

Sur les milieux d'apparition des formes. Entretien avec Fanny Béguery et Adrien Malcor, auteurs d'*Enfantillages outillés*.

Kirsten
Murphy

107

Kirsten Murphy Dans les Enfantillages outillés, la question sur le fonctionnement des machines amène très vite les enfants à représenter les éléments naturels. Il y a beaucoup d'eau, de feu et d'air dans les dessins, en général sous forme de « gribouillis ». Dans le texte qui conclut votre livre, « Le parti pris des ultra-choses », Adrien rappelle les divers sens du mot « élément », entre éléments de construction et forces naturelles. Il écrit : « L'élément-individu est la forme simple, mais l'élément-milieu, l'élément-force, touche à l'amorphe, qui n'est pas l'absence des formes mais leur milieu d'apparition. » Je me dis que toute école d'art est par définition un « milieu d'apparition » de formes, mais qu'on y fait preuve d'une

Fanny Béguery et Adrien Malcor sont membres du collectif d'artistes RADO, et les auteurs d'Enfantillages outillés. Un atelier sur la machine, paru aux éditions L'Arachnéen en 2016. Ce très beau livre de dessins, photographies et gravures d'enfants retrace les étapes de l'atelier Enfantillages outillés, l'une des belles expériences de l'« enquête artistique sur la géographie technique du pays de Tulle » que mena RADO de 2011 à 2014 en collaboration avec l'association Peuple et Culture Corrèze. À plusieurs reprises au fil de l'année scolaire 2012-2013, Fanny Béguery et Adrien Malcor sont intervenus dans trois écoles primaires de la vallée de la Dordogne, auprès d'une quarantaine d'enfants au total, âgés de 4 à 10 ans. Après leur avoir proposé de représenter, avec les outils du dessin, le fonctionnement des machines qui les entouraient, ils ont incité les enfants à photographier, dessiner et graver à partir des « sources » de l'électricité : les barrages et centrales hydroélectriques des gorges de la Dordogne. C'était « confronter les enfants à un changement d'échelle, à une étrangeté proche, pas à une abstraction ».

La deuxième partie du livre, « Enfantillages outillés. Le parti pris des ultra-choses », est un texte passionnant dans lequel Adrien Malcor situe les enjeux de l'atelier sur les plans artistique, pédagogique et philosophique, en articulant les pensées entre autres de Joseph Beuys, Georges-Henri Luquet, Wassili Kandinsky, Gilbert Simondon, Claude Lévi-Strauss, Célestin Freinet et Henri Wallon. Adrien Malcor y rappelle l'actualité persistante de l'art enfantin : « Se pencher sur la créativité enfantine sera toujours une façon de reposer la question de l'art, de se demander ce qu'est l'art, sans vertige métaphysique ou logique, sans rêverie archaïsante. »

Enseignante de peinture à l'École nationale supérieure des beaux-arts de Lyon, j'ai voulu interroger mon expérience de l'enseignement artistique à la lumière des Enfantillages outillés. Je remercie Fanny Béguery, Adrien Malcor et Anaïs Masson d'avoir répondu aux questions ci-dessous. J'en aurais beaucoup d'autres...

Kirsten Murphy

assez faible tolérance pour ce qui relève de l'amorphe... Souvent, nous (les professeurs) ne savons pas trop quoi en dire, et l'amorphe devient vite encombrant. De plus, on aurait tendance à l'associer à la gestualité solitaire, qui passe a priori plus par les outils que par les machines. Dans les Enfantillages outillés, on voit que la photocopieuse peut produire de l'amorphe (et du dialogue). Fanny est photographe : y a-t-il un amorphe photographique ?

