REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



VIE OU MORT POUR LE THÉÂTRE D'ENFANTS ? CONTREPOINTS

Marina Marcondes Machado

DOI: 10.19179/2319-0868.790

MACHADO, Marina Marcondes. Introduction : des enfances plurielles**.** *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS: IMAGENS MEMÓRIAS HISTÓRIAS



VIE OU MORT POUR LE THÉÂTRE D'ENFANTS ? CONTREPOINTS

Marina Marcondes Machado[1]

INTRODUCTION: DES ENFANCES PLURIELLES

Enfance bourgeoise, enfance prolétarienne

Il y a environ cent ans, Walter Benjamin a publié un essai court sur le thème du théâtre prolétarien pour enfants. Un texte dont le langage peut étonner, s'il est lu dans une perspective contemporaine : l'avant-garde de l'époque était axée sur une pédagogie communiste ; pour éviter l'étonnement et les jugements de valeur, il faut comprendre les changements subis par les moyens de production, l'enfance et le théâtre – et aussi, il faut comprendre comment le théâtre traditionnel pour enfants (dit « bourgeois » par Benjamin, dans sa réflexion) n'a pas changé. L'essai est intitulé « Programme pour un théâtre d'enfants prolétarien » et a été publié en 1928.

J'ai l'intention d'analyser la pensée de Benjamin et d'Asja Lācis, amie pour laquelle il a écrit ce texte dans le but d'expliciter ou de théoriser sa pratique à elle. Afin de comprendre la richesse de la proposition, il faut se rappeler qu'à la fin du XIXe siècle les enfants prolétariens n'étaient pas seulement des fils d'ouvriers : les enfants eux-mêmes travaillaient dans l'industrie. Ils étaient responsables, par exemple, du nettoyage des machines pendant les pauses dans la production, car leurs corps étaient suffisamment petits pour pénétrer dans les engrenages. Ainsi, de nombreux accidents, y compris des cas de mort et de graves mutilations, ont eu lieu et ont été « banalisés », car il n'y avait pas de règlementation pour le travail des enfants. Le texte de Benjamin étudie l'enfant bourgeois et la logique adulte, bourgeoise elle aussi, d'une enfance scolarisée et psychologisante – une logique où les adultes connaissent ce qui est bon pour les enfants – par opposition à l'enfant prolétarien, dont la vie se passe dans « un cadre, un champ objectif *dans* lequel éduquer. Non pas, comme l'éducation bourgeoise, une idée à laquelle on éduque »

[1] Marina Marcondes Machado é professora adjunta no curso de Teatro e na pós-graduação em Artes da cena da Escola de Belas Artes / UFMG. Psicóloga clínica, mestre em Artes e doutora em Psicologia da Educação, com pós-doutorado em Pedagogia do Teatro, é autora de cinco livros sobre infância, arte e cotidiano. website: http://www.agachamento.com

MACHADO, Marina Marcondes. Introduction : des enfances plurielles**.** *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



(BENJAMIN, 1984, p. 84)[2]. Dans le théâtre prolétarien, « la moindre action, le moindre geste enfantin deviennent signal » (BENJAMIN, 1984, p. 85)[3]. Lācis a créé et développé le « théâtre d'enfants prolétarien » avec des orphelins et de jeunes enfants jetés à la rue. Elle a été très probablement la pionnière d'un genre de théâtre : fait par des enfants et pour des enfants.

Le texte sur le théâtre d'enfants prolétarien se trouve dans un ouvrage (posthume) réunissant des réflexions du philosophe autour de l'enfance, du jeu et de l'apprentissage, traduit et publié au Brésil, d'abord par la maison d'édition *Summus* dans les années 1980 ; plus tard, dans les années 2000, le même ensemble de textes a été traduit par l'*Editora 34* (les deux maisons de São Paulo). Relire cet essai afin de l'étudier ici, m'a amené à faire une recherche plus approfondie sur ce qu'est le « théâtre d'enfants prolétarien » et à découvrir qui était Asja Lācis ; c'était de cette femme – actrice, metteuse en scène et activiste, amie intime de Benjamin, amie aussi de Brecht et de nombreux intellectuels de gauche en Europe – que vient l'initiative de faire du théâtre avec des enfants laissés pour compte.

Une des caractéristiques les plus intéressantes proposées dans le programme du « théâtre d'enfants prolétarien » est le fait que

> [...] contrairement à l'esprit des grands théâtres de la bourgeoisie, la représentation n'est pas le but véritable de ce travail collectif tendu qui est fourni par les clubs d'enfants. Elle a lieu incidemment, par inadvertance dirait-on, presque comme un bon tour imagé par les enfants qui interrompent ainsi pour une fois leur étude en principe toujours inachevée. (Benjamin, 1984, p. 85).[4]

Aussi, le rôle du metteur en scène est autre :

> [...] L'animateur accorde une valeur secondaire à cette conclusion provisoire. Il s'intéresse surtout aux tensions qui se résolvent au cours de ce genre de représentations. Ce sont les tensions mêmes du travail collectif qui servent d'éducateurs. (Benjamin, 1984, p. 85).

[2] Édition française : BENJAMIN, W. « Programme pour un théâtre d'enfants prolétarien ». In : *Enfance,* Éloge de la poupée *et autres essais*. Traduit par Philippe Ivernel. Paris : Payot & Rivages. 2011, pp. 168-169.
[3] Édition française : BENJAMIN, 1984, p. 172.
[4] Édition française: BENJAMIN, 1984, p. 170.



