



**l'Art et la manière**

★ d'intervenir en milieu scolaire (VIII, IX, X)

**NOUVEAU  
THEATRE  
D'ANGERS**  
CENTRE DRAMATIQUE NATIONAL

Cahier  
du  
Nouveau Théâtre  
d'Angers

HORS-SÉRIE

# **l'Art et la manière d'intervenir en milieu scolaire VIII, IX et X**

**NOUVEAU  
THEATRE  
D'ANGERS**

**Nouveau Théâtre d'Angers**  
12 place Imbach / BP. 10103  
49101 Angers Cedex 02  
Tél. 02.41.88.90.08  
Fax. 02.41.88.37.80  
[www.nta-angers.fr](http://www.nta-angers.fr)

# Sommaire

- . 10 actes pour un théâtre par **Didier Lastère** .....p.4
- . Pourquoi j'interviens ? .....p.5

## 1. Pédagogie et théâtre par Bernard Grosjean

---

- . Le discours aux débutants .....p.7
- . Les 10 règles de fonctionnement de l'atelier.....p.9
- . Principes de l'étude de cas (rapporté par Anne Contensou).....p.20
- . Le contrat préalable .....p.22
- . La question du transfert des modèles .....p.23
- . Eléments pour une discographie au service du jeu .....p.31

## 2 . Dispositif, éducation

---

- . Partenariat éducation / culture par **Michel Zanotti**.....p.34
- . Classe à projet artistique et culturel par **Jean-Claude Lallias** .....p.41
- . Pôle National de Ressources .....p.48

## 3 . Répertoire, scénographie

---

- . L'écriture théâtrale contemporaine française (1975-2000)  
et Les aides à l'écriture dramatique par **D. Besnehard** .....p.52
- . Les possibles et les impossibles du répertoire .....p.63  
par **Jean-Claude Lallias**
- . Texte illisible et surcompréhension productrice.....p.66  
par **Jean-Pierre Ryngaert**
- . Scénographie, méthode de travail .....p.71  
par **Philippe Marioge**
- . Liste des intervenants et stagiaires .....p.73

"l'Art et la manière d'intervenir en milieu scolaire VIII, IX et X" :  
Direction de la publication : Claude Yersin  
Coordinateurs de la publication : Jean Bauné, Anne Doteau  
Conception graphique et illustrations : Laurence Delcroix

# 10 actes pour un théâtre

Par Didier LASTÈRE

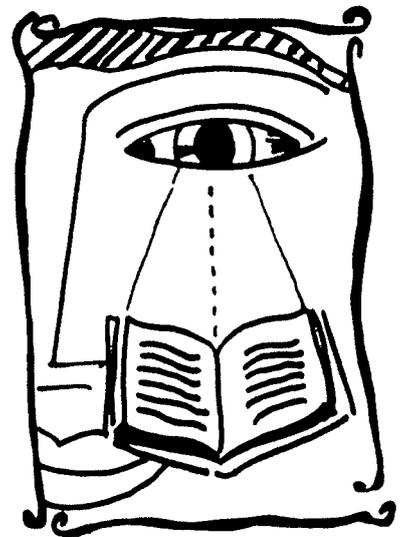
---

## UNE PRATIQUE DE LA PAROLE RETROUVÉE AVEC DES ADOLESCENTS

- 1 Le théâtre comme puissance de perturbation.
- 2 Le théâtre comme force d'interpellation.
- 3 Le théâtre comme espace de réconciliation au sein d'une communauté.
- 4 Faire du théâtre c'est l'affirmation de son existence dans sa différence et la capacité individuelle et collective d'intervenir sur le déroulement du monde.
- 5 La parole au théâtre est corps et cette parole devient action.
- 6 Le corps au théâtre peut surmonter les contraintes qui l'enferment dans l'immobilité.
- 7 Fabriquer du théâtre est une affaire d'équipe où chacun a sa tâche et sa parole à amener.
- 8 L'espace du théâtre demande d'accepter des règles et de comprendre des outils si parfaitement que l'imaginaire trouvera sa liberté.
- 9 Le théâtre est une lumière dans son obscurité intime. Une part de l'ombre s'y dévoile et le non-dit peut-être formulé.
- 10 Le théâtre est un art qui a le pouvoir de transformer les hommes, ceux qui en font et ceux qui regardent, en les projetant vers le futur, vers l'inaccompli.

# 1. Pédagogie et théâtre

par Bernard Grosjean



# Le discours aux débutants

Par Bernard GROSJEAN

---

Le théâtre n'est pas quelque chose qui nous est étranger ; on ne fait pas autre chose sur scène que ce que l'on fait déjà dans la vie de tous les jours : bouger, parler, regarder, ressentir, écouter, éprouver et exprimer des émotions, agir, etc. Ce ne sont pas des choses que nous allons apprendre dans l'atelier puisque vous les connaissez tout aussi bien que M. Jourdain connaît sa prose.

Ce qui va être différent, dans l'espace dramatique, c'est qu'au lieu de faire les choses naturellement comme dans la vie, on va devoir faire exprès de les faire : le jeu est le résultat d'une prise de décision seul ou à plusieurs : on décide de jouer au méchant, on décide de jouer à être pressé, on décide de devenir un autre (une fée, un coureur cycliste, ...)

Et à travers ce "faire exprès", on va apprendre à faire le mieux possible "comme si", comme si c'était vrai devant les autres. On va donc apprendre à s'impliquer dans les rôles, dans les fictions que l'on a décidé de jouer pour provoquer l'intérêt (faire ici une démonstration à l'appui de ces dires, en franchissant plusieurs fois la limite de l'aire de jeu en jouant différents personnages, différentes émotions).

Paradoxalement, c'est l'aire de jeu qui en même temps va nous aider à nous impliquer et va nous gêner : l'aire de jeu est un espace protégé où l'on peut faire des essais sans risque, où on peut et où on doit s'abriter derrière un personnage pour mieux s'exposer soi-même (c'est le paradoxe même du théâtre).

Mais simultanément, cet endroit nous fait peur car nous nous y exposons au regard des autres. L'aire de jeu devient vite un espace brûlant dont on a envie de s'extraire au plus vite par angoisse du ridicule et de ne pas savoir bien faire : sensation désagréable de paralysie et de ne plus savoir quoi faire et comment, perte totale des moyens qu'on possède habituellement si bien !

Nous allons donc dans un premier temps apprendre à apprivoiser cet espace et cette brûlure pour qu'elle ne nous déstabilise plus en tant que joueurs. Mais nous ferons en sorte cependant de garder à cet espace sa dimension de plus grande intensité. On qualifie d'événement dramatique l'événement qui tout-à-coup rend plus intense la vie. Il en ira de même pour cet espace où tout doit être vécu plus fortement pour susciter l'intérêt du spectateur. Cet espace doit rester un espace sacralisé : on n'y entre pas n'importe comment.

Le but ultime de l'activité sera de parvenir au plaisir d'une émotion et d'un intérêt partagé par les autres joueurs et les spectateurs. Le sentiment d'ennui et la sensation d'angoisse seront dans tous les cas des indicateurs fiables que quelque chose ne va pas dans ce qu'on est en train de faire et il faudra en parler.

Le théâtre est par essence l'art du collectif : on apprend , on réussit ensemble ou rien de significatif n'advientra...

Pour fonctionner ensemble, nous avons besoin de règles qui ne sont pas les mêmes que celles qu'on vous demande de suivre à l'école par exemple. Aussi doit-on donner quelques mots d'explication sur les manières de se comporter dans l'atelier.

Les premiers temps de l'atelier vont être consacrés à expérimenter, à apprivoiser le passage en scène à travers des instantanés de jeu, où l'implication sera d'autant plus grande qu'elle sera requise sur un court temps et qu'elle trouvera des points d'appui concrets (notamment des costumes pour pouvoir se travestir). En passant et en repassant de la tension du jeu à la détente de sortie de jeu, les participants vont développer progressivement une autonomie et un savoir-être (une tenue) dans l'activité. On n'aura plus dès lors à rappeler certains points, parce qu'ils seront devenus... évidents.



# Les 10 règles de fonctionnement de l'atelier théâtre

Par Bernard GROSJEAN

---

## DE L'INSTAURATION D'UN CADRE

A chaque début d'année, dans cet atelier de lycée que j'anime avec une quarantaine d'élèves volontaires, je suis très touché par le courage de ces nouveaux qui osent pousser la porte de cet univers inconnu, et je ne peux m'empêcher de penser à tous ces débuts de stage souvent si difficiles à vivre : chacun dans son coin, à se regarder en chien de faïence. On tente de s'inventer un comportement de circonstance, en ne sachant pas très bien si on est dans le ton ou pas ; peur de faire des gaffes ; écoute religieuse de l'animateur ; ne pas savoir à quelle sauce on va être mangé ; et puis vient le moment où il faut se lever, où il faut s'exposer ; on ne sait plus comment être, on perd tous ses moyens et on se sent complètement à la merci de l'animateur, du jugement des autres. Va-t-on jouer le bon élève ? Peur de mal faire... Sentiment de dépendance totale... Sol qui semble se dérober sous les pieds...

Est-ce par horreur de ces moments-là ? Est-ce par refus de ces situations de flou qui me semblent fragiliser les individus et les mettre à l'aise ? Est-ce à force d'avoir été confronté à des formateurs qui, ne dévoilant pas leurs objectifs, pouvaient se permettre toutes sortes de manipulations ? Je suis en tous cas devenu très attentif à la question du commencement et très partisan de l'instauration d'un cadre, qui permette rapidement à chacun de se situer...

## COMMENTAIRE GÉNÉRAL

Les dix règles qui suivent ne tombent pas du ciel. Certaines d'entre elles nous ont été léguées par les pédagogies nouvelles<sup>1</sup>, certaines par le jeu dramatique. Les autres se sont forgées au gré de nos différentes expériences d'encadrement.

