Université de la sorbonne nouvelle Paris III

RICHARD MONOD

jouer sans prérequis

10 articles et 3 dossiers

sur

JEUX DRAMATIQUES - FORMATION

ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

licence d'études théâtrales

JO 374-375

1988 Service des Publications 1989

Université de la sorbonne nouvelle Paris III

RICHARD MONOD

jouer sans prérequis

10 articles et 3 dossiers

sur

JEUX DRAMATIQUES - FORMATION

ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

licence d'études théâtrales

JO 374-375

1988 Service des Publications 1989

LIRE SUR LE SUJET (THEORIE)

1

DOSSIER INTRODUCTIF

bibliographie et
histoire
d'un enseignement-recherche

T A B L E

1. DOSSIER INTRODUCTIF
bibliographie et histoire d'un enseignement-recherche "Lire sur le sujet (théorie)" 5

2. DE L'ANIMATION A LA FORMATION :
évolution des besoins et des pratiques
extrait de "Animation, théâtre, société"
CNRS, 1986. 9

3. IL Y AVAIT UNE FOIS
le théâtre et le système éducatif
extrait de Théâtre/public n°80, 1988. 25

4. QUELS INTERVENANTS, FORMÉS OÙ ?
le professeur et l'acteur
repris de "Théâtre-éducation : une aventure de jeu", Paris III, 1987. 29

5. FAIRE JOUER LES NON-ACTEURS
d'après "Théâtre Universitaire et Institutions"
actes du colloque FNTU de Reims, 1985. 45

6. AUX JEUNES ACTEURS
ou "Le discours d'Avignon"
Rencontres CEMEA 1986, inédit. 51

7. AMATEURISME ET/OU PROFESSIONNALISME ?
à propos de théâtre et universités
extrait de Théâtre/Public, hors série N°5, 1983. 59

8. DOSSIER MEDIAN
associations, institutions, discours publics
"Le théâtre scolaire et l'autre"
Jean-Pierre Laurent, Bernard Sobel, Bernard Dort 65

9. L'OUVERTURE A LA RECEPTION
"Samson et Dalila à l'abbaye des Prémontrés"
extrait de "Art et éducation"
CIEREC, Saint-Etienne, 1986. 75

10. DRAMATIQUE ET DRAMATURGIE
inédit
avec en annexe des citations de Roland Barthes et Jean-Marie Piemme. 79

11. REGARD, EMOTION
pour un colloque "Théâtralité du corps"
Louvain, 1987. Inédit. 89

12. ACTING / OUT
ou "Voyager en moi, jouer en groupe"
stages Paul Rebillot à Paris, 1985 et 1986.
Inédit, 1987. 101

13. DOSSIER FINAL
souvenirs des stages et ateliers 1986 - 1988
"Ecrire sur/pour les pratiques" 117

CONCLUSION PROVISOIRE
un nouvel enseignement artistique...
...ou autre chose ?
partiellement inédit, 1987. 143

Les dessins des pages 5 - 29 - 43 - 63 - 66 - 113 - 115 - 123
(de deux crayons différents, inégalement expérimentés)
"illustrent" le cours-atelier JO 374-375 de l'année 1987-1988.

1. TROIS COURANTS.

Cet enseignement portait naguère sur trois courants ou méthodes présentés et commentés dans des ouvrages encore très utiles :

1.1. l'expression dramatique, inventée, nommée et coordonnée par Gisèle BARRET à l'Université de Montréal, et qui met l'accent sur les échanges, l'improvisation, la créativité des participants "ici et maintenat" (drama) aux dépens du fragment de dramatisation, improvisé ou préparé, qu'un groupe donne à voir et à critiquer (theatron) aux autres participants ;

lire notamment :

Gisèle BARRET, Pédagogie de l'expression dramatique édition privée, version révisée de 1987

Gisèle BARRET, Essai sur la pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation, Univ. de Montréal, 1986

N.B. - On pourra se procurer ces ouvrages auprès de G.B. elle-même, en séjour à Paris en janvier 89. Ils sont une synthèse récente de son oeuvre.

1.2. le " théâtre de l'opprimé " d'Augusto Boal, qui stimulait l'esprit avec un discours politique, un humour personnel, des jeux de foule ou de salon, une affirmation tonique : *tout le monde peut faire du théâtre... même les acteurs,* et trois techniques bien codées : théâtre image, théâtre invisible et théâtre-forum;

trois livres en français (on en trouve encore certains en librairie) :

Augusto BOAL, Jeux pour acteurs et non acteurs Maspéro, 1978

Théâtre de l'opprimé Maspéro, 1977

Stop, c'est magique ! Hachette, 1980

1.3. Jean-Pierre RYNGAERT, à partir de notre travail en commun à l'IET de Censier, mettait au service de l'enseignement secondaire français la pratique que nous appelons encore jeu dramatique (JD). Son prmier livre, maintenant ancien et épuisé,

Le jeu dramatique en milieu scolaire Cedic/Nathan, 1977

a été bien relayé par le second:

Jean-Pierre RYNGAERT, Jouer / représenter Cedic/Nathan, 1985.

2. UN COLLECTIF UNIVERSITE/PROFESSIONNELS PEDAGOGUES/ARTISTES

Fondé en 1978, le groupe Jeux dramatiques et pédagogie (JDP) aura fonctionné dix ans, avant de tenter une mutation actuellement en cours. Je me suis particulièrement consacré à publier des recueils de contributions des universitaires, comédiens, pédagogues, chercheurs, étudiants travaillant en liaison avec JDP.

Trois titres disponibles :

2.1. 1983 Jeux dramatiques et pédagogie
collectif sous la direction de Richard MONOD
Edilig

2.2. 1987 Théâtre - éducation, une aventure de jeu
Service des publications de Paris III

2.3. 1988 "Théâtre et enseignement" in
Théâtre/Public n° 82-83, juillet-octobre 1988

A quoi j'ajoute quelques autres "écritures sensibles"... Je recommande (et diffuse) depuis longtemps :

2.4.

Bruno BETTELHEIM, in Survivre
coll. "Pluriel", Robert Laffont, 1979
Points de vue personnels sur l'art et l'éducation artistique

à compléter cette année par :

"Le metteurs en scène en pédagogue"
L'art du théâtre n°8, printemps 1988, Actes Sud

2.6. Parmi les thèses et maîtrises déposées à la Bibliothèque Gaston Baty (BGB), vous pouvez vous plonger dans

Ursula MEYER LAPUYADE Etude du jeu dramatique, pratique théâtrale comme démarche de formation
Aix, 1985

Dominique OBERLE, Créativité et jeu dramatique
Paris, 1987

Ioanna MAMAKOUKA, Jackie CASTANG (maîtrises soutenues en 87-88), en attendant celles de Françoise VEDEL et Maë ROCHE.

3. ORDRE. DESORDRE. GEOMETRIE VARIABLE.

La présente brochure est, engros, la quatrième du genre, après (j'indique les cotes BGB) :

Quatre articles (pour JO 3I8 en 83-84 et 84-85) Hbro 66)(5)1

Jeux dramatiques et formation pour 84-85 Hbro 66(5) 2

Jeux dramatiques et éducation artistique pour 86-87 Hbro 73(14)

En 87-88, on a utilisé le Théâtre - Education du collectif JDP, cité ci-dessus (2.2.) Hbro 73(18)

Il s'agit d'obliger à lire les "clients" de mes ateliers et de mes stages.

Certains textes (de moi et d'autres) reviennent d'une brochure à l'autre. Chaque sélection est incomplète et arbitraire. C'est un projet à géométrie vraiable.

Je sélectionne principalement aujourd'hui parmi mes textes. S'ils ont connu plusieurs versions, ce sera ici la plus récente. Je privilégie les inédits par rapport aux textes édités et je laisse tomber les textes les plus anciens.

Je ne fais pas comme Montaigne qui ajoutait sans corriger ni retrancher, pour faire l'histoire de son esprit.

Je fais un peu comme Pascal.

Je sais moins que jamais quel ordre et quel classement adopter.

Vous pourrez lire dans le désordre.

La construction (il y en a une) serait plutôt musicale (plusieurs mouvements, retour des thèmes, variations).

RM
septembre 1988

THÉÂTRE : DE L'ANIMATION À LA FORMATION

ÉVOLUTION DES BESOINS ET DES PRATIQUES

Richard Monod

THÉÂTRE ET COMMUNICATION

Champ de l'étude

Il ne s'agira pas de tout ce qui s'est appelé — depuis le développement institutionnel des années soixante — l'action culturelle et qui relève, depuis 1982, de la Direction du Développement Culturel au Ministère de la Culture. Il ne s'agira pas non plus des problèmes de l'animation artistique en général, qui ont été conceptualisés et discutés de façon remarquable dans une série d'articles de la revue *théâtre/public* (1) signés principalement par Michel Simonot et Jean-Marie Piemme, qui ont posé et critiqué la notion d'écart (à réduire) entre la création et le public.

On s'en tiendra strictement au théâtre : d'abord parce que nous sommes des spécialistes de théâtre (2), ensuite parce que le théâtre a quelque chose d'absolument spécifique — fait de convivialité, de présence, de rapports troubles entre l'illusion et la réalité, le référent et le signe — qui est sa façon à lui et à lui seul d'ébranler la société et les individus. C'est du théâtre que viennent et au théâtre que surgissent la catharsis, le tragique, l'affrontement du civil et du religieux, du corps et de la parole, de la conscience et de l'irrationnel, les délices vertigineux de l'identification et de la perte d'identité.

1 — *théâtre/public*, Revue bimestrielle publiée par le Théâtre de Gennevilliers, n° 33 (mai-juin 1980), n° 42 (novembre-décembre 1981), n° 55 (janvier-février 1984).

2 — Nous : les membres de la Formation de Recherche « Jeux dramatiques et Pédagogie », Institut d'Etudes Théâtrales, Paris III — Sorbonne Nouvelle, et plus particulièrement, Jean-Pierre Ryngaert et moi-même.

3 — Denis Guénoun, *La Décentralisation théâtrale*, Paris, Sedes, 1973, p. 154.

POLITIQUE CULTURELLE ET ÉVÉNEMENTS DRAMATIQUES

La décentralisation théâtrale, comme son nom l'indique et le dissimule, a été une entreprise plutôt jacobine et missionnaire de quadrillage et d'évangélisation du territoire. Le premier Centre Dramatique National (CDN) créé à Colmar en 1947 avait pour mission urgente de redonner un théâtre francophone à une province germanisée de force, et de tenir compte d'une habitude locale (germanique!) d'organisation du public et de consommation théâtrale par abonnements (3). Aujourd'hui les nominations de directeurs de CDN font l'objet d'une sorte de mouvement préfectoral annuel au moyen duquel le Ministère tente d'affiner sa politique théâtrale, éventuellement de rompre avec celle du Ministère précédent.

Si la décentralisation théâtrale servit de modèle à l'action culturelle à partir des années soixante, s'est-on assez demandé pourquoi ? Les Maisons de la Culture (MC) et, depuis 1981, les Centres d'Action Culturelle (CAC) ont une mission de diffusion dans plusieurs disciplines et de création dans au moins une. Elles abritent une « unité de création »; lieux de programmation de produits élaborés ailleurs, elles sont aussi maison ou studio de production. De leur côté les CDN, qui sont des unités de production théâtrale, s'ils ont une salle et des bâtiments en propre à programmer

sur l'année (ce qui n'est pas toujours le cas), mélangent eux aussi leurs productions et des accueils, hébergent des concerts locaux ou importés, des variétés, organisent des mois à thème, des expositions et des conférences, éditent une revue et, avec un succès mitigé, essaient d'être des lieux conviviaux ouverts (cafétéria, bibliothèque, discothèque). Dès lors, il ne reste de théâtral, dans ces activités si diverses, que l'événement-rencontre, s'il se produit et s'il est de qualité (s'il échappe à la convention et à la routine immotivée) entre des gens et une (de la) « création ».

