

**LE THÉÂTRE JEUNE PUBLIC, LES CONDITIONS FAVORABLES
À L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE
TRAJECTOIRES DE DEUX CRÉATIONS CONTEMPORAINES ET
INTERDISCIPLINAIRES
DESTINÉES À L'EXTRÉMITÉ DES ÂGES DE L'ENFANCE.**

LOUISE ALLAIRE

Thèse présentée à l'Université d'Ottawa
comme exigence partielle de la maîtrise en théâtre

Département de théâtre
Faculté des arts
Université d'Ottawa

© Louise Allaire, Ottawa, Canada, 2020

Remerciements

Je remercie le Dr Sylvain Schryburt, mon directeur pour son ouverture et sa bienveillance. À travers un dialogue constructif, il a favorisé l'organisation de mes idées et m'a offert une grande liberté de pensée.

Merci à mes professeurs du département de théâtre de l'Université d'Ottawa dont Louise Frappier et Anne-Marie Ouellet qui m'ont transmis des outils précieux et qui ont accepté de constituer mon comité de lecture.

Merci à Joël Beddows, à Daniel Mroz, ainsi qu'à tous ceux et celles qui ont soutenu mes efforts académiques. Merci à l'Université d'Ottawa pour la bourse d'étude, un apport essentiel pour cheminer l'esprit libre.

Un remerciement chaleureux à Benoit Vermeulen et à l'équipe du Théâtre le Clou, et à Ève Ledig, à Jeff Benignus et à l'équipe du Fil rouge théâtre pour leur générosité, l'accès à leurs documents et le temps accordé lors des échanges artistiques. Merci à Claudine Moquin et Luc Gosselin qui ont fait la relecture de ce document et m'ont procuré de précieux conseils pour sa mise en forme.

Pour leur encouragement et leur soutien dans les moments plus difficiles, un immense merci à ma famille, Luc et notre fils Raphaël, à mes belles-filles Chloé et Léa ; à mes amies Marie, Sylvie, Élise, Jasmine, Mathilde et amis Mattia, Amédé, Serge et Marc. Toute ma reconnaissance à Yves Chartier, mon cousin germain, et à sa femme Gisèle Gaudet, sans oublier un partenaire indéfectible, René Cormier qui, à l'occasion, m'ont offert chaleureusement le gîte à Ottawa.

Résumé

Cette thèse est une réflexion inspirée de mon expérience personnelle. Ce texte retrace le parcours créatif de deux œuvres scéniques contemporaines destinées à des publics situés aux deux extrémités de l'enfance : les 0-3 ans et les adolescents. En s'appuyant sur la définition de l'expérience esthétique de Jean-Marie Schaeffer, une analyse scénique et dramaturgique de ces réalisations met à jour les stratégies des artistes pour capter l'attention de ces publics et leur faire vivre une expérience cognitive et affective significative. Les œuvres complexes et interdisciplinaires et la qualité de leur mise en relation avec les publics choisis sont les plus susceptibles d'offrir les conditions à une expérience esthétique mémorable. L'intensité de l'expérience dépend aussi de la condition du récepteur, de sa curiosité, de son ouverture pour accueillir l'autre, la nouveauté, l'étrange, tout ce qui diffère de ses croyances et qui va au-delà de ses connaissances immédiates. Une expérience esthétique peut modifier l'organisation des schèmes mentaux, innés ou acquis, et mettre en marche une réflexion sur soi et le monde dans lequel on vit. Schaeffer nous rappelle que l'enfance est un temps particulièrement propice à vivre une expérience esthétique qui est celle d'une relation avec un ou des objets réunis dans un cadre particulier, un moment unique qui suspend le temps dans une attention exacerbée et suscite un état de pleine conscience. Respecter l'intelligence des enfants, c'est leur donner accès à plus grand qu'eux.

Mots clés :

Théâtre, jeune public, enfance, jeunesse, bébé, adolescent, expérience esthétique, attention, émotion, curiosité, plaisir, émerveillement.

Abréviations utilisées :

TGM : Théâtre du Gros Mécano

CR [n.p.] : PLANEL, Christine et Ève LEDIG (sous la Dir.) (2014), *Cahier de résidence : Le Fil rouge théâtre*, La Passerelle, Rixheim.

CR-P : Festival Sur Un Petit Nuage 2012, Compte-rendu de la rencontre professionnelle «*Devenir spectateur, explorer les horizons d'attente ?*», vendredi 21 décembre, Pessac en Scènes, Pessac, France.

mvt : mouvement

Avant-propos

Lorsqu'on regarde dans le rétroviseur, certains jalons dessinent ce qui nous caractérise. Pour ma part, ce chemin représente plus de 30 ans d'engagement dans la diffusion et mon histoire avec le jeune public commence en 1987 au Théâtre du Gros Mécano.

Basée à Québec, j'ai assumé, de 1994 à 2016, la direction artistique et générale du diffuseur spécialisé jeune public Les Gros Becs. Auparavant, j'ai occupé un poste de direction du développement des marchés au Théâtre du Gros Mécano de 1987 à 1994 et à ma sortie du Conservatoire d'art dramatique de Québec en 1984, diplômée en jeu, je me suis impliquée dans l'ouverture d'un café-théâtre avec un groupe aussi néophyte que moi, le théâtre du Grand Dérangement. La diffusion a donc marqué mon paysage intérieur. À la même période, j'ai connu le Théâtre Blanc où je me suis impliquée comme artiste et directrice administrative auprès de Gill Champagne.

Ma position était celle d'une travailleuse culturelle ; ma motivation, la création ; mon plaisir, celui d'accompagner des artistes singuliers ; et ma mission de programmatrice consistait en la mise en contact de leurs œuvres avec des publics dans des conditions qui en favorisaient au mieux la réception.

Au milieu des années quatre-vingt, la diffusion du théâtre reposait principalement sur les créateurs : les jeunes compagnies louaient des salles et devaient vendre elles-mêmes leurs billets, c'était le cas principalement dans les centres urbains. Le théâtre jeune public avait une niche privilégiée en proposant les spectacles dans les écoles. Les Productions pour enfants de Québec (Théâtre du Gros Mécano), issues d'une des trois branches du Trident qui en abandonnait la mission en 1976, furent dans les premières, au Québec, à offrir des saisons

et à faire découvrir le théâtre aux enfants dans des salles professionnelles. Cette compagnie, cofondatrice du PÉRISCOPE (1985), occupait chaque année, au mois de mai, un créneau de programmation en offrant, aux écoles et aux familles, une série de représentations d'une nouvelle création qu'elle mettait elle-même en marché. Lorsque je fus recrutée en 1987, la compagnie amorçait sa première tournée en salle dans les régions de Québec, de la Chaudière-Appalaches et en Beauce ; le diffuseur Les Gros Becs fut fondé la même année par les trois compagnies enfance-jeunesse de Québec¹ dans la foulée de la création de la Maison Théâtre à Montréal (1985).

Lorsque j'ai entrepris cette maîtrise en théâtre, je ressentais un besoin vital de retourner à la source de mes motivations artistiques, celles qui ont guidé mes actions et mes choix. Je voulais éviter de ressasser les revendications historiques pour que les artistes et la diffusion de leurs œuvres destinées à l'enfance-jeunesse reçoivent la reconnaissance qu'ils méritent. Je devais donc m'éloigner des politiques, de la gestion et des enjeux culture-éducation qui ont trop souvent absorbé mon attention dans le cadre de mes fonctions. Il s'agissait de trouver un nouvel angle de réflexion avec le théâtre et les jeunes publics.

En 1987, le témoignage d'un enfant de neuf ans reçu par la poste six mois après un spectacle « Merci, j'oublierai jamais la force que j'ai à l'intérieur de moi » m'a fait basculer dans cette conviction que le théâtre peut contribuer à changer le monde. Plusieurs autres moments uniques se sont succédés, dont le souvenir d'un petit de 18 mois, assis entre les jambes de sa mère, qui se lève subitement, bras, œil et bouche grands ouverts ; ou celui d'un adolescent qui croit n'avoir rien compris à un spectacle auquel il a assisté deux ans auparavant et qui me

¹ Théâtre du Gros Mécano (1976-), Théâtre de l'Aubergine (1974-) et Théâtre des Confettis (1977-).

confie : « ce spectacle m’habite encore » ; ou encore cette révélation d’une vocation future : « maman, je sais ce que je veux être plus tard ». Pareils témoignages ne révèlent-ils pas une expérience particulière qui s’inscrit émotivement et cognitivement, favorisant un éveil à soi-même et au monde ? Comment nommer cet état, comment en parler et surtout comment valoriser et favoriser ce type d’expérience ?

Mon cœur se trouve dans cette relation que j’ai entretenue avec des artistes et des publics, particulièrement les enfants et les adolescents. Il y avait urgence de sortir de la logique de marché. Les œuvres contemporaines peinent trop souvent à trouver des programmeurs prêts à risquer des rencontres inattendues avec les enfants ; quoique certaines d’entre-elles rencontrent un succès grâce à des complices et une diffusion étalée sur plusieurs années. Comprendre et apprivoiser une démarche artistique demande du temps et de la réflexion pour mettre en place des outils d’accompagnement appropriés mais aussi pour convaincre, sans les juger, des adultes réfractaires aux changements ou à ceux habités par une conception réductrice de l’enfance.

Les artistes nous invitent parfois dans des profondeurs troublantes qui remettent en question nos valeurs et nos croyances. L’inconnu demande de plonger et ça peut être vertigineux. Qu’en est-il avec les enfants ? Sommes-nous prêts à les accompagner dans les zones d’ombres et de lumière de notre condition humaine ? Que devrions-nous mettre en place pour que, le plus souvent possible, les spectateurs vivent cette impression que « tout semble tomber en place ? » (SCHAEFFER, 2015, p. 310). Le privilège de diriger Les Gros Becs durant vingt-deux ans m’a permis d’œuvrer à offrir « l’accès à ces moments d’immanence

heureuse qu'en Occident nous avons coutume (depuis trois siècles) de désigner sous le terme d'esthétique » (2015, p. 310).

À travers cette aventure académique à l'Université d'Ottawa, j'ai cherché ce qui avait capté mon attention et maintenu mon intérêt sur la route du théâtre destiné au jeune public. Comme les souvenirs qui nous restent de l'enfance, ce sont les relations significatives avec des artistes intransigeants de qui j'ai le plus appris et qui m'ont sans cesse relancée. Ce sont également les témoignages nombreux des publics, jeunes et moins jeunes, qui me confortent dans la conviction que certains rendez-vous transforment et peuvent jouer un rôle essentiel dans l'édification de notre être. La poésie, la recherche à travers le sensible, l'ineffable, le singulier, tout ce qui ouvre et nous amène plus loin que soi et vers les autres méritent de rencontrer un public, si peu nombreux soit-il. Certaines constructions, certaines formes sont si étonnantes et déstabilisantes qu'elles demandent à être contextualisées auprès des adultes et parfois auprès des jeunes publics, mais pas toujours. Les programmeurs, les diffuseurs sont des intermédiaires, des médiateurs qui ont la responsabilité d'offrir les conditions favorables à ces singuliers événements concoctés par les artistes. S'il y a un plaisir à remplir des salles et à voir sortir un public heureux, il y a aussi un grand contentement à participer à l'évolution des regards par l'accompagnement de la création vers les publics. C'est un travail de résistance à la consommation rapide et industrielle ; il demande du temps, des efforts et des ressources. La satisfaction de l'expérience vécue réside souvent dans la qualité d'une relation qui fait grandir de l'intérieur.

Cette thèse est donc ponctuée par des souvenirs et des réflexions personnelles et permettra peut-être à certains lecteurs et lectrices d'envisager autrement la réception du théâtre de création contemporaine destiné aux jeunes publics. J'ai eu la chance de rencontrer et de

côtoyer tous les artistes qui sont mentionnés dans cette thèse et j'ai assisté à toutes les œuvres qui y sont citées et qui représentent une infime partie de la richesse de ce champ artistique dont les réseaux s'étendent sur tous les continents et dans plusieurs langues.

C'est donc à travers ma posture de diffuseur en arts de la scène et une conception événementielle que mon point de vue s'éclaire. Une position privilégiée qui m'a permis de tendre la main, d'un côté aux artistes et à leurs œuvres, et de l'autre, aux différents publics les invitant à vivre l'expérience d'une rencontre singulière et signifiante.

Bonne lecture.

Introduction

C'est dans les années 1960 en France et en Belgique — dix ans plus tard au Québec — que le théâtre pour l'enfance et la jeunesse émerge. D'abord marqué par la création collective et les œuvres à caractère social et identitaire, ce théâtre s'appuie progressivement sur une écriture plus contemporaine dans laquelle la signature d'un auteur s'impose. C'est à cet état du théâtre jeune public que font référence les études d'Hélène Beauchamp pour le Québec ou de Nicolas Faure pour la France qui, recensant plus d'une centaine d'œuvres éditées dans les années 1980 et 1990, mettent au jour quelques-unes des spécificités dramaturgiques de ce répertoire désormais considéré comme un genre littéraire à part entière². Plus récemment, une figure marquante de la dramaturgie québécoise, l'autrice québécoise Suzanne Lebeau, a publié une thèse de doctorat sur sa démarche de recherche-crédation, éclairant, d'une part, les enjeux de création lorsqu'on s'adresse à l'enfance-jeunesse et, d'autre part, les stratégies qu'elle a déployées pour trouver sa liberté d'expression. La chercheuse française Marie Bernanos éclaire également l'œuvre de Lebeau et propose plusieurs autres réflexions intéressantes sur l'écriture contemporaine en direction de la jeunesse³. Parce qu'elles se concentrent principalement sur le texte théâtral, ces études, bien que fondatrices, occultent cependant une partie importante de la création artistique de ce champ en pleine effervescence qui occupe déjà une part significative de la production contemporaine.

En effet, depuis le XXI^e siècle, le « décloisonnement des arts se généralise » (PAVIS, 2014, p. 130) et le champ théâtral jeune public, aussi jeune soit-il, n'y échappe pas. Les échanges internationaux, la circulation des spectacles dans des festivals, l'édification de lieux

² Beauchamp, Hélène (2000) *Introduction aux textes du théâtre jeune public*, Outremont, Les Éditions Logiques. Faure, Nicolas (2009), *Le théâtre jeune public, un nouveau répertoire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

³ Notamment dans la revue *Recherches & Travaux des éditions littéraires* de l'université de Grenoble.

scéniques spécialisés, mais aussi la segmentation progressive des publics vers l'extrémité des âges de l'enfance-jeunesse ont favorisé l'introduction de pratiques interdisciplinaires ou multimédias, allant même parfois jusqu'à emprunter aux formes performatives. Des chorégraphes sont invités à participer à des processus de création, la musique contemporaine est théâtralisée, des artistes en provenance des arts visuels proposent des déambulatoires, ce qui donne lieu à des écritures de plateau et des formes hybrides. Durant cette période foisonnante, on voit également de jeunes créateurs s'intégrer aux compagnies existantes — quand ils ne créent pas les leurs propres —, mais aussi investir les structures relativement récentes que sont les diffuseurs spécialisés, favorisant ainsi un renouvellement du discours et l'établissement d'une relève.

Si l'ensemble de ces facteurs indique que la création pour l'enfant-spectateur est reconnue plus largement dans le monde culturel, il existe encore peu d'études sur les pratiques artistiques jeune public ou sur la place réelle qu'elles occupent dans le champ du théâtre, et encore moins lorsqu'il est question d'expérience esthétique.

Pourtant, le philosophe Jean-Marie Schaeffer nous rappelle « que l'enfance est un temps d'expériences esthétiques, sinon particulièrement riches, du moins particulièrement marquantes, et au sens fort du terme, c'est-à-dire en tant qu'elles orienteront largement notre vie esthétique d'adulte, fût-ce à notre insu » (2016, p. 26). Du même souffle, il nous invite à réfléchir à cette réalité trop souvent occultée dans un monde où la productivité, la performance et l'utilitaire nous écartent de la complexité du cognitif et des émotions ainsi que du plaisir nécessaire à l'éveil et à l'imagination qu'investit l'expérience esthétique du récepteur, entendons ici l'enfant.

En cherchant à comprendre la logique, la dynamique et le caractère générique de l'expérience esthétique « indépendamment de son objet », Schaeffer croit que nous aurions une « compréhension profonde de ce qui est au cœur des pratiques artistiques conçues comme pratiques existentielles et socialement marquées » (2015, p.12). Qu'il s'agisse de créations plus traditionnelles fondées sur un projet d'écriture dramatique ou de spectacles contemporains interartistiques d'abord conçus pour la scène, la question du public s'imisce tôt ou tard dans la démarche créative des artistes qui œuvrent pour l'enfance-jeunesse. La création implique donc, la plupart du temps, un long processus de recherche et de laboratoires publics. Maintenir l'attention de ces spectateurs (qu'ils aient un ou quatorze ans) exige un doigté et un investissement sincères, car à tout moment, ils peuvent chahuter ou se rebeller au point de déstabiliser les artistes sur scène et de compromettre le déroulement d'un spectacle. Bien sûr, le jeune spectateur, sans *a priori* culturel, esthétique ou social, représente un défi qui rebute certains artistes, alors que pour d'autres, il ouvre la voie de la recherche et d'une créativité plus permissive⁴. Dans tous les cas, il permet de s'interroger et de développer une nouvelle relation au théâtre, et, comme l'affirme Pavis, il incite à « réfléchir sur la nature même du théâtre » (2014, p. 51) et sur sa relation au spectateur.

De fait, comme nous le rappelle Pavis, la nature du théâtre repose sur un « rapport à autrui » (2014, p. 136). Or lorsqu'on s'adresse à des enfants, à des bébés ou à des adolescents, est-il possible pour un auteur ou un créateur d'établir « un rapport égalitaire⁵ qui, quoi qu'il fasse, restera un adulte et le spectateur un enfant » ? (FAURE, 2009, p.110) Peut-on en effet ne pas

⁴ Cette notion réfère à celle d'une plus grande liberté de création exprimée par les artistes dans Grégoire, Alain, Louis-Dominique Lavigne, Lucette Salibur, et Lise Vaillancourt (2011), « Voies multiples de la dramaturgie jeunesse en Amérique francophone », *L'Annuaire théâtral*, n^{os} 50-51, p. 183-202.

⁵ Par égalitaire, Faure entend la part de l'adulte qui assume qu'il s'adresse à un enfant sans chercher à enseigner mais « qui choisit ses mots » et qui « propose son univers » (2009, p. 179) sans l'imposer et en laissant la porte ouverte à des interprétations multiples.

s’immiscer en maître, en pédagogue ou en parent soucieux d’offrir des enseignements aux enfants pour les voir grandir et devenir des citoyens responsables ? Ceux et celles ayant à charge des jeunes se trouvent dans une posture d’intermédiaire lorsque les choix de sortie se font. Entre l’œuvre et le jeune public avec qui l’artiste cherche à établir une relation se trouve donc un adulte et, avec lui, sa conception de l’enfance et de l’art qui provoque parfois, chez le créateur, un phénomène d’autocensure, une déviation de ses intentions originelles, consciemment ou non, afin de plaire ou de répondre à un marché pas toujours en phase avec l’évolution de l’art.

Durant les vingt-huit ans que j’ai consacrés au service de la diffusion jeune public, certaines œuvres, souvent complexes, aux sujets graves et engagés, se démarquaient par leur capacité à établir une écoute réceptive, toujours en éveil, favorisant ainsi une curiosité de chaque instant. Lors de certaines représentations, l’intensité de l’attention était palpable, signe que cette rencontre s’apparentait à une conduite esthétique, au sens où l’entend Schaeffer⁶. Sa définition m’a permis de mettre des mots sur de nombreux témoignages d’enfants reçus à la suite des représentations théâtrales, indiquant que quelque chose de fondamental se passait pour eux.

⁶ « L’expérience esthétique est une expérience humaine de base, et plus précisément une expérience attentionnelle exploitant nos ressources cognitives et émotives communes, mais les infléchissant d’une manière caractéristique, inflexion en laquelle réside sa spécificité « expérientielle » (2015, p.45). J’ajouterai que cette relation au monde et avec soi-même est intrinsèquement du temps vécu, une expérience unique et singulière.

Quelles sont donc les conditions favorables pour que ce type d'étincelle se produise ?

[Le] secret de toute expérience esthétique réussie réside dans sa capacité à piéger l'attention. Et pour ce faire, il faut qu'elle réussisse à engager l'attention dans une dynamique d'autoconduite qui reste ouverte. Les œuvres d'art sont généralement conçues précisément pour favoriser une telle reconduction. Les artistes ont inventé de nombreuses stratégies visant précisément à piéger l'attention de cette manière. (SHAEFFER, 2015)

Si l'on en croit Schaeffer, le principal défi de l'artiste s'adressant à l'enfance-jeunesse se trouverait dans sa capacité à capter leur attention, mais plus encore, d'infléchir cette attention en mode esthétique. Quelles approches adopter pour atteindre cet objectif et favoriser une telle expérience chez les jeunes publics ?

En s'adressant à l'enfant, l'artiste se trouve devant un spectateur intransigeant, particulièrement lorsque ce dernier se situe aux deux extrémités de l'enfance, soit l'adolescence et la petite enfance. Cependant, parce qu'il est curieux et qu'il a la faculté de se concentrer, l'enfant petit ou grand représente un interlocuteur entièrement présent qui démontre une capacité d'attention importante lorsqu'on sait la capter.

Au chapitre 1, j'ai retenu les éléments constitutifs de la définition que donne Schaeffer de *L'expérience esthétique* à savoir l'attention, l'émotion et la valence hédonique mais aussi quatre des symptômes de Goodman (densité, saturation, exemplification et expressivité) qui soutiennent son hypothèse voulant que le caractère générique de l'attention en mode esthétique est un « surinvestissement attentionnelle ». J'ai fait de ces notions des outils d'analyse.

Par la suite, j'ai cherché à les identifier à travers la mise en scène de deux œuvres récentes et interdisciplinaires destinées à de jeunes publics aux extrémités des âges de l'enfance. Au chapitre deux, il sera donc question d'un spectacle pour bébé, *Enchantés* du Fil rouge

théâtre ; puis, au chapitre trois, d'une création pour adolescent, *Éclats et autres libertés* du Théâtre Le Clou. Chacune de ces œuvres est analysée en détail dans sa construction dramaturgique et d'écriture de plateau et contextualisée en regard du champ auquel elle appartient. De plus, certaines caractéristiques du développement cognitif et émotif de leur public sont répertoriées car l'aventure de la création enfance-jeunesse demande de considérer les stades de développement de l'enfant. Les tout-petits et les adolescents vivent des périodes intenses d'activités neuronales et de développement du cerveau ; ces publics représentent donc des défis particuliers qui exigent des créateurs de déployer des stratégies qui favorisent une attention soutenue, d'où l'intérêt de choisir ces catégories de public.

Je me suis appuyée sur les documents fournis par les compagnies (captation vidéo, document de présentation et d'accompagnement, cahier de presse, compte rendu de résidence ou de table ronde) pour parcourir la trajectoire des créations du corpus. J'ai fait appel également à des exemples issus de mon expérience professionnelle, pour appuyer certaines notions, car au cours de ces années de pratique en diffusion et médiation artistique, j'ai expérimenté et approfondi plusieurs activités, le plus souvent avec bonheur.

Créé entre 2010 et 2020, les deux spectacles de théâtre sélectionnés sont représentatifs de la production contemporaine jeune public de cette décennie par le succès qu'ils ont rencontré. Aussi, chacun réunit différentes disciplines, tels la danse, la musique, l'art visuel, et propose une dramaturgie qui ne repose pas sur une histoire linéaire. La construction s'appuie sur un processus d'écriture de plateau ; l'une est sans paroles et l'autre aboutit à la publication d'un texte. Les démarches de recherche-crédation, réalisées en alternance entre la salle de répétition et la rencontre avec des publics cibles, démontrent que les stratégies attentionnelles se mettent en place tout au long des étapes de création d'où l'intérêt de relever les traces

laissées par les artistes dans des cahiers de résidences, des échanges courriel ou des entrevues. Cette caractéristique constitue d'ailleurs un des socles de la création dans le secteur enfance-jeunesse d'où l'importance de parcourir la trajectoire des œuvres choisies de l'idéation à la diffusion.

Le spectacle *Enchantés* du Fil rouge Théâtre est destiné à des enfants à partir d'un an. Il a été créé en 2014 à La Passerelle de Rixheim. La directrice artistique, Ève Ledig, accompagnée du musicien Jeff Benignus, du danseur Ivan Favier et d'une musicothérapeute, a documenté la création qui s'est échelonnée sur un an et demi dans différents lieux à la rencontre des bébés dans les crèches. Un cahier de résidence produit par le lieu d'accueil La Passerelle, relais culturel de Rixheim, regroupe les réflexions sur les enjeux artistiques soulevés par ce public. J'ai accueilli ce spectacle, en 2016, dans le cadre d'un projet de coopération France-Québec « Les arts et les tout petits » (2015-2017), initié par Les Gros Becs (au moment où j'étais directrice) et l'Agence culturelle d'Alsace et son partenaire La Passerelle. Depuis une quinzaine d'années au Québec, le bébé spectateur est un nouveau public qui demande aux artistes de revoir les stratégies d'attention, ce qui rend ce sujet intéressant vu sous l'angle de la définition de l'expérience artistique que donne Schaeffer.

Le spectacle *Éclats et autres libertés* du Théâtre le Clou est destiné à un public d'adolescents dès 14 ans. C'est une œuvre collective et interdisciplinaire créée à la Maison Théâtre de Montréal en 2010 sous la direction de Benoît Vermeulen, codirecteur artistique de la compagnie. Ce spectacle est un bel exemple d'une proposition complexe et engagée, sans visée pédagogique, dans laquelle les choix artistiques ont été faits pour favoriser l'expérience esthétique et ainsi marquer les jeunes spectateurs. Le Clou est une compagnie québécoise qui a contribué à l'essor du théâtre pour adolescents par des projets audacieux particulièrement

depuis le début des années 2000. La recherche, la rigueur et la conception de l'adolescence de Vermeulen rendent accessible aux adolescents un théâtre aux écritures fortes et aux formes anarchiques en phase avec l'énergie du public visé.

J'ai émis l'hypothèse qu'en analysant une œuvre et sa trajectoire en m'appuyant sur les recherches et la définition de l'expérience esthétique de Schaeffer, à partir de son ouvrage phare *L'expérience esthétique* (2015), il était possible de dégager ce qui peut être déployé pour offrir des conditions favorables à ce type d'expérience et comprendre en quoi les créations exigeantes dans leur forme et leur propos sont celles à privilégier lorsqu'il est temps de choisir un programme de fréquentation artistique pour les jeunes publics. S'appuyant notamment sur les recherches de nombreux scientifiques et en se référant aux philosophes qui l'ont précédé sur cette question, dont Kant, Jean-Marie Schaeffer est un philosophe analytiste considéré spécialiste de l'esthétique. En situant ce type d'expérience dans le domaine de la phénoménologie, voire de l'anthropologie, cette définition de Schaeffer nous autorise à orienter en mode esthétique la rencontre d'une œuvre avec un jeune public.

Chapitre 1 L'expérience artistique selon Jean-Marie Schaeffer

Pour Schaeffer, nous sommes tous, dans certaines conditions et certaines circonstances, aptes à vivre une expérience esthétique, un type d'expérience qui peut survenir dans la vie de tous les jours et qui n'est pas exclusive à l'œuvre d'art. Pour défendre son hypothèse, il prend appui sur les plus récentes découvertes en neurologie et en psychologie. Il démontre qu'il y a des formes d'attention propices à l'expérience esthétique et il en donne les caractéristiques. Puis, il met en lumière le rôle de l'émotion dans ce type d'expérience, un rôle de prégnance particulièrement important dans l'apprentissage ; il aborde également la notion du plaisir ou du déplaisir. La valence hédonique est intrinsèque à l'émotion, cette dernière n'étant jamais neutre. La variation du plaisir est mue par le signal de la fluence et de la curiosité comme déclencheur ou décrocheur de notre attention en mode esthétique, ce qui permet d'aborder la notion évaluative dans le cadre d'une telle expérience.

Dans ce chapitre, par soucis de concision, je tiendrai pour acquises certaines définitions proposées par Schaeffer en considérant comme valides les études sur lesquelles il base son argumentaire pour faire comprendre le fonctionnement de l'attention et des émotions dans le mode esthétique et le rôle que joue la valence hédonique dans l'appréciation des œuvres. Je présente ici les notions retenues comme outils d'analyse des œuvres choisies.

1.1 L'expérience esthétique versus la création artistique

[L]orsque nous sommes engagés dans un processus d'attention, nous adaptons nos représentations au monde, alors que lorsque nous sommes engagés dans un faire nous essayons d'adapter le monde à nos représentations. (SHAEFFER, 2015)

L'activité d'apprentissage artistique dans le cadre scolaire ou de loisirs et l'activité de sortie culturelle qui permet d'entrer en relation avec un objet artistique n'ont pas la même fonction,

elles peuvent être complémentaires, mais ne se remplacent pas l'une, l'autre. L'expérience pouvant mener à une attention esthétique se situe dans une approche de réception et non de réalisation d'un objet artistique. L'analyse de l'objet scénique, considéré sous l'angle des stratégies attentionnelles, de l'émotion et de son accessibilité, permet d'envisager le potentiel qu'une œuvre offre en stimuli pour accéder aux traitements attentionnels favorables à vivre une expérience esthétique.

Pour Schaeffer, le terme « expérience » correspond à une seule et même réalité, peu importe ses manifestations, c'est « l'ensemble des processus interactionnels de nature cognitive et émotive et volitive qui constituent notre relation avec le monde et avec soi-même, ainsi que l'ensemble des compétences acquises par la récurrence de ces processus » (2015, p. 39). Il examine donc sous cet angle les questions cognitives, particulièrement la structure de l'attention et celle de l'émotion dans la relation avec la sphère cognitive en mode esthétique.

Concernant la notion d'esthétique, Schaeffer précise qu'elle est au cœur de son essai et qu'il souhaite lui redonner une place légitime non seulement dans le domaine philosophique, mais aussi dans celui de l'art, soulignant du même souffle que cette notion est victime de plusieurs malentendus, à commencer par son association à l'adjectif artistique. Rejetant par ailleurs l'idée selon laquelle l'esthétique est en soi une théorie de l'art, « une pensée de l'art qui réduit l'œuvre à un objet de jouissance subjective » (2015, p. 41), Schaeffer soutient au contraire que tout absolument tout peut être investi esthétiquement et qu'inversement les objets d'art ne sont pas toujours et partout valorisés pour des expériences esthétiques.

Par voie de conséquence, il refuse d'attribuer à l'esthétique une classe d'objets ou d'événements limités à la seule sphère artistique, un lien qui repose selon lui sur une

confusion ontologique, car le « champ des objets qui peut donner lieu à une attention infléchie esthétiquement est plus vaste que celui des œuvres d'art » (2015, p. 42). Schaeffer rejoint en cela l'argumentaire de Gérard Genette qui soutenait que les « prétendues propriétés esthétiques d'un objet, par exemple lorsqu'on dit l'élégance d'une fleur, ne sont pas les propriétés objectales de la fleur, mais des propriétés relationnelles dans lesquelles nous qualifions la forme élancée de la fleur comme élégante, si l'appréciation de ce trait est positive » (2015, p. 43). En conséquence, Schaeffer utilisera le terme esthétique pour se « référer à un type d'expérience, une relation avec un objet ou un événement et non pas à un type d'objet » (2015, p. 44).

Son hypothèse est donc que « l'expérience esthétique est une expérience de base et plus précisément une expérience attentionnelle exploitant les ressources cognitives et émotives communes, mais les infléchissant d'une manière caractéristique, inflexion en laquelle réside sa spécificité expérientielle » (2015, p. 45). Il en parle comme étant une attention exacerbée en relation avec un ensemble d'objets hétéroclites contenus dans un cadre pragmatique qui en est la porte d'entrée. On imagine facilement ici un théâtre, une salle ou un plateau sur lequel prend place la mise en scène d'une œuvre.

