le monde ou les autres, mais aussi comment nous regardons un tableau ou un dessin, par exemple quelles sont les lignes de force de notre expérience visuelle et les éléments qui accrochent le plus fortement notre regard. C'est un outil très utilisé dans les travaux scientifiques consacrés à la perception visuelle ou encore au déchiffrement des textes, mais aussi dans le domaine du marketing, dans l'évaluation de la signalisation des lieux publics et, de plus en plus, dans le domaine de l'étude de l'expérience visuelle des œuvres d'art.

Ce que nous allons présenter ici est un extrait d'une étude plus vaste sur la perception visuelle et l'expérience esthétique¹³, réalisée dans le cadre de l'Initiative de recherches interdisciplinaires et stratégiques (IRIS) « Création, cognition, société » portée par Paris Sciences & Lettres (PSL), l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS) et le Centre de recherche et de restauration des musées de France (C2RMF). Au total, cinquante-deux participants de tous âges ont été invités à regarder le *Retable d'Issenheim*. Ils ont observé les panneaux en portant des lunettes d'oculométrie, qui ont enregistré le trajet de leur regard¹⁴. Il s'agissait de les amener à regarder les images le plus librement possible, aussi longtemps qu'ils le souhaitaient. Une fois l'observation finie, ils ont commenté leur expérience en participant à un entretien. Enfin, un questionnaire a été mis en place pour connaître le profil des participants. Nous souhaitions ainsi ajouter un volet qualitatif à l'étude des données quantitatives enregistrées par l'oculomètre, afin de disposer d'informations complémentaires sur les mouvements visuels captés. Dans cet article, nous n'allons présenter que les résultats relatifs aux cinq enfants de 7 à 10 ans qui ont pris part à l'étude (figure F). Il faut préciser que nous ne prétendons pas extrapoler à partir de notre échantillon, statistiquement non pertinent, un profil d'expérience général représentatif de celui des enfants. Nous nous en tiendrons à une analyse de quelques cas particuliers. En revanche dans nos remarques conclusives nous mettrons nos résultats en relation avec des questions générales, déjà bien étudiées, et tenterons de formuler quelques hypothèses pouvant servir de repères à de futures études plus approfondies, qui seraient menées sur un échantillon plus pertinent et prendraient en compte davantage de variables – par exemple l'origine sociale et l'habitude de fréquenter des musées.



Figure F – Photographies des enfants portant les lunettes d'oculométrie pendant l'observation de l'œuvre.

Photographies de Pablo Fontoura.

Les nuances du regard des enfants

Notre analyse a pris en compte trois paramètres importants pour mesurer les mouvements oculaires des participants : (1) le nombre de visites d'une même zone, (2) la durée moyenne des fixations et (3) la durée totale des fixations. Ces mesures ont été faites à la fois pour chaque panneau et chaque zone d'intérêt spécifique, en l'occurrence les zones présentant (a) des personnages et (b) des objets. Le paramètre (1) correspond au nombre de fois où les yeux se posent sur chaque partie du tableau. Les retours à une zone de visualisation antérieure indiquent l'intérêt du spectateur pour cette zone, qui peut relever de la simple curiosité, mais éventuellement aussi de ses difficultés à assimiler ou comprendre tel ou tel élément¹⁵. Le paramètre (2), quant à lui, indique le temps moyen de chaque fixation du regard sur une zone de l'image. Cet indice révèle des moments de réflexion plus profonde. Les longues fixations sont plus particulièrement considérées comme l'indice d'un temps d'introspection¹⁶. Le paramètre (3), enfin, indique le temps d'exposition des observateurs aux informations associées à une zone donnée. Plus la durée de la somme des fixations sur une zone précise est grande, plus on est susceptible d'en extraire des informations détaillées¹⁷. Mais une longue durée totale des fixations sur une même zone peut aussi traduire le caractère intrigant, mystérieux pour le spectateur de l'élément qui s'y trouve. Il est donc important de compléter l'enquête oculométrique par des enregistrements des commentaires des participants ou par des entretiens, donc en recourant à des méthodes qualitatives.

L'analyse oculométrique du regard des enfants.

D'une manière générale, les enfants ont regardé l'ensemble des panneaux composant le Retable d'Issenheim pendant 6 minutes, soit moins longtemps que les adolescents et les adultes (9 minutes en moyenne), et les personnes âgées (8 minutes) (Tableau 1). La durée de la visualisation du Retable a tendance à augmenter vers l'âge adulte et à diminuer vers la vieillesse.

	Moyenne	Écart-type
0-10 ans	6,1	3,5
11-19 ans	9,5	5,8
20-59 ans	9,4	5,3
60-79 ans	8,8	4,9

Tableau 1 – Durée totale de visualisation du Retable d'Issenheim en minutes, en fonction de l'âge.

Pablo Fontoura

En général, le panneau sur lequel la *durée totale des visites* est la plus élevée est *Crucifixion*, qui est à la fois le plus grand de l'ensemble et celui qu'on découvre le premier lorsqu'on pénètre dans la chapelle du musée. La *Crucifixion* est aussi le panneau principal de l'œuvre, ainsi que le plus connu et reproduit dans les textes sur le Retable. Il n'est donc pas étonnant qu'il s'agisse du panneau le plus visualisé. Le panneau de la *Tentation de saint Antoine* vient en deuxième place, suivi des sculptures. Ces dernières sont au fond de la salle : même si elles sont les derniers éléments du parcours que l'on découvre, elles attirent tout de même l'attention des observateurs.

Curieusement, le panneau le plus regardé par les enfants n'est pas celui qui est le plus visualisé par l'ensemble des participants de l'étude. Les enfants ont donné la préférence au panneau du *Concert des anges*, de la *Visite de saint Antoine à saint Paul*, à la *Prédelle* et à l'*Annonciation*. Les peintures les plus regardées par les enfants ont en commun de présenter un très grand nombre de personnages avec lesquels ils se sont identifiés. Le nombre de visites par panneau et par tranche d'âge est indiqué dans le Tableau 2.

	0-10 ans		11-19 ans		20-59 ans		60-79 ans		Tous âges compris	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Concert des anges	68	98	60	51	75	75	68	38	53	43
Tentation de saint Antoine	67	52	82	79	81	87	71	40	72	67
Nativité	63	79	47	51	75	55	63	46	89	66
Crucifixion	51	36	92	93	89	67	97	58	68	54
Visite de saint Antoine à saint Paul	50	40	50	34	62	57	48	30	41	45
Résurrection	44	32	33	24	61	58	67	58	59	54
Prédelle	37	20	43	39	40	52	44	33	18	16
Annonciation	34	25	29	16	59	45	55	44	20	19
Saint Antoine	12	6	7	9	18	14	18	16	78	75
Saint Sébastien	12	7	17	16	21	21	23	16	57	49

Tableau 2 – Durée moyenne des visites des enfants pour chaque panneau du *Retable d'Issenheim* (dix premiers résultats).

Les nuances du regard des enfants

D'une manière générale, l'analyse de l'*eye-tracking* révèle que les personnages sont les éléments que le public jeune regarde le plus souvent (*nombre de visites*) : l'ange jouant de la viole au premier plan du *Concert des anges* est le personnage le plus souvent regardé, suivi de la Vierge de la *Nativité*, du Christ de la *Crucifixion*, du Christ de la *Prédelle* et du saint Antoine de la *Tentation*. On peut déduire de l'analyse de ce paramètre que ce sont ces personnages qui probablement fascinent, intriguent, ou stimulent le plus la curiosité des enfants.

Si on considère le panneau de la *Nativité*, on constate d'intéressantes différences. Comparativement, les adolescents, les adultes et les personnes âgées se sont centrés beaucoup plus sur le visage de Marie dans la *Nativité*, tandis que les enfants se sont davantage focalisés sur le visage de l'Enfant Jésus et sur les éléments de la nature, à droite de l'image. Par ailleurs les enfants portent beaucoup d'intérêt à l'arbre situé à gauche sur le panneau de la *Nativité*, qui est l'élément qu'ils regardent le plus souvent (figure G). Les fixations des enfants se sont aussi concentrées sur un axe plus étendu de la peinture, alors que l'intérêt des autres groupes s'est plutôt dirigé vers la zone située au centre, dans la partie supérieure de l'image. Le regard des personnes âgées s'est fixé sur une zone plus concentrée de l'image, tandis que celui des enfants l'a parcourue sur une zone plus étendue, leur attention se focalisant sur différents points.



Figure G – Exemple de *heat map* (carte de chaleur) présentant le nombre de fixations sur le panneau de la *Nativité* pour chaque tranche d'âge (la couleur rouge indique les zones où le nombre de fixations est le plus important).

Crédits : Pablo Fontoura/C2RMF.

De manière générale le regard des enfants est souvent attiré par des motifs non humains, tels les paysages du fond, situés à gauche et à droite du Christ de la *Crucifixion*, l'arbre situé à droite sur le panneau de la *Visite de*

saint Antoine à saint Paul, ainsi que l'arbre et le portail également à droite sur celui de la *Nativité*. De même, concernant l'*Annonciation*, les enfants ont montré de l'intérêt visuel pour le plafond de la chapelle représentée et pour le rideau, le vitrail et la colombe (figure H). Nous constatons ainsi un intérêt particulier des enfants pour la nature et le monde des choses. Cette manière particulière d'explorer le panneau diffère de celle des autres tranches d'âge, qui se concentrent plutôt sur des éléments classiques de la scène représentée.

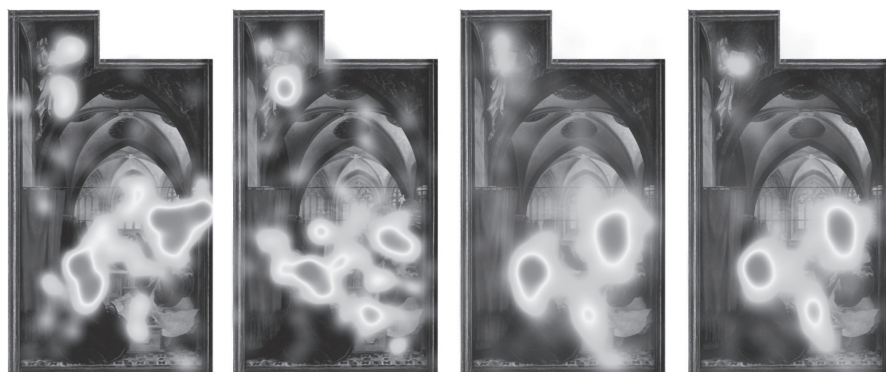


Figure H – Exemple de *heat map* présentant le nombre de fixations sur le panneau de l'*Annonciation* pour chaque tranche d'âge (la couleur rouge indique les zones où le nombre de fixations est le plus important).

Crédits : Pablo Fontoura/C2RMF.

En ce qui concerne la *durée moyenne des fixations*, la *Tentation de saint Antoine* est le panneau sur lequel les fixations individuelles sont les plus longues (0,64 s), suivi du *Concert des anges* (0,53 s) et des sculptures (0,47 s). Cela indique une attirance forte pour les composantes du Retable chargées de violence, mais aussi celles qui évoquent la fantaisie et la musique. Les enfants sont donc capables de se concentrer sur des représentations complexes lorsqu'ils observent une œuvre.

La zone d'intérêt spécifique (personnage ou objet) sur laquelle la *durée moyenne des fixations* est la plus élevée est la représentation de Dieu dans la *Nativité* (3,10 s). Cela est lié au fait que les enfants font référence à plusieurs reprises au « soleil » de l'œuvre, car ce « Dieu » est entouré de lumière, il s'agit d'un « Dieu-Lumière »¹⁸. Cette représentation intrigue les enfants à la fois par sa signification et par sa couleur jaune attractive, qui contraste avec le bleu du ciel qui l'entoure. La durée moyenne des fixations sur le « Dieu » de la *Nativité* s'avère d'ailleurs beaucoup plus importante que sur le deuxième élément fixé le plus longtemps, c'est-à-dire les anges situés sur la gauche du panneau

du *Concert des anges* (1,76 s), et que la durée moyenne globale par figure (à peine à 0,44 s). Ce paramètre indique que ces éléments favorisent probablement davantage l'introspection.

La *durée totale de fixation* par élément nous révèle que les zones d'intérêt regardées le plus longtemps sont le saint Antoine de la *Tentation* (7,3 s), l'ange au premier plan du *Concert des anges* (6,95 s) et le soldat au premier plan de la *Résurrection* (5,86 s). Ces résultats indiquent de nouveau que les enfants ont été plus touchés par des éléments chargés d'action, que par les nombreuses zones plus paisibles qu'offre le Retable. Leur regard s'attache aussi fortement au personnage du Christ crucifié, mis au tombeau et ressuscité. Peut-être ce constat doit-il être analysé en relation avec les commentaires faits par les enfants au sujet de la mort, évoqués dans l'étude qualitative que présente la suite de cet article.

Enfin, le regard des enfants s'est porté sur peu de zones et, plus que les adultes, ils ont exploré les images en se concentrant sur ces zones. Au lieu de parcourir l'ensemble de la surface des panneaux à la recherche d'une lecture culturelle structurée, ils ont privilégié des zones spécifiques liées plutôt aux actions représentées ainsi et aux motifs qui leur semblaient énigmatiques et éveillaient par conséquent leur curiosité visuelle, existentielle et même logique (voir *infra*). Cela semble être lié de manière plus générale au fait que leurs ressources attentionnelles se laissent guider surtout par la variété des stimuli, qu'ils ont peu d'attentes préalables et ne suivent pas de normes de « lecture experte ». S'il ressort des données oculométriques que leurs expériences visuelles diffèrent systématiquement de celles des adultes, les mêmes données montrent qu'elles ne sont pas moins complexes. Par exemple, le nombre de fixations des enfants sur la zone d'intérêt la plus fixée est de 25 % plus élevé que celui des adultes, de 42 % plus élevé que celui des adolescents et de 66 % plus élevé que celui des personnes âgées. De même, comme nous l'avons déjà indiqué, les zones qui attirent le plus la curiosité des enfants semblent être des zones « secondaires » des panneaux, comme la porte et le mur de la Nativité, alors que le regard des adultes se porte davantage sur les éléments « principaux » de l'image, comme les visages des personnages (Tableau 3 et figure I).

Pablo Fontoura

Âge 0-10 ans		Âge 11-19 ans	
Nativité - La porte / Le mur	20	Tentation - La plaque en bas à gauche	14
Concert - Le visage de l'ange musicien	16	Tentation - Le monstre oiseau	13
Concert - Marie	12	Tentation - Les monstres au centre	11
Concert - Les anges au fond	8	Concert - Marie	9
Nativité - Les visages de Jésus et de Marie	7	Tentation - Les monstres en bas au centre / Les mains	9
Visite - Le fond	6	Concert - Le visage de l'ange musicien	8
Crucifixion - Le callice	6	Visite - Saint Antoine	8
Prédelle - Le ventre et le torse du Christ	5	Tentation - Les monstres en bas à droite	7
Tentation - Le monstre oiseau	5	Nativité - Les visages de Jésus et de Marie	7
Concert - Le dégradé coloré du musicien	5	Visite - Saint Paul	6
Âge 20-59 ans		Âge 60-79 ans	
Nativité - Les visages de Jésus et de Marie	16	Concert - Le visage de l'ange musicien	12
Concert - Le visage de l'ange musicien	12	Annonciation - Marie	12
Tentation - Le monstre oiseau	12	Nativité - Les visages de Jésus et de Marie	11
Tentation - Les monstres au centre	11	Concert - Marie	11
Visite - Saint Antoine	11	Visite - Saint Antoine	10
Annonciation - Marie	11	Tentation - Le monstre oiseau	10
Visite - Saint Paul	10	Résurrection - Le visage du Christ	9
Concert - Marie	9	Résurrection - Les pieds du Christ	8
Résurrection - Le visage du Christ	9	Annonciation - Le visage de l'ange Gabriel et ses ailes	8
Tentation - Les monstres en bas au centre / Les mains	8	Tentation - Les monstres au centre	8

Tableau 3 – Nombre de fixations par zone d'intérêt (dix premiers résultats).



Figure 1 – Zones d'intérêt les plus fixées par les enfants dans l'ordre indiqué dans le tableau 3.

Le regard des enfants : l'enquête qualitative.

Les entretiens avec les enfants confirment à la fois que leur regard diffère de celui des adultes et qu'il n'est pourtant guère moins complexe.

Nous avons ainsi constaté que, contrairement aux idées préconçues, les enfants font des remarques assez sophistiquées sur l'œuvre : ils parlent de l'inversion de l'ordre de la nature dans certains tableaux, comme la *Nativité* et le *Concert des anges* ; ils font preuve d'une connaissance générique du contexte historique et social de l'œuvre ; ils reconnaissent l'omniprésence d'un « dieu » sur les panneaux ; ils identifient un conflit entre la lumière et l'obscurité ; et ils s'interrogent sur ce que ce conflit pourrait représenter en termes de dichotomie entre le bien et le mal, la vie et la mort, le bonheur et la souffrance, le corps et l'esprit. En ce qui concerne plus spécifiquement l'intérêt pour le thème de la mort dont témoignent les données oculométriques, les entretiens qualitatifs montrent qu'il ne porte pas tant sur la figure du Christ que sur l'énigme de la mort en tant que moment du cycle de la vie marqué en particulier par la décomposition et par la sublimation ultérieure (la *Résurrection*). Ils mentionnent aussi le caractère mystérieux de certains éléments, et sont capables d'accepter qu'une part des questions qu'ils se posent puisse rester sans réponse.

Un deuxième centre d'intérêt des enfants, pratiquement absent de l'expérience visuelle des adultes, est la question de la distinction entre le vrai et le faux, ou encore entre le réel et le fictif. Ainsi, un petit garçon de dix ans cherche à différencier les éléments mythologiques et ceux qui sont réels, en faisant la remarque suivante : « Il y a des monstres mythologiques, mais ils ne sont pas en vrai. » Cependant, cela n'aboutit pas à une attitude de rejet de ce qui n'est pas réel. Les enfants s'émerveillent de tout ce qui, pour eux, est inattendu. Un enfant de huit ans dit par exemple avoir trouvé « marrant » le personnage percé

de flèches ; un autre, du même âge, est impressionné par les monstres qui tirent les cheveux de saint Antoine dans le panneau de la *Tentation*. De façon plus générale, les enfants se montrent curieux de ce qui n'a pas de relation logique avec « la réalité », et ils essaient de comparer le monde représenté sur les panneaux avec la réalité qu'ils connaissent : « Regarde le soleil : il y a quelqu'un dedans, et c'est bizarre. Comme le soleil, c'est la lave, je ne comprends pas comment il fait pour y survivre », se demande une petite fille de huit ans. Les jeunes spectateurs s'interrogent aussi sur l'importance visuelle du « disque lumineux » dans l'œuvre. Son caractère significatif ne leur échappe pas et même s'ils ne savent pas indiquer quel est son sens métaphorique exact, ils reconnaissent qu'il n'est pas seulement la représentation d'une réalité physique.