Fanny Béguery Tu commences par le gribouillis. Nous aussi, tu as vu : le montage du livre s'ouvre avec un dessin du plus jeune des enfants avec qui nous avons travaillé, Olivier. Le dessin est à première vue un « gribouillis », mais justement : la « force naturelle » que l'on voit d'emblée, c'est l'énergie d'un corps qui trace. Grâce aux explications d'Olivier, on peut voir ensuite ce que le gribouillis « représente » : une gazinière, avec son « feu bleu ». Cela dit, nous n'avons pas cherché à scénariser dans le livre un passage de l'amorphe à la forme, qui signifierait quelque chose comme un progrès technique ou pédagogique. Nous sentons bien aujourd'hui combien l'idée de progrès peut être trompeuse, y compris dans le monde des formes. Je m'intéresse en ce moment à l'art rupestre : son histoire a longtemps été faussée par des archéologues qui croyaient trop au progrès (de l'abstrait au figuratif, en l'occurrence). Bien sûr nous ne nions pas du tout que les enfants puissent faire des progrès en classe, mais nous nous intéressons à autre chose, aux relations entre les outils (ou instruments) artistiques, l'imagination et les processus de connaissance.

Adrien Malcor Et elles peuvent être assez erratiques !
FB Donc le livre n'illustre aucun progrès, nous avons simplement suivi les étapes de l'atelier. La photographie apparaît dans la deuxième partie, avec les visites des usines hydroélectriques, et, pour les dessins, l'arrivée de l'encre et de la gouache. La photographie argentique est aussi une technique à l'eau, et je crois, moi, à un amorphe argentique, lié à un milieu liquide d'apparition, avec cette « intelligence liquide » dont parle Jeff Wall. Dans les *Enfantillages outillés*, l'amorphe est bien du côté de l'eau, ou alors de l'alliage eau-feu, l'électricité étant plutôt du côté du feu. Cela suggère une



fig. 1

idée alchimique de la photographie, qu'on retrouve à l'œuvre dans certaines expérimentations modernes, dans les cristallogrammes d'August Strindberg par exemple.

AM Notre idée, en introduisant cette dimension de l'amorphe à propos de notre « atelier sur la machine », c'était d'abord de remettre du vitalisme dans le mécanisme, ou plus concrètement de tirer les choses vers une espèce de biomorphisme, quand les essais de « grammaires » du dessin d'enfant ont surtout véhiculé des idéaux géométriques. Il faut se méfier des grammaires de toute façon, aussi attirantes qu'elles puissent être.

Spontanément, je chercherais l'amorphe photographique du côté du flou optique, et même de ce que Richard Hamilton appelait le *phloo*: un flou haptique peut-être, en tout cas signe et promesse de jouissance, très utilisé dans la glorieuse publicité américaine des années 1950. Le mot contient la paire de *o* sur laquelle Joyce a si bien joué dans le dixième chapitre de *Finnegans Wake* (celle de *poo* et de *loo*, mais aussi pictographiquement la paire d'yeux, de seins ou de fesses). Je dis ça parce que tu es anglophone, que Hamilton est un lecteur de Joyce et que ce dixième chapitre est celui de la pédagogie. La vue du nourrisson est probablement très *phloo*, et je pense cette fois au beau travail de Marina Ballo Charmet intitulé *Primo campo* (« premier champ », « champ premier »). C'est un travail nourri de psychanalyse, ce qui n'est pas le cas de nos Enfentillages outillés, mais on peut supposer ici que la peur de l'amorphe dont tu fais état participe d'une résistance, au sens psychanalytique. C'est aussi la peur de l'informe au sens de Georges Bataille, c'est-à-dire de la mise en crise des taxinomies. Si parfois, en effet, nous ne savons pas trop quoi dire de l'amorphe, ce n'est pas par accident, c'est que l'amorphe défie les catégorisations du langage.