Si elle partage plusieurs traits avec d'autres types d'expériences, l'expérience esthétique possède néanmoins une forte singularité qu'il a tenté de comprendre, nous avec lui, et qui permettra de dégager les conditions favorables à mettre en place pour ouvrir le potentiel d'une rencontre pleinement vécue entre les œuvres et le public à qui elles sont destinées. Une compréhension de la notion d'expérience et d'esthétique devrait également permettre une meilleure évaluation de l'expérience elle-même et, espérons-le, une réflexion appropriée sur

les comportements et les outils d'accompagnement des jeunes publics, rappelons-le, tributaires des adultes qui les accompagnent.

1.2 Les symptômes

Pour savoir quand nous avons « affaire à une expérience esthétique » (2015, p. 52), l'auteur s'est attardé aux travaux de Nelson Goodman qui, dans le cadre d'une étude sémiotique des arts, a défini quatre classes de symptômes propres à l'expérience esthétique ; il en a retenu trois : la densification, la saturation attentionnelle, puis l'exemplification et l'expressivité. Malgré le fait que Goodman se « situe du côté d'une théorie des objets » (2015 p. 54), Schaeffer prend en compte les considérations de ce dernier pour une entrée en matière dans la compréhension de la spécificité de l'attention esthétique et qui appuie son hypothèse que la « caractéristique que partage ces symptômes est un surinvestissement attentionnel » (2015, p. 62) qu'il considère comme le symptôme générique qui distingue « l'attention en mode esthétique des autres modalités attentionnelles » (*Ibidem*).

Tableau 1 Les symptômes de l'expérience esthétique retenu par Schaeffer d'après Goodman

Symptômes	Caractéristiques	Effets	Effets
Densité	Lorsque la proposition invite à s'attarder en continu sur une spécificité jusqu'à la limite de la résolution de l'attention.	Permet de distinguer finement les subtilités et les variations de ton ou de grain perceptible. Amélioration de l'appréciation à plusieurs degrés.	L'assiduité à des exercices d'observation en continu augmente les capacités de perception.
Saturation	Lorsqu'un événement ou un objet sort de la familiarité de nos schèmes perceptifs ou conceptuels habituels.	Ralentissement du traitement de l'information et mise en relation avec plusieurs stimuli sur un plan horizontal. Complexification du traitement.	Le sujet prend en compte l'ensemble de la proposition dans une attitude ouverte, sans tâches assignées.
Exemplification	Devient un symptôme lorsque toutes les propriétés d'un objet sont exemplifiantes. (cf. 1.2.3)	Opérateur de saturation. Les objets deviennent signifiants les uns par rapport aux autres et exemplifie un concept. Complexification du traitement.	Intensification de l'engagement psychique. Enrichissement de l'engagement attentionnel.
Expressivité (Exemplification métaphorique)	L'utilisation de métaphores et de symboles. Capacité d'un objet à devenir le véhicule d'émotions, d'affects et de valeurs.	Les émotions sont un facteur de densification. Par l'activation de réseaux d'associations complexes entre le vécu et les représentations existentielles propre à un individu.	Intensification de l'engagement psychique. Enrichissement de l'engagement attentionnel.

1.2.1 La densification attentionnelle

L'attention orientée esthétiquement a tendance à maximiser les possibilités de différenciation continue que lui offre l'objet de l'attention. (SHAEFFER, 2015)

La densité de l'attention implique que dans la relation avec un objet, notre regard ou notre ouïe s'attarde en continu sur une couleur ou une sonorité par exemple ; ce qui nous amènera à distinguer plus finement les subtilités et les variations de tons ou de grains perceptibles. En

nous déplaçant vers le pôle de la continuité, nous nous approchons vers la « limite de résolution de l'attention » (2015, p. 56), créant ainsi une densification qui se distingue de celle d'une attention courante qui sera en discontinuité. Une pratique attentionnelle répétée permet d'abaisser le seuil de discrimination et favorise chez une personne une plus grande capacité à percevoir les variations et les nuances proposées par l'objet, d'où l'importance de l'assiduité dans une démarche relationnelle. En arts de la scène, le traitement raffiné des couleurs, de la lumière, de l'organisation spatiale, du son et de l'environnement sonore contribuera ou non à porter l'attention vers ses limites discriminatoires.

1.2.2 La saturation attentionnelle

Le phénomène de la saturation désigne le fait qu'en régime esthétique la dynamique schématisante est contrecarrée. (SHAEFFER, 2015)

Il existe des schèmes perceptifs, mais aussi des schèmes conceptuels. Ces schèmes ont pour fonction de créer des raccourcis qui nous permettent de catégoriser rapidement un objet ou de comprendre une situation sans nécessairement avoir tous les éléments à notre portée. Un schème perceptif est le plus souvent de nature inconsciente, nous anticipons et traitons l'information en remplaçant la forme vue par la forme attendue (par exemple un triangle incomplet). La fonction des « schèmes conceptuels est (...) de diminuer la quantité d'informations liées à un stimulus occurrent afin d'assurer une assimilation aussi rapide que possible de ce qui est nouveau ou inattendu à ce qui est familier » (2015, p. 59).

Inconsciemment, notre cerveau traite rapidement les stimuli en les classant dans ce qui est connu, opérant un traitement vertical. Lorsqu'un événement ou un objet sort de la familiarité, un processus attentionnel conscient intervient qui ralentit le traitement de l'information et

fait intervenir un ensemble de relations avec plusieurs stimuli créant ainsi une saturation attentionnelle par un traitement horizontal.

Dans une proposition artistique, tout ce qui « défamiliarise » nos schémas familiers, dans un agencement où la résolution ne peut être rapide, implique une saturation de notre attention et l'oriente en régime esthétique. Nous pouvons présumer que les propositions artistiques contemporaines, singulières, complexes et originales répondent à ce symptôme puisque, la plupart du temps, la forme déjoue le convenu (l'objet détourné par exemple) ; la narration est non linéaire, ce qui oblige le spectateur à faire appel à sa mémoire et à créer des liens entre des parties hétéroclites, prolongeant ainsi le temps de l'attention.

Les enfants très jeunes, ayant moins de schémas perceptuels et conceptuels acquis, seront davantage bienveillants devant ce qui est hors norme ; ils prendront également un plus grand plaisir à recevoir des stimuli qui déjouent des objets familiers pourvu que l'étrangeté ne réveille pas en eux la peur au point de les faire se sentir en danger, ce qui risquerait de les faire décrocher, surtout chez les plus petits d'entre eux. Les enfants font souvent face à l'inconnu, à des mots nouveaux, à des événements différents de leurs habitudes familiales, ils sont donc plus facilement en situation de saturation attentionnelle, ce qui corrobore l'affirmation de Schaeffer à savoir que l'enfance est un temps propice à l'expérience esthétique.

Dans la vie quotidienne, nous focalisons notre attention pour effectuer une tâche en retenant les choses utiles. Dans le cadre d'une représentation théâtrale par exemple, si nous avons un devoir à exécuter, comme retenir l'histoire ou bien analyser les décors ou les costumes, notre attention s'orientera sur l'objectif à accomplir en portant notre attention uniquement sur ce

qui sera utile ; tandis que si nous sommes exempts de tâche, notre attention prendra en compte l'ensemble de la proposition dans une attitude d'ouverture et favorisera un mode continu de notre attention. Sans objectif focalisant notre attention, un état de rêverie consciente peut s'installer permettant ainsi une densification et une saturation de l'attention en prenant en compte l'ensemble des éléments réunis. Les sorties hors cadre scolaire seraient ainsi davantage favorables à l'expérience esthétique puisqu'elles n'auraient d'autre but que celui de vivre l'expérience en soi.

1.2.3 L'exemplification et l'expressivité

Ce n'est que lorsque toutes les propriétés possédées par un objet sont susceptibles d'être exemplifiantes, donc de devenir significatives, que la relation d'exemplification devient un symptôme de l'esthétique. (SHAEFFER, 2015)

Pour Schaeffer, l'exemplification est un opérateur de saturation qui « confirme que c'est bien la complexification de notre activité de discrimination qui nous fait basculer en régime esthétique » (2015, p. 60). La capacité d'un objet de l'attention à devenir le véhicule d'émotions, d'affects et de valeurs peut être qualifiée d'exemplification métaphorique « traditionnellement [désignée] par le terme d'expressivité » (2015, p. 60). En situation d'attention esthétique, l'investissement affectif est un puissant facteur de densification de l'expérience parce qu'il intensifie notre engagement psychique. La métaphore et les objets symboliques, entre autres, sont souvent utilisés dans les propositions artistiques et agissent en ce sens. Dans la relation esthétique, les émotions sont un facteur d'intensification attentionnelle particulièrement important, car elles activent des réseaux d'associations très complexes avec notre vécu et nos représentations existentielles tout en « possédant un contenu cognitif propre » (2015, p. 61) qui enrichit cet engagement attentionnel.

Ce bref exposé des symptômes propres à l'attention en mode esthétique indique que le surinvestissement attentionnel est ce qui « distingue l'attention en mode esthétique des autres modalités attentionnelles » (2015, p. 62); qu'est-ce alors que l'attention et comment fonctionne-t-elle en mode esthétique ?

1.3 L'attention vs la concentration

L'attention est souvent confondue avec la concentration, or ce sont deux notions différentes. La concentration est une action consistant à faire porter toute son attention sur un même objet. L'attention est un processus constant et complexe d'apprentissage et de relation au monde, elle est associée à un apprentissage perceptif, à savoir une capacité d'autoapprentissage de la perception sensible. Il existe plusieurs types d'attention que les neurosciences, la psychologie et d'autres champs scientifiques étudient pour en comprendre le fonctionnement. La capacité d'attention peut être altérée par différents troubles physiologiques ou émotionnels, mais généralement, l'attention permet un traitement de l'information, conscient ou non, selon la complexité de la situation. Dès la naissance, une attention exogène non consciente permet de répondre à des stimuli se présentant dans le champ visuel ou perceptif, alors que l'attention endogène permet de choisir consciemment des objets d'attention et se met en place très tôt dans la petite enfance, avant douze mois même. Cette compétence de choisir ce qu'il regarde fait du bébé un spectateur actif.

Plus il est petit, plus l'enfant peut faire abstraction de certains stimuli s'il porte son attention sur un objet en particulier qui l'intéresse. J'ai pu constater ce phénomène à plusieurs reprises dans des salles de spectacles où certains enfants étaient complètement absorbés par ce qui se déroulait devant eux, alors qu'un autre enfant dans la salle pleurait et s'agitait. Ces enfants

absorbés étaient possiblement dans un surinvestissement attentionnel. Leur attention était captée par ce qui se déroulait devant eux au point de faire abstraction de l'événement perturbateur.

Il existe plusieurs formes et traitements attentionnels qui orientent les apprentissages. Le rôle de **l'attention en mode standard** est de traiter l'information le plus rapidement possible pour exécuter une action et atteindre un but ou un objectif. La répétition d'une situation ou d'une expérience va abaisser le seuil attentionnel pour traiter rapidement une information et catégoriser l'objet de l'attention, le classer et passer sans effort à autre chose.

Dans **l'attention en mode esthétique**, le traitement de l'information sera retardé, ce qui favorisera un approfondissement de l'expérience par l'accès à de nouvelles connaissances ou à une compréhension élargie ou différente des schémas acquis. Ce traitement demandera plus d'effort que dans un mode d'attention standard. La valence hédonique jouera également un rôle dans le maintien de l'intensité, mais aussi dans le désir de se retrouver à nouveau dans un mode d'attention esthétique. Il existe plusieurs stratégies d'attention caractéristiques de l'expérience esthétique. Une fois définies, il est possible par la suite de faire ressortir dans les mises en scène celles qui orientent l'attention du spectateur en mode esthétique.

1.4 Les formes d'attention et leurs traitements

Schaeffer classe les différentes stratégies de l'attention selon qu'elles sont favorables ou non à infléchir l'attention en mode esthétique. En les regroupant, il en dégage deux styles dont les caractéristiques se retrouvent à différents degrés chez les individus. En adoptant un style divergent, une personne sera plus ouverte à vivre une expérience esthétique, tandis qu'en

adoptant un style convergent, la même personne sera concentrée sur une tâche à accomplir et ne prendra pas en compte tous les stimuli qui se présentent à elle.

Tableau 2 Les formes d'attention

	Attention en mode esthétique	Caractéristique	Attention en mode standard	Caractéristique
L'attention esthétique comme style .	Divergent	Ouvert à l'ensemble des stimuli ; sans recherche de résultat.	Convergent	Concentré sur les stimuli utiles à l'atteinte d'un résultat.
Forme d'attention (en alternance entre les deux).	Distribuée	En attente et en attention ; vue d'ensemble ; balayage ; forme plus fréquente dans ce mode.	Focalisée	Attention sur un objet ; de courte durée ; une fois l'information traitée, l'attention s'en détourne.
Forme d'attention (Sorte d'attitude, ouverte ou fermée).	Parallèle	Prend en compte l'ensemble des éléments ; capacité de voir deux fenêtres de stimuli en simultané.	Sérielle	Seuls les éléments utiles à remplir une tâche seront considérés.
Types de traitement.	Descendant	Un monde construit par l'attention ; en boucle, phénomène d'autoapprentissage ; mouvement endogène.	Ascendant	Un monde régi par les stimuli ; traitement rapide et inconscient ; mouvement exogène.
Mode d'attention	Polyphonique	Création de plusieurs liens en relation avec plusieurs strates et objets en même temps.	Monodique	Apprécier ou s'attarder sur un seul élément.

1.4.1 Forme d'attention distribuée ou focalisée

En mode standard, l'attention est « préfocalisée par une tâche qu'elle se propose et reste focalisée par celle-ci tout au long de l'exécution » (2015, p. 67). En régime esthétique, l'attention possède une importante composante d'indétermination puisqu'elle n'est pas assujettie à une tâche précise.

Notre attention est « distribuée lorsque le récepteur est en phase d'exploration ou d'attente » (2015, p. 72). Dans une œuvre artistique, et particulièrement dans les arts d'interprétation et audiovisuels, la mise en scène utilise des stratégies de distribution de l'attention qui la font basculer entre une forme distribuée et focalisée, mais l'attention distribuée est plus importante en régime esthétique. Les yeux sont baladeurs et les sens se distribuent entre les différents stimuli.

Dans la perception visuelle, une préfocalisation est une focalisation d'attente qui se fixe sur la portion d'espace dans laquelle on s'attend à ce que la cible apparaisse. Les stratégies de préfocalisation visuelle sont utilisées pour manipuler l'attention des spectateurs. Elles peuvent faciliter le changement d'un plan à l'autre en attirant l'attention sur une portion de l'espace ou sur un objet pendant qu'un changement s'effectue dans une autre portion d'espace. La préfocalisation contribue aussi à présélectionner ce qui fera l'objet de l'attention esthétique : le cadre des tableaux, l'écran de cinéma ou la scène théâtrale en sont des exemples ; ces cadrages sont aussi nommés des enclaves pragmatiques, ce qui renforce l'idée que certaines dispositions scéniques proposées par les artistes font partie des éléments à prendre en compte. Pour Schaeffer, la constitution d'une enclave « rend possible le passage des stratégies attentionnelles standards aux stratégies typiques de l'attention esthétique » (2015, p. 74).

1.4.2 Forme d'attention parallèle vs sérielle

L'inflexion esthétique de l'attention implique notre capacité à « traiter parallèlement plusieurs fenêtres » (2015, p. 68) qui sont autant de couches de stimuli à traiter en simultané, surchargeant ainsi l'attention. Par exemple, il pourrait s'agir de deux mouvements sur un

même plateau, mais qui ne sont pas reliés l'un à l'autre, formant ainsi deux fenêtres distinctes d'attention. L'effort à faire pour créer des liens entre les différents éléments amène l'attention en surcharge.

C'est probablement la capacité à traiter plusieurs actions mises en parallèle dont les artistes devront tenir compte dans la conception des spectacles pour enfants : alors que cette capacité à traiter plusieurs éléments à la fois augmente à l'adolescence, elle est beaucoup moins grande chez les tout-petits. Un sentiment de panique pourrait même s'emparer d'eux, ce qui les indisposerait à poursuivre l'expérience. Mais nous verrons qu'il est possible de proposer des mises en situation en simultané et d'ainsi solliciter un traitement parallèle des informations sans créer un décrochage.

L'analyse des stratégies attentionnelles perceptuelles utilisées par les artistes nous permettrait donc de mesurer, en partie, le potentiel d'une œuvre à infléchir le spectateur en mode d'attention esthétique. Mais, ce n'est là qu'une partie du puzzle complexe de l'expérience esthétique.

1.4.3 Traitement ascendant et descendant : du néophyte à l'expert

Le traitement de l'attention est un processus « modulaire et hiérarchisé » (2015, p. 77) dans la perception visuelle, mais aussi auditive, qui va du niveau le plus simple au plus complexe. Le mode ascendant du traitement de l'information est un traitement exogène, non volontaire, « son activation est sous la dépendance de stimulus et est directement liée au caractère prégnant de ce dernier » (2015, p. 78). Dans le mode ascendant, l'information n'accède pas toujours à l'attention consciente ou si elle y arrive, l'information est déjà traitée et comprise et s'inscrit dans le familier.

Fait intéressant, le traitement ascendant « échoue chaque fois qu'un stimulus est trop nouveau et qu'il s'éloigne trop des stimuli familiers (sur la base desquels nous formons nos routines préattentionnelles et nos schèmes d'interprétation de haut niveau) » (2015, p. 79) et chaque fois qu'il échoue, un autre processus de nature descendante se met en branle, cette fois endogène. Son activation consciente et volontaire provoque un aller-retour entre le traitement descendant et le traitement ascendant formant une boucle qui enclenche un ensemble de connexions à différentes couches de notre cerveau et qui fait appel autant à notre mémoire, qu'à nos souvenirs, à nos connaissances acquises, à nos croyances ou à notre vécu.

Ce mouvement provoque un « apprentissage perceptif, un affinement de notre capacité discriminatoire et un abaissement du seuil d'attention » (2015, p. 79). Autrement dit, notre faculté de les traiter augmentant, un sujet passe d'un mode néophyte à un mode plus expérimenté par de nouvelles connaissances acquises. L'assiduité à la fréquentation d'une pratique artistique par exemple permettrait d'affiner la capacité de percevoir et d'évaluer.

Schaeffer transpose les résultats des recherches en perception visuelle auxquelles il fait référence à l'ensemble des expériences d'attention, car pour lui, la « double dynamique des traitements ascendants guidés par la cible (le stimulus) et des traitements descendants guidés par l'attention est un trait générique de l'attention ». Les travaux d'Ahissar et Hochstein auxquels il fait référence aident donc à comprendre dans quel sens « la modalité attentionnelle en régime esthétique peut être le lieu d'un autoapprentissage par activation endogène de l'attention » (2015, p. 84).

Plus un sujet est entraîné, plus il accède à des couches profondes. Dans le domaine de la perception visuelle, par exemple, lorsque la performance atteint son maximum d'acuité, les stimuli n'ont plus d'intérêt. Dans le régime esthétique, devant une œuvre d'art, plus le sujet est expert, plus la boucle ascendante et descendante se met en marche et maintient un niveau élevé d'attention grâce à la curiosité doublée du désir d'accéder à l'ensemble de l'œuvre et à la dimension complexe du sens le plus large possible. La curiosité joue donc un rôle important dans le processus. Cependant, être trop expert peut, au contraire, produire un effet inverse, à savoir que l'objet devenu trop familier entraînera un désintéressement. Proposer des œuvres de plus en plus complexes permettrait de maintenir la curiosité et l'intérêt si l'augmentation est bien dosée.

Il est donc approprié d'encourager l'assiduité dans la fréquentation des arts. On peut aussi penser que pour des publics néophytes – si l'on tient compte de leur âge ou de leur expérience avec l'art –, des activités de sensibilisation et d'initiation à une œuvre puissent améliorer leur capacité de lecture d'une œuvre complexe.

1.4.4 Traitement polyphonique

[Ce] qui est constitutif (...) de l'inflexion esthétique de l'attention dans le domaine du langage [est] la relation de polyphonie qui s'établit entre les différentes strates lorsqu'elles fonctionnent dans un cadre esthétique. (SHAEFFER, 2015)

En s'appuyant sur les recherches d'Ingarden concernant les structures polyphoniques littéraires, Schaeffer ajoute un élément caractéristique de l'expérience esthétique, soit la polyphonie en mode d'attention. L'acte producteur et l'attention du récepteur s'organisent principalement autour des unités de signification, l'interaction entre les niveaux peut être infinie et multiple. C'est de l'hétérogénéité des éléments que « découle la possibilité d'un traitement mental polyphonique » (2015, p. 94). Une production interartistique, par exemple,

favorise un traitement polyphonique par les différentes disciplines qui entrent en relation les unes avec les autres, bien qu'ayant chacune son potentiel esthétique propre.

Il peut arriver que des conflits entre les strates mises de l'avant s'immiscent dans la focalisation attentionnelle du sujet, nous faisons référence ici aux horizons d'attente d'un spectateur selon ses schémas préférentiels ou culturellement acquis. Par exemple, le traitement d'une langue, du niveau sonore, du type d'histoire, voire d'une discipline artistique peut ne pas correspondre à l'intérêt de l'auditeur. Cet aspect sera particulièrement important lorsque nous aborderons la notion de plaisir et d'appréciation. Cela signifie également que la focalisation portera davantage sur l'une ou l'autre des strates selon la sensibilité ou la capacité du sujet à percevoir les éléments sonores ou à faire des liens conceptuels. L'apprentissage de certaines techniques ou de certains genres littéraires ou artistiques pourraient donc constituer un apport positif à l'expérience esthétique, en ce sens que la sensibilité du récepteur en sera augmentée.

1.4.5 Style convergent vs style divergent

Il n'existe pas plus d'attention standard que d'attention esthétique, mais une pluralité de stratégies attentionnelles qui puisent toutes aux mêmes ressources. (SHAEFFER, 2015)

En opposant deux catégories, entre attention standard et attention en mode esthétique, la polarisation fait ressortir deux styles cognitifs, soit le style convergent et le style divergent. Un sujet ayant un style d'attention divergent acceptera plus facilement le ralentissement du traitement de l'information qu'une personne au style convergent pour qui le traitement de l'information doit être rapide ou immédiat. Autrement dit, devant une œuvre, un spectateur au style d'attention divergente acceptera de ne pas tout comprendre tout de suite, il sera plus ouvert à des œuvres poétiques ou complexes.

L'utilisation de stratégies attentionnelles peut varier d'un individu à l'autre, mais aussi d'une situation à l'autre. Ce qu'il faut retenir c'est que l'infléchissement de notre attention en mode esthétique est favorisé par le traitement descendant de l'attention que provoquent la nouveauté et la complexité ; par la sollicitation des formes d'attention distribuée et parallèle qui relancent le niveau d'attention en créant une attente ou un suspens et enfin par la polyphonie des sons, des images et des langages.

1.5 Le rôle de l'émotion et du plaisir

Autant nous pouvons créer les conditions attentionnelles les plus favorables à une expérience esthétique réussie, autant sa réussite comporte toujours un aspect contingent qui est directement lié à sa composante émotive qui reste sous-déterminée par l'attention. (SHAEFFER, 2015)

Schaeffer rejette les thèses qui affirment que les émotions ne sont que subjectives et qu'elles créent un biais néfaste à l'expérience cognitive de l'expérience esthétique. Personne ne conteste le fait que l'expérience attentionnelle et celle de l'émotion sont intimement liées dans l'expérience esthétique. Une juste compréhension de ce que sont les émotions permet de mettre en lumière le rôle qu'elles jouent dans l'expérience esthétique.

1.5.1 Rôle de mémoire et d'apprentissage

Les travaux en psychologie de Berline ont montré que des contenus associés à une émotion sont moins vite oubliés que des contenus neutres (2015, p. 142). Puis, grâce à l'imagerie neuronale, il est prouvé que l'amygdale (centre de l'émotion) joue un rôle dans la mémorisation, ce qui amène Schaeffer à conclure qu'une tâche attentionnelle peut être influencée par une dynamique émotionnelle (2015, p. 143). Les réactions émotive influencent la plasticité neuronale et jouent sur la sensibilité attentionnelle. Les travaux de Lazarus et Zajonc ont démontré que l'émotion et la pensée fonctionnent simultanément

(2015, p. 135). L'émotion et la cognition sont deux systèmes intimement liés (2015, p.145). L'existence de voies ascendantes et descendantes entre cortex préfrontal et amygdale fait comprendre comment des états de plaisir/déplaisir renforcent, inhibent ou réorientent l'activité attentionnelle et comment des processus attentionnels peuvent donner naissance à des émotions. L'apprentissage s'acquiert par l'attention, mais également par les émotions qui permettent d'ancrer plus fortement dans la mémoire l'expérience vécue. Les émotions ont une valeur cognitive et la même structure hiérarchique que l'attention dans le traitement des stimuli : un phénomène d'autoapprentissage existe puisqu'il est possible de moduler nos comportements activés par nos émotions. Si la structure des émotions est homologue à celle de l'attention par la hiérarchie de traitement d'un stimuli et qu'elles ont aussi une fonction d'autoapprentissage par des actions de récompense ou de punition, elles en diffèrent en ce sens qu'il n'est pas possible de faire naître soi-même une émotion comme il est possible d'orienter notre attention en mode esthétique. Autrement dit, le mouvement endogène permet d'orienter notre attention en mode esthétique, mais rien ne peut garantir l'activation d'une émotion.

1.5.2 L'activation des émotions

La relation entre émotion et attention va dans les deux sens : les émotions sont le résultat d'opérations menées sur des croyances résultant d'actes attentionnels (donc de jugement), mais « les émotions sont aussi des facteurs endogènes capables de donner naissance à des représentations endogènes ainsi que de biaiser notre attention au monde » (2015, p.160).

La différence entre attention et émotion se trouve dans le fait que l'attention utilise des stratégies dans un style divergent comme nous l'avons vu, alors qu'avec les émotions, il n'y

a pas de stratégie. L'émotion s'active ou non par la situation. Par contre, il est possible d'agir pour provoquer une émotion chez autrui comme dans les œuvres artistiques, mais rien ne garantit que cette émotion soit ressentie par la personne qui la reçoit (faire peur, projeter de la colère, offrir de l'amour etc.).

Des situations fictionnelles peuvent aussi provoquer des émotions qui créent des « biais attentionnels selon les croyances (des préjugés, le conformisme, etc.) ce qui peut influencer la manière dont nous vivons une expérience esthétique » (2015, p. 145).

Le fait que l'expérience esthétique nous situe dans une enclave pragmatique fait que les émotions n'ont pas les mêmes conséquences que dans la vie active. L'activation physiologique sera moins importante, mais l'activation en boucle avec l'attention rendra l'expérience ressentie plus importante parce que libérée de tout danger ou nécessité d'action.

Il importe cependant ici de souligner qu'une émotion ressentie est toujours un fait vécu réellement, que ce soit en situation de la vie active ou dans un contexte fictionnel. Dans ce cas, Schaeffer fait référence à une « médiation représentationnelle » qui existe sous différentes formes « projective, contre-factuel, fictive... » (2015, p. 160). Lorsque l'expérience est fictive et qu'elle provoque des émotions, ces émotions sont nécessairement réellement ressenties.

Il n'est pas rare cependant que les très jeunes enfants vivent comme réel ce qui se passe sur la scène. Dans de tels cas, le découplage n'a pas lieu et l'émotion est fortement exprimée notamment la peur ou une très grande tristesse. L'artiste qui souhaite s'adresser à des tout-petits doit prendre en compte le dosage de certaines émotions.

Le traitement retardé de l'information en mode d'attention esthétique peut faire surgir par la remémoration une émotion reliée à cette expérience; nous pourrions dire alors que l'expérience esthétique se vit par une méta-représentation. Dans le cas d'une fiction dramatique, l'activation des émotions peut se mettre en action par une investigation reliée à des vécus personnels. Lors d'un événement, lorsqu'un effet de rétroaction se produit entre attention et ressenti émotif, l'attention se transforme « en surinvestissement attentionnel [par] une intensification du ressenti émotif » (2015, p. 162). Les émotions densifient alors l'expérience.

Il n'est pas rare qu'une forte expérience esthétique s'installe dans nos mémoires et fasse ressurgir l'émotion à certaines occasions particulières de la vie en présence de certains éléments se référents à l'expérience (odeur, son, un objet etc.). J'ai fréquemment reçu des témoignages selon lesquels les jeunes enfants réinvestissaient l'aventure théâtrale vécue à travers leur jeu durant les jours ou même les semaines qui suivaient l'expérience, possiblement une preuve que l'expérience esthétique était signifiante.

1.5.3 Rôle évaluatif/plaisir/déplaisir

Une expérience esthétique, quelles que soient les émotions qu'elle nous fait ressentir, possède toujours, si elle est réussie, une composante de satisfaction, donc une valence hédonique positive. (SHAEFFER, 2015).

L'émotion n'est jamais neutre et cette évaluation de plaisir/déplaisir, nommée valence hédonique par Schaeffer, est aussi tributaire de nos schèmes mentaux et culturels qui sont fabriqués, entre autres, par la publicité et nos environnements socioculturels. Le rire ou les pleurs sont l'expression d'une émotion et cette dernière n'est pas toujours de valence positive; il est possible de rire de différentes sources de stimuli, on peut rire jaune ou de bon

cœur ; nos pleurs peuvent être de joie comme de tristesse ou jumelés à des ressentis contradictoires. J'ai souvenance d'une petite fille de 6 ans, lors de la première de *Maïta* d'Esther Beauchemin, mis en scène par Robert Bellefeuille, qui à la sortie pleurait abondamment et à la demande d'un autre enfant qui se demandait pourquoi elle pleurait avait répondu ceci : « C'est triste, mais c'est tellement beau ». Le beau ici est une évaluation positive malgré la tristesse. Qu'est-ce qui est beau ? L'acte du père à la fin qui adopte la petite fille, seule rescapée de la catastrophe, alors que sa propre fille en était morte ? Ou bien la représentation, les marionnettes, les décors qui étaient appuyés par une magnifique musique source certaine d'émotions ?

Schaeffer a cherché à comprendre ce qui pouvait satisfaire lorsque les émotions ressenties ont une valence négative, comme dans les drames ou les tragédies. Il a trouvé des réponses en partie dans le concept du paradoxe tragique d'Aristote. Les émotions à valeur négative comme la pitié, l'horreur ou le désespoir, ce qu'on nomme la *catharsis*, apporterait une satisfaction lorsque vécue dans un contexte non réel par l'effet d'une purgation qui apporte du bien-être.

La connaissance ou la reconnaissance sont aussi source de plaisir ; par exemple, trouver ce que nous étions en train de chercher, comprendre une nouvelle notion ou reconnaître quelque chose apporte soulagement et satisfaction en plus d'un sentiment de sécurité.

« La théorie aristotélécienne de la reconnaissance suggère que le plaisir ne s'attache pas seulement aux processus émotifs, mais aussi aux processus cognitifs » (2015, p. 175). Le plaisir ou le déplaisir est donc relié tant à la connaissance d'ordre cognitive qu'émotive, ou encore aux deux à la fois.

Dans le contexte du théâtre jeune public, ces notions de plaisir/déplaisir est importante en ce sens qu'une proposition exigeante qui n'apporte pas une satisfaction immédiate, là où le traitement est retardé, comme nous avons vu dans l'analyse des mouvements ascendants et descendants de l'attention, risque d'être mal évaluée par les diffuseurs, les accompagnants parents ou enseignants, et même les critiques.