Benjamin explique que les enfants, dans un tel théâtre, sont un collectif, comme « […] [l]'assemblée populaire, l'armée, l'usine[5] ». L'éducateur est essentiellement un observateur ; et les procédures se font autour de l'improvisation :

> La tâche de l'animateur consiste à délivrer les signaux enfantins des dangereuses magies de la pure imagination pour leur donner pouvoir exécutif sur les matériaux. C'est ce qui se fait dans les différentes sections. […] le geste est l'essentiel. […] Mise en rapport exacte de l'innervation créatrice avec la réceptive, tel est le geste enfantin. Il incombe aux différentes sections de développer celui-ci en direction des différentes formes d'expression, qu'il s'agisse de fabrication d'accessoires, de peinture, de récitation, de musique, de danse, d'improvisation.
> Dans chacune de ces sections, l'improvisation reste centrale ; car en définitive la représentation n'est jamais que la synthèse improvisée de leurs apports. Ainsi l'improvisation règne ; elle est cette disposition d'où surgissent les signaux, les gestes signalisateurs. Et si la représentation – ou le théâtre – est appelée à opérer la synthèse de ces gestes, c'est qu'elle comporte l'unicité de l'imprévu, qui dessine l'espace propre au geste enfantin. [...] La performance enfantine recherche à vrai dire non pas l'« éternité » des produits mais l'« instantané » du geste. Le théâtre, art de l'éphémère est l'art enfantin par excellence. (BENJAMIN, 1984, p. 86).[6]

Une autre affirmation de Benjamin qui rend positive la valeur formatrice du théâtre est: « En comparaison de la phase de formation et d'éducation, la représentation signifie l'émancipation radicale du jeu, que l'adulte est alors réduit à regarder » (1984, p. 87)[7]. Jeu, geste, observation, improvisation : autant d'éléments que, il y a cent ans, les producteurs adultes de théâtre pour enfants ne contemplaient pas, des éléments qui ne faisaient pas partie de la discursivité propre aux représentations pour enfants. Nous pouvons considérer que Lācis était à des années-lumière en avance sur son temps.

Dans ces écrits personnels, Asja Lācis (1891-1979) explique sa méthodologie et l'usage créatif que les enfants font de l'action théâtrale. J'ai trouvé, au cours de mes recherches récentes sur sa vie et son œuvre, un document très intéressant où elle rapporte une de ses expériences (l'adresse électronique se trouve dans les références). Il s'agit d'un texte en anglais, dont je me permets des « traductions libres » pendant ma description de ses idées. L'expérience a eu lieu à Orel. Lācis raconte qu'en 1918 elle est allée dans cette ville russe et y a observé des bandes

[5] Édition française : BENJAMIN, 1984, p. 171.
[6] Édition française : BENJAMIN, 1984, p. 172-174.
[7] Édition française : BENJAMIn, 1984, p. 174.



d'enfants abandonnés dans les rues (c'était la période post-première guerre mondiale). Le gouvernement essayait d'envoyer ces enfants dans des institutions éducatives, mais ils s'en échappaient constamment. Il y avait aussi des orphelins de guerre qui, même ayant un toit, de la nourriture et des vêtements fournis par le gouvernement, ressemblaient à des personnes âgées, au regard triste et fatigué[8]. Des enfants sans enfance, selon ses mots ; Lācis affirme ne pas pouvoir rester indifférente face à cette situation. Elle écrit : « Je connaissais le grand pouvoir de faire du théâtre et ce qu'il pourrait pour ces enfants[9] ».

Enfance positiviste, enfance corporative

Je propose maintenant un bref passage par une autre notion d'enfance – nous ferons un saut jusqu'à l'« enfance corporative »[10] (STEINBERG; KINCHELOE, 2001 ; STEINBERG, 2014) – afin de considérer le théâtre pour enfants comme une partie de l'industrie culturelle, produite par des adultes. Cela me permettra de parler, plus tard, du théâtre à la lumière de mes études au sujet de la phénoménologie de l'enfant et de la performativité quotidienne dans les mondes de la vie [*Lebenswelt*] enfantins. Mon hypothèse réside dans la possibilité (ou pas) de l'existence, dans le XXIe siècle, d'un théâtre pour tous les âges.

J'aimerais réactualiser les notions théâtrales du texte de Benjamin – et de la pratique de Lācis – en accord avec ce que Shirley Steinberg appelle pédagogie culturelle. Notre dialogue sera renforcé par la notion d'enfance présentée par cette chercheuse qui, depuis la fin du XXe siècle, dessine avec ses collaborateurs ce qu'ils nomment *kinderculture* corporative, ou, d'après sa traduction en portugais, l'enfance corporative. Pour comprendre profondément ce qui se passe dans les mondes de la vie enfantins du XXIe siècle, il faut penser de manière critique, en approchant de nouveaux paradigmes.

[8] Dans la version en anglais : *they looked like old people, with sad, tired eyes*.
[9] Dans la version en anglais *: I knew how great power of making theater was and what it might do for these children*.
[10] Note du traducteur : l'expression pourrait être comprise plutôt comme une marchandisation de l'enfance.



En 2001 a été publié au Brésil l'ouvrage *Cultura infantil / A construção corporativa da infância.* Publié d'abord en 1997 aux États-Unis, ce livre est une anthologie d'études culturelles au sujet de l'enfance, présentée par un texte d'introduction écrit par Shirley Steinberg et son époux, déjà décédé, Joe Kincheloe. Je pense que peu d'attention a été accordée à cet ouvrage, au Brésil, peut-être en raison de l'accent mis sur la culture populaire nord-américaine – et par son ton, à la limite du pamphlétaire. Néanmoins, j'aime beaucoup les principes qu'il présente : nous vivons dans une « nouvelle ère de l'enfance » où, soit à l'intérieur, soit à l'extérieur de la pédagogie scolaire a surgi, selon Steinberg, depuis 1950, une pédagogie culturelle forte et puissante dans l'« Amérique corporative », capable de révolutionner l'enfance :

> En remplaçant les conférences et les devoirs traditionnels en classe par des marionnettes avec une histoire, des royaumes magiques, des fantasmes animés, des vidéos interactives, des réalités virtuelles, des héros-télé guerriers, des livres d'horreur effrayants et toute une gamme de formes de distractions produite ostensiblement par des adultes mais consommée voracement par des enfants, l'Amérique corporative a révolutionné l'enfance. (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 15).[11]

