

POUR UNE «DIDACTIQUE» DE LA CREATION

PAR
J. GAILLARD

PROPOSITIONS



PHOTO : AGENCE KIPA

Cet article se voudrait une contribution pour que la danse, activité éminemment corporelle soit également abordée dans sa dimension artistique. Le premier temps de l'exposé sera consacré à l'explicitation de certains référents-clefs qui structureront notre conception de la danse. En une seconde partie, nous proposons quelques repères de travail et de recherche permettant d'organiser une didactique de la création par la danse.

La danse contemporaine connaît, depuis les années 1975, un essor incontestable. Comme c'est souvent le cas lorsqu'une pratique extérieure à elles se développe suffisamment, les institutions scolaires l'intègrent comme matière d'enseignement. A partir d'un corpus d'articles parus dans la Revue EPS de 1950 à 1988, nous avons réalisé une analyse des représentations de la danse contemporaine chez les enseignants d'EPS. Nos conclusions qui, pour des raisons éditoriales, ne peuvent être développées ici, recoupent celles de P. Arnaud (1), qui révèlent dans la transformation de l'objet culturel en matière d'enseignement un phénomène dit de « décontextualisation ». Par rapport à sa dimension artistique, il apparaît en effet que la danse contemporaine enseignée dans le cadre scolaire connaît deux « dérives » :

- l'une, liée au rejet des modèles sportifs ouvre, par la voie de l'expression corporelle à l'idée d'une libération sans technique et/ou confine à un expressionnisme primaire ;

- l'autre dépendant de certains modèles techno-pédagogiques sportifs réduit la danse à l'apprentissage de pas, de formes, d'un « vocabulaire gestuel ».

Des théories implicites concernant la création, le rôle et la fonction de la technique, l'imaginaire, le rapport de la technique, et de l'imaginaire, des conceptions sur l'apprentissage, la créativité et l'Art ont construit de façon aveugle des représentations de la danse et de sa didactique, en en faisant manquer trop souvent sa richesse. C'est pourquoi, il nous paraît fondamental de nous questionner sur la spécificité de cet espace particulier afin de proposer aux élèves une véritable activité de création.

LA DANSE, UN ART A PART ENTIERE

Cette première délimitation élimine d'emblée l'éducation rythmique, centrée essentiellement sur des coordinations rythmo-motrices, les danses de salon à fonction ludique, les danses de caractère, les danses folkloriques dont l'aspect strictement défini par l'histoire des différentes cultures ne peut permettre la mise en jeu d'une création personnelle.

Penser Art et Danse renvoie généralement à une esthétique où le modèle classique ou

néo-classique domine (cf. le succès de Béjart).

Pourtant, si l'on se réfère à la peinture, les premières ruptures avec l'art académique apparaissent à la fin du siècle dernier pour connaître une suite ininterrompue d'évolutions dont l'abstraction est l'une des formes les plus spectaculaires. Curieusement, la danse s'est vue longtemps refuser le droit de transformer ses esthétiques (ainsi de Martha Graham conspuée au Théâtre de la Ville à Paris en 1960). Il a fallu attendre les années 1970 pour assister à une véritable explosion de la danse contemporaine, acceptée depuis peu par le grand public. La danse, comme n'importe quel art, se trouve ainsi amenée à dépasser une esthétique classique dont nous reconnaissons la valeur, mais datée historiquement, pour se transformer dans le bouillonnement des possibles. Aujourd'hui, elle est un espace de recherche où la palette des mouvements peut conduire à une infinité d'esthétiques.

De ce fait, nous excluons également de notre domaine de travail, la danse jazz qui, en dépit de son intérêt, est un espace davantage codé, en mal d'évolution, et se prêtant par conséquent difficilement au jeu des multiples transformations, propre à la création.

En guise d'illustration, nous citerons ici les propos de J. Patarozzi, danseur classique et jazz venu à la danse contemporaine : *« J'ai pratiqué les trois danses, mais réellement, celle qui m'a nourri terriblement, là où j'ai vu qu'il y avait beaucoup d'espace, c'était la moderne. C'est un point de vue qui est le tien, que tu peux élaborer, où tu peux mettre ce que tu veux »*.