Leur liste n'est pas exhaustive et peut être aménagée en fonction des contextes, des publics et des problèmes rencontrés.

Ces règles ne sont pas le reflet d'un quelconque accès d'autoritarisme, mais bien au contraire le moyen d'éviter tout arbitraire dans la gestion du groupe. Elles constituent des points de repère pour évoluer plus facilement ensemble. En explicitant dès le départ les règles de fonctionnement de l'atelier, on permet au groupe de se structurer, de s'organiser ; on le protège également contre d'éventuelles tentatives de manipulation.

1 - Consulter ce sujet les cahiers pédagogiques n°395 juin 2001 : l'éducation toujours nouvelle

## LES DIX RÈGLES DE FONCTIONNEMENT DE L'ATELIER THÉÂTRE

1) **On a le droit de ne pas jouer** à condition de ne pas déranger le jeu des autres.

2) De même, **un groupe n'est pas obligé de jouer s'il n'est pas parvenu à se mettre d'accord**, sachant qu'il a la possibilité d'exposer les sources de son désaccord au grand groupe pour tenter, avec lui, de trouver une solution.

3) On respecte l'expression des autres et on ne fait pas de remarques pendant qu'ils jouent ; **on ne se moque pas** ; on n'applaudit pas ; **on évite de porter des jugements de valeur sur le jeu des autres ou sur soi-même** de manière sauvage ; on ne critique pas en termes de "c'est bien" ou "c'est mal ou nul" ; mais à travers des procédures de paroles codifiées, on tente plutôt de comprendre ensemble pourquoi le jeu fonctionne ou pourquoi ça a du mal à jouer.

4) Dans une même séance, on est tour à tour joueur et spectateur : **on apprend autant en regardant qu'en jouant.**

5) On ne passe jamais seul sur scène ; le jeu se fait systématiquement à plusieurs.

6) La constitution des groupes se fait par **tirage au sort** systématique, ainsi que l'ordre de passage sur scène.

7) Le temps de jeu est minuté et limité dans le temps.

8) **Dès qu'on est sur scène, on est un autre et tout intervient sous couvert de la fiction** ; interdit donc de s'appeler par son vrai prénom, de désigner un personnage par un nom réel et de... mâcher du chewing-gum !

9) **Les postes de jeu sont à tout moment interchangeables** et ne sont la propriété de personne ; **tout le monde essaye tous les rôles** et tous les postes de jeu ; **on ne juge pas avant d'avoir essayé.** Rien n'est jamais définitif (même le spectacle, soumis à révision après chaque séance) : tout est toujours susceptible d'évoluer ; il faut savoir rester flexible.

10) Les séances commencent et se ponctuent par un **cercle de parole et d'écoute.** Tout le monde participe à l'organisation matérielle de l'atelier (mise en place et débarras de la salle).



## COMMENTAIRES PARTICULIERS SUR CHAQUE RÈGLE

### 1) Le droit de ne pas jouer

*On a le droit de ne pas jouer à condition de s'en expliquer et à condition de ne pas déranger le jeu des autres.*

Donner le droit de ne pas jouer dès le départ d'un atelier peut sembler a priori tout à fait paradoxal, voire suicidaire, notamment lorsqu'on a affaire à un public captif ! Mais dans la mesure où le jeu est par essence l'exercice d'une liberté par rapport à une contrainte, comment refuser au joueur d'exercer cette liberté première ?

L'énoncé de cette règle offre plusieurs avantages :

- elle détend l'ensemble des joueurs, libérés instantanément de l'angoisse d'avoir à se soumettre à une consigne qui ne leur convient pas ou d'avoir à jouer quand ils n'en ont pas le désir.
- elle les positionne d'emblée comme des acteurs libres d'agir ou non.
- le refus de jeu ou l'impossibilité de jouer ne sont plus vécus comme un drame, mais au contraire comme l'occasion de parler de ce qui ne va pas et de régler ensemble les problèmes.

*Ce samedi matin là, dans cet atelier-théâtre en classe entière où il est donc captif, Cédric refuse obstinément de jouer et reste collé à sa chaise. Personne ne le force. C'est la règle et Cédric ne se prive pas de la rappeler. Le comédien apprend de son partenaire enseignant que le refus de jeu de Cédric vient d'un zéro qu'il a reçu pour un travail non rendu en classe de Français. Le refus de jeu est non seulement la marque d'un malaise mais aussi un moyen indirect de protestation qui va durer toute la journée. L'après-midi, l'atelier n'est plus obligatoire mais Cédric y revient pour continuer à exercer son droit de ne pas jouer ! A cinq minutes de la fin de l'atelier, le comédien demande un volontaire pour jouer le Roi-Soleil congédiant Molière de sa Cour après la représentation de Tartuffe. A la surprise générale, Cédric lève la main, monte sur le trône, s'empare de la couronne et d'une voix affirmée déclare, en regardant l'enseignant droit dans les yeux : "Monsieur Molière, je vous congédie."...*

Face à des publics très inhibés qui pourraient prendre prétexte de cette règle pour justifier leur incapacité à jouer et opérer un repli définitif sur eux-mêmes, cette première règle doit être tempérée ; nous avons ainsi coutume de souligner avec humour que si nous ne forçons personne à jouer, nous n'en incitons pas moins fortement à le faire ; il serait en effet dommage de ne pas profiter de cette occasion exceptionnelle !

Pour éviter de renforcer le clan des indécis, la liberté de jouer ne doit pas être perçue comme un aveu de faiblesse de l'animateur ou comme une excuse, mais comme l'affirmation de la force tranquille du jeu qui n'a pas besoin de forcer, d'obliger, pour advenir.

### 2) Accord collectif ou rien

*Un groupe ne joue pas s'il n'est pas parvenu à se mettre d'accord.*

Contrairement aux modes d'enseignement (en vigueur dans bien des écoles de théâtre) centrés sur les individualités et leur mise en concurrence, les procédures en œuvre dans l'atelier donnent l'absolue priorité au collectif comme moyen d'apprentissage et d'éducation.

Mais loin des images d'Epinal qui en donnent une représentation idyllique - images d'harmonie, de respect, voire d'amour -, le travail en groupe ne va

jamais de soi ; c'est même une dure école, où l'on apprend les principes mêmes de toute vie en société : savoir exprimer un point de vue, émettre des idées, écouter celles des autres, les prendre en considération, faire des concessions, négocier, aboutir à un compromis, gérer les conflits entre tendances irréductibles, trouver des issues aux crises passagères, etc.

"N'attendez pas du théâtre qu'il règle vos problèmes - disait un ancien élève de l'atelier aux néophytes en début d'année -. C'est plutôt le contraire qui risque de se produire, du moins au commencement. Dans la mesure où il nous pousse à nous exprimer et à nous exposer, le théâtre dévoile nos personnalités beaucoup plus que les activités normales de classe et avive les conflits."

Le jeu ne peut advenir qu'à partir du moment où ceux qui y participent sont parvenus à se mettre d'accord sur le contenu et la forme du jeu. Il est donc inutile de forcer un groupe à passer quand ses membres sont en désaccord. Cela reviendrait en effet à vouloir faire jouer ensemble des joueurs de belote et des joueurs de tarot !

Il vaut beaucoup mieux se mettre à l'écoute de ce groupe en difficulté, pour tenter de comprendre ce qui fait accord et ce qui fait désaccord et, par le biais de cette médiation, l'aider à mettre au point son projet en lui faisant des propositions concrètes.

Dans d'autres cas, on se contentera de faire confiance à la dynamique d'émulation qui se crée entre les différents groupes et qui représente un puissant moteur de motivation : "si les autres sont passés, pourquoi pas nous ?" semblent dire les participants en se levant de leur chaise.

Je reste fasciné par la manière dont les collégiens ou les écoliers travaillent en groupe. Après avoir reçu la consigne du jeu, chaque groupe investit un coin de la salle pour préparer son canevas en quelques minutes. Vue de l'extérieur, l'effervescence - et parfois l'apathie - des groupes ne donne absolument pas l'impression que quelque chose est en train de se construire : ça se chamaille, ça s'invective, ça bavarde, ça se scinde, ça se réunit, ça rigole, ça écoute le leader, puis ça lui tourne le dos, etc. C'est au moment où l'on sonne le rassemblement que les choses semblent se mettre en place à toute allure, pour avoir au moins quelque chose à présenter. Parfois même, c'est juste au moment de passer, après avoir vu un autre groupe jouer, que le groupe va se mettre d'accord et se distribuer les postes de jeu !

### **3) Pas de commentaire**

*On respecte l'expression des autres et on ne fait pas de remarques pendant qu'ils jouent.*

C'est la règle d'or de l'atelier, dans la mesure où, pour se laisser aller et s'épanouir, le joueur a besoin d'évoluer dans une atmosphère de confiance, d'attention et de bienveillance, loin de toute angoisse.

Au moment de passer à l'action, des peurs multiples envahissent en effet le joueur : peur de mal jouer ou de ne pas jouer comme il faut, peur du ridicule, peur de la perte de contrôle, peur du regard des autres, peur de s'exposer, etc.

Pour éviter les phénomènes de blocage, il y a donc une nécessité impérative de protéger le joueur contre tous les facteurs de perturbation de son jeu : rires, remarques qui fument et autres commentaires qui, volontaires ou involontaires, ont le même effet de déstabilisation.

Mais, dans la plupart des cas, donner la règle ne suffit pas : il faut aussi la faire respecter ! L'atelier va ainsi devenir le lieu d'un combat acharné en faveur de l'écoute et de la tolérance, non pas spécialement par esprit civique ou par volonté de domestication, mais tout simplement parce que la tâche à accomplir a besoin de ces deux facteurs pour se réaliser. Et dans certains cas, avec certains groupes, il faut se montrer très patient avant que les choses ne se règlent, en jouant alternativement de la compréhension et de l'injonction.