Quant à l'école d'art comme milieu d'apparition des formes (bonne définition, sans doute plus polémique qu'elle n'y paraît), je pense que tu as observé qu'il y a souvent aussi chez les étudiants une peur de la forme, une peur de donner, de fixer une forme. L'amorphe peut être bien confortable aussi! Je vais peut-être dire une banalité, mais je crois qu'un bon artiste a appris à combattre ces deux peurs, et peut-être l'une par l'autre, c'est-à-dire qu'il a appris à puiser des formes dans de l'amorphe, de quelque

nature qu'il soit. Les enfants ne connaissent généralement pas la peur de donner une forme, d'où la grande évidence plastique de leurs dessins.

FB Oui et je voudrais ajouter que les machines sont parfois un bon moyen de surmonter cette peur de la forme. Il m'est arrivé, en initiant des étudiants en art aux procédés photographiques expérimentaux (rayogrammes, insulations, etc.), de voir des jeunes gens peu à l'aise en dessin soudain habitués – et très heureux de l'être – par des recherches formelles assez exigeantes. Les techniques de reproduction ont cette propriété d'importer très vite de la forme, toute faite pour ainsi dire, même si c'est un leurre de croire que l'« art à la machine » n'engage pas la subjectivité. On peut avoir un rapport très intime et presque primitif à la machine, comme John Coplans quand il fait ses belles photocopies de mains, ces mains qui nous permettent de donner forme, mais qui ont elles-mêmes une forme.

KM Presque tous les étudiants avec qui je travaille utilisent une documentation photographique comme source pour la peinture ou le dessin. Les photographies sont comme la première couche ou la sous-couche d'une peinture. Dans votre livre, photographie et dessin interagissent très différemment. Vous avez utilisé l'argentique qui, comme chacun sait, suppose un laps de temps entre la prise de vue et la fabrication proprement dite de l'image. Pendant ce laps, tu ne peux pas voir ce que tu as photographié. Vous avez, volontairement semble-t-il, étendu ce laps: les enfants ont pris leurs photos des barrages en janvier, mais les ont vues en mars, lors de la troisième et dernière semaine d'atelier. Entre-temps, vous les avez fait dessiner à partir de leurs seuls souvenirs (et avec les techniques à l'eau, Fanny l'a dit). Dessin et peinture sont comme encadrés par la photographie, ou plutôt, ils ont lieu dans le temps photographique, si je puis dire. J'aime beaucoup le moment où, dans le livre, photographie et dessin apparaissent conjointement. C'est assez dramatique, et on pourrait presque dire cela de chaque apparition d'une nouvelle technique dans le livre. On passe de l'ampoule à la centrale hydroélectrique, mais aussi de médium en médium. Vous pouvez revenir sur ce double chemin, et sur ce qu'il permet?

FB Tout d'abord, non, ce long moment entre les prises de vue et le partage des résultats n'était pas tout à fait volontaire. C'est plutôt un des heureux hasards de l'atelier. Car il y a effectivement une grande différence entre dessiner *d'après* des photographies et dessiner *après* avoir photographié. Dans ce second cas, on peut comparer pour chaque enfant les photographies et les dessins de mémoire, pour faire des hypothèses sur ce que nous avons appelé les « accroches perceptives », c'est-à-dire sur ce qui a « impressionné » l'enfant. J'aime bien ton idée d'un dessin qui aurait lieu dans le temps photographique, comme si le dessin participait au développement continu de l'image, d'une image qui serait bien plus qu'un simple résultat. C'est en pensant ainsi qu'on peut avoir accès aux processus intérieurs des enfants. Le « dessin après photo » n'est qu'une voie parmi toutes celles qui restent à découvrir, à inventer.