Si l'on tient à centrer sa pédagogie sur la création par les techniques corporelles, un endroit de prédilection où le corps peut rencontrer l'art est la danse contemporaine.

LA DANSE CONTEMPORAINE, UN ESPACE PRIVILEGE POUR UNE EDUCATION A LA CREATION

La danse contemporaine sera le matériau de notre pédagogie parce qu'elle est un espace ouvert où :

- tous les accords, toutes les sonorités corporelles sont possibles ; où les formes corporelles peuvent s'inventer à l'infini ;
- d'autres techniques corporelles peuvent venir interférer avec elle (Arts martiaux, kinésiologie...) (2) ;

- la notion même de technique s'élargit aux problèmes posés par l'écoute, la relation, la sensibilité et la justesse de l'interprétation ;
- le sensible qui anime le geste et la forme est partie intégrante de la technique elle-même ;

- le sens des images projetées s'élabore progressivement, par un jeu de travail personnel sur la forme elle-même.

Elle offre selon nous un terrain de prédilection d'une extrême richesse pour se confronter à l'imaginaire et à la création.

LA CREATIVITE ET LA CREATION ARTISTIQUE

Dans les milieux scolaires, on associe généralement créativité à création artistique. Cette homologie nous paraît cependant devoir faire l'objet de quelques réserves. Au niveau institutionnel, tout d'abord, ce terme est curieusement peu utilisé dans les milieux artistiques mais par contre très usité dans ceux industriels ; chez les publicistes, on parle même de « créatifs ». L. Leboutet (3) rappelle d'ailleurs dans un article que : *« la créativité suscite, depuis une vingtaine d'années, un nombre toujours croissant de travaux. Les recherches sont surtout appliquées au domaine de l'industrie... »*.

L'EPS, dans le grand mouvement contestataire qui suivit Mai 68, et en réaction contre le dogmatisme et le technicisme sportif, l'intégra à son champ comme objectif et méthode dans les années 1975. Sans contester le bien-fondé d'un travail sur et par la créativité en EPS, il faudrait mieux en définir le cadre, les outils, les limites car nous pensons qu'un glissement de sens, préjudiciable à la conception de la création artistique, s'est opéré, quand le même concept a été associé aux activités dites d'expression. En effet, les facteurs généralement sondés par les tests de créativité sont de trois ordres comme le souligne J. Bertsch (4) : **la fluidité, l'originalité, la flexibilité**.

S'il est une évidence d'admettre que l'originalité est une des composantes de la création artistique, on peut douter de la pertinence des autres facteurs dans l'appréciation d'une œuvre d'art, quelle qu'en soit l'origine et la qualité. On imagine mal ce que pourrait être l'appréciation de la fluidité (le nombre d'items émis par unité de temps) dans une œuvre d'art ; par contre, tester la fluidité des associations d'idées, par exemple, chez un futur cadre de la société paraît adapté au milieu d'exercice. Les tests de créativité ciblent des dispositions psychologiques qui ne trouvent pas matière à se réaliser dans la création artistique ; le concept de créativité, issu d'un milieu spécifique n'est pas bien ajusté pour rendre compte de façon exhaustive des processus de création artistique. Le goût pour l'inhabituel, pour les déplacements de sens et les associations d'idées nouvelles sont certes nécessaires, mais en aucune façon suffisantes.

L'idée de pensée divergente (répondre par le multiple à un problème donné) proposée par J.-P. Guilford, et d'acte bisociatif par A. Koestler (associer des points de vue, des fonctions... domaines indépendants habituellement) nous paraît exprimer ces dispositions psychologiques.

La création artistique ne saurait se limiter à ces mécanismes. Il faut non seulement lui intégrer le domaine du sensible, du vécu, de la saisie précaire de l'émotion, de ce qui existe fugacement dans l'éclair d'une intention, mais également cette lente maturation où la technique vient pénétrer le corps

et les formes corporelles pour les charger d'émotion et de sens.