D'autres commentaires portent sur les apparentes « contradictions » et surtout les possibilités d'inversion entre réalité et fiction. Certains parlent ainsi des oiseaux qui donnent des coups de bâton aux humains ou encore des oiseaux qui essaient de manger un homme, alors que, normalement, ce sont les humains qui essaient de blesser ou de manger les oiseaux. Ils s'interrogent aussi sur les personnages composites ayant des ailes et une tête d'oiseau, et même sur les montagnes qui leur paraissent trop « collées » au ciel, comparées à des montagnes réelles. Les enfants se posent donc beaucoup de questions sur la véracité (ontologique) et la fidélité (visuelle) de l'image. C'est ce qui les différencie des adultes, qui tendent plutôt à décrire l'œuvre comme telle et à se concentrer sur les éléments qui leur sont familiers pour des raisons culturelles. Leur regard est certes plus informé que celui des enfants, mais il est aussi souvent moins « questionneur » et ouvert.

Un autre trait caractéristique du regard des enfants, similaire cette fois à l'un de ceux qu'on trouve chez la plupart des visiteurs adultes – du moins chez les adultes néophytes –, c'est qu'ils connectent fortement l'œuvre à leur propre univers personnel, la rendant ainsi plus familière, ou si l'on préfère, plus « habitable » par le regard. Par exemple, à propos de Marie dans l'*Annonciation*, une fillette dit : « On dirait qu'elle est à l'école. Elle apprend à lire. » La même voit des similitudes entre elle-même et les apôtres – représentés en miniature – des sculptures de la *Dernière Cène* (dues à Nicolas de Haguenau et non pas à Grünewald) : « Celui-ci est mon préféré parce qu'il y a des nains. Et les nains, comme ils sont petits, ils sont comme moi. » Un autre enfant du même âge dit, en parlant d'un des personnages du *Concert des anges* : « Je l'ai trouvé curieux parce que mon frère a une guitare électrique, et ça fait comme si c'était lui qui était en train de jouer. » Du même ordre sont les références aux histoires qu'ils connaissent, comme cet autre enfant (âgé de dix ans) notant : « Le bec [du corbeau] tient un fromage comme dans *Le Corbeau et le Renard* » (sur le panneau de la *Visite de saint Antoine à saint Paul*). Ils mentionnent aussi des associations avec les personnages des contes qu'on lit à leur âge : ainsi Marie, dans la *Nativité*, est décrite comme une fée. De même, les enfants s'intéressent

à des représentations subtiles, comme les deux mondes qui se rencontrent dans les panneaux de la *Nativité* et du *Concert des anges* – qui sont l'un à côté de l'autre –, ce qui selon les enfants serait impossible dans la « vraie » vie. Ils semblent ainsi s'émerveiller de ces contradictions.

En ce qui concerne leur connaissance de l'iconographie du Retable, il n'est pas étonnant que la plupart d'entre eux reconnaissent le personnage du Christ¹⁹. En revanche, ils n'identifient pas forcément la majorité des autres figures – tout comme, d'ailleurs, une partie des adultes. De ce fait, ils ont tendance à proposer des explications *ad hoc* concernant la présence de certaines images et le contexte de leur apparition dans l'œuvre. Par exemple, à propos de la *Tentation de saint Antoine*, un enfant dit : « Ce que j'ai vu, c'est que ce monde n'existe pas trop et qu'ici c'est la guerre, mais il y a Dieu qui vient ici pour l'arrêter. » Un autre enfant souligne, à propos de la *Résurrection* : « J'ai compris que tout le monde est à peu près endormi, et qu'en fait, Jésus, il est en train de renaître. » Sur les panneaux de la *Nativité* et du *Concert des anges*, qui sont présentés à côté l'un de l'autre, un autre enfant remarque encore : « Ici c'est le monde des vivants [le *Concert*], et ici c'est le monde des morts [la *Nativité*]. C'est le monde des morts parce qu'il y a un grand paradis, et que là-haut il y a une montagne, et ça ne peut pas exister. Et ici, il y a tout ce qui peut exister. Ou sinon je me trompe, c'est ici le monde des vivants et ici le monde des morts, car cet homme-là, celui qui joue une espèce de violon, il a des ailes. » Dès lors que les enfants trouvent du sens dans ce qu'ils voient, cela les satisfait et les amène à apprécier plus positivement l'œuvre – ou l'expérience de l'œuvre – indépendamment du lien qui peut exister ou non entre le sens qu'ils ont construit et celui, intentionnel, que les adultes considèrent comme « correct ». Le sens qu'ils créent eux-mêmes suffit à réjouir les enfants, alors que les adultes se sentent souvent dérouterés dès qu'ils sentent que leur « encyclopédie culturelle » est prise en défaut par un élément de l'image.

Enfin, il y a un domaine important dans lequel les enfants sont aussi compétents que les adultes : ils identifient très facilement les émotions des personnages. Ils reconnaissent l'expression de la souffrance, mais aussi des émotions plus subtiles : ils parlent ainsi des visages tristes. De même, leur capacité à reconnaître une émotion se double d'une réaction d'empathie : ils expriment souvent de la compassion envers les personnages. Cela n'est pas étonnant si on prend en compte l'ancrage anthropologique universel d'une partie des mimiques exprimant les principales émotions ou états physiologico-psychologiques (joie, douleur, tristesse, contentement, etc.).

L'analyse de *text mining* (fouille de textes) des transcriptions des entretiens réalisés indique une prépondérance des termes faisant référence à l'univers sensoriel (voir ; regarder), viennent ensuite des expressions renvoyant à une description spatiale des éléments du tableau (haut ; bas ; gauche ; arrière), des mots traduisant une appréciation (j'aime ; j'ai aimé ; intéressant) et d'allusions

au savoir et à la stimulation intellectuelle (curiosité ; connaissance). Le mot le plus utilisé par les enfants est le mot « monde », ce qui signifie qu'ils identifient dans l'œuvre des univers particuliers. Il est suivi par les mots « tableau/peinture », pour faire référence à l'œuvre et surtout à ce qu'elle représente dans un sens à la fois concret et abstrait. Cela signifie qu'ils identifient le cadre expérientiel dans lequel ils se trouvent : la contemplation d'œuvres d'art à fonction représentationnelle. Sont ensuite mentionnés des personnages, Dieu/Jésus en tête, accompagnés d'une référence générique à des « gens/figures » et aux « morts ». Le mot « montagne » apparaît aussi dans ce contexte, faisant référence au scénario, ainsi que le mot « histoire » qui fait appel au contexte immatériel du Retable. De façon étrange, alors même que l'étude oculométrique montre que leur regard a été aimanté en général par l'intensité et la richesse des couleurs et de la lumière de certains éléments du tableau, les références aux aspects matériels de l'œuvre, comme les termes « couleurs », « détails », « lumière », sont moins nombreuses et peu précises. Enfin, seuls deux mots exprimant le doute figurent dans la liste : « essayer » et « probablement ». Cela suggère, comme nous l'avons déjà indiqué, que les enfants hésitent moins que les adultes à interpréter le contenu de ce qu'ils voient, quitte à recourir à des explications *ad hoc*.

Remarques conclusives.

Les résultats de l'étude oculométrique, des entretiens et du *text mining* montrent que le regard porté par les enfants sur des tableaux peut être sophistiqué, autocentré, plein de questions et d'imagination – autant de traits par lesquels on décrit en général l'attitude attentionnelle qui caractérise l'expérience esthétique. Cela suggère que la disposition à adopter un regard esthétique, et plus généralement à s'engager dans une attention perceptuelle, intellectuelle et émotive de type esthétique, si elle est liée d'une part au processus d'accumulation d'expériences au fil de notre « histoire de vie » et à l'enrichissement de notre encyclopédie culturelle, dépend aussi d'aptitudes génériques permettant d'adopter différentes stratégies visuelles à l'égard du monde. Même s'il est vrai que la condition physique d'un individu évolue selon son âge (nous avons choisi ici de ne pas aborder ces changements pour ne pas « sur-biologiser » la discussion autour des différences entre les âges de la vie), il semble raisonnable d'admettre que le type d'expérience subtile qu'est l'attention esthétique ne change pas de nature en fonction des transformations des facultés cognitives au cours de la vie. Cette hypothèse est confortée par la confrontation des résultats obtenus auprès des enfants avec ceux que l'on obtient auprès des adultes non experts : le degré de sophistication de l'expérience vécue, que l'on s'intéresse à son expression visuelle ou à sa traduction verbale, est similaire dans les deux groupes.

Les nuances du regard des enfants

Nous avons aussi constaté sur place que les parents des enfants participant à l'étude ont essayé à plusieurs reprises de contrôler le comportement visuel de leurs enfants, en leur demandant fréquemment de regarder des zones spécifiques de l'œuvre. Ils ont aussi fréquemment interrompu l'expérience visuelle spontanée des enfants, les détournant souvent de leur propre logique exploratoire. Ils ont tenté aussi, à plusieurs reprises, de répondre à la place de leurs enfants aux questions posées par l'expérimentateur, comme si les enfants n'étaient pas capables de parler de ce qui les intéresse. Cela renvoie, d'un côté, à la pression d'adéquation sociale qui contraint le regard et la parole adultes et, de l'autre, aux effets d'apprentissage culturel²⁰²¹ liés à l'école, aux musées, à la famille, etc. De même, si dans cette étude les enfants ont hésité moins que les adultes à parler directement de ce qu'ils ont vu, il semble que c'est parce qu'ils n'ont encore assimilé qu'une faible part de l'« encyclopédie » sociale et culturelle qui façonne notre regard au fil des ans. Nos analyses oculométriques ont montré qu'il existe aussi des adultes qui sont capables de s'engager dans une expérience de manière aussi « spontanée » que les enfants lorsqu'ils se sentent moins en situation d'être jugés, cependant ils osent moins l'exprimer verbalement. Cela ressort du contraste entre l'uniformité des commentaires faits par les adultes et la grande diversité des commentaires des enfants. Si le regard des adultes est plus informé que celui des enfants, le revers de la médaille est que ce supplément d'information fonctionne parfois comme un conditionnement culturel et social qui bride l'expérience potentielle de l'œuvre, dès lors qu'il reste déconnecté de l'expérience visuelle proprement dite.

Pour conclure, la « liberté » (c'est-à-dire la « spontanéité » ou la « contingence », par opposition au « déterminisme ») est une composante importante, identifiée dans cette étude, de la vision des enfants. Cela rend leur expérience plus idiosyncrasique, mais aussi parfois plus créative et peut-être plus intense que celle des adultes. C'est une dimension qu'il faut garder en mémoire lorsqu'on essaie de définir l'expérience visuelle (y compris esthétique) de chaque tranche d'âge : malgré des différences liées à l'évolution du système visuel, la liberté semble être une des caractéristiques les plus importantes du regard de l'enfant. Le défi, que tout un chacun affronte au fil de sa vie, est celui de réussir à combiner cette mobilité du regard (et de la compréhension) avec le développement associé au processus d'acculturation.

Pablo Fontoura
pablo.silveiradafontoura@ehess.fr
EHESS, Centre de recherche sur les arts et le langage
PSL (Paris Sciences & Lettres)
C2RMF (Centre de recherche et de restauration des musées de France)

NOTES

1. Pantxika Béguerie, *Le Retable d'Issenheim : musée d'Unterlinden, Colmar*, Strasbourg, La Nuée Bleue, 1991.
2. François-René Martin, Michel Menu et Sylvie Ramond, *Grünewald*, Paris, Hazan, 2012.
3. Romain Thomas, « Couleur, lumière, matière : une contribution à l'étude de la couleur dans l'œuvre de Grünewald », in *Technè*, n° 26, 2007, p. 7-19.
4. Pantxika Béguerie et Georges Bischoff, *Grünewald : le maître d'Issenheim*, Tournai, Casterman, 1996.
5. Joris-Karl Huysmans, *Là-bas*, Paris, Tresse et Stock, 1891.
6. Joris-Karl Huysmans, *Trois primitifs : les Grünewald du musée de Colmar, le Maître de Flemalle et la Florentine du musée de Francfort-sur-le-Main*, Paris, L. Vanier, 1905.
7. Joris-Karl Huysmans, *Trois primitifs...*, *op. cit.*, p. 53.
8. L'exposition est un partenariat entre l'école maternelle InfânciaS et la faculté d'éducation de l'université fédérale de Rio Grande do Sul (UFRGS). Le projet est dirigé par Magali Oliveira Frassão et Leni Vieira Dornelles.
9. Christopher Turner, « Through the eyes of a child : art toys », *Tate Etc.*, n° 19, 2010, p. 94-107.
10. Thérèse Collins, « La perception visuelle », in Thérèse Collins, Daniel Andler et Catherine Tallon-Baudry (éd.), *La Cognition : du neurone à la société*, Paris, Gallimard, 2018, p. 239-269.
11. François Molnar, « About the role of visual exploration in aesthetics », in H. I. Day (éd.), *Advances in Intrinsic Motivation and Aesthetics*, New York, Plenun Press, 1981, p. 385-413.
12. R. John Leigh et David S. Zee, « Visual fixation », in *The Neurology of Eye Movements*, New York, Oxford University Press, 2015, p. 12-13.
13. Pablo Fontoura, Jean-Marie Schaeffer et Michel Menu, « The vision and interpretation of paintings : Bottom-up visual processes, top-down culturally informed attention, and aesthetic experience », *ETRA '19 : Proceedings of the 11th ACM Symposium on Eye Tracking Research & Applications*, juin 2019, n° 51, p. 1-3.
14. L'oculomètre utilisé dans cette étude est le Tobii Pro Glasses 2 (100 Hz). Le logiciel utilisé pour traiter les données d'oculométrie est le Tobii Pro Lab version 1.138.26138(64x). Un calibrage standard d'un point, proposé par le fabricant de l'appareil, a été employé avant chaque observation à l'aide du logiciel Tobii Pro Glasses Controller (64bit) installé sur une tablette portable, tenue à 2 mètres de distance en moyenne des observateurs. Un rapport de qualité des données a été réalisé postérieurement à l'aide du logiciel GlassesViewer (Diederick C. Niehorster, Roy S. Hessels et Jeroen S. Benjamins, « GlassesViewer : Open-source software for viewing and analyzing data from the Tobii Pro Glasses 2 eye-tracker », *Behavior Research Methods*, n° 52, 2020, p. 1244-1253), signalant une précision moyenne de 1,74° (SD = 1,24°) et 18 % de perte de données. En raison du caractère mobile de l'oculomètre, il n'a pas été possible d'évaluer l'exactitude des enregistrements. Pourtant, afin de garantir la plus grande exactitude possible, un test visuel a été réalisé avant chaque observation, au cours duquel on a demandé aux observateurs de regarder un point spécifique de la salle afin de vérifier si l'appareil identifiait correctement la cible recherchée. La qualité des données a été prise en compte pour définir les zones d'intérêt et leurs marges.
15. Kenneth Holmqvist, Marcus Nyström, Richard Andersson, Richard Dewhurst, Halszka Jarodzka et Joost Van De Weijer, *Eye-tracking : A Comprehensive Guide to Methods and Measures*, Oxford, Oxford University Press, 2011, p. 358.
16. Kenneth Holmqvist *et al.*, *Eye-tracking...*, *op. cit.*, p. 377.
17. *Ibid.*, p. 389.
18. Romain Thomas, « Couleur, lumière, matière : une contribution à l'étude de la couleur dans l'œuvre de Grünewald », *op. cit.*, p. 9.
19. Les enfants qui ont participé à cette étude sont d'origine européenne/occidentale, ce qui explique que l'image de Jésus leur soit familière.
20. Michael Baxandall, *Patterns of Intention : On the Historical Explanation of Pictures*, New Haven, Yale University Press, 1986.
21. Michael Baxandall, *Painting and Experience in Fifteenth Century Italy : A Primer in the Social History of Pictorial Style*, Oxford, Oxford University Press, 1988.

Les nuances du regard des enfants

RÉSUMÉ

Les nuances du regard des enfants : la vision des peintures par un public jeune

Les enfants sont capables de regarder et d'expérimenter des peintures de façon complexe. Ils reconnaissent sur les images des sujets profonds et font des analyses liant l'iconographie à des questions comme la guerre, la mort, la fiction et la morale, comme nous l'indique cette étude sur la visualisation du *Retable d'Issenheim* par des enfants. La spontanéité de leur regard et la constante création de sens fait de l'expérience esthétique des jeunes un exemple de liberté imaginative qui se différencie de la façon classique et « adulte » de regarder les mêmes peintures, qui consiste plutôt à inscrire des informations perçues dans des codes établis.

MOTS-CLÉS : vision, enfants, oculométrie, expérience esthétique, peintures, *Retable d'Issenheim*, Matthias Grünewald

ABSTRACT

The nuances of children's gaze : paintings as they are viewed by a young audience

Children can interpret and have complex experiences of paintings. They can grasp the deep meaning of images and often establish a link between iconography and such issues as war, death, fiction and ethics, as this study on children's visualization of the *Isenheim altarpiece* shows. The spontaneity of children's gaze and the constant creation of meaning makes their aesthetic experience an example of imaginative freedom that differs from the classical and "adult" way of looking at the same paintings, more inclined to ascribing perceived information into established codes.

KEYWORDS : vision, children, eye-tracking, aesthetic experience, paintings, *Isenheim altarpiece*, Matthias Grünewald

RESUMEN

Los matices de la mirada infantil : cómo contempla la pintura un público joven

Los niños pueden mirar y experimentar las pinturas de maneras complejas. Identifican un significado profundo en las imágenes y vinculan la iconografía a temas como la guerra, la muerte, la ficción y la moral, como nos muestra este estudio sobre cómo los niños visualizan el retablo de *Isenheim*. La espontaneidad de la mirada de los niños y su creación constante de sentido, hacen de su experiencia estética un ejemplo de libertad imaginativa que difiere de la forma clásica y "adulto" de mirar las mismas pinturas, que consiste en hacer encajar la información percibida en códigos establecidos.