Le « théâtre » est donc bien le modèle de la rencontre artistique pour certains festivals de musique ou de cinéma, plus difficilement pour certaines expositions. Mais sa spécificité va plus loin. Le Dr Moreno, le créateur du psychodrame, a défini un jour comme « conserve culturelle » tout ce qui est le « produit fini d'un effort culturel » antérieur ([4]). Selon cette définition, le théâtre est le seul art qui échappe radicalement à la conserve : un tableau, une sculpture, un film, un poème sont des conserves culturelles, pas le spectacle théâtral (ou lyrique ou chorégraphique), pas le concert (quoique la partition et le disque entretiennent un rapport plus précis avec le concert en direct qu'un texte imprimé et une vidéo se référant à un spectacle théâtral). Il est banal de dire que le théâtre est éphémère, qu'il se consume tout entier dans chacune de ses représentations et dans la série entière, et un jour close, des représentations ou des acteurs sont « allés au charbon », sont montés en première ligne, assistés, sur leurs arrières, par les techniciens présents. Mais il est vrai qu'il n'en reste que des documents sur un événement artistique révolu, ou des matériaux (le texte, des décors, des costumes) pour un travail et une communication future, conditionnée dès lors par un moment, un lieu et/ou des personnes différents. Dans cette précarité, source aussi de chaleur et d'émotion, le théâtre n'est concurrencé que par le sport, qui organise des événements codifiés, mais réels, aléatoires et vraiment pour une seule fois. Donc l'animation artistique aura consisté le plus souvent, de la vénérable matinée poétique à la moderne performance en passant par les son-et-lumières, à théâtraliser la diffusion ou la réception d'œuvres non-théâtrales, et on comprend que le service public du théâtre ait largement engendré le service public de l'action culturelle.

ET L'ENSEIGNEMENT ?

Il faut parler du système éducatif, car il est souvent interpellé par l'animation, sommé de s'animer; il est un partenaire mi-rival mi-auxiliaire, tantôt honni tantôt envié, le partenaire privilégié, cible d'espoirs démesurés et source de découragements accablants. Le rapport enseignant/enseigné est pourtant ce qui ressemble le plus au rapport salle/scène. Il y a la même qualité d'inédit, de concentration et d'actualisation dans le fait de redonner un même cours que dans celui de donner une autre représentation d'un même spectacle. Si l'« effort culturel » ne se produit pas *hic et nunc* dans les deux sens, si on y sert des conserves, s'il n'y a pas actualisation des objects culturels entre les personnes présentes à la communication, c'est le « bide », le chahut. Dans le cas contraire il peut y avoir émotion, excitation affective et intellectuelle, remuement, trace. Mais les professeurs ne sont ni des créateurs (voir ici-même la contribution de Michel Bernard qui met en discussion les mots créateur et création), ni, quand ils présentent des œuvres d'art, des artistes-interprètes. Sont-ils alors des animateurs ou les animateurs sont-ils des pédagogues ? La question est posée et interroge les structures institutionnelles.

Des différences, il y en a. Le système éducatif assure la scolarité obligatoire de la totalité de la population scolarisable, tandis que le sport et les arts forment un vaste secteur volontaire. Pour affiner la comparaison, on regroupera d'un côté l'enseignement primaire et secondaire (obligatoires) et de l'autre la maternelle et l'université (volontaires) quitte à faire pencher le théâtre et l'action culturelle du deuxième côté. Mais, autre différence, à la maternelle et à l'université on apprend et le corps enseignant a le droit et le devoir d'évaluer son public (contrôle des aptitudes et des connaissances); sur le stade et au spectacle c'est plutôt le public qui évalue. Et puis, on ne va pas au théâtre pour apprendre, mais pour prendre du plaisir, Brecht a eu raison de le rappeler inlassablement. Plaisir de se distraire, de

[4] — Marie Anselin-Schutzenberger, *Précis de Psychodrame*, Paris, Ed. Universitaires, 1966, p. 166

se désengager — ou plaisir d'être troublé, de s'impliquer, de changer ? Le sens commun et les mass-médias pensent au premier de ces deux plaisirs, mais rencontrent souvent le second sans le savoir. Et il y a même un plaisir d'apprendre (souligne le rusé Brecht), un plaisir de comprendre *et* un plaisir de ne pas comprendre (renchérit Anne Ubersfeld [5]). Les artistes de théâtre peuvent-ils donner tous ces plaisirs sans formation ou animation du public, des publics réels, potentiels ou à venir ? Et s'il y a une tâche nécessaire, revient-elle aux artistes eux-mêmes ou laisseront-ils d'autres (animateurs ou enseignants) s'en charger ?

5 — Anne Ubersfeld, *L'Ecole du Spectateur*, Paris, Editions Sociales, 1981, chapitre 8

CRÉER ET ÉTENDRE LE PUBLIC

Les objectifs de l'animation théâtrale étaient au départ et sont restés après la crise de 1968 de créer en quelque sorte le marché ou du moins la clientèle de ce produit non-rentable et peu demandé qu'est le théâtre. On parla de gagner des publics au théâtre, pour légitimer l'investissement, mais aussi pour permettre au théâtre d'*être*, puisqu'un spectacle ne peut pas attendre la postérité. Et aussi de bouger, d'évoluer : le théâtre vivant pourfend la routine; il sera gaspillé et son effet amorti s'il ne trouve pas un nouveau public. Par exemple, une soirée du Bread and Puppet, dans les années soixante-dix, au Théâtre de la Tempête, attirait un public largement différent, recruté par *Libération* et la presse gauchiste d'alors, les courants rock, hippie et underground; une partie du plaisir de la soirée et de sa qualité venait, pour le spectateur professionnel saturé que je suis de la rencontre encore surprenante entre ce jeune public et le jeu, naïf et savant, de formes et d'idéologies que tissait le spectacle. Par un effet en retour, une telle soirée servait à conforter le Bread. On ne pouvait en dire autant, quelques années plus tard, d'une soirée très FNAC au Théâtre des Champs-Elysées, où, à l'occasion de la semaine pascale et du centenaire des Etats-Unis, le Bread donnait sa version du chemin de croix : sorte de chute dans la convenance, amorce d'un déclin lié à la recontre-amortissement.

L'animation (ou la création ?) doit assurer l'événement à égale distance de deux maux : l'asphyxie faute de reconnaissance et l'amortissement dû à la consécration. Elle est donc distincte de l'information et de la publicité auxquelles les théâtres « qui ne font pas d'animation » sont amenés à consacrer des budgets importants et/ou beaucoup de temps. L'efficacité de ces dépenses est incertaine et renverra un jour à la nécessité de réinventer une animation (ou un rapport créatif) vraie. Il faut, à Paris surtout, éditer un matériel (affiches et tracts), acheter des encarts publicitaires dans la presse, avoir un responsable des collectivités qui prospecte les établissements d'enseignement et les Comités d'Entreprises (CE) (mais, sans animation, toutes les propositions sont concurrentes et se brouillent les unes les autres); il faut surtout (mais ça se paye cher et ça se dévalue) un(e) attaché(e) de presse qui obtiendra des passages gratuits en avant-première dans les journaux, les radios, la Télévision, et qui déclenchera les journalistes et critiques — et aussi les directeurs-acheteurs de spectacles des établissements d'action culturelle — et aussi (mais ce sont souvent les mêmes) les conseillers de la Direction du Théâtre et des Spectacles (DTS) au Ministère de la Culture (et ceux des collectivités locales) qui ont voix au chapitre des subventions.

Tout ceci constitue une lourde carapace institutionnelle que plusieurs décennies ont singulièrement épaissie, une superstructure de pouvoirs établis difficile à pénétrer pour qui n'est pas déjà dans la course, bref un *establishment*. L'animation ne peut se confondre avec la lutte inévitable pour pénétrer l'*establishment* et, une fois qu'on y a accédé, pour y jouer des coudes, en concurrence avec tous ceux qui en font déjà partie.

Le travail de l'animation théâtrale est de créer (voici que pointe le créateur) des événements et des rencontres (puisqu'il n'existe guère de produit ou d'objet théâtral en soi) frais, pertinents, justes, nouveaux, inédits, déstabilisateurs (pour ne pas dire révolutionnaires) et en ce sens, elle ne peut être conduite que par les artistes de théâtre eux-mêmes qui ressentent que le public (peut-être tel public précis, ou rêvé, ou à susciter) est un partenaire indispensable de la création — ou de la communication (mot préféré par Hubert Gignoux dans l'ouvrage cité plus loin) théâtrale

L'animation théâtrale serait le fait des troupes et non d'agents culturels ou d'intermédiaires connaissant l'art de remplir les salles.

SOCIOLOGIE ET CRÉATION

On écartera pour l'instant la question, souvent traitée, de la composition sociologique du public. Oui, le théâtre « de création » n'attire et n'intéresse qu'une élite qui déborde de peu la « classe » de ceux qui font ou veulent faire ce genre de théâtre. Oui, il faut posséder certain langage et certains codes ou — c'est l'inverse et c'est la même chose — se défaire de certaines grilles et de certaines habitudes pour le goûter pleinement. Pourtant, ici, l'évidence et le raisonnement se retournent. Par un privilège de l'art (et particulièrement au théâtre où l'événement vrai sous-tend l'encodage), une communication quasi immédiate (au sens de non-médiatisée par un *médium*) se produit parfois, qui n'exige pas ces prérequis. C'est une question de bonheur de rencontre, de moments privilégiés, plutôt que de contenus et de code.

Deux auteurs, fort éloignés, ont posé que la vérité ou la nouveauté peuvent être plus accessibles aux incultes qu'aux détenteurs du pouvoir culturel et de l'idéologie dominante, puisqu'ils ne sont pas, au départ, encombrés ou aveuglés par l'usage des vieilleries et des erreurs intéressées que combat la création, que la recherche veut rectifier.

Pascal pense que « le peuple » et les « grandes âmes », qu'il appelle aussi les habiles, peuvent s'accorder sur la manière de comprendre « le train du monde » et de composer avec lui, tandis que les demi-habiles, à qui un petit savoir donne un faux-semblant de supériorité, sont solidaires contre ces extrêmes que sont le peuple et les grandes âmes [6]

Et Brecht, dans son combat contre les doctrines du réalisme socialiste :

Il ne faut jamais avoir peur de se présenter devant le prolétariat avec des choses insolites, audacieuses, pour peu qu'elles aient quelque chose à voir avec la réalité qu'il vit lui-même. Il y aura toujours des gens de culture, des connaisseurs d'art, pour venir s'interposer en disant : « le peuple ne comprend pas ces choses-là ». Mais le peuple impatient écarte ces gens là du coude et s'entend directement avec les artistes [7]

Ces jugements sont sans doute utopiques, mais ce sont des utopies motrices et nécessaires. Certes, à l'époque où les médias, avec les intérêts commerciaux et idéologiques dont ils sont porteurs, créent des effets de masse, l'optimisme paradoxal de Pascal et de Brecht doit être tempéré. Mais, contre les pouvoirs, les modes, les maffias, les censures ouvertes ou larvées, l'acte théâtral authentique et vivant a toujours raison, il produit un effet. Ce n'est pas quantitativement mesurable, cela fonctionne comme recherche de pointe.

Le service public du théâtre est donc plutôt un service de la recherche comme l'exprimait Jean-Louis Hourdin dans une interview publiée en conclusion de *théâtre/public* n° 42 :

J'ai cru que j'étais un acteur. A un moment donné, je me suis rendu compte que la dignité de mon métier n'était pas là où je l'avais placée. Depuis, je passe mon temps à chercher ce qu'est le théâtre. On m'a menti. Repartir à zéro, c'est d'abord prévenir ceux qui cherchent réellement : « Non, ne marchez pas dans la combine! Il ne s'agit pas d'être Belmondo ou Deneuve. Il faut être dans le tissu social quelque chose d'irremplaçable! Il faut nous inventer nous-mêmes dans un rapport avec la collectivité ». C'est ça la tradition théâtrale, une espèce de bombe sensuelle, matérialiste, chair, proximité. Le théâtre doit être un bastion de défense du poétique au sens où il brasse la pesanteur et la grâce, la chair et l'esprit, le gros et le fin. Sinon, il n'est pas [8].

La création théâtrale, dans laquelle le public est partenaire et agent, suppose la conquête de nouveaux publics, même parcellaires et provisoires, et l'instauration de nouveaux rapports avec ces publics. Si cela est bien établi (toujours qualitative

6 — Blaise PASCAL, *Pensées*, Editions Chevalier, 308 à 313, Paris, Le Livre de Poche, 1962, pp. 144-146.

7 — Bertolt BRECHT, *Sur le réalisme*, Paris, L'Arche, « Travaux 8 », 1970, p. 120.