Cette écoute sensible sera le point de concentration de notre travail pédagogique orienté vers la création, la créativité, étant conçue comme un processus intégrant à la faculté de « diverger », la sensibilité, aux nuances et aux résonances corporelles. En les saisissant, des intentions se cristalliseront, se définiront peu à peu, donnant un sens à la forme.

L'IMAGINAIRE

On situe généralement l'imaginaire en l'opposant au réel. Ce serait un temps d'évasion de rêverie, le domaine du fantasme, où des solutions non rationnelles seraient possibles. La problématique de l'imaginaire, si l'on se réfère à certains auteurs, tels que G. Jean (5) et M. Saison (6), présente en fait des ressources beaucoup plus complexes, dont l'explicitation nous paraît d'importance, car elle modifie les représentations concrétisées dans les propositions de travail pédagogique portant sur la création. Imaginer n'est pas rêver : le rêve fait reculer notre conscience alors que l'imagination y ramène.

« L'imagination est organisation du vrai », disait Baudelaire. C'est une exploration du monde particulière, une connaissance, un cheminement au sein du réel. Cette faculté de percevoir une « autre organisation » du réel semble être le principe majeur des processus de création. Une pédagogie de l'imaginaire est, pour reprendre une formule de G. Jean : *« une force qui va »*, mais organisatrice, qui libère, mais qui structure.

L'espace de travail sur l'imaginaire est subtil et fragile car il se trouve confronté à deux nécessités antinomiques : ou bien le réel est évacué au profit d'errances oniriques, d'une gestualité gratuite, ou bien, il reste trop présent et ne permet pas de prendre une distance suffisante pour qu'une reconstruction originale s'opère.

« Une pédagogie de l'imaginaire est d'abord une pédagogie qui refuse de mettre en place prématurément les règles par lesquelles on prétend affronter le réel, sans se perdre toutefois dans l'illusion des songes ». Sic G. Jean. Le rôle de l'enseignant est, dans cette perspective, de placer l'élève dans des conditions telles qu'il puisse s'approprier des cheminements potentiels vers l'imaginaire, lequel est, non pas un état mais une construction. Des conditions pédagogiques d'élaboration de « voies qui conduisent à l'imaginaire » peuvent être construites en articulant trois formes de travail éminemment intriquées : **la technique, l'improvisation, la composition**.

Le cheminement vers la création devient possible à partir du moment où :

- Les élèves sont mis dans des situations où la divergence peut s'exercer sans se perdre dans la gratuité du geste. Il conviendra de jouer sur les consignes, les contraintes de la situation d'improvisation

pour leur permettre d'explorer de façon singulière les différentes facettes d'un même réel. Paradoxalement, un espace contraint où une liberté de recherche reste possible est générateur d'ouvertures.

Un travail technique centré sur l'écoute, le sensible, leur est proposé ; celui-ci en retour, leur rendra accessible des aventures auparavant interdites (parce qu'insoupçonnables) à l'occasion des improvisations.

► Les élèves sont guidés dans l'appropriation de formes originales, sélectionnées par leur propre lecture sensible, à l'occasion des phases de composition.

Avant de développer ces trois domaines et

leur complémentarité, nous devons préalablement tenter d'explicitier deux ordres de question : le rapport de la technique et de la création, et celui de la technique et du sens.

TECHNIQUE ET CREATION-TECHNIQUE ET IMAGINAIRE-TECHNIQUE ET SENS

Technique et création sont généralement entendues à travers une thèse dualiste : la technique relève de la conformité, exprime l'ajustement de moyens efficaces dans la réalisation de produits reconnus ; la créa-

tion, au contraire, est considérée comme abandon d'un système de construction, absence de contrainte, liberté absolue. Certaines conceptions limites expriment le fait qu'un sujet sera d'autant plus créatif qu'il ne sera pas contraint par les conformités d'une technique. Considérer la technique et la création sous l'angle de l'exclusion fait négliger la richesse de leur complémentarité.

