

## ● La création artistique : Images... Imaginaire

# L'IMAGINAIRE CONTRE LE RÉEL

## AU COURS MOYEN

« L'art ne reproduit pas le visible, il rend visible. » Paul Klee

*C'était il y a longtemps par une après-midi écrasée sous le soleil de juin. Pour nous, élèves d'un cours moyen 2<sup>e</sup> année finissant, comme pour notre dévoué maître, les jeux étaient faits, le programme bouclé, et nous nous dirigeons en rangs sages vers l'unique platane de la cour, dans l'espoir de prélever quelques feuilles à cet arbre. Quelques feuilles qu'il faudrait ensuite dessiner. Des feuilles toutes pareilles, d'une décourageante ressemblance, à tel point que chacun, sous l'arbre, s'acharnait à découvrir la feuille simple, la plus simple, la moins découpée, la moins nervurée, la moins colorée, celle enfin qui aurait si peu l'allure d'une feuille, qu'il suffirait pour la représenter d'en décalquer le contour et de barbouiller l'intérieur de couleur. Tel était l'enjeu de cette sortie dans la cour vide : recueillir le réel, pour ensuite, sagement rentrés et assis devant une feuille blanche arrachée au cahier, le représenter.*

*Fin d'année, chaleur estivale et quarante-cinq minutes pour aller jusqu'à 16 h 30 : notre maître nous ouvrait le domaine du visuel et du plastique avec la consigne : « Dessinez une feuille de platane ». Et si nous n'étions pas mécontents de cette incursion dans le territoire mystérieux du « dessin », auquel nous avions droit deux ou trois fois par an, nous déchantions bien vite une fois confrontés à cette ridicule feuille de platane qui n'en finissait pas de recéler de nouveaux détails, pour peu qu'on l'observât de plus près. Copier tout cela... Que le réel était pesant !... Cette cérémonie du dessin, récompense collective dont nous nous faisons tout une fête, tournait à la déception, au découragement (De toute façon, moi j'sais pas dessiner), et finalement à l'ennui (Maître, on peut retourner en classe ?).*

### ACCÉDER A L'IMAGE LA CRÉATION PLASTIQUE, PAS LE DESSIN

Je parlerai, dans ce travail, de création plastique ou d'expression plastique. Je laisserai de côté la question de savoir si les productions d'enfants de dix-onze ans sont de l'art ou non. C'est une question sans pertinence (son seul intérêt serait de nous conduire à définir la notion d'art, ce à quoi personne n'ose s'aventurer dans les années 80).

Je refuserai l'appellation de « dessin » toujours en usage dans la plupart des classes et parmi les maîtres, quand bien même il ne s'agit aucunement de dessin. Cette persistance d'une appellation ancienne, n'est d'ailleurs pas gratuite. Le dessin, c'est encore le trait, c'est le crayon et somme toute, une écriture, c'est-à-dire une pratique graphique qui s'apparenterait à l'exercice d'un langage : sous le trait, une réalité bien reconnaissable, derrière le signifiant, un signifié. Que cette conception spontanée soit non pertinente ne fait aucun doute, mais elle est dominante et dans le cas qui nous occupe, il n'est pas difficile de voir ce qu'elle recèle lorsqu'elle prétend rendre compte de toutes les pratiques d'expression plastique. D'abord, elle énonce tout haut le rêve secret d'une discipline qui consisterait à

acquérir et à utiliser un langage, c'est-à-dire à mobiliser et à organiser un ensemble de signes, comme si l'expression plastique consistait en la représentation du réel et que cette représentation, donc, devait se tramer selon des règles univoques fonctionnant sur un ensemble de signes limité. On voit quelle est l'ambition qui préside à cette conception : il ne s'agit pas de s'exprimer mais au mieux de mettre en image le réel.

### DÉVELOPPER L'IMAGINAIRE

Ensuite, et en somme, cette tendance spontanée à parler encore de dessin lorsqu'il s'agit de création plastique (et particulièrement de peinture) atteste de la difficulté à saisir l'objet réel du travail sur les formes et les couleurs. Or, l'objet de l'expression plastique, ce n'est pas l'environnement et la connaissance qu'on peut en prendre (il y a d'autres



démarches d'éducation pour cela), c'est le développement, l'enrichissement et la mise à l'épreuve de l'imaginaire, c'est-à-dire de l'univers mental propre à chacun dans ce qu'il a de capacités créatives et de capacités réceptives.

Comment donc penser ce développement de l'imaginaire, comment aborder ce travail de l'imaginaire et sur l'imaginaire ? Il ne s'agit pas ici de faire un inventaire de techniques ou de recettes. J'ai seulement recherché des perspectives et j'ai tenté d'élaborer un modèle qui me permette de mieux appréhender le domaine de la création plastique.

#### POUR UN DÉTOUR ÉPISTÉMOLOGIQUE

Paradoxalement, c'est par le biais de la philosophie de Gaston Bachelard que j'aborderai cette recherche. Paradoxalement, car Bachelard, qui fit œuvre d'épistémologie, n'a jamais écrit un mot sur la création plastique et ne s'est jamais explicitement soucié de pédagogie. Pourtant, il y a dans son œuvre, méconnue des pédagogues, les fondements d'une pédagogie active.

Entre l'épistémologie qui tente de mettre à jour les mécanismes de la découverte scientifique et l'enchaînement logique des découvertes, et la pédagogie qui s'interroge sur les conditions d'appréhension des savoirs dans l'éducation, n'y a-t-il pas, en effet, une contiguïté ? Dans les deux cas, de quoi s'agit-il, sinon du fonctionnement de l'esprit, du travail de l'intelligence envers et contre les obstacles que son développement rencontre ou suscite.

Lorsqu'on s'interroge sur l'imaginaire et l'expression plastique, c'est à une problématique de cet ordre qu'il faut faire face. Qu'on se place dans ce cas sur le plan esthétique et non plus cognitif, ne change rien à l'affaire. A moins de considérer l'imaginaire comme une réserve d'avance donnée et construite,

nous devons reconnaître que son développement pose des problèmes identiques à celui de la faculté de connaître. Il y a d'un côté le donné, le monde tel qu'il est et la masse d'images et de connaissances premières et spontanées que nous en avons, et de l'autre l'esprit en élaboration, l'esprit qui se construit à partir de ces connaissances et images immédiates, et contre elles.