8 — *théâtre/public*, *op. cit.*, n° 42, p. 78

ment) on voit à nouveau que création et animation sont rigoureusement inséparables. Nous n'en aborderons que plus facilement l'animation telle qu'elle a été organisée — avant de susciter quelques attaques enragées - non par des diffuseurs, mais par les entreprises théâtrales elles-mêmes.

LES ANIMATIONS THÉÂTRALES

TYPOLOGIE GÉNÉRALE

Les pratiques des théâtres du secteur public, dans les entreprises solides nées avant le choc de 1968, peuvent être classées, au début des années soixante-dix, en fonction de deux critères : l'objectif de l'animation, la forme de la prestation.

Parmi les objectifs :

— assurer la promotion d'un spectacle ou plus largement de la saison à venir (animation préalable);

— assurer la réception en profondeur, les retombées d'un spectacle, son retentissement (a posteriori);

— assurer une relation familière, démystifiée, entre les professionnels du spectacle et la population locale et régionale (travail d'implantation);

— assurer une meilleure connaissance du langage, des signes et des techniques du théâtre (désintimider la relation à l'art, à sa magie, comme on désintimide la relation aux artistes avec l'objectif précédent);

— et enfin, en sens inverse ou par un effet de retour, non pas diffuser des informations, de la motivation, des connaissances, mais en acquérir, s'informer des besoins de la population, recueillir comme un folkloriste, des histoires et des formes, enquêter, comme un sociologue, sur un sujet que le théâtre traitera (ce type de démarche est venu en dernier et d'entreprises moins lourdes que les grosses institutions).

Toute forme, banale ou sophistiquée, d'intervention ou de prestation remplit plusieurs objectifs. Il faut donc présenter ces formes dans un ordre à déterminer. Nous irons des formes les moins « animantes », les moins ouvertes, les moins actives — qui se sont amorties et discréditées à l'usage — vers des stratégies et des engagements plus lourds, posant de nouveaux problèmes de rentabilité et de financement.

DÉBATS ET RENCONTRES

Au théâtre, la scène « monologue » en adressant le spectacle à la salle, et elle le fait à partir d'un espace délimité, impénétrable au public. La façon la plus radicale de désacraliser la cérémonie théâtrale et de donner le droit de réponse au public fut le débat d'après spectacle où une personne responsable (l'artiste chef et directeur, le metteur en scène, entouré parfois des acteurs et souvent acteur lui même, par exemple Roger Planchon) venait s'exposer au questionnement du public. La chose pouvait se faire immédiatement, dans la salle, pour ceux qui restaient, ou lors d'un rendez-vous ultérieur avec un groupe de scolaires, de travailleurs, d'adhérents d'une association culturelle.

Si la fonction rencontre est ainsi assurée (je suis là, avec vous, je ne me dérobe pas), la fonction débat est toujours décevante. Le débat est désespérément hétérogène au travail artistique, mené dans une autre langue et à d'autres fins, et la présence d'artistes parlant et répondant nourrit l'équivoque. Le public s'attache souvent trop au thème et est trop rationaliste. Il interroge sur la vérité et l'historicité de la fiction, sur le discours politique et moral véhiculé ou demande le pourquoi de

tel ou tel détail, de tel choix particulier. L'artiste, qui ne peut faire, à ce moment, un cours d'esthétique et de dramaturgie, répond par des anecdotes et des considérations techniques ou économiques, il semble se dérober ou se moquer, l'agressivité monte. Combien d'artistes ont le goût, la patience, la générosité qui permettent de ne pas « moucher » férocement les « demi-habiles » et de relever *hic et nunc*, à neuf, ce qui peut assurer l'accord de l'artiste et du « peuple » au sens de notre citation de Pascal ? ([9])

En formation (voir la troisième partie de cette étude), la prise de parole consécutive aux activités de jeu est mieux définie et codifiée. Il s'agit ou bien d'écouter les impressions subjectives, à la première personne, sans théorisation, les pures expressions d'un vécu qui ne discute pas et ne donne pas lieu à joutes oratoires (on s'écoute mais on ne se répond pas), ou bien de procéder à l'analyse didactique d'un ensemble de problèmes théoriques réellement posés par les participants. Ceci, avec certaines adaptations, pourrait servir de modèle à une nouvelle organisation des débats ([10]). Ainsi deviendraient-ils des moments de digestion de l'émotion esthétique ou des lieux de pédagogie du travail d'expression-communication artistique.

Ni préalable, ni consécutive, sans objet déterminé, la rencontre pure et simple sur le lieu de travail entre gens de théâtre et travailleurs fut un des outils de la décentralisation-implantation. A l'heure de la cantine, annoncés par les animateurs du Comité d'Entreprise (CE), les comédiens venaient discuter : vous métallos ou vous postiers — nous travailleurs du spectacle; nous consommons vos produits ou vos services — les nôtres sont (avec aide publique) à votre disposition. Ces actes de socialisation ou de sociabilité n'étaient sans doute pas inutiles, ils ont évolué soit vers des problèmes de billetterie, soit vers une expérimentation plus théâtrale de la part des artistes. Des intermédiaires sont bel et bien apparus, le théâtre les appelle des « relais » et les invite à une conférence annuelle avec buffet. C'est à eux que revient le rôle de réducteurs d'écart au sens où l'entend *théâtre/public* ([11]), réorientant dans une faible mesure ou la production des artistes ou la consommation théâtrale des ouvriers et des employés. Des actions plus pointues ([12]) et souvent ponctuelles sont possibles grâce aux relais.

En 1977, Jacques Rosner, alors directeur du Jeune Théâtre National (JTN) qui jouait aux Bouffes du Nord, avait des relais dans l'enseignement. Intrigué par les pratiques de jeu dramatique, qu'il ne connaissait pas, il nous invita, Jean-Pierre Ryngaert et moi, à conduire l'opération suivante, sur trois jours :

— les deux premiers jours, présentation de notre travail de jeu dramatique dans les classes (documents vidéo) aux comédiens sous contrat du JTN;

— le troisième jour, expédition dans les classes fournies par les relais pour y improviser des jeux dramatiques; nous étions les meneurs de jeu, mais les improvisateurs-joueurs étaient, mélangés et mis sur le même pied, les élèves des classes et des comédiens du JTN (parmi lesquels Bernard Rafaelli, Bernadette Lesaché, Richard Fontana, Pierre Romans... et Jacques Rosner lui-même qui avait voulu suivre le stage avec ses comédiens).

Mais déjà, de notre côté, nous pensions que ni l'université ni le théâtre n'agissaient là comme prestataires d'animation. Nous nous intéressions à une formation (en général celle d'enseignants demandeurs, ici à celle de comédiens en formation continue) et plus précisément à une formation-recherche où nous étions tous en autoformation ensemble, les comédiens, les élèves, les enseignants et nous-mêmes, chacun avec des objectifs propres. Mais, nouveau retournement, si la recherche en pédagogie artistique rejoint l'art, nous étions aussi en plein travail artistique. ([13])

SPECTACLES VOLANTS

Pour échapper au dossier, ou à la bande vidéo documentaire ou à la « parlotte » qui racontent et montrent le comment et le pourquoi d'un spectacle, les compagnies se servent parfois d'un premier produit artistique, micro-spectacle ou spectacle-

9 — Ariane Mnouchkine a cette capacité et cette générosité.

10 — A propos d'analyse didactique, j'ai vu Peter Brook, au cours d'une rencontre sans thème prédéterminé, procéder ainsi : déballage, par le public, de toutes les questions dont il souhaitait l'entendre parler; concentration de Brook, puis démarrage d'un long, charmeur, sinueux monologue au cours duquel il répondait aux curiosités qu'il avait perçues. — A propos de l'écoute première, chargé d'organiser des débats au Festival d'Avignon 1970, je procédais ainsi, jouant le rôle intermédiaire du « debater » entre l'artiste et le public : l'auteur d'un spectacle venait rencontrer les spectateurs; je lui demandais de se taire pendant une demi-heure et d'entendre « juxtaposées, contradictoires » les opinions, impressions; ensuite, il exprimait lui-même ses opinions ou réflexions sur ces réactions à son œuvre.

11 — Voir note 1.

12 — Comme lorsque le Théâtre du Soleil invite en voisins les travailleurs de l'usine Kodak de Vincennes à juger une séquence de *L'Age d'Or* (1975) avant la création, et tient compte des réactions pour la suite du travail.

13 — La distinction créativité/création devrait servir à préciser le statut particulier des artistes professionnels.

tréteaux, qui, déplacé dans les collectivités, sert d'estafette et de recruteur pour le grand spectacle. Deux exemples, pas trop anciens :

— en 1973, lors d'une reprise de *Macbeth*, le TEP donne trente fois dans les entreprises un mini-spectacle de marionnettes sur les aventures grotesques du général Macbeth; ici, l'animation autour d'un spectacle « est une modeste création, mais une création », précise Maurice Delarue ([14]);

— en 1981, le Théâtre de la Planchette (implanté au CAC La Rose des Vents de Villeneuve d'Ascq) monte *Les Crieurs*, spectacle d'intervention d'Alain Weiss, vingt-et-une représentations (« Farces et fabliaux du Moyen Age, parade de bateleurs, théâtre de tréteaux à l'usage des classes et des places de marché. Installés dans la foule les deux comédiens haranguent et émerveillent les spectateurs et les badauds comme le font les conteurs du Maghreb »), sans rapport avec la programmation de la Planchette au théâtre de la Rose des Vents. A la différence du *Rabelais à table*, quatre-vingt-deux représentations, de Pierre-Etienne Heymann et Daniel Lemahieu, qui accompagne *Rabelais !* et *Rabelais junior* (spectacle pour jeunes spectateurs) présentés dans la grande salle : « Réunir des amis à la fin d'un repas et, comme à la veillée autrefois, écouter les contes de Rabelais... Spectacle à domicile pour philosopher par le rire et s'amuser aux facéties de ces nouveaux conteurs. Le théâtre s'installe ainsi à la demande parmi nous, autour d'une table dressée, pour le plaisir des oreilles et des yeux ». ([15])

Le désir de faire ces spectacles et le plaisir de les jouer, avec succès, pour des publics nouveaux ou abordés différemment est leur vraie justification au regard des objections pratiques (efficacité publicitaire, rentabilité financière) et théoriques (en quoi un produit artistique autonome peut-il préparer les voies d'un autre ?) auxquelles il ne peut-être répondu en termes généraux. Animation-art et théâtralisation de la rencontre sont la clé de ces actions qui ne peuvent être assimilées à des devoirs ou à une stratégie du « service public ».

Nous venons de signaler un spectacle en appartement. Nous voilà loin de la cantine d'entreprise, refermés sur la vie privée... ou en train de la subvertir ? Pierre et Ariane Ascaride (en 1978) sont parmi les premiers à présenter un spectacle à domicile *Aventures*, d'après Italo Calvino ([16]), co-produit par la MC de la Seine-Saint-Denis avec les CAC de Cergy-Pontoise, Yerres, Montbéliard. Cergy distribuait le spectacle gratuitement et s'en servait pour orienter sa politique de relations publiques. Au contraire, pour le CAC de La Rose des Vents déjà cité, *Rabelais à table* et, plus tard, *Scènes de ménage* (un montage Courteline) étaient des produits normalement vendables. Dans cette voie, l'animation débouche sur une expérimentation, une recherche, une création qualitative ([17]), indifférentes au quantitatif

L'ANIMATION PÉDAGOGIQUE

Il faut donc en revenir aux instruments mis au point par des théâtres pour augmenter le savoir théâtral, instruments pédagogiques principalement diffusés par le milieu enseignant. Habituer une génération montante à l'incertitude et à la mobilité du sens, aux limites de l'explication rationnelle en art, à reconnaître les signes et les actes avec lesquels s'élabore cette polysémie, et lier le tout, de préférence, à l'expérience d'un plaisir et à la chaleur d'une rencontre, c'était assurément faire beaucoup pour le théâtre en général et contribuer à former des publics ouverts, lavés des préjugés et des blocages institutionnels.

Une question se trouvait posée avec insistance (insistance qui a fini par dégeler les choses et déclencher un mouvement de réformes) : pourquoi l'Education Nationale n'assurait-elle pas elle-même ce genre de formation culturelle ? Réponse : parce que le théâtre n'est pas un art enseigné à l'école, et aussi parce que cette vieille institution centralisée, autoritaire et corporatiste a peur du « dramatique », des événements de discours et des événements tout court que provoque, par nature, le théâtre.