PALABRAS CLAVES : visión, niños, registro visual, experiencia estética, pinturas, retablo de *Isenheim*, Matthias Grünewald

Kaori Harada

La société de l'art à l'école : décoration scolaire et éducation artistique dans l'école de la III^e République

Introduction.

La question de la décoration des écoles sous la III^e République se situe au croisement de trois problématiques : l'enseignement plutôt traditionnel de l'art dans les institutions scolaires, l'introduction d'images comme matériel d'enseignement et l'apparition d'un mouvement sensible à l'enfance, la Société nationale (puis française) de l'art à l'école¹. En s'opposant à la rigidité de l'enseignement artistique officiel dispensé à l'école primaire et secondaire depuis la fin des années 1870, la Société de l'art à l'école, fondée en 1907, milita pour la collaboration étroite entre éducateurs et artistes, et encouragea les initiatives des artistes cherchant à créer une décoration scolaire gaie, adaptée aux enfants.

Les actions de cette société eurent pour objectif de promouvoir à la fois le développement des facultés esthétiques des enfants et leur créativité artistique. Cette ambition réformatrice est donc fondée sur une vision de l'enfance qui diffère de celle qui anime l'enseignement traditionnel de l'art, qui vise surtout à transmettre la connaissance des grandes œuvres. Ainsi, l'enfant est reconnu comme un être autonome qui doit développer ses capacités perceptives, appréciatives et créatrices. De surcroît, cette nouvelle vision de l'enfance implique une autre conception du rôle des images, qui ne sont plus de simples vecteurs de transmission des connaissances, mais des ressources d'apprentissage.

De fait, les productions des membres de la Société de l'art à l'école et leurs propositions concernant la décoration des écoles – la décoration extérieure et intérieure du bâtiment ainsi que l'ornementation florale – montrent leur intérêt esthétique pour l'environnement urbain plutôt que rural, autant que leur souci moral et hygiéniste, inspiré de la philosophie pédagogique et de

la psychologie expérimentale. La question de la décoration, centrale dans ce mouvement, dévoile donc une nouvelle vision de l'école. Cette dernière n'est plus simplement un contenant architectural où sont enseignées les matières du cursus, mais est conçue comme un lieu de vie et d'épanouissement des facultés des enfants. Nous montrerons que cette vision accompagne une volonté de réforme du rapport aux arts, qui transcende la simple relation de transmission verticale du savoir.

L'intérêt de la Société de l'art à l'école.

Au début des années 1880, alors qu'il menait la réforme de l'instruction primaire, accessible gratuitement à tous les enfants, Jules Ferry créa la Commission de la décoration des écoles. Le règlement de 1880 pour la construction et l'ameublement des écoles – primaires, secondaires et maternelles – indiquait en détail la surface de la classe, les intervalles entre les tables, la forme des fenêtres ainsi que le style des tables et des bancs². Dans un contexte de renforcement de la puissance nationale, l'école fut appelée à former des citoyens qui participent à la vie républicaine et à la défense de la patrie. Désormais, l'école primaire se chargeait de donner à tous les enfants un savoir minimal et des préceptes moraux ; l'école maternelle possédait elle aussi une dimension éducative. De son côté, l'architecte Eugène Viollet-le-Duc réclama dès 1879, dans son rapport à la Ville de Paris, que soient montrées aux enfants des œuvres de valeur³. Toutefois, en 1909, Léon Rosenthal, dans son article « L'art à l'école et l'éducation esthétique », publié dans la revue de la Société, critiqua cette manière de concevoir le rapport entre l'art et l'école. En effet, l'enseignement moral et patriotique des années 1880 faisait appel à l'art essentiellement dans une optique de consécration des chefs-d'œuvre, considérés comme intelligibles par les enfants, sans prise en compte réelle du problème de la sensibilisation esthétique (un des buts du projet de décoration des classes promu par la Société de l'art à l'école)⁴.

Après une exposition consacrée à l'imagerie scolaire en 1881, sous les auspices du ministère de l'Instruction publique, Roger Marx, critique et fonctionnaire, prit l'initiative de publier chez Larousse les estampes en couleurs créées par Adolphe Willette, Étienne Moreau-Nélaton et Henri Rivière, en 1896. Celles de Clémentine-Hélène Dufau illustrant des préceptes de morale furent aussi publiées en 1898 ; en outre, elle créa une affiche pour l'Exposition de l'enfance au Petit Palais en 1901⁵ (figure 1). En 1900, l'Association générale de la presse de l'enseignement se réunit en congrès, à Paris ; le critique d'art Gustave Geffroy et le peintre Eugène Carrière y présentèrent leurs idées généreuses. Carrière, par exemple, insista sur l'importance de « continuer chez l'enfant l'éveil de la curiosité qui le porte à entrer en contact avec les objets qui l'entourent, le

mener à accepter la vie présente et à en entrevoir la beauté en même temps que la jouissance⁶ ». L'État s'intéressant à ce congrès, un autre fut organisé en 1904 ; de vives controverses pédagogiques apparurent, et les principes suivants furent avancés :

1. La décoration et l'imagerie scolaires doivent tenir compte de l'état de développement intellectuel de l'enfant et être appropriées à son âge et à ses facultés.
2. L'éducation par l'image doit tendre dès le début au développement chez l'enfant des facultés d'observation et du sentiment.
3. Le maître cherchera moins à intervenir directement pour imposer son goût à l'enfant que pour éveiller chez lui la faculté d'observer, de comparer, de sentir⁷.



Figure 1 – Clémentine-Hélène Dufau, *Exposition de l'enfance, Petit Palais-Champs-Élysées : l'enfant à travers les âges*, lithographie, 150 x 100 cm, 1901, Paris, Bibliothèque nationale de France (BnF).

Crédits photographiques : BnF.

Kaori Harada

En 1907, à ces tentatives isolées vint s'ajouter la création de la Société de l'art à l'école, par Charles Couyba, sénateur, et Léon Riator, homme de lettres, avec le concours, entre autres, de Roger Marx, inspecteur général au ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, de Frantz Jourdain, architecte et principal fondateur du Salon d'automne, des artistes Jean-François Raffaëlli et Albert Besnard, ainsi que des critiques d'art André Mellerio et Louis Vauxcelles. La Société publia son manifeste en 1908 ainsi que des bulletins mensuels, pour populariser ses activités. Cette association avait pour but de favoriser la collaboration entre les enseignants et les artistes, et entreprit de promouvoir « l'école saine, aérée, rationnellement construite et meublée, attrayante et ornée⁸ ». Pour réaliser une décoration et un ameublement scolaires gais et pratiques, adaptés à l'enfance, la Société fit appel à des peintres, architectes et ébénistes. Elle exposa par intermittence au Salon d'automne dans les années 1900, et ses membres y présentèrent leurs projets. En 1911, l'auteur de l'avant-propos de l'exposition « L'art et l'enfant », une section du Salon d'automne, évoquait la relation particulière de l'enfance aux œuvres d'art :

L'enfant est mis directement en contact avec la nature et avec des œuvres d'art à sa portée : formes, couleurs, gestes, mouvements, rythmes, évolution des êtres familiers dans le cadre changeant des saisons, tels sont les éléments qui sollicitent son activité, affinent sa vision, meublent son cerveau, développent son imagination. Il combine des objets en nature, puis dessine et crée librement. Son goût s'épure par le choix et ses facultés se développent normalement par l'exercice⁹.

Cette attention accordée au jeu et au dessin libre de l'enfant reflète les théories du « jardin d'enfants », la méthode du pédagogue allemand Friedrich Fröbel, comme l'expliquait l'article de Riator, qui s'appuyait sur un exemple très rare en France, celui de l'école de la rue Claude-Bernard¹⁰. L'expérience esthétique de l'enfance devint une préoccupation, en lien avec la psychologie des enfants et l'hygiène scolaire.

Maison d'école.

Dans son article de 1908, l'architecte Frantz Jourdain condamnait les locaux sinistres des écoles existantes, qui n'attiraient pas les enfants¹¹. Si quelques exemples de bâtiments offraient déjà un accueil gai, une cour ensoleillée et une façade polychrome, la majorité des locaux scolaires français différaient des installations anglaises, que Jourdain citait comme exemple d'un environnement aimable et reposant. À ses yeux, l'essentiel était que l'enfant puisse y passer une journée agréable. Aussi Jourdain réclamait-il une maison d'école lumineuse et

aérée, prenant soin de la santé des enfants. Il considérait également la décoration du bâtiment scolaire et refusait les sculptures de symboles mythologiques, inadaptées à l'école, autant parce qu'elles nécessitaient d'être expliquées que pour des raisons d'hygiène et d'économie. En revanche, la nature présentait l'avantage de constituer une source d'inspiration inépuisable et féconde, favorisant le développement de l'imagination humaine. D'ailleurs, pour remplacer des murs d'écoles encombrés, la flore ne devait pas être peinte, mais réelle et vivante, afin de reposer les yeux des enfants. De plus, les estampes en couleurs comme l'ornementation mobile étaient pareillement considérées comme prioritaires pour l'épanouissement de la sensibilité et de l'intelligence de l'enfant. Ces idées correspondaient à celles de Roger Marx, comme nous le verrons ci-après. Ces considérations sur le développement des facultés intellectuelles et esthétiques des enfants ne concernaient pas la formation professionnelle des futurs artistes, mais le droit à la beauté de tous, et en particulier du peuple.

Jourdain examina les décorations appropriées à chaque espace de l'école : l'accueil, la cour, le préau et la classe. Selon lui, le terrain de l'école devait permettre de cultiver des plantes, offrant aux enfants l'occasion de les soigner et de les aimer. La frise convenait au préau ; Jourdain recommandait le sujet instructif des travaux à la ville et à la campagne, excluant les thèmes violents et sombres.

Pour la classe, le projet de décor et de mobilier des architectes Sauvage et Sarazin, membres de la Société de l'art à l'école, qui fut exposé au Salon d'automne en 1907, fournit un modèle intéressant¹² (figures 2 et 3). Cet exemple fut considéré comme leur propre interprétation de la volonté de la Société de l'art à l'école : une école « saine, aérée, rationnellement construite et meublée, attrayante et ornée ». Les principes mis en œuvre par ces architectes tenaient compte des perspectives hygiéniques, esthétiques et éducatives.

D'abord, les matériaux utilisés pour construire les meubles et les murs étaient, dans ce projet, tous démontables et lavables. Le souci de propreté était aussi lisible dans la forme arrondie de la jointure du plafond – ou du plancher – et des parois, une invention permettant d'éviter l'accumulation de poussière dans les coins. Les toiles vernissées qui couvraient les murs étaient partiellement remplaçables. Les bancs permettaient le passage de l'air. Les angles saillants des tables et des bancs étaient rognés pour éviter les écorchures. Les fenêtres, grandes, permettaient à la lumière d'entrer, et sur leur rebord, s'alignaient, dans des pots, des fleurs diverses. Selon Riotor, l'ensemble des teintes était « combiné pour donner satisfaction aux médecins et aux oculistes, proscripteurs de la poussière, du lait de chaux friable et du blanc uniforme¹³ ».

Concernant la tonalité générale de la classe, les couleurs éteintes, le bleu gris ou le vert olive très clair, étaient surtout recommandées¹⁴. Le rôle des fleurs consistait, par leur éclat et leur grâce, à y apporter de l'animation. Le mur fut décoré d'une frise en faïence fleurie et de deux estampes en couleurs d'Henri

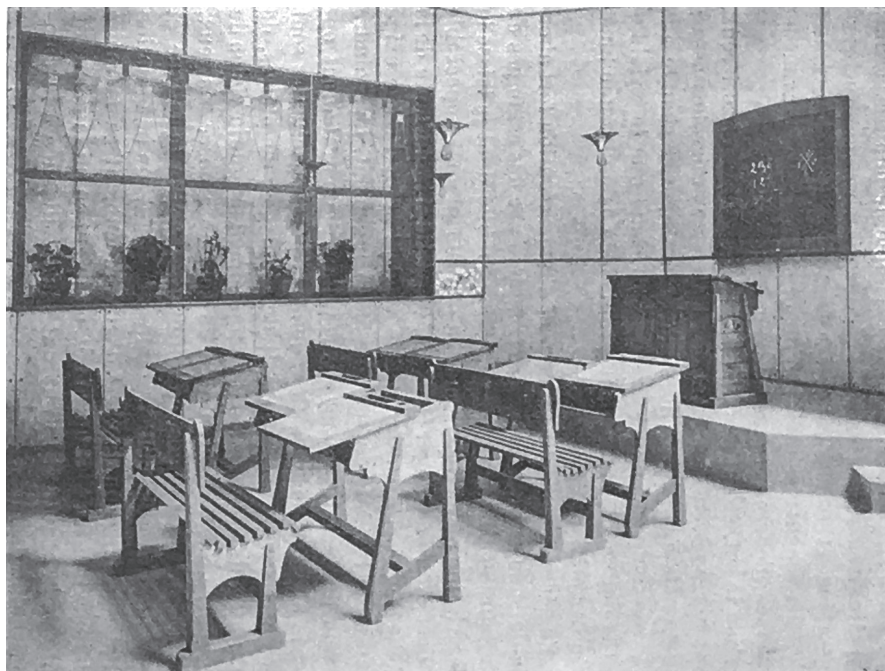


Figure 2 – Société nationale de l'art à l'école, *Salle d'école*, réalisée par Henri Sauvage et Charles Sarazin, Salon d'automne, 1907, n° 1788. Charles-Maurice Couyba, Léon Riotor et Frantz Jourdain, *L'Art à l'école*, Paris, Larousse, 1908, p. 51. Bibliothèque nationale de France.

Rivière ; sur le dessus-de-porte figurait, couronné, cet avis : « Soyez bien sages ». Les intentions artistiques et éducatives se mêlaient dans ces principes de décoration.

Émile Sedeyn, dans l'article qu'il consacra à leur projet, paru dans la revue *Art et décoration*, mit l'accent sur l'effort des architectes, qui étaient parvenus à concilier l'art et l'hygiène dans les écoles, tout en proposant des pupitres peu différents du modèle existant¹⁵. En effet, si la forme de leurs tables suivait plus ou moins les normes exigées par le ministère dans le règlement de 1880 mentionné plus haut, la courbe de leurs bancs, leurs angles rognés, ainsi que ceux des tables constituaient des innovations intéressantes, à l'instar des revêtements hygiéniques ou des frises en céramique, qui offraient « déjà un ensemble intéressant de ressources pour l'amélioration des salles d'école », selon Sedeyn¹⁶. Le fait que leur projet de classe, un modèle d'ensemble décoratif répondant à la fois aux exigences artistiques et aux normes hygiéniques, fut exposé au Salon d'automne, montre que les domaines de l'art et de l'éducation se rencontrèrent à cette époque.

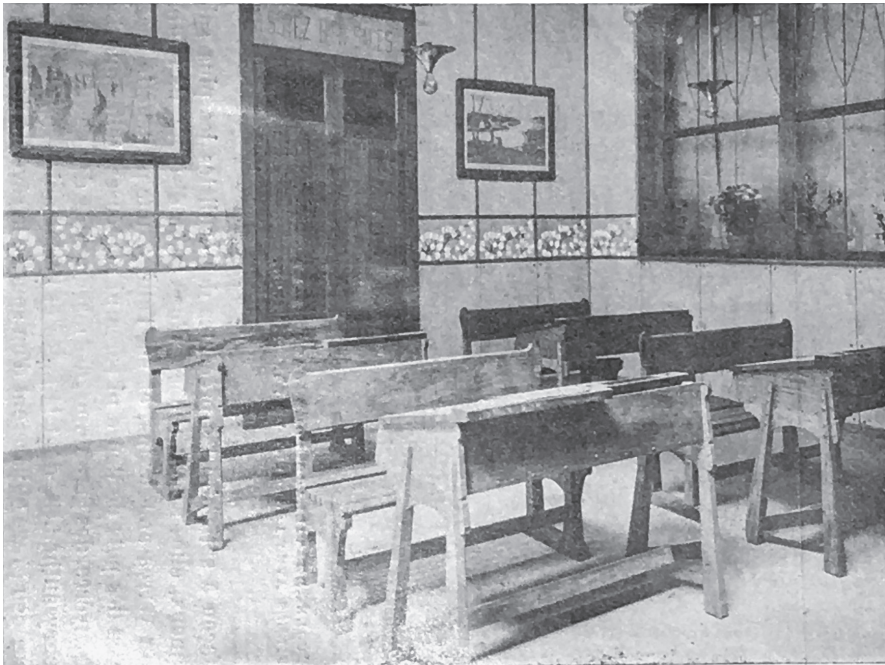


Figure 3 – Société nationale de l'art à l'école, Salle d'école,
réalisée par Henri Sauvage et Charles Sarazin, Salon d'automne, 1907, n° 1788.
Charles-Maurice Couyba, Léon Riator et Frantz Jourdain, *L'Art à l'école*,
Paris, Larousse, 1908, p. 50. Bibliothèque nationale de France.

Décoration intérieure.

Roger Marx étudia l'art convenant aux enfants tout en définissant l'art populaire ; il en déduisit que l'affiche, art moderne le plus populaire, devait être privilégiée¹⁷ en ce qui concernait la décoration intérieure des écoles. Selon lui, elle devait essentiellement tenir compte de la sensibilité et des facultés de l'enfant¹⁸. Les idées de Roger Marx étaient influencées par la psychologie expérimentale, en pleine expansion à cette époque¹⁹. Citant la phrase de Félix Ravaisson, philosophe et principal inspirateur de l'enseignement du dessin dans les lycées – « dans le développement naturel des facultés de l'esprit, la raison est tardive, l'imagination précoce » – Roger Marx affirma que « [le] dessin et [la] couleur [...] exer[çaient] sur l'esprit, par l'entremise des yeux, l'attrait d'une véritable fascination²⁰ ». Il en déduisit que la décoration polychrome convenait à l'enfance. S'agissant du thème de cette décoration, il préconisa le paysage, la flore ou la faune, des scènes domestiques et de travaux, c'est-à-dire des thèmes intelligibles pour les enfants. Il demeura réservé vis-à-vis de l'emploi de l'histoire et du conte, qui, pour être compris, nécessitent que l'on possède de réelles connaissances.