Cela me semble justifier un transfert de concepts et d'approches de l'épistémologie à une pédagogie de l'expression et de l'imaginaire. Aussi utiliserai-je des formulations conceptuelles tirées de Bachelard, pour expliquer ma pratique de la création plastique.

#### LE RÉALISME COMME OBSTACLE ESTHÉTIQUE

Le concept capital de Bachelard, et qui oriente toute sa philosophie, est celui d'« obstacle épistémologique » (1). Un obstacle épistémologique c'est ce qui, dans l'acte même de connaître, bloque le progrès de la pensée. Ainsi, l'opinion première ou l'expérience première, les connaissances figées, inertes à force de n'être plus questionnées, les généralisations immédiates sont des obstacles au progrès de la connaissance.

Dans le domaine de la création plastique, je dirais, pour reprendre la terminologie de Bachelard, que nous nous heurtons à un obstacle esthétique : le réel, ou plutôt la séduction du réel, la tentation réaliste, en somme le réalisme. L'évidence immédiate du réel, sa prégnance le désignent spontanément à l'imagination comme enjeu de toute création. Or, s'il ne s'agit pas bien entendu, d'interdire aux enfants de reproduire le réel, nous devons cependant être très critiques face à cette ambition.

#### QU'EST-CE QUE LE RÉEL ? TOUT ET RIEN

Le réel, c'est l'environnement dans lequel le regard n'a pas encore tranché, c'est l'évidence massive des sens sur laquelle l'imagination s'interdit toute prise, c'est l'indistinct là où on prétendait voir le spécifique.

#### UNE ILLUSION

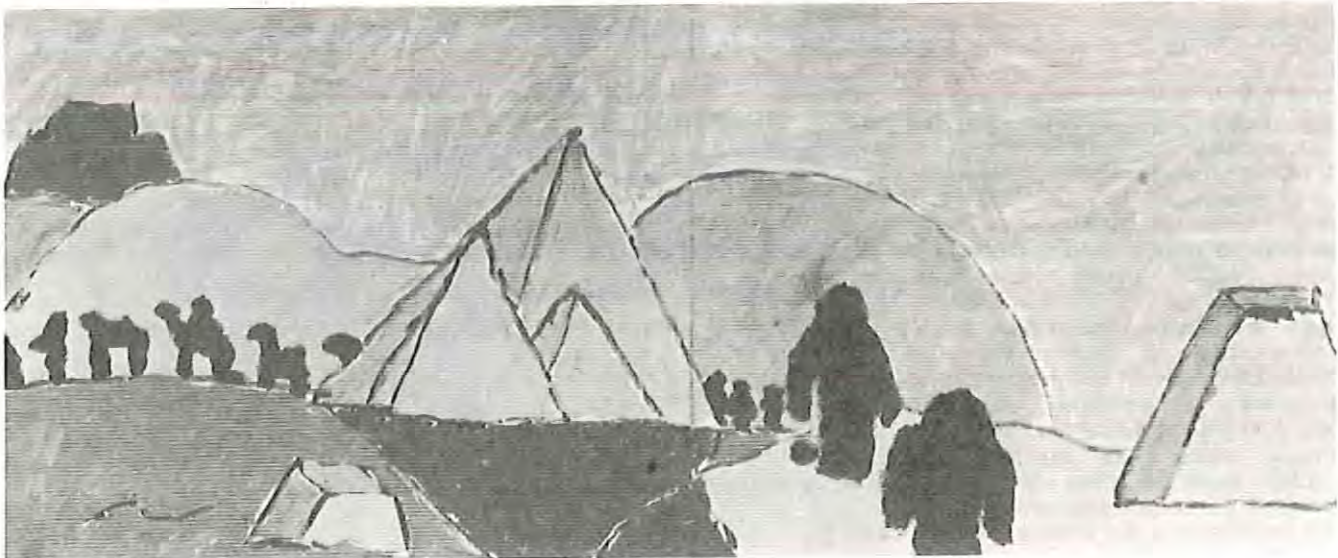
Par ailleurs, c'est imposer une réalité faite de standards sociaux que de laisser croire que la réalité s'impose une et objective sous les mêmes contours et les mêmes couleurs. Notre maître de cours moyen 2<sup>e</sup> année savait, lorsqu'il nous emmenait sous le platane, qu'une feuille est une feuille, que le vert est vert, que la tige est tige et nous conviait à partager cette sérieuse esthétique de la copie, fort peu dynamique et peu sujette à des engouements, on en conviendra. En fait, la représentation préexistait à la réalité, et c'est à ce paradoxe qu'on s'expose dès lors qu'on prétend imposer le réel à qui ne le demande pas. Une réponse à une question non posée, aurait dit Bachelard.

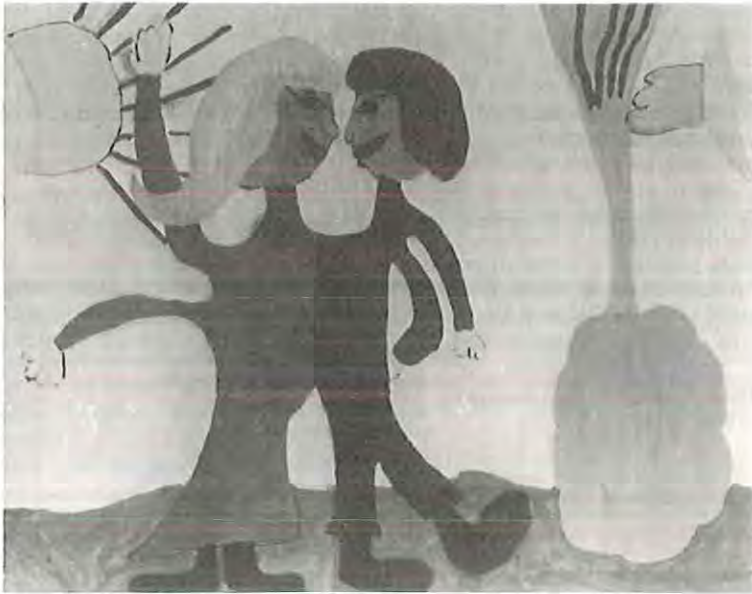
#### UNE LIMITATION

Le réel c'est l'achevé et ce contre quoi et avec quoi, nous ne pouvons rien si nous ne prétendons qu'à le représenter. C'est l'arbitraire sous la fallacieuse apparence de la totalité. Paul Klee disait : *Ce que nous voyons est une proposition, une possibilité, un expédient. La vérité réelle est tout d'abord invisible* (2).