Directeur d'une grosse institution, le Théâtre National de Strasbourg (TNS), Hubert

14 — *TEP Actualités*, Paris, n° 86, mai-juin 1973, p. 8

15 — Renseignements et citations empruntés à la brochure *Le Théâtre de la Planchette a eu dix ans*, Lille, éditée par la compagnie en 1984, p. 31 et p. 34.

16 — La justification sociale de l'entreprise est-elle incluse dans cette citation détachée de Calvino diffusée par le programme du spectacle ? « L'enfer des vivants n'est pas chose à venir, s'il y en a un, c'est celui qui est déjà là, l'enfer que nous habitons tous les jours, que nous formons d'être ensemble. Il y a deux façons de ne pas en souffrir. La première réussit aisément à la plupart : accepter l'enfer, en devenir [illegible] au point de ne plus le voir. La seconde est risquée et elle demande une attention, un apprentissage, continuels : chercher et savoir reconnaître qui et quoi, au milieu de l'enfer, n'est pas l'enfer, et le faire durer, et lui faire de la place. »

17 — « Spectacle à domicile : cinq comédiens différents pour des scènes de ménage, à inviter chez vous, des couples interchangeables d'un appartement à l'autre : ainsi se renouvelle l'étonnement du jeu. », in *Le Théâtre de la Planchette...*, *op. cit.*, p. 43.

Gignoux témoigne [18]. Le moment était historique (les retombées de 1968), mais quel moment ne l'est pas ? Je cite donc, sans commenter :

Je serais incomplet si je ne mentionnais pas enfin, une activité intensive d'animation théâtrale entreprise par un détachement de comédiens en milieu scolaire, d'octobre 1968 à février 1969, renouvelée l'automne suivant, interrompue aussitôt après, parce qu'elle amputait trop longtemps la troupe d'éléments nécessaires aux spectacles et parce que mes camarades, comme les oncles célibataires qui reçoivent de leurs neveux des confidences refusées aux parents, se trouvaient interrogés à la place du père, de la mère et du professeur défaillants, sur des problèmes de mœurs ou de politique extérieurs à leur fonction. Honneur et piège à la fois. Ou ils se dérobaient, ou ils piétinaient des plates-bandes déjà malmenées par les événements de mai, et à peine replantées par leurs propriétaires. Ce n'était qu'un exemple de l'« à défaut » d'éducation familiale ou scolaire que la jeunesse demande souvent aux envoyés du théâtre dans de pareilles occasions, mais qui dépasse dangereusement leur compétence admise.

LA CLASSE DE FRANÇAIS : THÉÂTRE ET LITTÉRATURE

Nous sommes avant 1968. Pierre-Etienne Heymann est permanent au Centre Dramatique National (CDN) du Nord, alors dirigé par André Reybaz. Sans lien avec la programmation, il monte un ensemble de scènes du répertoire, de Molière à Beckett, et, pour chacune, réalise deux mises en scène, l'une plus conventionnelle et l'autre plus surprenante et interventionniste. Il est proposé aux professeurs de français de la région (au titre de l'animation-implantation sans doute) de choisir la scène qui les intéresse et qu'ils auront au préalable étudiée avec leurs élèves. Le CDN vient alors donner devant la classe sa double interprétation, puis on en parle. C'était une façon remarquable, presque sans analyse ni commentaire, d'initier au théâtre moderne. La demande se portait presque toujours sur les textes classiques, mais on voyait ce qu'était le travail moderne sur ces textes : une recherche. Ce faisant on combattait le préjugé très tenace selon lequel il existe *une* façon de jouer le répertoire, renforçant une pédagogie des modèles, stérile et passive. Non, les comédiens ne sont pas les détenteurs du corrigé et ne viennent pas montrer « comment ça se joue ». Action coup de poing ou coup de gong, faite pour ébranler les certitudes confortables, elle pouvait se passer de suivi. Totalement théâtrale, et synthétique, elle ne démontait et n'analysait peut-être pas les éléments de la théâtralité.

C'était en revanche le but de la première opération de la série « Théâtre à l'Ecole » réalisée par le TEP en 1970. A l'occasion d'un spectacle ultra-classique en apparence (*Les Femmes savantes*), des comédiens du TEP promenaient une animation intitulée « En répétant Molière », où les tâtonnements, les hypothèses, les choix étaient essayés « à vue ».

Peu à peu on voulut consulter les élèves et même les ériger en metteurs en scène. En 1970, Pierre Leenhardt utilise pour le Théâtre de Sartrouville (CAC) un dispositif un peu compliqué et ambigu. Le but et la situation sont la lente découverte du langage théâtral et de la théâtralité à propos de textes de théâtre préalablement étudiés en classe de français.

A la demande du professeur et des élèves – nous venons, sur une ou deux heures, accompagnés de comédiens, pour l'étude d'une pièce au programme, en principe déjà étudiée par la classe. A partir d'une ou quelques scènes, avec les comédiens pour outils d'expérimentation, nous tentons de faire découvrir aux élèves la part du jeu au théâtre, de leur faire prendre conscience qu'ici le visuel, la situation, sont aussi signifiants que le langage. Peu à peu mis en situation de metteurs en scène, les élèves proposent, discutent orientent les essais d'interprétation variés qu'exécutent pour eux les comédiens. On recherche une distribution, parfois en puisant au milieu des élèves, on choisit un parti à défendre, on ne parvient pas forcément à le mener à bien, mais toujours se dessine un intérêt accru pour l'œuvre, une meilleure compréhension du texte et de la découverte d'un nouveau langage [19].

18 — Hubert GIGNOUX, *Histoire d'une Famille théâtrale*, Lausanne, Ed. de l'Aire, 1984, pp. 349-350.

19 — Pierre LEENHARDT, « Du théâtre à l'école », in *Le Français Aujourd'hui*, n° 11, Association Française des Enseignants de Français, Paris, octobre 1970, p. 40

On voit qu'il y a quatre partenaires et que le rapport élèves-professeur est comme dédoublé dans le rapport comédiens-animateur. L'animateur tente un difficile court-circuit : passer directement son « pouvoir » aux élèves. Il n'y parvient pas vraiment, mais l'article de Pierre Leenhardt, très lucide et clair (daté, il fait date) montre bien le double enjeu. L'enseignement secondaire français est analphabète en théâtre et analphabète en pédagogie; ce genre d'animation théâtrale a le mérite de le révéler à l'amiable, sans susciter de réaction vexée; au contraire, il y a intérêt et reconnaissance du côté des élèves et des enseignants. Simplement, c'est le début d'un long chemin. Les gens de théâtre n'ont ni la mission ni les forces suffisantes pour faire bouger à eux seuls le système éducatif, mais, s'ils sont motivés, il peuvent y aider.

Dans les années qui suivent, les animations scolaires s'autonomisent. Du côté de l'école, ou plutôt du Collège d'Enseignement Secondaire (CES) et des Lycées d'Enseignement Professionnel (LEP), au sein de classes dites « de français » qui deviennent problématiques, le rapport avec les textes de théâtre et même avec les textes tout court se distend jusqu'à la rupture. Du côté du théâtre, les équipes et leur financement risquent de se couper de tout projet et unité de création.

Le bilan de la première coupure est positif et pertinent dans les mêmes années; la création théâtrale — sous l'influence des théories d'Artaud, de Grotowski, du théâtre d'intervention politique — consomme de plus en plus de textes non-dramatiques (récits, poèmes, lettres, documents) ou se fait sans texte préalable par un chemin qui va des improvisations exploratoires à la création collective; et le CES est un milieu nouveau qui pose aux professeurs de français des problèmes inédits : les savoirs et les ignorances se déplacent, des conflits apparaissent, une écoute et une analyse sociale s'imposent, le corps, les messages visuels, les médias bouleversent et concurrencent la langue et la littérature héritées, et, tandis que « le programme » reste sans réponse à ces mutations, l'expression-communication dramatique peut les aider à faire face.

La seconde coupure est plus inquiétante : le comédien animateur peut être entièrement mobilisé par ses activités socio-pédagogiques. S'il se laisse éloigner de la scène, alors même qu'il développe ainsi ses capacités de comédien-créateur, il y perdra sa raison d'être et n'hésitera pas à rompre brutalement pour retrouver le travail d'acteur. La même question est posée aux personnes et aux institutions. En 1976, le Théâtre Paul Eluard de Choisy-le-Roi emploie six personnes à mi-temps, et un coordinateur à plein-temps pour assurer une séance de jeu dramatique par semaine dans chaque classe du district. Structure municipale, ce théâtre accueille, mais ne produit pas de spectacles de théâtre. Toutefois l'achèvement d'une salle neuve amène un revirement complet : les animateurs sont licenciés et l'animation supprimée pour permettre à des créateurs surgis d'ailleurs de monter des spectacles dans la salle neuve.

DRAMATURGIE IMPROVISÉE SUR COMMANDE

On voit que ce qui préoccupe de plus en plus, notamment après ces incursions en terrain pédagogique, c'est de sortir d'une relation théâtrale parachutée, autoritaire. Il faut donc donner la parole aux élèves, aux publics, aux « animés », et cela à l'intérieur même de l'acte théâtral et non sous la forme d'un « discours sur ». On l'a fait dans les salles de théâtre. Miguel Demuynck imagine, avec son Théâtre de la Clairière, des spectacles pour jeunes spectateurs (le plus souvent scolaires, on y reviendra) ayant la structure suivante :

— huit comédiennes et comédiens jouent trois ou quatre sketches indépendants reliés par un thème global (le titre du meilleur spectacle de la série, *Chez moi dans mon quartier*, 1971, donne l'idée d'un de ces thèmes);

— au cours d'une pause, le metteur en scène animateur se promenant parmi les enfants avec un micro HF recueille des anecdotes que les enfants aimeraient voir représenter sur la scène; les comédiens sont là, aux écoutes, et délibèrent; quatre d'entre eux retiennent une demande et vont se concerter sur l'improvisation qu'ils feront dans un instant sur cette trame; pendant ce temps Miguel poursuit sa collecte

jusqu'à ce que les quatre comédiens restant aient eux aussi choisi de répondre à une demande.

— le spectacle reprend et on voit successivement les deux « improvisations à la demande »;

— on termine sur un final bien enlevé, non improvisé.

Cette situation où le public demande aux artistes professionnels, sur le champ, dans la chaleur de la communication théâtrale, de réorienter ou de compléter leur production reçoit un nom dans la systématisation d'Augusto Boal : dramaturgie simultanée: c'est une des étapes du « théâtre de l'opprimé ». Mais c'est une façon indirecte de donner la parole théâtrale, elle n'éclaircit pas le mystère du langage théâtral qui apparaît même ici encore plus acrobatique et magique.

JEU DRAMATIQUE

Cette fois il s'agit bien de mettre les animés — les enseignés — en situation de jouer, de s'exprimer dramatiquement. La tâche peut paraître immense face au continent Education Nationale, elle a pourtant été abordée un peu partout par des gens de théâtre, à l'initiative des entreprises de création théâtrale dont ils faisaient partie.

Le jeu dramatique est une grande affaire. On le situe ici « pour ordre », mais on y reviendra dans la troisième partie de cette étude, car s'il est, en France, entièrement nourri de théâtre, son lieu institutionnel n'est pas le théâtre, ni les établissements d'action culturelle relevant du Ministère de la Culture.

Jouer n'exige pas de savoirs ni de savoir-faire préalables. Grâce aux vertus du collectif, de la surprise (tant que cette activité est nouvelle, peu institutionnalisée), du plaisir (imaginatif, sensoriel); grâce au caractère gratifiant des résultats, les inhibitions des moins hardis sont vite surmontées.