La conception occidentale de la technique rappelle C. Castoriadis (7) réduit celle-ci à la mise en œuvre d'un savoir, de moyens ajustés à une visée pour produire de façon conforme à certaines normes. Cette conception est une vue réductrice. La technique grecque est une force créatrice dont le champ est le possible (chez Platon) ; elle réalise ce que la nature est incapable d'accomplir (chez Aristote). D'autre part, la technique dans ses transformations, ses ruptures, réalise de nouvelles constructions. Une confusion persiste, souligne G. Simondon (8) : « *C'est l'étroitesse d'utilisation des techniques et non les techniques elles-mêmes qui crée l'étroitesse de vue qu'on leur reproche* » car, « *construire un objet technique c'est préparer une disponibilité* ».

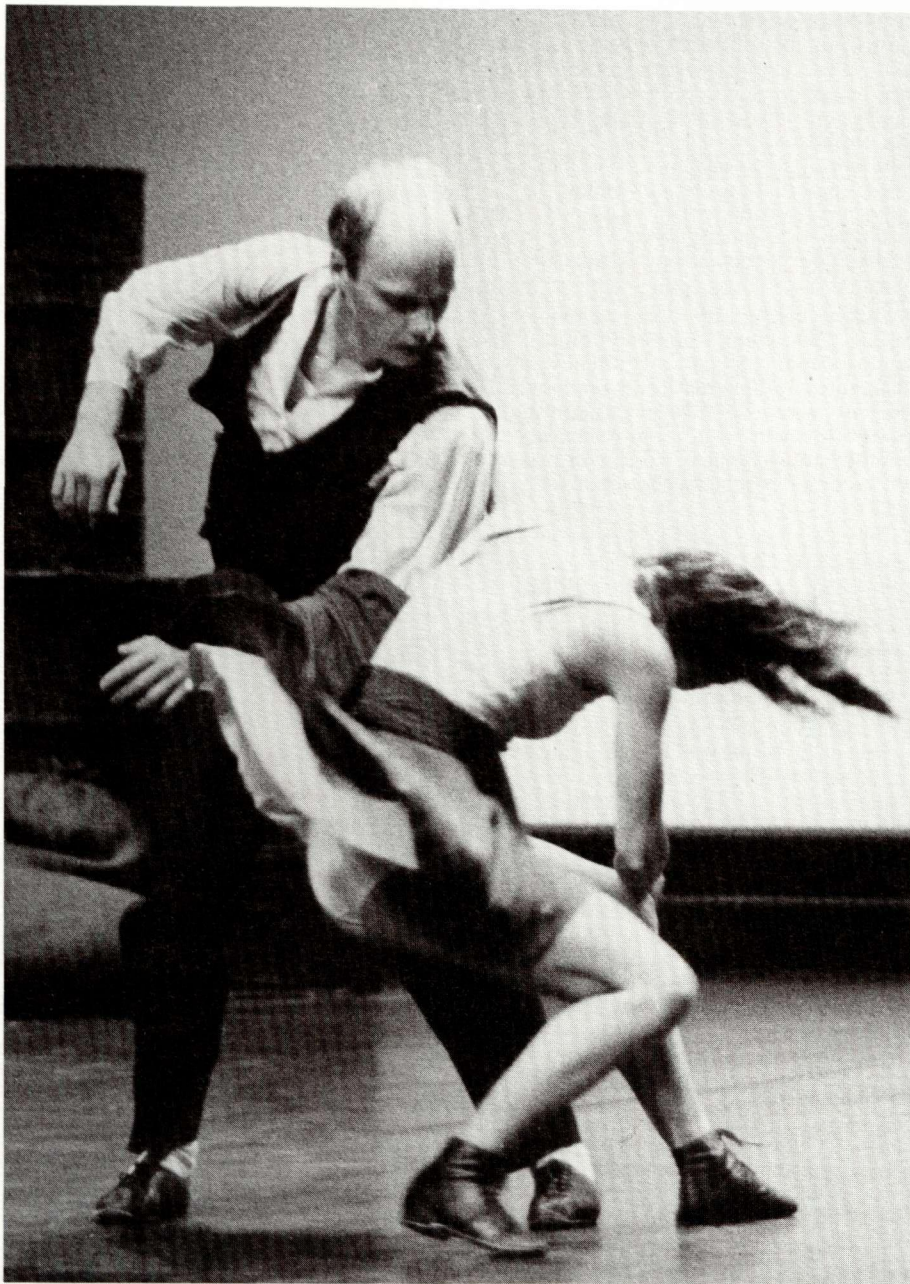
Ces propositions sont tout à fait recevables dans le domaine de la construction des techniques corporelles et plus particulièrement celles liées à la création pour peu que l'on se préoccupe des conditions dans lesquelles elles s'élaborent et peuvent s'exercer.