Selon Steinberg et Kincheloe, lorsque « fantasme et désir » (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 15) sont associés à « idéologies des affaires et valeurs du libre marché » (idem ibidem), s'établit « un programme scolaire corporatif »[12] d'une grande portée et d'une ample capacité d'oppression et de domination des consciences enfantines. Néanmoins, il faudrait « (…) créer des stratégies de résistance avec une compréhension du rapport entre la pédagogie, la production de connaissances, la construction d'identité et le désir » (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 15)[13]. Les effets politiques et sociaux d'un « programme corporatif », dont la notion d'enfance parfois normalise les pratiques discursives et les dynamiques

[11] N. T.: dans la version en portugais « Substituindo as tradicionais palestras e deveres nas salas de aula por bonecos com uma história, reinos mágicos, fantasias animadas, vídeos interativos, realidades virtuais, heróis de TV *kick-boxers*, livros de terror que arrepiam a espinha e uma gama completa de formas de diversão produzidas ostensivamente por adultos mas avidamente consumidas por crianças, a América corporativa revolucionou a infância ».
[12] N. T.: dans la version en portugais « fantasia e desejo », « ideologias de negócio e valores de livre mercado » et « um currículo corporativo ».
[13] N. T.: dans la version en portugais « (...) criadas estratégias de resistência que entendam o relacionamento entre pedagogia, produção de conhecimento, formação de identidade e desejo ».



commerciales de la consommation, doivent être étudiés avec beaucoup d'attention, selon des procédures issues des études culturelles : il est nécessaire « d'examiner la diversité de pratiques et d'expressions de communication institutionnelles et artistiques d'une société » (STEINBERG ET KINCHELOE, 2001, p. 17)[14].

Dans un article plus récent, Shirley Steinberg (2014) parle de « l'enfance corporative » en opposition nette avec ce qu'elle décrit comme « l'enfance positiviste ». L'article est en anglais et sa traduction en portugais a été faite par mes soins.

Il est important de souligner que, pour Steinberg, l'enfant du XXIe siècle ne reviendra pas au mythique jardin secret de l'innocence. Face à la surcharge d'informations (qui a générée un vertige social – « *a social vertigo* »), il n'y aurait pas d'autre solution que celle d'ajouter au programme scolaire traditionnel la culture populaire et les aptitudes nécessaires pour que les enfants et les jeunes puissent construire leurs propres identités, leur propres valeurs et leur bien-être face au pouvoir débordant de l'hyper-réalité[15]. Ainsi, le rôle de l'adulte serait celui d'encourager des situations qui demandent une conscience critique et des actions civiques[16]. L'époque contemporaine présente des sujets complexes sur le plan pédagogique et idéologique, qui demandent l'aptitude d'interroger, d'analyser, d'interpréter et de donner du sens ; Steinberg (2014) souligne que, dans un positionnement politique à droite, ces sujets ne seraient jamais évoqués, car l'éducateur positiviste et développementaliste considère que les enfants ne possèdent pas suffisamment de maturité pour la pensée critique. Steinberg, dans sa réflexion actuelle, défend que les enfants puissent – et devraient – être préparés à coopérer, à donner du sens et à participer au monde adulte saturé d'informations. Il s'agit d'une vision qui propose une autonomisation progressive des enfants, très différente de la tradition qui veut préserver l'enfance dans son « monde », croyant

[14] N. T.: dans la version en portugais « examinar a diversidade de práticas e expressões de comunicação, institucionais e artísticas de uma sociedade ».
[15] Dans la version en anglais : « Media literacy becomes not some rarefied add-on to a traditional curriculum but a basic skill necessary to negotiating one's identity, values, and well-being in power-soaked hyperreality » (Steinberg, 2014, p. 52).
[16] Dans la version en anglais : « forms of critical consciousness and civic action can be developed » (idem).



que les enfants doivent être protégés et dont le rapport à l'industrie culturelle serait de jouissance, plaisir et divertissement.

Enfance développementaliste, enfance performative

J'expose maintenant au lecteur ma contribution personnelle au sujet de la pluralité d'enfances : la formulation d'une notion phénoménologique, dont le point de départ a été l'observation d'enfants dans la ville de São Paulo et la lecture d'une partie des œuvres de Maurice Merleau-Ponty, ainsi que de Winnicott. La notion de « l'enfant performeur », comme je l'ai nommée, a commencé à se dessiner en 2009, pendant mes recherches postdoctorales dans le domaine de la Pédagogie du théâtre[17] (avec une bourse de la Fondation de soutien à la recherche de l'état de São Paulo – FAPESP, sous l'orientation de Maria Lucia Pupo à l'École des arts et de la communication de Université de São Paulo – ECA-USP).

À partir d'une immersion en vue de l'étude et de la compréhension de l'observation de jeunes enfants en situation d'attente, j'ai pu remarquer de manière très nette les rapports de pouvoir entre adultes et enfants ; *grosso modo*, les adultes montraient le besoin, en croyant être dans leur rôle, de contrôler les mouvements et la corporalité des enfants dans des lieux publics, pendant qu'ils attendaient un bus, un avion, la sortie du bus scolaire, etc. Alors que les enfants, plus ils étaient jeunes, plus ils vivaient le moment et l'expérience de l'ici et maintenant. L'appréhension de la temporalité était différente, ainsi que l'ouverture au monde. Dans cette dynamique relationnelle, chaque pas autonome, chaque geste et chaque mot de l'enfant, m'ont parus des actes performatifs : de soi-même, avec l'autre, dans le monde.

Ainsi, la quotidienneté des enfants observés dans la ville de São Paulo a permis d'ébaucher la notion d'enfant performeur. Une notion corrélative à celle d'« acteur social » protagoniste, à partir de laquelle j'ai étudié la performativité propre à l'enfant et les possibilités d'habiter l'espace du corps propre, même (et peut-être, particulièrement) lorsqu'il contrarie l'adulte qui l'accompagne. Aujourd'hui, le texte écrit à cette époque-là (un essai publié par la revue *Educação & Realidade*, en 2010,

[17] À la suite de cette recherche postdoctorale, ont été publiés : l'essai « A criança é *perfomer* » (dans la revue *Educação & Realidade*, 2010) et « A sutil diferença » — une des propositions dramaturgiques de l'ouvrage *Fim do infante* / *Três processos dramatúrgicos* (Rio de Janeiro : ed. Circuito, 2018).



comme mentionné en note de bas de page) a une forte répercussion auprès de chercheurs dans le domaine des arts, plus particulièrement des arts de la scène.