Faire jouer n'exige pas un dispositif d'animation lourd. J'en prends pour exemple Rémy Hourcade qui, ayant succédé, à Sartrouville, à Pierre Leenhardt, se déplaçait seul et tentait chaque année une approche différente de l'expression libre sur thèmes choisis par les élèves. En 1974-1975, son fil conducteur est « la relation corps/objet à l'intérieur de la technique d'image à trois dimensions » et il rend compte de ce travail dans *Le Français Aujourd'hui* ([20]). Cependant l'homme de théâtre appartient au théâtre dont il n'est que le messager ou, si l'on préfère, le Messie. Il repartira, il n'est pas un permanent de l'éducation. Aussi Rémy Hourcade ne lance-t-il son opération de théâtre-image dans les classes qu'après un stage d'enseignants qui aura servi, par-dessus tout, à révéler et affiner la demande des enseignants — ce qui fera d'eux, demain, les interlocuteurs éclairés des animateurs créateurs. Il se révèle donc dans ces années-là que les enseignants sont des formateurs auxquels sont assujettis des clientèles d'enseignés et que les animateurs passagers ont mieux à faire que de mener avec les élèves des opérations ponctuelles par-dessus la tête des enseignants. C'est pourquoi les « stages pour profs » se développent en parallèle avec les actions sur le terrain, dans les classes.

Stages ou ateliers de création ? Répondre sommairement à cette question permettra de ré-échapper au strict cadre scolaire et de répertorier une ultime forme d'animation, d'articulation de l'animation et de la création, qui s'est réactualisée ces dernières années.

POUR/AVEC/SUR/PAR

Les ateliers de jeu dramatique sont des lieux de communication interne : ils n'aboutissent pas, en règle générale à un produit théâtral montré au-dehors. Ou alors, c'est une autre phase, qui ne fait pas partie des objectifs initiaux ([21]).

Certains théâtres ont pu se donner mission d'ouvrir des cours de formation de l'acteur — pour amateurs, mais qui sait... — substituant ainsi la référence à leur

[20] — Rémy Hourcade, « La mise en image : une expérience d'animation en milieu scolaire », in *Le Français Aujourd'hui*, n° 33-34, juin 1976.

[21] — Animant des jeux dramatiques dans une école du XIXe arrondissement, Jean-Gabriel Carasso laisse les enfants réaliser un spectacle de rue — avec collecte — qui leur permet de réunir des fonds pour financer un voyage.

esthétique et à leur travail précis aux archaïsmes ou œcuménismes tièdes et amortis des conservatoires municipaux. C'est ce que fit Antoine Vitez avec les Ateliers d'Ivry, ouverts lors de la fondation du Théâtre des Quartiers en 1972.

Ni modèle, ni exemple typique, le cas de Châtenay-Malabry témoigne de relations évolutives intéressantes entre des gens de théâtre et une population. Cela commence (encore!) au lycée de Châtenay, où des comédiens du Théâtre du Soleil animent et orientent « un groupe de professeurs passionnés de théâtre ». Lorsque Jean-Claude Penchenat quitte le Soleil pour donner une permanence à sa propre compagnie, le Théâtre du Campagnol, cette relation de travail antérieure et une évolution politique favorable l'amèneront à s'établir à Châtenay-Malabry dans une piscine municipale désaffectée :

L'installation du Campagnol ne fut pas sans conséquences sur sa démarche : le voyage de la mémoire s'est alors élargi à la mémoire collective : « Une ville se raconte », projet financé par le Fonds d'Intervention Culturelle, proposé et animé par le Théâtre du Campagnol, s'est réalisé en 1979-1980. Il se poursuit actuellement dans le cadre d'une association châtenaysienne qui rassemble cent cinquante personnes environ. « Une ville se raconte » n'était pas seulement une enquête sur la ville ni un recueil de témoignages, c'était surtout l'écoute attentive de personnes qui acceptaient de raconter des moments de leur vie, soit directement à des comédiens, soit devant un magnétophone, pour constituer le point de départ du travail théâtral... Ainsi, plusieurs spectacles de récits ont été créés à Châtenay-Malabry, mêlant comédiens professionnels et amateurs (une « foire aux conteurs » a notamment eu lieu, rassemblant la plupart de ces spectacles) [22]

Le Campagnol a peu à peu multiplié les ateliers à rythme hebdomadaire, centrés sur un lieu ou sur un groupe socio-professionnel donné (lycéens, femmes, antillais). Les spectacles produits pour une représentation (ou un petit nombre de représentations comme *Shakespeare au lycée*), mêlant amateurs et professionnels portaient le style Campagnol et nourrissaient la créativité de l'équipe. Aussi ont-ils plus d'une fois engendré une véritable production théâtrale. Ce fut le cas du *Bal*. L'action spécifique « Une Ville se raconte » avait ressuscité le rituel familier du bal, rappelé ses évolutions. Amateurs et professionnels avaient joué ensemble un montage intitulé *Le p'tit bal du samedi soir*. Mais un grand projet dramatique était né : restituer l'Histoire, dans un spectacle sans fable, sans parole, entièrement original, *Le Bal*, qui créa plaisir et surprise et eut un grand retentissement national et international.

Evidemment les artistes de théâtre ne peuvent pas se charger de trop de déterminations. Le volontarisme risquerait d'étouffer la voix du désir et ce serait fatal. L'orientation délibérée vers le public, vers *un* public pris comme un réel incontournable est particulièrement sensible (ce qui ne va pas sans soupçon et discrédit) lorsque le théâtre se spécialise « pour l'enfance et la jeunesse » (TEJ) [23]

Quatre manières de travailler en direction d'un public-cible : pour, avec, sur, par

Pour : ce sont, par exemple, des jeunes spectateurs qu'on veut avoir dans la salle, il s'agit de leur plaire; ira-t-on à l'aveuglette ? Peut-on toucher en même temps les adultes ? Les enfants et les adolescents peuvent-il fréquenter le même spectacle et en même temps ? On a pu se poser les mêmes questions à propos des ouvriers, des femmes, de la communauté juive;

Avec : cela suppose enquête sur le sujet, le milieu — et de tester des fragments du produit avant son achèvement (Catherine Dasté recueille des récits, le Soleil et l'Aquarium soumettent des scènes de la condition ouvrière à des ouvriers); lorsque le Campagnol mêle amateurs et professionnels, c'est à la fois AVEC et PAR le groupe concerné (et SUR et POUR dans le cas de *Shakespeare au lycée*, mais avec un heureux effet de théâtre dans le théâtre);

Sur : très problématique; le thématisme délibéré est un écueil pour l'art : l'enfant peut s'identifier à des personnages non-enfants, c'est même peut-être plus agréable

22 Citations extraites de la brochure du théâtre du Campagnol présentant sa saison 1982 1983

23 Une spécialisation partielle et momentanée, au fil des motivations, serait la meilleure solution. Lire à ce sujet : Jean-Gabriel CARASSO, « Théâtre pour les jeunes spectateurs : spécificité, recherche, institutions, in *Travail théâtral*, Lausanne, la Cité, nº 26, hiver 1977, p. 89

et plus profitable, et qui dira *a priori* comment fonctionnent *Andromaque, La Cerisaie, L'Echange,* quand et auprès de qui *seulement* ?

Par : c'est possible; on peut ouvrir la scène aux spectateurs motivés (Boal), j'ai vu des enfants construire et faire bouger d'admirables images de la famille, des corps africains exhiber la négritude .. et l'art était au rendez-vous, à la fois dans l'improvisation spontanée et dans le regard posé sur elle.

Il est dangereux de se donner systématiquement toutes ces déterminations à la fois ([24]). Il est possible de ne s'en donner aucune ([25]). Quand Olivier Perrier, produit par ses amis des Fédérés, monte ses *Histoires de Croquant* avec lui-même comme conteur-acteur d'histoires paysannes, plus une vache et une jument, il a enquêté, mais sur ses propres origines, il a joué à la campagne et aux Bouffes du Nord spectacle viable, rencontre réussie recherche spontanée, nécessaire, matoise; sophistiquée... Qui dira s'il y a dans ce trajet animation théâtrale ou « pure » autonomie de l'artiste ?

Aucune autorité ne peut régler le dosage et l'articulation des quatre orientations L'équilibre n'est pas vraiment déterminé par des exigences institutionnelles, ou des contraintes économiques, ou la mode ou la bonne volonté et l'idéologie Il n'y a art que parce qu'un désir et une volonté sans compromis tiennent compte de facteurs contradictoires et les transcendent qualitativement. C'est la limite du « service public » théâtral. L'animation des créateurs ne concourt qu'à leur création, à entretenir leur angoisse et leur bonheur de créer, de faire du théâtre, cette activité relationnelle directe. C'est ce qu'a voulu montrer cette revue cavalière des pratiques A qui en veulent les artistes institutionnels qui, depuis quatre ans, mettent l'animation en procès, la dénoncent comme une corvée et en tournent en dérision les expressions et les praticiens ? L'art ne fonctionne pas au sur-moi, les théoriciens en conviennent et les politiques finissent le plus souvent par en prendre acte.

24 — Voir mon étude, avec réserves, sur un spectacle pour adolescents de Catherine Dasté, *Visage de sable*. Richard Monod, « La non-parole des présents » in *Travail théâtral*, Lausanne, La Cité, nº 28-29, été-automne 1977, p. 96.

25 — J'allais citer *Le Regard du Sourd* de Bob Wilson, mais, précisément, ce coup de gong de l'art théâtral moderne est né dans une école pour enfants handicapés, loin du professionnalisme

26 — Miguel Demuynck, cité dans *TEP Actualités, op. cit.*, nº 86 et Alain Weiss, brochure citée de la Planchette, p. 57

THÉÂTRE ET FORMATION

ACTEURS FORMATEURS ET SPECTATEURS ACTEURS

La formation prend en compte et exploite l'efficacité psychologique et sociale des activités dramatiques pour tout citoyen. L'articulation avec le théâtre professionnel est présentée comme évidente

— en partant du (jeune) spectateur, par Miguel Demuynck (Théâtre de la Clarière) : « Le théâtre pour jeunes spectateurs est une des faces de l'*activité* (je souligne) théâtrale des jeunes, l'autre étant le jeu dramatique »;

— en partant des artistes, par Alain Weiss (Théâtre de la Planchette); à noter au passage dans le propos d'Alain Weiss le type de mise en procès rituelle (mais non expliquée) de l'animation que je viens de signaler :

C'est l'implantation qui a transformé le programme itinérant du « Théâtre en classe » en véritable projet de formation théâtrale, sous la pression, la relance, l'exigence des spectateurs qui souhaitaient prolonger selon d'autres règles avec d'autres mots, dans d'autres espaces les débats, les rencontres, les 10 %... avec les comédiens de la Compagnie. C'était aussi un acte de résistance conscient, élaboré et résolu aux ultimes déferlements « animationnistes » de ces temps-là. L'installation de comédiens permanents a permis de constituer la formation en axe essentiel du projet de troupe et de son éthique (26).

Pourtant la formation a d'autres lieux d'origine et d'autres points d'ancrage que le théâtre et l'action culturelle.

ÉDUCATION BOURGEOISE/ÉDUCATION POPULAIRE

Mouvement de jeunesse, méthodes *actives*; le théâtre comme manière de s'exprimer *en bougeant, en action* (drama); faire échapper le spectateur — et l'élève — à la position assise; jouir de l'espace, comme le sport, mais aussi le rendre signifiant, comme dans les arts visuels, et le faire toujours à plusieurs; s'enrichir de la double relation collective (ensemble : les partenaires de jeu — ou alternativement : les sous-groupes tantôt jouent, tantôt regardent un jeu).. - Il est difficile d'attribuer *une* origine et *une* fonction principale aux jeux dramatiques, aux pratiques d'improvisation en groupe.

Sur les fonctions : thérapeutique et/ou psychologique avec Moreno, pédagogique et/ou esthétique avec Demuynck, politique et/ou sociale avec Boal, et sur la nécessité de nuancer ces divisions, on peut se reporter à notre ouvrage *Jeux dramatiques et Pédagogie* [27].

Pour comprendre les origines, il faut rappeler que l'éducation en France a été organisée en deux réseaux fortement distincts jusqu'aux tentatives récentes de réussir le « collège unique » pour tous les enfants de onze à quatorze ans. L'école du peuple touchait 75 % de la population [28] avec l'école primaire, le certificat d'études et le brevet, les écoles normales, une structuration départementale, les Fédérations des Œuvres Laïques (FOL), les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active (CEMEA), les colonies de vacances tout le « post- et péri scolaire ». Les 25 % sélectionnés par l'école de la bourgeoisie et de l'élite, centrée sur le lycée, le bac et l'université, des concours nationaux, respectaient et fréquentaient, par habitude familiale héritée, les musées, les bibliothèques, les salles de concert et la Comédie-Française. Ici, le goût reste bloqué sur un théâtre de l'acteur bien-disant, et il serait seulement un secteur de la littérature française étudiée dans les classes. Un problème socio-culturel est posé par une caste de demi-habiles qui — quelle que soit sa fréquentation théâtrale réelle — croit, avec ses professeurs, que le théâtre moderne c'est Claudel et Camus, Sartre et Beckett, Montherlant et Anouilh, et oublie que c'est aussi Tchekhov et Planchon, Ronconi et Bob Wilson, Ariane Mnouchkine et l'Aquarium, Shakespeare.