### 3bis) Pas d'applaudissement

C'est une des règles les plus incompréhensibles pour les élèves ou pour les adultes en formation, qui trouvent naturel de faire part ainsi de leur contentement devant ce qui vient d'être joué. Il faut donc leur expliquer que la nature de ce qui est présenté ne relève pas du spectacle mais d'un travail en cours d'élaboration. Et il faut aussi et surtout leur rappeler que l'applaudissement, dans sa manière de retentir, exprime de manière sauvage différents degrés d'appréciation, qui peuvent être ressentis douloureusement par les joueurs.

Dans cet atelier, où la règle n'avait pas été donnée, plusieurs groupes avaient travaillé en parallèle sur le même sujet. Le premier groupe, qui avait fonctionné de manière harmonieuse et productive durant son temps de préparation, reçut des applaudissements spontanés d'enthousiasme pour son travail original et maîtrisé. Vint ensuite le tour du deuxième groupe qui, ayant rencontré beaucoup de difficultés pour se mettre d'accord, produisit un jeu beaucoup plus approximatif. Le public, moins allègre, se sentit malgré tout obligé d'applaudir par politesse, ce dont personne ne fut évidemment dupe...

Ne pouvant s'empêcher de taper dans leurs mains pour s'encourager mutuellement, des lycéens ont décidé d'aménager ainsi la règle : les applaudissements ne sont pas destinés au groupe qui vient de passer sur scène, mais à celui qui s'apprête à y aller!

### 3ter) Citation constructive

*On évite de porter des jugements de valeur sur le jeu des autres ou sur soi-même de manière sauvage. On ne critique pas en termes de "c'est bien" ou "c'est mal".*

Il s'agit ici de couper court à la critique d'humeur, aux réactions épidermiques, qui se révèlent toujours destructrices pour les joueurs néophytes ou chevronnés, surtout au moment où ils sortent fragilisés du jeu. Mais il s'agit aussi d'éviter, à l'inverse, les paroles trop convenues par excès de prévenance. L'objectif n'est ni de condamner, ni de louer le jeu en le figeant en son état présent, mais de trouver les moyens de le faire progresser, à travers des paroles engagées et sans détour. Pour y parvenir, il faut instaurer un cadre, permettant aux uns et aux autres de se parler et de s'écouter avec franchise et sans agressivité : il faut un dispositif où les prises de parole sont réglées.

## PROCÉDURE D'ANALYSE DE JEU

Au moment où il termine de jouer, donc, le groupe vient s'asseoir face au public :

a) **Auto-évaluation** - Il fait d'abord part des éventuels décalages entre ses intentions de jeu et ce qu'il a effectivement joué. Puis chaque membre du groupe fait part de ses impressions de jeu (à l'aise / pas à l'aise, dans quel

rôle et à quel moment). Ce premier moment est fondamental pour préparer un diagnostic sûr, car il permet au groupe, en s'auto-évaluant, de donner de précieuses indications sur ce qui fonctionne et sur ce qui ne fonctionne pas, en croisant les critères objectifs - les intentions de jeu - et les critères subjectifs - les sensations des joueurs.

b) **Projections** - Le groupe de spectateurs est ensuite convié à raconter ce qu'il vient de voir. L'exercice, bien entendu, n'est pas de l'ordre de la devinette ou de la réponse juste. Bien au contraire, il donne à entendre les différentes lectures des spectateurs sur ce qu'ils viennent de voir. C'est le moment où l'on mesure l'éventuel décalage entre intentions et projections. C'est le moment aussi où les joueurs prennent conscience des richesses inattendues de leur scène. C'est le moment enfin où l'on peut commencer à se poser la question du sens.

b bis) **Questions** - Un temps d'échange, sous forme de questions / réponses, prolonge les deux temps précédents, pour finir de démêler l'écheveau des intentions. Il s'agit d'écarter au maximum toutes les zones d'ombre résiduelles et de donner au groupe - spectateur tous les éléments pour comprendre ce qui voulait vraiment se jouer.

c) **Constatations** - Le groupe de joueurs se met à l'écoute des remarques des spectateurs, auxquelles il ne répond surtout pas, pour éviter toute dérive stérile vers l'auto justification, qui est un premier déni d'écoute. Les premières remarques portent prioritairement sur les points forts du jeu tels qu'ils ont été constatés par les spectateurs (et peut-être pas pressentis par les joueurs). La deuxième série de remarques porte sur le repérage des points faibles, obligatoirement assorti de propositions concrètes pour y remédier. L'animateur participe à ces différentes phases au même titre que les élèves, mais in fine.

d) **Réorientations et précisions** - Muni de l'ensemble de ces éléments, le groupe peut alors se remettre au travail, pour préciser sa scène ou la réorienter, au gré des propositions qu'il aura décidé de garder ou de rejeter.

Quelques remarques importantes :

- Ce dispositif requiert un minimum de dix minutes pour être efficace. S'il s'applique à un groupe de vingt-cinq élèves divisés en cinq groupes qui jouent chacun cinq minutes, avec dix minutes de préparation, et cinq minutes de rejeu (plus les temps inévitables de battement), il faut disposer d'un minimum de deux heures pour mener à bien l'ensemble de l'opération.

- A trop être répétée, la procédure peut devenir fastidieuse ou dévorer à belles dents un temps déjà compté. On ne l'utilise donc pas de manière systématique. Mais à partir du moment où elle est mise en place dès le début de l'atelier, elle contribue de manière efficace et durable à l'instauration d'un état d'esprit constructif et d'un regard bienveillant.

- Avant d'émettre des propositions et afin de ne pas se disperser, il peut se révéler fructueux de se mettre d'accord sur les problèmes majeurs pour leur donner plusieurs solutions (au groupe de joueurs de choisir ensuite la plus pertinente).

- La phase de rejeu ne débouche pas forcément sur une amélioration du jeu, tant les multiples propositions qui ont été faites peuvent amener le groupe à diluer ou à brouiller ses intentions. Pour éviter ce phénomène toujours déplaisant pour les joueurs, on peut proposer au groupe de ne rejouer qu'une partie de sa scène pour la pousser à fond en lui imposant un parti pris défini dans l'esprit de la belle formule d'Ariane Mnouchkine : " Ne jouer qu'une seule chose à la fois, mais la jouer à fond" <sup>2</sup>.

#### 4) Joueur et spectateur

*Dans une même séance, on est tour à tour joueur et spectateur : on apprend autant en regardant qu'en jouant*

La première partie de cette proposition représente simultanément un devoir pour l'animateur - celui d'organiser sa séance de manière que tout le monde ait accès à l'aire de jeu, et non pas seulement ceux qui jouent le mieux par exemple - et un droit pour les joueurs - celui par exemple de ne pas passer toute la séance à contempler le dos d'un metteur en scène en train de donner des consignes à quelques joueurs privilégiés.

Pour donner du rythme à une séance et éviter les phénomènes de démobilitation qui interviennent rapidement lorsqu'on est forcé à l'immobilité, il faut donc veiller à organiser une rotation rapide entre acteurs et spectateurs avec des propositions variées. De ce point de vue, la composition d'une bonne séance ne serait pas loin de s'apparenter à celle d'un spectacle qui conduit les spectateurs d'une émotion, d'une atmosphère à une autre, pour prévenir tout risque de monotonie.

La deuxième partie de la proposition met l'accent sur une des dimensions essentielles de l'acte théâtral, qui est de créer un lien d'intérêt entre celui qui joue et celui qui regarde, sauf à réveiller ce diable d'ennui, comme le dit si bien Peter Brook<sup>3</sup>. Dans cette optique, le plaisir du joueur doit devenir celui du spectateur, qu'il soit suscité par la forme du jeu, son propos et/ou l'émotion qui le porte. Apprendre de l'autre qui joue, c'est mesurer le degré d'implication à partir duquel il nous touche, c'est repérer ce qui marche et ce qui ne marche pas, pour faire ensuite fructifier cet enseignement dans un jeu ultérieur. "Il faut avoir le regard commercial!" nous disait Philippe Gaulier, lorsqu'il nous guidait sur les voies de notre propre clown et lorsqu'il nous demandait, au moment même où nous jouions, de repérer ce qui provoquait le rire pour pouvoir nous en resservir plus tard, mais délibérément cette fois.

Dans mon atelier de collège, mon regard ne cesse d'aller du plateau aux spectateurs et j'aime pour cette raison me tenir juste à la frontière des deux mondes pour mieux scruter les réactions du public. Ce premier jeu, peu impliqué, ne suscite guère de passions. Les corps, sur le banc, sont comme relâchés vers l'arrière. Puis vient une étincelle ; cela peut être une intonation, une manière de défendre un personnage ou une phrase, peu importe, mais soudain les corps se portent vers l'avant, des rires fusent et même parfois, assis, les spectateurs imitent ou amplifient le geste qui les a sidérés. J'aime ce moment, parce qu'il représente exactement cet instant furtif où il y a vraiment jeu, où il y a vraiment intérêt partagé, et je ne manque jamais de le faire remarquer aux élèves en les incitant à le répéter. D'autres fois, des élèves trop timorés pour s'impliquer d'emblée sur scène, montrent à leurs voisins spectateurs et à l'abri des regards ce qu'ils feraient à la place de ceux qui jouent. J'aime ces propositions de contrebande, très souvent justes, et j'encourage fortement leurs auteurs à les rééditer, mais cette fois sur scène !

#### 5) Essai collectif

*On ne passe jamais seul sur scène ; le jeu se fait systématiquement à plusieurs.*

Cette règle est destinée à rassurer les joueurs, dont l'une des premières angoisses - cliché sur le théâtre aidant - est de se retrouver, démunis, sous le feu des regards, dans un silence glacial, à bégayer un texte qu'ils ne parviennent pas à retenir, avec au final une atroce sensation de brûlure qui ne donne qu'une seule et unique envie : celle de fuir à toutes jambes pour ne plus jamais revenir !