Je me souviens des commentaires d'une mère qui était démunie à la sortie d'un spectacle parce que ses enfants semblaient insatisfaits de la représentation à laquelle ils venaient d'assister. Après le repas du soir, ses deux enfants se sont mis à jouer en intégrant dans leurs jeux des questionnements à caractère philosophique, comme il s'en trouvait dans le spectacle *Nuit d'orage*, mis en scène par Gervais Gaudreault du Carrousel. Elle m'écrivait le lendemain :

« Sur le chemin vers la maison, à chaque fois que je tentais un retour sur la pièce, elle se montrait décidément fâchée, pas déçue, pas critique, fâchée. Cette pièce semblait l'avoir fâchée. Ha, le théâtre, comme c'est merveilleux Aller chercher dans nos trippes des sentiments différents, en faire le tour, les dépasser, jouer avec.... Le théâtre c'est être déboussolé des fois, mais quand on a 9 ou 7 ans c'est difficile de le dire et d'applaudir. Et pourquoi je voulais vous raconter tout ça ? Bien, dans la soirée et jusqu'au dodo qui est venu bien tard, la conversation a pris une drôle de tournure ; ça fusait de toutes parts. Des questions. Ils ne se sont rendu compte de rien du tout. Mais « Micha, quand tu seras morte, est-ce que tu veux revenir comme un chien ou un papillon ? » « Maman, est-ce que ça fait mal de vieillir ? » « Maman, est-ce que je vais revoir mon papa quand je serai mort ? » et ainsi de suite. C'était une très belle pièce, j'ai adoré et la magie y était. »⁷.

Son message témoigne que le théâtre peut être une expérience qui s'inscrit dans un temps de réflexion plus long. En fait, cette mère prenait conscience que l'exigence d'une proposition s'inscrivait dans une compréhension retardée. On peut supposer que l'activation du processus du mouvement descendant de l'attention se poursuivait en dehors de l'enclave de la représentation et qu'il mettait en branle l'imagination et la réflexion des enfants, malgré le fait qu'ils aient été fâchés à la sortie du spectacle. Dans l'exemple ici donné, un personnage

⁷ Tiré d'un courriel reçu par le Service de billetterie des Gros Bees, le 12 mai 2011, archivé par Gervais Gaudreault

auquel pouvaient s'identifier des enfants se questionnait, la proposition scénique léchée correspondait aux illustrations de l'album, source d'inspiration du spectacle, l'action de réfléchir du personnage imposait un rythme lent ; nous étions loin du divertissement.

Après une représentation, la question posée à un enfant est souvent « As-tu aimé ? » Or, comme l'exemple ci-dessus nous le montre, il n'est pas évident pour les enfants de s'exprimer sur des sentiments ambigus, surtout si la proposition les éloigne de leurs schèmes mentaux habituels. Elle n'a pas insisté et a donné la liberté de penser à ses enfants. Les questions soulevées et les émotions véhiculées par les images ont suivi leur chemin d'investigation dans le schéma du traitement ascendant et descendant de l'attention et ont fait émerger des réflexions qui se sont exprimées par la suite. S'en est suivi un échange parent-enfant riche et révélateur. La satisfaction a trouvé sa place en différé, démontrant que le traitement de l'information avait été retardé comme dans le style divergent. Il est possible de présumer que ces enfants ont vécu une expérience esthétique telle que le décrit Schaeffer et que la satisfaction s'est exprimée plus tard à travers le jeu.

L'expression du plaisir en mode esthétique n'est pas toujours apparente ou consciente et l'effort demandé peut provoquer un sentiment d'insatisfaction une fois l'événement terminé, car les réponses ne seront pas immédiatement trouvées. Il se peut également qu'une déception en lien avec un horizon d'attente non comblé ait provoqué une frustration, comme s'imaginer voir un spectacle divertissant et drôle alors qu'il s'agit d'un spectacle à caractère plutôt poétique et grave. En nous appuyant sur la définition du fonctionnement de l'attention, nous pouvons faire confiance à l'intelligence de l'enfant dans sa capacité d'apprendre lorsque l'attention est captée en mode esthétique, même s'il y a un écart avec les attentes. Le

temps est donc un facteur à prendre en compte dans l'expérience esthétique, l'échange à travers le jeu spontané est une belle manière de proposer une rétroaction.

Dans l'exemple ci-dessus, quels sont les éléments qui ont favorisé le maintien de l'attention de ces enfants ? De toute évidence, s'ils ont investigué des questionnements philosophiques à la suite de la représentation, c'est qu'ils avaient été attentifs et interpellés par le contenu. Seule une étude de terrain permettrait de répondre avec certitude à cette question. La notion du plaisir et du déplaisir, du j'aime ou je n'aime pas, est une préoccupation lorsqu'il est question de représentation théâtrale destinée aux enfants : les adultes choisissent une activité en espérant qu'elle soit appréciée avec plaisir. Il importe cependant de nuancer cette assertion afin d'éviter de tirer des conclusions trop hâtives sur le potentiel esthétique d'un objet ou d'un événement et de comprendre ce qui entre en jeu dans la notion de plaisir.

L'intensité du plaisir/déplaisir déterminerait donc le maintien ou non de notre attention à l'objet ou à la situation. La durée de l'attention est déterminée selon le type d'expérience. Dans le cas d'une peinture, par exemple, le sujet détermine la durée de l'expérience ; dans le cas d'une représentation théâtrale, la durée est déterminée par l'événement. Dans ce cas, le plaisir est variable, il peut se modifier tout au long de l'événement et osciller entre plaisir et déplaisir. Quels sont les facteurs qui peuvent favoriser l'entrée dans l'attention esthétique et qu'est-ce qui fait qu'on y demeure malgré le coût attentionnel élevé demandé en mode esthétique ?

1.6 Les facteurs du maintien de l'attention esthétique : la fluence et la curiosité

La notion de fluence est abordée par Schaeffer comme étant un facteur qui pourrait contribuer à la satisfaction et au plaisir, donc à la valence hédonique positive. Au niveau de

la perception, tout ce qui est répétitif, symétrique, rythmique, redondant peut contribuer à faciliter la lecture de l'information ; au niveau conceptuel où il y a catégorisation du stimulus dans des structures de connaissance sémantique variables, la prédictibilité sémantique, la congruence contextuelle et la redondance transcatégorielle faciliteront le traitement. D'ailleurs, dans la construction des histoires pour enfants, la répétition est souvent une stratégie utilisée, mais généralement, les créateurs contrecarrent ce qui est attendu, soit par un détournement de sens, d'objet, un jeu de mot ou de forme, une manière de prendre différemment ou de dire singulièrement. Ce procédé est également souvent utilisé en comédie. La facilité a son revers et c'est l'ennui. Nous avons mentionné que l'expérience esthétique est une activité attentionnelle coûteuse, c'est-à-dire qui exige de l'énergie pour le récepteur et un savoir-faire pour l'émetteur ; l'ennui est donc nuisible à l'entrée en mode d'attention esthétique. Si on s'ennuie, on décroche ; en contrepartie, ce qui éveille la curiosité réactive la boucle entre la valeur hédonique, l'émotion et l'attention.

La curiosité est donc, avec la fluence, un des deux signaux qui régulent la valence hédonique. Ce phénomène semble exister chez tous les humains et même chez certaines espèces animales. Le caractère autotélique de la curiosité semble faire l'unanimité, ce qui rejoint la thèse du désintéressement en mode esthétique. Pour provoquer une curiosité, la nouveauté et la complexité seraient deux traits à retenir. Dans ses travaux, Loewestein y a ajouté quatre caractéristiques : « l'incertitude d'anticipation, la violation des attentes, l'écart entre réussites passées et présentes, ainsi qu'une source sociale, le fait de savoir que quelqu'un d'autre possède une information » (2015, p. 241), cette dernière caractéristique ne s'appliquant toutefois pas aux enfants de moins de trois ans. La curiosité peut naître involontairement d'une rencontre fortuite qui attire l'attention, mais elle peut aussi être volontaire lorsqu'on

décide d'aller vers quelque chose, ce qui suggère une attitude ouverte et bienveillante propre aux conditions favorables à l'expérience esthétique.

Schaeffer propose donc l'hypothèse selon laquelle l'interaction entre la curiosité et la fluence « régule la valence hédonique positive dans l'expérience esthétique ainsi que les variations de cette valence » (2015, p. 246). « Le maximum de la curiosité correspond au minimum de la fluence et le maximum de la fluence correspond au minimum de la curiosité » (2015, p. 247).

Cette oscillation comporte deux risques : soit notre attention manque de sollicitation et nous tombons dans l'ennui, soit la proposition est trop exigeante quant à notre capacité de traiter l'information et nous nous décourageons. Ces notions sont particulièrement importantes lorsqu'on s'adresse aux enfants qui sont naturellement curieux, constamment à la recherche d'informations et de connaissances, mais qui, selon leur âge, auront des connaissances ou des capacités cognitives et émotives à la mesure du développement de leur cerveau, d'où l'importance de développer des stratégies qui facilitent la lecture sans faire de compromis sur la complexité du contenu. Respecter l'intelligence des enfants serait de considérer les caractéristiques propres à leur âge. Les artistes acquièrent cette connaissance par les interventions directes avec les publics cibles à plusieurs étapes de leur création, mais aussi par des activités de médiation et d'ateliers artistiques. Respecter leur intelligence, c'est aussi et surtout leur donner la possibilité d'accéder à plus grand qu'eux par des propositions exigeantes qui stimulent leur curiosité et permettent au type de traitement descendant de se mettre en action. Nous pourrions avancer que l'effort demandé par certaines œuvres est nécessaire au développement de l'intelligence cognitive et émotive des jeunes spectateurs.

Pour conclure ce chapitre, nous comprenons que les caractéristiques de l'attention, de l'émotion et de la valence hédonique nous donnent des indices sur les conditions favorables et le potentiel d'une représentation à infléchir l'attention en mode esthétique. Ce type d'expérience est tributaire d'une relation entre un sujet et une constellation de stimuli hétérogènes qui s'inscrit à l'intérieur d'une enclave pragmatique. L'attention est détachée du monde de l'action, sans autre but que l'expérience elle-même qui favorise une boucle relationnelle qui l'engage dans une investigation qui se reconduit elle-même et qui enclenche une prise de conscience de cette attention même, permettant, selon l'intensité des émotions vécues, d'entrer dans les profondeurs de soi-même et de notre relation au monde, offrant à notre imaginaire un espace pour jouer son rôle créatif porteur de changement. Si l'enclenchement de cette expérience est tributaire de nos schèmes mentaux, affectifs et sociaux, le vécu dans cette enclave expérientielle esthétique pourrait modifier ces schèmes par la proposition d'une vision différente de la nôtre, une méta représentation fabriquée par l'artiste. L'exemple cité dans l'avant-propos où un enfant de neuf ans qui écrivait six mois après une représentation : « Merci, je n'oublierai jamais la force que j'ai à l'intérieur de moi », est possiblement un exemple qui appuie cette hypothèse.

Les caractéristiques de cette définition de l'expérience esthétique proposée par Schaeffer, devraient nous permettre d'analyser la trajectoire de la création en tenant compte du public cible. L'analyse des spectacles se réalise en relevant les formes d'attention empruntés par les créateurs, ainsi que les stratégies de fluence et de relance de la curiosité misent de l'avant. En observant comment les émotions sont sollicitées et en écoutant la réaction des publics nous devrions relever certains signes qui supposent qu'elles sont activées. La présence des

symboles et des métaphores permettra également de confirmer le potentiel d'expérience esthétique offert par les propositions.

Chapitre 2 Trajectoire du spectacle Enchantés destiné à des enfants à partir de 12 mois

2.1 Préambule

Au chapitre précédent, nous avons compris que l'attention est un processus d'apprentissage et que l'expérience esthétique se définit par un mode d'attention singulier, vécu à un moment unique dans l'intensité et le plaisir. L'attention exacerbée se densifie par une relation sensible avec un objet ou un événement qui donne à penser la complexité du monde. Cette expérience n'est pas exclusive au monde des arts, quoique les artistes utilisent d'emblée des stratégies pour capter notre attention en mode esthétique.

Nous pouvons présumer que, dès la naissance, l'enfant a les aptitudes pour vivre des expériences esthétiques intenses puisqu'il arrive au monde prêt à apprendre et à comprendre. Les premiers mois et années de la vie représentent les périodes les plus intenses de l'activité neuronale alors que le cerveau se développe pour acquérir toutes les habiletés nécessaires à sa survie et à sa vie pleine et entière.

Dès les premières minutes de vie, une attention exogène permet au bébé d'entrer en contact avec le monde : tous ses sens sont en éveil, il est mû par les stimuli extérieurs. Puis, après quelques mois, l'attention endogène s'active, il choisit alors où il porte son regard et son attention auditive. Ainsi, en plus d'être attentif, l'enfant s'engage librement dans la découverte du monde qui l'entoure. Si la théorie de Schaeffer est exacte, le tout jeune enfant peut accéder à une expérience esthétique dès le plus jeune âge grâce à son état de curiosité permanente, sans tâche assignée la majorité du temps. Schaeffer nous rappelle, avec raison,

« que l'enfance est un temps d'expérience esthétique » (2016, p. 26), peu importe si les objets qui retiennent l'attention de l'enfant sont artistiques ou non.

Certains mettront en doute la capacité de l'enfant à prendre conscience de son état d'attention. La question peut en effet se poser. Même s'il ne garde pas de souvenirs précis de ses expériences avant 4 ou 5 ans (PRESLES, 2013, p. 62) les moments prégnants se seront toutefois imprimés dans sa mémoire et participeront à la construction de son bagage cognitif et émotif. L'instant vécu avec émotion mettra en éveil tous ses sens tout en l'éveillant à lui-même. L'assiduité est un facteur clé pour que les circuits neuronaux créés par l'expérience demeurent en place. Les schèmes mentaux, les croyances, les acquis se construisent par la répétition des expériences indiquant au cerveau qu'elles sont significatives.

Dans cette perspective, comme le préconise le milieu théâtral enfance-jeunesse⁸, l'assiduité de fréquentation serait une des conditions pour développer des habitudes culturelles.

Le bébé est partie prenante de ce monde, il est aussi dans la capacité d'écoute et d'attention recherchée, si rien ne met en jeu sa sécurité. La notion d'enclave pragmatique, comme une scène de théâtre, offre l'espace sécuritaire nécessaire à l'expérience esthétique et permet un découplage entre attention et réaction (2015, p. 206 - 222). Nous verrons cependant qu'avec les bébés, ce cadre n'est pas suffisant.

⁸ En référence au document « Vers une politique du théâtre jeune public », disponible sur le site internet de TUEJ.

2.2 Le bébé, un spectateur à part entière

La création québécoise pour les enfants à partir de 4 ou 5 ans est plus fréquente, mais celle s'adressant aux tout-petits est encore peu investie par les artistes. Au Québec, il aura fallu quelques années pour que le milieu culturel considère le bébé comme un spectateur à part entière, je n'ai pas tout l'espace ici pour rendre compte du chemin parcouru depuis la naissance de ce mouvement en Europe dans les années quatre-vingt-dix. Cependant, mentionnons quelques actions fondatrices qui ont ouvert le chemin de la création pour bébé au Canada.

Au Québec, des diffuseurs et des artistes ont créé des occasions d'aller à la rencontre de ce public. Fondé en 2005, le Festival Petits Bonheurs et ses partenaires-diffuseurs du Réseau Petits Bonheurs⁹ contribuent certainement au maintien d'une offre annuelle durant une période restreinte au printemps. Mais c'est trop peu pour nourrir une création qui demande un long processus de recherche, comme l'ont exprimé des artistes chevronnés qui ont tenté l'aventure, tels Jasmine Dubé (*Marguerite*, dès 18 mois, 2009), Nathalie Derome (*Le spectacle de l'arbre*, dès 18 mois, 2009) ou Louis-Dominique Lavigne et Lise Gionet (*Glouglou*, dès 2 ans, 2002) entre autres. En portant un regard sur les jalons qui ont façonné l'approche des créatrices et créateurs et leur relation avec ce nouveau public, il est possible de mieux comprendre les exigences de création et de diffusion. À Montréal, ce mouvement a pris naissance dans la foulée des rencontres professionnelles organisées par la Maison Théâtre, dont celle du printemps 2000, Cap sur la France. En prenant appui sur des spécialistes tels Françoise Dolto, Patrick Ben Soussan et Pascale Mignon, Anne-Françoise

⁹ En 2019, il y a 16 membres du Réseau de diffusion Petits Bonheurs.

Cabanis, instigatrice du premier festival pour les bébés¹⁰, avait semé les graines d'une réelle réflexion en affirmant que « le bébé est un spectateur à part entière ». Ce postulat en avait laissé plusieurs dubitatifs, mais, en ébranlant certains a priori sur l'enfance, il a contribué à titiller la curiosité d'un certain nombre d'artistes et de programmateurs et programmatrices.

Les pédopsychiatres Ben Soussan et Pascale Mignon ont publié un livre, *Les bébés vont au théâtre*¹¹, véritable ouvrage de référence. On y trouve notamment des réflexions sur la pertinence de mettre le jeune enfant en présence de propositions complexes. Pour ces spécialistes, l'enfant possède les compétences pour appréhender une représentation artistique dès six mois, par sa capacité « de différencier l'acteur de lui-même. À un an, il peut reconnaître les actions et les intentions d'agir, dès lors [il] est apte à utiliser des concepts mentaux sophistiqués [...] pour comprendre et anticiper les comportements et les événements de la vie » (2006, p. 20).

Le bébé est un spectateur exigeant, curieux, un être de pensée à qui, en se référant à Dolto, on doit proposer des « paroles habitées [...] qui sourdent de l'intérieur [...] et qui disent la vérité » (2006, p.129). Avant l'âge de 5 ans, le développement du cerveau de l'enfant ne permet pas une maîtrise entière des émotions¹². Il peut donc à tout moment déstabiliser les interprètes et le public, voire compromettre la représentation par des cris ou des pleurs incontrôlés et incontrôlables, pour des raisons qui parfois n'ont rien à voir avec le spectacle : par exemple, se trouver dans les bras de papa alors qu'on recherche les bras de maman, égarer son doudou, etc. Il n'y a donc pas uniquement la proposition artistique qui est en jeu.

¹⁰ Festival Ricochet, fondé par Anne-Françoise Cabanis à Marne-la-Vallée en 1992.

¹¹ Patrick Ben Soussan et Pascale Mignon, *Les bébés vont au théâtre*, Éditions Érès, Paris, 2006, 200 p. Désormais, les références à cet ouvrage seront indiquées par (2006, p.).

¹² https://naitreetgrandir.com/fr/etape/0_12_mois/developpement/fiche.aspx?doc=naitre-grandir-developpement-cerveau-0-12-mois#_Toc444624911.

La mise en place de conditions favorables afin que la rencontre avec l'art se réalise pleinement exige une responsabilité partagée entre les artistes, les parents, les programmeurs et programmatrices ainsi que les éducatrices ou éducateurs.

Le sentiment de sécurité joue un rôle important ; l'adulte qui accompagne le petit et le personnel professionnel du lieu de présentation pourront favoriser cette condition. Mais avant tout, l'artiste doit savoir capter son attention et faire vibrer les émotions qui porteront l'intensité de la relation au plus profond de son être.

2.3 Dans l'univers de la création : La voix, le corps et l'objet/trois portes d'entrée

Pour les artistes qui furent parmi les premiers à s'intéresser au bébé en tant que public, en France notamment au début des années 1990, puis au Québec à partir de 2002, la relation au corps et à la voix a imposé dès le départ la nécessité d'une présence pleine et entière, favorisant une vérité dans le jeu¹³ qui fera la différence dans la réception de l'œuvre et des mots lorsqu'ils sont utilisés. La musique, vecteur de densité et d'émotions, mais aussi parce que l'ouïe est très développée à la naissance¹⁴, ainsi que le corps chorégraphié propice à mobiliser l'affectivité des spectateurs sensibles aux affects des danseurs sont deux langages artistiques souvent privilégiés.

Laurent Dupont (France), créateur d'un des premiers spectacles pour bébés, *Archipel* (1992, dès 8 mois), a visité des crèches avec ses tambours. En observant les tout-petits, Dupont a constaté « quelque chose de différent, de l'ordre du fondamental, une manière d'investir

¹³ Cette notion réfère à un état de présence à soi-même dans l'instant, habiter le geste, être concentré sur l'action, ne pas faire semblant.

¹⁴ Selon le site naitreetgrandir.com/fr/, l'ouïe est le sens le plus aiguë du fœtus. L'audition fœtale commencerait entre la 26^e et la 28^e semaine. Le fœtus entend constamment les bruits provenant des systèmes digestif, circulatoire et cardiaque de sa mère.

l'objet dans le temps : ils le retournent, se mettent dedans, s'arrêtent, regardent les autres, écoutent, repartent, reviennent, se glissent sous l'objet »¹⁵. D'ailleurs, le psychiatre Winnicott, dans ses recherches sur le thème de l'objet transitionnel¹⁶, a mis en lumière l'importance de la matière pour entrer en contact avec le petit enfant. Dupont a trouvé un public réceptif à sa démarche multidisciplinaire et symbolique. Il observe également qu'il y a chez le tout-petit une espèce de dilatation du temps qui lui a donné envie de travailler avec eux. Cette dilatation du temps, Schaeffer en parle comme d'une suspension dans laquelle l'attention est en surinvestissement (2015, p.179).

Le théâtre à inventer pour les tout-petits questionne la relation au corps, l'utilisation de la voix, de l'objet, de la rythmique, plus organique que mécanique. La représentation d'un monde complexe, où l'abstraction ne pose pas de problème, doit cependant faire sens. Les métaphores et les symboles ritualisés dans un spectacle contribuent à porter ce sens.

Avec les très jeunes enfants, certains artistes contemporains ou aux langages plus abstraits, tels Sophie Grelié, Céline Garnavau, Les incomplètes, Nathalie Derome et plusieurs autres, principalement européens, y ont trouvé un public réceptif à leur travail et la permission d'aller au bout de leurs moyens d'expression. L'engagement artistique envers les bébés va au-delà de l'éveil des sens, il participe à une rencontre humaine qui favorise une compréhension du monde. Pour Soussan et Mignon, l'artiste et l'enfant partagent le même langage, « les œuvres théâtrales sont celles des émotions qui parlent aux enfants leur langue natale, ces émotions qui leur parlent de poésie, d'histoire, d'esthétique » (2006, p.103).

¹⁵ Auteurs multiples, 2010, « Itinéraires d'artistes, itinéraire de vie, Laurent Dupont », N° 4 Nova Villa, Reims.

¹⁶ https://fr.wikipedia.org/wiki/Objet_transitionnel#L'objet_transitionnel.

Le tout-petit demande à l'artiste une qualité de présence qui l'oblige à s'interroger en profondeur sur sa relation avec le public et sur sa pratique artistique, replongeant aux fondements même du théâtre. Par l'intensité de son regard, le bébé nécessite un retour à l'essentiel du geste et du jeu dans l'instant présent, exigeant une présence pleine dans un espace-temps sans qui l'acteur n'existe pas. Comme le mentionne le philosophe Jean-Marie Schaeffer, « l'expérience esthétique est une expérience qui est intrinsèquement du temps vécu » (2015, p. 35). L'enjeu pour capter l'attention de ce nouveau spectateur et partager avec lui un espace imaginaire dans un court laps de temps se trouve dans l'intensité et l'authenticité de la présence.

Les démarches interdisciplinaires et hybrides trouvent avec l'enfant de moins de 3 ans un public privilégié. En le choisissant, les créatrices et les créateurs ont un devoir de rigueur dans l'élaboration de leur proposition. Selon Anne-Françoise Cabanis, il n'y a pas de pratique culturelle avec les jeunes enfants sans réflexions approfondies sur les objectifs et la démarche qui y concourent.

2.4 *Enchantés* et Le Fil rouge théâtre

2.4.1 Le Fil rouge théâtre et sa directrice artistique

Ève Ledig fonde sa compagnie, Le Fil rouge théâtre à Strasbourg (France) en 2003 après un passage créatif au sein du Centre dramatique national de Strasbourg (1993-2003). Elle y a mis en scène et créé plusieurs spectacles jeunes publics en plus d'assurer la responsabilité artistique et pédagogique de formations d'enfants, d'adolescents et d'enseignants. Elle tisse des liens entre écritures, recherche, mise en scène, jeu, formation et transmission en menant de nombreux projets d'action culturelle dans les établissements scolaires, les musées, les

centres de détention, les maisons de retraite¹⁷. Ayant acquis une formation autodidacte en jeu, en danse, en chant, en clown et en écriture, Ledig ne cesse de repousser les frontières de son art. Chaque spectacle est un travail d'équipe qui, sous sa direction, devient l'expression d'un geste artistique où les langages sonores, visuels et corporels s'entrelacent dans une écriture scénique hybride. Une matière poétique émerge des explorations qui puisent à même les mythes ancestraux et les contes (ceux de Grimm en particulier) où il est question de territoires (défendre son territoire, l'étendre, le protéger, etc.), de rapports de force avec l'Autre, de désir, d'entraide, d'alliance. En fait, elle s'intéresse à tout ce qui fonde notre humanité et que l'on trouve à travers les fratries et notre manière de vivre ensemble, et ce dès le plus jeune âge.

Le Fil rouge théâtre est reconnu dans le réseau jeune public national et international francophone comme une compagnie ayant une exigence artistique forte et singulière. Nous pouvons associer cette exigence à une rigueur dans la démarche d'exploration et de recherche, des choix qui en émanent et qui s'expriment par une précision dans le geste posé et dans l'harmonie des éléments mis en jeu.

2.4.2 Pourquoi *Enchantés*

[Le] travail de l'artiste [signifie] un énorme travail sur soi et pour un autre que soi [et pour l'enfant, cela représente] une vraie chance que de se voir offrir œuvrer à soi (SOUSSAN, MIGNON, 2006).

Les raisons de s'adresser aux bébés sont diverses, souvent philosophiques et poétiques. Ève Ledig a une longue expérience de création pour l'enfance et la jeunesse. Elle parle à partir de l'enfance et explore l'intimité, les non-dits et les transgressions. Elle invente des propositions théâtrales et musicales contemporaines qui interrogent notre art de vivre ensemble

¹⁷ « Site web du Fil rouge théâtre, consulté en août 2019 ».

aujourd'hui. Pour elle, le théâtre sert à apprivoiser l'intensité de la vie, et à entrer pleinement dans le jeu, que ce soit pour les adultes ou pour les enfants.

Enchantés est destiné aux enfants à partir d'un an et a été créé en 2014. Plus de 350 représentations ont été offertes entre 2014 et 2018 et le spectacle a rejoint plus de 25 000 spectateurs. Ledig a fait de la rencontre avec le public des tout-petits un terrain de recherche qui est devenu la thématique même du spectacle : l'enchantement d'une rencontre, l'apprivoisement nécessaire, la difficulté à se faire comprendre ou à accepter l'autre dans sa différence, chacun ayant son langage propre, la musique pour l'un, la danse pour l'autre. Avec la complicité de son partenaire de résidence et de création, La Passerelle de Rixheim, certaines étapes de création ont été documentées et les questionnements et réflexions sur les enjeux de la création pour les bébés furent rassemblés dans un cahier de résidence (CR, [n. p.])¹⁸.

Dans l'analyse qui suit, nous suivrons la démarche de recherche et les choix qui en ont émergés, puis, comme si nous allions au théâtre, nous prendrons en considération ce qui est mis en œuvre pour disposer le public : les activités avant le spectacle et l'accueil au théâtre, l'entrée en salle; ce qu'on en dit et ce que j'ai observé. Puis, en analysant le spectacle comme tel, nous observerons l'enclave pragmatique (la porte d'entrée de l'expérience esthétique), les formes d'attention sollicitées, quelles émotions sont suscitées et ce qui contribue à créer du plaisir en rapport avec les stratégies qui favorisent la fluence et la curiosité.

¹⁸ PLANEL, Christine et Ève LEDIG (sous la Dir.) (2014), *Cahier de résidence : Le Fil rouge théâtre*, La Passerelle, Rixheim. Le cahier de résidence n'est pas paginé et lorsqu'il sera en référence le sigle CR [n.p.] sera utilisé.

2.4.3 La démarche de recherche et de création

Entre le jeu subtil du mouvement, de la musique et de la peinture, ils réinventent le langage des commencements. Celui, poétique, grave et joyeux de leur rencontre. Enchantés. (LEDIG, 2016)¹⁹.

Tout au long du processus de création, la compagnie et ses partenaires diffuseurs²⁰ ont mis en place plusieurs rencontres d'information auprès des parents et des professionnelles de la petite enfance afin d'assurer une collaboration essentielle à l'exploration de la relation qui pouvait s'établir entre les enfants de 9 mois à 3 ans et les deux interprètes-créateurs d'âge mûr. À la Passerelle de Rixheim, où sera créé le spectacle, plusieurs publics de ce lieu seront mis en présence de la compagnie.²¹ Des explorations artistiques impliquent nécessairement un dérangement dans les habitudes de ces lieux où la sécurité et l'hygiène sont au cœur des préoccupations. Grâce à l'expérience d'intervention dans des projets d'action culturelle hors les murs, l'équipe du Fil rouge théâtre pose les conditions qui vont permettre une rencontre artistique en précisant le rôle de chacun, et avant tout, « ce sera fait avec beaucoup de bienveillance et de délicatesse » (CR [n. p.]).

Ces temps de recherche et d'exploration alternent avec un travail en atelier de création. Jeff Benignus, musicien et comédien, et Ivan Favier, danseur contemporain, ont ensemble plus de cent ans d'expérience, même si le dernier n'a jamais dansé pour un jeune public. Comme le mentionne la compagnie, ils ont l'âge des grands-pères, deux grands hommes comme « deux géants » en présence des petits dessinant une forme théâtrale qui se fera fable ou conte, un espace à rêver.

¹⁹ Dossier du spectacle, Le Fil rouge théâtre, 2016, p.5.

²⁰ Entre 2013 et 2014, une série de résidences en crèche (enfants de 3 mois à 3 ans) se développe, en partenariat avec des institutions spécialisées jeune public, à Reims, à Nantes, puis à Rixheim.

²¹ Trois multiaccueils (3 mois à 3 ans), des relais assistantes maternelles (lieu ressource pour les assistantes maternelles, parents et enfants) et à la Biluthèque (lieu de rencontre autour du livre et des jeux) les mercredis en présence de familles.

En s'immergeant dans l'univers des tout-petits, les artistes se posent des questions sur cette rencontre possible, sur le geste artistique à créer, sur cette relation avec ces humains au début de la vie, sur l'occupation de l'espace, sur ce qui se passe lorsque le territoire de ces enfants est envahi. Très vite, ils se rendent compte que naturellement, lorsque l'inhabituel s'installe, les enfants se posent en observateurs et deviennent spectateurs (CR [n. p.]).

L'équipe explore différents temps dans la journée des enfants, avant ou après la sieste, aux heures de jeux, etc. Le corps et le son seront les langages d'échange par lesquels la relation se fera. Pour chacune des étapes, des questions seront posées et explorées. Ivan, le danseur, se demande quelle poésie du geste parlera à l'enfant, comment danser à hauteur d'enfant et ce qui se passera pour eux ? Pour Jeff, le musicien, il s'agit de dire sans trop dire pour surprendre, ne pas être attendu, mais tout de même accueilli : « Accueillir l'inattendu, un refrain qui reviendra jusqu'au bout. [...] Mettre l'inconnu au service d'une relation à inventer » (CR [n. p.]).