Roger Marx décrit la forme que pouvait prendre la décoration en distinguant la décoration mobile de la décoration fixe. Pour la décoration mobile, il préconisait les plantes – le bouquet et la guirlande de fleurs ou les branches – qui présentent l'avantage d'éveiller chez l'enfant l'amour de la nature et d'approfondir sa connaissance de la flore régionale. « L'école gagnera à être simultanément ornée par la nature et par l'art – la nature initiant à l'art, l'art complétant l'intelligence de la nature²¹. » Cette phrase de Roger Marx rappelle *Inter Artes et Naturam*, la peinture murale de Pierre Puvis de Chavannes (1888-1890) installée au musée des Beaux-Arts de Rouen (figure 4), qui représente une mère soulevant son enfant pour lui faire voir le fruit d'un arbre, une jeune femme tendant à une autre, qui peint sur de la porcelaine, une fleur comme modèle et des étudiants réfléchissant et dessinant : l'artisan et l'artiste représentés côte à côte, sans différence de statut entre les deux métiers.



Figure 4 – Pierre Puvis de Chavannes, *Inter Artes et Naturam*, version réduite, huile sur toile, 40,3 x 113,7 cm, 1890-1895, New York, The Metropolitan Museum of Art.

Crédits photographiques : The Metropolitan Museum of Art

(<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/437346>). Licence : Public Domain.

Les chromolithographies furent aussi privilégiées pour la décoration des écoles, car elles pouvaient être facilement déplacées et remplacées. L'alternance des images suscitait l'intérêt des enfants et satisfaisait leur curiosité. Concernant les sujets traités, Roger Marx recommandait les sites pittoresques ou grandioses de chaque région. S'agissant de la décoration fixe, même si elle était considérée comme moins essentielle que la décoration mobile, on choisit de préférence les peintures et les sculptures murales pour les préaux, les parloirs, les vestibules et les escaliers. Les sujets et la technique adaptés à l'âge des élèves firent l'objet de discussions. Les techniques favorisées étaient la peinture de frises au pochoir et l'ornement courant, dont le motif était immédiatement lisible. Les différentes matières choisies pour les murs étaient les cuirs, les papiers lavables, les toiles imprimées ou ornées à la main et la céramique. Le revêtement céramique, en

particulier celui de couleurs tendres, fut encouragé, dans une optique à la fois esthétique et hygiénique. Roger Marx recommanda aussi de recourir à la décoration en relief, en particulier à l'ornementation florale en couleurs sur un mur en mortier gris, pour embellir les salles.

La Société de l'art à l'école présenta différentes manières de décorer les écoles dans son bulletin mensuel²². En 1908, elle organisa son exposition des décorations scolaires au Salon d'automne. Onze artistes y exposèrent leurs projets de décoration scolaire : la frise « La vigne », décoration peinte d'Albert Besnard ; la frise « Lierre et papillons », décorant le préau de l'école de filles, et le panneau décoratif « La broderie » d'Adrien Karbowsky ; « Histoire de l'humanité », douze panneaux ornant le préau de l'école de garçons et « Les éléments », six panneaux d'Adrien Bonnefoy décorant le préau de l'école maternelle ; la maquette d'une école maternelle conçue par Henri Simmen, comprenant salle d'exercice, salle de jeux et salle à manger, et plusieurs autres projets de décoration pour l'école primaire et maternelle²³.

Les projets de Karbowsky et de Bonnefoy étaient destinés au nouveau groupe scolaire public de la rue Charles-Baudelaire à Paris, composé de trois écoles : maternelle, des filles et des garçons. Pour cette école ornée de décors joyeux, la Société de l'art à l'école proposa des estampes en couleurs encadrées de bois naturel à accrocher dans les vestibules²⁴. La frise et le panneau de Karbowsky décorèrent le lavabo du préau de l'école des filles (figure 5). Le panneau présentait un sujet familier et approprié aux jeunes filles selon la norme sociale de cette époque : des femmes brodant dans une salle. L'ornement de lierre de la frise s'harmonisait avec le panneau, rejoignant le cadre de la fenêtre peinte. L'approche éducative se retrouve aussi dans les panneaux installés dans les préaux de l'école maternelle et de l'école de garçons. Bonnefoy les réalisa en s'inspirant des sujets suivants : l'air, le feu, l'eau, la terre, le vent, la mer, la rivière, la plaine, la montagne et la prairie. Pour l'école de garçons, il choisit le thème de l'histoire de l'humanité – il s'agit du seul décor encore *in situ*, contenant *La Ville de Paris accueille les Expositions universelles de 1889 et 1900*²⁵. Ce sujet était assez proche de celui des peintures décoratives d'autres bâtiments publics, comme la mairie.

De son côté, le projet présenté par le décorateur Henri Simmen reçut une appréciation favorable. S'inspirant des idées de deux inspectrices, Simmen conçut le projet d'une « maternelle », supprimant le terme « école » ; la « classe » devint une « salle d'exercices » ; le « réfectoire » une « salle à manger »²⁶. Cette « maternelle » fut dotée de grandes fenêtres et peinte dans une couleur claire. La maquette de la salle à manger (figure 6) comportait une décoration murale d'arbres fruitiers et sa fenêtre pouvait donner l'impression aux enfants qu'ils prenaient leurs repas en plein air. Cette salle, ainsi réinventée, présentait un aspect ouvert et joyeux. Les meubles étaient aussi ingénieux : contre le mur principal se trouvait un buffet-dressoir à hauteur d'enfant, et au milieu de la salle, une table ovale – sans angles dangereux – était entourée de petites chaises de diverses tailles.

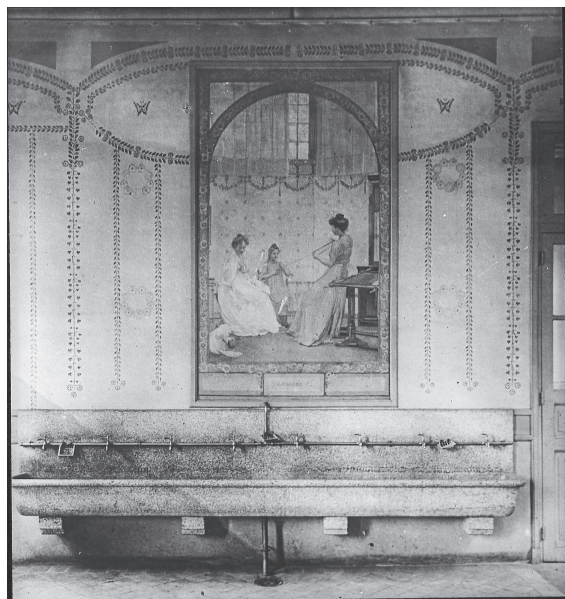


Figure 5 – Le préau de l'école des filles de la rue Charles-Baudelaire à Paris, lavabo, décoration d'Adrien Karbowsky, vue sur verre, 1913, Rouen, Musée national de l'éducation, numéro d'inventaire : 0003.00655.5.
Crédits photographiques : © Réseau-Canopé – Le Musée national de l'éducation.



Figure 6 – La salle à manger, projet de décoration pour l'école maternelle d'Henri Simmen, Salon d'automne, 1908, Musée de l'Enseignement public, vue sur verre, 1913, Rouen, Musée national de l'éducation, numéro d'inventaire : 0003.00655.12.
Crédits photographiques : © Réseau-Canopé – Le Musée national de l'éducation.

Ornementation florale.

Comme Frantz Jourdain et Roger Marx l'écrivirent, la Société de l'art à l'école attachait de l'importance à la décoration florale : l'ornementation botanique permettait d'étendre les connaissances des enfants sur la flore locale et de nourrir leur intérêt pour la nature. De plus, tous deux considéraient comme essentiel que les enfants puissent reproduire des formes observées dans la nature. Les moyens nécessaires pour mettre en œuvre l'ornementation florale furent présentés dans le bulletin mensuel²⁷. La Société de l'art à l'école collabora avec le Musée pédagogique à la réalisation de vues sur verre pour des projections lumineuses incluant des modèles de décoration qui montraient des fleurs de saison²⁸. Dans l'introduction de la brochure incluant la série de vues sur verre, Ferdinand Faideau exposa l'importance de l'ornementation florale à l'école, dans une perspective esthétique et sociale²⁹.

Il notait en premier lieu que la décoration par les plantes pouvait produire à l'école des résultats positifs dans les domaines artistique et esthétique. Les fleurs étaient considérées comme le moyen de décoration le plus avantageux, car il était peu coûteux et variait au fil des saisons. En accord avec les principes idéologiques de la Société de l'art à l'école, la beauté des fleurs était en outre appréciée par toutes les classes de la société, notamment par les plus modestes. Cette idée était en accord avec les principes de l'éducation publique sous la III^e République, qui devait apporter un enseignement élémentaire à tous, en particulier aux futurs ouvriers. Dans cette optique, Faideau mentionnait les mouvements récents, visant à améliorer le cadre de vie, qui encourageaient la décoration florale. Enfin, la beauté des fleurs jouait un rôle important, selon lui, dans la mesure où les enfants la perçoivent *a priori*. Aussi peut-elle affiner leur sensibilité esthétique.

Pour décorer les écoles à l'aide de fleurs, Faideau formulait des conseils détaillés. Tout d'abord, les élèves devaient cueillir eux-mêmes les fleurs et les disposer en bouquets pour que, ce faisant, leur curiosité se développe. Ensuite, si n'importe quel modèle de vase pouvait convenir, il préconisait cependant d'en choisir un sans surcharge d'ornement, dont la coloration serait en harmonie avec la tonalité générale du bouquet et de la pièce. En dernier lieu, les fleurs d'un bouquet devaient avoir un port naturel, gracieux et vivant : les tiges et les feuillages participaient aussi à la décoration. Des conseils pour prévenir leur décomposition étaient formulés.

Citons un exemple de ces recommandations précises. Le bouquet de fleurs de pissenlit (figure 7) offre une décoration légère et aérienne³⁰. La cueillette doit avoir lieu lorsque ces fleurs se sont épanouies puis refermées, pour que l'on puisse récolter les boules qu'elles forment alors. Mais les graines du pissenlit se détachent au moindre souffle d'air et se dispersent dans la classe, aussi ne faut-il pas attendre jusque-là pour s'en séparer. Faideau décrivait en effet la manière

Kaori Harada

d'employer des fleurs pour la décoration en tenant compte des particularités de chaque espèce et de considérations hygiéniques. En plus des aspects éducatif et décoratif de l'usage des fleurs, la relation des enfants au jeu était abordée dans la brochure. Pour amuser les enfants, il était conseillé de leur faire tresser des couronnes de marguerites (figure 8), créer des jouets, des instruments de musique ou de parures avec des plantes. Lorsqu'ils tressaient des colliers ou des bracelets formés d'herbes fleuries, les élèves pouvaient aussi fabriquer des guirlandes pour orner la salle de classe à l'occasion d'un événement important de la vie scolaire³¹. Pour réaliser cette ornementation florale, la grande marguerite était recommandée, en raison de sa tige longue, souple et résistante.



Figure 7 – Le bouquet de fleurs de pissenlit (L'Art à l'école, décoration par les fleurs d'été), vue sur verre, 1913, Rouen, Musée national de l'éducation, numéro d'inventaire : 0003.00656.17. Crédits photographiques : © Réseau-Canopé – Le Musée national de l'éducation.



Figure 8 – Couronnes tressées de grandes marguerites et de pâquerettes (L'Art à l'école, décoration par les fleurs de printemps), vue sur verre, 1913, Rouen, Musée national de l'éducation, numéro d'inventaire : 0003.00654.26. Crédits photographiques : © Réseau-Canopé – Le Musée national de l'éducation.

Conclusion.

La Société de l'art à l'école s'est constituée pour mener une réflexion sur la question de l'utilisation des images à l'école, en tenant compte du développement et des facultés de l'enfant. Des enseignants, des critiques d'art, tout autant que des artistes, des architectes et des décorateurs y ont pris part. L'ensemble des exemples que nous avons évoqués dans cet article – ayant trait à l'architecture, à la décoration intérieure et à l'ornementation florale – porte sur une recherche esthétique citadine plutôt que rurale. Cependant, les principes et les productions présentés par ladite Société en matière de décoration des écoles primaires et maternelles font clairement apparaître que son principal

intérêt tint à ses considérations sur l'enfance, formulées dans une optique à la fois hygiéniste et ludique. Bien que peu de projets de décoration aient été effectivement mis en œuvre jusque dans les années 1920, les longs efforts entrepris depuis un demi-siècle pour embellir les édifices scolaires ont abouti à de nombreuses réalisations dès le début de la décennie suivante. Les effets bénéfiques du mouvement auquel a pris part la Société de l'art à l'école, qui développa ses activités à l'échelle internationale, se retrouvent aussi dans la pertinence et la diversité des sujets représentés dans les écoles françaises tout au long des années 1930, qui témoignent du souci d'éveiller et d'entretenir la curiosité des enfants.

Kaori HARADA

haradakaori24@gmail.com

Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne

NOTES

1. L'auteur remercie pour leurs précieux conseils M. Emmanuel Pernoud, professeur à l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, et M. Jean-Marie Schaeffer, directeur d'études à l'EHESS.

Cet article a été rédigé dans le cadre d'un partenariat avec le MUNAE, Musée national de l'éducation, Rouen, (www.munae.fr), qui a mis gracieusement à notre disposition quatre images figurant parmi les illustrations, et que nous remercions très vivement.



2. Ministère de l'Instruction publique et des Cultes, *Exposition des projets et modèles d'établissements scolaires, Juin 1882. Documents administratifs*, Imprimerie nationale, Paris, 1882.

3. Léon Riotor, « Histoire de l'art à l'école », in Charles-Maurice Couyba, Léon Riotor et Frantz Jourdain, *L'Art à l'école*, Paris, Larousse, 1908, p. 12-13.

4. Léon Rosenthal, « L'art à l'école et l'éducation esthétique », *Idées modernes*, vol. 1, n° 3, 1909, p. 431-432. Son article sur la maison d'école est paru dans le bulletin de la Société : Léon Rosenthal, « La maison d'école », *L'Art à l'école : bulletin mensuel de la Société nationale de l'art à l'école*, janvier-février 1916, p. 177-180, 1917, p. 194-197.

5. « Exposition de l'enfance : l'enfant à travers les âges, Petit Palais des Champs-Élysées, 1901 », Paris, Guérin, 1901.

6. Eugène Carrière, « L'enseignement et l'éducation par la vie. Rapport au Congrès international de l'Éducation sociale (1900) », *id.*, *Écrits et lettres choisies*, publiés par Jean Delvolvé, Paris, Société du Mercure de France, 1907, p. 16-17.

7. Léon Riotor, « Histoire de l'art à l'école », in Charles-Maurice Couyba, Léon Riotor et Frantz Jourdain, *L'Art à l'école*, *op. cit.*, p. 14-16.

8. Société de l'art à l'école, « La Société de l'art à l'école : statut », in Charles-Maurice Couyba, Léon Riotor et Frantz Jourdain, *L'Art à l'école*, *op. cit.*, p. 124.

9. « L'art et l'enfant, troisième exposition de la Société nationale L'Art à l'école », in Société du Salon d'automne, *Catalogue des ouvrages de peinture, sculpture, dessin, gravure, architecture et art décoratif exposés au Grand Palais des Champs-Élysées*, 1911, p. 228.

10. Léon Riotor, « Histoire de l'art à l'école », *op. cit.*, p. 19-20. À propos de l'influence des méthodes de Fröbel sur la pensée de la Société de l'art à l'école, voir Emmanuel Pernoud, *L'Invention du dessin d'enfant en France, à l'aube des avant-gardes* (2003), Malakoff, Hazan, 2015, p. 36-39.
11. Frantz Jourdain, « La maison d'école et le mobilier scolaire », in Charles-Maurice Couyba, Léon Riotor et Frantz Jourdain, *L'Art à l'école*, *op. cit.*, p. 42.
12. *Ibid.*, p. 48-52 ; Léon Riotor, *L'Art à l'école*, Melun, Imprimerie administrative, 1909, p. 18-20.
13. Léon Riotor, « Histoire de l'art à l'école », *op. cit.*, p. 19.
14. Frantz Jourdain, *L'Art à l'école*, *op. cit.*, p. 48.
15. Émile Sedeyn, « L'art appliqué au Salon d'automne », *Art et décoration*, t. XXII, novembre 1907, p. 160-161.
16. Ministère de l'Instruction publique et des Cultes. *Exposition des projets et modèles d'établissements scolaires, Juin 1882*, *op. cit.*, p. 58-60 ; Émile Sedeyn, *op. cit.*
17. Roger Marx, « La décoration intérieure », in Charles-Maurice Couyba, Léon Riotor et Frantz Jourdain, *L'Art à l'école*, *op. cit.*, p. 60. Concernant l'importance de la pensée de Roger Marx sur « l'art social » pour la Société de l'art à l'école, voir « La culture esthétique », *L'Art à l'école : bulletin mensuel de la Société nationale de l'art à l'école*, septembre-octobre, 1912, p. 129-130 ; Roger Marx, « De l'art social et de la nécessité d'en assurer le progrès par une exposition », *Idées modernes*, vol. 1, n° 1, janvier 1909, p. 46-57.
18. Roger Marx, « La décoration intérieure », *op. cit.*, p. 58-59.
19. Emmanuel Pernoud, « Roger Marx et la pédagogie du Beau », in Catherine Méneux (dir.), *Regards de critiques d'art : autour de Roger Marx, 1859-1913*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008, p. 136-137.
20. Roger Marx, « La décoration intérieure », *op. cit.*, p. 58.
21. *Ibid.*
22. Par exemple, voir « Guide pratique de décoration scolaire » ; « Notice pour faciliter la décoration picturale », *L'Art à l'école : bulletin mensuel de la Société nationale de l'art à l'école*, novembre-décembre 1908, p. 10-12. En 1912, le bulletin établit des listes de travaux de décoration exécutés pour l'école : « Décoration des écoles, travaux exécutés », *L'Art à l'école : bulletin mensuel de la Société nationale de l'art à l'école*, juin 1912, p. 117-120.
23. Société du Salon d'automne, *Catalogue des ouvrages de peinture, sculpture, dessin, gravure, architecture et art décoratif exposés au Grand Palais des Champs-Élysées*, 1908, p. 283-285.
24. Léon Riotor, *Service des projections lumineuses (Bibliothèque, Office et Musée de l'Enseignement public). Notices sur les vues, L'Art à l'école*, nouvelle éd., Melun, Imprimerie administrative, 1913, p. 14-15.
25. *Ibid.*, p. 15 ; Isabelle Collet et Marie Monfort, *L'École joyeuse et parée : murs peints des années 1930 à Paris*, Paris, Paris-musées, 2013, p. 20.
26. Léon Riotor, *Service des projections lumineuses...*, *op. cit.*, 1913, p. 20-23. Dans le bulletin mensuel, la table et le fauteuil de Simmen pour la salle d'exercice de « maternelle » sont décrits comme suit : « le mobilier [...] répond aux triples conditions inéluctables : de convenance, d'économie et de beauté. La création d'un mobilier scolaire esthétique est le problème le plus difficile, peut-être, à résoudre, un de ceux qui méritent le plus, par la grandeur du résultat poursuivi, d'intéresser les artistes ». René Chavance, « Au Salon d'automne », *L'Art à l'école : bulletin mensuel de la Société nationale de l'art à l'école*, septembre 1908, p. 9.
27. Viaud-Bruant, « Guide pratique – ornementation florale », *L'Art à l'école : bulletin mensuel de la Société nationale de l'art à l'école*, juin 1910, p. 143-144.
28. Ferdinand Faideau, *L'Art à l'école, décoration par les fleurs d'été. Notices sur les vues (Enseignement par les projections lumineuses. Notices rédigées sous le patronage de la commission des vues instituée près du Musée pédagogique)*, Paris, Radiguet & Massiot, 1910 ; *id.*, *L'Art à l'école, décoration par les fleurs de printemps. Notices sur les vues*, Paris, Radiguet & Massiot, 1910. Sur les vues sur verre produites par l'entremise de la Société, voir : « projection lumineuse », *L'Art à l'école : bulletin mensuel de la Société nationale de l'art à l'école*, janvier 1909, p. 3 ; « les projections lumineuses de *L'Art à l'école* », *ibid.*, avril 1909, p. 31. Sur le service des vues du Musée pédagogique, voir Armelle Sentilhes, « L'audio-visuel au service de l'enseignement : projections lumineuses et cinéma scolaire, 1880-1949 », *Gazette des archives*, n° 173, 1996, p. 168-169.