3 - *Le diable c'est l'ennui*  
- Peter Brook - Cahiers  
n°4, Théâtre Education  
Actes Sud papiers 1988

L'enjeu essentiel des premiers moments de l'atelier vise à tempérer ce phénomène, en aidant les joueurs néophytes à apprivoiser en douceur l'espace de jeu et le regard de leurs pairs :

en leur demandant pour commencer, par exemple, de se tenir immobiles à plusieurs sur scène en regardant un point fixe suffisamment intensément pour ne pas se faire happer par le regard des spectateurs ;

en leur demandant ensuite d'agir (en leur donnant bien entendu le moyen) pour ne pas connaître le désarroi du vide ;

en soutenant leur jeu d'une musique pour enlever le poids du silence, les empêcher d'entendre les éventuelles réactions des spectateurs et renforcer l'illusion ;

en évitant enfin de donner du texte avant que le jeu non-verbal n'ait pris tout son essor.

*Un instituteur de la Sarthe, enseignant en maternelle, nous a appris le beau mot de "Secret" pour désigner ce point fixe au lointain, bien au-dessus de la tête des spectateurs, qui permet aux joueurs de retrouver un point de repère, et donc une tenue, quand ils sont perdus en scène. Regardez attentivement un spectacle de fin d'année dans n'importe quelle école ou centre aéré : que font les enfants lorsqu'ils ne savent plus où ils en sont ? Soit ils cherchent des yeux le maître dans les coulisses, soit ils sont happés par le regard de leurs parents dans la salle, soit ils se retournent vers le fond de la scène ; dans les trois cas, leur perte trouble le déroulement de la représentation. En habituant les joueurs à se référer au secret, on les rassure et simultanément on leur garantit une dignité sur scène et une position d'ouverture vers le public.*

## 6) Tirage au sort

*La constitution des groupes se fait par tirage au sort systématique, ainsi que l'ordre de passage sur scène.*

Il s'agit là de la règle à appliquer de toute urgence et de manière prioritaire dès le début de l'atelier, sous peine de ne pouvoir jamais l'imposer par la suite. Les adultes, au départ, ne renâclent pas trop à se mélanger de manière aléatoire. C'est au bout de quelques séances que des phénomènes de rejet ou de préférence peuvent naître : le tirage au sort, vécu de manière ludique et anodine au départ, va montrer à ce moment-là toute sa pertinence et son utilité en obligeant les participants à se confronter dans leurs différences.

Avec les adolescents, le rejet du tirage au sort est la plupart du temps immédiat et véhément - "On ne va quand même pas être obligé de se mélanger avec les filles / avec les garçons !" - : il faut faire preuve à ce moment-là d'une fermeté sans faille, car au moindre signe de faiblesse, tout est perdu. Le tirage au sort est le seul moyen de briser les réflexes "corporatistes" dans la classe, de lutter contre les ségrégations implicites ou explicites et donc d'oeuvrer à l'édification d'un collectif, même si cela ne va pas aller sans problèmes (cf. règle n°2).

Enfin le tirage au sort du passage des groupes libère chacun de la responsabilité de passer ou non en premier.

O combien pesant et perturbant m'a toujours paru l'appel passé à la troupe dans les cours de théâtre: "Qui veut y aller ?". On imagine volontiers le mécanisme compliqué qui se met en branle à ce moment-là dans chacune des têtes des participants avec son lot de remarques en vrac : "Si j'y vais en premier, je serai encore perçu comme le bon élève. Je vais attendre de voir comment les autres vont faire. Encore elle ? Je n'ose plus y aller. Les autres sont trop forts, etc.". Laisser aux gens la liberté (mais quelle liberté si

l'autre se lève avant moi ?), n'est-ce pas générer un stress ou un risque de démobilisation bien inutiles ?

## 7) Chronomètre

*Le temps de jeu est minuté et limité.*

Cette règle toute simple a trois fonctions essentielles :

a) elle est un moyen de prévention élémentaire contre les jeux qui s'éternisent et qu'on ne saurait sinon arrêter, sauf à provoquer d'irréremédiables vexations de la part de ceux qu'on arrête en plein vol. A partir du moment où le temps de jeu est annoncé d'avance, qu'il est le même pour tout le monde, la convention est acceptée volontiers par tous.

b) elle permet de garantir le passage ou les passages de tous les groupes dans le temps imparti de la séance. L'atelier se termine à 20H30. Il est 20H15. Il y a cinq groupes à faire passer. Proposition est faite aux groupes de jouer en trois minutes maximum chacun. Le minutage crée une grande effervescence et renforce la dynamique, la cohésion de l'atelier, en mobilisant tout le monde. On évite ainsi des phrases du genre : "C'est dommage... si on avait eu plus de temps" ou "tant pis, vous passerez la semaine prochaine" quand on sait très bien qu'on sera passé à autre chose. L'atelier est aussi une question de rythme, surtout quand le temps est compté...

c) elle permet aux joueurs et aux spectateurs de prendre conscience de la durée objective d'un jeu et de son éventuel décalage avec la durée subjective. Selon le degré d'intérêt et selon le degré d'intensité du jeu, trois minutes peuvent paraître fort longues ou fort courtes et il est formateur d'en faire le constat.

## 8) Fiction

*Dès qu'on est sur scène, on est un autre et tout intervient sous couvert de la fiction...*

La règle ici semble relever de l'évidence, mais les publics auprès desquels nous travaillons nous ont souvent montré la nécessité impérieuse d'un balisage rigoureux de l'activité qui a besoin de rituels, différents de ceux de l'environnement quotidien, pour aider les participants à distinguer la limite entre fiction et réalité et à la franchir sereinement.

Une fois de plus, tout a commencé par le déménagement des tables pour faire de cette salle de classe un espace vide. Au milieu de la salle, nous avons installé un cercle de chaises pour les participants. Au bout de la salle, nous avons tracé au sol un rectangle de quatre mètres sur trois, qui délimite l'aire de jeu, juste devant un paravent de fortune fabriqué avec des tables empilées et recouvertes d'un tissu. Exclamations des élèves lorsqu'ils arrivent à la porte de leur classe, qu'ils ne reconnaissent plus. Une fois qu'ils sont assis dans le cercle, nous entreprenons de leur raconter et de leur montrer comment fonctionne le langage théâtral, en les invitant à regarder vers l'aire de jeu ; c'est le moment du discours aux débutants destiné à les rassurer sur leurs compétences à entrer dans cette nouvelle activité :

Ce qui va être différent, dans l'espace dramatique, c'est qu'au lieu de faire les choses naturellement comme dans la vie de tous les jours, on va devoir faire exprès de les faire : le jeu est le résultat d'une prise de décision seul ou à plusieurs : on décide de jouer au méchant, on décide de jouer à être pressé, on décide de devenir un autre (une fée, un ogre, un roi, ...) etc. Et à travers ce "faire exprès", on va apprendre à faire le mieux possible "comme si", comme si c'était vrai devant les autres ; on va donc apprendre à s'impliquer dans les rôles, dans les fictions que l'on a décidé de jouer pour provoquer l'intérêt. *(faire ici une démonstration à l'appui de ces dires, en, franchissant plusieurs fois la limite de l'aire de jeu en jouant différents*

*personnages et différentes émotions).*

Paradoxalement, c'est l'aire de jeu qui en même temps va nous aider à nous impliquer et va nous gêner : l'aire de jeu est un espace protégé où l'on peut faire des essais sans risque et où on peut et où on doit s'abriter derrière un personnage pour mieux s'exposer soi-même (c'est le paradoxe même du théâtre). Mais, simultanément, cet endroit nous fait peur car nous nous y exposons au regard des autres ; l'aire de jeu devient vite un espace brûlant dont on a envie de s'extraire au plus vite par angoisse du ridicule et de ne pas savoir bien faire : sensation désagréable de paralysie et de ne plus savoir quoi faire et comment ; perte totale des moyens qu'on possède habituellement si bien !

Nous allons donc dans un premier temps apprendre à apprivoiser cet espace et cette brûlure pour qu'elle ne nous déstabilise plus en tant que joueur. Mais nous ferons en sorte, cependant, de garder à cet espace sa dimension de plus grande intensité. On qualifie d'événement dramatique l'événement qui tout-à-coup rend plus intense la vie ; il en ira de même pour cet espace où tout doit être vécu plus fortement pour susciter l'intérêt. Cet espace doit rester un espace sacralisé : on n'y rentre pas n'importe comment.

Le but ultime de l'activité sera de parvenir au plaisir d'une émotion et d'un intérêt partagés avec les autres joueurs et les spectateurs. Le sentiment d'ennui et la sensation d'angoisse seront dans tous les cas des indicateurs fiables que quelque chose ne va pas dans ce qu'on est en train de faire et il faudra en parler.

## **9) Essais successifs**

*Les postes de jeu sont à tous moments interchangeable. Tout le monde essaye tous les rôles. On ne juge pas avant d'avoir essayé. Rien n'est jamais définitif.*

Cette règle représente un des moyens de lutter contre une des règles implicites véhiculées par une certaine image stéréotypée du théâtre (et du cinéma), qui reste un modèle archi dominant : casting selon l'emploi, selon le physique ; appropriation définitive d'un rôle, avec apprentissage préalable du texte ; choix du rôle selon l'importance du texte ; spectacle ne bougeant plus dès la première, etc.

Pour contrer efficacement ce schéma figé, il vaut mieux prévenir tout le monde dès le départ et préparer les esprits à faire preuve d'ouverture, d'adaptation et de flexibilité. A un modèle qui isolerait chacun dans des cases préconçues et définitives, nous préférons le processus qui conduit un groupe à inventer lui-même son système de cases par l'expérimentation, à se distribuer celles-ci, non selon des goûts a priori, mais après essai, et à faire évoluer le système pour le parfaire sans cesse.