D'une façon générale, l'importance des conditions d'élaboration d'une technique renvoie, semble-t-il, au schéma structuraliste de J. Piaget où l'équilibration des structures, bien que génératrice de fermeture, est un processus de développement à condition que les mécanismes d'auto-régulation (les conditions de mise en rapport de l'élève au savoir) liés à l'activité du sujet, soient respectés (9).

Dans le domaine de la création artistique, la technique est le matériau qui réalise l'œuvre elle-même, dans la mesure où, à l'inverse, elle résulte de la sensibilité, de l'imaginaire du créateur.

La technique bien comprise et bien enseignée est synergique de la création, elle ne lui est en aucune façon opposée. Elle est la voie qui permet l'aventure dans l'imaginaire, l'outil par lequel l'imaginaire prend forme. La technique en danse intègre le sensible et en retour permet un « voyage » plus sensible dans le réel. Elle est productrice de liberté, de disponibilité, et modification de son rapport au monde. S. Holzer, danseuse-chorégraphe nous confiait, à l'occasion d'une interview, que « *la technique, c'est le chemin par lequel on passe pour se rendre libre* ».

Dans la mesure où l'imaginaire n'est pas un rêve, il faut « ouvrir les voies » qui y conduisent, qui puissent le sonder, puis le cristalliser dans des formes. Cette ouverture qui permet de s'éprouver dans des mises en jeu de son corps inhabituelles donc libératrices, est le fait d'un travail technique. Par une technicité personnelle,



« Amer America » A. Preljocaj 09/10/90

infiltrée de sa sensibilité et de son imaginaire, le créateur exprime sa lecture du monde.

Un travail technique est le moyen qui conduit le plus sûrement à la création en :

- ouvrant des espaces inconnus ;
- permettant de s'éprouver autre dans le familier ;
- permettant la bonne adéquation de sa sensibilité, de ses intentions et des formes qui les réalisent à travers la création ;
- amenant le sujet à se construire une « patte » personnelle, marque de son originalité.

Ces positions sont valables à condition d'abandonner les représentations de la technique qui la réduisent à l'apprentissage de savoir-faire, d'un « vocabulaire gestuel », liés à un code. Alors que celles-ci persistent encore le plus souvent en danse classique et en jazz, il semble que la danse contemporaine semble plus massivement orientée vers une représentation de la technique perçue comme liberté, disponibilité, expérience de et sur soi. Il s'agit de faire des expériences sur soi en se confrontant à des contraintes et parmi celles-ci les formes corporelles peuvent être source d'une multitude d'expériences. Ce n'est pas tant le fait de reproduire des formes qui doit faire l'objet de critique, mais la manière dont un élève est amené à faire l'expérience d'une reproduction. La forme est soit un schéma général dont on reproduit approximativement les contours, soit un outil qui va « questionner » le corps de l'élève et le modifier dans sa « façon de s'y prendre », susciter de nouvelles perceptions de son fonctionnement corporel. Du point de vue de l'enseignant, la question pertinente semble être la suivante : quelles questions un élève peut-il se poser quand on le confronte à une forme ?

Envisager les situations pédagogiques concernant la technique quelle qu'elle soit comme des expériences à mener sur soi, des confrontations de sa résonnance corporelle à une contrainte, permet de générer à la fois une attitude faite d'écoute sensible, éveillée aux nuances et des dispositions favorisant la recherche, à l'occasion d'improvisations, sans se perdre dans l'errance.