Kaori Harada

29. Ferdinand Faideau, *L'Art à l'école, décoration par les fleurs de printemps*, op. cit., p. 3-8.

30. *Id.*, *L'Art à l'école, décoration par les fleurs d'été*, op. cit., p. 20-21.

31. *Id.*, *L'Art à l'école, décoration par les fleurs de printemps*, op. cit., p. 25.

RÉSUMÉ

La Société de l'art à l'école : décoration scolaire et éducation artistique dans l'école de la III^e République

En s'opposant à l'instruction rigide de l'enseignement artistique officiel à l'école primaire et secondaire au début de la III^e République, la Société de l'art à l'école développa de riches théories sur la relation particulière de l'enfance aux arts, et ce dès sa fondation, en 1907. Les productions de ses membres et leurs propositions relatives à la décoration des écoles traduisent leur souci esthétique, moral et hygiénique concernant l'enfance.

MOTS-CLÉS : Société de l'art à l'école, décoration scolaire, enfance, ornementation florale

SUMMARY

The L'Art à l'école Society : school decoration and art education in Third-Republic schools in France

By opposing the rigid instruction of official art education at both primary and middle education in the early Third Republic, the L'Art à l'école Society, since its foundation in 1907, had elaborated sophisticated theories on the special relationship connecting children and art. The members' productions and their propositions regarding the decoration of schools clearly convey their aesthetic, moral, and hygienic concerns for children.

KEYWORDS : *L'Art à l'école Society, decoration of schools, childhood, floral ornamentation*

RESUMEN

La Sociedad L'Art à l'école : la decoración de las escuelas y educación artística en la escuela de la Tercera República Francesa

En oposición a la rígida instrucción de la educación artística oficial en la escuela primaria y secundaria de la Tercera República, la sociedad L'Art à l'école, desde su fundación en 1907, ha desarrollado importantes teorías sobre la particular relación de la infancia con el arte. Las producciones de sus miembros y las propuestas sobre la decoración de las escuelas ponen de manifiesto su preocupación por la infancia desde el punto de vista estético, moral e higiénico.

PALABRAS CLAVES : *Sociedad L'Art à l'école, decoración de la escuela, infancia, ornamentación floral*

Benoît Kastler

Préadolescence et cinéma d'horreur : initiations clandestines et réceptions folkloriques

Introduction.

Le cinéma d'horreur est de plus en plus plébiscité par la préadolescence et s'inscrit comme un véritable objet de culture pour les jeunes spectateurs. Selon un employé de vidéoclub : « cette année, 20 à 30 % des enfants de 11 ans que j'ai rencontrés m'ont dit avoir regardé en vidéo des films d'horreur hyper-réalistes¹ ». L'attirance pour ce genre *nouveau* est manifeste. Nouveau, il l'est en effet, au sens où il a une valeur initiatique dès lors que l'on se place depuis la perspective des jeunes rencontrés lors de mon enquête, qui atteignent progressivement l'âge de le découvrir. D'un point de vue historique cependant, le cinéma d'horreur est aussi ancien que le septième art lui-même. Pour s'en convaincre, il suffit de songer à des films précurseurs, tels que *Le Manoir du diable* (1896) et *La Caverne maudite* (1898), réalisés par Méliès, auxquels ont succédé des œuvres importantes, comme *Le Cabinet du docteur Caligari* (1920) ou *Nosferatu le vampire* (1922).

À l'égal des séries, dont Jean-Pierre Esquenazi a remarqué qu'elles étaient encore quelque peu victimes de mépris dans les études universitaires², le cinéma d'horreur est souvent réduit à l'archaïsme, aux pulsions enfantines, par le biais d'analogies conséquentialistes un peu simplistes. Le nombre restreint d'études traitant de ce sujet – et ce, bien que son existence remonte aux origines du cinéma – peut être considéré comme un second indice de la faible valeur que la recherche lui accorde. Mépriser le cinéma d'horreur conduit à négliger son utilité dans la construction socioculturelle des jeunes adolescents et, notamment, le désir – à un moment donné, après une période de voile et de protection propres à la culture enfantine, qui consiste à présenter avant tout des œuvres morales, c'est-à-dire tendant à montrer les hommes meilleurs qu'ils ne sont³, le cinéma d'animation en étant le meilleur exemple⁴ – d'avoir l'œil braqué sur les réalités sociales dans leur ensemble. Réalités sociales qui comportent des aspects

proprement monstrueux, comme les meurtres, les génocides, les pendaisons, les décapitations, la torture et les supplices, l'écartèlement, le viol : autant d'actes que le cinéma d'horreur se propose de représenter, et dont la réception chez les préadolescents est tout à fait particulière.

Ce cinéma s'est retrouvé au centre des conversations de l'un des ateliers cinéma que j'ai menés dans le cadre de ma thèse. Une enquête de terrain qualitative, menée en plusieurs phases, a été mon principal outil de collecte de données. En 2010, 24 entretiens individuels semi-directifs ont été organisés autour d'un épisode de la série *Les Simpson*⁵ dans des collèges de France (Moselle), de Belgique (Wallonie) et du Luxembourg, en milieu urbain et rural. Chaque entretien durait approximativement une heure. Les questions posées aux informateurs, dont l'âge était compris entre 10 et 14 ans, portaient sur leur lecture de l'épisode, sur la série et sur leurs goûts cinématographiques. Cette partie de l'enquête nous intéresse du fait que *Les Simpson* contiennent un épisode d'horreur par saison (le *special horror show*) que ces jeunes spectateurs apprécient particulièrement et qu'ils ont abordé au cours des entretiens. Puis, entre 2015 et 2016, ont été mis en place trois ateliers collectifs de cinéma dans un collège, un local associatif à Saint-Étienne et un foyer. Ici, l'enquête se voulait non directive, ouverte à la culture cinématographique des jeunes dans son ensemble. Les participants de l'atelier qui a eu lieu au collège se sont beaucoup étendus sur le genre. Complétant ces entretiens, des questionnaires étaient adressés aux parents afin d'avoir un aperçu, permettant notamment une approche comparative, des pratiques et des goûts des familles des informateurs. La préparation des protocoles d'enquête a permis d'obtenir un échantillon assez diversifié, tant en termes de classe sociale que de genre, d'âge et de nationalité. Tous les informateurs ont été recrutés sur la base du volontariat⁶.

Par conséquent, j'ai pu constituer une riche base de données exploitée dans le cadre de cet article pour traiter la problématique suivante : comment le cinéma d'horreur circule-t-il dans les cercles préadolescents ? Comment et avec qui est-il pratiqué, et pourquoi est-il plaisant ?

Cette problématique m'amènera tout d'abord à traiter de la socialisation qui s'opère par le biais de ce genre cinématographique à cet âge particulier : je montrerai dans une première partie qu'il s'agit d'un cinéma cultivé exclusivement entre pairs. J'aborderai ensuite la circulation des films, ces objets culturels transgressifs, qui peut être qualifiée de clandestine, étant donné les a priori et craintes des adultes dont elle fait l'objet. Enfin et dans un troisième temps, je détaillerai un point original qui est l'un des fondements de l'intérêt que les préadolescents enquêtés portent à ce genre : il conduit à cultiver un folklore « dégueulasse ».

Une initiation entre pairs.

Les échanges qui ont suivi l'évocation du cinéma d'horreur au cours des ateliers collectifs ont offert d'emblée un panorama du rapport que les participants entretiennent (ou pas) avec ce genre. Ils ont aussi permis, avec l'intervention d'Arnaud (13 ans), de distinguer différentes sous-catégories identifiées comme plus plaisantes.

Amélie (12 ans) [enthousiaste] : Oh moi, je regarde de l'horreur, c'est trop bien l'horreur !

Marie (13 ans) : Ouais ! Oh oui ouais, ouais, ouais, ouais, ouais !

Rita (12 ans) : Non, en fait, moi j'ai jamais regardé, et j'ai peur qu'après ça me traumatise !

Arnaud (13 ans) : Moi je regarde de l'horreur comédie comme *Scary Movie* : ça fait peur et ça fait rire en même temps.

Les entretiens individuels révèlent dans certains cas que ce qui est le plus apprécié par les amateurs de la série *Les Simpson*, ce sont les *special horror shows* :

André (13 ans) : J'aime bien les épisodes « spécial Halloween » ! Ça, je vais tout le temps les voir parce que c'est marrant ! [Rires.]

Enquêteur : Comment ça s'est fait que tu les distingues, que tu les aimes plus que d'autres ?

André : J'sais pas, c'est les seuls épisodes où c'est sanglant, où c'est sadique et tout ! Ah nan, ça me fait marrer ! [Rires.]

Les *special horror shows* sont appréciés pour plusieurs raisons : tout d'abord, leur rareté – un épisode par an, sur une saison entière –, ce qui contribue à faire de leur diffusion un événement ; ensuite, leur spécificité comparée aux autres épisodes : découpés en trois histoires, ils constituent la plupart du temps des pastiches des grands classiques du cinéma d'horreur. Le pastiche, à l'instar de la parodie, consiste à caricaturer, à produire une satire par la réécriture : néanmoins pastiche et parodie se distinguent en ce que l'un relève de l'hommage à une œuvre considérée comme importante, quand l'autre ridiculise, tourne en dérision une œuvre perçue comme médiocre⁷.

Parmi les membres du groupe de l'atelier cinéma, seule Rita n'a pas été initiée au cinéma d'horreur, ce qui peut se justifier en partie par la structure familiale et relationnelle dans laquelle elle se trouve. Seule avec ses parents – son frère (23 ans) et sa sœur (30 ans) ont quitté le foyer familial il y a quelques années déjà –, elle est, à l'époque où a lieu l'entretien, dans l'impossibilité d'inviter des amis à la maison ou d'aller au cinéma avec eux. Rita est assez

logiquement coupée d'une initiation au cinéma d'horreur. De plus, sa mère contrôle attentivement sa consommation de films, ce qui produit parfois des désaccords entre elles. Rita est néanmoins attirée par ce genre et, à défaut de pouvoir regarder des films d'horreur, elle s'est mise à lire les romans qui ont fait l'objet d'adaptations. Alors que sa mère a « éprouvé sa plus grande frayeur » en voyant le film *Shining*, Rita lit l'ouvrage qui l'a inspiré pendant ses loisirs, parallèlement au déroulement de l'atelier.

Les informateurs n'ayant pas encore été initiés au cinéma d'horreur s'inscrivent dans des configurations relationnelles plus « pauvres » : les filles ou fils uniques, les enfants dont l'écart d'âge avec la grande sœur ou le grand frère est très important, comme Rita, ceux qui n'ont que peu d'amis, ceux à qui l'on interdit de regarder des films relevant de ce genre, et enfin, ceux qui n'ont pas encore le droit d'inviter ou de se faire inviter à des soirées entre amis. La structure des interrelations corrélative à ce genre cinématographique est très significative pour comprendre de quelle manière spécifique les préadolescents le pratiquent, l'éprouvent, l'interprètent. Arlette (13 ans) en est un bon exemple : « Les films d'horreur... Déjà je vais pas aller les regarder avec ma petite sœur ou avec ma mère, donc j'ai pas trop l'occasion. » Néanmoins, une médiation dans l'accès à ces contenus s'est déjà instituée pour elle aussi, car ses copines en parlent : « J'me rappelle qu'il y avait une histoire de colline, les yeux de la colline ou un truc comme ça, et beaucoup d'histoires de poupées aussi ; ouais, ça elles aiment bien, mais sinon... J'aimerais bien en voir ! Mais c'est pas un truc qui m'attire vraiment parce qu'avoir peur, tout ça, c'est pas trop mon truc [rires]. »

L'horreur a pour spécificité de se cultiver et de se transmettre très clairement de façon cofigurative⁸, c'est-à-dire entre pairs, à l'instar d'autres sujets liés aux mœurs qui ont évolué vers les tabous⁹. La socialisation au cinéma d'horreur est inexistante de père/mère à filles/fils : il n'y a presque aucun film d'horreur dans les vidéothèques familiales, aucun non plus n'est cité parmi les films que les parents aiment partager et regardent avec leurs enfants. Ce genre est tout à fait absent en apparence, alors qu'il fait l'objet d'une vive exploration dans les coulisses de la jeunesse. Le père d'Arnaud aime pourtant les films d'horreur, lui aussi, mais n'en regarde pas pour autant avec son fils :

Arnaud (13 ans) : Lui aime bien les films d'horreur, mais on n'en a pas spécialement vu ensemble.

À l'âge qu'ont mes enquêté-e-s, visionner du cinéma d'horreur fait l'objet de débats dans les familles, comme en témoigne cette réponse au questionnaire de la mère de Pénélope (12 ans) :

Y a-t-il un film/série/programme dont vous avez discuté récemment ? Si oui, le(s)quel(s) et avec qui ?

Préadolescence et cinéma d'horreur

Mère de Pénélope : *Le Sixième Sens*, avec sa sœur aînée. Pénélope a envie de le regarder.

Après concertation, Pénélope n'a finalement pas été autorisée à voir ce film, bien qu'elle ait atteint l'âge minimum requis (le visa d'exploitation stipule qu'il est interdit aux mineurs de moins de 12 ans), ce qu'elle confie pendant l'atelier :

Pénélope : Eh ben moi, elle veut pas que je regarde *Le Sixième Sens* ! C'est triste, il a l'air bien !

La socialisation au cinéma d'horreur est plus précoce dès lors qu'elle est médiatisée par des cercles de pairs, qu'il s'agisse de grands frères ou de grandes sœurs dont l'écart d'âge avec les préadolescents est faible ou d'ami-e-s qui ont eux-mêmes déjà commencé leur initiation et qui ont la possibilité d'inviter ou d'être invité-e-s à des « soirées pyjama » par exemple, à l'instar de Marie. L'enquête de terrain révèle par ailleurs que celui ou celle qui n'est pas encore initié subit une certaine forme de pression l'engageant à découvrir ce cinéma. Lorsque Rita admet qu'elle n'a jamais réellement vu de films d'horreur, Amélie lui dit sur un ton étonné : « T'en as jamais vu ? », et Marie de proposer aussitôt : « Est-ce que tu voudras regarder *Paranormal Activity* ? »

Quillian (13 ans), qui aime beaucoup le cinéma d'horreur nous indique les différences qui existent, en termes d'objectifs et d'attention portée au film, entre consommation individuelle et consommation collective :

Quillian : Si on veut regarder un film d'horreur entre copains on regarde *Saw* ou *La Colline a des yeux* ; mais si on veut vraiment se faire peur, il faut regarder un film où il y a du suspense, où il y a toujours du sang puisque c'est un film d'horreur, mais qui ait un effet de surprise, comme vous dites.

Enquêteur : Vous ne regardez pas ce qui a du suspense entre copains ?

Quillian : Ben ça dépend après, parce qu'y en a qui s'en foutent un peu de l'histoire et qui veulent juste voir... Quand on est entre copains par exemple, j'parle pas que pour moi, mais ça peut être n'importe quel groupe, entre copains ils préféreront plus voir des moments avec du sang où, 'fin, ça leur ferait rigoler entre eux, alors que si, y en a qui quand on est seul et qu'on veut se faire vraiment peur, on regarde un truc qui a une histoire qu'on peut vraiment suivre. Parce qu'entre copains quand il y a une histoire, on suit pas trop l'histoire, on parle entre nous, on regardera juste les moments où il y a du sang. Alors que si on est tout seul, on n'a pas à parler avec quelqu'un ou alors quelqu'un qui veut vraiment voir aussi le film et on regardera en se concentrant dessus : on sera vraiment à fond dedans.

La différence essentielle entre les deux modes de visionnage est qu'en groupe, on attache au moins autant d'importance aux relations d'amitié qu'au

film, notamment en se focalisant sur les scènes où « le mal », objet même des interdictions, atteint la plus grande intensité, quand une projection plus individuelle permet de ne pas perdre le fil de l'histoire, surtout si celle-ci est bien racontée : on peut « vraiment voir le film », « on sera vraiment à fond dedans ». Ainsi, le cinéma d'horreur vu collectivement a tendance à favoriser la socialisation entre pairs, confrontés à un objet nouveau, alors que la projection individuelle permet une plus grande attention à l'objet et le développement d'une expertise concernant le cinéma d'horreur.

La morale : interdictions et tactiques de contournement.