Ces dix dernières années, je me suis spécialement occupée des déploiements de la notion d'enfant performeur dans l'enseignement de l'art pour enfants et jeunes. De manière analogue aux préoccupations de Shirley Steinberg au sujet du programme scolaire et extrascolaire, je me suis penchée sur une perspective où l'art n'est pas assimilé dans sa définition en tant que « langage » : dans ma recherche, l'art est un champ d'action[18], un lieu de l'existence humaine (depuis la naissance). Il s'agit d'une perspective artistique-existentielle. Il y aurait des modalités d'habiter les territoires du théâtre, de la danse, des arts visuels et de la musique en tant que « champs d'action artistico-existentiels » : la théâtralité, la corporéité, la spatialité et la musicalité sont des mots-clés de ma proposition. Les modalités d'habiter les champs d'action artistico-existentiels prennent comme point de départ des constructions sociales et relationnelles, et ils dépendent directement de l'expérience de l'environnement, de la création, de la performativité des rapports avec des adultes éducateurs (parents, professeurs, tuteurs, animateurs) et aussi avec ses pairs.

Travailler autour d'une discursivité sur l'enseignement de l'art m'a semblé un bon point de départ pour rendre l'enfant protagoniste et pour faire accepter la notion d'enfant performeur dans le champ de connaissance des arts, loin des stéréotypes de l'enfant prodige et de la rentable industrie culturelle ; revoir ce qui peut être l'enseignement de l'art dans la perspective d'une « approche spirale »[19] est un sujet important de ma pensée et de ma pratique d'enseignement. Après environ 16 ans comme professeure d'art à l'École municipale d'initiation artistique de São Paulo (EMIA-SP), je me suis installée à Belo Horizonte en 2012 et, depuis, je travaille comme professeure de Licence de théâtre de l'Université fédérale de Minas Gerais (UFMG). Dans un essai écrit pour le dossier *Performance e Escola* (Cadernos Cedes, 2017), j'ai défini le champ artistique comme suit :

[18] Définir l'art comme un champ d'action, un lieu, un territoire, un hybride entre la culture partagée et l'espace potentiel, entre l'espace du corps propre et l'espace vécu, amène le domaine du savoir artistique à une direction des plus entraînantes, ce que je considère comme ma contribution originale à la réflexion sur l'art, l'enfance et le programme scolaire.

[19] La notion d'« approche spirale » pour l'enseignement d'art est un déploiement de mes études au sujet de la performativité de l'enfant. Pour plus d'information, je suggère mon article « Fazer surgir antiestruturas: abordagem espiral para pensar um currículo em arte » (revue *E-curriculum*. V.8, n. 1, 2012).



> […] mon champ de travail, le territoire artistique : je débute en prenant le risque d'un chemin existentiel et relationnel tracé de manière à ce que l'art ne pourra pas être le synonyme de « projet social », de bonne volonté ou de dressage. L'art est un territoire puissant pour habiter l'espace du corps propre et cohabiter l'espace du monde partagé. L'art est une possibilité relationnelle qui spatialise des imaginaires. L'art est la création de plusieurs mondes : ceux possibles et ceux incompatibles. L'art n'est pas une manière de « sortir les enfants de la rue », « sortir le gamin de la drogue » : l'art est quelque chose qui peut être dans l'expérience intense de la rue et qui dialogue, sans doute, avec le désir humain récurrent de prendre de la drogue, de s'anesthésier, de jeter la nourriture. (MACHADO, 2017, p. 67).[20]

Je crois que mon travail aujourd'hui veut se rapprocher et se mettre en harmonie avec ce que Shirley Steinberg nomme « pédagogie culturelle », avec une perception critique du fait que pour chaque conception de l'enfance, surgit une manière de faire et de proposer l'enseignement de l'art et la production de théâtre pour et avec des enfants.

Des enfants qui « chantent, dansent et jouent » au XXIe siècle

Aujourd'hui, il semble évident que la polarisation entre art bourgeois et art prolétarien n'a pas le même sens que pour Benjamin. Nous devrions maintenant rentrer dans le terrain de la culture de masse, travailler sur lui et l'étudier, en consonance avec ce qui circule entre des millions et des millions de personnes – en particulier avec l'avènement d'Internet – et qui pèse sur la culture d'enfants du monde entier. Les cultures de l'enfance et de la jeunesse habitent quotidiennement des territoires virtuels, hybrides et multimédias.

Il y a une tendance économique d'universalisation des productions culturelles faites par des adultes en vue de la consommation des enfants et des jeunes (production qui dépend de l'engagement des adultes pour acheter les billets, les objets dérivés, les jouets). Nous constatons cela, par exemple, avec les spectacles

[20] N. T. : dans la version en portugais « (...) meu campo de trabalho, o território artístico: inicio com o risco de um caminho existencial e relacional traçado de tal maneira que arte não poderá ser sinônimo de 'projeto social', benevolência ou adestramento. Arte é território potente de habitarmos e espaço corpo próprio e coabitarmos o espaço mundo compartilhado. Arte é uma possibilidade relacional que espacializa imaginações. Arte é criação de muitos e muitos mundos: possíveis e incompossíveis. Arte não é maneira de 'tirar o menino da rua', 'tirar o menino das drogas': arte é algo que pode estar na intensa experiência da rua e que dialoga, indubitavelmente, com o recorrente desejo humano de drogar-se, anestesiar-se, jogar fora o alimento ».



musicaux produits partout dans le monde, avec un casting local et un « contrôle de qualité » surveillé, modelé par l'industrie culturelle Disney dans ses super spectacles musicaux, produits dans une véritable logique de *franchising* en dehors des États-Unis[21]. Cette consommation de productions adultes faites pour enfants (pour des segments de niche, selon les « spécialistes » de marketing) est le propre de notre époque, tout comme de séduire les parents, adultes, qui payeront les billets et qui souhaiteront participer au « monde de l'enfant » (sic). D'autre part, avec une valeur économique moindre mais, parfois, avec une grande visibilité, il y a les créations des enfants eux-mêmes : non seulement celles liées aux écoles et aux projets sociaux d'enseignement d'art, mais surtout les propositions individuelles et/ou familiales permises par Internet avec la popularisation et la simplicité (de production et de diffusion) des vidéos hébergées sur des chaînes YouTube. De nos jours, à la question sur leur future profession, des milliers d'enfants répondent qu'ils veulent être des « influenceurs ». Au début 2019, la production culturelle pour enfants diffusée sur YouTube a atteint les 16 millions de vidéos ! Ceci a provoqué une polémique politico-sociale adulte, au sujet des enfants *youtubeurs*, puisque ces chaînes, dont le nombre de vues a connu une croissance exponentielle, ont obtenu des contrats commerciaux et publicitaires.