Outre la sécurité et l'hygiène, plusieurs enjeux ont été exposés tout au long du processus : la durée, les permissions, les limites de l'espace à franchir, prendre les enfants, les toucher, éviter la peur trop grande, etc. La confiance établie entre les éducatrices et aussi celle des enfants, les artistes se sont permis de transgresser les interdits : monter sur la table, mettre son corps en déséquilibre, sortir pieds nus, laisser les enfants s'emparer des corps et des regards des artistes. Des petits gestes qui, dans le contexte, ne sont pas anodins. « Les deux géants » ont exploré, par les mouvements du danseur et le chant du musicien, plusieurs dimensions de l'attention des enfants, en jouant, entre autres, sur ces transgressions possibles, autour de la notion de « faut pas faire » ceci ou cela (CR [n. p.]).

Au fil des semaines et de leur propre initiative, les éducatrices libèrent les lieux de tout jouet ou objet non utile au déroulé de l’impromptu. Elles prennent conscience de l’importance du vide pour se poser, penser, imaginer. La transformation de l’espace de jeu en salle vide favorise davantage la rencontre puisque rien n’appelle la distraction. D’ailleurs, la psychologue Marie-Odile Némoz Rigaud, lors d’une conférence sur les attentes²², proposait de valoriser le rien, l’attente, le silence pour faire éclore la créativité ; cette notion de « L’Espace vide », Peter Brook en a fait un ouvrage²³ qui a fait école dans le milieu théâtral.

Cette recherche sur la rencontre entre deux artistes adultes d’âge mûr et les tout-petits a fait émerger des stratégies qui sollicitent le traitement descendant de l’attention, par l’exploration de l’inattendu, du nouveau, de la transgression qui sortent l’enfant de ses schèmes acquis. Par exemple, sortir les pieds nus, alors que c’est interdit, danser coucher au plancher à hauteur d’enfant pour amener le regard de l’enfant sur l’adulte du haut vers le bas plutôt que de bas en haut comme il en a l’habitude. Les allers-retours entre la salle de répétition et la rencontre avec les enfants ont permis aux créateurs de vérifier jusqu’où aller et de choisir les éléments les plus significatifs.

Les artistes témoignent également, à l’instar de tous ceux et celles qui ont exploré la création avec ce public, de l’extrême présence des enfants, centrés sur le moment présent ; ce qui exige également de l’artiste une qualité de présence aussi grande sans quoi il n’existe pas pour les bébés dont l’attention se portera ailleurs.

²² Festival Sur Un Petit Nuage 2012, Compte-rendu de la rencontre professionnelle « Devenir spectateur, explorer les horizons d’attente ? », vendredi 21 décembre, Pessac en Scènes, Pessac, France. p. 3. Désormais, les références à cet ouvrage seront indiquées par le sigle CR-P, suivi du folio, et placées entre parenthèses dans le texte.

²³ BROOK, Peter (1977), *L’espace vide*, trad. Estienne, Christine et Franck Fayolle, Paris, Éditions du Seuil, 184p.

Ils ont également constaté que les petits ont une « capacité et une prédisposition à saisir l'inhabituel, pourvu qu'ils sentent à leurs côtés, des adultes sereins et disponibles à la rencontre avec l'imprévisible » (CR [n. p.]).

En 2015, une nouvelle étape de recherche s'élabore dans le cadre de l'échange « Les arts et les tout-petits ». La question de la médiation culturelle et de l'accompagnement est explorée lors de l'accueil du spectacle, en 2016, par Les Gros Becs à Québec.

2.5 Stratégies favorables à l'expérience esthétique

L'analyse du spectacle repose sur le visionnement d'une captation vidéo dont une caméra est installée d'un côté de l'aire de jeu. Ce spectacle est sans paroles et se déroule sans interruption. J'ai fait le choix d'effectuer un découpage du spectacle en 16 mouvements. Le choix de cette division repose sur les actions des interprètes qui alternent entre le « chacun pour soi » et « être ensemble ». Les trois premiers mouvements réfèrent à l'entrée des spectateurs et à l'ouverture du spectacle. Puis, une fois la rencontre enclenchée entre les deux artistes, la dramaturgie se déploie entre les quatrième et seizième mouvement. Je nommerai les interprètes par deux lettres : **M** pour le musicien Jeff Benignus, compositeur, musicien, comédien, et **D** pour le danseur Ivan Favier, aussi chorégraphe, qui a connu une carrière internationale importante ayant été, entre autres, premier danseur des ballets de Shanghai.

2.5.1 Avant la sortie / Ce qu'on en dit.

Olivier Chaumont, lors de la rencontre professionnelle tenue à Pessac en 2012, posait l'hypothèse que la réalité d'un tout-petit de moins de deux ans serait justement celle d'un spectateur naturel, à savoir « un être curieux, ouvert, disponible, sans attente particulière » (CR-P, p.3). Sans le savoir, peut-être, il décrivait l'attitude de base essentielle à l'expérience esthétique selon Schaeffer. Lorsqu'il est question des tout-petits, l'accueil est un enjeu important. Comment sensibiliser le personnel d'accueil à la bienveillance nécessaire pour créer une ouverture et contribuer à atténuer la peur, celle des enfants, mais surtout celle des adultes qui les accompagnent ? Avec les tout-petits, est-ce pertinent de développer des activités de préparation avant le spectacle ? Lors des rencontres professionnelles, au Québec ou en France, la question de l'encadrement du public pour que ça se passe bien²⁴ s'impose souvent au cœur des discussions.

Préparation avant la sortie

Les médiatrices engagées sur le projet « les arts et les tout-petits »²⁵ ont réfléchi à la question de la préparation des publics en complicité avec les artistes des spectacles sélectionnés pour l'échange Alsace/Québec, dont la diffusion d'*Enchantés* à Québec en 2016 était l'une des activités. Lors d'une première table ronde de cet échange en mai 2015, qui réunissait artistes, parents, éducatrices de CPE et la programmatrice de La Passerelle de Rixheim, Christine Planel, une piste d'étude s'est dessinée. L'idée de développer une sorte de rituel dans les Centres de la petite enfance a émergé. Avec *Enchantés*, un rituel a permis d'appivoiser le

²⁴ Les rencontres à la Maison théâtre entre 2000 et 2009, celles aussi lors de tables rondes auxquelles j'ai assisté à Pessac, Méli'môme (Reims), Momix (Kingsheim), Petits et grands (Nantes), Petits Bonheurs (Montréal).

²⁵ Projet d'échange avec l'Alsace via La Passerelle de Rixheim et Les Gros Beccs, initié en 2015-2016 se terminant aux Gros Beccs en 2018-2019.

silence nécessaire à faire exister toute chose. Dans le silence, l'écoute s'installe ; il est alors possible de faire entendre la musique du spectacle, de regarder des images ou de mieux percevoir un geste. Il s'agit d'éveiller la curiosité, de faire imaginer un parcours que les petits feront bientôt ensemble, d'éveiller l'attente de la sortie à venir. Animée par les éducateurs et éducatrices, l'expérience du rituel vécue quotidiennement par les enfants s'inscrit dans leur esprit et développe des acquis pour mieux appréhender la sortie. Les réactions favorables à cette expérience inciteront d'ailleurs l'équipe de médiation des Gros Becs à porter plus loin l'expérimentation en développant un outil d'initiation à la sortie à l'intention des CPE pour ritualiser la préparation et susciter la curiosité, autre élément favorable à l'expérience artistique. Il est donc possible d'intervenir sur les attentes des plus grands comme des petits.

2.5.1.1 L'accueil au théâtre, ce qu'on en dit

Que se passe-t-il lorsque les publics arrivent au théâtre? Ève Ledig pose d'emblée les questions fondamentales : comment les spectateurs sont-ils accueillis? Que dit-on aux enfants? Que dit-on aux adultes? Comment les laisse-t-on exister tout simplement, alors qu'il y a des règles, des codes? Elle s'interroge sur le lieu, sur la manière dont on permet à chacun d'être avec lui-même, c'est-à-dire dans une espèce de disponibilité flottante. Cette notion de disponibilité fait écho à l'état d'ouverture énoncé par Schaeffer. Le lâcher-prise de l'accompagnateur avec l'enfant est nécessaire pour favoriser cet état. Il ne s'agit pas de tout laisser faire, mais de créer le contexte où l'enfant sera en sécurité, calme et disposé.

Dans l'attente de l'ouverture des portes de la salle, un réflexe d'adulte est d'occuper à tout prix les enfants : proposer des activités, les faire chanter, mettre à leur disposition des jouets qu'ils doivent partager avec des inconnus. Je suis moi-même tombée dans ce piège. Il m'est

arrivé de voir certains enfants refuser de se départir d'un jouet lorsqu'il était temps d'entrer en salle et donc de refuser d'y entrer au grand désespoir de l'adulte. Que faire ?

À l'occasion de la table ronde de Pessac, la psychologue clinicienne invitée, Marie-Odile Némoz Rigaud, exposait l'importance de « laisser du vide, laisser de l'attente, des possibilités d'invention pour l'enfant lui-même » (CR-P, p. 4). Elle a aussi mis de l'avant la notion d'espace transitionnel de Winnicott qui permet de créer cette zone entre « l'intime, nos pensées intérieures et ce qui se joue en société » (*Ibidem*). Cet espace, dit-elle, apparaît à partir de huit mois et va se transformer progressivement en espace de jeu, « un entre-deux de l'art et de la culture » un espace qui « fera sens pour chacun, qui est exceptionnel, qui est à la fois sans nécessité, mais d'une nécessité absolue » (*Ibidem*) ; d'une certaine manière, ces paroles rebondissent dans le discours de Schaeffer lorsqu'il est question d'être dans l'attente et dans l'accueil du moment présent.

Souvent, l'équipe artistique est la mieux placée pour parler aux adultes avant la représentation, dire juste ce qui est nécessaire pour rassurer, établir la confiance. Lors de cette même rencontre, Christelle Hunot invite le personnel d'un théâtre à être attentif aux mots utilisés, à être à l'écoute des mots des accompagnants qui peuvent révéler des peurs ou des craintes et être ainsi en mesure de rassurer. Chez les diffuseurs spécialisés, pour chaque spectacle petite enfance, les équipes d'accueil réfléchissent à la mise en place du foyer. La manière de faire est modulée en fonction du spectacle, mais aussi selon les expériences vécues précédemment. Lorsque j'ai introduit un premier spectacle pour bébé en 2002²⁶ nous avons rapidement retiré les tables et les chaises que nous avions l'habitude d'installer pour

²⁶ *Glouglou*, du Théâtre de Quartier destiné aux enfants à partir de 2 ans.

les représentations familiales. Ce nouvel agencement dans le foyer d'accueil permettait aux enfants d'explorer ce territoire sans risque de se blesser. Puis, nous avons aménagé des tables à langer sur un bureau, ajouté des petites marches pour l'accès aux lavabos et embauché du personnel d'accueil supplémentaire pour sécuriser les sorties qui donnaient sur un escalier.

En recherchant les conditions favorables, il semble que les adultes doivent également réfléchir à leur conception de l'enfance, à la manière dont ils le considèrent, dont il interagit avec lui ? L'enfant doit apprendre les codes et c'est dans la confiance, à l'exemple des adultes, qu'il apprendra. Pour Ledig, « la confiance est une relation qui est bien antérieure au fait de venir au théâtre » (CR-P, p. 6). L'enfant, et particulièrement le plus jeune d'entre eux, est généralement ouvert et prêt à accueillir l'œuvre conçue pour lui, il s'agit de ne pas créer de fermeture. Ainsi un adulte qui dit « chut » pour réprimer un rire éteint le plaisir ; s'il panique devant des pleurs, il contribue à rendre la situation encore plus tendue. La psychologue Némoz Rigaud suggère de créer un sas entre l'entrée au théâtre et la salle de spectacle. Un espace où il y a une transition, une transformation de l'état qui vient de l'extérieur vers un état plus intérieur qui ouvre à l'attente et donne la possibilité à l'enfant d'être seul au milieu des autres, une aptitude que le tout-petit acquiert entre 9 et 18 mois selon Winnicott.

Plusieurs programmeurs ont créé des guides d'accompagnement, c'est dire l'importance qu'on accorde à cette question²⁷. Les artistes et les programmeurs lors de cette rencontre

²⁷ À La Passerelle, le guide « Ma première fois au spectacle » s'adresse aux adultes et cherche à les rassurer. Les festivals spécialisés jeune-public en France comme *Mélimômes* à Reims, *Momix* à Kingersheim, *Sur un Petit nuage* à Pessac, Très Tôt Théâtre à Quimper, entre autres, ont aussi développé des outils. Au Québec, les diffuseurs spécialisés ont des publications à l'intention des adultes ou des pédagogues. Le réseau Résonnance en Alsace s'est mobilisé pour créer un album illustré, « 10 trucs pour bien profiter du spectacle ». En s'adressant à l'enfant par des illustrations accompagnées d'un

professionnelle à Pessac, mais dans bien d'autres auxquelles j'ai assisté, ramènent régulièrement la question de la formation des équipes d'accueil et des adultes qui accompagnent les enfants. Comment former des adultes sur une attitude à adopter pour assurer le bon déroulement d'une représentation ? Car il y a beaucoup de maladresses de leur part, par exemple, demander aux enfants de chuchoter ou de se taire en élevant la voix jusqu'à crier parfois, ou changer un enfant de place en le bousculant devant tout le monde.

À l'occasion du mot de bienvenue, il n'est pas rare d'entendre les artistes dire : « rassurez-vous, parent et enfant, vous allez voir le même spectacle ». En effet, il est assez fréquent, lors d'un spectacle pour les plus jeunes, d'entendre l'adulte expliquer à l'enfant ce qu'il voit et d'interpréter pour lui ce qui se passe. En agissant ainsi, l'adulte empêche l'enfant d'entrer par lui-même en relation avec l'objet artistique.

Dans le cadre du Festival Petits Bonheurs en 2018, la philosophe pour enfant Nathalie Fletcher présentait deux grandes influences qui affectent notre conception de l'enfance et par conséquent, les politiques et les actions qui en découlent. La théorie de la déficience (l'enfant est un adulte déficient) pose l'enfant comme un être qui n'est pas capable d'agir et de penser par lui-même ; cette théorie, largement répandue, pousse à agir en fonction du futur, l'enfant, c'est le spectateur de demain par exemple. Il y a également la théorie de l'enfant innocent : il est fragile, on doit le protéger, le préserver des mauvaises influences, il est pur, vulnérable. Dans ce cas par exemple, les propositions qui troublent, même légèrement, sont évitées par les adultes qui accompagnent les enfants. À partir des mots et des métaphores utilisés dans le langage des adultes, il est possible de détecter à quelle vision de l'enfance adhère l'adulte:

texte, les adultes apprivoisent leur rôle pour aider le petit à appréhender l'expérience qu'il s'apprête à vivre. À cet endroit, force est de constater qu'on s'adresse aux plus âgés des tout-petits.

pleurer comme un enfant, l'enfant roi, l'enfant poète, c'est un jeu d'enfants, etc.

Comprendre que l'enfant a toutes les capacités pour penser, ressentir, voir et entendre avec attention, c'est déjà un premier pas pour favoriser son bien-être et lui donner la possibilité que sa relation avec l'événement artistique mette en action sa pensée et ses émotions. Cela exige donc de revisiter notre conception de l'enfance.

Quant aux conditions à mettre en place lors de l'accueil, l'idéal est d'offrir du temps à l'entrée et à la sortie du spectacle, de ne rien bousculer, de ne pas surcharger le lieu par des jeux qui excitent, de favoriser une jauge de spectateurs qui offre suffisamment de distance entre les personnes pour qu'un petit qui se retrouve derrière le dos d'un adulte puisse se déplacer et voir. Lâcher prise, intervenir le moins possible sur l'enfant, mais si nécessaire le faire dans le calme et avec douceur. Quant à la formation, elle s'adresserait surtout aux professionnels de la petite enfance pour les initier à la création artistique et au rapport avec les œuvres vivantes, les inciter à découvrir la démarche d'un artiste et à surmonter la peur des ressentis.

2.5.1.2 L'entrée en salle

En ayant comme objectif principal le bien-être de l'enfant, certains petits gestes contribuent à éteindre des petits incendies avant que ça éclate. Ça demande beaucoup d'attention de la part du personnel d'accueil, une attention bienveillante où le parent doit occuper une grande place. Car, le plus délicat en fait, c'est la relation avec l'adulte qui accompagne. L'enjeu est de le mettre en confiance, surtout si c'est une première fois, car son souhait le plus cher est que son enfant se comporte bien. Intervenir à la place de l'accompagnant risque de provoquer chez lui un sentiment de culpabilité et d'incompétence qui peut le rendre inconfortable.

Lorsque les artistes n'avaient pas prévu l'enclave des spectateurs (ce qui est plutôt rare avec les spectacles destinés aux bébés) nous devions réfléchir avec eux pour une mise en place qui faciliterait le rapport scène-salle. Aux Gros Becs, la salle n'était pas propice à recevoir un type de spectacle à jauge réduite en créant une proximité avec des spectacles à configuration en demi-lune ou bi-frontale ; avec la direction technique, nous avons transformé le lieu en allongeant la scène. Ainsi, nous avons vécu plusieurs situations où nous avons constaté que le bien-être se trouvait aussi dans un petit nombre de spectateurs dans un espace donné. Trop de personnes serrées les unes contre les autres créent une densité à laquelle les bébés sont très sensibles, certains d'entre eux ne peuvent tout simplement pas supporter un espace qui ne respire pas, où ils se sentent coincés. L'adulte doit également avoir la possibilité de prendre dans ses bras un petit qui se met à pleurer, de se retirer à l'arrière et de continuer à regarder le spectacle si l'enfant se console, ce qui se produit la plupart du temps.

L'entrée en salle d'*Enchantés*, ce qu'on a observé :

Dès l'entrée des spectateurs sur le plateau, deux hommes sont assis aux deux extrémités d'un espace rectangulaire vide où se trouve de chaque côté l'espace réservé au public. D est assis près du panneau blanc, il s'échauffe au sol ; M, à l'autre extrémité, est également assis, il regarde tranquillement l'horizon et observe l'entrée des spectateurs. Ils sont à hauteur d'enfants. Les enfants ont le temps de les observer et d'appriivoiser leur présence. Le personnel d'accueil et les accompagnateurs des enfants s'activent tranquillement et installent les enfants qui se déplacent parfois pour se rapprocher de la personne qu'ils connaissent le mieux.

2.5.2 L'enclave pragmatique / Un espace sécuritaire et rassurant

La notion d'enclave pragmatique offre l'espace sécuritaire nécessaire en plus d'être la porte d'entrée de l'expérience esthétique, permettant un découplage entre attention et réaction (2015, p. 206-222). Une mise en place favorisant l'intimité, atténue les risques que les bébés éprouvent de la peur, une émotion viscérale. La mise en espace bi-frontale permet une proximité entre les artistes et le public peu nombreux ce qui favorise l'écoute. Au maximum trois rangées de spectateurs de chaque côté du plateau permettent d'accueillir soixante-dix personnes. Les petits sont assis devant, sur des tapis, tout le long de l'espace de jeu et, derrière eux, les adultes se placent sur de petites bûches à hauteur variable où les enfants peuvent se réfugier si un sentiment d'insécurité ou une peur les traverse. Derrière les spectateurs, un muret éclairé par un ruban LED offre suffisamment de lumière pour éviter le noir complet, même derrière soi. Aux extrémités de l'aire de jeu en forme de rectangle, il y a d'un côté un panneau blanc tel un mur assez large pour cacher un régisseur derrière, invisible pour le public. À l'autre extrémité, une enceinte acoustique visible et un projecteur à hauteur d'homme diffuse une lumière blanche. Au plafond, quatre panneaux mandarines avec une boîte à lumière et un dispositif de diffusion éclairent l'espace de jeu, une technique utilisée en photographie pour éviter la création d'ombres qui n'ont pas de rôle à jouer dans ce spectacle, un choix pour éviter des distractions non significatives. Tout au long de la représentation, il n'y a pas de variation d'éclairage ni de noir. La lumière est pleine et douce à la fois. Les spectateurs assis dans une zone non éclairée, sauf lors de l'entrée en salle, demeurent visibles dans la pénombre puisque près de l'espace de jeu. Le dispositif scénique permet à une moitié du public de voir l'autre moitié, ce qui participe à l'expérience. Le

regard est parfois attiré par certains mouvements, des rires, des regards, le déplacement des enfants, mais très vite, ce qui est en jeu sur scène rattrape le regard du spectateur. Pour les observateurs, l'avantage de ce dispositif permet de voir la réaction du public.

Une enclave dans une enclave :

Le grand espace contient la salle et la scène, mais une deuxième enclave s'installe délimitant davantage l'aire de jeu. Après une brève introduction d'environ 2 min 57 s, les deux interprètes déroulent un tapis blanc sur le plancher noir. C'est à l'intérieur de cet espace que le jeu de la rencontre a lieu, c'est une convention que les enfants ont tendance à respecter. Ils sauront qu'au centre de cet espace, les géants sont dans le jeu. À certains moments, l'un ou l'autre des interprètes se retire du tapis blanc, les spectateurs se trouvent alors inclus dans le grand espace scénique, mais ils sont confinés sur le tapis de sol où ils sont assis. Lors de la représentation captée, il n'y a pas eu de débordement vers l'espace de jeu de la part des petits spectateurs.

2.5.3 Le choix des stimuli

J'ai mentionné plus haut que l'objet, le corps et la voix étaient des portes d'entrée pour s'adresser aux plus petits, des constats évoqués par les artistes de la première heure de cette pratique.

Le spectacle *Enchantés* repose sur ce socle : les langages du corps, par les chorégraphies du danseur et la présence des deux interprètes dont les mouvements sont en perpétuelle transformation ; par la voix du musicien, qui exprime ses états intérieurs en fredonnant et en chantant ; puis par les objets, la peinture composée des trois couleurs primaires (bleu, jaune,

rouge) et les pinceaux de différentes formes et grosseurs qui serviront de connecteurs entre les deux interprètes ; les mains, les pieds, la voix et les yeux joueront également ce rôle dans cette rencontre singulière.

2.5.4 L'ouverture du spectacle, apprivoiser l'espace.

Pour favoriser davantage le sentiment de sécurité, nécessaire au découplage action-réaction, l'équipe artistique a mis en place une stratégie dans les trois premières minutes du spectacle par l'exploration de l'espace effectuée par M dans les mouvements 1 à 3. L'ouverture permet aux enfants de se familiariser et d'explorer, par les yeux et les oreilles, l'ensemble de l'espace et des éléments qui seront utilisés tout au long de la représentation.

Déjà à l'entrée, nous avons mentionné que les interprètes sont présents, l'un en observation, l'autre en échauffement (mvt 1). Les interprètes n'interviennent pas avec les enfants et ne les sollicitent pas. À l'ouverture donc, (mvt 2), une fois que tous les spectateurs sont installés, M se lève, le babillage diminue, il se dirige lentement vers le centre de l'espace de jeu qui est vide. M regarde D dos à lui, l'intensité du regard de M laisse deviner une intention d'agir. Le public observe avec attention, certains enfants perçoivent l'intention et manifestent un petit rire, car D ne voit pas ce qui se trame derrière lui. M claque dans ses mains et percute son corps en rythme, claquement des doigts, silence... l'intérêt du public est entier et D se retourne lentement vers M. Entre eux, la percussion corporelle s'installe comme mode de communication.

Un troisième mouvement s'enclenche soudainement par changement de rythme ; d'immobile, le corps passe en mode rapide et saccadé. M explore en entier l'aire de jeu, il pianote avec ses doigts et ses mains le plancher, puis dans la zone où il était assis, il tapote un rouleau

blanc posé par terre. Il poursuit l'exploration sonore des objets en les faisant résonner : l'enceinte acoustique, les pots de peinture déposés à chaque extrémité du plateau, puis il revient au centre et tambourine le plancher avec ses pieds en rythmes rapides.

Dès lors, le public se familiarise avec la proposition dans laquelle il peut rire et s'étonner ; l'étrangeté s'estompe, la crainte et la peur avec elle. L'histoire de la rencontre commence.

2.5.4.1 Les éléments de densification

Le spectacle comporte quelques éléments de densification particulièrement par le biais de la musique, véhicule d'émotion. La musique, chantée, repose sur un seul thème, comportant les mêmes accords, mais son expression est variée ; jazzée au début, l'intensité de la voix est plus ou moins forte selon les circonstances vécues, parfois à tonalité joyeuse, triste ou contemplative, parfois M fredonne l'air en se concentrant sur l'action de dessiner ou de colorer le sol. Le dernier chant, que le musicien a titré *Mandela*, fait référence à des musiques d'Afrique du Sud, à ce moment, la musique est densifiée par un effet choral provoqué par l'ajout d'une bande-son où les voix de M sont enregistrées, la danse se superpose au chant créant un effet polyphonique, facteur favorable à capter l'attention en mode esthétique. La danse propose un langage dont le vocabulaire s'installe petit à petit à travers les mouvements au sol et la trajectoire des mains, ce vocabulaire s'enrichit et se complexifie tout au long de la représentation.

Reconnaissant le même thème musical et certains gestes dans le langage chorégraphique, le spectateur prend plaisir à en discriminer les différentes textures et à percevoir, à travers elles, les variations d'affects des interprètes. La trame dramatique contribue également à la densification proposant un point culminant au mouvement 10 où un geste délibéré, brusque

et désobligeant de D provoquera une bascule vers une densification des émotions. Nous verrons comment le dénouement est particulièrement dense et polyphonique.

2.5.4.2 Les éléments de saturation de l'attention

Quant à la saturation, le travail d'observation dans les lieux de la petite enfance a orienté intuitivement le choix des schèmes mentaux à déjouer, il s'agit du savoir-faire des tout-petits comme marcher, jouer, prendre, bouger, intervenir dans le jeu de l'autre, passer d'un objet à l'autre, etc. Le changement de rythme rapide et les actions jouées en parallèle contribuent également à amener les petits à la limite de leur capacité pour analyser la situation. Un dosage subtil retient leur attention.

Ce symptôme réfère à tout ce qui dé-familiarise nos schémas familiers, dans un agencement où la résolution ne peut être rapide, ce qui implique une saturation de notre attention qui l'oriente en régime esthétique. Par exemple, on apprend à un enfant à tenir un crayon avec ses doigts, alors que, dans le spectacle *Enchantés*, D prendra le grand pinceau avec ses bras ; de la même manière, l'enfant doit éviter de se salir, tandis que M se couvre un pied de peinture bleue (mvt 7) et que D se couvre un bras et une main de peinture rouge (mvt 9). Quand M dessine le contour de sa main, mais sans couleur (mvt 5), le regard des enfants s'y attarde. Les interdits comportementaux sont également exploités : se taper dessus (mvt 8), intervenir violemment sur le dessin de l'autre (mvt 10), tacher le mur blanc (mvt 11), mettre ses pieds sur le mur (mvt 7). Tout au long de la représentation, plusieurs petites actions et petits gestes suscitent la curiosité et détournent de ce qui est connu et acquis. Le rythme change, parfois subitement. Le mouvement se transforme, un geste connu devient un geste artistique comme au mouvement 6 alors que D, couché sur le sol, bouge en dormant, ses

mouvements se transforment graduellement et deviennent danse, une chorégraphie qui se termine les jambes du danseur lancées vers le haut, en parallèle de cette action de danser, M essaie de dessiner le contour du corps. Au mouvement 10, M déjoue notre attente lorsqu'il se retire de la provocation plutôt que de riposter. Les éléments de saturation de l'attention sont ainsi présents tout au long du spectacle.

2.5.4.3 Les éléments de l'exemplification et de l'expressivité

Rappelons que l'exemplification est un symptôme de l'expérience esthétique lorsque tous les éléments y concourent. En analysant les choix artistiques, nous constatons que cette œuvre est en soi **une exemplification du vivre ensemble**.

Ledig met en jeu des rapports de forces entre deux individus qui ne possèdent pas le même langage ni la même personnalité. La symbolique des couleurs exprime bien les différences de caractère des interprètes. M est plutôt indépendant et de caractère doux, la couleur bleue lui est associée par la peinture qu'il étale sur son pied au mouvement 8, il est aussi de nature joyeuse et calme, la couleur jaune y est associée par le choix de dessiner au sol avec cette couleur au mouvement 9 ; D est plutôt de nature inassouvie, cherchant sans cesse l'attention de l'autre, la couleur rouge y sera associée aux mouvements 6, 9 et 10. L'opposition de ces caractères met en place des forces antagonistes provoquant le conflit. Les couleurs primaires s'imbriquent à la fois dans la symbolique de la petite enfance, mais aussi dans celle de cette première rencontre. De la scénographie organisée en espace bi-frontal à l'organisation dramaturgique du spectacle, tous les éléments contribuent à nourrir la métaphore du vivre ensemble.

Le public ne se fait pas raconter une histoire, il assiste à la rencontre de deux géants (par rapport aux petits). Tout au long des 35 minutes du spectacle, une fois l'espace apprivoisé et l'enjeu du langage posé (la danse et le chant), le public assiste à un échange. Au début, M attire l'attention de D qui répond à cet appel. Suite à de brefs échanges, M se détache régulièrement de la relation pour explorer et vaquer à ses occupations, mû par son intérêt d'explorer des éléments nouveaux. On ressent la frustration de D qui cherche continuellement l'attention de M. La tension s'installe progressivement jusqu'au débordement de D qui, dans un geste délibéré, provoquera une rupture entre les deux. En finale, nous assistons au repentir de D où l'action exprime symboliquement la difficulté de s'excuser : D s'avance péniblement vers M, ses pieds traînent sur le sol et s'accrochent dans le tapis qui s'accumule à ses pieds, ce qui rend sa marche particulièrement laborieuse au mouvement 16. Le public assiste au pardon de M qui, après avoir pris D dans ses bras, ritualise le temps de la réparation par une marche solennelle et un chant sublime tiré d'un opéra de Mozart²⁸. M refait le chemin à l'envers, il traverse le plateau en transportant sur lui le tapis telle une jupe, image permettant au spectateur de l'interpréter selon sa culture ou ses références, soit elle réfère à une femme (la mère pardonne presque toujours à son enfant) ou à une mariée (il y a réconciliation, donc mariage possible) ou bien à un prêtre, etc. (mvt 12). Rendu à l'autre extrémité, M dépose la jupe qui tient debout comme une montagne, symbole du lieu de la dispute où les traces de rouge sur la tache jaune sont encore visibles. Le public assiste à la réconciliation des deux géants qui partagent en symbiose, un moment de danse et de chant. Dans cette proposition, le rouge symbolise la colère et la violence, il est aussi l'intensité et la force du mouvement, le bleu est associé à la tranquillité et le jaune à la joie

²⁸ C'est le seul morceau de musique, dans cette proposition, qui n'est pas une composition de Jeff Benignus.

de vivre tout simplement. Il est facile d'associer le rouge avec le sang, le geste de D de faire tache sur le dessin jaune de M s'apparente à un geste de violence. Le repentir de D et le pardon de M leur permettent de se trouver ensemble dans une communication créative qui s'exprime dans la paix, la joie et la liberté.

La disposition du public ajoute également à l'exemplification du vivre ensemble par une rencontre improbable entre des individus étrangers face les uns aux autres. L'utilisation de symboles favorise un type de traitement descendant amenant les spectateurs à réfléchir aux conséquences de leurs actes, sans leçon ni morale, chacun est libre d'interpréter la proposition. La metteuse en scène a créé une bulle autour de cette rencontre : les interprètes ne portent pas leur regard sur le public formant presque un quatrième mur, ce qui est assez inhabituel dans les spectacles pour les tout-petits. L'intensité entre les protagonistes et la proximité avec les publics sont suffisamment denses pour maintenir et relancer l'attention.