En raison du contexte même de la socialisation, un peu à l'écart des parents, et du fait que l'interdit vient tout juste d'être levé sur ce genre, le cinéma d'horreur s'affirme comme un genre plus « périlleux » ou, comme dirait Rita, possiblement plus « traumatisant » qu'un autre. *L'aura* qui entoure ce genre cinématographique va inciter les préadolescents à mettre en place des tactiques de contournement¹⁰, pour s'y initier tout en parant au « traumatisme » que ce type de représentation semble pouvoir causer, comme l'indique la différence de traitement dont les films d'horreur font l'objet (visas d'exploitation spécifiques, diffusion par le biais de récits de seconde main, absence de visibilité au sein du foyer, horaires tardifs dans la programmation télévisuelle). Parmi ces tactiques, on compte le fait de se réunir pour voir le film afin de se soutenir mutuellement face à la frayeur, de tourner collectivement en dérision ce qui effraie ou encore de le détourner à travers des jeux, ce qui permet de rendre l'horreur ludique. Dans ce cadre, ce genre est intéressant, car il rend en partie compte des « appropriations créatives et [de] la réinvention propres au processus de réception chez les enfants¹¹ », ce qui a été peu étudié jusqu'ici selon M. Canclini¹², et donne une nouvelle perspective à l'étude.

La consommation du cinéma d'horreur est souvent clandestine parce qu'elle est vécue comme une transgression de la norme : jusque dans les multiplex s'élaborent des tactiques simples qui m'ont été rapportées sous forme d'anecdotes par des informateurs en dehors de l'enquête : « Quand on n'a pas l'âge, on prend le ticket d'un film tout public, on regarde le numéro de la salle du film d'horreur et on s'y rend. » De même, lorsque j'ai demandé à une informatrice âgée de 13 ans que je connaissais personnellement, au cours des entretiens menés au sein d'un foyer, si elle regardait du cinéma d'horreur, elle m'a répondu : « Oui, mais ne le dis pas à maman, elle me l'interdit. » Dans de rares cas, comme chez Quillian (13 ans), quelques films d'horreur sont achetés (*Rec 1* et *2*, *Amityville*), mais ils sont considérés comme « débiles » par sa mère – elle est divorcée de son père ; c'est ce dernier qui les lui achète.

Certains jeunes s'initient d'eux-mêmes au cinéma d'horreur mais en recourant à des parades destinées à les protéger du risque que constitue la confrontation

avec « le mal ». Ils vont par exemple créer des groupes de pairs, pour surmonter l'épreuve de l'initiation. Le groupe permet de renverser, de désacraliser la violence de l'œuvre en la tournant en dérision :

Séréna (10 ans) : Moi et mes copines, on aime pas les films de guerre, *mais*, on aime les films qui font peur. Alors la dernière fois, pour un anniversaire, on avait fait une soirée pyjama et on regardait que des films d'horreur, mais je sais pas pourquoi ; j'aime pas les films de guerre, mais j'aime bien les films d'horreur.

Enquêteur : Tu ne les regardes qu'avec tes copines ou quand tu es toute seule aussi ?

Séréna : D'habitude, que quand je suis avec mes copines parce que toute seule, j'aime pas trop toute seule.

La censure, lorsqu'elle est appliquée, conduit nécessairement à un questionnement et entraîne une fascination. Elle opère directement sur le regard et sur l'attention que le spectateur va prêter aux films, et l'amène à se demander quelles sont les raisons qui justifient l'interdiction de les voir. S'il advient en effet que la Commission de classification – organisme national d'évaluation qui appose sur les contenus visuels les pictogrammes indiquant l'âge minimum requis pour y avoir accès – censure une œuvre, c'est à l'évidence qu'elle possède quelque chose de très spécial, dont les autres contenus sont dépourvus : c'est un objet de curiosité tout trouvé pour le « spectateur aventurier¹³ ». Ces indicateurs signalent donc les objets culturels mis à part, car spéciaux et, peut-être, *dangereux*. Si la jeunesse souhaite découvrir un aspect de l'art qu'elle n'a, jusqu'à présent, rencontré nulle part ailleurs, sans doute ces pictogrammes sont-ils une promesse d'originalité. Aussi certaines interdictions peuvent-elles devenir pesantes :

Rita [sur un ton agacé...] : Mais moi, mes parents m'ont interdit ! Ils m'ont interdit de regarder plein de films : ils m'ont interdit de regarder par exemple *Django Unchained*.

En outre, l'initiation aux zones d'ombre du cinéma s'avère en quelque sorte une découverte du rôle d'*outsider* car, comme Howard Becker le rappelle, la position sociale des jeunes spectateurs implique une définition de la déviance traduisant l'influence de forces morales et politiques particulières¹⁴. Parce que les genres considérés comme tabous placent une barrière entre les âges, les jeunes se tournent vers leurs pairs, qui sont dans la même situation de découverte, d'initiation, d'éveil à la curiosité. De fait, les parents parlent rarement de ce cinéma et recourent à la censure pour éviter ce sujet. Or c'est justement la censure qui, on le sait, est à l'origine d'un regard que l'on pose sur le cinéma d'horreur et suscite une certaine curiosité, en le repoussant à la marge

des pratiques culturelles : « de la différence découle une culture basée sur le questionnement de cette différence, de sa position¹⁵ ». En se référant toujours à Becker, on peut dire que les deux parties – les préadolescents et leurs parents – trouvent leur intérêt dans la transgression¹⁶ : elle permet aux premiers de former des groupes de pairs, et aux seconds d'encadrer les pratiques culturelles de leurs enfants, sans aborder les sujets sensibles, et donc de continuer à favoriser indirectement la transmission de l'intérêt pour ce genre cinématographique relevant de tabous, grâce aux non-dits dont il fait l'objet.

Enfin, une autre tactique de contournement utilisée par les jeunes, lorsqu'ils n'ont pas accès à certains contenus, consiste dans la recherche de récits auprès de leurs proches. Ce substitut vaut pour Pénélope comme pour Rita :

Pénélope (12 ans) : Ben en fait, en fait ma sœur m'a raconté, c'est une fille elle fait...

Rita : De la danse, à haut niveau.

Pénélope : Voilà, et en fait elle se trouvait assez nulle, un truc comme ça – c'est ma sœur qui m'a tout raconté –, et du coup, quand elle va faire son truc, il y a une deuxième personnalité, et elle c'est le cygne noir¹⁷, et à la fin en fait elle est un peu schizophrène, la fille, et à la fin du coup elle tue l'autre et du coup elle se tue elle-même, donc elle meurt, c'est un truc tout bizarre.

Enfin, j'évoquerai les questions de morale sociale présentes dans les pratiques cinématographiques. Ce qui est considéré comme moralement bon par le cercle familial est dit et transmis plus précocement et explicitement que ce qui est considéré comme mauvais. Ce qui relève de cette dernière catégorie doit donc faire l'objet d'une découverte plus personnelle ou entre pairs, dans un climat transgressif : le mal est plus masqué et inaccessible que le bien. Le mal est dissimulé par pudeur et rarement soumis à un examen rationnel, au cours d'une conversation. Il est construit clandestinement et incorporé au sentiment dans « la sphère intime et secrète » du processus de civilisation, et non dans sa sphère « publique et ouverte¹⁸ ». Il reste dès lors plus méconnu et indéfini que le bien. Cela nous conduit à formuler une hypothèse : la rupture avec un univers naïf de l'enfance, où le bien est visible et l'emporte, quand le mal reste invisible, est peut-être l'un des paramètres, dont on sous-estime l'importance, de la « crise » ressentie à l'adolescence, qui peut dès lors s'apparenter à une période de vaste désenchantement du monde.

L'horreur comme culture folklorique.

Au-delà de ces configurations sociales et culturelles, pourquoi le cinéma d'horreur plaît-il ? Cette dernière partie va nous permettre d'explorer quelques

critères originaux, révélés par l'enquête, d'appréciation positive de ce genre cinématographique.

Pour commencer, le cinéma d'horreur est le lieu où peut s'épanouir l'inexpliqué. De fait, les scénarios et les diégèses qui fondent le genre utilisent assez clairement une particularité de cadrage qu'Erving Goffman a étudié dans son œuvre : « les phénomènes stupéfiants ». Ces phénomènes ont une « incidence sur notre compréhension du cours du monde » et nous amènent à le réévaluer en invoquant des « forces naturelles inconnues » et des « pouvoirs extraordinaires »¹⁹. La frayeur que suscitent les films d'horreur provient notamment de cette irruption de phénomènes inexplicables qui produisent du jeu non pas seulement au sein de la diégèse, mais encore dans les cercles de pairs comme en témoigne cet extrait d'entretien :

Marie (13 ans) : Un jour, j'étais chez quelqu'un [sa demi-sœur] et euh, ça s'est, y avait, non y avait des bruits bizarres et tout !

[Amélie (12 ans) et moi rions de concert, mais pas d'un rire moqueur. Marie ne s'en vexe pas, mais hausse quand même le ton.]

Marie : Non mais en vrai ! Non, je vous promets, monsieur ! En fait, j'allais pas regarder ça et euh, chez ma demi-sœur, et ben c'est hanté !

[Nous rions à nouveau, mais seulement Amélie et moi. Il est intéressant de noter que les autres membres du groupe, Pénélope, Rita et Arnaud sont, quant à eux, déjà emportés par la fascination que suscite le début de l'intrigue.]

Marie : Non mais c'est vrai, hein, je vous promets ! La porte, elle se ferme toute seule...

Arnaud : C'est le vent, c'est le vent aussi.

Marie : Le tiroir de la cuisine, le tiroir de la cuisine il s'ouvre tout seul, il y a un couteau il bouge tout seul !

Pénélope (12 ans) : Oui, ça fait ça de temps en temps.

Arnaud (13 ans) : Ce qui est bizarre, c'est...

Rita (12 ans) : Oh ! Il m'est arrivé un truc pareil une fois...

Amélie [rompant le charme] : Non, moi c'est mon chat qui bouffe le manger quand c'est comme ça. [Rires d'Amélie et Pénélope.]

Le cinéma d'horreur s'appuie fréquemment sur des éléments déclencheurs entraînant des situations mystérieuses, périlleuses, voire mortelles, que l'on peut mettre en scène sans même recourir aux figures de l'horreur, et donc au visible : songeons par exemple au film *Le Projet Blair Witch*, dont la puissance découle précisément de l'invisibilité de la menace, qui ne s'inscrit jamais directement dans le champ, ce à quoi suppléent la suggestion et la subjectivité du spectateur. Ce premier film est précurseur des différents opus de *Paranormal Activity*, que Marie apprécie beaucoup. Les phénomènes que l'on saisit difficilement sont souvent qualifiés de « bizarres ». L'adjectif est utilisé par les jeunes spectateurs pour décrire notamment ceux, inexplicables, qui sont relatifs à la magie. Le terme

de « bizarrerie » était déjà employé par Marcel Mauss en 1950, lorsqu'il décrivait les gestes, rites et cérémonies magiques : « le tout a un air de bizarrerie, d'affectation, de contre-nature²⁰ ».

Un deuxième aspect ludique de ce genre cinématographique peut également être révélé : l'horreur constitue, de façon privilégiée dans les discours, un genre propice à la valorisation et à l'exaltation collective d'un folklore obscène²¹. Gardair et Roussiau ont déjà noté que « les évolutions sociales font que les superstitions “pures” s'inscrivent d'année en année toujours un peu plus dans le domaine du folklore²² ». À écouter Arnaud (13 ans), on remarque, comme dans bien d'autres récits d'horreur faits au cours de l'atelier, que tout l'intérêt de la chute de l'intrigue se situe précisément dans sa crudité :

Arnaud : Un film que j'avais vu, mais je me souviens pu du titre, c'était un moment, ça m'avait choqué, c'était un moment t'avais une fille elle faisait du sport, et elle marchait sur une poutre et un moment y a un clou, elle le loupe, après elle remarche dessus, elle fait tomber une prise électrique sur de l'eau et t'as une autre personne, elle vient, et elle fait des loopings sur la poutre, un moment elle tombe dessus, elle s'électrocute, elle rattrape la barre et après elle tombe sur le clou, t'as plein de sang par terre et t'as...

Marie [d'un air dégoûté] : Oooooaaahhhh !

Arnaud : La colonne vertébrale qui... C'est dégueulasse.

« Obscénité » n'est pas le terme approprié car il connote plus spécifiquement des éléments sexuels ancrés dans le récit. Nous emprunterons donc l'adjectif employé par Arnaud, en dénommant ce type de passages, inhérents aux scénarios d'horreur, les scènes de « folklore dégueulasse ». Dans les films d'horreur de série B comme dans les comédies horrifiques, on retrouve de façon outrancière, caricaturale, ce jeu sur le « dégueulasse ». Ainsi, les comédies d'horreur permettent de désacraliser l'effroi par le rire, par le grotesque et, *in fine*, de le désamorcer²³. C'est aussi ce que concluait Bernard Sarrazin lorsqu'il écrivait que « le rire reste sans doute le meilleur moyen de s'arracher à la peur, la peur de la transcendance ou celle de la mort²⁴ ». Le film d'horreur possède cette particularité de jouer sur une véritable ambiguïté, voire une contradiction des émotions, en suscitant la peur, l'écoeurement mais aussi le rire. Le sang peut y jouer « le rôle que jouaient les tartes à la crème et la chantilly dans les bonnes vieilles comédies²⁵ ».

Les raisons de cette réception sont multiples. Tout d'abord, dans mes ateliers, on ne fait que traduire une œuvre fictionnelle en récit : la médiation orale euphémise la violence des images, le temps qui s'écoule entre le visionnage du film et le récit permet une distanciation. Ensuite, la mise en scène et l'allure des personnages favorisent de telles réceptions : les zombies et les monstres, par exemple, sont généralement faits pour paraître « dégueulasses » et renvoient à ce qui est « sale ». Ainsi, il semble intéressant d'établir une continuité entre un

folklore obscène associé à l'enfance, tel qu'on le rencontre communément dans les cercles familiaux pour déclencher le rire (comme les blagues scatologiques ou les leçons d'hygiène que l'on donne aux tout petits : « Ne touche pas, c'est caca / tu es tout crotté ! »), et ce folklore dégueulasse très présent chez les préadolescents dans les descriptions techniques de scènes de films.

Enquêteur : Qu'est-ce qui te plaît pas dans *Gladiator* ?

Amélie (12 ans) : Y a trop de sang ! Sa femme et son gosse se font pendre chez eux, dans le jardin ! Tu vois leurs pieds, et le mec il pleure.

Rita (12 ans) : Non, ils se font pas pendre, ils se font crucifier !

Amélie (12 ans) : Ah non, ils se font pendre. Pendre et brûler. Ou brûler et pendre, j'chais pas, un des deux.

Pénélope (12 ans) : Ben non, mieux vaut d'abord brûler et pendre parce que si on pend d'abord et qu'on brûle après, quand on va brûler ça va brûler la corde donc il va tomber !

Enquêteur : Tout à fait.

Pénélope : Donc, en fait, ils les brûlent un peu de façon à ce qu'on les reconnaisse plus, et ensuite ils les pendent ! [Rire général.]

Dans bien des situations le rire revêt une seconde fonction : celle de désamorcer l'angoisse que le film suscite au moment de sa réception. Écoutons l'un des récits d'Amélie pour analyser ce point :

Amélie (12 ans) : Eh ben, en fait, il fait des dessins de lui et de son nouvel ami, on va dire, et en fait, eh ben il se, cet ami il fait faire des choses bizarres à ses parents. Dans son rêve, eh ben la mère elle est, elle vend des maisons. Et dans son rêve, elle était avec ses clients et puis d'un coup elle se dirige vers la baie vitrée et elle tape la tête dessus : elle fait pfouh pfouh [rires] comme ça, sans aucune raison ! Et le matin, quand elle se réveille, ben on voit que c'est un rêve, mais elle a la marque ! Ou encore, eh ben chaque matin, elle se réveille et, sur son lustre, il y a une espèce d'équilibre avec des bouteilles, tout ce qu'il y a en verre de chez eux, et un moment ben elle voit son mari dehors, il sort dans le jardin et puis il bouge pas et elle elle va voir, elle fait : « Chéri ? » et d'un coup il se met à saigner du nez...

Marie : Ah oui, ahhh !

Amélie : Et il se vide de son sang dans le jardin [rires] sans aucune raison ! [Rires.] C'était trop drôle !

Ici, en plus du « folklore dégueulasse » de la scène, le rire est lié à la désacralisation de l'angoisse qu'elle provoque. Le fait que la femme se tape la tête contre la vitre, que des bouteilles tiennent « inexplicablement » en équilibre sur le lustre, ainsi que le saignement de nez du mari dans le jardin, tout cela devient finalement comique du fait de la prise de hauteur²⁶ qu'implique la narration.

Il est en outre significatif que chaque jeune spectateur puisse citer des films qui lui ont fait peur, qui l'ont « traumatisé » pour parler comme Rita. Si je mets ce dernier mot entre guillemets, c'est parce que ce traumatisme est relativement limité dans le temps. En effet, ces films ne les « hantent » pas tout au long de leur vie comme pourrait le faire un choc traumatique dû à un événement réellement vécu.

Pénélope (12 ans) : Et si ça nous choquait quand on était enfant, mais maintenant qu'on le regarde, on rigole ?

Enquêteur : Oui, à quoi tu penses ?

Pénélope : *Charlie et la chocolaterie* ! [Vive émotion, accompagnée de rires.]

Ça c'était horrible ! J'ai pleuré dans le cinéma, à chaque fois qu'il arrivait quelque chose à un des enfants : quand le petit se fait aspirer par le tuyau...

Marie : Ah ouais !

Pénélope : Quand la fille elle gonfle, quand l'autre elle se fait mâcher par les écureuils...

Arnaud (13 ans) : Ah oui, je me souviens ! Moi, en fait, quand j'étais petit, c'était *NCIS* : un moment ils montraient le cadavre, et le cadavre il était tout dissous, décomposé, et c'est ça qui m'a fait flipper : j'avais 5 ans. J'ai fait que des cauchemars la nuit.

Les films choquants font événement dans la mémoire du spectateur. À mesure que nous avançons en âge, durant notre jeunesse, un élargissement de l'expérience et de ses cadres se produit, qui nous fait relativiser nos premières terreurs dont nous gardons rétroactivement un bon souvenir. Dans bien des cas, l'œuvre est visionnée à nouveau quelque temps plus tard pour l'exorciser, ce qui entraîne finalement une désacralisation, puis donne naissance à une anecdote que l'on aime raconter lorsqu'on est plus âgé, parce qu'elle prête à l'autodérision – autant qu'elle témoigne du fait que nous avons grandi – et anime avec jovialité les conversations sur le cinéma dans les groupes de jeunes spectateurs.