Ainsi, des enfants du monde entier travaillent (encore) ! Pour certains, il s'agit d'un travail apparemment attirant (acteurs, modèles, joueurs de foot), pour d'autres, des activités inhumaines (esclavage moderne, prostitution, trafic de drogue). La scission des classes se perpétue sous d'autres appellations, et ce, bien que les adultes et leurs politiques publiques aient débattu, écrit et promu la Déclaration des Droits de l'Enfant dans les années 1950 – au Brésil, l'*Estatuto da Criança e do Adolescente* fêtera ses 30 ans en 2020 – et que le monde adulte légaliste ait formulé la doxa du politiquement correct.

Je propose que les enfants puissent construire quelque chose par eux-mêmes dans la dramaturgie vécue au quotidien : je défends, oui, les enfants en tant que protagonistes, en tant que public critique et vif, des personnes avec quelque chose à

[21] J'ai choisi de commenter les spectacles musicaux car il s'agit particulièrement de théâtre, mais nous connaissons la puissance de l'industrie cinématographique des films d'animation numériques, des récits de super-héros et de ses produits dérivés. Ainsi, le cinéma serait peut-être l'exemple le plus typique. En plus de l'industrie de jeux électroniques, bien évidemment.



dire sur ce qu'ils voient et ce qu'ils vivent – et ce qu'ils disent. Aussi, qu'ils montent sur les planches, qu'ils descendent des planches, devenant acteurs de dramaturgies et de performances: non pas pour les cachets, mais pour l'acte performatif et sa puissance d'expression ; pour la possibilité de la présence ; et pour le désir et la possibilité de communiquer quelque chose à quelqu'un. Il s'agit de se faire entendre. Il s'agit d'une attitude adulte dans le rapport à l'enfant, à l'enfant performeur. Cette façon de voir l'art la rapproche beaucoup de la vie, et se passe du théâtre formel et de sa structure scène-salle.

Mettre l'accent sur l'argent et sur la possibilité qu'un enfant devienne, avec son travail artistique, le pilier de la famille est, pour le moins, controversé du point de vue légal et éthique.

Dans un chemin vers des cultures partagées, pourrions-nous penser la pratique artistique – et plus particulièrement la pratique théâtrale – de manière moins scindée entre les adultes qui produisent de l'art pour les enfants et les enfants qui font de l'art ?

Ma réflexion sur art-et-vie est en accord avec ce que Jorge Dubatti (2012) définit comme cohabitation: selon lui, le théâtre est, par excellence, un art de cohabitation. Les enfants pourraient habiter et vivre leurs mondes de la vie avec moins de stress et non pas guidés par l'argent : dans ce *modus operandi* résiderait le droit de l'enfant à être ce qu'il est ; il y aurait moins de visibilité, moins de partages et de visionnages, plus d'intimité pour des expressions éphémères. Sans se concentrer sur le possible profit et sur la professionnalisation précoce des « dons » ou des « talents » (pour la communication, pour le jeu, pour la musique, etc.), peut-être que les enfants seraient en mesure de développer l'anti-structure – en accord avec les théories de la performance et de l'anthropologie, à partir des idées de Sutton-Smith, Arnold Van Gennep et Victor Turner:

> La structure normative représente l'équilibre de travailler ; l'« anti-structure » représente le système latent des alternatives potentielles d'où apparaîtront les innovations […]. Nous pourrions, de manière plus correcte, appeler ce deuxième système de proto-culturel, car il est précurseur des formes normatives novatrices. Il est la source de la nouvelle culture. (SUTTON-SMITH *apud* CARLSON, 2010, p. 33).[22]

[22] N. T. : dans la version en portugais « A estrutura normativa representa o equilíbrio de trabalhar; a "antiestrutura" representa o sistema latente de alternativas potenciais das quais irão surgir inovações



Les anti-structures sont possibles dans des situations liminaires ou d'apparence liminaire, comme « des scénarios où nos modèles, symboles, paradigmes, etc., surgissent – tels de vraies pépinières de la créativité culturelle » (TURNER *apud* CARLSON, 2010, p.34)[23]. Des enfants qui jouent et qui s'amusent, qui peuvent habiter des expériences extrêmes, insolites, créatives et vécues loin du système de règles du travail adulte, sont plus proches de l'innovation :

> En observant les rites de passage de Van Gennep, Turner souligne non pas tant l'« être séparé » de la performance, mais surtout sa *situation inter-relationnelle*, sa fonction en tant que transition entre deux états d'activités plus ancrés ou plus conventionnels. Cette image de la performance en tant que bordure, marge, lieu de négociation, est devenue très importante dans la pensée qui a suivi […]. (CARLSON, 2010, p. 30).[24]

Ces théoriciens du « drame social », dont la pensée a enrichi les études anthropologiques de la performance, affirment de manière unanime la puissance du jeu comme lieu du liminaire – le jeu comme un « rite liminaire » ou liminal : entre des rôles, des masques sociaux, des ordres, et la rupture de cette norme établie et acceptée. Les adultes – parents, professeurs, tuteurs, écrivains, producteurs culturels – sont les responsables primordiaux de la production ou non du phénomène liminaire pendant les premières années de l'enfant.