#### UNE NORME ?

Enfin, voudrait-on faire preuve de pragmatisme, le réel est en dernière instance une norme, la norme à laquelle doit se mesurer la représentation. Il s'agit alors





de copier, au mieux, et le plus proprement possible. Mais en admettant cette hypothèse d'une activité plastique limitée à de la copie (comme d'autres — les mêmes — limitent l'écriture à de la copie) la question se pose des compétences techniques réduites des enfants. Il n'est pas vrai qu'un enfant de cours moyen, même bien entraîné aux techniques graphiques, soit capable de rendre avec justesse le volume et le modelé d'un arbre. Imposer le réel comme modèle, c'est condamner l'enfant à la déception (*Mon arbre ne ressemble pas à un arbre*).

Nous devons prendre garde à ne jamais instituer le réel en référence et à désamorcer toujours la tentation réaliste comme source de frustration et vaine illusion. Reprendre l'enfant, comme j'ai repris un jour un maître qui demandait à un de mes élèves ce qu'il avait « voulu représenter » dans sa peinture.

Le réalisme est un instinct. C'est, disait Bachelard, *la seule philosophie innée* qui fait miroiter dans le rassurant sentiment de l'avoir, la promesse d'une possession immédiate du réel.

### CRÉER CONTRE

Dire que le réalisme fait obstacle au développement de l'imaginaire, c'est dire que la création plastique se fera contre le réel, contre la perception immédiate et non dialectisée du réel. Bachelard disait : *On connaît contre quelque chose*, et citait au premier rang des obstacles que l'esprit devait surmonter, l'empirisme et les valorisations spontanées. Il me semble qu'on peut dire la même chose du développement de l'imaginaire. Comme l'esprit scientifique, l'imaginaire en mouvement se heurte aux données immédiates du regard, aux images toutes faites, sanctifiées par l'usage social et d'une désespérante pauvreté parce qu'elles sont des réponses esthétiques à des besoins qui n'ont

rien d'esthétique, à un pragmatisme du regard aussi, qui évalue et mesure toute chose à la place qu'elle occupe dans le réel.

C'est contre les hiérarchies et les arrangements d'un réel déjà formulé et organisé par la conscience collective, que l'imaginaire, source de toute individualité, pourra prendre son essor.

Comment, maintenant, aborder la pratique de l'expression plastique, comment traduire pratiquement cette perspective du « créer contre », quelles démarches pour le travail dans la classe peut-on tirer de cette approche ?

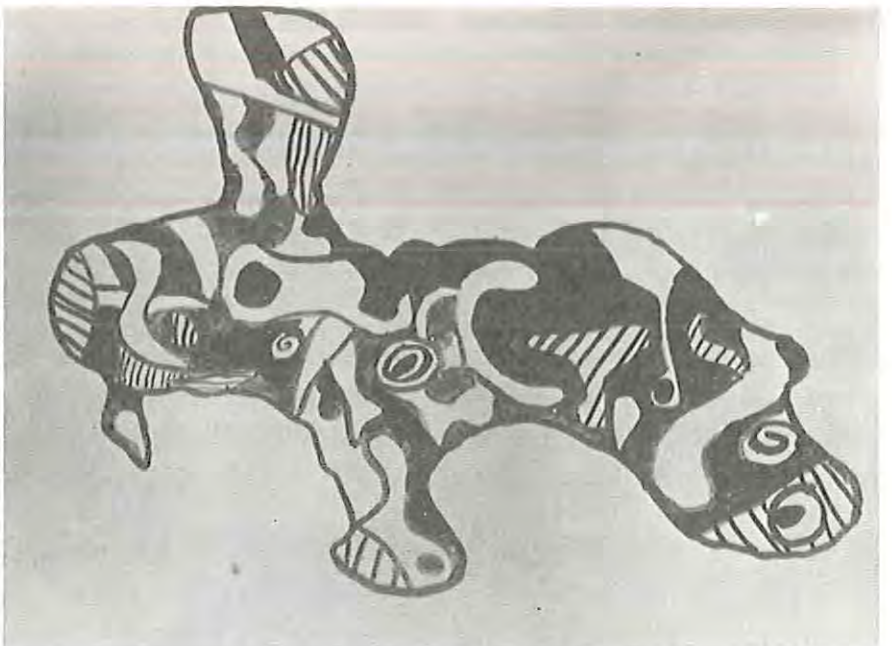
### LES CONCEPTS CONTRE LES CHOSES

Bachelard a montré que l'esprit scientifique se constitue en appréhendant des phénomènes et non des substances, en

élaborant des concepts contre des images. La création plastique est sujette à la même alternative. Contre les images toutes faites (c'est un arbre, c'est un bonhomme...), on peut travailler sur une dimension conceptuelle. J'en donnerai trois exemples.

En début d'année, nous avons regardé les peintures de l'année précédente affichées sur les murs. L'une d'elles a particulièrement retenu l'attention des enfants : il s'agissait d'une composition graphique en une couleur, rappelant vaguement la forme d'un chien, et à laquelle manquait cependant tous les attributs permettant d'identifier un chien dans une position donnée. Tous n'étaient d'ailleurs pas d'accord pour dire que cela rappelait un chien : certains y voyaient plutôt une souris. Nous avons compris qu'il y avait là une énigme et j'ai intitulé la recherche qui a suivi : une couleur pour une énigme. Il s'agissait de produire une forme ambiguë (rappelant... mais n'étant pas...). Certains partirent de formes reconnaissables qu'ils modifièrent, d'autres procédèrent au hasard pour retrouver à la fin, une référence à une chose connue.