Conclusion.

Le cinéma d'animation, cinéma d'initiation, peut être envisagé comme un capital acquis durant l'enfance. C'est un cinéma tout public, qui se veut « universel », et atteint assez bien cet objectif depuis plusieurs décennies. Il constitue un capital symbolique et moral, il transmet des valeurs humaines considérées comme belles et importantes par les parents, les éducateurs et les jeunes. Cependant, les films d'animation sont souvent laissés à l'enfance, car ils ne reflètent pas tous les aspects de l'humanité – qui est plus ambivalente, plus complexe, non réductible à une vision manichéenne du monde – que la

jeunesse est portée à découvrir. Cela participe de la grandeur de l'âge adulte. Dès lors, des thèmes plus crus, comme la sexualité, la cruauté et la mort sont abordés dans les œuvres de fiction, notamment par le biais de la représentation cinématographique. Parce que la censure et le regard négatif que portent les parents pèsent sur la réception du cinéma d'horreur, ce genre est investi par les pairs, qui utilisent des tactiques de contournement des règles imposées à ceux de leur âge afin de pouvoir entrer dans un processus d'initiation : c'est un cinéma consommé « clandestinement ». Cette étude nous permet de voir qu'il renforce la socialisation, la cohésion et la culture des pairs, tout en étant plutôt dénigré – du moins d'un point de vue normatif et moral. Ce sont les principes de bonne morale éducative et de protection de la jeunesse qui poussent les tuteurs des préadolescents à leur interdire ces films, considérés comme plus durs. Les jeunes les regardent quand même ou, si l'interdiction est stricte, s'approprient d'autres objets culturels – comme les romans – pour s'initier au récit d'horreur, conscients que ce qu'on leur cache est désirable et va probablement dévoiler des aspects esthétiques, éthiques, sociaux de la réalité qu'ils ont peu entrevus jusque-là. Pour parer au choc causé par la représentation, ils se réunissent pour assister à la projection ou, dans leurs cercles, endossent le rôle de conteurs intermédiaires, de narrateurs d'histoires horribles, ce qui permet d'euphémiser la rencontre avec « le mal ». Ils s'en amusent, en rient pour se détendre, dans la continuité du folklore de l'enfance, et peuvent même, une fois les codes du genre maîtrisés, inventer des jeux *in situ* pour se faire peur, comme Marie et sa grande sœur le font.

Pour conclure, si l'on s'accorde à reconnaître que la préadolescence et l'adolescence actuelles conservent comme trait distinctif le romantisme – celui-là même qui les caractérisait au début du xx^e siècle –, alors la définition de la beauté esquissée par l'un de ses héritiers – Charles Baudelaire – prend ici tout son sens : « je ne conçois guère un type de Beauté où il n'y ait du Malheur²⁷ ». C'est aussi là que se situe la beauté spécifique du cinéma d'horreur : c'est un cinéma qui donne à voir entièrement le mal, auquel les jeunes éprouvent le besoin de se confronter, ce qui leur permet, de façon nette, de sortir de l'enfance et de marcher progressivement vers la grandeur de l'âge adulte. Le mal a cependant déjà tendance à les frapper à ce stade de leur existence, c'est-à-dire durant les années de collège : beaucoup de jeunes adultes témoignent *a posteriori* de leur passage au collège comme d'un moment cruel de leur scolarité. Au cours de la préadolescence sonne donc l'heure d'objectiver les maux humains, de s'en jouer, de s'en distancier et d'en rire, et les films d'horreur sont indéniablement l'un des meilleurs outils pour y parvenir.

Benoît Kastler
benoit.kastler@hotmail.fr
Université Lyon 3, Laboratoire Marge

NOTES

1. Ces propos sont extraits d'un entretien avec un animateur formé à l'Union française du film pour l'enfance et la jeunesse (UFFEJ). Ils sont rapportés dans l'ouvrage de Laurent Jullier et Jean-Marc Leveratto, *Cinéphiles et cinéphilies : une histoire de la qualité cinématographique*, Armand Colin, 2010, p. 213.

2. Jean-Pierre Esquenazi, *Les Séries télévisées : l'avenir du cinéma ?*, Paris, Armand Colin, 2014, p. 5.

3. Jean-Marc Leveratto, *La Mesure de l'art, sociologie de la qualité artistique*, La Dispute, Paris, 2000, p. 130.

4. Le propos doit être nuancé, en ce que le cinéma d'animation est un ensemble vaste dans lequel chaque œuvre mériterait une analyse spécifique. Dans *Tom and Jerry*, par exemple, on pourrait considérer qu'il y a un amoralisme profond : dans certains épisodes, même la souris Jerry est un personnage « sadique ». Ici, les personnages ne sont manifestement pas présentés comme meilleurs que ne le sont les individus en réalité. Cependant, ils sont transposés par l'art dans un monde de comédie. La cruauté y est transformée en jeu fraternel (celui du chat et de la souris dans un *cartoon*), rituel, avec force exagérations et détails anthropomorphiques. La complicité et les réconciliations de Tom et Jerry sont constantes. Malgré quelques embuscades, personne n'y meurt jamais et l'humour burlesque prédomine. Il s'agit d'un *cartoon* muet, à intrigue, se déroulant sur fond orchestral et animé de façon traditionnelle : autant de critères qui, de mon point de vue, « neutralisent » la nature sadique et véridique – les chats mangent les souris – qui est au cœur de l'action. Au surplus, le scénariste humain qui fait que la souris l'emporte sur le chat restaure la justice et l'espoir avec humour : renversement du fort par le faible. Il montre cette rébellion fictive, sociale, morale, sous forme de dessins animés aux enfants. Il leur enseigne que la souris peut se transformer en chat, l'agneau en loup. L'issue de la lutte reste à déterminer. Dans cette perspective, l'humain fait triompher le bien de façon pratique, symbolique et ludique.

5. « Mon pote Michael Jackson », *Les Simpson*, saison 3, épisode 1, 1991.

6. Ce terrain s'inscrit dans la continuité des recherches en réception ouvertes notamment par Edgar Morin, in Monique Peyrière et Chiara Simonigh (éd.), *Le Cinéma : un art de la complexité*, Nouveau Monde, 2018. Mon apport se veut triple. D'abord, il met à l'étude la dialectique entre âge et art de façon qualitative et non plus seulement quantitative (p. 168). Ensuite, il permet l'analyse d'un genre cinématographique oublié dans cet ouvrage, notamment lorsqu'il s'agit de traiter du thème de la mort (p. 363). Enfin, il offre l'opportunité d'étudier de façon plus approfondie la « participation du jeune spectateur au film » et le « complexe jeune et cinéma » (p. 195), tels qu'Edgar Morin les avait envisagés.

7. Catherine Dousteyssier-Khoze et Floriane Place-Verghnes (éd.), *Poétiques de la parodie et du pastiche de 1850 à nos jours*, Oxford, Bern, Berlin, Peter Lang, 2006, p. 54-56. Voir aussi Gérard Genette, *Palimpsestes : la littérature au second degré*, Paris, Seuil, 1982.

8. Margaret Mead, *Le Fossé des générations*, Paris, Denoël-Gonthier, 1971, p. 27-29.

9. Norbert Elias, *La Civilisation des mœurs*, Calmann-Lévy, 1973, p. 399.

10. Michel de Certeau, *L'Invention du quotidien. I, Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1990, p. XLVI.

11. Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir.), *L'Enfant et ses cultures : approches internationales*, Paris, ministère de la Culture et de la Communication, Département des études, de la prospective et des statistiques, 2013, p. 163.

12. *Ibid.*

13. Antoine Hennion, Sophie Maisonneuve et Émilie Gomart, *Figures de l'amateur : formes, objets, pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*, Paris, La Documentation Française, 2000, p. 121.

14. Howard Saul Becker, *Outsiders : études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985, p. 226-227.

15. *Ibid.*, p. 105.

16. *Ibid.*, p. 149-150.

17. Il s'agit du film éponyme *Black Swan*, réalisé en 2010 par Darren Aronofsky.

18. Norbert Elias, *La Civilisation des mœurs*, op. cit., p. 417.

19. Erving Goffman, *Les Cadres de l'expérience*, Paris, Éd. de Minuit, 1991, p. 37.

20. Marcel Mauss, *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 2010, p. 43.

Préadolescence et cinéma d'horreur

21. Claude Gaignebet, *Le Folklore obscène des enfants*, Paris, Maisonneuve et Larose, 1980.
22. Emmanuele Gardair et Nicolas Roussiau, *La Superstition aujourd'hui*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2014, p. 41.
23. Olivia Chevalier-Chandeigne, *La Philosophie du cinéma d'horreur : effroi, éthique et beauté*, Paris, Ellipses, 2014, p. 83.
24. Bernard Sarrazin, *Le Rire et le Sacré*, Paris, Desclée de Brouwer, Paris, 1991, p. 82.
25. Olivia Chevalier-Chandeigne, *La Philosophie du cinéma d'horreur...*, *op. cit.*, p. 83.
26. Bernard Sarrazin, *Le Rire et le Sacré*, *op. cit.*, p. 82.
27. Charles Baudelaire, *Œuvres posthumes*, Paris, Mercure de France, 1908, p. 85.

RÉSUMÉ

Préadolescence et cinéma d'horreur : initiations clandestines et réceptions folkloriques

Cet article est tiré d'un des chapitres de ma thèse de doctorat retravaillé. En s'appuyant fortement sur mon enquête de terrain, il donne à voir la façon dont la préadolescence s'approprie le cinéma d'horreur. Il montre que ce genre fait l'objet d'une initiation cinématographique entre pairs. Moralement condamné par les adultes, c'est un objet culturel consommé clandestinement et sa réception, loin des a priori adultes, laisse entrevoir la culture d'un folklore ludique apprécié des préadolescents de dix à quatorze ans auprès desquels j'ai enquêté.

MOTS-CLÉS : cinéma, horreur, préadolescents, réception, folklore

SUMMARY

Preadolescence and horror films : clandestine initiation and folkloric receptions

This article draws on and is reworked from one of the chapters of my doctoral thesis. Grounded in the analysis of my surveys, it sheds light on how pre-teens appropriate horror films. It shows that this genre is the subject of a film initiation between peers. Morally condemned by adults, it is a cultural object consumed clandestinely and its reception, far from adults' stereotypes, suggests the existence of some playful folklore culture valued by pre-adolescents aged ten to fourteen, whom I have surveyed.

KEYWORDS : cinema, horror, pre-teens, reception, folklore

RESUMEN

Preadolescente y cine de terror : iniciaciones clandestinas y folclóricas

Este artículo reelabora uno de los capítulos de mi tesis de posgrado. Basándose en gran medida en mi trabajo de campo, arroja luz sobre cómo los preadolescentes se apropian del cine de terror. Muestra que este género es objeto de una iniciación cinematográfica entre pares. Condenado moralmente por los adultos, es un objeto cultural consumido clandestinamente y su recepción, lejos de los estereotipos adultos, sugiere la cultura de un folklore lúdico apreciado por los preadolescentes de diez a catorce años objeto de mi investigación.

PALABRAS CLAVES : cine, terror, preadolescentes, recepción, folklore

Marc Cerisuelo

La longue enfance du cinéphile

« À Dieu ne plaise que je vérifie ! » Julien Gracq a célébré dans *Le Rouge et le Noir* une « tranquille insurrection intellectuelle et affective¹ ». Le livre aimé, adoré était retrouvé avec délice chaque soir à l'étude, les devoirs terminés, comme il se devait. Mais un demi-siècle plus tard, le livre ne fait pas partie des œuvres que l'on tient à *reprendre* ; seul compte et reste l'émerveillement initial, prodigieux coup d'envoi vers un imaginaire d'autant plus pur que les grandes questions du temps – l'argent, la promotion sociale – étaient traitées par Stendhal « sur le pur mode des contes de fées² ». Il en va de même pour les films, objets longtemps réduits à leur dimension transitoire et que l'on ne peut reprendre, *via* la cassette puis le disque, que depuis quelques décennies. Le cinéma n'est pas l'art du présent, mais bien celui du passé : non seulement sur le plan de l'ontologie, comme l'a bien remarqué Stanley Cavell dès *The World Viewed*³ – nous sommes présents en tant que spectateurs à quelque chose de passé –, mais sur celui d'une historicité très ordinaire – on dit bien, on ne peut que dire : « ce film, je l'ai vu ». Ce qui, on nous l'accordera, n'a pas le même sens pour un tableau ou un château. Ce qui pourrait renvoyer à l'acte passé de lecture – « ce livre, je l'ai lu » – car, du moins dans le registre de la fiction, le roman est le *genus proximum* du film en tant qu'art du temps, en outre pleinement chronologisé. Mais, précisément, on ne se rappelle pas un livre comme on se souvient d'un film. Alors que celui-là en appelle à de plus ou moins vastes reconstructions, celui-ci est voué à l'instant prégnant : il suffit d'évoquer la robe rouge de Cyd Charisse dans *Tous en scène* (*The Band Wagon*, V. Minnelli, 1953) ou la pièce de George Raft dans *Scarface* (H. Hawks, 1932) pour *savoir* de quoi il retourne ; une telle façon de se rappeler les romans serait tout bonnement ridicule – « et quand Marcel bute sur le pavé de la cour, impressionnant, non ? » ; non, vraiment pas.

* *
*

Doit-on cependant renvoyer ces (ex)stases cinéphiliques à une forme d'enfance de l'art ? Ce serait sans doute se tromper sur ce qui passe vraiment dans notre rapport aux souvenirs des films. Je ne perds pas de temps à pointer la condescendance latente de ces préjugés, car la difficulté ne réside pas tant ici dans l'opposition du *high* et du *low*, ni d'ailleurs dans des considérations d'ordre axiologique. Le problème n'est pas non plus strictement descriptif car chacun noue des rapports singuliers avec ce qu'il peut voir. Il n'empêche que la liberté d'appréciation esthétique – et le relativisme qui lui est attaché – doit pour le moins composer, sinon avec des canons, du moins avec des canaux par lesquels le cinéma lui est apporté, par lesquels les films sont visibles, par lesquels le désir de les voir s'impose ou non. Les films vus pendant l'enfance n'entretiennent pas de relation avec la notion de chef-d'œuvre. Pas seulement pour l'évidente raison que l'esthétique et la cinéphilie ne sont pas des jeux d'un âge tendre – les exemples cités plus haut appartiennent de fait à une histoire du cinéma déjà constituée –, mais surtout parce que les films frappent par leur pouvoir à la fois émotionnel, éducatif et moral. Le cinéma apprend la vie aux enfants et aux adolescents (de tous les âges, serais-je tenté d'ajouter en dévoilant un peu trop mes batteries). Comme le fait dire Arnaud Desplechin à Paul Dédalus, personnage interprété par Mathieu Amalric dans *Trois souvenirs de ma jeunesse* (2015) : « [...] tu connais les codes. Ils sont dans tous les westerns, les films policiers, les mélodrames que nous regardions à la télé quand on était enfants ». Ces « codes » peuvent être tout à la fois promesse, trahison, pacte, rétribution, attente, *kairos* ; on peut aussi déterminer son désir et être sincèrement ému par la présence physique d'une star ; la ressource du mimétisme est presque trop connue mais comment ignorer que l'on joue à Tarzan, Geronimo ou (plus dangereux) Superman ? Et le cinéma n'ignore pas en retour la force comique de ces adultes « retombés en enfance ». Dans *Chérie, je me sens rajeunir* (*Monkey Business*, H. Hawks, 1952), étrange, voire effrayante, disons stevensonienne comédie, l'élixir de jouvence qu'absorbe le personnage de chimiste incarné par Cary Grant le renvoie si loin dans son enfance à la seconde prise qu'il envisage très sérieusement de scalper un rival en l'attachant aux poteaux de couleurs...

* *
*

Les films où l'on « apprend les règles » sont bien sûr plus intéressants. La présence d'un enfant plus ou moins « délégué » dans la fiction ne change foncièrement rien à l'affaire ; c'est un peu comme les flash-backs qui montrent le passé « réel » ou des projections fantasmatiques – rien ne les distingue. Il est vrai que de beaux films comme *La Nuit du chasseur* (*The Night of the Hunter*, C. Laughton, 1955), *Le Garçon aux cheveux verts* (*The Boy with Green*

Hair, J. Losey, 1948) et plus encore *Les Contrebandiers de Moonfleet* (*Moonfleet*, F. Lang, 1955) font basculer quelque peu la force identificatoire du film quand on les voit pour la première fois dans sa prime jeunesse. Mais la vraie grandeur de ces œuvres où l'enfant se retrouve au centre du dispositif fictionnel tient précisément à la persistance de cette première vision. Deux solutions logiques à un tel « miracle » : soit l'enfant « en nous » est conservé, soit le film est assez grand pour vivre sa vie sans regard trop focalisé sur l'enfant – voire sur « l'enfance » (posture crypto-humaniste un peu méprisable). Paradoxe : alors que ces lignes sont écrites pour valoriser la première solution, c'est évidemment la seconde qui s'impose dans ce cas précis. L'histoire de John Mahune dans *Moonfleet*, récemment réécrite et avec quel bonheur par Jean-Benoît Puech⁴, est celle de la recherche d'un père, toujours réitérable, et le moins que l'on puisse dire du film de Fritz Lang est qu'il n'est pas exactement un film « pour enfants », en dépit du matériau littéraire initial, classique pour la jeunesse s'il en est.

Les Quatre Cents Coups de Truffaut, *L'Enfance nue* de Pialat et *Mes petites amoureuses* d'Eustache ont imposé en France un regard autobiographique doté d'une force équivalente aux productions hollywoodiennes ou néoréalistes au sens large (*Allemagne année zéro*, *Le Monde d'Apu*), conservant l'objectivité du cinéma *sous couvert* de la première personne, c'est-à-dire sans que le pacte autobiographique ait besoin d'être contresigné par un spectateur qui peut tout ignorer (peut-être pas tout à fait dans le cas de Truffaut) de l'enfance difficile de chacun des cinéastes. En tout état de cause, l'enfance est au mieux le thème de films dont le vrai sujet est de montrer comment les hommes et les femmes vivent. Maurice Pialat et Jean Eustache sont probablement à cet égard les seuls véritables héritiers de Louis Lumière dans le cinéma dit (un peu improprement ici) de fiction. L'enregistrement est pour eux plus important que la projection ; nous sommes dans « l'arraché pantelant au vécu », aurait écrit Flaubert ; une telle *extraction* ne va pas sans courir le risque de complaisance, et je ne suis pas de ceux qui s'extasiaient devant un film comme *Roma* où la monstration de l'enfance mexicaine du cinéaste Alfonso Cuarón est surtout prétexte à une esthétisation forcenée à coups de plans longs et de noir et blanc. Il convient donc de trouver son idiome, et force est de constater l'adéquation entre récit autobiographique et cinéma français moderne en la matière. Cependant, ces œuvres restent des exceptions, voire des réponses aux films français immondes qui, de *Nous les gosses* (L. Daquin, 1941) à l'adaptation de *Chiens perdus sans collier* (J. Delannoy, 1955), ne sont que de condescendants tire-larmes – *Les Quatre Cents Coups* a constamment ces films en *ligne de mire*, et après les avoir cloués au pilori dans *Arts* et les *Cahiers du cinéma*, François Truffaut les a rendus invisibles en réalisant son propre film.