*Magali était une des élèves les plus effacées de la classe, à tel point que nous ne l'avions guère remarquée dans les premiers jeux dramatiques de l'année. Lorsque nous avons commencé à travailler cette pièce où un diable tonitruant devait sortir de sa boîte, Magali a comme les autres été incitée à essayer ce rôle ; elle le fit sans doute sans grande conviction sur le moment. Quelques semaines plus tard, au moment de la distribution des rôles, que nous élaborons toujours à partir d'une fiche de vœux remplie par les élèves eux-mêmes, quelle ne fut pas notre surprise d'apprendre que Magali demandait à jouer ce rôle de diable dans lequel nous la voyions si peu ! Elle y avait goûté en l'essayant et elle l'assuma avec le plus grand brio... Peut-être avait-elle trouvé là le moyen de s'imposer un défi à sa mesure, à la mesure de sa timidité ?*

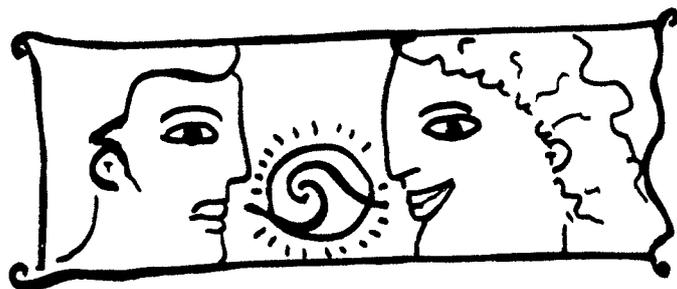
## 10) Cercle de parole

*Les séances commencent et se ponctuent par un cercle de parole et d'écoute.*

La formation du cercle en début et en fin de séance n'est pas toujours une opération facile à réaliser ; combien de fois en effet avons-nous vu des participants se mettre légèrement ou fortement en arrière du cercle, comme s'ils voulaient signifier par là leur refus ou leur peur d'intégrer le collectif ? Il faut alors attendre, tenter de persuader, mais en aucun cas accepter de commencer dans cette mauvaise configuration. Le cercle de départ sert à annoncer le programme de la séance, à faire part des dernières informations sur la vie de l'atelier, mais il sert aussi et surtout, même si ce n'est jamais dit explicitement, à concentrer le groupe autour de la tâche à accomplir.

Le cercle de fin est d'abord un moyen d'évaluation de la séance : on demande aux participants ce qu'ils ont aimé et ce qui leur a déplu et on écoute, sans y répondre, leurs remarques diverses sur le travail. C'est ensuite un moyen de décompresser en faisant éventuellement part des émotions ressenties et de revenir doucement aux choses de la réalité. C'est enfin, lorsqu'il y a un conflit dans le groupe, un moyen pour réguler les tensions, à condition de se montrer absolument rigoureux dans le protocole et dans l'application des règles de parole : 1) chaque élève désireux de parler doit demander la parole ; 2) on n'a pas le droit de répliquer instantanément à ce qui vient d'être dit ; 3) le cercle de parole est limité dans le temps ; 4) le cercle se termine éventuellement par une résolution qui peut être votée, avant de rejoindre les autres articles du règlement intérieur ; 5) en temps qu'adulte, on régule la parole, on fait respecter les points de vue et on n'intervient qu'en dernier lieu sur le fond ou pour rappeler telle ou telle règle aux participants.

*Cette année-là, avec ce groupe-là, il fallut attendre longtemps, très longtemps, l'instauration d'un climat propice au bon développement du jeu. C'était un groupe sans tête, sans leader, sans cesse au bord de la crise de nerf. Après un court moment apparent de calme, une dispute éclatait, les insultes fusaient et les larmes coulaient, sans que nous ne puissions jamais définir de l'extérieur qui était responsable de quoi. Combien de fois avons-nous interrompu l'atelier pour former le cercle ? Combien de fois avons-nous dû attendre que les paroles osent se dire, osent énoncer ce qui se passait de manière souterraine dans le groupe ? Et combien de fois nous sommes nous félicités d'avoir mis en place ce cercle dès le départ de l'année alors que tout allait encore bien ? Il fallut attendre longtemps, mais ce soir-là, à l'issue de la dixième (!) représentation, ils ont accepté de saluer en se donnant -enfin- la main !*



# Principe de l'étude de cas

Rapport de la procédure  
par Anne Contensou  
Maîtrise d'Etudes Théâtrales

---

## PRINCIPES

Dans le cadre de formation à la conduite d'atelier «l'art et la manière d'intervenir», Bernard Grosjean met en place des temps d'analyse constructive de cas de figure problématiques.

L'étude de cas est un mode d'échange extrêmement productif car très concret. Elle permet, à partir de cas précis et ancrés dans ce réel, de théoriser et de dégager des voies plus générales.

Il s'agit avant tout d'aider un stagiaire à régler un problème particulier qu'il rencontre ou a rencontré lors d'un atelier (dans lequel il intervient).

Il est important de préciser que la personne se prêtant au jeu de l'étude de cas doit se sentir construite, et non démoralisée, au sortir de l'expérience, à ces fins, l'auditoire doit accepter le cadre exposé par la personne et travailler en empathie avec elle. Il se doit donc de ne pas remettre en cause le cadre de l'atelier établi dans le passé - puisque celui-ci est de toute manière irrémédiable - et de se projeter dans l'avenir pour faire évoluer au mieux ces conditions données. Lorsqu'en début de stage, un appel d'offre est lancé quant aux études cas, il est bien précisé qu'il n'existe aucune hiérarchie dans les problèmes et que tout est intéressant à écouter. Idéalement, les réponses et les propositions apportées par l'assemblée ne doivent pas tomber dans les travers du « modèle » ou du discours général : elles doivent être immédiatement opérationnelles et applicables, si possible, dès la prochaine séance dans laquelle la personne aura à intervenir.

## DÉMARCHE

L'étude comporte trois temps, ne devant pas excéder un quart d'heure chacun.

### Exposé du cas

La personne expose son problème en décrivant la situation à laquelle elle est confrontée et détaille au maximum les paramètres à prendre en compte dans l'optique de l'étude.

Quelques paramètres essentiels (où, quand, comment ?) :

- type de public : nombre de jeunes, âge
- accès à l'atelier sur la base du volontariat ou non ?
- cadre scolaire ou non ?
- cadre spatial : lieu d'intervention  
(quel type de salle et quel aménagement)
- cadre temporel : fréquence d'intervention et horaire de l'atelier
- partenariat ou non ?
- finalité et échéance du projet : représentation ?

L'exposé doit se clore par la formulation d'une ou deux questions(s) précise(s) relatives au problème que pose la situation.

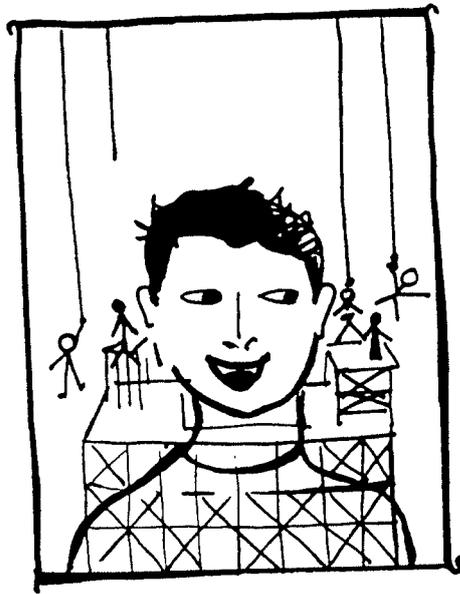
## Questions

L'auditoire, qui a jusque là écouté et respecté le temps de parole de la personne, peut à présent intervenir en lui posant des questions permettant de préciser et d'éclaircir la situation exposée. A aucun moment un jugement de valeur ou une critique ne doivent être portés sur la situation en question ou sur la manière dont l'intervenant l'a vécue et gérée...

## Propositions

Ce troisième et dernier temps est exclusivement réservé à l'auditoire qui est engagé à émettre des propositions de réponses à la – ou aux - question(s) que la personne se pose. Cette réaction peut s'effectuer par le biais de témoignages de situations analogues.

Il est préférable de ne pas laisser réagir à chaud la personne qui vient de recevoir ces réponses et ces propositions : mieux vaut la laisser assimiler celles-ci et prendre du recul par rapport à l'échange. Il est important, en revanche, de ménager, le lendemain, un temps de synthèse durant lequel on pourra critiquer et débattre des conseils apportés.



# Le contrat préalable

Par Bernard GROSJEAN

---

Il est bien de discuter du contrat préalable avec les (futurs) intervenants. Trop souvent, ceux-ci subissent de mauvaises conditions de travail qui auraient pu être décelées et évitées, car négociées, dès le départ. L'échange avec les intervenants en dit long à ce propos et l'on peut, au fil de la discussion, percevoir un panel de tous les cas de figures possibles et non-souhaitables : alors que les uns n'ont pas eu un mot à dire quant au contrat car ils n'ont pas eu de rapport direct avec l'institution (le contrat a transité par la compagnie), les autres ne l'ont signé que quatre mois après avoir animé leur première séance. On trouve également ceux qui, en milieu d'année, n'ont toujours pas rencontré leur référent au sein de l'institution et ceux qui, à la même époque, n'ont toujours pas... signé de contrat !

Afin d'éviter ce type de mésaventure et partir sur de meilleures bases pour mener un atelier, Bernard Grosjean énonce les quelques points fondamentaux à ne pas omettre d'appliquer en début d'année, quand vient le moment de la négociation et de la signature du contrat\*.

Après avoir clairement identifié la demande de l'institution, s'accorder un délai avant de s'engager (prétexter un éventuel engagement ailleurs). L'intervenant doit bien comprendre la raison pour laquelle la personne qu'il a rencontrée ou qu'il a eue en communication téléphonique veut instaurer un atelier. Les gens ont souvent beaucoup d'idées fausses sur le théâtre et surtout, sur le rôle qu'il peut jouer, lui assignant souvent des buts sociaux peu réalistes. Dans tous les cas, il ne faut pas se laisser enfermer dans cette demande : à l'animateur de juger s'il peut la faire évoluer ou s'il vaut mieux abandonner le projet, dans le cas où la demande n'apparaît absolument pas négociable.