AM Oui, entre photo et dessin nous avons peut-être découvert au moins un instrument. Et c'est vrai que cela peut trancher avec, dans l'art actuel, le gros de ce qu'on pourrait appeler la peinture au rétroprojecteur. Je suis content que tu aies été sensible à la résonance entre ces deux niveaux de déplacement, outils et sujets. Nous croyons beaucoup à ce genre d'analogies. Elles ne sont jamais parfaites, bien sûr, et ne doivent pas endiguer le travail, mais celles que nous avons posées d'emblée ont



fig. 2



fig. 3

été des fils rouges fiables pour la conduite de l'atelier, et nous avons pu en repérer quelques-unes qui n'avaient pas été prévues. Oui, ces analogies peuvent tramer secrètement l'unité d'un atelier, le hisser à un statut de quasi-œuvre (ou de petit drame, comme tu le suggères), en tout cas faire du tout de l'atelier, procédures et résultats confondus, un objet global satisfaisant pour l'esprit.

KM Vous avez aussi mis en place différentes stratégies pratiques pour entretenir la dimension collective de l'atelier, et faire circuler les images: vous avez transporté les dessins d'une classe à l'autre, vous avez fait travailler les enfants en duo, vous leur avez fait commenter, photocopier les dessins des autres; les enfants partageaient les appareils photo, et ils ont fait tous ensemble cette grande linogravure. Le montage, dans le livre, est votre « interprétation » du travail, mais c'est aussi peut-être votre propre contribution à ce dialogue, à ce jeu des images. Pour revenir aux réalités des écoles d'art, où l'individuel est la norme, avec l'exposition personnelle et le catalogue monographique comme ultimes références, cette mise en valeur de l'interaction a, si on la prend au sérieux, une portée déstabilisatrice et critique. Selon mon expérience, s'il y a bien du « travail en groupe » dans les écoles d'art, il est très circonscrit et formalisé. En quoi l'activité collective pourrait-elle, d'après vous, être un modèle

viable pour les artistes, comme elle peut l'être pour les enfants d'une classe? Et à quelles conditions est-elle possible?

FB Nous n'avons pas forcément mis tout le paquet sur le collectif: la plupart des productions des classes Freinet, par exemple, sont beaucoup plus directement collectives. Nous avons essayé de tenir les deux dimensions, de l'individu et du groupe, comme il me semble qu'une pédagogie émancipatrice doit le faire. De plus, on ne peut pas toujours dire où s'arrête l'individuel et où commence le collectif.

Nous avons par exemple accueilli le «copiage», comme disent les enfants, parce que c'était une réalité dans l'atelier, qui n'est pas forcément à rejeter puisque copier c'est forcément s'approprier et transformer. L'important est de rester attentif à l'activité en cours, quitte à oublier les programmes et les prévisions. Ce n'est pas toujours facile. Cela suppose de laisser une place aux tâtonnements, à l'échec, de ne pas trop présager des formes à venir. C'était valable pour nous à différentes échelles du travail, car je rappelle que l'atelier *Enfantillages outillés* était une situation parmi d'autres au sein des recherches du groupe RADO en Corrèze.

AM Je n'insisterais pas comme Fanny sur le rôle du tâtonnement. Je crois qu'il faut surtout faire preuve d'une capacité suffisante d'improvisation, d'accueil, de rebond, pour que l'atelier ne s'enlise pas dans les tâtonnements justement, ou alors il faut savoir faire en sorte que les tâtonnements n'en soient pas. Comme tu le rappelles, Kirsten, les interactions ont été en grande partie médiées par les objets, avec des reprises, des relais, des interprétations tout au long de l'atelier. C'est un processus de recyclage perpétuel, qui relativise l'idée même de «tâtonnement».

FB Je comprends ce que dit Adrien au vu de notre manière de faire dans les *Enfantillages outillés*, mais il reste un risque d'idéaliser la facilité des enfants. Il y a toujours des moments plus forts que d'autres, même si ce ne sont pas toujours les plus spectaculaires ou les plus joyeux. Ce que nous avons essayé de faire dans le livre, c'est de donner à voir les «événements» de l'atelier, qui ont pu engager un enfant, plusieurs, ou l'ensemble des trois classes. C'est effectivement une lecture du travail.