C'est le milieu primaire, organisateur de jeux et de loisirs qui est le premier sorti de là, formant des cadres éducatifs appropriés. L'instituteur polyvalent est plus un animateur — et il se fait plus facilement détacher dans des structures d'animation — que le professeur monodisciplinaire du second degré. Aujourd'hui seulement le collège devient le lieu d'intégration des deux cultures et des deux types d'enseignement.

RENOUVEAU THÉÂTRAL ET ÉDUCATION NOUVELLE

Cette intégration s'est faite bien plus tôt au théâtre. Copeau sort du carcan littéraire, du mauvais goût bourgeois et du pseudo-réalisme pour se réclamer des grandes traditions théâtrales et dès lors le mouvement est amorcé. Ce n'est pas leur texte, mais leurs formes strictement codées, et la nostalgie d'un âge d'or où toute la population communiait au théâtre qui poussent à célébrer et réinventer les tragiques grecs, les mystères médiévaux et le drame élisabéthain. Découvrir les théâtres orientaux (d'Inde, de Bali, de Chine, du Japon) c'est sortir du wagnérisme en dépassant Wagner dans sa propre direction. Quant à la commedia dell'arte, elle aussi est célébrée, elle permet bien de déterminer les limites de ce qui sera la formation : en tant que jeu masqué et prouesse corporelle, elle est très technique et codée et requiert des artistes professionnels; avec l'improvisation et des valeurs populaires anti-idéalistes, elle s'adresse à tous et peut servir de modèle à la créativité spontanée.

Les valeurs artisanales, la culture du corps, la recherche d'espaces nouveaux hors des temples du théâtre bourgeois, la recherche d'un autre héritage oublié (même

27 Richard Monod (par un collectif de praticiens-chercheurs sous la direction de) *Jeux dramatiques et Pédagogie*, Paris, Edilig, 1983. Notamment la première partie, « La guerre des mots », pp. 13-27.

28 Selon C. Baudelot et R. Establet, *L'Ecole capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1971.

si on le mythifie), l'espoir mis dans une vie de groupe — tout cela est commun à un certain nouveau théâtre et à l'éducation nouvelle. Ainsi verra-t-on peu à peu que diffuser les pratiques théâtrales dans la jeunesse et les groupes sociaux non-bourgeois et se former à de nouvelles relations socio-éducatives d'où on sortira « cadre éducatif » ou « formateur » répond à un même choix.

MOUVEMENTS DE JEUNESSE

Voici à l'appui de cette thèse un témoignage, celui d'Hubert Gignoux ([29]) et un itinéraire, celui de Miguel Demuynck ([30]) (tous deux déjà cités dans cette étude)

C'est en 1931, à seize ans, que Gignoux rencontre Léon Chancerel. Sorti des aventures inabouties de Jacques Copeau, Chancerel a commencé à faire exactement du théâtre *par* et *pour* les Scouts de France (un peu *avec*, mais très peu *sur* !) Il n'évitera pas la professionnalisation de son équipe initiale (dont Hubert Gignoux fait partie) qui devient les Comédiens Routiers. Ceux-ci donneront, quand le théâtre leur en laissera le temps, de nombreux stages dans le milieu scout. Le programme de ces stages de formation est celui de l'école de l'acteur selon Copeau, mais la consolidation de certaines valeurs, de certains modes d'expression et de relation est plus importante pour le mouvement scout que de disposer de bons comédiens amateurs pour produire des spectacles.

Chez les scouts, l'éducation de l'initiative va de pair avec une loi et une hiérarchie L'expérience de Miguel Demuynck, née dans un milieu anarchiste, l'amènera différemment à une carrière d'homme de théâtre entièrement liée au métier de formateur dans l'éducation nouvelle. D'abord moniteur d'Education Physique et Sportive (EPS), il s'engage dans le mouvement des Auberges de Jeunesse où il se révèle bon animateur musical. Il se reconnait dans l'idéologie pédagogique des CEMEA, pour lesquels il anime des stages de colonies de vacances dès 1941. En 1944, il entre comme élève au Cours Charles Dullin ; il n'y paye pas ses cours, car il encadre aussitôt les autres élèves-comédiens. En 1946 il entre définitivement aux CEMEA pour y développer le secteur « activités dramatiques ». Plus tard il fonde le Théâtre de la Clairière, association indépendante, mais apparentée aux CEMEA, qui fonctionne comme laboratoire de recherche théâtrale et, pendant quelques années, comme maison de production de spectacles TEJ (Théâtre, Enfance, Jeunesse)

JEU DRAMATIQUE ET FORMATION « PERSONNELLE »

Des stages de jeu dramatique, Miguel Demuynck dit ceci : aux moniteurs de colonies de vacances, aux enseignants, aux instructeurs des CEMEA qui les suivent, on est plus soucieux de passer un comportement, une attitude « éducation nouvelle », à l'écoute de ce qui advient dans le groupe, que de leur fournir un outil, un langage, des techniques. Les stages ont pour objectif une formation personnelle, productrice de plaisir, qui permettra aux stagiaires d'être eux-mêmes des cadres éducatifs ouverts. L'accent n'est mis ni sur un contenu ou programme de connaissance à passer, ni sur un produit à fabriquer (par exemple, un spectacle), ni sur des techniques à acquérir ou des performances à atteindre (voix, respiration, souplesse corporelle), ni sur des recettes pédagogiques — mais sur la qualité de l'expérience d'expression-communication en groupe Si une littérature du jeu dramatique se développe ([31]), elle ne peut prendre la forme de catalogues d'exercices arrangés en progressions ; y dominent la réflexion théorique et le témoignage ponctuel : cette fois-là avec telles personnes, dans telle situation, il est arrivé ceci...

Le jeu dramatique n'est pas une école de théâtre amateur. Miguel souligne que les stages longs d'été qu'il a animés pour les CEMEA se démarquent des « stages nationaux de réalisation » de Jeunesse et Sports, auxquels accèdent des stagiaires déjà détenteurs de stages de théâtre de premier et second degrés. Le titre des stages CEMEA de trois semaines est « Théâtre dans les activités de jeunesse » Il

29 — Hubert Gignoux, *Histoire d'une Famille théâtrale*, *op. cit.*

30 — Source : entretien avec Miguel Demuynck, juillet 1984.

31 — Voir notamment la bibliographie de *Jeux dramatiques et Pédagogie*, *op. cit.*, pp. 149-152

s'agissait d'aller jusqu'à la mise en place, par des sous-groupes autonomes, de fragments assez courts (quinze à vingt minutes); l'animateur ne joue pas au metteur en scène; il veille seulement à ce que chaque sous-groupe ait retenu un objectif — une « charge » — principal à « faire passer ». Priorité absolue est donnée au jeu sur le souci du décor, des costumes, des éclairages. En fin de stage, quatre représentations sont données dans des contextes bien définis : à l'intérieur du stage (jouer les uns devant les autres); dans un camp d'adolescent; dans un Village-Vacances-Famille (VVF); dans un village ordinaire.

Miguel Demuynck maintient le lien avec la recherche créative, puisque le Théâtre de la Clairière réalise des spectacles TEJ (cités plus haut) comportant : spectacle, improvisation dans le spectacle, mais aussi, systématiquement, des animations (jeu dramatique) dans les classes des enfants venus au spectacle et des rencontres avec les adultes enseignants de ces classes. Ces derniers (c'est aussi notre expérience de Censier à partir de 1975) deviennent demandeurs de stages de jeu pour eux-mêmes, avec des objectifs d'abord professionnels, puis, à l'expérience, « personnels » — ce qui aura, finalement, un important retentissement professionnel.

ÉDUCATION NATIONALE ET FORMATION PERMANENTE

Lorsque le ruisseau théâtre aborde le fleuve éducation, ce sont les problèmes de l'éducation qui l'emportent. On ne peut s'en étonner : l'éducation et la formation pèsent plus lourd socialement que le théâtre. Les faits démontrent pourtant que les gens de théâtre motivés n'ont pas pu passer leur message et leur efficacité spécifique au monde de l'enseignement pour s'en retirer ensuite, mission accomplie; ils n'ont pas davantage cédé à la tentation ou au confort de devenir des pédagogues titulaires de l'Education Nationale en quittant le théâtre [32].

Ayant posé le besoin de plus en plus ressenti de formation personnelle par le jeu dramatique, il me reste à recenser le rôle que jouent encore actuellement des gens de théâtre dans la satisfaction partielle de ce besoin, et à montrer comment, depuis 1981, les pouvoirs publics et l'administration ont défini leur participation dans le montage d'un grand nombre d'opérations de formation.

A partir de la loi de 1971 sur la Formation Permanente, des stages de jeu sont proposés dans les entreprises, les syndicats, pour les travailleurs sociaux et personnels des hôpitaux psychiatriques et pour les agents de la Formation permanente eux-mêmes. L'Education Nationale restait en retard, et c'est tout particulièrement elle qui a comblé ce retard en liaison avec des gens de théâtre, dans le cadre, jamais impératif, des dispositifs suivants.

Formation permanente des instituteurs, trente deux semaines (une année ouvrable, une semaine par année de carrière). Durée maximale des recyclages : six semaines. Dans ce cadre l'Ecole Normale de Livry-Gargan met en place un « R6 » (recyclage de six semaines) sur le théâtre [33], en définit et perfectionne le contenu avec les années et y emploie des comédiens qui sont des meneurs de jeu expérimentés (Georges Bonnaud, du Théâtre du Soleil et Jean-Gabriel Carasso, du Théâtre du Bonhomme Rouge et du Groupe Boal), la diversité des approches empêche l'assujettissement à un modèle.

Action Culturelle en milieu scolaire. Chargé de mission au Ministère de l'Education Nationale Jean-Claude Luc dispose d'un budget pour subventionner des projets d'activités éducatives (PAE) élaborés à la base dans les établissements. De nombreux PAE incluant le théâtre sont mis en place. On peut rémunérer des gens de théâtre à la vacation, mais dans un premier temps, la Mission subventionne globalement et nationalement des compagnies qui interviennent dans les PAE. Des journées de coordination et d'évaluation permettent de comparer les points de vue et les orientations.

Recherche Pédagogique et Formation [34]. Désormais, sous l'autorité d'une Mission ministérielle (Jean-Pierre Obin), une Mission de la formation existe dans

32 Le mouvement inverse se produit souvent, notamment chez les instituteurs qui passent dans la création ou l'action culturelle. Il faudrait aussi nous situer nous, « universitaires de théâtre ».

33 Voir « Expression dramatique, un stage de formation pour les instituteurs », par Jean Louis Cabet et Jean Claude Lallias in *Le Français Aujourd'hui*, n° 55 « Arlequin à l'Ecole », septembre 1981, p. 47

34 Ceci complète et met à jour les indications déjà données dans *Jeux dramatiques et Pédagogies*, op. cit., « Le temps des réformes », pp. 127-132.

chaque Académie. Offreurs (formateurs) et demandeurs (enseignants) peuvent monter des opérations de formation théâtrale. Les enseignants reçoivent des autorisations d'absence de deux à cinq jours pour suivre les stages. A Amiens, en février 1984, le groupe Boal et notre Formation (au sens Formation de Recherche universitaire) se succèdent dans un tel stage, choisis par des demandeurs militants et informés. Heureux moments où la pédagogie et l'art, l'offre et la demande, dans une confrontation raisonnée et passionnée, mais suffisamment mûrie, peuvent s'influencer l'une l'autre. Autre procédure : pour tout ce qui déborde le cadre d'une Académie ou d'un niveau d'enseignement, des Universités d'été sont envisageables. Notre Formation a entrepris d'explorer cette ressource pour faire avancer les rapports entre création, animation et formation.