2.5.5 Les stratégies en regard du style divergent des formes de l'attention

2.5.5.1 Solliciter les formes d'attention distribuées et parallèles

L'attention, toujours en mouvement, alterne entre une attention de styles divergent et convergent, telle que définie au chapitre 1. Le spectacle est construit en continu, sans noir ; et le rythme se module organiquement mû par le mouvement du corps. Les actions s'enchaînent comme des vagues, la proposition alterne entre des scènes caractérisées par des actions du « chacun pour soi » (mvt impair) et celles d'« être ensemble » (mvt pair). À partir du mouvement 8, le rythme est moins régulier entre ces deux modes d'action, guidé par la montée dramatique qui se densifie par les affects des interprètes. Dans les mouvements pairs, les différences de personnalités entre M et D se dévoilent et s'accroissent. C'est à cet endroit

que les germes du conflit s'installent lorsque les interprètes se retrouvent ensemble dans le jeu, les spectateurs sont alors amenés dans une attention concentrée sur l'action, ce qui relève davantage du style convergent. En contrepartie, c'est dans cette portion que l'émotion se manifeste davantage et densifie la proposition. Dans les mouvements impairs, l'attention est entraînée soit vers le style distribué soit vers le style parallèle. Les spectateurs alternent entre deux actions, M et D sont situés à distance l'un de l'autre, et cela oblige le regard du spectateur à se balancer de gauche à droite et inversement, saturant l'attention.



MVT 5

Le mouvement 5 illustre bien le travail du regard : M trace sa main sur le panneau blanc avec un pinceau sans couleur, il le manipule avec une extrême précision, ce qui intrigue certains enfants ; tandis que D se déplace sur le plancher blanc en occupant l'ensemble de cet espace, feignant de dormir, ces mouvements agités en amusent d'autres. Le regard des spectateurs alterne de l'un à l'autre pouvant s'attarder sur l'action de l'un ou déplacer son focus sur l'autre.

Comme le rythme de cette scène est lent, mais toujours en mouvement, les spectateurs ont le temps d'observer, la curiosité est activée en attente de la suite. Le type d'attention de style divergent et les formes distribuées et parallèle sont privilégiés.

À la fin du mouvement 6, lorsque M se redresse après avoir tenté, sans résultat, de dessiner le contour de D, ce dernier s'éveille et se relève laissant voir l'ensemble des tracés sur le sol ; plusieurs contours de corps inachevés en désordre composent une sorte de tableau. Les interprètes regardent l'ensemble de l'œuvre et invitent ainsi le public en attention distribuée en attente d'une prochaine action. Ce moment permet de percevoir l'ensemble et d'attribuer à ces signes une signification. J'y ai vu la symbolique d'une conscience de soi incomplète, là

où sont les enfants. Les enfants ne prennent-ils pas quelques années avant de dessiner l'entière d'un corps ? Ces actions sollicitent une attention parallèle, quoique chacun, selon son intérêt, pourra se concentrer sur l'une ou l'autre des actions. En soi, ces mouvements sont principalement de style divergent.

Mvt 6 : Forme sérielle



MVT 6

Mvt 7 : Forme parallèle



MVT 7

2.5.5.2 Solliciter le traitement descendant de l'attention

Le mouvement ascendant de l'attention est contrecarré chaque fois que quelque chose de nouveau entre en jeu, c'est le mouvement descendant qui prend le relais et retarde le traitement de l'information provoquant une saturation. Les attentes, les schèmes mentaux et les croyances des petits sont à la mesure de ce qu'ils connaissent et ont appris. Un détournement d'objets, des mouvements du corps, certaines transgressions et certains tabous, déjà évoqués plus haut, sont des stratégies qui contribuent également à étonner, à questionner et à chercher.

La répétition de certaines actions, procédé utile pour la reconnaissance et la fluidité, est contrecarrée par des variations liées à l'évolution de la situation. Par exemple, au mouvement 6, D est couché par terre et M dessine son contour ; dans le mouvement 10, D est

couché par terre dans la même position qu'au début du mvt 6 et, cette fois, M souffle sur le corps au lieu de dessiner le contour. D réagit promptement, donnant une impression un peu magique de l'action du souffle sur le corps. Cet effet peut être qualifié de signal coûteux, une action qui demande un effort particulier et un savoir-faire (2015, p. 286), les signaux coûteux sont source de plaisir et appellent l'admiration. Le même type d'action de M sur D, dans une tout autre dynamique, incite à réfléchir : au mouvement 6, il y a un objet transitionnel, le crayon, et au mouvement 10, c'est le souffle direct de M qui agit. La connaissance de l'un et l'autre a évolué depuis le mouvement 6. On pourrait dire que cette scène illustre une forme de rapprochement entre les deux, une autre exemplification du vivre ensemble.

Le mouvement ascendant est contrecarré également lorsque D renverse la peinture rouge sur le dessin jaune de M. Les plus grands des petits auront compris qu'on ne brise pas le jeu de l'autre, surtout sans raison apparente. Sur la vidéo, nous ressentons bien l'émoi des jeunes spectateurs. Suite à un tel geste, il est légitime de s'attendre à une réaction violente de M, car n'est-il pas fréquent d'assister à des chicanes entre les enfants dans des situations semblables ? Mais non, M s'écarte du danger, non sans exprimer sa frustration par l'intensité de sa voix. Vous aurez compris que pour contrecarrer le mouvement descendant de l'attention des bébés, il est important de tenir compte de leur développement pour inventer des astuces pertinentes et surtout en lien avec la situation et le propos.

Il y a, d'une part, ce qui est connu, la répétition de certains gestes, la musique, une épuration dans le choix des objets qui facilitent la lecture et, d'autre part, les éléments qui amènent ailleurs et qui relancent la curiosité et ralentissent le traitement de l'information lorsque l'agencement se complexifie.

2.5.5.3 Présence de la polyphonie

La complexité de la proposition repose sur la pluralité des langages qui interagissent et expriment les états émotifs. Le chant et la danse sont en résonance l'un avec l'autre et font basculer la proposition en mode polyphonique, créant une densification importante des affects des interprètes et du ressenti chez les spectateurs. À partir du mouvement 8, les interactions se multiplient et les signaux se superposent.

Les actions en alternance du « chacun pour soi » et du « vivre ensemble » créent un mouvement comme des vagues qui jusqu'à la moitié du spectacle alternent sur un rythme assez régulier dans le plaisir et le calme. À partir du mouvement 8, ces vagues commencent à s'entrechoquer et à faire des remous. Des tensions se manifestent à travers les mouvements : aller trop loin dans un jeu du « body percussion », ce qui mène à une dispute ; se taper trop fort l'un l'autre, jusqu'à l'épuisement où les interprètes tombent littéralement de fatigue et s'étendent de tout leur long sur le sol ; ou bien se jeter par terre dans une pose tragique, comportement de D lorsque M qui le supportait décide de se retirer. À un moment, D porte un regard menaçant en se peignant le bras et la main en rouge, il se lève et chante à son tour pour la première fois en accompagnant M qui fredonne tranquillement. Il marche lentement, le regard bien droit posé sur M, puis, brusquement, D renverse la peinture rouge en faisant tourner le bol sur le dessin jaune de M.

Entre les mouvements 12 et 16, une bande-son s'ajoute. Au mouvement 16, c'est la voix de M enregistrée qui accompagne sa propre voix et qui forme un chœur. Lors de la marche solennelle, il y aura un autre chœur qui sera diffusé par enregistrement, un chant tiré d'un opéra de Mozart. Au numéro final, la voix de M enregistrée se superpose à nouveau sur sa

voix. Les dernières scènes sont toutes en mode polyphonique, ce qui densifie l'émotion et favorise le maintien du spectateur dans un mode d'attention esthétique. Certains regards laissent voir des enfants obnubilés par ce à quoi ils assistent.

2.5.6 Le développement de l'histoire en lien avec l'émotion/une proposition complexe dans une forme épurée.

Depuis le début de cet exposé, nous avons dévoilé plusieurs morceaux de l'histoire racontée.

Les trois premiers mouvements permettent aux spectateurs d'entrer en relation avec les éléments qui constituent le langage théâtral.

Puis, la rencontre commence, les premiers mouvements se font dans le plaisir et la détente et la découverte de l'autre par le jeu (mouvements percussifs sur le corps, bouger, danser, peindre). Par la suite, les interprètes se mesurent l'un à l'autre, ils explorent leurs limites. Leur façon différente d'envisager la relation suscite des tensions. D cherche l'attention de M qui explore et s'investit dans des réalisations personnelles (dessiner et chanter) laissant l'autre à lui-même. Alors, D invente des actions pour susciter l'intérêt de M : il se jette par terre dans une pose tragique, M y répond ; D propose un pinceau géant à M qui le prend et



MVT 13

qui l'utilise avec de la peinture jaune, laissant D à lui-même une fois de plus. À l'autre extrémité du plateau, D tente une nouvelle stratégie, il imite M en utilisant aussi de la peinture, mais elle est rouge, il se fait menaçant par son regard et il laisse sa colère déborder en renversant la peinture rouge sur la peinture jaune étalée au sol par M. C'est un climax pour les petits comme pour les grands. Il y a du tragique dans l'air.

Pourquoi ce geste extrême ? M ne réplique pas malgré sa frustration, il écarte le danger en

repoussant le bol et s'éloigne en marchant sur le rebord du tapis blanc, tel un funambule en équilibre fragile. En retournant chez lui, en quelque sorte, il exprime sa fureur par la force de sa voix qui se calme au fur et à mesure qu'il s'éloigne du lieu de la violence. D poursuit dans



MVT 15

la colère en se frappant la poitrine et en tournant en rond et en frappant le sol du talon, il étampe bruyamment sa main rouge sur le mur blanc. Alors, M, qui tentait de le suivre dans le cercle, se retire et appuie sa main au mur, tout à côté de la main étampée. Dos public, il exprime une grande tristesse. Nouveau suspense. D se repent, et

marche difficilement vers M, entravé par le



MVT 16

tapis blanc qu'il traîne comme un boulet. M

le regarde. À terme, D entoure le cou de M

avec ses bras, son geste implore le pardon.

Après un moment, M le prend dans ses bras.

Ils sont dans les bras l'un de l'autre, M se

détache de D qui s'assoit, visiblement atterré.



MVT 16

M entreprend une marche cérémonielle qui laisse au spectateur le temps d'absorber l'intensité de ce qui vient de se passer. Chacun retourne à lui-même, transformé par cet

échange.



Scène finale, en répétition

Le dénouement est heureux, la réconciliation est possible et chacun trouve sa place dans cette relation. En final, D danse, libre et léger, M l'accompagne avec son chant, amplifié par un enregistrement choral de sa

propre voix qui émane des caisses de son. Ensemble, ils donnent à vivre un moment de

plénitude et d'accomplissement satisfaisant. Une image poétique se dessine dans cette finale. Le tapis qui tient debout ressemble à une montagne, les couleurs rouge, jaune et bleue sont autant de traces des émotions vécues. Dans sa chorégraphie finale, D exprime un langage qui s'est construit tout au long de cette rencontre, la main rouge prend maintenant une forme positive et devient le pivot de la danse. C'est tout un univers qui s'est construit et transformé durant la représentation, celui d'une relation qui a pris forme entre les deux. En final, le tapis est redéployé sur le sol par M, la portion dessinée en jaune a changé de côté, les traces de rouge sont là en mémoire du conflit, tout comme celle de la main étampée sur le mur. Chacun se retrouve du côté où il était au départ, mais plus rien n'est pareil. Puis, ils se saluent respectueusement avec satisfaction, comme à la fin d'une joute d'escrime ou de judo.

Tout ce qui est en présence est accessible aux enfants, les intentions et les émotions mises en jeu sont simples par leur clarté, complexes par le traitement et délicatement dosées. De toute évidence, attention et émotion fonctionnent en boucle. Des adultes bienveillants peuvent se laisser émouvoir par ce spectacle et basculer en mode esthétique.

2.5.7 Plaisir/déplaisir

Jusqu'ici, en observant le spectacle *Enchantés*, il semble évident que l'ensemble des éléments hétéroclites et leur organisation concourent à retarder le traitement de l'information et favorise l'infléchissement de l'attention vers un surinvestissement. La proposition met en action un processus attentionnel dans lequel le plaisir d'apprendre et de ressentir prend le dessus sur la facilité en stimulant la curiosité par l'insolite, entre autres. « Une relation attentionnelle régulée hédoniquement et attentionnellement [...] navigue toujours entre deux écueils » (2015, p. 248), soit c'est trop facile et c'est l'ennui, soit c'est trop difficile pour les

capacités de l'interlocuteur et ce sera le découragement. La relation entre les deux signaux régulateurs que sont la fluence et la curiosité dépend de l'objet, mais également « de l'arrière-plan cognitif de la personne » (2015, p. 249). C'est dire à quel point il est important de tenir compte du public, particulièrement avec les tout-petits dont le cerveau est en ébullition et dont les expériences de vie sont beaucoup moins abondantes et diversifiées que celles des grands.

Dans l'objet qui nous concerne ici, plusieurs choix concourent à la fluidité de la proposition et participent au plaisir : la répétition et le choix des éléments constitutifs de l'œuvre, celui des langages, musique et danse, et celui des objets, pinceaux et peinture, connus du public cible. Les actions d'échange sont également familières au public visé : aller vers l'autre, jouer, dormir, bouger, dessiner, chanter, se mesurer à l'autre. Les émotions sont universelles et reconnaissables dès les premiers mois de la vie, comme la joie, le désir, la colère, la tristesse et l'amour présents dans l'œuvre.

D'autres stratégies relancent la curiosité et mettent en marche un traitement cognitif descendant retardant le traitement de l'information, comme décrit au chapitre précédent. J'en ai mentionné quelques-unes telles que le détournement de la manipulation des objets ou la transformation d'une action simple en action complexe, comme l'action de bouger en dormant qui évolue en danse. Avec des objets et des actions simples, l'équipe a réalisé une proposition complexe en la densifiant par les émotions, les métaphores et la polyphonie, retardant ainsi le traitement de l'information.

L'enjeu du créateur qui souhaite s'adresser aux bébés est de doser la complexité sans bêtifier la proposition. Il doit faire confiance à la capacité de l'enfant d'entrer en relation avec

l'œuvre et de vibrer positivement à la proposition. Rappelons que les rires et les pleurs ne sont pas les valeurs évaluatives du plaisir/déplaisir, mais ceux-ci sont les manifestations d'une émotion. Il est possible de pleurer de bonheur comme de tristesse, ou de rire de dépit ou de bonheur, mais les très petits enfants, sont mus davantage par des émotions viscérales. Le phénomène de catharsis permet une libération qui rend acceptables les émotions considérées comme négatives, telles la colère et la tristesse présentes dans la proposition artistique, des émotions qui sont connues des petits. Aussi, le rire permet de purger les tensions cumulées et la metteuse en scène, sans chercher à faire rire à tout prix, offre, dès les premiers instants de la représentation, des actions dans la joie, elle provoque des surprises en dévoilant petit à petit les objets, et prolonge ainsi le plaisir. Elle utilise différents procédés puisés à la base du jeu théâtral, comme dominé/dominant ou jouer sur les contraires et les opposés. Elle intègre des techniques de jeu clownesque par exemple en s'appuyant sur la maladresse de M qui a une certaine difficulté à danser qui, doublée de sa naïveté, fera rire le public à quelques reprises. L'amplification ou l'exagération sont aussi des techniques clownesques pour faire rire ou étonner ; par exemples : le passage du petit au grand pinceau, les mouvements de petit tapotage à de grandes tapes qui mènent à une quasi-chicane, la difficulté de compléter le tracé du corps parce que l'autre bouge tout le temps, etc.

Le plaisir de réfléchir est valorisé. Les actions mises en jeu dans *Enchantés* concernent les tout-petits et ont fait l'objet d'un questionnement de la metteuse en scène : « ... le combat, se mesurer à l'autre, des actions qui participent de la rencontre... l'altérité ce n'est pas si simple... comment ça arrive ? Comment ça se résout dira-t-elle ? »²⁹. Ledig rejoint Dolto

²⁹ Entrevue avec Ève Ledig, à l'émission Vertigo à RTS, Lausanne, 4 janvier, 2016
<https://pages.rts.ch/la-1ere/programmes/vertigo/7337649-vertigo-du-04-01-2016.html>.

lorsqu'elle avance qu'il importe de parler vrai aux enfants et de leur ouvrir le champ poétique. C'est ce à quoi elle œuvre avec ce spectacle. Comme le rappelle Soussan, le langage du corps est le premier langage ; l'enfant chante avant de parler, il danse avant de se lever, il dessine avant d'écrire. Ce sont ces éléments de base du langage non verbal qui sont au premier plan dans cette œuvre.

Enchantés propose une réflexion riche qui parle aux enfants de la vie, de leur vie, des relations à construire, de la difficulté d'être ensemble, de la possibilité de la réconciliation.

Les artistes ne font pas la leçon, ils n'expliquent pas, ils sont en représentation tout entiers dans le vivre de leur rencontre, ils ne regardent pas les enfants, ce qu'on voit rarement en théâtre pour bébé. Dans une de ses chroniques, le critique Michel Bélaïr³⁰ est surpris par l'attention des enfants. L'attention des publics est révélatrice, mais, comme le mentionne Ève Ledig, « c'est à chaque fois un petit miracle, ça se passe ou pas »³¹. Nous sommes dans une rencontre qui implique non seulement le spectacle, mais aussi, rappelons-le, tout ce qui se joue avant la représentation : l'accueil des publics, la disposition des accompagnatrices et accompagnateurs qu'ils soient éducateurs ou parents.

Quant à l'après-spectacle, à Québec, les médiatrices ont choisi d'offrir une activité dans quelques CPE. Elles ont déroulé au plancher un grand morceau de papier blanc rappelant le tapis du spectacle et offert de la peinture des trois couleurs primaires. Les enfants reproduisaient spontanément des gestes vus durant la représentation : imprimer sa main,

³⁰ Bélaïr, Michel, « Théâtre - Tout écartillé... », *Le Devoir*, 22 avril 2008, p. b7.

³¹ *Ibid*, Entrevue avec Ève Ledig, à l'émission *Vertigo* à RTS, Lausanne, 4 janvier, 2016.

dessiner le contour du corps, se rouler sur la feuille. La tache rouge sur le dessin jaune en a marqué quelques-uns, un souvenir qui s'est imprimé dans leur esprit.

La trajectoire d'*Enchantés* nous fait comprendre qu'il n'y a pas que l'œuvre qui est en jeu dans la réception et l'appréciation. L'assiduité de la fréquentation des arts participe au développement des schèmes mentaux chez les petits. Les activités de préparation au spectacle favorisent une attention ouverte au sens où « elle accueille avec bienveillance [...] tout ce qui se présente à elle, [...] sans se hâter vers une conclusion. » (SCHAEFFER, 2015, p.49) Chaque expérience artistique est unique et singulière, la réflexion est nécessaire pour favoriser l'accueil de chaque aventure³².

³² Voir un extrait du spectacle : https://www.youtube.com/watch?v=94vwclj_vvY 3 : 45 m

Chapitre 3 Trajectoire d'Éclats et autres libertés, spectacle destiné à des enfants à partir de 14 ans.

La complicité entre l'acte créatif et l'état d'adolescence m'est apparue si évidente que je ne sais plus si je nourris mon état d'adolescence pour créer ou si c'est le processus de création qui me permet de maintenir l'état d'adolescence en moi... (Benoit VERMEULEN, *Théâtre pour ados : paroles croisées.*)

3.1 Préambule

En poursuivant ma quête pour mieux comprendre ce qui capte l'attention et ce qui favorise une expérience esthétique chez les jeunes publics, j'ai voulu aborder l'extrémité des âges de l'enfance et analyser des spectacles choisis à partir de Schaeffer. Dans le chapitre précédent, j'ai considéré les symptômes de l'expérience artistique contenue dans *Enchantés*, en prenant en compte comment une mise en scène manipule les types et les formes d'attention, mais aussi ce qui entoure la représentation et prédispose ce public à l'expérience qu'il va vivre. L'attention étant un processus d'apprentissage, il m'a semblé approprié de tenter de comprendre ce qui se passe dans le cerveau de ces humains en développement. J'ai peu élaboré sur le cerveau des bébés, le but étant surtout de mettre en lumière que nous pouvons considérer que les tout-petits sont des spectateurs à part entière et qu'ils sont disposés à vivre une expérience esthétique selon la définition qu'en donne Schaeffer. Son approche réfère souvent à des études récentes en neurologie, en psychologie et aussi en sociologie. La période de l'adolescence tout comme celle des premières années de vie sont deux périodes parmi les plus actives de l'activité neuronale. Ce constat soumet les créateurs à des défis particuliers. Dans le milieu théâtral pour adulte, généralement, le public adolescent n'a pas une grande cote. Cependant, ces théâtres offrent des matinées scolaires aux écoles secondaires en proposant les spectacles de la saison dont les propos et les mises en scène ne captent pas toujours l'attention de ces publics souvent considérés comme rebelles. Que se

passé-t-il à l'adolescence pour faire déraiser une représentation théâtrale ? La proposition théâtrale est-elle seule en cause ? Par ailleurs, des artistes et certaines compagnies théâtrales se consacrent à ce public et connaissent des succès importants. Parmi ceux-ci, le Théâtre le Clou, qui fut précurseur d'un changement de paradigme du théâtre pour adolescent en proposant des créations contemporaines défiant les structures linéaires de la narration. Il m'a semblé pertinent de regarder de près un des grands succès de cette compagnie ; ce n'est pas le seul, mais il est exemplaire à plusieurs égards par la complexité de la forme et de son contenu. Auparavant, voyons ce que les récentes découvertes nous révèlent sur le cerveau des adolescents avant d'aborder la trajectoire *d'Éclats et autres libertés*.

3.2 L'adolescence une période de remodelage

Une certaine connaissance du développement cognitif, physique et émotif d'une personne selon son âge permet à l'artiste de communiquer de façon juste avec ce public. Pour les artistes, cette connaissance s'acquiert le plus souvent par l'expérience, souvent en intégrant dans leur démarche des étapes de travail à la rencontre des publics recherchés, qu'ils soient petits ou grands. L'alternance entre la rencontre avec des publics témoins et le retour en salle de répétitions permet d'ajuster les œuvres jusqu'à leur aboutissement. À ma connaissance, les spectacles les mieux réussis sont ceux dans lesquels les artistes se permettent d'expérimenter différentes formes à travers des laboratoires publics, des ateliers dans des classes, des représentations témoins, etc.

Lorsqu'on parle d'adolescents, de qui parle-t-on au juste et à quelle tranche d'âge fait-on référence ? Dans les sociétés anciennes, un rite de passage marquait la fin de l'enfance et l'entrée dans le monde des grandes personnes ayant des responsabilités individuelles et

sociales. L'attribution du statut d'adolescent tel que notre société le connaît est assez récente, une période qui s'allonge souvent jusqu'à l'âge adulte, qui se termine à 16 ans en ce qui concerne l'obligation d'aller à l'école, à 18 ans lorsqu'on atteint la majorité au Canada, à 20-21 ans pour la période de remodelage du cerveau et à 25 ans pour l'ossature lorsque les clavicules ont atteint leur maturité³³. Le mot « adolescence » tire ses racines du latin *adolescere* qui signifie « grandir vers » il s'agirait donc davantage d'un processus que d'un état.

Durant la toute petite enfance (0-3 ans), le cerveau se développe à une vitesse vertigineuse et acquiert différentes capacités à gérer le mouvement, la parole, à faire la distinction entre sa personne et les autres (première phase d'individualisation), ainsi qu'à tisser des liens sociaux. Par la suite, durant l'enfance, le cerveau poursuit son développement à un rythme plus régulier. Dès six ans, le cerveau a atteint 90 % de sa taille adulte ; puis, à l'âge de raison, soit vers sept ans, l'enfant acquiert des capacités d'analyse et de raisonnement et commence à maîtriser ses émotions, ce processus se poursuivant jusqu'à ce que le cerveau atteigne sa taille maximale, vers 11-12 ans.

À l'adolescence, au moment de la puberté, une nouvelle étape de développement commence qui se poursuivra jusqu'à l'âge adulte. L'adolescence représente la deuxième phase de séparation/individualisation qui s'effectue à un rythme de croissance et de changement qui n'est supérieur que dans la petite enfance. Les scientifiques³⁴ ont déterminé trois périodes, soit la puberté (plus précoce chez les filles) située entre (10-11 et 13-14 ans), la mi-

³³ DEVERNEY, M. et Viaux-Savelon, S, « Développement neuropsychique de l'adolescent : les étapes à connaître », *Le dossier neurologique, Réalités pédiatriques* n° 187, Septembre 2014, p. 1-7.

³⁴ <http://cervenad.blogspot.com/2014/11/le-cerveau-de-ladolescent.html>
https://www.sfsa.fr/wp-content/uploads/2013/02/00_Dos_Devernay_Neuro.pdf.

adolescence (entre 13-14 et 16-17 ans) et la fin de l'adolescence entre 17 et 21 ans. Intuitivement, grâce à leur démarche de création impliquant des laboratoires publics, mais aussi par la manière dont sont groupés les adolescents dans les milieux scolaires, les propositions théâtrales pour adolescents se sont organisées à l'intérieur de ces groupes d'âge. Ainsi, vers la fin des années 1990, la segmentation des publics adolescents s'est divisée en deux groupes, généralement les 11-14 ans et les 14-15 ans et plus.

Le neuroscientifique et vulgarisateur Daniel Siegel a largement contribué à faire connaître le processus de développement du cerveau des adolescents par de nombreuses publications destinées aux éducateurs, aux parents et au personnel de soutien à la jeunesse. À cette période, deux processus importants opèrent une restructuration qui consiste en un « remodelage du cerveau » par « l'élagage et la myélinisation »³⁵. C'est la neuroscientifique Joy Gield qui, en étudiant la plasticité du cerveau chez l'adolescent, a découvert qu'il y a un processus d'élagage synaptique qui commence à la puberté et se poursuit environ jusqu'à 20 ans : « L'élagage ne se fait pas au hasard : plus un circuit neuronal est emprunté, plus il se renforce. Moins il est utilisé, plus il risque d'être éliminé au cours de l'élagage au cours de l'adolescence »³⁶. Ainsi, si les circuits ne sont pas utilisés, les informations, les liens et micro détails cumulés durant l'enfance s'éteindront à l'adolescence afin de laisser place à un autre processus, soit la myélinisation de connexion neuronale qui consiste à mettre en place la matière blanche dont la fonction est d'accélérer la rapidité de la circulation de l'information entre les circuits neuronaux, ce qui aura pour effet, entre autres, d'améliorer la mémoire et la capacité à effectuer plusieurs tâches à la fois. La zone frontale, responsable du

³⁵ <https://www.centre-developpement.com/2018/10/28/neurosciences-remodelage-cerveau-adolescent/>.

³⁶ *Ibidem*.

développement de la conscience de soi et de la capacité à réfléchir de manière conceptuelle et abstraite, se développe plus rapidement que le cortex préfrontal impliqué dans l'intelligence sociale, la planification et le contrôle des émotions et du comportement. Ce décalage pourrait expliquer les écarts de comportements et les jugements inappropriés observés parfois chez les adolescents. D'autres éléments d'ordre biologique entrent également en jeu, tel le développement des hormones, dont une présence accrue de dopamine qui donne le goût du risque et rend l'adolescent particulièrement sensible aux émotions fortes et à l'influence de ses camarades. Quelque chose d'excitant, d'intéressant ou d'agréable sera privilégié malgré le danger qu'une telle chose puisse représenter ou les conséquences que représente la transgression des règles établies. Pas étonnant que les sports extrêmes et les jeux vidéo violents aient la cote. Certaines études³⁷ ont également démontré qu'en présence du groupe social, l'adolescent n'hésitera pas à se mettre en danger ou à faire le clown s'il y trouve l'approbation de son groupe d'amis. Le développement du cerveau altère en partie les facultés de concentration et affecte l'impulsivité, particulièrement entre 10 et 15 ans, période considérée comme un pic dans la transformation biologique.

Mais il n'y a pas que des désavantages, car le développement dans les aires cérébrales associatives d'ordre supérieur qui gèrent les fonctions cognitives complexes rend l'adolescent particulièrement apte à l'innovation et à la créativité. Cette période amène l'humain à une recherche de nouveauté et à l'engagement social. Si on lui en donne la possibilité, l'adolescent devient explorateur, créateur et innovateur.

³⁷ Les études d'Adriana Galvan de l'UCLA ont démontré à quel point les adolescents réagissent fortement aux événements qu'ils soient positifs ou négatifs. Adriana Galván, *University of California, Los Angeles*, Publisher: Cambridge University Press, DOI: <https://doi.org/10.1017/9781316106143.008>, pp 179-213.

L'adolescent est, en soi, un public qui a un grand potentiel de vivre une expérience esthétique forte et significative par sa capacité d'abstraction, celle d'envisager différents points de vue et celle de ressentir fortement les émotions. Il éprouve également une certaine difficulté à résister à se faire plaisir, d'où la propension aux activités extrêmes dont le stress procure de la dopamine, une hormone du plaisir.

Hélène Beauchamp préconisait, assez justement d'ailleurs, d'amener les adolescents à s'investir dans une pratique théâtrale. À l'époque de la publication de son livre, *Le Théâtre adolescent*, aux Éditions Logiques en 1998, il y avait encore peu de propositions significatives destinées à ce public. D'ailleurs, à la fin des années 1990, Rideau³⁸ a organisé une table ronde avec un groupe d'adolescents, à laquelle j'ai assisté, ayant pour objectifs de faire entendre aux diffuseurs ce qu'il leur plairait de voir comme spectacle. Concernant le théâtre, ces jeunes n'avaient surtout pas envie d'entendre parler de leur « problème dit d'adolescents » ou de se faire faire la leçon. Les propositions des théâtres institutionnels les interpellaient peu. Une démarche artistique qui respecte le public adolescent cherchera l'originalité et la prise de risque correspondant à « l'état » d'adolescence mentionné par Vermeulen. Ces publics sont tout à fait aptes à recevoir avec sensibilité et intelligence des histoires qui les concernent, qui mettent en jeu des situations humaines impliquant une conscience sociale et individuelle dans des formes originales et denses qui proposent de la nouveauté et déjouent les conventions.

³⁸ Rideau : Association professionnelle de diffuseurs de spectacles, comptant 170 membres partout au Québec et dans la francophonie canadienne, RIDEAU réunit 350 salles de spectacle et festivals, ainsi que des réseaux régionaux qui œuvrent au rayonnement des arts de la scène.

3.3 Le théâtre pour adolescent, contexte

Pour mieux saisir l'importance de l'œuvre à l'étude, il peut être utile de s'attarder à son contexte de création en le situant dans la réalité du théâtre pour adolescent au Québec et en insistant sur la place qu'occupe le travail de Benoît Vermeulen dans le développement et le positionnement d'un théâtre qui se veut résolument contemporain et sans complaisance.

Lorsque le théâtre « pour ados » émerge dans les années 1980, les artistes se retrouvent devant des assemblées rebelles face à l'acte théâtral. Ce public considéré comme « le plus difficile qui soit »³⁹ est souvent mal jugé par les artistes qui le considèrent comme paresseux et peu respectueux. Captif d'une sortie scolaire, réuni en groupes parfois trop nombreux, ce public ne se sent pas toujours concerné par ce qu'on lui propose. Dans les années 1990, une nouvelle génération d'artistes se manifeste et s'interroge sur leur art en direction de ce public. Il ne s'agit plus pour eux d'éduquer le public à un répertoire ou de le sensibiliser à des problématiques d'adolescents, mais d'entrer en relation avec lui : « nous avons envie de vous offrir cela... nous sommes des artistes, nous croyons à ce que nous faisons et souhaitons que cela puisse avoir un écho en vous » (2009, p. 69), disent-ils. Au Québec, Benoît Vermeulen, codirecteur du Théâtre Le Clou, deviendra le porte-étendard d'une approche résolument contemporaine du théâtre dit « pour ados ». Il considère « l'adolescence comme un terrain très fertile artistiquement »⁴⁰ et souligne l'importance que « peut avoir la rencontre avec l'ART pour un adolescent », faisant de « l'état d'adolescence » le moteur de sa propre

³⁹ BEAUCHAMP, Hélène, « Le théâtre pour ados / Une perspective québécoise », dans LANSMAN, Émile et Amélie BUREAU (sous la dir.) (2009), *Théâtre pour ados : paroles croisées*, Carnières-Morlanwelz, Lansman Éditeurs, p. 24.