Une autre fois, nous avons travaillé à partir d'une peinture qui venait d'être réalisée, et construite autour de la silhouette d'un animal plus ou moins préhistorique. J'ai demandé aux enfants de chercher à quoi tenait la qualité esthétique de la peinture. Nous avons ainsi expérimenté qu'un motif traité en silhouette vaut par la qualité graphique de ses contours, mais également qu'un traitement par silhouette, étant à lui seul très pauvre (tout volume et tout détail étant éliminé), réclame un environnement esthétique riche. L'important n'est pas que l'animal ressemble à... et pour cela que les oreilles ou les pattes soient comme..., mais que l'enfant recherche



dans sa composition l'équilibre dynamique et l'unité. On travaille sur le support sujet principal/environnement et non sur le rapport représentation/réel, quand bien même notre animal créé, serait référé à un loup ou à une fourmi. Enfin, je citerai le travail que j'ai mené à partir de certaines compositions géométriques de Vasarely. Très vite, les enfants ont saisi que Vasarely jouait dans ses œuvres une recherche du relief. Nous avons cherché, là où il y avait apparence de relief, quels moyens le peintre avait employés : les couleurs, mais surtout les combinaisons de volumes traités en projection selon des points de vue différents. Cette technique de la projection ayant été abordée auparavant en géométrie, les enfants n'eurent aucune peine, dans la recherche qui suivit, à imbriquer des volumes.

Voilà donc trois exemples de recherche conceptuelle, trois recherches où le travail graphique s'accomplit comme conception et maîtrise d'un enjeu visuel, hors de tout rapport univoque au réel.

#### LA RELATION CONTRE LA REPRÉSENTATION

Bachelard montre que la science du XX<sup>e</sup> siècle travaille sur des relations et non plus sur des objets. Ainsi, évoque-t-il l'effort de **déconcrétisation des notions** et de **concrétisation des relations** qui fut nécessaire à l'élaboration des géométries non-euclidiennes. De la même façon, les physiciens parvinrent à appréhender les particules élémentaires dans leur rôle et leur fonction, et non comme objets, non dans leur nature. Il est extraordinaire de constater combien les différents domaines de « l'esprit », sans concertation aucune, progressent de concert. Cette probléma-



tique scientifique est la problématique dominante de l'art depuis les années 20. Paul Klee écrivait en 1925 : *Nous cherchons non la forme, mais la fonction* (3), et Mondrian en 1945 : *La beauté ne provient pas d'un cas particulier de la forme, mais du rythme dynamique de ses relations internes ou bien — dans une composition — des relations réciproques de leurs formes. L'art a prouvé que tout repose dans le jeu de ces relations. Il a révélé que les formes n'existent que pour créer de nouvelles relations* (4).

Depuis 1920, les artistes réalisent et théorisent le refus de l'objet tel qu'il est. Tout l'art moderne est art de mise en relation contre l'art de représentation, caractéristique des siècles précédents. N'est-il pas temps de faire entrer dans les écoles ces conceptions maintenant anciennes ?

On objectera que l'enfant de dix ans

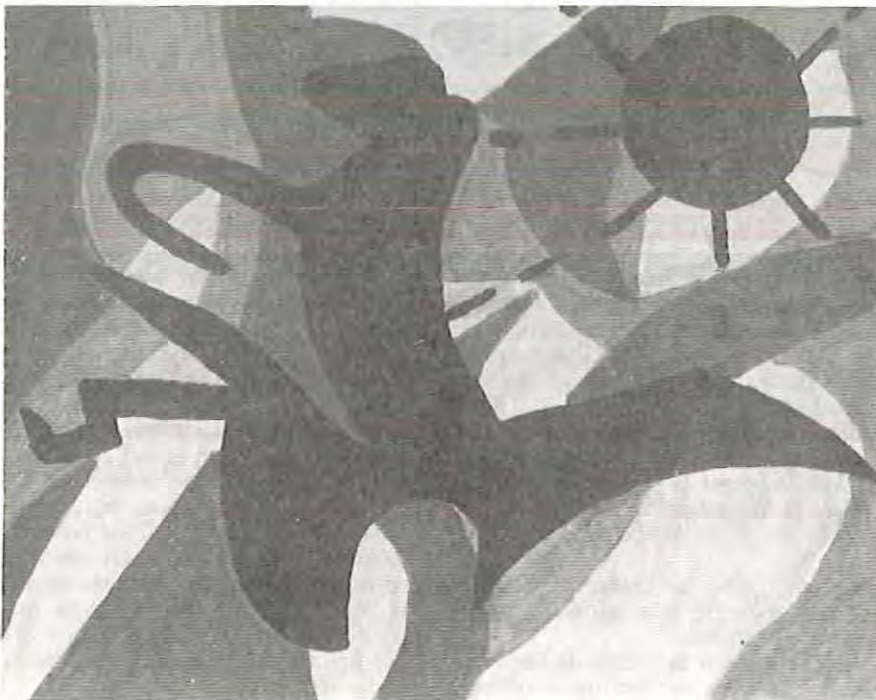
n'est pas capable de désintégrer l'objet, d'en rechercher la vérité au-delà de la forme, et que c'est naturellement qu'il va chercher à le représenter de façon réaliste. Peut-être, mais cela tient moins à ses capacités propres qu'aux regards qui pèsent sur lui, et il serait parfaitement fallacieux de penser que le réalisme, qui relève aujourd'hui d'une ambition esthétique petite-bourgeoise cherchant à s'appropriier le monde, et dont on peut dater l'apparition, soit naturel. Il n'est pas plus naturel de peindre comme Courbet que de peindre comme Kandinsky. Il n'y a pas avec les enfants de difficulté à travailler les relations contre les formes pour peu qu'on fasse porter l'attention sur ce qui est au bout du pinceau contre ce qui l'inspire. Une peinture qui serait un empilement, une juxtaposition d'éléments (fussent-ils très ressemblants) n'aurait aucun intérêt.