Enseignements artistiques. Créée en avril 1982, la Mission des Enseignements Artistiques (Pierre Baqué) développe en liaison avec la Direction des Théâtres et des Spectacles (DTS) au Ministère de la Culture une politique expérimentale d'insertion du théâtre parmi les disciplines artistiques enseignées dans le second degré. Pour ne parler que des lycées, au lieu d'édicter d'abord les programmes de la discipline, de recruter des enseignants spécialistes, de définir des épreuves d'examen, on invite là où c'est souhaité et possible, une équipe d'enseignants et une compagnie théâtrale à collaborer à un enseignement de trois heures par semaine sur toute l'année, que ces partenaires ont loisir d'inventer. Ouvertes en 1983 pour quinze établissements au niveau de la seconde, ces options fonctionneront en seconde et première en 1984-1985 et seront ouvertes au niveau seconde dans huit autres établissements. On ne peut rien dire encore des contenus et des choix, les rapports sur la première année de l'expérience n'ayant pas encore été exploités. S'agit-il d'aboutir à la définition faite en commun et sur le terrain, par les artistes et les enseignants, de ce que sera la place d'une culture théâtrale dans l'enseignement général ? Ce serait une belle procédure. La tête de pont est fragile et les choses avancent lentement, mais on ne peut qu'apprécier le moment – spécifique du théâtre – des rencontres directes, où la surprise et le plaisir sont possibles, où les conflits peuvent être traités.

Je n'ai pas voulu opposer une animation engagée et démocratique à une création élitaire et irresponsable, ni la fulgurance éternelle de l'art aux balbutiements éphémères du patronnage. Le théâtre et l'expression dramatique n'y invitent pas. Entre 1972 et 1981, le Parti Socialiste et le Parti Communiste se sont livrés à des surenchères privilégiant tour à tour la mission intouchable et incontrôlable des artistes ou la créativité de toute la population, et allant jusqu'à échanger leur position avec celle du partenaire adversaire pour mieux se démarquer de lui. Ces oppositions sont peu dialectiques. Ce que j'appelle la rencontre dramatique est rare et fragile. Insuffisamment pleine et authentique, elle tombe dans le faux-semblant. Saisie par les institutions, elle risque de se diluer dans le conformisme et, pour employer un mot qui qualifie l'institution artistique et l'institution éducative, de se figer en académisme. Est bon ce qui aide à dire, écouter, percevoir, échanger et mettre en forme une vérité, une charge, un désir non connus d'avance. Instants, lueurs que les artistes et les animateurs-formateurs sont exercés à susciter. J'avais d'abord écrit à « faire naître ». Mais on n'est jamais sûr qu'il s'agisse d'une naissance, que quelque chose soit né qui pourra grandir. La vieille métaphore socratique et pédagogique de l'accouchement est trop productiviste. On s'inquiète que les réussites les plus étonnantes de l'animation puissent retomber comme un soufflé, que rien n'y soit jamais acquis, on reproche à des actions pédagogiques de pointe d'être sans suivi. Est-ce évitable ? Ce qui est en jeu, c'est bien la dialectique de la conservation, toujours défensive, et du changement, toujours perçu comme offensif, sous tous les aspects : biologique (l'évolution), psychologique (la catharsis) et politique (la lutte pour le pouvoir). L'instant dramatique est toujours celui d'un désordre, à visée utopique. Poussés par leur désir, aujourd'hui, formateurs et comédiens, dans leur recherche-action, ont plaisir et profit à se rencontrer, à se faire travailler les uns les autres : appelons les les *animacteurs* ([35]) de notre temps.

Septembre 1984 ([36])

35 J'ajoute donc mon propre mot-valise : c'est un jeu ! – à ceux déjà mis en avant par deux membres de notre Formation de recherche : Gisèle Barret qui suscite en expression dramatique de la *communication* et Jean-Gabriel Carasso qui se proclame, après réflexion, *créanimateur*.

36 – N'a pu être exploité pour cette étude *Le Français Aujourd'hui*, n° 67, « Théâtre, école, vie quotidienne », septembre 1984, qui décrit et analyse plusieurs relations semi-institutionnelles entre des établissements d'enseignement et des compagnies théâtrales.

3

SAINT-ETIENNE

24 octobre 1987

colloque
pour
le quarantième anniversaire
de la
décentralisation

Théâtre/Public n°80

Richard Monod
Il y avait une fois

C'est Richard Monod, professeur à l'Institut d'Etudes Théâtrales de Paris III, qui aborda la question des rapports entre le théâtre et le système éducatif. Son exposé fut suivi des réflexions de Nicole Cornut, enseignante à Saint-Etienne et membre de la Mission Académique d'Action Culturelle.

Mon propos est en trois points : *il y avait une fois, le mélange des genres, le mélange des gens.*

Il y avait une fois. Je vais essayer de donner très brièvement une chronologie. Aux origines de cette chronologie, il y a la Décentralisation dramatique, il y a la mission du service public des théâtres subventionnés, c'est-à-dire qu'un jour, au début des années 70, à Paris, les autorités académiques ont découvert que les gens de théâtre étaient dans l'école, mais pas pour des visites de politesse, qu'ils étaient dans les classes en train de travailler. Prenons ce point, le moment où la Centrale (c'est comme ça que s'appelle le Ministère de l'Education National dans le milieu éducatif) découvre que, dans ses périphéries, il y a des inconnus qui sont au travail et qui sont vous, pour autant que vous êtes ici les gens de la Décentralisation. A ce moment-là on a cherché à savoir qui payait et qui faisait quoi, et il y a eu des commissions académiques d'action culturelle ou des commissions académiques "Théâtre et Enseignement" qui se sont mises à fonctionner. Elles avaient une seule et unique fonction antique qui était de faire de la censure. C'est-à-dire d'autoriser ou de ne pas autoriser les spectacles destinés à être présentés au public scolaire, en terrain scolaire, que ça se passe dans les établissements ou dans les théâtres. La question était posée ainsi : si les élèves sont soumis à des horaires scolaires, ils ne sont pas des enfants, ils sont des élèves, et donc l'Education Nationale a quelque chose à dire. Alors des commissions étrangement composées quelquefois disaient : « Oui, ça c'est bon, ça a un intérêt pédagogique. » Un jour, un marionnettiste qui s'appelait Monestar a dit : « Si on vous présente un champ de coquelicots d'Auguste Renoir ; vous n'avez pas à dire si ça a un intérêt pédagogique ou pas ». L'œuvre n'a pas d'intérêt pédagogique ou pas. C'est aux pédagogues de décider ce qu'ils en font, comment ils assurent la communication et quelles seront les retombées. Et on nous disait tout le temps : « Ne demandez pas l'impossible. » Or, je voudrais donner la liste des impossibles qu'on a parfaitement obtenus. Pour une fois, pourquoi ne pas être un tout petit peu optimiste !

Les commissions de censure ont disparu et se sont transformées en commissions de conseil et d'information.

Ensuite, on nous a dit, il n'y a pas d'argent, puis est apparu le Fonds d'Intervention Culturelle, FIC, et le FIC a rendu des choses possibles pour des co-financements entre les établissements culturels et les établissements d'enseignement. Puis nous avons fait valoir que l'on ne pouvait absolument rien faire dans le cadre des horaires scolaires et qu'il fallait donc faire des choses dans les interstices. Le théâtre était nulle part. Il n'était pas particulièrement en Français, ni en Education Physique ni en Enseignement Artistique, puisqu'il n'y avait que deux arts repérés comme étant matière à enseignement, les Arts Plastiques et la Musique. Les interstices, ça s'appelait bizarrement et de façon très séduisante, ça s'appelait, au Ministère de l'Education, la "vie scolaire". Alors il fallait être dans la vie scolaire puisqu'on ne pouvait pas être dans l'horaire scolaire.

Notre demande était telle et tellement légitime qu'on a créé ce qui s'appelait à ce moment-là le 10 %. Il a été dit, il faut que les enseignements s'amputent de 10 %, pour que 10 % du temps puisse être consacré à autre chose. Et les établissements ont inventé, enfin ont mal inventé, des plages banalisées pour faire autre chose, dont ces fameuses interventions de la Décentralisation, dont des opérations théâtrales et théâtralisantes. Et puis

il n'y avait pas vraiment de moyens, et les 10 % ont été remplacés par les PAE (Projets d'Activités Educatives) dès 77/78. Il a été créé sur le plan ministériel une Mission à l'action culturelle en milieu scolaire ou éducatif, mission confiée à Jean-Claude Luc sur le plan national. On avait à ce moment-là une organisation qui permettait à des enseignants, avec des intervenants extérieurs, de fabriquer des projets et de les faire peu ou prou subventionner.

Et puis nous en arrivons à la troisième phase, nettement plus tard, et nous avons maintenant deux autres dispositifs qui permettent que le théâtre soit présent dans le système éducatif. Deux dispositifs : les Ateliers et ce qu'on a appelé les Options, qu'il faut appeler maintenant les Sections. On donne aux établissements qui en font la demande et qui établissent un cahier des charges, trois heures d'enseignement pour des ateliers artistiques. Quels arts ? Faut se battre ! Les arts qui courront le plus vite, qui auront les meilleures relations locales, car la décision se fait au plan académique. Dans les collèges, dans les lycées, peut exister un atelier de trois heures par semaine de théâtre et expression dramatique co-animé par des professeurs rémunérés, ou dans le service de qui c'est compté et avec intervenants extérieurs agréés par la Direction du Théâtre, c'est-à-dire par la DRAC. Dernier élément du dispositif : l'idée de réforme des enseignements artistiques comporte la diversification des enseignements artistiques. Enfin la Musique et les Arts Plastiques ne restent plus les seuls régnants. On fabrique alors un enseignement artistique, mais en terminale. C'est un peu curieux : on commence par la fin, avec l'idée que c'est pointu.

En Seconde, Première, Terminale, à condition que les jeunes veuillent bien faire un Bac A, ils peuvent avoir un enseignement important d'environ quatre heures par semaine pendant trois ans qui s'appelle "Théâtre et Expression dramatique", section A3 des lycées. Alors, même chose : cahier des charges, co-enseignement par des professeurs de l'établissement, de préférence plusieurs, et une compagnie agréée, c'est-à-dire connue à la Direction du Théâtre, et avec un contrat signé avec la DRAC. Voilà ce que nous avons sur le plan des dispositifs : ce n'est pas rien. Maintenant, reste à savoir si cela marche et quelles critiques il convient d'en faire.

J'arrive à mon deuxième point : *le mélange des genres*. Et là, ça devient assez tendu. En fait le théâtre, dans le système éducatif, c'est trois choses, et jusqu'ici je suis pessimiste sur la possibilité de faire comprendre que c'est trois choses. Premièrement, c'est une pratique *d'ateliers d'expression/communication* utilisant les moyens dramatiques, les échanges dramatiques, la fictionnalisation des corps dans l'espace. C'est une pure pratique de développement personnel, de convivialité dans les groupes, d'approche des sujets et de révélation des personnes par d'autres moyens que la seule prise de parole ou la seule production de textes écrits. Ca tourne sur l'improvisation, ça a des relations avec la dynamique du groupe ; c'est l'atelier de théâtre et d'expression dramatique, ou l'atelier de jeu dramatique, qui n'a aucun but de production extérieure et qui n'est pas particulièrement lié à l'art du théâtre, sauf qu'en France, je reviens à mon premier point, c'est complètement lié à ce qui a commencé avec Jeanne Laurent. En France, c'est avec les gens de théâtre qu'on a commencé à faire ça. Je dois être juste. Pas seulement avec les gens de théâtre, et là il y a un point historique qui est un peu grave, c'est que ça a commencé aussi avec les gens de l'Education Populaire, des Mouvements Educatifs, avec les Instituteurs, les Ecoles Normales, la Ligue de l'Enseignement, les CEMEA (Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active), les conseillers techniques et pédagogiques Jeunesse et Sport. Il y a là tout un monde dont je dirais qu'il est maintenant balayé. On renvoie au seul face-à-face Culture-Education une chose qui a largement comporté un troisième partenaire. Donc, un genre Théâtre/Education/Formation, c'est : mettons-nous en groupe, jouons ! Ca se fait aussi en formation d'adultes, ça se fait dans les formations de travailleurs sociaux. Ca n'est pas le jeu de rôle que les industriels et les commerçants veulent faire pratiquer pour former des bons cadres qui vendent et qui se vendent bien. C'est dans une idéologie des capacités de la personne, de l'émotion de la rencontre. Et, peut-être, ça ne fait pas de théâtre.