Le contrat doit être l'émanation de deux désirs qui se rencontrent. L'animateur doit donc, lui aussi, exposer ses propres objectifs et la manière dont il envisage de mener son atelier. L'institution et l'animateur devront ainsi réfléchir à la manière de s'engager dans cette animation et voir s'il y a une réelle possibilité de concilier les deux demandes de départ.

L'animateur ne doit pas hésiter à négocier certaines conditions pratiques, a priori anodines, mais qui se révéleront en réalité très importantes : où ?, avec qui ?, quand ?, pourquoi ?, etc. Pourquoi ne pas d'ailleurs imposer que l'écriture du contrat se fasse conjointement ?

Avoir un référent à l'intérieur de l'institution paraît fondamental. Tout le travail ne doit pas être exclusivement réservé à l'animateur : il est bon qu'une seconde personne (enseignant, Conseiller Principal d'Éducation...), même si elle ne prend pas directement part à l'animation théâtrale, soit garante du projet et en assure le suivi (exemple : aide à l'élaboration du spectacle, incitation à la pratique culturelle auprès des élèves, etc.). Est-il à cet égard nécessaire de rappeler que l'éducation artistique, en France, est fondée sur le principe du partenariat (un artiste, un enseignant).

\* Pour en savoir plus à ce sujet, se référer à l'article de Bernard Grosjean «Pour le meilleur et pour le pire» in l'Art et la manière d'intervenir en milieu scolaire III et IV édité par le Nouveau Théâtre d'Angers, avril 1999.

# La question du transfert des modèles

Par Bernard GROSJEAN

---

En ma qualité de comédien et de metteur en scène, j'interviens depuis plusieurs années dans de nombreux stages de formation en direction d'enseignants, d'étudiants ou de comédiens désireux de s'initier à la conduite d'ateliers de jeu théâtral dans le cadre ou non du système scolaire ou bien de perfectionner leur pratique.

Bien au-delà de la question des objectifs et des vertus du jeu théâtral pour la formation des individus qui a été amplement développée dans beaucoup d'ouvrages et sur laquelle tout le monde s'accorde peu à peu, la question des méthodes de travail ne cesse de parcourir les attentes des stagiaires enseignants en formation : comment passer de la lecture au jeu sans que les élèves soient bloqués par le texte et sans que le texte dévore le jeu ? Comment améliorer le jeu ? Comment faire participer tous les élèves ? Comment éviter de se faire déborder ? Comment gérer un grand groupe ?

Du côté des comédiens intervenants, d'autres questions viennent s'ajouter à cette liste : quelle liberté laisser aux enfants dans leur jeu ? Comment ne pas les faire entrer dans un moule trop vite, notamment quand on a la pression d'une institution ? Jusqu'où les laisser partir dans l'imagination ? Comment préserver les enjeux de création au sein d'une animation ?

A écouter les problèmes rencontrés par les stagiaires sur leurs terrains respectifs et les questions qu'ils se posent sur leurs manières de travailler, je suis absolument sidéré par la persistance d'une sorte de modèle dominant d'animation et de création, aux effets d'autant plus pervers qu'il est le plus souvent reproduit, appliqué et transmis en toute inconscience ou toute innocence, à partir de représentations stéréotypées de ce que doit être la pédagogie de l'animation ou à partir d'expériences vécues dans le champ de la formation du comédien ou de la création théâtrale.

Je voudrais donc m'employer ici à tracer les contours de ce modèle dominant, sans remettre en cause le bien-fondé des éléments qui le constituent et qui restent pertinents dans le contexte dans lequel ils ont été inventés et développés.

Je voudrais aussi et surtout questionner le transfert de ce modèle dans le contexte du théâtre-éducation. J'en soulignerai les travers et les limites en lui opposant les principes d'un autre modèle qui reste paradoxalement extrêmement minoritaire, malgré tous les efforts de celles et de ceux qui ont travaillé à le développer ces trente dernières années : celui du jeu dramatique, dont j'ai tenté de faire fructifier l'héritage, en le faisant évoluer au contact de nombreux publics.

## LE MYTHE D'UN OBLIGATOIRE PRÉAMBULE AU JEU

Ce mythe repose tout entier sur l'illusion qu'avant d'entrer en fiction, en théâtre, il faudrait y préparer les joueurs et le groupe. Ce mythe revêt en général trois habillages, qui trouvent leurs origines dans les modèles diffusés par les stages de développement personnel et de formation de l'acteur.

### 1) Mise en condition

Il s'agit d'un modèle très répandu et dans ses objectifs et dans ses pratiques. La plupart des stages de développement personnel par le théâtre affirment en effet explicitement travailler à la réalisation d'objectifs tels que la connaissance de soi, la découverte de l'autre, le réveil des sens, la constitution du groupe, etc. À travers toute une panoplie de jeux de brassage, de rencontres et d'exercices sur le corps, ses perceptions, etc. Censés créer un climat de confiance nécessaire à une meilleure implication.

Ce modèle possède de grandes vertus, quand les stagiaires ont payé pour s'inscrire et sont donc en situation de volontariat maximal. Il devient nettement plus problématique face à des groupes déjà constitués et éventuellement captifs, tels qu'on en trouve dans le cadre d'interventions dans le système scolaire.

La raison en est simple : l'activité, à travers ces jeux et ces exercices, est entièrement centrée sur les individus et les somme de s'exposer, à nu et sans artifice, dans un milieu dont ils ont au contraire à se protéger, parce que tout le monde s'y connaît trop bien. Ce qui dans un stage d'adultes peut être perçu comme une recherche, une approche en douceur, peut devenir là de la plus extrême violence : comment demander à un élève, par exemple, d'apprendre la confiance, en se laissant guider en aveugle par son pire ennemi ? Comment demander à un individu de faire le jeu du miroir et de plonger son regard avec intensité dans celui d'un autre, quand il a tout, peut-être, à redouter de celui-ci ?

La recherche de la confiance et de la détente risque paradoxalement de déboucher sur son contraire, avec des participants qui, faute de médiation, vont refuser de s'impliquer et se bloquer. L'objectif de constitution du groupe risque alors de déboucher sur une déstructuration de celui-ci, fort dommageable si on ne dispose pas des outils de reconstruction.

Je me suis souvent demandé si ces mises en condition des groupes ne cachaient pas une mise aux conditions de l'animateur et donc l'aveu, par celui-ci, d'une peur de prendre le groupe tel qu'il est, avec sa force et ses faiblesses, et de le laisser s'exprimer. Et simultanément, je me suis souvent interrogé sur les raisons qu'il pouvait bien y avoir à retarder ainsi la construction d'un projet dramatique.

### 2) Echauffement et training

C'est le passage obligé de presque tous les cours de théâtre, avec comme principe premier qu'on ne peut pas jouer si on est froid ou que l'on risque de mal jouer si on est trop conditionné par la réalité extérieure.

Sur ce point, je voudrais juste faire part de deux interrogations. La première est relative à mes nombreuses expériences de formation de comédien en tant que stagiaire : dans la mesure où l'on se refroidit encore plus vite qu'on ne s'échauffe, comment rester dans l'état voulu par le formateur, après une heure passée sur le gradin à attendre un hypothétique passage sur scène ? A cette notion d'échauffement, reflet trop stéréotypé d'une température voulue de l'atmosphère et du corps, ne faudrait-il pas préférer celle de charge, qui renvoie plus sûrement au désir, au besoin de dire, de s'exprimer, qui, eux, restent plus sûrement intacts dans l'attente, à condition toutefois

qu'elle ne se prolonge pas ?

La deuxième interrogation est relative à mon expérience d'intervenant en collège et en lycée, où la question semble moins être d'échauffer les groupes que de les refroidir de toutes leurs tensions de la semaine ou de l'énergie de la récréation finissante ! J'ai coutume de prévenir les stagiaires adultes que je ne les échauffe pas comme les adolescents. Dans le premier cas, je vais chercher le plus souvent à générer une atmosphère de jeu chez des gens a priori posés, alors que dans le deuxième au contraire, je chercherai à instaurer une atmosphère à peu près sérieuse. Les moyens, à l'image des objectifs, seront aussi différents dans chaque cas et bien éloignés des canons du training standard (en cercle, s'échauffer les différentes parties du corps, ou, au sol, se relaxer, etc.). Un seul jeu collectif peut ranimer en deux minutes la flamme du plaisir et de l'engagement chez des adultes qui reviennent fatigués du repas de midi. Un simple cercle de parole peut faire démarrer l'activité dans des conditions honorables chez des collégiens surexcités. Et un jeu de défoulement peut arriver à bout de l'hypertension d'un groupe de lycéens bien plus sûrement qu'un exercice incertain de relaxation.

Bien au-delà d'un rituel mécanique, le démarrage d'un atelier de jeu théâtral ne passe-t-il pas déjà par l'identification rapide de l'état du groupe et par la mise en œuvre d'un moyen simple et rapide pour modifier l'énergie du groupe en fonction du travail et du climat vers lequel on veut le faire évoluer ?

### **3) La question de la technique**

A la différence de la musique ou de la danse, le théâtre n'a a priori pas besoin de prérequis techniques pour être mis en œuvre : on pourrait donc faire du théâtre ou du moins s'exprimer à travers ce vecteur, sans avoir à apprendre au préalable à en faire. L'emploi du conditionnel dans cette affirmation est l'aveu d'un doute entre deux écoles qui se posent chacune à leur manière la question de la progression dans la maîtrise de cet art. La première - dite du jeu dramatique - préconise de faire progresser ce qui existe déjà, en s'appuyant sur l'expression des participants, ses qualités et ses lacunes ; l'injection de la technique se fait ici en fonction d'une évaluation concrète des besoins, à partir d'un objet déjà élaboré. A l'opposé, une autre école pourra tout aussi bien affirmer que rien d'intéressant ne peut advenir sans un minimum de technique et de travail formel.