Dans le milieu artistique adulte producteur de l'art pour les enfants, qui est disposé à entendre ce que l'enfant « consommateur » a à dire ? Quels adultes, faisant partie des familles des enfants artistes qui travaillent, sont disposés à revoir leur source de revenus ? Quelle est la possibilité d'autonomie créative des enfants, dans toutes les étapes de production ? Face à l'immédiateté contemporaine, qui veut prendre des risques, y compris, par exemple, celui du désistement de l'enfant alors que l'adulte responsable a déjà signé un contrat ?

[...]. Poderíamos, mais corretamente, chamar esse segundo sistema de protocultural porque ele é o precursor das formas normativas inovadoras. É a fonte da nova cultura ».

[23] N. T. : dans la version en portugais « cenários nos quais nossos modelos, símbolos, paradigmas etc. surgem – como as sementeiras da criatividade cultural de fato ».

[24] N. T. : dans la version en portugais « Observando os ritos de passagem de Van Gennep, Turner enfatiza não tanto o 'estar separado' da performance, mas a sua *situação inter-relacional*, sua função como transição entre dois estados de atividades mais consolidados ou mais convencionais. Essa imagem da performance como uma borda, uma margem, um lugar de negociação tornou-se extremamente importante no pensamento subsequente [...] ».



Éthique et esthétique de l'adulte producteur de culture (surtout, au nom de l'enfant spectateur)

Quatre-vingt-dix années après la publication du texte de Benjamin, dans un autre pays, avec des circonstances politiques et sociales assez adverses pour imaginer ou proposer un « théâtre d'enfants prolétarien », nous sommes assaillis par deux genres de production théâtrale – l'une « pour » et l'autre « avec » des enfants. En général, il s'agit de propositions centrées sur une vision adulte et qui véhiculent une enfance dite « universelle », dont le leitmotiv le plus usuel est « un temps joyeux » et « développementiste ».

Grosso modo, ce qui se voit également au Brésil, c'est une industrie tournée vers l'enfant consommateur, où, par exemple, des personnages de bandes dessinées envahissent des emballages de couches, de pommes, de laitue et des produits de papeterie, et où les parents achètent ces produits avec la même (pseudo) joie véhiculée par le *marketing*… Dans le champ de l'enseignement du théâtre, on parle très peu de la puissance créative des enfants et on voit souvent la « patte du chat »[25] autour de programmes scolaires où l'art est un « langage » – à apprendre à l'école, toujours basée sur la vision adulte et sur son savoir alphabétiseur dans ce domaine, encore et toujours en vue des représentations de fin d'année ou de fêtes de l'école. Sur les chaînes de télévision gratuites, sont diffusés des feuilletons télévisés à succès où jouent des enfants, ainsi que des émissions de télé-réalité et des compétitions. Sur Internet, la dynamique « pour » des enfants et « avec » des enfants se répète : des milliers de vidéos partagées présentent le quotidien et l'extra-quotidien des enfants, en plus du phénomène que nous avons déjà mentionné des enfants *youtubeurs.*

La cohabitation entre adultes et enfants dans l'époque contemporaine me semble être, de cette manière, dans un excès de visibilité et de surveillance. Ainsi, il manquerait de l'intimité, du silence, de la solitude… des caractéristiques de ce que

[25] L'expression « patte du chat », « *mão do gato* » en portugais, a été employée par des professeurs d'arts pour signifier que l'adulte serait directement intervenu, mettant son nez dans le travail de l'enfant ou du jeune : aidant, modelant, améliorant, en y mettant sa patte… ce serait, de mon point de vue, un signe du manque d'acceptation de l'adulte, face à la précarité du travail amateur.



l'on peut nommer « monde privé », dont l'ambiance serait fondamentale à préserver. Pour avoir du silence, il faut avoir un désir de silence ; une disposition au silence ; une acceptation du silence… sur des chemins d'intériorité. Lors de mes observations phénoménologiques des binômes mère-enfant, partout où je vais, je m'aperçois que les adultes ne savent pas proposer des moments de silence – ni ne savent vivre ce que Winnicott (1990) a appelé *shared solitude*[26], de la « solitude partagée » (ce n'est pas un hasard si mon mémoire de master a été publié avec le sous-titre « théâtre de la solitude partagée »). Les espaces vides (potentiellement pleins de sens) des moments de silence partagé sont, aujourd'hui, redoutés, et souvent, médiatisés : par des dispositifs électroniques, des portables, des tablettes, etc., considérés inévitables car normalisés.

J'aimerais proposer que les enfants soient davantage inclus dans la production culturelle faite par des adultes, non pas en tant qu'acteurs et actrices au sens strict, mais en tant qu'acteurs sociaux, des protagonistes, des enfants performeurs d'eux-mêmes, avec l'autre, dans le monde partagé, et ceci dans un horizon dessiné en dialogue avec une femme philosophe – d'origine juive et allemande, comme Benjamin : Hannah Arendt. Dans l'essai classique « La crise de l'éducation » (chapitre de l'ouvrage *La Crise de la culture*), Arendt souligne avec force le rôle de l'adulte face aux enfants : nous sommes responsables du monde. Les enfants qui arrivent ont besoin de le savoir : « un monde ancien, c'est-à-dire un monde préexistant, construit par les vivants et par les morts » (ARENDT, 2014, p. 226)[27]. Beaucoup d'adultes ne veulent pas être identifiés à l'« ancien » ; pourtant, du point de vue de la philosophe, il est indispensable à l'acte d'éduquer que les adultes représentent l'ancien, la tradition, ce qui était déjà là quand les enfants sont arrivés. Il y aurait certaines obligations que « l'existence des enfants entraîne pour toute

[26] Il s'agit d'une notion étudiée dans l'essai « *The capacity to be alone* », publié en 1958 et aussi en 1965, dans un ouvrage rassemblant d'autres articles ; *grosso modo*, cela signifie le fait d'être seul en présence d'autrui (en principe, le bébé seul en présence de la mère ou de la figure maternelle) – ce qui témoigne d'une grande maturité et santé psychique. Ainsi, cela n'a rien à voir avec la solitude contemporaine de la cyberculture ou des grandes métropoles.