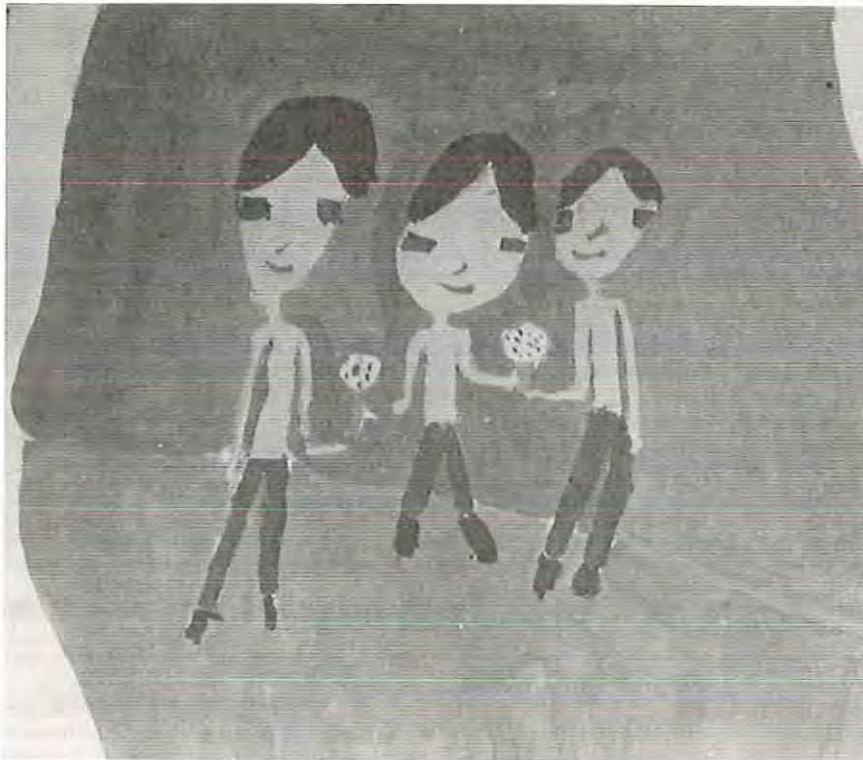
Puisque la création réside dans la mise en relation, il faut accepter de soumettre les éléments à cette mise en relation, de déformer telle chose pour la rendre adéquate à telle autre. Et si l'on perd en « lisibilité », il faudra montrer alors que l'on gagne en unité esthétique. Cette recherche de compromis me semble capitale dans l'éducation à la création plastique.

#### DU PROJET A LA RÉALISATION

L'esprit scientifique procède, selon Bachelard, du rationnel au réel. Ainsi la bonne expérience, celle qui est toujours positive, est celle qui part d'un projet théorique. On peut en dire autant de la peinture réussie, de celle qui donne à son auteur envie de continuer. Il n'y a pas de pédagogie de la réussite qui ne soit fondée sur le projet dans lequel l'enfant auto-objective sa propre capacité à réaliser quelque chose.

Le projet de peinture, c'est pour mes élèves, la feuille 21 x 29,7 sur laquelle ils travaillent au crayon et à la gomme.





d'un commentaire critique concernant sa qualité technique, et préférer le projet déjà tracé aux intentions à peine dites.

— Ensuite, et c'est l'essentiel, travailler sur la composition comme enjeu ultime de la création. La composition c'est le cadrage, les rapports de formes et de couleurs qui déterminent le dynamisme et l'unité de l'œuvre. C'est dans la composition que s'élabore la qualité du regard vers les choses.

J'ai une fois travaillé à partir d'une gouache de Matisse : une silhouette noire sur fond sombre, quelques éléments décoratifs et le tout en quatre couleurs. La pauvreté des moyens ramène toute la richesse de l'œuvre à la qualité de la composition. Il est alors possible avec les enfants d'interroger cette qualité, de se demander à quoi elle tient, de saisir les quelques éléments constitutifs du mouvement. J'ai coutume de résumer la question de la composition par cela : lorsque nous regardons, où notre œil se pose-t-il ?

#### L'ATTENTION ET LE RESPECT AUX CRÉATIONS DE CHACUN

La représentation du réel est d'emblée

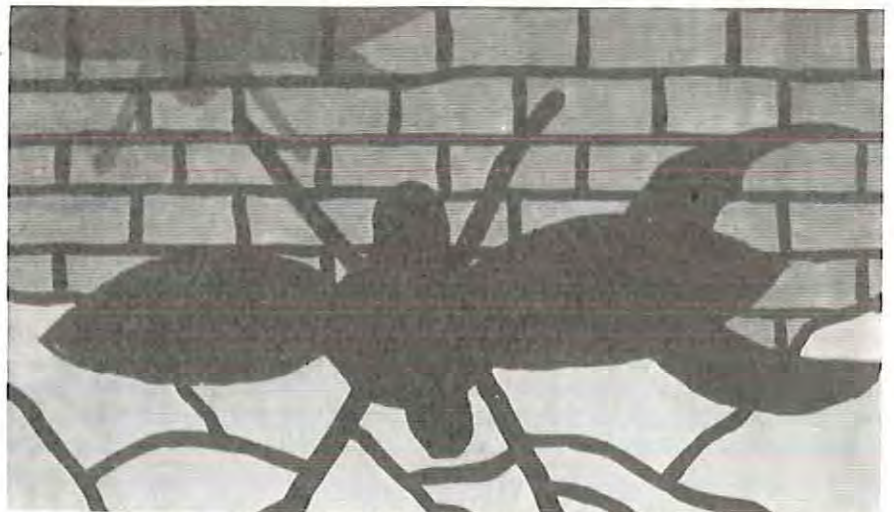
C'est là que s'élabore la recherche de formes et de composition, c'est le lieu où l'enfant va débattre avec lui-même, et souvent avec le maître, c'est l'hypothèse que réalisera le travail sur grand format.

Le projet est affaire individuelle. Il peut partir d'une recherche collective, de l'envie de combiner des acquis, d'un essai à la maison. Expression d'un désir, il est le produit d'une recherche tâtonnée, de la recherche d'une identité qui procède tour à tour de la confrontation avec les grands peintres, du dialogue avec les autres et avec le maître. C'est sur le projet et sur la succession des projets que s'opèrent le cheminement et l'extension de l'imaginaire. Le projet, moment d'exercice des intentions et des intuitions, est la voie royale vers la création réalisée.

Voilà nous approche de la création plastique mieux définie dans ses perspectives. Je voudrais maintenant montrer que cette approche induit un certain nombre d'attitudes dans la pratique éducative quotidienne.