⁴⁰ *Ibidem*.

création⁴¹. En 2003, sa mise en scène de *Romance et Karaoké* de Francis Monty bouscule les codes de la représentation traditionnelle. Le metteur en scène y remet en question la relation avec la salle, fait éclater le quatrième mur et va jusqu'à permettre aux comédiens d'interagir directement avec le public si nécessaire. En 2010, avec *Éclats et autres libertés*, Vermeulen pousse encore plus loin l'audace en proposant une œuvre qui emprunte à la performance. Le spectacle suscite l'enthousiasme et jouera plus de 150 fois au Québec et en France.

L'équipe du Clou marque certainement un virage dans le paysage théâtral destiné aux adolescents au Québec, mais aussi dans la francophonie canadienne, en France et en Belgique. Plusieurs créateurs et compagnies qui s'adressent à ce public s'engageront à sa suite dans des recherches artistiques qui feront émerger des œuvres engagées aux formes innovantes en proposant des sujets qui puisent souvent à la source d'histoires réelles.

En impliquant les adolescents dans les processus de création, des artistes comme Vermeulen et d'autres⁴² à la suite sortent de leur « bulle de création » et développent un langage qui favorise un dialogue franc. En faisant jouer un rôle aux jeunes, soit comme auteur, créateur-improvisateur, acteur, ou en les invitant à être des spectateurs actifs lors des laboratoires publics, les artistes osent un espace de rencontres favorisant la découverte de soi-même, l'ouverture aux autres et au monde qui les entoure. À ce titre, la rencontre avec l'art, particulièrement avec le théâtre contemporain, peut constituer une forme de rite de passage comme il s'en faisait dans un temps passé, une initiation qui révèle les adolescents à eux-mêmes.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² Joël Beddows, Luc Tartar, Éric Jean, Olivier Letellier, Daniel Danis, Anne-Marie Ouellet, entre autres.

Accompagner les ados sur le chemin de l'aventure, du risque de la création et de l'innovation, c'est oser le choc entre une émotion et des idées qui peuvent être un déclencheur de connaissance, comme le suggère Schaeffer lorsqu'il avance que l'attention et l'émotion sont indissociables du processus d'apprentissage. Le théâtre est une expérience individuelle qui se vit collectivement et on ne peut prévoir à quel moment un événement favorisera une révélation qui habitera longtemps le jeune spectateur ému.

3.4 Démarche de recherche et de création d'*Éclats et autres libertés*

Créé en janvier 2010, *Éclats et autres libertés* a été reconnu par le Centre d'essai des auteurs dramatiques, qui lui a octroyé le Prix d'écriture jeune public Louise-Lahaie 2010, et par l'Association québécoise des critiques de théâtre, qui l'a reconnu meilleur spectacle dans la catégorie jeunes publics en 2011. Le texte a été édité en 2012. Le spectacle a connu une diffusion durant quatre saisons, un succès peu fréquent avec le théâtre de création pour adolescents. Deux équipes se sont succédé en tournée, principalement au Québec, au Centre national des arts puis en France avec plus de 140 représentations rejoignant près de 33 000 spectateurs⁴³.

Vermeulen, l'idéateur du projet, raconte dans une entrevue sur la genèse du spectacle⁴⁴ comment il a procédé et quelles étaient ses motivations. Dans sa démarche, Vermeulen ne crée pas à partir d'un texte déjà écrit. Dans le cas du spectacle qui nous intéresse, la notion d'effort lui est apparue fondamentale dans un contexte de société de consommation où tout appelle à la facilité et à la rapidité. Il a souhaité éprouver lui-même cette notion en sortant

⁴³ Statistiques de la compagnie.

⁴⁴ Entrevue vidéo dans les archives du Théâtre Le Clou.

des zones de confort de sa démarche créative. Ainsi plutôt que d'inviter un seul auteur, il a mis en place une série d'ateliers et fait appel à plusieurs artistes (cinq à chaque période de recherche), réunissant auteur, interprètes, musiciens, plasticiens. Ils ont questionné et exploré cette notion d'effort, mais aussi cette période de l'adolescence en relation avec cette notion. La performeuse Nathalie Derome et Vermeulen proposaient aux créateurs des installations composées de différents objets et textes d'où émergeaient des images, puis ils présentaient des morceaux à des classes d'adolescents invitées à suivre le projet. Vermeulen explorait le concept de construction/déconstruction pour exemplifier la notion de l'effort, en s'appuyant sur la représentation d'une forme performative. Ainsi, un tableau se construisait, puis se démontait pour en laisser apparaître un autre. En cours de route, le metteur en scène s'est retrouvé confronté à la difficulté qu'éprouvait le public cible d'adhérer à une proposition morcelée et poétique abordant différents sujets d'actualité tels la consommation, la société, le vivre ensemble etc.

Un des auteurs, Étienne Lepage, seul signataire de la préface pour le collectif, pose la question en sous-titre « Mais qu'est-ce que c'est que ça ? ». Il y explique la démarche de création empruntée par le directeur du projet et la place que les auteurs y ont occupée. Il insiste sur le « travail collectif, de A à Z, où tous les artisans du premier au dernier, ont mis du leur à tous les niveaux, mais toujours, toujours, pour coordonner tout ça [...] un chef solide, Benoît. » (LEPAGE 2012, p. 6)⁴⁵.

Dans la construction de cet objet théâtral, l'écriture représente un élément parmi d'autres. Cependant, au final, la parole devient centrale ; une parole distribuée à travers quatre

⁴⁵ LEPAGE, Étienne et collab. (2012), *Éclats et autres libertés*, Montréal, Dramaturges éditeurs, 65 P. Par la suite les références à cet ouvrage seront inscrites entre parenthèses avec les lettres ÉAL. suivies du folio de la page.

personnages par l'idéateur du projet. En m'appuyant sur le concept de pulsion rhapsodique⁴⁶, mis de l'avant en 2012 par Jean-Pierre Sarrazac, la « distribution de la parole » (2012, p. 315) et les formes rhapsodiques qui font émerger le sens et organisent les éclats de ce chaos organisé aident à comprendre comment un objet aussi éclaté peut capter, en mode esthétique, l'attention de ce public considéré comme insoumis.

Ce partage des voix lève le voile sur une des principales stratégies qui rend la construction de l'œuvre signifiante et fluide pour le public, et ce sans compromettre la complexité de la forme éclatée. Une analyse dramaturgique de l'œuvre à partir du texte édité permet de faire ressortir en quoi cette distribution des voix, et ce qu'elle donne à penser, est une stratégie relevant des régulateurs de l'expérience hédonique, soit la fluence et la curiosité. Par la suite, l'analyse de la mise en scène permettra de faire ressortir les stratégies d'attention.

3.5 Analyse dramaturgique du texte *Éclats et autres libertés*

3.5.1 Une stratégie de fluence pour une meilleure réception du complexe

Avec *Éclats et autres libertés*, nous sommes en présence d'un processus de recherche interdisciplinaire ajoutant au théâtre d'autres langages artistiques comme les arts visuels et la musique. Influencé par le mouvement Bauhaus, comme le mentionne Lesage (2008, p. 179), ce type de recherche s'inscrit dans un mouvement plus large de l'art contemporain dont l'interdisciplinarité est l'une des formes explorées.

Dans l'édition du texte, les scènes sont divisées en six *mouvements* et trente-trois *morceaux* ; en choisissant ces mots pour titrer les fragments, les auteurs invitent le lecteur à entendre ces

⁴⁶ SARRAZAC, Jean-Pierre (2012), *Poétique du drame moderne*, Paris, Seuil, 416 p.

paroles avec un point de vue apparenté davantage au monde de la musique qu'à celui du drame.

Comme évoqué plus avant, la construction du texte s'est développée en interaction directe avec la scène. Dans un de ses écrits, Vermeulen raconte que, parti de la page blanche, il a invité la performeuse Nathalie Derome à organiser les installations à partir desquelles les mises en contact aléatoires entre les éléments scéniques : objets, comédiens, musique et auteurs, permettraient de faire émerger une métaphore autour de l'idée de « l'effort »⁴⁷. Il ne s'agit donc pas d'une histoire à raconter, mais d'une idée à symboliser, à explorer. Le spectacle dans sa forme et son propos deviendra l'exemplification de cette notion d'effort.

Vermeulen mentionne également que « l'absence d'histoire et de personnages semblait un obstacle à la tenue du spectacle »⁴⁸, car le récit dramatique construit et facile à suivre est encore prisé du public. La fluence, régulateur de plaisir, est ici concernée. Les adolescents manquaient certainement de références pour recevoir le contenu poétique et abstrait proposé par l'équipe. Vermeulen et les auteurs devaient donc trouver des stratégies pour maintenir l'intérêt tout en gardant le cap sur les intentions de base et oser la transgression des frontières disciplinaires connues.

En créant le prétexte d'une installation empruntée à l'art visuel, l'idée de construire des personnages pour quatre acteurs est apparue. Dans la dernière étape du processus, chacun des auteurs s'est vu confier la responsabilité d'un personnage afin d'assurer une certaine unité dans le caractère de ceux-ci. Cette recherche d'unité ou de cohérence dans les personnages pouvait bénéficier à l'ensemble des textes développés en improvisation lors des étapes

⁴⁷ Paratexte / guide pédagogique.

⁴⁸ *Ibidem*

précédentes, d'où l'idée d'une distribution des voix. Il paraît donc évident, à la lecture des paratextes décrivant la démarche, que la création de personnages fut un détour emprunté pour offrir une porte d'entrée aux spectateurs ciblés et pour rendre compréhensible le discours, confortant ainsi le caractère théâtral de l'œuvre, car, comme le mentionne Barberis, « le théâtre en particulier, par l'entremise de personnages porteurs de paroles et d'actions [permet] l'affrontement des idées et des normes » (2013, p. 25-32).

Il ne s'agissait donc pas de construire un drame reposant sur une histoire, mais de construire du sens à partir de personnages intégrés à une installation mise en place par la performeuse Nathalie Derome, invitée à concevoir les images symboliques qui participent à la dramaturgie.

Cette écriture regroupe donc quatre figures humaines confinées dans un même espace. Elles vivent une expérience, celle, pour la première fois de leur vie, de se trouver ensemble dans un environnement scénique avec chacun un défi d'expression à réaliser dans le cadre d'une installation visuelle. Leurs paroles s'expriment parfois d'une manière poétique, parfois par le biais d'un dialogue philosophique, souvent dans une forme chorale propice à l'attention esthétique.

3.5.2 Les formes de discours

La pulsion rhapsodique est, par définition, génératrice de la forme la plus libre, ce qui ne signifie pas l'absence de forme (SARRAZAC, 2012).

Les formes multiples du discours, tels la poésie, la chanson ou la tirade revendicative, se côtoient, se répondent ou se prolongent dans une forme de dialogue renforçant les aspects performatifs de la proposition.

Sarrazac évoque le « drame moderne et contemporain [pour parler d'une mise en tension] des trois modes poétiques que sont le drame, le lyrique et l'épique » (2012, p. 308), modes que l'on retrouve abondamment en relation dans le texte. L'éclatement et la fragmentation apparemment sans liens de certains textes contemporains annoncent la fin du drame nous dit Sarrazac, il propose une troisième voie, celle de la pulsion rhapsodique, et fait la démonstration que cette pulsion possède la « propriété discriminante d'« illimiter » le drame et d'ainsi l'élargir en drame de la vie » (2012, p. 340). *Éclats et autres libertés* prend ses assises dans ce concept pour favoriser l'accueil par un large public de ce *chaos* d'idées et de symboles.

3.5.3 La distribution des voix : le choix de créer des réceptacles qui favorisent l'émergence et l'accessibilité du sens

Si les idées se superposent ou s'entrechoquent dans une apparente confusion, le liant de l'ensemble s'exprime par la voix des personnages, une stratégie privilégiée par le directeur artistique. L'analyse de la distribution des voix propose de voir les protagonistes comme des réceptacles de paroles attribuées par l'idéateur. L'écriture à quatre mains représente en soi une polyphonie qui exprime aussi celle des comédiens et de toute l'équipe de concepteurs. Cette forme d'écriture est en soi un des éléments porteurs d'expérience esthétique.

Pour l'auteur de la *Poétique du drame moderne*, l'auteur rhapsode « devient entièrement responsable de la structure spatio-temporelle ainsi que de la composition générale des différents motifs de l'œuvre. Il se fait compositeur et doit faire preuve d'un singulier esprit de construction (...) tout en s'amusant à déjouer les règles dans le but de servir sa pensée » (2012, p. 311).

Si dans la tradition, l'auteur s'efface, dans le théâtre moderne et contemporain il « s'insinue dans le concert des personnages et règle toutes les opérations d'assemblage, de montage et d'éléments disparates... » (2012, p. 311). Il procède par tableau, cherche l'irrégularité, provoque des chocs surprenants. La figure du rhapsode emprunte une multitude de formes : par le mode du chœur dont la pulsion rhapsodique se manifeste par l'adresse au public, la distribution de la parole ou le geste déictique ; par le personnage dédoublé, témoin de lui-même ; par l'extorqueur de paroles, celui qui agence en mode dialogique la polyphonie des voix ; par la voix qui embraye ou débraye ; par le rhapsode didascale, celui qui décrit ce qui se fait. Les personnages d'*Éclats ou autres libertés* empruntent irrégulièrement ces procédés et la pulsion rhapsodique se manifeste à travers une pluralité des voix canalisée dans des réceptacles sous l'apparence de personnes réelles au service du discours. « L'auteur-rhapsode assemble tout en laissant voir les coutures » (2012, p. 329).

Les discours reposent sur des formes hétérogènes tels la poésie, la chanson, les monologues, mais aussi des tirades et quelques dialogues. Dans la pulsion rhapsodique, les monologues sont dialogués comme dans le morceau 4.2 alors qu'Anaïs commence une réflexion qui sera complétée par Thibault.

Dans ce texte, l'adresse au public est fréquente. C'est un des procédés rhapsodiques les plus largement utilisées, soit en chœur, soit individuellement. Malgré quelques dialogues qui s'apparentent à des conversations, mais qui sont en fait des échanges réflexifs, le quatrième mur est souvent aboli permettant un gain, puisqu'il favorise le rapprochement entre la scène et le spectateur. Quatre perspectives se manifestent à travers les personnages, chacun portant des traits distinctifs, telles des icônes, pour illustrer les polarités de point de vue quant à l'idée d'effort à fournir pour atteindre une autonomie de pensée et une émancipation face au

discours dominant. Philémon représente la performance, Anaïs, une victime du destin tandis que Lili et Thibault se positionnent en parole agissante.

Philémon prend une voix de rhapsode déictique en utilisant le détour de la réminiscence. En effet, il présente au public chacun des personnages, en évoquant le temps vécu dans l'enfance ou l'adolescence de chacun d'eux, y compris lui-même. Ce procédé facilite l'accès à l'œuvre pour le public visé, les adolescents, et favorise le phénomène d'identification et un plus grand potentiel de réception du discours énoncé. La structure fragmentaire et déconstruite du drame peut dès lors être conservée. Le choix de recourir à l'expérience vécue dans l'enfance et l'adolescence ajoute une couche interprétative en suggérant que la personnalité se construit par des expériences signifiantes dans les premiers temps de la vie entre l'enfance et l'adolescence. L'attribution des types d'expérience vécue trace les contours des entités que chaque personnage représente et du discours qu'il véhicule.

Par exemple, dès le premier mouvement, morceau 1.2, Philémon relate les expérimentations-installations hors norme qu'il a effectuées à 14 et 16 ans et les conséquences qui en ont découlé : punition, travaux, communautaires, et pourtant « c'était beau, c'était drôle » ; à 17 ans, parce qu'il a attiré l'attention sur les enfants pauvres de son quartier, la revue *l'Actualité* lui aura accordé la première page, même si « ce n'était pas beau et pas drôle ». Il représente le performeur, celui qui caractérise l'effort à faire : « Mais je veux pas que ce soit facile » (ÉAL. p. 37) ; on se souvient que cette idée de l'effort à fournir est le moteur de la création dès l'origine du projet. Dans le premier mouvement, il y aura également la présentation d'Anaïs et l'évocation de ses nombreux accidents qui l'ont presque défigurée à 5, 7, 8, 13 ans et finalement au terme de son école secondaire. S'immisce alors le personnage dédoublé, témoin de lui-même, qui conteste sa raison d'être, sa place dans le monde : « J'ai

l'impression d'être un imposteur » (ÉAL. p. 21). Elle représente aussi l'inquiétude, elle hésite, s'interroge, revient sur sa position (ÉAL. p. 39 et p. 60), elle est confrontée à trop de questions sans réponses. Anaïs représente métaphoriquement le passage du drame dans la vie au drame de la vie comme si le questionnement sur soi devenait infini après des événements catastrophes, ce personnage suggère aussi une quête, la recherche d'une évolution vers la prise en charge de soi-même et de son destin après qu'on lui ait attribué le rôle du livre « Petit cours d'autodéfense intellectuelle » (ÉAL. p.14), véritable clin d'œil à la notion d'impersonnage chère à Sarrazac. L'auteur-rhapsode s'immisce ici et distribue les rôles. Il faudra attendre au morceau 5.2 (ÉAL. p. 44) et 5.8 (ÉAL. p. 54), toujours par la voix de Philémon, pour apprendre d'où viennent Lili et Thibault. Ce sont des personnages agissants et, comme le suggère D'Aubignac par la voix de Danan, « au théâtre, parler c'est agir » (2017, p. 46). Lili et Thibault imposent leurs discours respectifs d'engagée et d'intellectuel. Lili prend la voix de l'engagée enragée, elle dénonce l'état du monde ; elle est contre tout : « Je suis contre les conglomerats capitalistes post-modernes basés sur le postulat idéologique que les lois économiques sont des lois naturelles » (ÉAL. p. 13). Tous les travers de la société y passent : l'industrialisation de la nourriture animale, l'immobilisme, l'appel à la libération, la consommation, le gaspillage jusqu'à se remettre elle-même en question empruntant ainsi la voix du personnage autobiographique, comme dans le morceau 5.3 (ÉAL. p. 45) où elle dénonce son immobilisme avec un cynisme débordant. Elle prend aussi la forme d'un rhapsode didascalique alors qu'elle décrit ce qu'Anaïs fait « Elle ouvre son sac à main/et elle cherche un mouchoir/... » (ÉAL. p. 11). Thibault prend le contour de la figure du poète philosophe. D'ailleurs, c'est lui qui ouvre la pièce par un poème. Les nombreux intertextes font référence à des personnalités ayant laissé leur marque en philosophie, en poésie et en science comme Confucius, Gaston Miron, Pessoa, Jean-Paul Daoust. Parfois,

l'intertexte se faufile incognito comme le *J'accuse* de Lili (ÉAL. p. 27) en référence à celui de Zola, ou la chanson de Reggiani, *il suffirait de presque rien* (ÉAL. p. 9). Thibault entre rarement en relation directe avec les autres, il questionne ou répond apportant un point de vue qui fait rebondir ou désamorce une idée comme un rhapsode embrayeur ou débrayeur. Il récite ce qu'il lit, et impose sa lecture comme au morceau 3.4 en s'adressant à Anaïs : « T. — Tiens c'est un recueil de poèmes de Baudelaire. /A. — Merci/T. — Peux-tu lire les répliques qui sont soulignées s'il te plaît ? » (ÉAL. p. 33), ils lisent à tour de rôle laissant l'impression d'un dialogue, mais le public sait à quoi il réfère. À travers Thibault, l'objet livre, ou ce qu'il représente devient en soi un personnage. Il est le seul qu'on appelle par son nom de famille, il représenterait donc à lui seul tous les Thibault ou métaphoriquement tous les livres. C'est le seul dont l'identité s'est construite par la rencontre avec des livres à 8, 12, 14, 16 et 17 ans et non par des actions autonomes ou extérieures comme pour les trois autres personnages. La distribution des voix organisées par un auteur-rhapsode se détecte aisément par ces stratagèmes utilisés.

L'accumulation ou le débordement est une autre des caractéristiques de la pulsion rhapsodique. Le morceau 5.5 en est un bel exemple : il est question d'une palette de chocolat *Oh Henry* qui s'amplifie jusqu'à devenir une globalisation d'un empire de « caisses de boîtes de palettes de *Oh Henry* ! [puis, un retour à soi] avec la dernière réplique d'Anaïs : Pis moi qui suis allergique aux peanuts... » (ÉAL. p. 48), symbolisant ainsi les conséquences de la globalisation sur l'individu. Nous sommes bien au centre d'une « interrogation fondamentale [...] entre le social et l'intime » (2012, p. 290), caractéristique d'un nouveau dialogisme du théâtre contemporain. D'ailleurs ce morceau regroupe les quatre interprètes qui, de réplique

en réplique, s'ajoutent les uns aux autres pour former un chœur, le social, qui se dissout à la dernière réplique par le retour à l'individualité.

Au morceau 6, tout s'amplifie, les morceaux s'enchaînent, contenant peu de mots, suggérant une accélération du rythme et une intensification des procédés et des images.

Au morceau 6.1, Thibault nous introduit dans une bibliothèque imaginaire, comme s'il était dans un rêve, il magnifie la bibliothèque : « Une bibliothèque, c'est le contraire d'une explosion nucléaire, c'est une explosion de vie qui irradie les esprits humains pendant des siècles. J'entre à la bibliothèque pour me faire exploser la tête » (ÉAL. p. 58).

Puis, au 6.2, Lili interpelle le public avec un mégaphone, « il y a moi, il y a toi... viens me rejoindre ici » ; au 6.3, Anaïs trouve peut-être sa raison d'être en devenant « une boîte aux trésors... » ; au morceau 6.4, Philémon réussit son exploit de lire un livre « *par sa force mentale* » et Thibault mange du papier pour devenir un livre, geste extrême.

L'épilogue se termine à travers une voix chorale qui alterne entre le collectif « nous sommes » (ÉAL. p. 63-64) et la voix de l'individu « je sais que je suis » (*Ibidem*). Le « Noir » met un terme abruptement à ce chant ou à ce dire choral, qui pourrait se poursuivre sans fin.

La polyphonie des voix est à l'origine même de cette écriture aux éclats performatifs. Les auteurs et le metteur en scène ont canalisé ce discours hétéroclite à travers quatre personnages tels des réceptacles d'idées qui peuvent s'affronter sans conflit apparent et qui, en adoptant les figures du rhapsode, rassemblent et rendent lisibles les morceaux disparates.

Le spectateur est pris à partie, invité à réfléchir sur sa condition par des procédés utilisant des détours et des contrepoints, mais aussi à travers l'humour, l'ironie et le sarcasme qui provoquent des éclats de rire à travers le public.

Les stratégies stylistiques diverses, le débordement, la réminiscence et une variété de discours se côtoient. Les morceaux se répondent à l'intérieur des mouvements et chaque mouvement est comme un fragment, une vague pour ne pas dire une onde de choc qui fait voler en éclats les idées préconçues et convenues mettant en branle le traitement descendant de l'attention.

Éclats et autres libertés propose un « pur regard objectivant sur le monde, sur l'humanité prise dans son ensemble et d'autres moments lyriques de dialogue entre soi et soi, entre soi et le monde » (2012, p. 308), un drame philosophique libéré des limites et des contraintes du drame linéaire, un théâtre résolument contemporain par sa préoccupation de questionner le vivre ensemble dans une société où l'individu cherche à s'imposer.

Les mots se prononcent par la voix de personnages qui ont l'apparence du vrai monde, mais c'est un détour. En réalité, ils sont les réceptacles d'une parole distribuée qui représente une pluralité de positions et de points de vue, une magnifique polyphonie qui favorise « un partage des voix, plus large, plus généreux, donnant à la scène une dimension véritablement publique » (2012, p. 311) pour ne pas dire politique.

On peut penser, tel que le suggère Sarrazac pour la pulsion rhapsodique⁴⁹, que l'authenticité d'une démarche artistique laisse des traces dans l'esprit du spectateur, celles-ci seraient

⁴⁹ SARRAZAC, 2012, p. 338.

attribuable à une expérience esthétique que l'émotion imprimerait dans la mémoire. Ces traces seraient également attribuables à une expérience esthétique que l'émotion imprimerait dans la mémoire. Mais, comment distinguer le faux du vrai sinon par la durée dans le temps d'une relation suivie avec des spectateurs ou par des études sociologiques formelles ? J'ose, ici, évoquer une discussion avec un adolescent qui m'a confié qu'*Éclats et autres libertés* du Théâtre le Clou avait été son premier spectacle de théâtre, vu deux ans plus tôt que la discussion que nous avons ; il m'avouait n'avoir rien compris, mais que ce spectacle l'habitait encore. En fait, il avait compris beaucoup de chose par son ressenti et il réfléchissait encore. Cette trace laissée dans l'esprit de ce jeune ne serait-elle pas un signe de l'authenticité évoquée par Sarrazac⁵⁰ ou encore d'une forte expérience esthétique, telle que suggérée par Schaeffer ? En se préoccupant du public, le directeur du projet a favorisé une rencontre entre un objet performatif complexe et un public rarement initié au théâtre contemporain. La référence à l'enfance et à l'adolescence de chacun de ces personnages permet de plonger les jeunes dans un passé récent dans lequel ils peuvent reconnaître des traits liés à leur expérience de vie. La distribution des voix à travers des personnages à visage humain a permis une réception ouverte et une lecture compréhensible d'un objet théâtral apparemment inclassable, dans le contexte du jeune public à tout le moins, là où la fable construite avec un début, un milieu et une fin est encore privilégiée.

⁵⁰ En référence au fait que « l'authentique [...] pulsion rhapsodique ne saurait s'arrêter, qu'elle se poursuit au-delà de la pièce dans l'esprit du spectateur. (SARRAZAC, 2012, p. 338).

Si l'analyse de la dramaturgie permet de comprendre une stratégie centrale dans l'organisation du discours favorisant la fluidité dans la complexité de la proposition, l'écriture, elle, a émergé du plateau, par la recherche d'images et l'habileté à improviser des



EN RÉPÉTITION

artistes à partir des installations et des objets mis en place par Vermeulen et Derome. Les images visuelles ainsi construites ajoutent une couche de sens et se superposent au discours déjà engagé socialement,

philosophiquement et poétiquement appuyant l'idée que l'interdisciplinarité propose une « expérience et [une] ouverture sur d'autres perceptions de soi, du monde et d'autrui. » (2001, p. 181). Toujours en m'appuyant sur la définition de Schaeffer qui s'applique à l'expérience vécue durant la représentation, j'ai poursuivi l'analyse en observant l'organisation spatiale (l'enclave pragmatique), la présence scénique des interprètes, les formes d'attention utilisées et l'expression de l'émotion audible sur la captation vidéo, manifestation du plaisir/déplaisir ressenti par le public.

3.6 Stratégies d'écriture scéniques : les capteurs d'attention

3.6.1 La scénographie/l'enclave pragmatique

Le dispositif scénographique, sur une scène à l'italienne, occupe tout le plateau en largeur et en profondeur qui laisse voir, à l'entrée des spectateurs, un amas d'objets. L'organisation spatiale propose différentes aires de jeu : les coulisses sont à vue, le centre est enclavé par des miroirs et, derrière un pont sur lequel sont accrochés des rideaux ouverts, des objets sont amoncelés pêle-mêle.

Après l'ouverture du spectacle, une deuxième enclave se met en place. Les miroirs installés à plat au sol délimitent un espace central, un plus petit rectangle dans un grand rectangle que constitue tout le plateau. Les rideaux de couleur ivoire sont fermés et voilent les objets ce qui constitue un fond de scène évoquant le style cabaret. C'est la lumière projetée en douche au-dessus des miroirs qui nous les rend visibles en créant un mur de lumière que les interprètes traverseront en adoptant des gestuelles stylisées, des mouvements amplifiés, non réalistes, aux rythmes variés, tels des ralentis ou des sautilllements, qui marquent le passage d'un début ou de la fin de chaque morceau, d'un espace à un autre en périphérie. Cette ritualisation des entrées et des sorties attribue à l'espace central un caractère sacré. C'est à cet endroit que la majorité des tableaux prennent vie, c'est l'espace du dévoilement de soi. Les installations se mettent en place à la vue du public, il y en a autant qu'il y a de morceaux, donc autant d'images à interpréter.

La répétition des rituels d'entrées et de sorties pourrait ennuyer, aussi à l'occasion, certains morceaux se déroulent hors du centre comme au morceau 1.1 et 2.1, entre autres, où Thibault déclame au micro son texte poétique, au morceau 2.6 où le « J'accuse » de Lili se transporte de la coulisse au centre où sa parole se transforme en chanson, ce qui a pour effet de relancer l'attention. Les coulisses sont à vue, ce qui élargit l'enclave lorsque cet espace est occupé. Il y a un micro sur pied visible à jardin et les projecteurs, également à vue, disposés au sol et de chaque côté du plateau éclairent le centre par les côtés. Créer un espace vide au centre du plateau, tel une enclave dans une enclave, s'apparente à une stratégie pour capter l'attention.

Au centre du plateau, l'espace cabaret sollicite généralement une attention sérielle ou focalisée. La mise à vue des coulisses favorise une attention parallèle ou distribuée par les nombreux déplacements effectués pour participer à l'installation d'un tableau ; parfois même,

le regard est attiré vers ces zones tandis qu'une action se déroule au centre faisant alterner l'attention du spectateur d'une forme sérielle à une forme distribuée ou parallèle.

3.6.2 L'ouverture du spectacle : apprivoiser la proposition

À l'entrée des spectateurs, toute la scène est dévoilée au public. Au centre du plateau, deux bandes de tissu ivoire sont accrochées à une herse suspendue et sont attachées de chaque côté.

Les interprètes fouillent et s'approprient des objets, ils échangent entre eux sans projection de voix, un des comédiens se cherche un endroit pour lire en se déplaçant avec une chaise.

Le temps est celui réel de l'entrée du public. Le quatrième mur n'existe pas. Cette entrée en matière permet aux interprètes de prendre le « pouls » du public. Ce dernier s'exprime bruyamment, puis l'arrivée sur scène des artistes, même dans un contexte de bavardages, attire petit à petit l'attention et le silence s'installe lentement. C'est alors que Philémon entre en scène et interpelle l'équipe en disant : « bon j'veais commencer... ». Il prend le torse d'un



OUVERTURE 1

mannequin nu, sans bras, ni jambes, il s'avance vers le public, il le place debout, prend un tas de lainage rouge dans sa poche et l'installe sur la tête comme des cheveux, il regarde le public, il installe le visage du mannequin sur un cube blanc, reprend la laine et l'installe près du nez comme une coulée de sang, il regarde le public pour que ce dernier ait le temps d'interpréter l'image. Lorsqu'il sort de l'espace cabaret, survient soudainement un changement d'éclairage, en même temps, une musique répétitive et saccadée se fait entendre, le son est fort. Tous les interprètes se mettent à bouger, traversent l'avant-scène (l'espace cabaret) accoutrés de tissus ou enrubannés, ils circulent derrière et devant avec des mouvements corporels rythmés en phase avec la musique, ils sautillent, traversent la scène

suggérant un chaos, jusqu'à ce que Philémon ferme les rideaux qui délimitent désormais le fond de scène de l'espace cabaret, camouflant les objets disposés en désordre.



FIN DE L'INTRODUCTION 1

Thibault apporte un robot jouet, il le place sur le plateau devant les rideaux et met en marche la mécanique. Le robot jouet est laissé seul en scène et se dandine bruyamment pendant quelques secondes.