AM Tu parles aussi, Kirsten, du surinvestissement monographique dans l'art actuel. Ici je crois que nous sommes tous d'accord, mais tu remarqueras que, si l'on s'en tient à l'expérience concrète de nombreuses expositions dites collectives, c'est bien moins un problème de signature que d'accrochage, de montage. Les commissaires isolent trop souvent les œuvres ou les artistes, chacun sur son mur ou dans sa salle, comme s'ils avaient peur qu'un dialogue



fig. 4

entre les œuvres ne couvre leur propre discours. Résultat: toutes ces expositions-listes, ces expositions-défilés, qui sont mortelles. Si tant d'artistes de par le monde acceptent d'envoyer leurs œuvres défiler comme des bêtes de concours, je suppose que c'est parce qu'ils ont eux-mêmes été élevés comme ça, comme des bêtes de concours. Auquel cas, c'est bien aux écoles d'art de pro-

poser et de défendre des alternatives.

Bon, on ne peut sans doute pas organiser le travail d'étudiants en art comme celui des enfants. Pour ceux-ci, le cadre est une réalité vague: ils ne se sentent aucune responsabilité «méta», qu'elle soit conceptuelle, institutionnelle, ou autre. Or, on ne peut pas tenir artificiellement des étudiants dans l'ignorance du cadre, et c'est aussi à eux de s'en emparer, de le faire bouger, voire d'en sortir. C'est peut-être la question des passages entre le *game* et le *play*, entre le *ludus* et la *paidia*.

Pour moi, la principale condition de possibilité d'un travail collectif fructueux entre artistes reste une certaine communauté de goût, ou du moins un langage commun, sans quoi il ne se passe rien ou alors justement des verbalisations à n'en plus finir. Et peut-être qu'un des principaux défis d'une école d'art est de fournir aux étudiants un tel langage commun, sans produire un moule unique (qui sera toujours plus ou moins celui du marché). C'est en grande partie, je crois, une affaire de repères historiques: amnésie historique et solipsisme artistique sont les deux aspects d'un même problème.

FB Oui, les références partagées aident à s'orienter, même s'il ne s'agit pas d'aller tous dans le même sens, au contraire.

AM Et puis, très pratiquement, il faut dire et redire que le collectif augmente considérablement les chances de survie des jeunes artistes. Je ne parle pas seulement des possibilités de collaborations enrichissantes, d'échanges critiques, de coups de main techniques, mais aussi d'accès à l'information, aux «bons plans», etc. Un groupe d'artistes, c'est d'abord un réseau d'antennes.

KM L'une des grandes inventions pédagogiques et artistiques de Josef Albers est le jeu de la juxtaposition: on met des éléments côte à côte – couleurs, matériaux, formes ou images – et on essaie de décrire ensemble aussi précisément que possible ce que ça donne, ce qu'un objet révèle d'un autre. Le travail de description précède le jugement. C'est simple, mais j'ai pu vérifier pendant mes cours à quel point une telle pratique peut contribuer à la construction du langage commun que tu évoques, Adrien.

Mais j'aimerais que nous concluions sur le livre lui-même. Dans votre entretien pour *skhole.fr*¹, vous dites qu'il fait partie intégrante de l'atelier. Les travaux des enfants sont soigneusement situés, mais aussi pris dans une structure d'ensemble très fluide, chronologique certes, mais aussi dramatique et presque musicale... qui pourrait d'ailleurs évoquer le modèle des *images concerts* ou *silent lectures* d'Albers. Pourriez-vous parler du travail de montage?