#### L'ŒUVRE EST A ELLE-MÊME SA PROPRE FIN ET SA PROPRE RÉFÉRENCE

Créer des formes et donc du sens, envers et contre tout réalisme, cela implique que la création ne saurait être jugée sur des critères qui lui sont extérieurs, en particulier sur une quelconque ressemblance à un modèle. Alain disait : *Le modèle n'est ni au-dedans, ni dans la nature extérieure, il est dans l'œuvre*

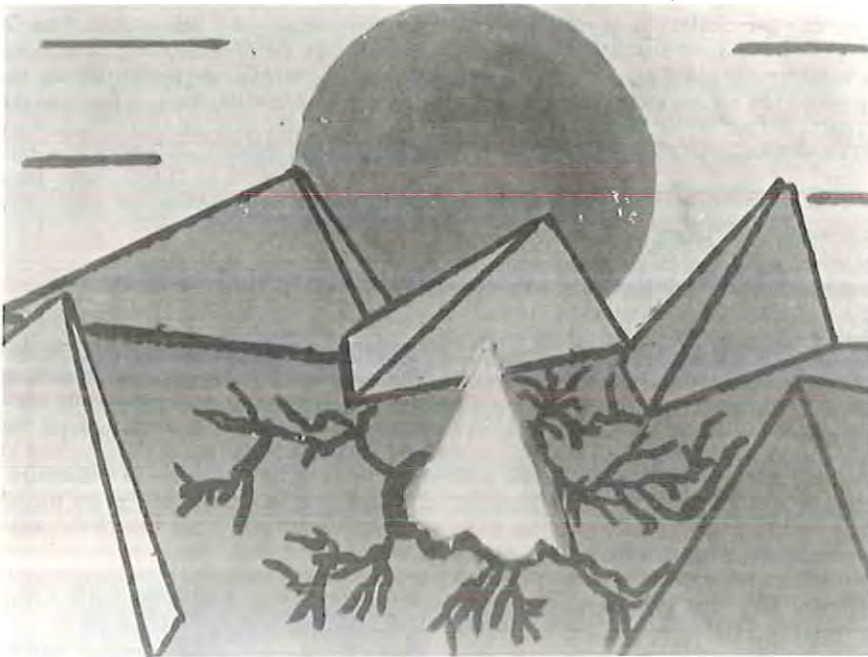


*même. Il n'y a pas de modèle qui pré-existe à l'œuvre et il est de notre tâche, une fois que l'enfant a achevé sa peinture, de désamorcer chez les autres toute critique qui jugerait de la qualité en terme de ressemblance, comme il était de notre tâche lors de l'élaboration du projet de déverrouiller l'imaginaire en le conduisant des références au réel vers l'abstraction. Mondrian écrivait... il est donc impossible que le sujet soit une valeur ajoutée ; c'est la ligne, la couleur et leurs relations qui doivent faire entrer en jeu le registre entier, sensuel et intellectuel de la vie intérieure... et non le sujet (5).*

Faire de l'œuvre sa propre référence et sa propre limite, cela signifie pratiquement deux choses :

— Tout d'abord se méfier de l'énonciation de l'œuvre, dès lors qu'on déborde

rassurante (même si, à terme, elle conduit à la déception). Le réalisme est une esthétique de la sécurité. Dès lors qu'on l'abandonne pour aller vers l'abstraction, on s'expose au doute, voire à la peur, devant l'arbitraire de toute création authentique. Il faut donc veiller dans la démarche éducative, à contrer toujours cette insécurisation à laquelle certains élèves font face moins aisément que d'autres. L'enfant qui donne une part de lui-même dans sa création, a droit à l'erreur, à l'échec, plus généralement a droit à la confiance et au soutien des autres, élèves et maître. C'est par cette proximité chaleureuse que lui témoigne son environnement à l'égard de ce qu'il fait, que lui-même respectera ce qu'il fait, et c'est la condition sine qua non pour poursuivre, pour aller plus loin ou sur d'autres voies.



#### LE RÔLE DE LA PAROLE

Ce soutien, bien entendu, passe essentiellement par la parole : on trouvera des solutions techniques aux difficultés rencontrées en cours de création, en les

explicitant sur le moment sans attendre. Cela exige une présence discrète du maître autour du chevalet. Les solutions et les idées sont aussi fréquemment le produit du « brain-storming » qui règne à certains moments autour de l'atelier



peinture. Mais il est dans ma classe un autre rôle de la parole qui se joue au niveau collectif : c'est le commentaire de l'œuvre des grands peintres et la critique des peintures réalisées en classe. Dans les deux cas, il s'agit de « parler » les créations des autres avec l'objectif de catalyser la création et le désir de création en chacun des élèves. Les présentations des grandes œuvres interviennent selon les besoins du moment (6), ou selon le désir de tel ou tel élève qui veut montrer ce qu'il a découvert. Les commentaires sur nos propres peintures se font deux à trois fois par trimestre et permettent à chacun d'évaluer avec distance les choses faites, leurs qualités, leurs défauts, de mesurer les acquis, et les besoins. Ces séances, qui sur l'ensemble de l'année, prennent peu de temps, sont d'un rendement extraordinaire, d'une part en ce qu'elles permettent à chacun d'objectiver par le regard des autres, ses propres productions, d'autre part en ce qu'elles font montre de l'ensemble des intérêts, des recherches et des solutions de toute la classe. Il y a là un dialogue où chacun est à la fois auteur et spectateur.

#### LES TECHNIQUES SONT DES RÉPONSES

A une collègue qui, un jour, me demandait en regardant les peintures affichées dans la classe, de lui énumérer les techniques sur lesquelles nous avons travaillé, je ne sus pas répondre. Les techniques interviennent comme réponses ponctuelles, la plupart du temps individualisées, aux difficultés éventuelles que rencontre tel ou tel enfant. Il est à craindre qu'en imposant des techniques dès dix ans, on surchargerait les enfants d'un bagage prématuré et surtout qu'on imposerait son propre imaginaire, tant une technique c'est déjà une formulation de l'imaginaire.

#### LA VALORISATION DE LA CRÉATION ET LA DÉCOUVERTE DE L'INCONNU

A l'âge où les besoins se trament dans un rapport encore très immédiat au réel, quelles motivations peuvent pousser les enfants à inventer des espaces et des formes contre ce réel immédiat, à étendre leur imaginaire contre leur environnement ? Il y a bien entendu la valorisation de la création par la parole et le regard des autres. Ainsi l'affichage sur les murs fait de la classe une galerie permanente et, pourrait-on dire, une réserve d'imaginaire immédiatement disponible. A cela nous avons ajouté cette année, une exposition ouverte aux parents et aux autres classes. Mais la motivation décisive, c'est je crois, la découverte et la création d'univers inconnus. La présentation d'un grand peintre est à ce titre exemplaire.

Face aux yeux clos des visages de Modigliani, face aux corps déformés de Picasso, face aux grands aplats de couleur de Léger, j'ai constaté bien souvent dans les regards des enfants rassemblés autour des reproductions, dans ce que spontanément ils en disaient, un extraordinaire étonnement (7). La découverte



lorsqu'elle s'exerce ainsi sur des univers (car chaque peintre est créateur, plus encore que de formes, de personnages ou de couleurs, d'un univers) à ce point en rupture avec le réel de la perception immédiate, a quelque chose de magique. Ce sont des territoires vierges qui s'ouvrent au regard et à la conquête, et qui donnent envie d'en découdre avec les formes.