Le public est dès lors mis en contexte du style de la proposition théâtrale, chaotique et absurde. On a vu dans le chapitre précédent que cette stratégie d'appivoisement de l'espace et des enjeux du dispositif scénique a aussi été utilisée ainsi que la création d'un espace de jeu spécifique à l'intérieur d'un espace plus grand. Cette stratégie d'avant-propos et de création d'une enclave dans une enclave semble être appropriée dans les deux cas pour permettre au public d'appivoiser le contexte esthétique de la proposition artistique et titiller sa curiosité.

3.6.3 Le mouvement descendant fortement sollicité dans le plaisir



3.6.3.1 Les installations visuelles symboliques

Pour exemplifier l'effort, les créateurs proposent une mise en situation qui s'apparente à une forme performative dont l'expression se concrétise en alternance par un discours et une présence forte des interprètes avec de nombreuses installations visuelles mises en place entre les morceaux. Chaque interprète doit faire l'effort de sa contribution en orchestrant lui-même



l'assemblage des objets. Dans ces moments, les éclairages se modifient créant des ambiances plus feutrées et la musique originale texture les mouvements des artistes et propose des rythmes planants, aériens, aquatiques ou technos. Le début du spectacle laisse voir un amas d'objets hétéroclites, disposés en désordre comme une petite décharge d'objets à récupérer. Lorsque l'espace cabaret est installé, le plateau est dégagé pour laisser place au discours et aux installations qui se modifient d'un morceau à l'autre formant autant de tableaux. Une variété de tons dans des couleurs noires, blanches et rouges domine. Les artistes habillés de noir ressortent sur le rideau ivoire et les accessoires rouges et blancs sur le noir des costumes. Le fond de scène change de couleur par l'éclairage rouge, bleu ou blanc. Les tableaux se complexifient tout le long de la représentation et les temps d'installation s'allongent. L'œil et l'ouïe ont le temps de pénétrer ces univers conceptuels qui illustrent les discours des personnages et d'en percevoir ainsi les subtilités créant une densification de l'attention. Les objets descendent parfois du plafond, soit dans des petites boîtes ou directement par un système de poulies, ils sont disposés et mis en scène par les artistes grâce à une manipulation le plus souvent stylisée en phase avec la musique. Le corps, la disposition des objets, la musique et les éclairages constituent des images non figuratives et hautement symboliques en lien avec les discours : par exemple, les ailes de Léonard de Vinci représentées par deux bois suspendus ; il y a aussi un musée, un jardin de fleurs, etc.

3.6.3.2 Le détournement d'objets

Vermeulen mentionne que les images ont été choisies pour la symbolique liée à l'idée de l'effort, mais aussi pour métaphoriser les différents discours. Des objets que le public connaît dans la vie quotidienne seront détournés de leur usage. Dans l'esprit de dénonciation de la société de consommation, l'environnement visuel est composé d'objets de récupération : on

retrouve différents types de cordages de tout type, des boîtes de différents matériaux et grosseurs, des livres, des jouets robots, des fleurs artificielles ou des morceaux de tissus et de plastiques petits et grands que les interprètes porteront comme des costumes, à titre d'exemple, ils en feront des capes, des chapeaux, des foulards, des emballages. Le livre se



MORCEAU 5.2 1

fait personnage, un robot jouet à qui on attribue la cause d'un déclin d'intelligence sera réhabilité par l'intellectuel du groupe : « c'était à moi quand j'étais petit » (morceau 5.2). Les objets se connectent au discours et deviennent des métaphores troublantes, comme pour le personnage de Lili qu'on ficelle comme un morceau de viande et qu'on accroche comme une marionnette, dont la bouche même est entravée, qui dénonce la manipulation de masse. Cette image

prégnante, émotivement la plus forte à mon sens, risque de rester gravée dans les mémoires.



MORCEAU 1.4 1

Un amas de ficelles rouges sera attribué à l'univers d'Anaïs dont le nez saigne. Le metteur en scène prend le temps d'installer la symbolique des images favorisant son assimilation par le public. Lorsque Philémon présente Anaïs, elle tient la boule de tissus dans ses mains et le porte à son nez, complétant ainsi la symbolique de l'objet désormais relié à l'histoire d'Anaïs qui saigne du nez constamment.

Ce sont autant d'exemples qui complexifient le discours et captent l'attention en mode divergent par la sollicitation de différentes formes d'attention. Cette superposition du discours à des installations visuelles enrichit la polyphonie de la proposition. En jouant sur l'incongruité des rapports entre l'image créée et le discours, comme se mettre un livre sur la

tête ou ficeler ou entraver son corps sans raison apparente, des chocs de sens saturent l'attention et en ralentissent la compréhension immédiate. Il en ressort des images complexes qui requièrent d'accepter de ne pas tout comprendre dans l'immédiat, car les artistes demandent au spectateur l'effort de la poésie et l'ouverture à l'abstraction.

3.6.4 Des états émotifs en phase avec les adolescents

3.6.4.1 Une présence scénique forte, juste et performante

Au début du chapitre, il a été mentionné que le goût du risque, le développement de la conscience sociale et de soi-même, une plus grande capacité d'abstraction et une vitesse augmentée du traitement de l'information sont quelques-unes des caractéristiques de la période de transformation psychologique de l'adolescence. La capacité d'échanger des opinions divergentes est également une compétence qui se développe durant le passage vers l'âge adulte.

Les personnages ont été créés à même ces traits : un performer qui veut réaliser un record (Philémon), l'engagée socialement, la révoltée (Lili), celle qui cherche un sens à sa vie, la vulnérable (Anaïs) et l'intellectuel, joué par une personne de couleur qui s'explose la tête en entrant dans une bibliothèque (Thibault). Ensemble, ils constituent une diversité de points de vue. Les adolescents réagissent fortement aux performances des artistes, qui sont une autre métaphore de l'effort : Lili dit son texte le plus rapidement possible, le haut du corps emballé (morceau 1.5) ; Philémon (morceau 4.3) tente de s'accorder à la musique de Regiani pour chanter son texte et, malgré la difficulté qu'il rencontre, il va jusqu'au bout. Le public reconnaît l'effort et applaudit. Ces prouesses proposent une difficulté d'exécution et une performance réussie suggère que l'artiste possède les qualités pour atteindre le niveau

demandé ; une activité coûteuse, selon Schaeffer (2015, p. 277). L'équipe possède les habiletés requises et démontre un talent d'exécution élevé pour satisfaire un public exigeant. Un jeu juste et engagé, dans la vérité des émotions et l'intensité de la présence, est une des forces du spectacle. Les interprètes sont dans l'instant en s'adressant le plus souvent directement aux spectateurs, le 4^e mur n'existe pas. Le jeu explore toutes les facettes d'états émotifs dans des rythmes variés qui favorisent la réception du discours. Par exemple, Lili interprète son texte avec fougue et emportement puisque son personnage est dans la revendication, mais elle a aussi des moments où la fragilité de son être s'expose à l'autre comme au morceau 5.7 où elle pleure sans savoir pourquoi et « c'est beau », comme le dit Thibault. Un autre exemple se trouve à la fin du morceau 2.5, lorsqu'elle avoue à Philémon qu'elle souhaite « que la vie soit aussi belle qu'elle est dans [ses yeux] ». Philémon réagit par une gestuelle qui fait voir son état intérieur : son corps fond, puis ses bras s'élèvent comme un superhéros, il décolle au ralenti comme superman. Ce mouvement laisse le temps de ressentir le trouble amoureux naissant ; sur la vidéo, l'émoi dans la salle est perceptible. Révolte, hésitation, désarroi, attendrissement, colère, tristesse, frénésie, passion sont autant d'états émotifs que les adolescents peuvent reconnaître et auxquels ils peuvent s'identifier.

3.6.4.2 La musique, vecteur d'émotions

La musique joue un rôle important ; d'une part, elle accompagne les installations visuelles en créant les ambiances dans lesquelles les images nous plongent, à cet égard la musique est plus qu'un connecteur ; d'autre part, elle amplifie les états émotifs en jeu. Entre les scènes, les compositions originales de Messier créent des ambiances particulièrement planantes et étranges accompagnant et participant à la construction du prochain tableau visuel alors que

les installations se modifient en prévision du prochain morceau. À ces moments, la forme d'attention distribuée est sollicitée.

Le concepteur musical a choisi d'intégrer des morceaux issus de différents genres musicaux connus du public, comme la musique de Jacques Brel ou de Regiani. Ces moments d'intertextes musicaux s'inscrivent en cohérence avec ceux de la parole, ces moments sont présents dans l'espace cabaret au moment des performances. La diffusion de la chanson de Brel, *La quête*, est soutenue par la présence des interprètes qui se place à l'avant-scène, un à un, tout simplement à l'écoute en même temps que le public. Il ne se passe rien d'autre. Avec le public, ils portent attention aux paroles particulièrement significatives dans le contexte. C'est alors l'action principale, et ça fonctionne.

En finale, la musique soutient le dernier chant, un rap dont les paroles interpellent le public par les pronoms « nous » et « je », le rythme enlevant soulève l'enthousiasme des spectateurs.

La musique, on l'a déjà mentionné, est un amplificateur d'émotions et joue de facto un rôle de densification, symptôme de l'expérience esthétique, mais plus encore, grâce au chant, la finale est chorale et donc polyphonique.

3.6.4.3 L'amplification de la voix

Le micro est utilisé à l'extérieur de l'enclave centrale, côté jardin, pour la lecture d'un texte ou pour chanter. Ce procédé favorise une attention focalisée, car il y a alors prise de position, écriture poétique ou confidence : les artistes ont besoin dans ces moments de toute la concentration du public. L'amplification de la voix favorise la captation de l'attention, mais aussi l'exacerbation du ressenti des émotions. Dans les moments chantés, elle est aussi

utilisée dans l'espace cabaret approprié à ce type de performance, rappelant du coup que nous sommes au théâtre.

3.7 Plaisirs/déplaisirs

3.7.1 Une proposition complexe, mais fluide

Le metteur en scène a créé une fluidité de traitement par une distribution des voix et en choisissant des exemples et des objets connus des adolescents, tels des objets de récupération et des matériaux de toutes sortes : plastiques, lainage, jouets robots, cubes, livres, etc. Il a complexifié le traitement en en détournant l'usage, proposant au public une poésie visuelle qui appuie le discours ou crée des contresens. Dans chacune des scènes, il a aménagé des chutes en ayant recours au cynisme et à la satire, ce qui provoque une émotion souvent exprimée par le rire.

Il crée des changements d'ambiance avec des installations qui obligent le spectateur à s'interroger. L'attention parallèle est sollicitée à plusieurs reprises par des interventions qui se superposent à l'action principale, comme au morceau 2.6 dans le « j'accuse » de Lili ; les autres interprètes, derrière elle, traversent la scène en faisant semblant de jouer des instruments de musique avec des objets hétéroclites. Une saturation s'effectue par l'effort d'écouter le texte au contenu très engagé et de regarder en même temps le cabotinage des autres. Dans ce morceau, le trouble est palpable, engendré par les actes d'apparence irrespectueuse : on en rit, mais on est conscient que ce n'est pas approprié. Le public est soulagé par la réprobation de Lili qui exprime son désaccord et par la réplique de Philémon qui laisse entendre qu'« ils poétisent ». Autant d'informations demandent au public un effort de réflexion et de contextualisation.

Le rythme est soutenu et rebondit par des actions inattendues, parfois insolites. Par exemple, au morceau 2.1, côté jardin, Thibault, affublé de grands rubans de couleur chaude, récite sur une musique répétitive un poème brûlant en s'installant debout au micro, Lili surgit côté cour, elle dénonce le traitement industriel des viandes, elle accompagne Thibault dans ses dernières phrases en criant « je brûle » ; notre regard se distribue en parallèle entre les deux. À la fin, les rubans prennent sens en s'apparentant à des flammes, ce qui contribue à densifier et saturer cet instant qui place le spectateur dans une émotion un peu trouble. Puis, avec un changement de rythme, d'éclairage, d'ambiance musicale, Anaïs apparaît et entre sur le plateau accoutrée d'un grand sac de plastique lui tenant lieu de robe avec sur la tête un cube de plastique transparent. Tout au long de la représentation, les scènes alternent et varient d'intensité par la confiance de l'un, l'emportement de l'autre, à travers les pitreries ou la déclamation de tous. La construction des images fait émerger un sens poétique à l'idée énoncée. Jusqu'à la fin, la curiosité est suscitée par une forme d'illogisme et l'attente de la prochaine image.

Ce spectacle est en soi une exemplification de l'effort à plusieurs points de vue mettant en marche le traitement descendant de l'attention. La notion d'effort est inscrite dans les personnages, chacun ayant son propre défi, dans la situation où chacun est invité à performer et à sortir de sa zone de confort. La multiplication des objets, mis en relation les uns aux autres, crée des images fortes, parfois absurdes, mais toujours métaphoriques exigeant de la part du spectateur un effort d'interprétation. Plusieurs niveaux perceptuels sont sollicités par les corps, les objets, la lumière, la musique. Le spectateur est en présence d'une polyphonie visuelle et sonore propice à l'exacerbation de l'attention. Les nombreux points de vue et les intertextes forcent à réfléchir et bousculent possiblement les schèmes mentaux en proposant

des écritures inconnues du public adolescent, mais aussi des formes inhabituelles. L'émotion indissociable de l'expérience est palpable chez le public par différentes réactions tels le rire, l'étonnement, les applaudissements, le dégoût même, fortement exprimé lorsque Thibault mâche les pages de son livre. Les personnages vivent la tendresse et l'amour (morceau 5,7), la révolte (morceau 2,6), la fragilité (morceau 4,2), des émotions à fleur de peau, propres à l'adolescence. Les quatre personnalités en présence sont des archétypes de ce groupe de jeunes en quête de sens et d'identité. Ils sortent du cliché de l'adolescent flanc-mou et désintéressé par tout. Cette œuvre met en valeur certaines des motivations à bouger et changer, tels le désir, le défi et la révolte constructive. Vermeulen dira par ailleurs que le choix de l'équipe artistique, auteurs, interprètes, créateurs visuel et musical, a été motivé par l'état d'adolescence manifeste chez eux. Lorsqu'il dit état, nous entendons l'énergie, la fougue, une sensibilité à fleur de peau, un engagement social et un désir de transgression propre à l'adolescence, un état qui favorise une bienveillance et une empathie envers ce public.

Le public adolescent se trouve en présence d'une œuvre d'où émanent tous les symptômes liés à l'expérience esthétique : densité, saturation, exemplification. Si l'accessibilité a été prise en compte, la mise en scène déjoue l'ennui grâce à une complexité poétique, mais aussi à une habile manipulation de l'attention par des procédés divers : une présence forte des interprètes et la justesse de leurs intentions, l'adresse directe au public, l'amplification, l'exagération, le détournement des objets, l'inusité. Le metteur en scène joue sur plusieurs niveaux de volume et d'états, alternant irrégulièrement entre l'intime et le social, la poésie et le pragmatique. C'est une œuvre complexe dans sa construction, mais accessible par la stratégie de distribution des voix à travers les personnages. La formule du cabaret ludique

appelle le plaisir par la désinvolture. C'est un spectacle qui élève la conscience par son contenu résolument engagé dans le social et le politique en lien avec la responsabilité d'agir de l'individu. Une œuvre qui donne à penser dans le plaisir en magnifiant un joyeux chaos qui s'organise et prend sens à travers les différentes installations. De toute évidence, *Éclats et autres libertés* favorise l'expérience esthétique par son caractère singulier.

3.7.2 L'accompagnement des publics et le préattentionnel

Dans le chapitre précédent, nous avons constaté que l'accueil au théâtre des bébés et des adultes qui les accompagnent joue un rôle sur le bien-être des petits et donc de leur réception du spectacle.

Schaeffer insiste sur l'attitude ouverte et bienveillante pour accéder à une attention exacerbée favorable à l'expérience esthétique. Or, parfois, les adolescents sont contraints à une sortie et leurs airs renfrognés en disent long sur leur état intérieur. À titre d'exemple, en 2012, à Québec, lors de la présentation de *Oh Boy* adapté et mis en scène par Olivier Letelier, un spectacle que nous proposons à partir de 11 ans, une mère de famille me partageait sa joie de sortir avec ses deux filles, l'une de 11 ans et l'autre de 14 ans. Visiblement, la plus âgée des deux ne semblait pas très heureuse d'assister à cette soirée, ce que j'ai relevé en lui mentionnant qu'elle avait le droit de ne pas vouloir être là et de ne pas aimer ce qu'elle verra. Je précisai tout de même que j'avais choisi ce spectacle en croyant qu'il pourrait plaire à plusieurs personnes de son âge et je l'invitais à me rendre compte de son appréciation. Ce bref échange lui donnait une permission qui ouvrait tous les possibles. Après la représentation, c'est elle qui souhaitait rester à la rencontre prévue avec les artistes. De toute évidence, elle « en avait retiré une satisfaction liée à l'activité attentionnelle » (2016, p. 84).

Concernant le cadre scolaire, les préoccupations se tournent davantage sur la préparation des adolescents à une rencontre avec l'objet artistique et sur la rétroaction suite à l'expérience.

En théâtre jeune public, intervenir en amont et en aval d'une représentation est une dimension intrinsèque à la pratique. Ainsi, artistes, animateurs, communicateurs offrent des activités d'animation, d'information, de formation, de médiation. Ces activités ont comme but d'augmenter l'expérience spectateur ou d'améliorer la réception des œuvres grâce à une mise en contact avec les artistes et leur démarche ou bien pour faciliter des liens à faire entre le spectacle et les programmes pédagogiques et développer le sens critique. Cette pratique se développe intuitivement grâce à la créativité des artistes et du personnel responsable des relations avec les publics.

Le Théâtre le Clou, comme toutes les compagnies s'adressant aux jeunes publics, conçoit des guides pédagogiques, le plus souvent, nommé guide d'accompagnement. Dans ceux-ci, généralement, les artistes donnent des informations sur le spectacle (les thèmes, le résumé, les artistes, la démarche, la forme, etc.). Ils imaginent et proposent des activités plus ou moins complexes à réaliser avec les élèves avant et après le spectacle. Dans le guide d'*Éclats et autres libertés*, les informations sont orientées sur des échanges concernant la forme du spectacle, l'art performatif et sur les artistes, des suggestions, des réflexions et des questions sont proposées pour des activités d'échange après spectacle et des pistes de réponses sont même suggérées.

J'ai réalisé peu d'activités de préparation pour les adolescents, la plupart des activités de médiation aux Gros Becs étaient orientées vers les enfants du niveau primaire soit entre 5 et 11 ans. Cependant, entre 2000 et 2012, nous avons proposé une activité hors cadre scolaire,

« *Les ados font la fête au théâtre* », en réunissant des jeunes ayant une pratique théâtrale. Au Théâtre, nous pouvions accueillir une centaine de jeunes regroupant une dizaine de troupes amateurs de tout horizon afin de partager durant une journée entière leur passion du théâtre, ils y présentaient un extrait de leur spectacle en préparation. Les artistes de la production à l’affiche destinée aux ados et d’autres de la ville se prêtaient au jeu de parrain, marraine. Les jeunes partageaient un repas avec les artistes avant d’assister à la représentation du soir. Pendant un peu plus de dix ans, cette activité a connu un vif succès. Le public était plus que réceptif, voire complice avec les artistes qu’ils avaient côtoyés en après-midi, l’énergie était palpable dans la salle et contagieuse auprès des autres publics, abonnés ou non. À l’issue de ces représentations, les applaudissements explosaient littéralement. L’activité de la journée avait contribué à augmenter le plaisir. *Éclats et autres libertés* a bénéficié de cette activité. Durant cette période, les spectacles visés par cette activité étaient parfois des drames voire des tragédies, comme *Cette fille-là*⁵¹, corroborant la thèse que le plaisir se trouve aussi dans la tragédie. Il y a d’autres exemples de spectacles qui satisfont aux critères favorables à l’expérience esthétique et qui m’ont marquée ainsi que les publics accueillis⁵². Les adolescents adhèrent à des propositions artistiques audacieuses et complexes si les décideurs leur en donnent l’accès.

⁵¹ Spectacle produit par le Théâtre Catapulte et mis en scène par Joël Bedows.

⁵² Par exemple, *Si tu veux être mon ami*, une production de Nuages en Pantalon, *Embrase* de Luc Tartar mis en scène par Éric Jean, une production de Bluff théâtre, un spectacle intimiste *Sœur d’armes*, autofiction de Mathilde Benignus qui se joue dans une classe légèrement modifiée et qui devient la scénographie, une mise en scène d’Ève Ledig.

Conclusion

C'est donc en cherchant à valoriser les moments artistiques marquants dont je fus témoin avec les jeunes publics et en m'interrogeant sur les stratégies des artistes pour capter leur attention que je me suis intéressée aux recherches et réflexions de Schaeffer sur l'expérience esthétique. En m'appuyant sur la définition qu'il en donne, il m'a été possible d'identifier certaines stratégies favorables qui retiennent et infléchissent l'attention des publics cibles en mode esthétique.

Généralement, lorsqu'ils destinent leur travail aux jeunes publics, les artistes incorporent dans leur processus de création des étapes d'évaluation et d'expérimentation avec les publics. Ils s'assurent ainsi d'une bonne réception de ces derniers, par la justesse du rythme et de l'intensité des émotions suscitées ainsi que par l'accessibilité d'images complexes. Cette approche leur permet également de mieux connaître et comprendre les enfants à qui ils veulent s'adresser. Donc, une connaissance des stades du développement de l'enfant jeune et moins jeune et la mise en place d'étapes de vérification dans le processus créatif favorisent l'élaboration d'une proposition complexe et pertinente ayant le potentiel d'infléchir l'attention des jeunes publics en mode esthétique. Dans le cas du spectacle *Enchantés*, la rencontre avec le public cible est à la base même de la proposition et aboutit à un spectacle qui métaphorise le « vivre ensemble » par la mise en jeu d'une rencontre entre deux personnages dont le langage et la personnalité diffèrent. Pour *Éclats et autres libertés*, les représentations tests ont abouti à l'organisation de la matière artistique abstraite par des agencements qui en facilite la lecture tout en concourant à exemplifier la notion d'effort, source de ce travail. Le metteur en scène repousse les limites du discours convenu en

adoptant une stratégie de distribution des voix dans des personnages réceptacles auxquels les adolescents peuvent se reconnaître, un des aspects qui apporte une source de plaisir.

Schaeffer souligne que l'enclave pragmatique est la porte d'entrée de l'expérience esthétique ; la relation scène-salle revêt alors une importance primordiale. Dans les spectacles du corpus, une stratégie d'apprivoisement est mise en place. Dès l'entrée des spectateurs, les artistes sont sur scène mais pas encore en situation de jeu, puis une sorte de prologue propose aux publics de se familiariser avec l'esthétique de l'œuvre. Dans un deuxième temps, les interprètes installent, à vue du public, une zone plus restreinte où se dérouleront les actions principales. Cette enclave dans une enclave concentre le regard des jeunes spectateurs sur les enjeux dramaturgiques. Lorsque les interprètes transgressent la frontière de cette convention, le mouvement endogène s'active et relance la curiosité. Pour *Enchantés* cela symbolise la différence, mais aussi un fossé émotif qui existe et se creuse entre les deux protagonistes. Dans le cas d'*Éclats et autres Libertés* les sorties du territoire central représentent un signal de changement de tableau sollicitant une forme d'attention distribuée ou bien le lieu d'une prise de position forte ou d'un moment de lecture d'intertexte à voix haute sollicitant à la fois une focalisation et une forme parallèle de l'attention.

Les formes d'attention de style divergent sont généralement sollicitées. Dans tous les cas, les artistes construisent des images en présence du public et lui laissent du temps pour les recevoir et les interpréter ; soit par des silences, des regards ou des suspensions dans le mouvement. Les formes d'attention distribuées suspendent le temps et densifient la proposition tandis que les formes parallèles saturent l'attention.

Nous avons constaté que le traitement descendant est fortement sollicité dans les deux œuvres. Si l'on tient compte du développement du cerveau des publics selon leur âge, on peut dire des artistes qu'ils sollicitent un ralentissement du traitement de l'information en s'éloignant des schémas perceptifs et conceptuels acquis des publics. Le détournement d'objets et leur manipulation sont fortement utilisés, la gestuelle est stylisée et, tout au long de la représentation, ils construisent des configurations originales. Le niveau de difficulté est en outre adapté au public, favorisant ainsi le maintien de l'attention. Il n'est peut-être pas nécessaire de souligner que trop facile ennuie et que trop difficile provoque un décrochage. L'enjeu est donc de complexifier la proposition le plus loin possible, à la limite de la capacité d'attention et de compréhension des jeunes, ceci afin de saturer leur attention. Dans le cas d'*Enchantés* et du bébé spectateur, les objets utilisés sont familiers des petits, tout se joue sur trois familles de stimuli : les corps, la voix et des objets que sont les pincesaux et la peinture. La complexité réside dans la mise en jeu de la rencontre et des émotions qui se manifestent entre les deux interprètes ; elle est symbolisée par les traces de cette rencontre rendues visibles par les couleurs qui s'accumulent, petit à petit, sur les éléments scénographiques et les corps des artistes. Les couleurs primaires (bleue, rouge et jaune) sont utilisées et associées aux caractères et à la personnalité des personnages.

Avec les adolescents, dont la capacité de traitement de l'information est plus importante, le metteur en scène a choisi d'intégrer une multitude d'images qui se complexifient tout au long de la représentation. Si les objets sont nombreux, la base de la scénographie se concentre principalement sur la variation de trois couleurs : l'ivoire, le noir et le rouge, facilitant ainsi la lecture des images. La lumière changeante encourage une densification de la perception et le temps de mise en place pour chacun des tableaux favorisent une attention distribuée qui

permet au spectateur d'interpréter l'action. Dans les morceaux où le focus se portent sur une situation particulière, l'éclairage oriente le regard des jeunes, particulièrement lorsque le texte devient central, ce qui favorise une écoute soutenue du propos.

Dans les deux cas, la polyphonie est opératoire par l'interdisciplinarité des propositions. Un effort de traitement de l'informations est demandé au public par la mise en relation des différents langages, tels la danse et la musique pour *Enchantés* ; et les arts visuels, le texte (souvent poétique) et la musique pour *Éclats et autres libertés*. Une polyphonie se fait crescendo dans les deux cas en s'approchant de la finale du spectacle.

Dans les deux cas également, la musique et l'expression des corps accompagnent les états intérieurs des personnages. De toute évidence, la construction de la dramaturgie est développée pour susciter des réactions émotives. Sur les captations vidéo, nous entendons le public à plusieurs reprises. Le rire est plus audible, mais certains silences et expirations sonores permettent d'envisager que les émotions sont activées. Avec les bébés, les fondamentaux du jeu clownesque sont utilisés pour faire surgir le plaisir et entrer à petits pas dans le drame à venir. Avec les adolescents, le cynisme, la dérision et l'absurde désamorcent ce qui pourrait devenir « une leçon à recevoir », des procédés qui obligent cependant à prendre en compte le sens de la proposition.

Chez les bébés, l'intensité des émotions semble un enjeu plus important. L'enclave pragmatique favorise une mise à distance. Si le lieu sécuritaire de la représentation permet de ressentir fortement les émotions sans y réagir indûment, chez les petits enfants cependant, les crises peuvent se manifester indépendamment du spectacle, d'où la nécessité de leur offrir un cadre intimiste et à proximité d'adultes chez qui ils peuvent se réfugier. Le spectacle

Enchantés démontre la possibilité de pousser assez loin les situations à fort potentiel émotif en régulant l'intensité et en désamorçant le drame. L'équipe artistique propose la réconciliation, renforçant du même coup la métaphore centrale du spectacle, à savoir le « vivre ensemble ».

Ces outils d'analyse permettent de constater si une proposition artistique possède les attributs offrant un grand potentiel d'expérience esthétique à savoir, une complexité dans l'agencement mettant en branle le mouvement endogène du traitement de l'information, des stratégies attentionnelles du style divergent, une sollicitation des émotions et une valence hédonique positive.

Mais il n'y a pas que les œuvres en jeu dans une expérience esthétique, il y a tout un ensemble de facteurs qui doivent être considérés. Schaeffer suppose que le « pré attentionnel » joue un rôle dans la réception d'un objet, à plus forte raison s'il est de nature artistique. Les schèmes mentaux, les dispositions cognitives et émotives, les croyances, les attentes sont autant de facteurs qui ouvrent ou ferment l'intérêt d'une expérience en marche. Nous ne sommes pas loin des réflexions qui ont cours dans certaines théories de la réception, dont les concepts d'« horizon d'attente » et d'« écart esthétique » développés par Jauss et l'École de Constance. Ces chercheurs avancent que l'expérience préalable que le public a du genre dont l'œuvre relève, la forme et la thématique d'œuvres antérieures dont l'œuvre présuppose la connaissance et l'arrière-plan de l'expérience de la vie quotidienne et sociale sont trois facteurs qui constituent un système de référence à l'acte de lire une œuvre. Pour Jauss, « L'écart esthétique peut permettre au récepteur de s'affranchir de ses représentations figées, des normes sociales et habitudes dans lesquelles il est empêtré, pour s'ouvrir à l'anticipation d'une réalité nouvelle » (JAUSS, 1978, p.42).

Une expérience esthétique réussie peut donc contribuer à modifier les schèmes mentaux et participer ainsi à la transformation des comportements par la réflexion suscitée. La conduite esthétique étant proprement anthropologique comme le suggère Schaeffer, cela permet d'envisager qu'un néophyte des arts, tels les enfants, même tout petits, possède les facultés pour vivre ce type d'expérience, tout en reconnaissant que des activités de pratique artistique puissent contribuer à augmenter le potentiel expérientiel des publics tout au long de leur vie.

Ma posture de diffuseur m'a amenée à prendre en compte le contexte d'avant et d'après les spectacles analysés. Les actions mises en place par les artistes et les médiateurs révèlent l'importance des encadrements spécifiques qui contribuent à augmenter l'expérience esthétique. Mais comme mentionné plus tôt, la rencontre entre une œuvre contemporaine (ou qui s'écarte des traditions) et le jeune public est tributaire des adultes décideurs. La conception de l'enfance et de l'art joue un rôle capital dans la disposition à proposer des activités complexes aux jeunes. J'ai entendu maintes fois de la part des adultes qu'ils étaient étonnés et qu'ils ne pensaient pas que le théâtre pour enfants pouvait être « ça ». Le « ça » référait souvent à une proposition bien construite, polyphonique, dans une scénographie élaborée et une interprétation performante.

Cependant, la complexité doit être contextualisée et accompagnée en amont et en aval selon l'âge des publics ; d'où le choix de parcourir la trajectoire qu'emprunte la création, de l'idéation à la diffusion. Dans le champ du théâtre jeune public, l'accompagnement est indissociable de la trajectoire parce qu'intrinsèque à cette pratique où l'adulte accompagnateur (parent, éducateur ou diffuseur) joue un rôle décisionnel dans l'organisation de la rencontre.

L'accueil en salle est également un facteur important à prendre en compte puisque l'entrée au théâtre dispose ou non les publics à la rencontre avec l'œuvre. La contrainte de la sortie peut être une entrave, particulièrement chez les adolescents ; mais, sur place, certaines dispositions et un personnel attentif peuvent faire une différence notable. De fait, la relation avec les spectateurs, peu importe leurs âges, participe de l'expérience et mérite qu'on s'y attarde. De même, les activités de préparation à la sortie peuvent stimuler l'appétence des publics et faciliter la réception, comme il a été démontré avec le projet « Les arts et les tout-petits » et l'activité « Les ados font la fête au théâtre ».

Schaeffer insiste sur l'attitude ouverte et bienveillante et sur l'absence de tâche préalable pour accéder à une attention exacerbée favorable à l'expérience esthétique. Il va de soi que, selon le contexte des représentations, scolaires ou familiales, les enjeux ne seront pas les mêmes. Nous pouvons supposer que le contexte familial sera plus favorable.