Après une vingtaine d'années d'intervention en milieu scolaire, j'avoue être passé par de nombreux mouvements de balancier entre ces deux tendances. D'un côté, je constatais le désarroi des participants, perdus sur le plateau et trop désarmés techniquement pour pouvoir s'exprimer de manière valable à travers des improvisations. De l'autre, je constatais une impatience face à des exercices dénués de sens dans l'instant et des résistances à entrer dans un moule imposé. D'un côté, je tentais de faire comprendre aux participants les grandeurs et les vicissitudes du tâtonnement expérimental, qui a besoin de temps pour porter ses fruits. De l'autre, je demandais aussi du temps en promettant que l'on découvrirait plus tard l'intérêt de ce que l'on faisait, sans voir toujours concrètement les retombées concrètes de ce qui avait été essayé techniquement au préalable. Dans les deux cas, je manquais de toute façon de temps, puisque j'étais dans des dispositifs avarés en heures d'intervention.

### **4) Points de repère : entrées de jeu**

Aujourd'hui, au regard de ces difficultés, j'en suis venu à travailler avec trois certitudes. La première consiste à ne pas en avoir en la matière, et de remettre sans cesse en jeu la dialectique entre technique et expression selon les publics et les contextes.

La deuxième relève d'un principe fondamental, me semble-t-il, qui vise à instaurer le plus rapidement possible les conditions d'autonomie et d'assurance des individus et du groupe. Cette autonomie et cette assurance passent par la mise en place d'un vocabulaire commun et de quelques points de repères simples qui permettent à chacun de savoir comment exister sur le plateau : délimitation précise de celui-ci, définition d'un point fixe de référence au fond de la salle pour accrocher le regard, occupation du plateau dans l'immobilité (point fixe et théâtre-image), dans le mouvement (marches, déplacements, entrées et sorties), dans l'activité (notion de rituel) et dans l'entrée dans la fiction (personnages et canevas), rapport au texte (jeux de profération).

La troisième certitude est relative à l'expérimentation de ces points de repère, qui ne doit en aucun cas se transformer en un quelconque dressage fastidieux. Tout se fait ici sous le signe du jeu, du plaisir et de la fiction. Une fois la notion définie et son intérêt affirmé, après une première phase dite d'application, je demande très vite aux groupes de se l'approprier, en l'investissant par le biais d'une courte fiction - phase dite d'assimilation, où l'on apprend autant en regardant qu'en jouant.

Ces points de repère que j'ai baptisés « entrées de jeu » cassent en général très rapidement le réflexe de dépendance au regard de l'animateur dont on mendie l'approbation ou la bienveillance, par angoisse d'avoir mal fait ou mal obéi aux consignes. N'est-ce pas à ce seul prix que le jeu peut naître et progresser ?

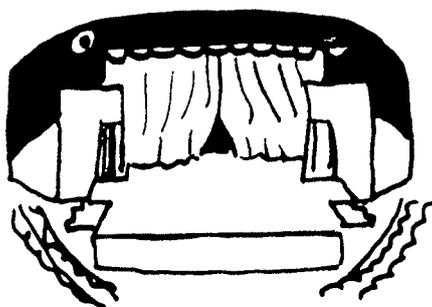
## **DU COURS DE THÉÂTRE À L'ATELIER DE JEU**

Le comédien apprend en général son métier dans des cours ou des stages, où l'enseignement est fondé sur des principes pédagogiques correspondant aux objectifs de formation poursuivis au niveau des individus. Logiquement, ces principes deviennent les premiers référents du comédien lorsqu'il intervient en milieu scolaire, où les contraintes ne sont évidemment plus les mêmes. A partir de mes expériences de stagiaire en formation initiale et continue et mes convictions dans ma pratique d'intervenant, j'ai tenté d'établir un tableau comparatif des principes mis en œuvre dans l'un et l'autre cas.

Il ne s'agit en aucun cas d'établir un rapport de valeur entre les deux domaines, puisque les principes qui y sont à l'œuvre ne dépendent pas des mêmes objectifs.

Le cours de théâtre forme des professionnels volontaires et tire profit d'une dynamique où l'émulation n'est pas loin de la concurrence, et où rigueur et exigence déterminent la discipline d'un travail, qui vise à un dépassement de soi par la prise de risques.

L'atelier de jeu fait évoluer beaucoup plus en douceur les individus, en gardant constamment un œil attentif à l'évolution du groupe. Et de ce point de vue, il me semble vital de garantir la dynamique collective du travail par quelques principes intangibles qui organisent eux aussi une discipline de travail exigeante et rigoureuse.



## LE COURS DE THÉÂTRE

On renforce le caractère sacré de la scène  
 Centrage sur la personne  
 On passe seul ; on est en pointe  
 Appel à volontariat pour passer  
 On applaudit après  
 Temps de jeu en fonction de l'intérêt  
 Parole sur le jeu par le formateur

Temps de parole sans limitation de temps  
 Temps d'attente prolongé pour le joueur  
 Rapport duel maître-élève  
 Spatialement le maître est face/frontal  
 On évalue la technique  
 On évalue selon une norme à atteindre

La technique prime sur l'expression  
 On approfondit une esthétique

## L'ATELIER DE JEU

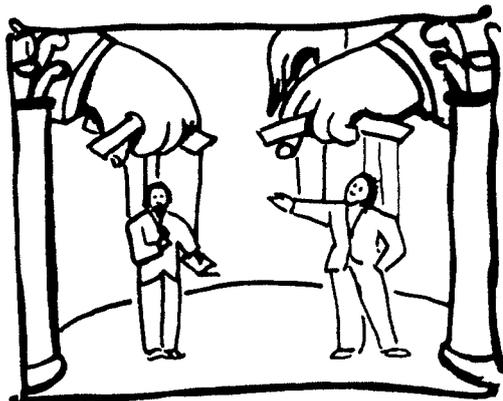
On apprivoise le caractère sacré de la scène  
 Centrage sur le groupe  
 On passe à plusieurs ; on partage le regard  
 Tirage au sort systématique  
 On applaudit avant pour encourager  
 Temps de jeu limité et égal pour tous

Parole sur le jeu par l'ensemble du groupe ; le formateur parle en dernier pour faire la synthèse.

Structuration et chronométrage de la parole  
 Passages brefs mais fréquents  
 La relation est médiatisée par le groupe  
 L'animateur est de côté charnière salle/scène  
 On évalue le jeu

La norme est point de départ ; on n'attend pas une réponse conforme, mais une multiplicité de réponses

La technique est support de l'expression  
 On expérimente des esthétiques



## A PROPOS DES CRÉATIONS DE SPECTACLES

C'est depuis longtemps un secret de polichinelle pour tout le monde. Malgré les précautions de langage des instructions officielles sur la production de fin d'année qui reste absolument facultative, et malgré le grand consensus sur l'importance du processus par rapport au produit, tout le monde - moi y compris dans mes ateliers de collège et de lycée - organise son atelier en fonction des échéances du spectacle de fin d'année.

Le spectacle est incontournable pour plusieurs raisons : il est la preuve même de l'existence de l'atelier au sein de l'institution scolaire. Il cristallise les énergies autour d'un projet. Il représente la fin même du théâtre qui est communication d'une expression, d'une émotion à un public.

Mais après maintes études de cas avec des enseignants et des comédiens sur la manière de gérer un processus de création de spectacle avec des élèves, je dois bien reconnaître que le débat porte beaucoup moins sur la question de savoir s'il faut ou non un spectacle, que sur la manière de le produire dans les meilleures conditions.

Dans ce domaine aussi les pratiques sont grandement influencées par les représentations que les enseignants se font de la création théâtrale et par les expériences de création vécues par les comédiens. Et une fois de plus se pose la question du transfert d'un modèle hérité de la production professionnelle, qui n'est certainement pas des plus pertinents dans le champ de l'éducation, puisqu'il finit par ligoter systématiquement ceux qui l'utilisent.

Ce modèle a les caractéristiques suivantes : la distribution des rôles se fait sur le mode du casting et de l'emploi en amont des répétitions où l'on se présente texte su. Transféré dans le champs scolaire, il aboutit à une forme de production où le texte et sa récitation prédominent sur le jeu, où le texte doit être appris par cœur, où les plus forts dans ce domaine sont choisis pour les grands rôles et où les autres sont distribués plus ou moins selon leur emploi, ce qui à terme ne satisfait absolument personne, si ce n'est les parents heureux de voir leur enfant jouer.

Du côté des comédiens, la situation n'est souvent pas meilleure. Dépendants d'un système de production qui renforce les individualismes et la parcellisation des tâches, loin de l'esprit qui soufflait dans les années soixante-dix sur les créations collectives et les véritables compagnies, ils n'ont souvent qu'une vue parcellaire du processus de création, au seul niveau de l'interprétation. Or les problèmes posés par la gestion d'une troupe d'élèves excèdent et de loin les problèmes de l'interprétation.

En amont du projet, il faudrait avoir ou prendre le temps de travailler les questions de dramaturgie et de scénographie, sans s'en remettre au seul feeling.

Durant les répétitions, il faudrait avoir les moyens, comme le ferait un chef de troupe, d'exercer quelques capacités à organiser un groupe qui va nécessairement tanguer (c'est au moins pour cette raison que beaucoup d'enseignants déclarent préférer travailler avec un metteur en scène qu'avec un comédien).

Il faudrait aussi savoir comment répondre à l'épineuse question de savoir comment se concentrer sur le jeu des deux joueurs sur scène quand les vingt autres trépignent sur leurs chaises en attendant leur tour, beaucoup moins sages en tous cas que des comédiens attendant docilement leur moment !