AM Si tu le permets, nous lirons ici des notes prises par notre amie Anaïs Masson, membre de RADO et éditrice à L'Arachnéen, qui est en fait le troisième auteur du livre. Un jour de rencontre publique, elle a très bien résumé l'affaire: «Nous étions d'accord, avec Fanny et Adrien, sur le fait que le livre devait faire apparaître les différentes logiques du dessin d'enfant, telles qu'on pouvait les identifier dans



fig. 5

les productions de l'atelier, mais qu'il ne devait pas donner l'idée d'une collection de dessins d'enfant «types», qu'il devait faire écart avec les ouvrages d'étude psychologique. Nous avons lu Georges-Henri Luquet, dont le concept de «réalisme intellectuel» nous a servi, et quelques autres sur l'«évolution» du dessin d'enfant. Mais, si les thèses des spécialistes comptaient (nous avons aussi lu Piaget, Wallon...), il ne fallait pas leur emprunter leurs modes d'exposition. Nous voulions traduire, dans la forme même du livre, ce mouvement tourbillonnant de la pensée enfantine, produire un équivalent à l'échelle du livre de ces trajets faits d'assimilations contradictoires, de heurts avec les acquis antérieurs, de régressions, de confusions entre plans de réalité hétérogènes, dont l'idée d'une progression linéaire rend mal compte, d'une succession de stades à gravir comme une échelle.

«J'avais toujours en tête une difficulté: un livre a un début et une fin, il est linéaire, il ressemble plus à une échelle qu'à une boucle et a *fortiori* qu'à un tourbillon; il ressemble plutôt à une échelle horizontale. Sauf que l'espace d'une double page – en tout cas quand on associe texte et image – échappe à la progression linéaire et permet, dans un livre, une logique plus complexe: l'œil passe de page de droite en page de droite, à cause du soulèvement de la feuille, avant de faire retour sur la page de gauche. Nous avons essayé de profiter de cela, d'en jouer.

«La ligne continue (l'enchaînement des doubles pages) devait être celle du récit de l'atelier. Et les doubles pages devaient proposer des déploiements à l'échelle d'un enfant, ou d'un petit groupe d'enfants, et laisser place aux détails, aux rapports entre mots et dessins, pour s'approcher de la logique du faire, et des mécanismes de la pensée graphique et de l'imagination technique. Des hypothèses devaient être suggérées, des lectures proposées, qui soutiendraient les dessins et les mots des enfants,

plutôt qu'elles ne les recouvriraient, ne feraient autorité sur eux. Le livre devait associer ces différentes échelles, les rendre lisibles, en gardant une mobilité. C'est cet objectif qui a en grande partie guidé le choix parmi les dessins de l'atelier.

«Nous avons pris le parti d'un format à l'italienne, avec une échelle de reproduction constante (à quelques exceptions près). Montrer les dessins en pleine page, afin que le lecteur puisse voir les moindres détails, et restituer quelque chose de l'espace graphique, de l'occupation de la feuille et pas seulement de la figuration. Les légendes, malgré leur simplicité apparente, ont été longues à régler. Fallait-il indiquer le nom de famille de l'enfant? Son âge? L'objet représenté?

«Pour la photographie, dans le deuxième temps du montage, les rapports de format se compliquent un peu, car nous avons voulu à la fois conserver un rapport simple entre dessin et photo (au même format donc), mais également restituer des suites de photographies, pour prolonger l'expérience des planches contacts.

«Je dois préciser qu'au début du travail sur le livre, très peu de textes existaient. Grâce aux enregistrements, nous avons pu repartir des mots des enfants, et les faire jouer avec les dessins. Il n'y avait pas assez de dialogues (ou de monologues) autonomes, et, de ce manque, Adrien et Fanny ont tiré une forme d'écriture originale, inédite je crois, qui consiste à «truffer» leurs descriptions, commentaires et récits avec les mots des enfants. Et cette forme d'écriture s'est confirmée lorsque Lionel Catelan, le graphiste qui a travaillé avec nous, a trouvé la mise en page adéquate, qui faisait apparaître des voix. Il importait que ces voix soient plus fortes, visuellement, que le reste du texte, afin qu'on puisse presque lire les mots des enfants seuls, ce qui est intéressant à essayer. Le mode était trouvé, le travail d'écriture pouvait être repris et prolongé.»