[27] Édition française : ARENDT, H. « La crise de l'éducation ». In : *La crise de la culture, Huit exercices de pensée politique*. Traduit sous la direction de Patrick Lévy. Coll. Folio essais. Paris : Gallimard. 2013, p. 228.



société humaine » (ARENDT, 2014, p. 234)[28]. Son diagnostic, dans cet essai publié dans les années 1960 : « L'autorité a été abolie par les adultes et cela ne peut que signifier une chose : que les adultes refusent d'assumer la responsabilité du monde dans lequel ils ont placé les enfants » (ARENDT, 2014, p. 240)[29].

En actualisant le noyau de la réflexion d'Arendt : les adultes sont en train de s'en laver les mains face à l'usage excessif des nouvelles technologies, puisqu'eux-mêmes « consultent le docteur Google » au sujet de la meilleure manière de se conduire avec leurs enfants, et qu'ils considèrent intéressant, ou même essentiel, la médiatisation des choses du monde par les applis. Il manque des gestes et des paroles – de la conversation, de la narration de récits, de l'empathie… les éléments d'un autre théâtre ! – dont le commencement, dans la vie culturelle des enfants, est semé par le jeu de faire croire, le jeu partagé de l'imagination.

De toute manière, la pensée de Benjamin semble être toujours actuelle en ce qui concerne la peur que les adultes peuvent avoir de la puissance transformatrice de l'art et du théâtre créé par des enfants et pour des enfants. L'actuelle progression mondiale des valeurs conservatrices, où l'adulte protège l'enfant et le jeune et, au Brésil, la diabolisation de la pensée pédagogique selon laquelle l'enfant est protagoniste, semblent confirmer l'hypothèse qu'il y a quelque chose de « vraiment révolutionnaire » dans le « signal secret de la réalité à venir qui parle depuis le geste de l'enfant » (BENJAMIN, 1984, p. 88)[30].

Je vois des similitudes entre ce que je nomme « un théâtre pour tous les âges » et ce que Lācis a formulé comme le théâtre d'enfants prolétarien. J'en soulève ici, au moins trois éléments importants : ce serait quelque chose de non commercial, non susceptible d'être vendu ; quelque chose de « libre », c'est-à-dire, émancipé et expressif du point de vue des enfants et ; quelque chose d'éphémère et qui ne génère pas de produits (un spectacle, de manière formelle) ou de produits

[28] Édition française : ARENDT, H. « La crise de l'éducation ». In : *La crise de la culture, Huit exercices de pensée politique*. Traduit sous la direction de Patrick Lévy. Coll. Folio essais. Paris : Gallimard. 2013, p. 237.
[29] Édition française ARENDT, H. « La crise de l'éducation ». In : *La crise de la culture, Huit exercices de pensée politique*. Traduit sous la direction de Patrick Lévy. Coll. Folio essais. Paris : Gallimard. 2013, p. 244.
[30] Édition française : BENJAMIN, W. « Programme pour un théâtre d'enfants prolétarien ». In : *Enfance,* Éloge de la poupée *et autres essais*. Traduit par Philippe Ivernel. Paris : Payot & Rivages. 2011, p. 176.



dérivés (livre, t-shirt, cadeau, jouet). C'est une proposition latente et palpitante de liminalité.

Conclusion :

Je souhaite, un jour, pouvoir proposer un

Programme pour un théâtre pour tous les âges

En quête d'une contribution originale au dialogue avec Benjamin (1984),Lācis (2017), Steinberg e Kincheloe (2001), j'imagine maintenant une utopie de santé psychique, sociale, conviviale – et susceptible de produire des anti-structures par les enfants. Ces anti-structures pourraient proposer et incarner des transformations, ainsi que défier les mondes de la vie adultes, révélant leur sottise et leur manie de discipline appuyée par les petites pièces de théâtre, immobiles dans le temps et trompeuses. Dans mon imagination utopique il y a de la place pour un théâtre sans distinction de tranches d'âges. Pour ce faire, les adultes ont besoin de s'accroupir – arriver au niveau des enfants[31], une attitude de proximité – et ont besoin de comprendre la puissance du théâtre – vécu dans le corps, chargé de discursivité et musicalité, geste et parole – pour dire quelque chose à quelqu'un, en action.

Ce chemin demande de l'attention à l'Autre, le spectateur de ce moment, de cet événement. Aussi, s'il s'agit d'enfants qui sont en performance, il faut savoir écouter et percevoir quel territoire habite leur dramaturgie. Un théâtre tout public, fait par des enfants ! Un théâtre pour adultes, fait par des enfants…

Le théâtre pour enfants mis en scène par des adultes au Brésil est, traditionnellement, ancré dans une caricature, avec des personnages enfants joués par des adultes, toujours très coloré et plein de joie. Il a laissé de côté la tristesse, refreiné l'étrangeté et il s'est éloigné du sentiment d'être étranger, éprouvé par tout enfant avec plus ou moins d'intensité, à différents moments de leur vie. Je pense que nier la tristesse équivaut à ne pas prendre en considération la sacralité du rite du théâtre. Produire un théâtre juste joyeux, c'est minimiser la douleur et le plaisir d'être enfant, d'être nouveau venu dans le monde – un monde vieux, corrompu et désireux

[31] C'est la devise de mon site/blog que le lecteur pourra accéder sur : http://www.agachamento.com



de recettes de billetterie, de subventions et d'appels à projets : un monde où il y a peu de recherche et beaucoup de concessions pour faire plaisir aux programmateurs.

Le compositeur Vinícius de Moraes dit, dans son *Samba da Benção*, composé avec Baden Powell, que « faire de la samba ce n'est pas raconter des blagues » – « pour faire de la samba il faut une partie de tristesse »[32]. En le paraphrasant, pour faire du théâtre intelligent pour enfants, il faut avoir de la tristesse et de la mélancolie, élargir l'éventail des couleurs.

Le contrepoint au théâtre juste joyeux serait, dans cette imagination matérialisée en mots, un genre d'objet culturel plein de vides, d'intimité, de solitude, de silence et d'appartenance.