Car tel est l'enjeu. Il ne s'agit pas au cours moyen d'accumuler une connaissance de l'art moderne, mais de susciter chez les enfants le désir de découvrir eux aussi des univers de représentation. Combien de fois ai-je vu un enfant s'écartant soudain de son œuvre en gestation pour la considérer avec recul, étonné lui-même de la tournure que donnait la juxtaposition des couleurs, seul et surpris face à son univers en création, dont il n'imaginait peut-être pas tout à fait la nouveauté.

#### LA PEINTURE MODERNE

Je n'ai cité, à l'appui de mon travail que des peintres du XX<sup>e</sup> siècle et ce n'est pas un hasard. La peinture figurative et souvent réaliste des siècles passés est sans intérêt dans la perspective de rupture par rapport au réel que j'adopte. Qui plus est, elle est porteuse d'une technicité qui n'est pas accessible aux enfants. En somme, elle ne permet pas de définir des espaces de liberté créatrice. Il y a au XX<sup>e</sup> siècle, une multiplicité des chemins de la création, un foisonnement d'univers visuels. Entre Klee et Chagall, entre Picasso et Mondrian, entre Michaux et Miró, il y a des

abîmes irréductibles, et en même temps, une commune volonté de rompre les évidences immédiates, de mettre en question le réel. Ces peintres, et les autres, il faut qu'ils soient à la disposition des enfants.

#### LIBERTÉ DE CRÉATION

Au terme de cette présentation, on pourrait se demander ce qui reste de liberté de création, liberté sans laquelle il n'y a pas de réelle création. Formulons autrement la question : en quel sens la création est-elle libre ?

#### IL N'Y A PAS DE CRÉATION EX NIHILO

Si l'on entendait par création libre, une création qui se ferait sans contraintes et hors de toute détermination, on se fourvoierait dans cette illusion qui consiste à penser que l'enfant, par le seul fait d'être enfant, est porteur d'une infinie richesse d'imaginaire qui ne demande qu'à se déployer. Chaque enfant, chaque individualité recèle, il est vrai, des potentialités. Mais ces potentialités restent lettre morte tant qu'elles ne sont pas mises en situation d'exercice et de confrontation. C'est l'objet de mes interventions que de permettre cet exercice par les recherches sur des thèmes, et d'organiser cette confrontation des regards par la présentation des grandes œuvres ou par la discussion de ce qui se réalise en classe. C'est là que s'objectivent les matériaux de l'imaginaire, c'est là que naissent les intentions.

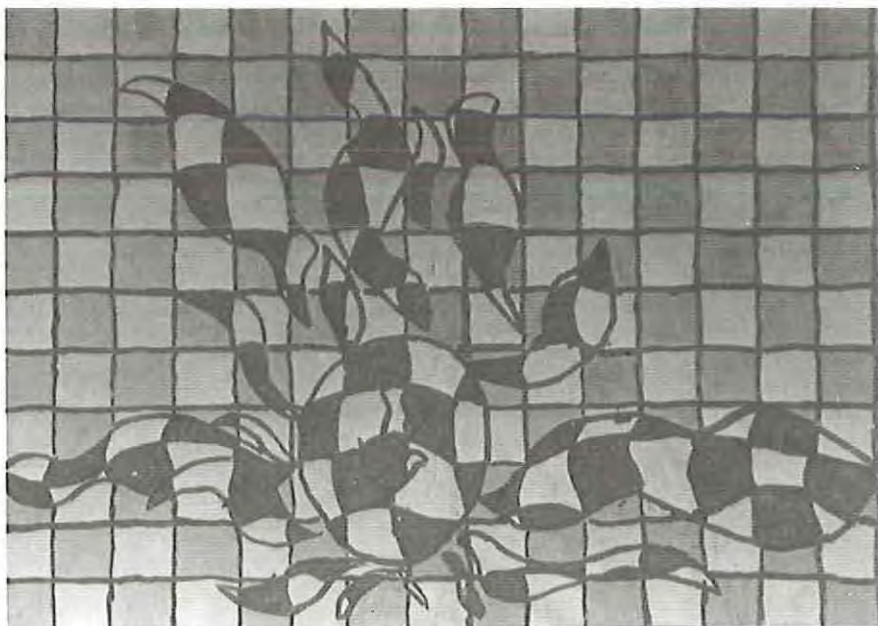
Les recherches collectives sur des points bien délimités mettent tout le monde, des plus rassurés aux plus inquiets, sur un pied d'égalité. Elles sont le moment de l'essai, de l'esquisse, qui peut-être