* *
*

Il reste que l'important est dans la projection, pas dans l'enregistrement ; dans le caractère formateur des films, pas dans l'illustration thématique. Le cinéma a longtemps été une expérience partageable qui se conjugait au singulier : on disait « le » cinéma même ou surtout si l'on y allait à plusieurs, en famille, puis avec des amis. Pendant une très longue période, un peu oubliée aujourd'hui, « le » cinéma fut *permanent* et la distribution des films s'établissait selon une certaine indiscrimination. Expliquons. Évoquées aussi bien par Albert Laffay dans *Logique du cinéma*⁵ que par Stanley Cavell dans *La Projection du monde*⁶, les séances de cinéma permanent ont laissé des traces, y compris dans la théorie. Comme l'on pouvait entrer dans une salle de cinéma et en sortir en toute liberté – pensez-y, lecteurs à qui on demande désormais de choisir le rang et le fauteuil... –, le film était souvent commencé. Pionnier de la narratologie filmique et premier critique cinématographique des *Temps modernes*, Albert Laffay n'a pas manqué de rappeler ce moment précis, sorte de déclic spitzérien, où le film se remettait en place dans l'esprit d'un spectateur, libre dès lors de quitter la salle ou d'y rester, et de revoir tout ou partie de ce qu'il avait déjà vu, opérant déjà par là un début de connaissance des films. Cavell décrit lui aussi ce moment si marquant, et généralise le propos en soulignant l'anarchie foncière du spectateur de (ce) cinéma : on arrivait dans la salle avec ses fantasmes et, quand on en sortait, rien ne leur était arrivé ; alors que le cinéma est désormais dans la condition du théâtre, une telle liberté n'est plus de saison, car « mon domaine privé fait l'objet d'une demande » (« *a claim is made upon my privacy* »)⁷. En définitive, deux très bonnes déterminations de *l'enfance de l'art*. Peu me chaut l'évocation, certes plaisante, de l'ouvreuse, de sa torche et des caramels, bonbons et chocolats. « Merci, pas pour moi... » Mon propos n'est point de cultiver la nostalgie (en dépit du fait que j'ai connu les dernières années du cinéma permanent), mais de faire la tentative de décrire un état mental, lequel, bien avant d'évoquer la théorie du récit ou la philosophie morale, est celui d'un enfant destiné à rejoindre le monde au moment où il s'en retire, à réitérer l'expérience, à avoir désormais l'usage de la salle de cinéma. Dans ses *Histoire(s) du cinéma* (1988-1998), Jean-Luc Godard a magnifiquement évoqué par le clignotement des images ces *éblouissements* du spectateur. Est-ce le propre de l'enfance ? De la jeunesse ? Je ne saurais le décréter. Il va cependant de soi que l'effet produit diminue avec le temps. Il est risqué de déduire d'une telle observation, si récurrente soit-elle, une loi concernant le cinéma lui-même (Serge Daney⁸ parlait d'un « sablier » dont le contenu s'égrène depuis Louis Lumière) et, à la rêverie historiciste, il vaut sans doute mieux préférer la force d'un témoignage. On l'a dit, longtemps le cinéma fut « un », mais toujours différent, car la standardisation, loin d'annihiler les différences, permet à chacun d'avoir sa propre conception de ce qui semble identique. Il suffit de comparer les listes que Godard et Cavell, de quasi contemporains (le

La longue enfance du cinéophile

premier est né en 1930, le second en 1926), donnent tour à tour et à chaque fois au *tout début* de leur réflexion proustienne sur le cinéma ; proustienne car fondée sur la seule mémoire, faisant apparaître « l'édifice immense du souvenir » et toujours liée à la force de la première impression – à l'enfance de l'art, derechef. Dans l'émission 1A des *Histoire(s)*, intitulée « Toutes les histoires », Godard livre une liste de titres et un défilé d'extraits – parfois raccordés entre eux quand il évoque les producteurs Irving Thalberg et Howard Hughes, le plus souvent décrochés les uns des autres – que marquent la cinéphilie et l'auteurisme, pratiques et sources essentielles et très françaises de sa relation à l'histoire du cinéma. La voix de Godard scande des titres de films, et à la liste se mêlent ceux d'ouvrages au titre évocateur : *Matière et mémoire*, *Le Zéro et l'Infini*, *Les Cinq Cents Millions de la Béguin...* Et, comme irradié par la force des images qui clignent, son visage est obstinément dirigé vers cette source. De façon apparemment plus traditionnelle – car il s'agit d'un livre de philosophie –, Stanley Cavell ne fait pas autre chose au premier chapitre de *La Projection du monde*, intitulé « Une autobiographie de camarades » ; en pensant à ses amis des *Cahiers du cinéma*, Godard aurait d'ailleurs pu utiliser un tel titre. Le philosophe américain fait référence à son enfance et à son adolescence, quand il allait deux fois par semaine au cinéma et ne voyait que des films hollywoodiens. Le cinéophile à la française (fût-il à moitié suisse) cède le pas au *moviegoer* américain mais, nous le savons, l'expérience est identique et les témoignages se répondent en plus d'un point, non seulement par les titres ou les personnes évoqués, mais plus fondamentalement dans la rencontre d'une subjectivité assumée et d'un bloc de celluloid immuable. Le lien se fait sans conteste par la *philia* avec des œuvres jugées importantes, voire capitales à la mesure de leur disponibilité « globale » (comme on ne disait pas encore) et d'une indifférenciation initiale du goût (on va *au* cinéma et peu importe le film) qui se transmue en élection, choix, discrimination, établissement de lignées. Cavell, qui vient d'avouer sa longue ignorance de la notion d'*auteur* au cinéma, touche sans doute plus juste quand il prélève et exhausse de purs souvenirs. Son éloquence est au rendez-vous par le choix de la formule introduisant ses propres éblouissements : « N'importe qui devrait pour être digne de... » Suit une liste d'une page dédiée aux actrices et aux acteurs de Hollywood, non pas seulement une liste de noms (quel intérêt ?), mais, par un processus de génitivation identifiante, l'expression d'une reconnaissance spécifique. N'importe qui devrait ainsi être digne « des hésitations déchirantes au cœur d'un numéro de Fred Astaire [...], de l'éloquence des humeurs de Garbo [...], du désespoir d'Emil Jannings », etc.

Voilà bien comment on se rappelle les films quand on sort de l'instant prégnant, pour généraliser quelque peu autour de l'humeur (*mood*) se dégageant d'un type singulier ; l'adulte trouve les mots et l'enfant est rétribué de ses émotions désormais estampillées.

* *
*

Les générations suivantes ont bénéficié de cet héritage par le truchement de la télévision. Pendant plusieurs décennies, le courant se révèle suffisamment puissant pour créer une impression de culture commune. Quelques années d'écart font certes souvent la différence, la situation n'est évidemment pas la même dans tous les pays, et des disparités notables peuvent se révéler sur le territoire français entre la province, où le débouché de la culture cinéphilique acquise devant un poste de télévision se limite aux grandes salles et, au mieux, à quelques cinémas d'art et essai, et Paris qui est restée la capitale mondiale de l'offre cinématographique. On le devine, l'essentiel n'est pas là. Pendant longtemps en effet, alors même que les merveilles du cinéma ne sont plus projetées mais désormais « diffusées », la vitesse acquise et l'empreinte bien marquée dans l'imaginaire collectif leur offre plus qu'une seconde vie – car les « classiques » débouchent moins sur le moderne que sur d'autres classiques renouvelés, refaits. Tout se passe comme si l'unité du cinéma était préservée en dépit de la crise de la production et de l'apparition de la télévision, en dépit de la scission moderne qui fait que désormais l'ancienne unité a vécu : on peut certes, pour un temps, montrer Rossellini, Godard ou Bergman dans les mêmes salles que David Lean, Gérard Oury ou Claude Lelouch, mais le tout-un du cinéma appartient au passé – l'art et essai devient un indispensable relais. Cependant, et l'essentiel me semble être là, une sorte de « schème » du cinéma est préservé dans l'enfance télévisuelle. Les contrats anciens et les vieilles règles ont la vie dure. Que ce soit par l'attention à un genre (comédie, mélodrame, thriller, western, film d'aventure, d'espionnage, de prison...) ou à un acteur, une mise en place culturaliste se déploie, les scénarios se devinent (ou se jugent), les attentes morales ou formelles sont comme intégrées par de jeunes spectateurs qui, il faut le rappeler, voient des choses tout à fait inhabituelles, proprement extraordinaires et riches d'enseignements : crimes d'une violence inouïe (je pense à toi, Richard Widmark), misère, injustice, trahison, grands sentiments, amour, désir, passion, histoire, géographie, politique, drôlerie, bonne humeur, sympathie (soyons humains pour être humains) ; je ne dirai pas comme Samuel Fuller dans *Pierrot le Fou* : « en un mot, l'émotion », mais bien plutôt : l'émotion en une pluralité de mots (la liste qui précède est bien sûr simplement indicative). Le cinéma, ce n'est de toute façon jamais « de deux choses l'une » (morale de l'intimidation), mais toujours « de l'une deux choses » (hendiadyn éthique), seul moyen de préserver chez l'adulte ce lien avec l'enfance. Le cinéma éduque ainsi par un autre biais que l'école. Si l'enfant *devient* homme par l'éducation – Rousseau et Kant savaient ce qu'ils disaient –, l'adulte peut sans conteste avoir oublié les leçons de son enfance.

La longue enfance du cinéphile

Le cinéma, loin de tout moralisme, offre une étude de cas de cet oubli nécessaire. Par chance, parfois, la mémoire se met en branle : fortuitement, on sait comment, ou plus délibérément (c'est l'autre versant de la chance) quand on recherche des traces. Retrouver des témoins, faire parler les vieilles tantes, racheter des livres, commenter des photographies, s'émerveiller devant une automobile ou une motocyclette surgie du passé, toute cette recherche se révèle souvent fort vaine, déposée qu'elle est sur l'épiderme sans pouvoir irriguer un quelconque vaisseau, sans aucune communication avec le système nerveux central. On croit d'ailleurs « perdre la mémoire », ce qui ne veut rien dire car la mémoire est toujours là, on ne peut perdre que le souvenir. Les films sont de petites merveilles de réactivation, et il vaut sans doute mieux faire confiance à sa mémoire, même si le souvenir est perdu ou qu'il se révèle faux, que de revoir délibérément. Travail d'anamnèse, proche de la cure, qui fut bien celui de Cavell dans *La Projection du monde*, à une époque sans cassettes ni DVD ; travail de zappeur, celui de Serge Daney, qui cherchait à observer « les films qui ont regardé [son] enfance⁹ ». Il faut aussi faire une place aux films que l'on n'a pas vus et dont on peut sans conteste parler...

* *
*

Je me rappelle avoir vu quatorze fois *Le Corniaud* un été à Forges-les-Eaux. Huit fois *L'Aventure c'est l'aventure* un autre été à Marseille. Six fois de suite *La Party* quand le film de Blake Edwards fut repris au Breteuil, salle phocéenne d'art et essai aujourd'hui disparue. J'avais entre dix et quatorze ans, le cinéma permanent permettait d'amortir les rares dépenses car le plus souvent, grâce à la carte professionnelle de la mère de mon meilleur ami, je ne payais pas ma place – roi de l'exonéré plutôt que « passager sans billet » (Jacques Audibert). La connaissance intime des films français, américains et italiens des années 1970, même s'ils n'étaient vus qu'une ou deux fois, a forcément laissé des traces, pour mon devenir professionnel – auquel je n'ai jamais beaucoup pensé – et surtout dans ma vie. L'effet d'appartenance à une génération, quelque peu relativisé dans ces lignes au profit d'un monde en commun plus vaste, se vérifie sans conteste par des expressions restées célèbres, notamment dans les films américains des années 1970 : « *You're talkin' to me ?* », « *You're a mook !* », « *Attica !* », autant de mots en anglais qui n'ont en général pas besoin d'être reliés à Martin Scorsese ou à Sidney Lumet, il suffit de se rappeler Robert De Niro et Al Pacino – mémoire instantanée – pour avoir à la fois à l'esprit ces heures passées et les promesses d'un avenir libéré, à tort ou à raison, de bien des contraintes. Souvent les films affrontaient la réalité politique avec un ton résolu, obstiné, qui faisait plaisir à cause de son volontarisme affiché (les mines décidées de Robert Redford et Dustin Hoffman en témoignent), mais qui pouvait

Marc Cerisuelo

aussi plonger dans des abîmes de noirceur lorsque les fictions du complot renvoyaient l'angélisme et la croyance bête au magasin des accessoires : c'était vraiment du cinéma éducatif...

Marc Cerisuelo
mcerise@wanadoo.fr
Université Gustave-Eiffel

Note bibliographique :

Tous les passages de Stanley Cavell sont extraits du chapitre initial de son premier livre sur le cinéma, publié en 1971, et repris avec un important « supplément » en 1979 dans l'édition définitive : S. Cavell, *The World Viewed. Reflections on the Ontology of Film*, Cambridge (USA), Harvard University Press. Le livre a été traduit en français par Christian Fournier et publié sous le titre : *La Projection du monde. Réflexions sur l'ontologie du cinéma*, Paris, Belin, « L'extrême contemporain », 1999. Il a récemment été réédité chez Vrin en 2019 (dans la collection « Philosophie du présent »), avec une introduction inédite d'Hugo Clénot. Ce chapitre s'intitule « An Autobiography of Companions », ce qui, on l'a vu, est rendu en français par : « Une autobiographie de camarades ».

NOTES

1. Julien Gracq, *Œuvres complètes*, t. II, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de La Pléiade », 1995, p. 326.
2. *Ibid.*, p. 572.
3. Stanley Cavell, *The World Viewed. Reflections on the Ontology of Film*, Cambridge (USA), Harvard University Press ; trad. fr. de Christian Fournier, *La Projection du monde. Réflexions sur l'ontologie du cinéma*, Paris, Belin, « L'extrême contemporain », 1999.
4. Jean-Benoît Puech, *Moonfleet 1947*, Saint-Clément-de-Rivière, Fata Morgana, 2019.
5. Albert Laffay, *Logique du cinéma : création et spectacle*, Paris, Masson, 1964.
6. Stanley Cavell, *The World Viewed*, *op. cit.*
7. *Ibid.*, p. 11 (édition américaine), p. 36 de l'édition Belin et p. 41 de l'édition Vrin, où la traduction est corrigée ainsi : « où la simple réalité d'un public m'impose cette demande », ce qui est bien moins clair, car « *my privacy* » a disparu dans l'affaire...
8. In Pierre-André Boutang et Dominique Rabourdin, *Serge Daney. Itinéraire d'un ciné-fils*, entretiens avec Régis Debray pour l'émission « Océaniques » (1992), DVD Éditions Montparnasse.
9. Daney avait repris cette expression de Jean Louis Schefer, *L'Homme ordinaire du cinéma*, Paris, Gallimard-Cahiers du cinéma, 1997, 4^e de couverture.

RÉSUMÉ

La longue enfance du cinéphile

La relation au cinéma commence dans l'enfance, âge de nombreuses découvertes qui deviendront bientôt des habitudes. Un tel lien doit moins sa force à la qualité supposée des œuvres, toujours relative, qu'au simple fait d'*aller au cinéma*, expérience incommensurable à celle de *voir un film*. Le texte est une libre variation à partir de remarques sur ce sujet formulées dans *La Projection du monde* (1971-1979) par

La longue enfance du cinéphile

le philosophe Stanley Cavell ainsi que par Jean-Luc Godard dans *Histoire(s) du cinéma* (1988-1998). Son intention est avant tout d'apporter une contribution personnelle à une histoire collective des spectateurs de cinéma.

MOTS-CLÉS : aller au cinéma, cinéma permanent, éducation, spectateur, Stanley Cavell, Jean-Luc Godard

SUMMARY

The lengthy childhood of the cinephile

The bond with cinema originates very soon, mainly in childhood, the age of many a discovery soon to become habits. Such a bond is not so much strong for the alleged "quality" of the motion pictures : it is not indeed a matter of taste or appreciation. "Going to the movies" matters much more than watching a film. As a free variation on this topic, this article refers to Stanley Cavell's The World Viewed (1971-1979) and to Jean-Luc Godard's Histoire(s) du cinéma (1988-1998). Its intention is above all to be a personal contribution to the collective history of moviegoers.

KEYWORDS : moviegoing, permanent cinema, education, spectator, Stanley Cavell, Jean-Luc Godard

RESUMEN

La larga infancia del cinéfilo

La relación con el cine comienza en la infancia, una época de muchos descubrimientos que pronto se convertirán en hábitos. Tal vínculo debe su fuerza no tanto a la supuesta calidad de las obras, siempre relativa, como al simple acto de "ir al cine", una experiencia incommensurable respecto a la de "ver una película". El texto es una variación libre de las observaciones sobre este tema formuladas en La Projection du monde (1971-1979) por el filósofo Stanley Cavell así como por Jean-Luc Godard en Histoire (s) du cinéma (1988-1998). Su intención es ante todo hacer una contribución personal a la historia colectiva de los espectadores de cine.

PALABRAS CLAVES : ir al cine, cine permanente, educación, espectador, Stanley Cavell, Jean-Luc Godard



ISSN 0588-8018
ISBN 978-2-02-147018-5

RÉALISATION : NORD COMPO À VILLENEUVE-D'ASCQ
IMPRESSION : PRÉSENCE GRAPHIQUE
DÉPÔT LÉGAL : NOVEMBRE 2021, n° 147018 (00000)
Imprimé en France