La technique est alors, pour reprendre les propos d'O. Rouquet « *ce qui va permettre de réaliser l'intention d'un mouvement* », ou ceux de J. Patarozzi : « *Un parcours, une initiation à plein de choses. La technique en soi ne repose sur rien. C'est tout ce qui peut aller avec, tout ce qui est autour qui est important. C'est un imaginaire confronté à un réel* ».

QUELQUES REPERES POUR UNE « DIDACTIQUE » DE LA CREATION

La représentation habituelle des « contenus didactiques » sous forme de tableaux, classes de situations, mises en relation avec des objectifs, découpés en niveaux, nous paraît correspondre à des exigences très spécifiques au milieu scolaire qui, dans

leur volonté de cerner le réel en le simplifiant, dénaturent la complexité phénoménologique de la situation d'enseignement et manquent la dynamique des processus par lesquels des « apprentissages » au sens large se réalisent. C'est pourquoi nous nous limiterons à présenter globalement des axes d'intervention qui organisent notre travail en danse.

Le travail technique

Le travail technique, conçu comme expérience sensible de soi, des autres, de sa relation au réel, consistera à :

- Eduquer en premier lieu l'attention, la concentration, la perception des nuances à partir de situations simples permettant de multiples expériences.

Ce travail sur soi dont l'objectif principal est l'écoute devra également favoriser d'autres perceptions et représentations de son fonctionnement corporel. Il portera pour l'essentiel sur :

- un travail au sol à partir de roulers ;
- des manipulations, des massages ;
- des jeux d'écoute collectifs ;
- un travail de construction de l'axe vertébral et de relâchement de la musculature périphérique.

- Utiliser peu de situations, de manière à ce que l'élève puisse se positionner différemment par rapport aux tâches, vivre différentes résonnances corporelles, couleurs de mouvement. Proposer une multiplicité de tâches conduirait à une appropriation approximative confinant à la reproduction des schémas de réponses habituels.

- Travailler le corps de l'élève pour générer une autre qualité de mouvement, liée à une prise de conscience d'autres fonctionnements corporels.

Les improvisations

Les improvisations auront pour objet de :

- Préparer à l'acceptation de rupture du rationnel, à la mise entre parenthèse du souci de signifier, d'exprimer (écran à l'imaginaire). L'improvisation libre ou dirigée est un temps de rencontre avec l'imprévisible.

- Rechercher l'ouverture à partir de situations suffisamment abstraites pour que le sens, le souci d'exprimer, de signifier soient absents de l'espace d'exploration.

- Favoriser, au début en tout cas, la divergence, l'association incongrue, permettant dans un espace ludique de « prendre des risques ».

La composition

Pour ce qui concerne la composition, il conviendra de :

- Amener l'élève, suite au travail technique et aux improvisations, à construire seul ou en groupe des formes. A partir de celles-ci, par une action d'épuration associée à des intentions qui se précisent graduellement, un sens se développe, des

événements prennent corps, mais dirions-nous, *a posteriori*, éclairés par une appropriation sensible de ces formes.

- Guider le passage de l'improvisation à la composition. En effet, l'improvisation peut être très riche, mais ne pas laisser de trace. Une des difficultés de la création corporelle est de saisir les éléments éphémères qui se réalisent lors des improvisations. Il faut donc guider la capture des formes et des intentions. Cette capacité à capter des moments particuliers, à les mémoriser, doit être éduquée à l'occasion d'improvisations où des contraintes plus ou moins fortes par rapport à la fixation sont introduites.

Par exemple, sur le thème de la rencontre : fixer des événements qui se sont régulièrement reproduits, sans qu'ils aient été bien évidemment préalablement prémédités ; et dans un deuxième temps, improviser à nouveau sur la base de ces quelques éléments, les développer, les creuser, tout en conservant l'idée de fixer de nouvelles couleurs, de nouvelles facettes, de nouvelles « aventures ». Ainsi, peu à peu, un matériau va prendre forme, qui pourra être progressivement précisé dans sa forme et dans l'intention.

- Travailler, remodeler, par des contraintes d'improvisation successives, une même



matière afin que la technique mise au service de la réalisation d'intentions fasse des formes qui, peu à peu, se chargent de sens.