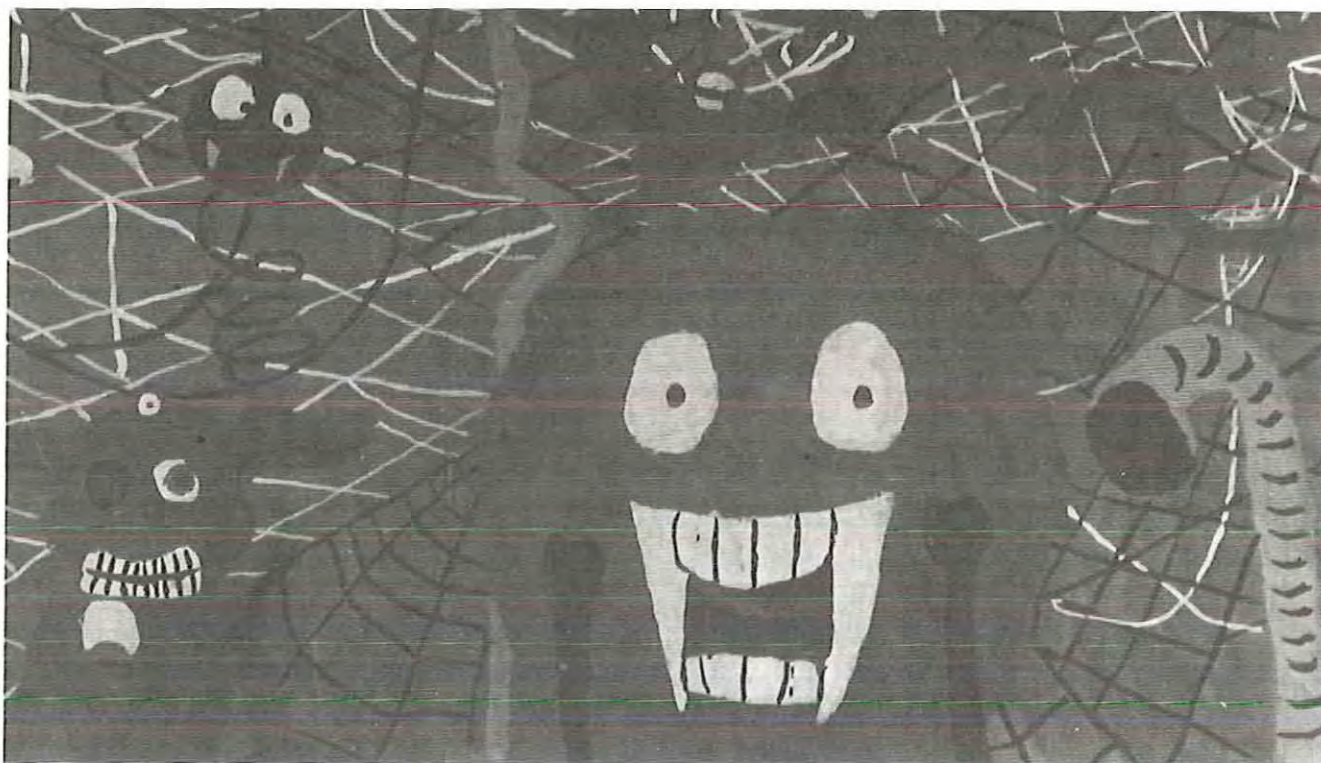
donnera naissance à des projets. Mais il est sûr que de la recherche, à laquelle tous sont conviés, au projet, affaire de cœur et de capacité, il y a le passage du collectif à l'individuel, de l'incitation extérieure au désir tout intérieur. Chacun recouvre alors sa liberté, avec plus de moyens pour l'exercer, et donc plus d'autonomie.

#### L'IMAGINATION AU TRAVAIL

La création artistique, comme la connaissance, création de savoirs et de démarches, est un travail. Travail contre l'inertie du regard et la passivité des sens, travail sur ce que l'on reçoit du monde et sur soi.

C'est en terme d'apport de matériaux, de confrontation aux autres et de travail que doit être énoncée la liberté de création.





## UNE AVENTURE, UNE CONQUÊTE

L'éducation à la création plastique tient une bonne place dans la construction de l'imaginaire. En affirmant que cette éducation doit viser d'abord à désindexer les représentations par rapport aux images premières du réel, et à autonomiser le travail de l'imagination contre

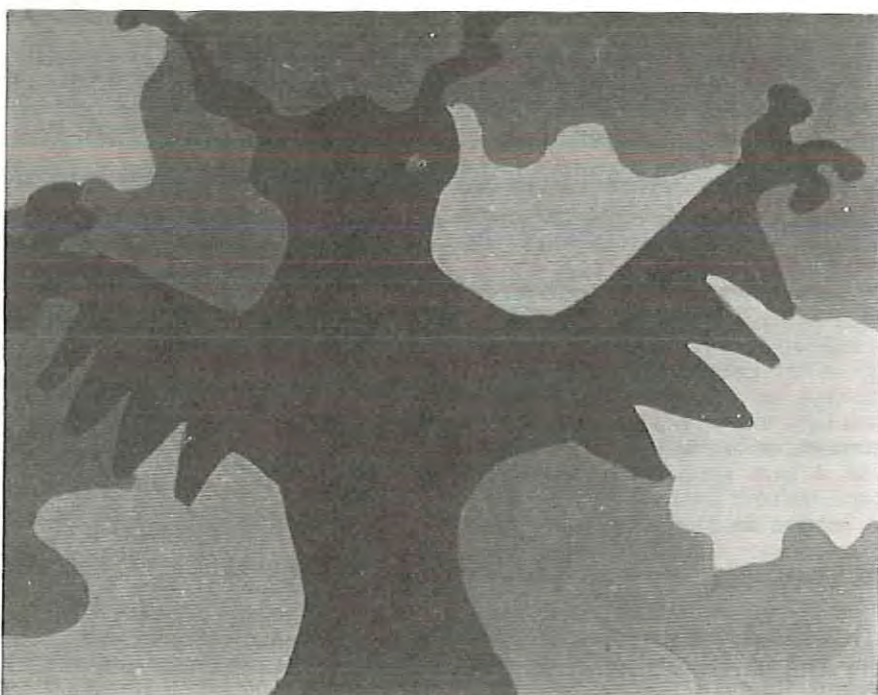
toute norme réaliste, on pose le développement de l'imaginaire comme une aventure et une conquête. Mais il n'est pas de territoire qui préexiste à cette conquête.

Peut-être y a-t-il là, la source d'une authentique découverte esthétique du réel. Ainsi, cet antique platane de mon enfance, peut-être serai-je aujourd'hui,

ayant découvert les arbres de Mondrian, capable enfin de le voir, c'est-à-dire d'en former une représentation qui l'arrache à ce qu'il est : un objet dont je n'ai que faire.

Luc BAPTISTE  
(avril 1985)

*A François Desgranges en témoignage d'amitié et de reconnaissance.*



## Notes

(1) Dont Bachelard disait d'ailleurs qu'il pouvait être étudié « dans le développement historique de la pensée scientifique et dans la pratique de l'éducation ». *La Formation de l'esprit scientifique*. Vrin - 1970 (p. 17).

(2) P. Klee. *Théorie de l'art moderne*. Gonthier - 1975.

(3) Op. cité (p. 53).

(4) P. Mondrian, *L'art plastique et l'art plastique pur*. Maeght, 1985 (p. 9).

(5) Op. cité (p. 24).

(6) J'ai ainsi choisi de présenter Mondrian pour « répondre » à un élève qui ne savait produire que des rectangles colorés.

(7) Étonnement dont je crois, la plupart des adultes ne sont plus capables, hormis peut-être lors de la visite annuelle à un salon de l'auto.

### Œuvres de Gaston Bachelard

- *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin.
- *Le nouvel esprit scientifique*. P.U.F.
- *La philosophie du non*. P.U.F.