Il ne se produirait pas dans de grands théâtres, son action ne serait pas embellie par des machines à brouillard, ni par de la musique amplifiée ou par des costumes colorés.

Il se passerait dans une boîte à chaussures, ou de pizza.

Les enfants seraient invités à manier les objets – à l'utilisation créative des choses du monde. Deux ou trois adultes, sept ou neuf enfants autour… Des petits cercles d'adultes et enfants, plein de boîtes à chaussures, parents et enfants et oncles et cousins et tout genre de personnes réunis autour de petits cercles.

Le défi d'écouter ce qui n'est pas dit, de faire usage de l'imagination à partir d'éléments subtils… De l'eau, de la terre, du feu et de l'air, en faisant mention à « de onde vem o baião »[33]. *De la brésilité. Et des dialogues avec d'autres cultures. De la délicatesse, beaucoup de délicatesse, pour parler de naissance, de vie et de mort. De la liberté d'aller et venir (on a le droit de se lever du fauteuil en velours… ou en plastique !).*

[32] Note du traducteur : dans la version en portugais « fazer samba não é contar piada » et « pra fazer samba é preciso um bocado de tristeza ».
[33] N. T. : « De onde vem o baião » [D'où vient le *baião*] est le titre d'une chanson de Gilberto Gil. Dans la chanson, le compositeur dit que l'origine du style musical *baião* se trouve au fond de la terre, sous la boue du sol.



Ces mots constituent une esquisse, une ébauche encore timide, d'un « programme pour un théâtre pour tous les âges ». Nous ne parlerons pas de la polarité du théâtre prolétarien *versus* le théâtre bourgeois, mais plutôt, de celle du théâtre figé dans une enfance stéréotypée et atemporelle *versus* le théâtre en tant que vivre ensemble et acte performatif, dans le temps du ici-et-maintenant. Là, se trouve la clé à partir de laquelle j'enseigne la pratique et la théorie dans la licence de théâtre de l'université fédérale de Minas Gerais, depuis 2012. Cette clé, que j'ai découverte dans l'esthétique du groupe théâtral *Ventoforte* (pendant ma jeunesse, dans les années 1980), m'a enchantée, et j'ai écrit cinq livres à ce sujet entre 1994 et 2018. Aussi, je tiens un blog pour commenter et faire une réflexion sur l'art, la phénoménologie et l'enfance. Ma proposition est encore timide, car elle est dans une sorte de contrecourant de la lecture développementiste de l'enfance, ainsi que de l'art comme marchandise, des champs où les enfants ne trouvent que deux rôles : celui de travailleurs dans l'industrie culturelle dirigée à eux-mêmes et celui de consommateurs (de spectacles, d'habits, de chansons, de shampooings, de diadèmes, de chapeaux, d'aliments, de vitamines, d'adhésifs, de cahiers, de chaussettes, de chaussures, de jouets, de dispositifs électroniques et de leurs additifs).

L'idéal utopique esquissé ici, impliquerait dans le dépassement de certaines dualités : la fin des polarisations entre les modèles de l'enfance et un saut vers une véritable pluralité d'enfances, concentrée sur les modalités d'être des enfants et connectée à un important code d'éthique adulte.

Le rôle social et anti-structurel de créateur serait la troisième voie, un devenir : un temps où les portées artistiques et existentielles pourront être appropriées, incarnées et performées par tous, dans un espace potentiel ouvert à la liberté, au jeu, aux rapports, au rite et à la liminalité.

Je pense qu'aujourd'hui, le domaine de l'industrie culturelle traditionnelle dirigée vers l'enfance ne permettrait pas à cette proposition de se répandre, de gagner en force et en densité ; la proposition implique un genre, inexistant, de santé psychique des adultes et une autre organisation productive, éloignée de l'argent et proche de l'enfant, lui-même. « L'enfant lui-même » est, bien évidemment, une



construction sociale et historique, elle aussi, mais le droit d'être ce que l'on est pendant l'enfance impliquerait toujours une attitude adulte face à la précarité, à l'inattendu, à l'éphémère, au signal – dirait Benjamin – de ce que le geste de l'enfant annonce, face à l'adulte fragilisé (ou apeuré ?) par la possibilité de questionnement et de transformation.

Références :

ARENDT, H. A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014.

BENJAMIN, W. Programa de um teatro infantil proletário. In: *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

CARLSON, M. *Performance* / Uma introdução. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

DUBATTI, J. Teatro, convívio e tecnovívio. In: *Da cena contemporânea*. Orgs. BIÃO, A. J. de C.; CARREIRA, A. L. N., TORRES NETO, W. L. Porto Alegre: ABRACE, 2012.

KINCHELOE, J.; STEINBERG, S. Orgs. *Cultura infantil / A construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LĀCIS, A. *Signals from Another World: Proletarian Theater as a Site for Education*/ Texts by Asja Lācis and Walter Benjamin, with na introduction by Andris Brinkmanis, 2017.Disponível em: https://www.documenta14.de/en/artists/21976/anna-asja-Lācis Acesso em: 14 mar. 2019.

MACHADO, M. M. *A criança é performer*. Educação & Realidade. 35(2), 115-137. maio/ago 2010. Disponível em:https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444. Acesso em: 30 mar. 2019.

MACHADO, M. M. Guerra de maçãs e seus desdobramentos: a escola como paisagem performativa. Cadernos Cedes. V.37, n.101, p.65-82, jan-abr. Campinas, 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622017168669. Acesso em: 30 mar. 2019.

MERLEAU-PONTY,M. *Psicologia e Pedagogia da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2006 .

STEINBERG, S. *Contextualizing Corporate Kids: Kinderculture as Cultural*



Pedagogy. Comunication & Social Change, 2(1), 31-57. doi: 10.4471/csc.2014.07. Disponível em: https://www.hipatiapress.com/hpjournals/index.php/csc/article/view/1281 Acesso em: 30 mar. 2019.

WINNICOTT, D. W. The capacity to be alone. In: *The maturational processes and the facilitating environment.* London: Karnac Books, 1990.