Vers une pédagogie systémique de la danse

Nous rappellerons brièvement les principes d'une éducation systémique proposés par J. De Rosnay (10). Elle consiste d'abord à éviter l'approche séquentielle et linéaire qui réduit les apprentissages à une succession d'éléments présentés généralement selon une logique du simple au complexe : A est d'abord détaillé pour faire comprendre B, etc. Cette procédure, très majoritaire dans les milieux scolaires, est fondée sur le postulat très discuté que les apprentissages se font selon une trame séquentielle et associationnisme (l'organisation des savoirs en réseaux complexes semble pourtant mieux rendre compte des apprentissages). Elle suppose ensuite de placer l'élève dans des conditions telles qu'il puisse organiser ce qu'il sait à propos d'un problème ; ceci nécessite d'une part de le guider dans cette organisation, d'autre part, de travailler sur des problèmes suffisamment ouverts pour permettre différents niveaux de questionnement. En revenant sur un même problème, à des

niveaux de questionnement différents, l'élève peut ré-organiser ses connaissances qui tendent à s'intégrer à un système cohérent de plus en plus large, selon un modèle spiralaire.

Elle nécessite enfin de ne pas donner des informations trop précises, des savoirs trop fermés qui risquent de nuire au questionnement et à la mise en relation des connaissances. La pédagogie de la danse gagnerait à s'inspirer de ces principes, en proposant :

► Des situations *a priori* simples directement en prise avec l'objet que nous voulons construire, offrant la possibilité par différents niveaux de questionnement liés à des consignes diverses, de saisir de nouveaux fonctionnements corporels et de les intégrer. Nous refusons de ce fait de les hiérarchiser, selon quelles normes ? Préférant en modifier le mode de rencontre par les élèves, selon l'évolution de leurs réponses. Enseigner nécessite une créativité et une opportunité d'intervention de tous les instants, de façon à ce que les élèves se positionnent, se questionnent différemment dans leur rencontre avec un même outil pour envisager un travail sur la structure du geste. A l'inverse, changer souvent de situations centre l'élève sur des problè-

mes de reproduction de formes dont on doute qu'elle puisse conduire à de nouveaux fonctionnements corporels.

► Une direction de travail, précisant globalement la nature des transformations souhaitables chez l'élève : les situations étant conçues par rapport à cette « visée », leur ordre de présentation devient secondaire. Dans cette perspective, un excès d'évaluation est préjudiciable à une éducation systémique en danse. Les voies par lesquelles se construisent de nouveaux fonctionnements corporels et leur représentation sont à la fois lentes et sinueuses, elles font l'objet de période de latence, voire de régression. Vouloir en cerner les phases, les moments de progrès, de façon systématique, paraît périlleux et forcément réducteur. Une écoute empathique, prélevant ici et là des indices de changement dans le fonctionnement corporel apparaît mieux adaptée pour rendre compte de la complexité des phénomènes et mieux ajustée aux caractères spécifiques de l'espace pédagogique de la danse.

CONCLUSION

Dans les limites de cet article, nous avons tenté une explication de nos conceptions de la danse, de l'acte de création et des processus de créativité afin de mieux définir les cibles de notre enseignement pour que la danse, au même titre que la poésie, reste un espace artistique ouvert au sensible. Ceci nous a paru d'autant plus important que la danse, reconnue comme matière d'enseignement, évolue dans un jeu complexe fait à la fois de rejet et d'assimilation des techniques sportives.

L'analyse des représentations relatives à des notions aussi importantes que : l'imaginaire, la technique, l'expression, la création, le rapport du sens et de la forme, la signification et la fonction de l'art nous paraît devoir faire l'objet d'un travail de fond et d'échanges de points de vue. Nous aimerions que cette modeste contribution soit le point de départ de ce mouvement.