Le contexte scolaire, de par sa mission pédagogique, doit justifier une sortie culturelle et la relier au programme [à quel programme le pédagogue se sent-il obligé ?] ; l'enseignant ou l'enseignante doit évaluer ce que l'élève en a retiré comme bénéfice d'apprentissage puisque l'organisation scolaire repose sur un tel système. Mais comment évaluer l'expérience esthétique puisque qu'il n'est pas garanti d'y accéder ? Ça s'active ou pas ? Quel type d'activités mettre en place sans orienter indûment le regard des jeunes ? Quelle rétroaction proposer qui valoriserait le jugement individuel des enfants et les rassurerait sur la légitimité du regard qu'ils portent et le ressenti qui les habite ?

Kerlan suggère que « l'éducation esthétique est l'apprentissage d'une certaine conduite, d'une certaine intention, d'une manière de se relier au monde » [2013, p. 21]. Le rôle de

l'enseignant, en se dégageant de ses tâches [et non pas de sa responsabilité], « devrait être à sa façon dedans, au cœur de l'expérience esthétique partagée. En la vivant pour lui-même et en y accompagnant l'élève » [2013, p. 30]. Cette attitude demeure un défi pour l'enseignant.

Nous constatons que l'analyse des deux spectacles donnés en exemple confirme le haut potentiel de ces propositions artistiques contemporaines pour ce qu'elle donne à penser et à s'é mouvoir à travers la complexité de leur construction poétique, leur valeur symbolique et métaphorique. Les vecteurs d'analyse issus de la définition de Schaffer permettent effectivement de démontrer que la complexité est nécessaire et qu'elle contribue à la formation cognitive puisqu'elle met en action le mouvement endogène de l'attention et des émotions.

Des chercheurs comme Jimenez et Heinich, tout comme Shaeffer, s'entendent pour dire que plus personne ne détient le « monopole de décréter de ce qu'est l'art et ce qui est de l'art » (2015, p. 26). Une œuvre qui transgresse les conventions, les traditions et les standards, comme l'art contemporain, bouleverse nos valeurs et nos croyances et ne peut qu'être favorable à une expérience esthétique dans laquelle la connaissance s'effectue par le ressenti, par une conduite esthétique donc relationnelle. Avec les plus petits enfants, nous savons qu'ils sont ouverts si le contexte d'accueil est propice à la rencontre, ce sont les adultes qui doivent être sensibilisés. Je me plaisais à mentionner qu'à l'occasion des spectacles dits pour « bébé », c'étaient plutôt les adultes qui s'initiaient à l'art contemporain, ces derniers étonnés de l'attention de leur progéniture.

Si on ne peut contrôler la culture et les croyances issues des milieux familiaux et sociaux, les opérateurs artistiques et culturels sont au moins responsables de l'information qu'ils

véhiculent sur le spectacle, la publicité par exemple, ainsi que des interventions de médiation ou d'animation entourant l'œuvre qui peuvent créer un biais important dans la réception et restreindre le potentiel expérientiel esthétique en orientant trop les attentes ou le regard du spectateur. Il importe de rendre justice à l'œuvre par une information adéquate, de se préoccuper de l'éveil du désir, de s'interroger sur les motivations des publics. C'est une réflexion complexe puisqu'il nous faut questionner à la fois l'œuvre et la provenance des publics.

Le travail de médiation culturelle, les activités de préparation et de rétroaction, les guides d'accompagnement du spectacle élaborés par les compagnies mériteraient d'être documentés sous l'angle de l'expérience esthétique, car, à ma connaissance, il n'existe pas d'étude exhaustive sur l'efficacité de ces outils de médiation en jeune public. Bien orientée, une activité ritualisée ou un rapprochement avec les artistes en lien avec la démarche et l'événement artistique, quelques jours avant la sortie, éveillera sans doute la curiosité et l'appétence. Suite à cette recherche, il me semble que les activités que j'ai mises en place, avec mes collaboratrices et collaborateurs des Gros Becs, avaient pour objectif principal de favoriser l'expérience esthétique et d'augmenter le plaisir et l'appréciation des publics particulièrement avec les œuvres complexes.

Arrivée au terme de ce parcours de recherche, je suggère l'hypothèse que des interventions post représentation prolongeraient l'expérience esthétique en activant la curiosité et en relançant la boucle attention-émotion-plaisir en lien avec l'objet artistique grâce au partage et au jeu dans le respect du ressenti de chacun. J'ai expérimenté à quelques reprises un atelier de rétroaction basé sur l'image émotive qui permettait, en groupe, de reconstituer l'événement ou le récit (lorsqu'il y en avait un). La diversité des aperceptions favorisait un

échange humainement et philosophiquement riche lorsqu'il était possible de prendre le temps de réaliser l'activité et de sortir de l'urgence d'un résultat à atteindre.

Si l'on se fie à l'exemple de Dora (2015, p.148) exposé dans l'essai de Schaeffer, on peut postuler que l'émotion peut surgir bien plus tard. Les quelques exemples décrits dans mon avant-propos corroborent cette thèse. Les enfants réinvestissent dans leur jeu l'expérience qu'ils ont vécue. Les adultes en y étant attentifs et en proposant des contextes où naturellement les enfants se réapproprient des gestes, des images, des mots issus d'une représentation pourront observer comment ils recréent à leur tour un univers qui les fait grandir. Même une expérience difficile peut se transformer en un moment d'émerveillement quelques heures plus tard, comme en témoignait cette mère qui me confiait avoir compris le théâtre en voyant ses enfants jouer et investir les questions sérieuses issues du spectacle auquel ils avaient assisté.

Susciter le désir, éveiller la curiosité sont des responsabilités d'adulte qui doivent être partagées sur toute la chaîne création-diffusion-accompagnateurs. À ce titre, il serait possiblement favorable de simplement inviter les jeunes à s'attarder, à prendre le temps de la réception, à accepter de ne pas comprendre tout de suite, à laisser les images se superposer et permettre à l'œuvre de se révéler à la fin de la représentation dans son imaginaire propre ; les inviter au silence qui permet d'entrer à l'intérieur de soi et de percevoir ce qui ne s'entend plus dans le tumulte du monde.

Envisager la relation avec des œuvres sous l'aune de l'expérience esthétique, qu'il s'agisse d'installations interactives, de théâtre intermédial ou d'autres formes spectaculaires, permet aux enfants, comme aux adultes qui les accompagnent, de réfléchir à la relation que nous

entretiens avec le monde, avec l'art ainsi qu'à l'effort à consentir pour améliorer notre vivre ensemble. Respecter l'intelligence des enfants, ne serait-il pas leur donner accès à plus grand qu'eux ?



ENCHANTÉS



ÉCLATS ET AUTRES LIBERTÉS

Bibliographie

LE CORPUS

ENCHANTÉS (2014), Le Fil rouge théâtre, intégral, support dvd, captation vidéo © L'art en boîte, Le Fil rouge théâtre.

PLANEL, Christine et Ève LEDIG (sous la Dir.) (2014), *Cahier de résidence : Le Fil rouge théâtre*, La Passerelle, Rixheim.

Extrait vidéo : Teaser *Enchantés* : <https://vimeo.com/120004965>

ÉCLATS ET AUTRES LIBERTÉS (2010), THÉÂTRE LE CLOU, intégral, support dvd, captation vidéo, © Théâtre le Clou.

LEPAGE, Étienne et collab. (2012), *Éclats et autres libertés*, Montréal, Dramaturges éditeurs, 65 P.

Éclats et autres libertés, bande-annonce : <https://www.theatredaujourd'hui.qc.ca/eclats>
1 m : 12 s

Éclats et autres libertés, extrait 4/4
<https://www.youtube.com/watch?v=xKX17vuHTUA>
2 m. 50 s.

Intégrale 2012, sur YouTube : <https://www.youtube.com/watch?v=ta6MZpx7i0s>
Voir image à : 1 h : 3 m : 11 s

CADRE THÉORIQUE

SCHAEFFER, Jean-Marie (2016 [2000]), *Adieu à l'esthétique*, Paris, Éditions Mimésis, coll. « L'esprit des signes », 95 p.

SCHAEFFER, Jean-Marie (2015), *L'expérience esthétique*, Paris, Gallimard, 366 p.

LES OUVRAGES ET LES ARTICLES THÉORIQUES

Monographie

DANAN, Joseph (2017), *Qu'est-ce que la dramaturgie ?*, Paris, Actes Sud, 76 p.

FÉRAL, Josette (sous la dir.) (2012), *Pratiques performatives Body remix*. Montréal, Presses de l'Université du Québec, 352 p.

HEINICH, Nathalie (2014), *Le Paradigme de l'art contemporain : Structure d'une révolution artistique*, Paris, Gallimard, 373 p.

HEINICH, Nathalie, Jean-Marie Schaeffer et Carole Talon-Hugon (2014), *Par-delà le beau et le laid : enquêtes sur les valeurs de l'art*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Esthetica », 365 p.

JAUSS, Hans Robert (1978), *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des idées », 305 p.

JIMENEZ, Marc (1997), *Qu'est-ce que l'esthétique ?*, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais, inédit », 432 p.

LEHMANN, Hans-Thies (2002), *Le Théâtre postdramatique*, Paris, L'Arche, 192 p.

PAVIS, Patrice (2014), *Dictionnaire de la performance et du théâtre contemporains*, Paris, Armand Colin, 293 p.

PAVIS, Patrice (2006), *Dictionnaire du théâtre*, Paris, Armand Colin, 447 p.

PAVIS, Patrice (2003), *L'analyse des spectacles : théâtre, mime, danse, danse-théâtre, cinéma*, Paris, Nathan, coll. « Fac. Arts du spectacle », 319 p.

SARRAZAC, Jean-Pierre (2012), *Poétique du drame moderne*, Paris, Seuil, 416 p.

Articles

BARBÉRIS, Isabelle (2013), « L'humain débordé dans le théâtre postdramatique », *Cités*, no. 55, p. 25-32.

KERLAN, Alain (2018), « L'expérience esthétique, un enjeu pour l'éducation et la démocratie », dans Marie-Christine Beaudry, Sylvain Brehm et Jean-François Boutin (sous la dir.), *Discours, usages, traces de l'expérience esthétique en contexte scolaire. Perspectives croisées*, Lyon, Presses de l'Université Lumière Lyon2, p. 116-140.

KERLAN, Alain (2013), « À la source éducative de l'art », *Staps 2013/4*, n° 102, p. 17-30.

LESAGE, Marie-Christine (2008), « Scène contemporaine et recherches interdisciplinaires au Québec. », *Globe. Revue internationale d'études québécoises*, n° 112, p. 169-184.

BIET, Christian, TRIAU, Christophe. (2008), « La comparution théâtrale. Pour une définition esthétique et politique de la séance », *Tangence*, n° 88, p. 29-43.

KALINOSKI, Isabelle (1997), « Hans-Robert Jauss et l'esthétique de la réception », *Revue germanique internationale*, n° 8, p. 151-72.

GIREL, Sylvia, « Horizon(s) d'attente », dans Anthony Glinoyer et Denis Saint-Amand (sous la dir.), *Le lexique socius*, <<http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/43-horizon-s-d-attente>>>, page consultée le 21 août 2019.

DUMOUCHEL, Daniel (1994), « Jean-Marie Schaeffer. L'art de l'âge moderne » dans *L'esthétique et la philosophie de l'art du XVIII siècle à nos jours. Philosophiques*, 21(2), p. 620–624.

LES OUVRAGES ET LES ARTICLES EN LIEN AVEC LE CORPUS

Monographie et collectifs

BEAUCHAMP, Hélène et Françoise LEPAGE (2003), « La littérature pour la jeunesse », dans LAFON, Dominique (sous la dir.), *Le Théâtre québécois. 1975-2000*, Montréal, Fides, coll. « Archives des lettres canadiennes », t. 11, p.11 à 15

BEAUCHAMP, Hélène, Pascal BELLEAU (2000), *Introduction aux textes du théâtre jeune public*, Montréal, Éditions logiques, coll. « Théories et pratiques dans l'enseignement », 225 p.

BEAUCHAMP, Hélène (1998), *Le théâtre adolescent : une pratique artistique d'affirmation*, Montréal, Éditions Logiques, coll. « Théories et pratiques dans l'enseignement », 268 p.

BEAUCHAMP, Hélène (1985), *Le théâtre pour enfants au Québec : 1950-1980*. Cahiers du Québec ; 84. LaSalle, Québec : Hurtubise HMH, 306 p.

BERNANOCE, Marie et Sandrine LE PORS (Dir.) (2015), *Entre théâtre et jeunesse, formes esthétiques d'un engagement*, Grenoble, Université Stendhal, coll. « Recherches et Travaux », N° 87, 172 p.

CABANIS Françoise et Chantal JANELLE (1993), *La création et le petit enfant*, Noisiel, Éditions de l'Aube, coll. « Monde en cours », 142 p.

DOLTO, Françoise (1985), *La cause des enfants*, Paris, Éditions Robert Laffont, 636 p.

DOLTO, Françoise, (1988) *La cause des adolescents*, Paris, Éditions Robert Laffont, 273 p.

FAURE, Nicolas (2009), *Le théâtre jeune public. Un nouveau répertoire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, Coll. « Le spectaculaire », 369 p.

LANSMAN, Émile et Amélie BUREAU (sous la dir.) (2009), *Théâtre pour ados : paroles croisées*, Carnières-Morlanwelz, Lansman Éditeurs, 142 p.

LEPAGE, Françoise (2000), *Histoire de la littérature pour la jeunesse (Québec et francophonies du Canada)*; suivie d'un *Dictionnaire des auteurs et des illustrateurs*. Orléans, Éditions David, 826 p.

MONTAGNER, Hubert (1988), *L'attachement : les débuts de la tendresse*, Paris, Odile Jacob, 294 p.

PRESLES, Philippe (2013), *Le voyage extraordinaire de l'enfance, la naissance de la conscience*, Paris, Éditions Robert Laffont, Marabout, 244 p.

SOUSSAN, Ben et Pascale MIGNON (2006), *Les bébés vont au théâtre*, Ramonville-Sainte-Agne, Éditions Érès, 200 p.

Articles

BÉLAIR, Michel (2008), « Théâtre-Tout écartillé », *Le Devoir*, 22 avril, p. b7.

BELZIL, Patricia (2010), « Enfants choyés. Petits bonheurs », *Jeu. Revue de théâtre*, n° 137, p. 113-118.

BERTIN, Raymond (2015), « La onzième édition des Petits bonheurs », *Lurelu*, 38:1, p. 21-21.

BONNAFÉ, Marie, René DIATKINE et Jacqueline ROY (1986), « Les jeunes enfants et les livres », *La Psychiatrie de l'Enfant*, 29:2, p. 319-362.

BRULLEMANS, Pascal (2013), « L'âge de la parole : Premiers pas dans l'écriture pour bébés », *Jeu. Revue de théâtre*, n° 149, p.45-47.

DELDIME, Roger et Jeanne PIGEON (1988), « La mémoire du jeune spectateur de théâtre », *Jeu. Revue de théâtre*, n° 46, p. 88-100.

DEVERNEY, M. et Viaux-Savelon, S, « Développement neuropsychique [de l'adolescent : les étapes à connaître](#) », *Le dossier neurologique, Réalités pédiatriques* n° 187, _Septembre 2014, p. 1-7.

DOSPINESCU, Liviu (2008), « Effet de présence et non-représentation dans le théâtre contemporain », *Tangence*, n° 88, p. 45-61.

DORTIER, Jean-François (2005), « Quand l'enfant acquiert la théorie de l'esprit », *Sciences Humaines*. n°164, p. NP

FÉRAL, Josette (2000), « Qu'est la performance devenue ? », *Jeu. Revue de théâtre*, n° 94, p. 157-164.

FÉRAL, Josette (1995), « Pour une théorie des ensembles flous », *Theatre Research in Canada*, n^{os} 1-2, p. 119-124.

FILLIOZAT, Isabelle (2015), « Les caprices n'existent pas », *Parents naturellement*, <https://parents-naturellement.com/caprices>, site consulté le 24 mars 2017.

GARCÍA MARTÍNEZ, Manuel (2001), « Le temps et le rythme au théâtre », *L'Annuaire théâtral*, n^o 29, p. 69-81.

GAUDREAU, Gervais et Suzanne LEBEAU (2006), « Devoir de transcendance », *Jeu. Revue de théâtre*, n^o 118, p. 83-85.

GRÉGOIRE, Alain, Louis-Dominique LAVIGNE, Lucette SALIBUR et Lise VAILLANCOURT (2011), « Voies multiples de la dramaturgie jeunesse en Amérique francophone », *L'Annuaire théâtral*, n^{os} 50-51, p. 183-202.

HÉBERT, Chantal (1999), « Les voix — ou les voies — de la présence », *L'Annuaire théâtral*, n^o 26, p. 5-8.

LEBEAU, Suzanne (1988), « Écrire pour les tout-petits : question de point de vue », *Jeu. Revue de théâtre*, n^o 46, p. 101-109.

LESAGE, Marie-Christine (1999), « Regards croisés : théâtre et interdisciplinarité », *L'Annuaire théâtral*, n^o 26, p. 11-15.

LESAGE, Marie-Christine (2008), « Scène contemporaine et recherches interdisciplinaires au Québec », *Globe. Revue internationale d'études québécoises*, n^o 2, p. 169-84.

LESAGE, Marie-Christine (2012), « Mémoire des arts et scène contemporaine », *L'Annuaire théâtral*, n^o 52, p. 37-53.

LESAGE, Marie-Christine (2013), « *Le spectateur ignoré ?* », *Jeu. Revue de théâtre*, n^o 147, p. 131-38.

LÉVESQUE, Solange (1996), « L'espace et le spectateur », *Jeu. Revue de théâtre*, n^o 79, p. 56-60.

MILLOT, Pascale (2004), « Petit public, grands artistes », *L'Actualité*, 29 :13, p. 60.

PAVIS, Patrice (2001), « Les études théâtrales et l'interdisciplinarité », *L'Annuaire théâtral*, n^o 29, p. 13-27.

RAYMOND, Yves (1999), « La répétition esthétique », *Protée*, vol. 27, n^o 1, p. 87-92.

SÉNÉCHAL, Yan (2001), « Regards croisés : théâtre et interdisciplinarité », *L'Annuaire théâtral*, n^o 226, p. 181-182.

SOUSSAN, Patrick Ben (2006), « Théâtre jeune public : interdit aux moins de 3 ans ? », *Spirale*, vol. 35, n° 3, p. 43-61.

SOUSSAN, Patrick Ben (2007), « Ce que Pinocchio nous dit de l'enfance en général et du théâtre jeune public en particulier », *Spirale*, n° 52, p. 107-13.

TYSZKOWA, Maria (1976), « L'art pour les tout-petits ; les problèmes de sa réception et de son influence », *International Journal of Early Childhood*, vol. 8, n° 1, p. 28.

VILLENEUVE, Rodrigue (2003), « SARRAZAC, Jean-Pierre, La parabole ou l'enfance du théâtre », *L'Annuaire théâtral*, n° 33, p. 183-185.

Contrôler les émotions, Révision scientifique : Stéphanie Duval, professeure en éducation préscolaire à l'Université du Québec à Chicoutimi Recherche et rédaction : Équipe Naître et grandir, Mise à jour : Juillet 2015

https://naitreetgrandir.com/fr/etape/0_12_mois/developpement/fiche.aspx?doc=naitre-grandir-developpement-cerveau-0-12-mois#_Toc444624911

Le développement de l'ouïe chez l'enfant, Révision scientifique : Jérémie Duval, audiologiste Recherche et rédaction : Équipe Naître et grandir
Mise à jour : Mars 2017

https://naitreetgrandir.com/fr/etape/0_12_mois/developpement/fiche.aspx?doc=naitre-grandir-developpement-sens-ouie-audition, site web consulté en août 2019

PETITJEAN, Norma, 2014, Le Cerveau de l'Adolescent, Blog, 10 novembre 2014

<http://cervenad.blogspot.com/2014/11/le-cerveau-de-ladolescent.html>

SIEGEL, Daniel, « Le cerveau de votre ado » Éditions Les Arènes. Disponible en médiathèque, en librairie ou sur internet. <https://www.centre-developpement.com/2018/10/28/neurosciences-remodelage-cerveau-adolescent/>

by [Caroline](#) · 8 September 2018, Source: http://apprendre-reviser-memoriser.fr/neurosciences-remodelage-du-cerveau-adolescent/?fbclid=IwAR3MYOwyZaayT7-D1HyhXbXTTViNoTSp6T1P18fwGi2_Na1vHzJn3aUEELA

Documents

GRÉGOIRE, Alain (2005), « Le Rendez-vous Zéro-Six, Les enjeux de la création pour la petite enfance », [prise de note Raymond Bertin], *Empreintes*, n°1, Maison Théâtre.

CHEVALIER, Diane (2006), « La création pour les enfants de zéro à trois ans, Explorer différentes approches d'ici et d'ailleurs », *Empreintes*, n° 4, Maison Théâtre.

GRÉGOIRE, Alain (dir.), Diane CHEVALIER et Ann NADEAU (2009), « La toute petite enfance, l'accueil et l'accompagnement des tout-petits au spectacle vivant », [à partir du compte rendu d'Hélène Beauchamp], *Empreintes*, n° 6, Maison Théâtre.

GRÉGOIRE, Alain et Diane CHEVALIER (2010), « La création pour les tout-petits : un plongeon dans l'acte théâtral, cinq années de mobilisation, de réflexions, et d'actions complices entre la Maison théâtre et Petits Bonheurs », *Empreintes*, n° 8, Maison Théâtre.

SIMON, Joël, (sous la dir.) (2009), « Ève Ledig », *Itinéraires d'artistes, Itinéraire de vie*, Reims, Nova Villa, n° 3.

SIMON, Joël, (sous la dir.) (2010), « Laurent Dupont », *Itinéraires d'artistes, Itinéraire de vie*, Reims, Nova Villa, n° 4.

WEISHARR, Sandrine (dir.) (2012), *Devenir spectateur, explorer les horizons d'attente*, Compte rendu de la rencontre professionnelle dans le cadre du Festival Sur un Petit nuage, Pessac, 37 p.

Thèse

LE DEAULT, Dominique (2004), *Spectacle petite enfance : phénomène de mode ou projet de société?*, mémoire DESS MSV sous la direction de René Lafite, Brest, Université de Brest, 96 p.

THIBAUT, Laurence Valérie (2010), *Comprendre l'expérience de création des artistes dans le théâtre pour adolescents en Ontario français*, Ph.D, 334 p.

Paratextes

Revue de presse des compagnies Théâtre Le Clou et Le Fil rouge théâtre.

Statistiques recueillies Théâtre Le Clou et Le Fil rouge théâtre.

Guide pédagogique *Éclats et autres Libertés*.

Programmes des spectacles.

Dossier du spectacle *Enchantés*, 23/03/2016.

Correspondances courriel entre Benoit Vermeulen et Étienne Lepage.

Une correspondance courriel d'une abonnée des Gros Becs archivée au Carrousel.

Divers

À propos d'*Impromptu*, interview de Jeff Benignus et d'Ivan Favier :

<https://vimeo.com/120004965>

À propos d'*Impromptu*, Interviews de professionnelles de la petite enfance

<https://vimeo.com/120006207>

L'*Impromptu* - extrait 3 : <https://vimeo.com/116349348>

Auteurs multiples (2013), *Vers une politique du théâtre jeune public*, Cqt, Rideau, Adst, Tuej

https://www.tuej.org/images/documentation/vers-une-politique_final.pdf

Entrevue radio avec Ève Ledig, émission Vertigo à RTS, Lausanne, 4 janvier 2016

<https://pages.rts.ch/la-1ere/programmes/vertigo/7337649-vertigo-du-04-01-2016.html>

AUDET, Marjorie (2019), *Les arts et les tout-petits, bilan*, Théâtre jeunesse, Les Gros Becs.

https://gallery.mailchimp.com/bac84ded6619afe8aa80a29cd/files/b49bc9f9-f3a1-4dc1-a8f3-1436797b1875/VF_Bilan_2015_2019_Les_arts_et_les_tout_petits_standard.pdf

La valise des tout-petits de 18 mois à 5 ans, vidéo <https://www.lesgrosbecs.qc.ca/atelier/la-valise-des-tout-petits/>

Parcours de sensibilisation : Les arts et les tout-petits (promo) (2015), extraits vidéo du Séminaire *Les arts et les tout petits* tenu aux Théâtre jeunesse Les Gros Becs en mai. Prise de vue et montage Pamela Bisson. <https://vimeo.com/138240978>

Liste des tableaux

Tableau 1 Les symptômes de l'expérience esthétique retenu par Schaeffer d'après Goodman,
p.13

Tableau 2 : Les formes d'attention, p. 19

Crédits Photos

Enchantés : Raoul Gilibert, Productions Photographiques

Éclats et autres libertés : Spin Prod

Crédits des spectacles

Enchantés

Théâtre musical et dansé
Pour tous, dès 1 an
En temps scolaire, crèches et maternelles
Création octobre 2014
Durée : 30 minutes environ

Co-écriture : Eve Ledig, Jeff Benignus et Ivan Favier

Mise en scène : Eve Ledig

Composition musicale, chant et jeu : Jeff Benignus

Danse, chorégraphie et jeu : Sabine Siegwalt

Lumières, régie générale : Frédéric Goetz

Régie en alternance : Frédéric Goetz et Olivier Fauvel

Collaboration artistique : Monique Bienmuller

Construction : Olivier Benoit

Merci à Catherine Fender et Philippe Lux

PRODUCTION : Le Fil rouge théâtre

Compagnie conventionnée par le Ministère de la culture et de la communication — DRAC
Alsace et la Ville de Strasbourg.

COPRODUCTION

La Passerelle, relais culturel de Rixheim ; Festival Méli'môme, Reims. Avec le soutien du Festival Petits et Grands, Nantes ; Le Tout petit festival, Communauté de Communes d'Erdre & Gesvres ; le TJP, CDN d'Alsace à Strasbourg, la Fondation Alliance — Cairpsa Carpreca et la SPEDIDAM. Le Fil rouge théâtre bénéficie du soutien à la création de la Région Alsace et de l'aide à la diffusion de la Région Alsace et du Grand Est.

Éclats et autres libertés

Théâtre
Pour tous, dès 14 ans
Création : 2010
Durée : 60 minutes environ

Texte : Marie-Josée Bastien, Mathieu Gosselin, Étienne Lepage, Jean-Frédéric Messier

Mise en scène : Benoît Vermeulen

Interprétation : Ève Duranceau, Ève Landry, Kim Lavack-Paquin, Erwin Weche

Scénographie, costumes et accessoires : Raymond Marius Boucher

Dramaturgie et langage formel : Nathalie Derome

Éclairages : Mathieu Marcil

Environnement sonore : Jean-Frédéric Messier

Assistance à la mise en scène : Geneviève Gagnon

Direction technique et de production : Christine Chu

PRODUCTION : Théâtre Le Clou

Créé en résidence à la Maison Théâtre en coproduction avec le Centre national des arts

REMERCIEMENTS	II
RÉSUMÉ	III
MOTS CLÉS :	IV
ABRÉVIATIONS UTILISÉES :	IV
AVANT-PROPOS	V
INTRODUCTION	X
CHAPITRE 1 L'EXPÉRIENCE ARTISTIQUE SELON JEAN-MARIE SCHAEFFER	1
1.1 <i>L'expérience esthétique versus la création artistique</i>	1
1.2 <i>Les symptômes</i>	4
1.2.1 La densification attentionnelle	5
1.2.2 La saturation attentionnelle	6
1.2.3 L'exemplification et l'expressivité	8
1.3 <i>L'attention vs la concentration</i>	9
1.4 <i>Les formes d'attention et leurs traitements</i>	10
1.4.1 Forme d'attention distribuée ou focalisée	11
1.4.2 Forme d'attention parallèle vs sérielle	12
1.4.3 Traitement ascendant et descendant : du néophyte à l'expert	13
1.4.4 Traitement polyphonique	15
1.4.5 Style convergent vs style divergent	16
1.5 <i>Le rôle de l'émotion et du plaisir</i>	17
1.5.1 Rôle de mémoire et d'apprentissage	17
1.5.2 L'activation des émotions	18
1.5.3 Rôle évaluatif/plaisir/déplaisir	20
1.6 <i>Les facteurs du maintien de l'attention esthétique : la fluence et la curiosité</i>	24

2.1	Préambule.....	29
2.2	Le bébé, un spectateur à part entière.....	31
2.3	Dans l'univers de la création : La voix, le corps et l'objet/trois portes d'entrée	33
2.4	Enchantés et <i>Le Fil rouge théâtre</i>	35
2.4.1	Le Fil rouge théâtre et sa directrice artistique	35
2.4.2	Pourquoi <i>Enchantés</i>	36
2.4.3	La démarche de recherche et de création	38
2.5	Stratégies favorables à l'expérience esthétique	41
2.5.1	Avant la sortie / Ce qu'on en dit.	42
2.5.1.1	L'accueil au théâtre, ce qu'on en dit	43
2.5.1.2	L'entrée en salle	47
2.5.2	L'enclave pragmatique / Un espace sécuritaire et rassurant	49
2.5.3	Le choix des stimuli	50
2.5.4	L'ouverture du spectacle, apprivoiser l'espace.	51
2.5.4.1	Les éléments de densification	52
2.5.4.2	Les éléments de saturation de l'attention.....	53
2.5.4.3	Les éléments de l'exemplification et de l'expressivité.....	54
2.5.5	Les stratégies en regard du style divergent des formes de l'attention	56
2.5.5.1	Solliciter les formes d'attention distribuées et parallèles	56
2.5.5.2	Solliciter le traitement descendant de l'attention	58
2.5.5.3	Présence de la polyphonie	60
2.5.6	Le développement de l'histoire en lien avec l'émotion/une proposition complexe dans une forme épurée.	61
2.5.7	Plaisir/déplaisir	63

CHAPITRE 3	TRAJECTOIRE D'ÉCLATS ET AUTRES LIBERTÉS, SPECTACLE DESTINÉ À DES ENFANTS À	
	PARTIR DE 14 ANS.....	68
3.1	<i>Préambule</i>	68
3.2	<i>L'adolescence une période de remodelage</i>	69
3.3	<i>Le théâtre pour adolescent, contexte</i>	74
3.4	<i>Démarche de recherche et de création d'Éclats et autres libertés</i>	76
3.5	<i>Analyse dramaturgique du texte Éclats et autres libertés</i>	78
3.5.1	Une stratégie de fluence pour une meilleure réception du complexe	78
3.5.2	Les formes de discours	80
3.5.3	La distribution des voix : le choix de créer des réceptacles qui favorisent l'émergence et l'accessibilité du sens	81
3.6	<i>Stratégies d'écriture scéniques : les capteurs d'attention</i>	89
3.6.1	La scénographie/l'enclave pragmatique	89
3.6.2	L'ouverture du spectacle : apprivoiser la proposition	91
3.6.3	Le mouvement descendant fortement sollicité dans le plaisir	92
3.6.3.1	Les installations visuelles symboliques	92
3.6.3.2	Le détournement d'objets	93
3.6.4	Des états émotifs en phase avec les adolescents	95
3.6.4.1	Une présence scénique forte, juste et performante.....	95
3.6.4.2	La musique, vecteur d'émotions.....	96
3.6.4.3	L'amplification de la voix	97
3.7	<i>Plaisirs/déplaisirs</i>	98
3.7.1	Une proposition complexe, mais fluide	98
3.7.2	L'accompagnement des publics et le préattentionnel	101
	CONCLUSION	104
	BIBLIOGRAPHIE	115

LISTE DES TABLEAUX	122
CRÉDITS PHOTOS	122
CRÉDITS DES SPECTACLES	123