Et il faudrait enfin pouvoir distinguer dans le produit final ce qui vient des propositions des joueurs et ce qui a été imposé par le metteur en scène, tant les échéances mettent l'ensemble des protagonistes sous pression et les contraignent à la directivité.

## LES CONTOURS D'UN CONTRE-MODÈLE

Pour mener à bien des productions avec des groupes d'une trentaine d'élèves en collège ou en lycée et éviter les différents inconvénients que je viens d'évoquer, nous avons mis au point avec les enseignants avec lesquels j'ai mené ces activités - et notamment Jean Bauné du Collège Molière de Beaufort-en-Vallée - une série de principes et de procédures très simples.

- 1) Le projet de production est un projet directif dans le sens où il est choisi, conçu, proposé et géré par l'équipe d'animation. En laisser la responsabilité au groupe, c'est prendre le risque d'une scission, tant les attentes, les fantasmes vis-à-vis du théâtre sont divers.
- 2) L'équipe d'animation conduit son projet à l'écoute des participants qui ont systématiquement leur mot à dire en fin de séance pour exprimer leur ressenti. Le projet de l'équipe doit devenir à terme le projet de tous.
- 3) La directivité dont on parle n'a rien à voir avec un quelconque autoritarisme fermé sur ses propres certitudes. C'est une conduite de groupe qui reste constamment flexible, mais sait indiquer le chemin de manière ferme pour rassurer l'ensemble des participants, qui trouvent dans ce cadre bien défini le moyen d'exercer pleinement leur liberté.
- 4) Le texte choisi est systématiquement réduit à l'essentiel des répliques par les animateurs de manière à maintenir une trame narrative claire et à ne pas surcharger les élèves de texte. Les morceaux de bravoure sont éventuellement partagés pour être dits sous forme de chœur ou en relais.
- 5) L'improvisation reste le moyen privilégié de découverte du texte et n'est pas considérée comme une fin en soi. Dans une première phase, chaque scène est lue par le groupe qui tente de dégager les éléments principaux de la situation, avant de l'improviser, une fois le texte retiré. Plusieurs groupes se succèdent ainsi sur chaque scène et en donnent leur version.
- 6) Pour rendre plus productives ces improvisations, les animateurs auront pris soin au préalable de les préparer : délimitation et structuration d'un espace (en fonction, bien entendu, du texte), courts essais formels de jeu sur un point particulier (ex : comment marche tel ou tel personnage ; comment apparaître ou disparaître dans cet espace), tentatives de costumation, etc.
- 7) Chaque scène fera ensuite l'objet d'une mise en place dirigée, que les joueurs s'approprient d'autant plus facilement qu'elle reprendra tout ou partie de leurs propositions.
- 8) Partant du principe qu'on ne peut choisir valablement que ce que l'on connaît bien, ce n'est seulement qu'après avoir essayé tous les rôles que les élèves émettront des vœux sur le ou les personnages qu'ils veulent jouer.
- 9) Tout personnage important est partagé entre plusieurs joueurs. Les personnages ne sont la propriété de personne.
- 10) Le texte s'apprend en priorité sur le plateau en répétant les mouvements ou en regardant les autres faire.

11) Les élèves ne trouvent pas tout par eux-mêmes et il faut parfois leur montrer comment jouer tel ou tel passage, pour leur permettre d'oser et de transgresser le modèle en le réinterprétant à leur façon une fois qu'il aura été assimilé.

12) Le temps de représentation doit être impérativement proportionnel au temps dont on dispose pour les répétitions. Il ne faut pas envisager plus de trente minutes maîtrisées de représentation pour trente heures de répétition.

13) Le spectacle ne représente pas une fin en soi, mais un temps de travail où l'on cherche à faire progresser la maîtrise de ce que l'on joue et donc le plaisir qu'on y prend. Il ne sert donc à rien de ne jouer qu'une seule fois ; on n'apprend qu'en (re)faisant plusieurs fois.

Au-delà de ces beaux principes, je reste intimement persuadé qu'il faut sans cesse veiller à ne pas accélérer le processus sous la pression des événements, pour gagner du temps avec des solutions toutes faites qui mèneraient tout droit à des impasses car elles n'auraient pas été élaborées collectivement. Et j'ose proposer au lecteur comme à moi-même de garder constamment à l'esprit, durant le travail avec un groupe, ce que disait Brecht du travail de mise en scène :

«Chez nous, le metteur en scène ne pénètre pas au théâtre avec son « idée » ou sa « vision », un « plan des mises en place » et des « décors tout faits ». Son désir n'est pas de « réaliser » une idée. Sa tâche consiste à éveiller et à organiser l'activité productive des comédiens. Pour lui, *répéter* ne signifie pas faire avaler de force quelque conception arrêtée *a priori* dans sa tête, mais *mettre à l'épreuve*. Il doit insister pour faire toujours envisager plusieurs possibilités».<sup>1</sup>



1 - Bertolt BRECHT,  
Ecrits sur le théâtre,  
«attitude du metteur en  
scène (dans la méthode  
inductive)», Paris, L'Arche,  
1972, p.405

# Éléments pour une discographie au service du jeu

Par Bernard GROSJEAN

---

Dans l'atelier de jeu, la musique a **plusieurs fonctions**, selon le moment où elle est utilisée :

## INDUCTION

Au moment du démarrage, de la dynamisation du groupe, elle sert d'induction au type d'atmosphère que l'on veut instaurer ou au monde que l'on veut explorer. La musique conduit les participants dans l'émotion, dans l'état que son style définit et détermine (ex : la musique dite de relaxation).

## SOUTIEN AU JEU ET À L'IMAGE

Dans les premiers essais de présence en scène, la musique est utilisée comme un soutien au jeu pour combler le vide de l'espace et du silence, qui fragilise les joueurs néophytes. La musique aide à faire illusion ; elle souligne, elle fait vibrer ce qui est en train de se jouer ; elle poétise les actions et les situations ; elle donne au joueur l'impression rassurante de pouvoir s'abriter derrière ce "quatrième mur" de son.

Contrairement à la fonction précédente qui se situe en amont du jeu, elle ne détermine pas l'expression. Le joueur réagit comme il l'entend à cette musique, sans être obligé d'y adhérer ; si elle est rapide, il peut parfaitement aller lentement ; si elle est douce, il peut jouer vivement.

Dans cette dimension, la musique agit plus particulièrement sur le spectateur, en l'aidant à développer l'éventail de ses projections sur ce qu'il voit. En renforçant l'intérêt de ce qui est montré, elle joue un rôle essentiel dans les commencements de l'atelier.

## SOUTIEN DE LA FICTION

Quand la fiction se met en place, la musique peut au choix :

- venir appuyer une émotion, une atmosphère : c'est alors une musique de situation, une musique psychologique.
- venir mettre en évidence et soutenir un rythme : la musique relève ici d'un principe mécanique.
- ou bien au contraire venir ébranler le jeu dans ses trop grandes certitudes et le redéployer dans une autre direction : c'est le principe d'une musique à contre-emploi qui va amener par exemple des joueurs à jouer de manière extravertie quand ils se réfugient dans un jeu trop fermé ou trop statique.
- ou bien encore venir créer un décalage entre ce qui est joué et ce qui est entendu - c'est le principe d'une musique ironique destinée à distancer ce qui se joue.

## TRANSITION

Au moment du montage d'un spectacle, la musique intervient plus particulièrement dans les moments de transition entre ces scènes, pour introduire une nouvelle ambiance et souligner les entrées, selon les trois

principes décrits au point précédent. Elle doit être la plus homogène possible au niveau du style et des sonorités.

## LIMITES DE LA MUSIQUE

La musique fait illusion, et si cette illusion est nécessaire pour rassurer les joueurs et les aider à s'exposer davantage, elle ne doit en aucun cas devenir un cache-misère ou une fin en soi. La musique doit rester avant tout un moyen pour aller vers l'acceptation du silence, du vide.

En ce qui concerne son emploi dans les spectacles, on retiendra ce qu'en disait Brecht : "Si donc la musique peut dire beaucoup de choses, il faut pour qu'on l'entende, lui laisser la liberté de ne prendre qu'assez rarement la parole. Elle jouera un rôle d'autant plus important qu'on l'emploiera à doses plus faibles"<sup>1</sup>.

Pour tenir correctement son rôle, la musique ne doit pas être connue des spectateurs (sauf lorsqu'on tient à faire un effet d'ironie ou de parodie). Dans le cas contraire, elle risque fort de prendre le dessus sur ce qui est joué. (Liste non exhaustive de musiques pour l'atelier théâtre)

## CLASSEMENT PAR GENRES...

- Musiques d'ambiance
- Musique de bal
- Musique de cirque
- Musiques des films
- Musique du film
- Musique de fanfare
- Musique militaire
- Musiques folkloriques
- Musiques du monde
- Musique religieuse
- Musiques de cinéma muet
- Musique de dessins animés
- Bruitages
- Musique rock
- Musique de raï
- Musique de hip hop
- Musique de relaxation

### avec quelques références

ex. : Jacques Tati, René Aubry, Hugues Le Bars, Pascal Comelade, Théâtre du soleil

L'idéal serait ici de suffisamment bien connaître les musiques pour les mettre en œuvre rapidement et d'avoir au moins une musique par émotion, ou par état (burlesque, tension, fleur bleue, enfer, tristesse, cafard, relaxant, grotesque, pompeux, tragique, souffrance, révolté, espiègle, amoureux, menaçant, enthousiasme, etc.). La technologie Mini-disk est très précieuse pour cela. Et si on veut avoir une musique très forte et de bonne qualité, on peut relier n'importe quel lecteur de CD ou de mini-disk à un bloc puissance de 100W de marque FBT ou Yamaha (dans les boutiques de musique à côté de Pigalle).

1 - Ecrits sur le théâtre  
Bertolt BRECHT  
Vol. 1 L'Arche 1972 p.476