Jacques Gaillard

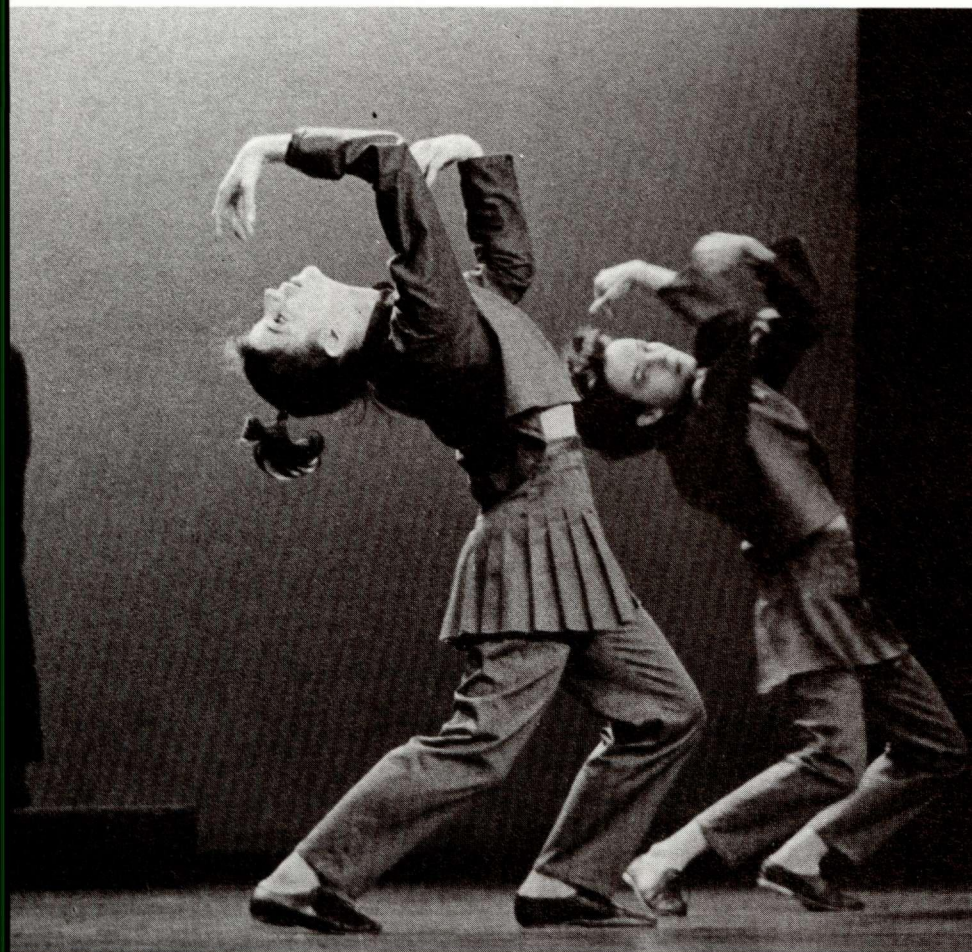
Professeur d'EPS

I.U.F.M. Nord Unité de Douai

PHOTOS : JEAN-MARIE GOURREAU

BIBLIOGRAPHIE

- (1) P. ARNAUD : « La didactique de l'éducation physique ». Psychopédagogie des APS - Privat, 1985.
- (2) O. ROUQUET : « Techniques novatrices pour l'enseignement de la danse ». 1985. Recherche en mouvement.
- (3) L. LEBOUTET : « La créativité ». Bulletin de psychologie. N° 320, 1975.
- (4) J. BERTSCH : « La créativité motrice ». Revue EPS, n° 181.
- (5) G. JEAN : « Pour une pédagogie de l'imaginaire » - Casterman, 1976.
- (6) M. SAISON : « Imaginaire imaginable ». Klincksieck, 1982.
- (7) C. CASTORIADIS : « La technique ». Encyclopédia Universalis.
- (8) G. SIMONDON : « Du mode d'existence des objets techniques ».
- (9) J. PIAGET : « Le structuralisme » - PUF Que sais-je ? - 1974. « L'épistémologie génétique » - PUF Que sais-je ? - 1972.
- (10) J. DE ROSNAY : « Le macroscope » - Editions du Seuil, 1975.



« A nos héros » A. Preljocaj 20/10/86 Champigny