Un deuxième genre, c'est le *club*, l'activité théâtrale amateur, très identifiable, et le troisième genre, c'est *l'enseignement artistique*. Si l'Education Nationale enseigne le théâtre, comment ? pourquoi faire ? sur quels modèles ?

En 1981 s'est réunie une commission sur la formation théâtrale au Ministère de la Culture présidée par Perinetti, avec un rapport Denel au terme de cette étude, et où il était dit, à propos des formations professionnelles, qu'il fallait que ce soit précédé par une acculturation, que l'Education Nationale prenne à charge de faire connaître le théâtre. Qu'il y avait beaucoup de formations supérieures en théâtre, notamment pour les formations d'acteurs, et qu'il n'y avait pas de formation générale. Si on crée un enseignement du Théâtre dans l'Education Nationale, est-ce qu'il est acculturation générale de la population ? Est-ce qu'il peut se donner aussi comme mission d'être le premier degré d'une formation professionnelle ? C'est là-dedans que se trieront quelques-uns qui ensuite entreront dans les Conservatoires de Régions et dans les Ecoles Nationales. Question ouverte par cette section A3.

D'autre part, enseignement théorique ou pratique ? La littérature, c'est un art que je sache. Longtemps, le système éducatif l'a ignoré. L'enseignement littéraire qui a trop servi de point de référence n'est pas un enseignement de l'écriture créative, à tort ou à raison. Peut-être le devient-il ? Je ne le sais pas, ayant quitté ce secteur. En revanche, en Arts Plastiques et en Musique, on fait faire de l'Art Plastique, et de la Musique. Donc, ici, on va faire faire du théâtre. Mais est-ce que ça veut dire qu'il faut qu'il y ait un spectacle en fin d'année ? Est-ce que toute expérience de rencontres dramatiques actives avec une population en formation doit aboutir à quelque chose qui ressemble à un spectacle ? Nous en débattons entre partenaires de ces actions, parce que ça pose le problème du modèle, celui des moyens matériels, celui des festivals, des rencontres. Il y en a. Il y a aussi une diversification des modèles. On ne monte plus seulement *L'avare* ou *Antigone* d'Anouilh, ou *Montserrat*, parce qu'il y avait de bons sentiments dans ce théâtre écrit. On

commence à voir autre chose. J'ai vu, par exemple, un excellent spectacle qui est *L'augmentation* de Georges Perec, fait par un animateur avec des lycéens, et j'ai vu des tas de spectacles en pure création, des montages qui utilisent les matériaux artistiques existants ou qui utilisent des textes non dramatiques. Donc, tout est possible. Je laisse ça pour la discussion : spectacle ou pas spectacle ? J'ai lu dans un numéro pas trop ancien d'Alternatives Théâtrales, l'excellente revue de théâtre de nos amis belges, j'ai lu un dialogue entre Jean-Marie Piemme, qui est un bon dramaturge, et Bernard Sobel. Dans la discussion — je reviens aux préoccupations immédiates de la fréquentation : qui les médiateurs amènent-ils au théâtre ? —, Piemme lance à Sobel : « Le théâtre n'est pas pour tous. Ce n'est pas l'affaire de tous. C'est l'affaire d'un certain nombre de gens, et on renonce à faire du théâtre pour tous parce que ce n'est pas l'affaire de tous. » Et Sobel, de façon qui m'a surpris, répond : «Tu dis ça parce que tu penses seulement à la fabrique de spectacle. Parce que nous fabriquons des spectacles qu'il faut que la critique voie, et qui doivent être l'objet eux-mêmes d'une certaine prise de parole dans un certain milieu. Ca nous donne l'image restreinte du besoin théâtral de la population. Fabrication de spectacles, célébration ou démolition de ces spectacles dans un petit milieu et ce public qui vient ou ne vient plus, qui s'ennuie ou ne s'ennuie pas. » Mais, dit Sobel, « le théâtre c'est pas vraiment le produit, c'est le processus. » Ce qui émeut les populations que les pratiques de jeu éducatif touchent, c'est cette pratique, ce sont ces échanges théâtraux, c'est d'être engagé, tantôt comme regardant, tantôt comme jouant dans des échanges dramatiques. Je crois qu'il y a là quelque chose d'infiniment émouvant de voir, dans la fragilité, surgir des petits bouts de théâtre, de vivre l'ambiguïté entre la fiction et la réalité des personnes. Et donc, ce que je crois être la demande de théâtre de la population, c'est cette demande de convivialité active, de réversibilité des rôles entre ceux qui jouent et ceux qui regardent le jeu. C'est cette énorme éducation de l'écoute et du regard. Le problème posé par le sujet de cette matinée pourrait être : est-ce que la fabrique de spectacles peut donner les mêmes émotions et quels échanges construire entre ce monde des ateliers et la fabrique de spectacles ?

Je vais aller vite sur mon troisième point : *le mélange des gens*. La doctrine des deux Ministères qui ont signé un protocole : Culture et Education, en oubliant leur vieux partenaire, Jeunesse et Sports, c'est qu'il faut un co-enseignement, que c'est décidé, c'est convenu, il y aura des artistes représentant les compagnies dans tout ce qui est enseignement du théâtre dans le système éducatif. Si vous voulez, je dirai : ça marche ou ça ne marche pas ! Ca fait une trop grande spécificité dans l'Education Nationale spécialisée. C'est dangereux d'être sur un régime spécial dans le système éducatif. Et puis il y a deux niveaux de décisions. Pour l'Education, c'est le niveau rectoral, ce n'est plus du tout le niveau national. On ne sait jamais de qui s'est entouré le recteur pour décider oui ou non. Du côté de la Direction du Théâtre, en revanche, c'est le chargé de mission "théâtre" de la DRAC et donc ça conserve une étiquette nationale. Je ne veux pas rentrer dans ces détails techniques mais ils sont énormément importants.

R.M.

Nicole Cornut : Je souhaiterais revenir sur la communication de Richard Monod qui nous a fait un historique précis et intéressant de toutes les avancées institutionnelles que l'Education Nationale a mises en place pour ouvrir l'école sur le théâtre. Cependant, je me permettrais d'une part d'apporter une restriction à ce bilan, et d'autre part d'énoncer un souhait.

D'abord la restriction : certes l'Etat a mis en place des outils pédagogiques pour permettre l'ouverture de l'école sur le théâtre. Mais nous ne pouvons que déplorer que la Mission Luc qui était chargée au Ministère d'impulser toutes ces actions ait disparu en tant que telle, supprimée par le gouvernement actuel, et que ses tâches aient été rattachées aux autres départements ministériels. L'action culturelle à l'école y a perdu en indépendance et en dynamisme.

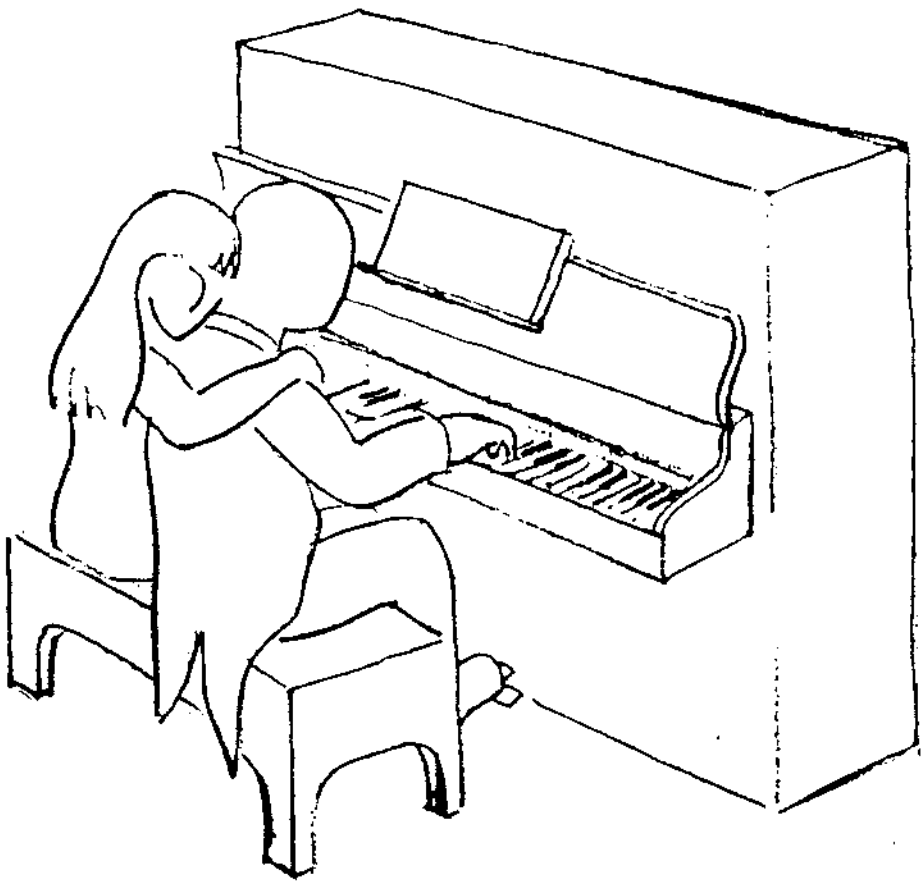
Ensuite le souhait : PAE, Ateliers de Théâtre, stages, classes à option sont des pratiques intéressantes et le théâtre vivant ne peut qu'y gagner. Mais ces pratiques demeurent marginales — deux classes à option dans la Loire, et nous sommes un département privilégié ! — et soumises au volontariat. Seuls quelques enseignants passionnés s'y impliquent. Dans la grande majorité des cas, le théâtre à l'école reste un texte littéraire à travailler, ce qui peut expliquer qu'ensuite l'enfant, le lycéen devenu adulte continue à le considérer comme une discipline artistique, intellectuelle et ingrate. La crise du public commence peut-être là. Tant que le théâtre vivant ne sera pas inscrit dans la formation de base de tout enseignant, l'école en donnera une idée fausse. Ce que je dis là n'est pas une idée originale. Elle est exprimée depuis quinze ans dans tous les colloques nationaux. Je m'étonne qu'elle n'ait pas été reprise ici. Tant qu'on enseignera le théâtre à l'université, aux normaliens, aux futurs instituteurs, comme un département de la Littérature, tant qu'on le réduira à un texte, il ne faudra pas s'étonner ensuite que le théâtre soit considéré comme il l'est trop souvent aujourd'hui. Que les futurs enseignants soient, à un moment donné de leur formation, en contact avec le vrai théâtre qui est une discipline artistique à part entière, une discipline complexe intégrant des aspects techniques : musique, décors, etc. n'est pas du tout rentré dans les mœurs. Et cela me paraît quelque chose de très grave. Quand les enseignants auront été un moment en contact avec cette richesse du théâtre, ils l'enseigneront avec amour, non pas simplement comme un département de la Littérature. Ils feront découvrir à leurs élèves que le théâtre c'est une fête dans laquelle interviennent divers métiers, diverses disciplines, et à mon avis, progressivement les mentalités changeront et nos jeunes découvriront de façon définitive, enfin espérons-le, l'amour du théâtre. Ce que je dis n'est pas pour aller à une scolarisation du théâtre, le théâtre y perdrait beaucoup, mais vise simplement à apprendre aux enseignants l'amour du théâtre. Regardez les chiffres : les enseignants vont relativement peu au théâtre. Pourquoi ? Parce qu'on ne leur a pas appris ce qu'était la spécificité du théâtre. Le mal du théâtre, et la difficulté à augmenter le public théâtral, ils commencent là. Ils commencent à l'Ecole.

4

Dramaturgie et pédagogie, le professeur et l'acteur:

Quels intervenants, formés où ?

Richard MONOD



Communication de Richard Monod au colloque Théâtre, enfant, école, *Ligue de l'Enseignement, Mâcon, mars 1982.*

Tout le monde n'a qu'à venir à l'université pour y recevoir une formation "supérieure", et tout ira bien. J'ai envie de commencer par cette proposition provocatrice, et je la laisse en suspens pour y revenir à la fin.

Les deux problèmes.

Quels seront, qui seront, les "agents de développement" qui devront être opérationnels demain dans le domaine d'intervention défini par le titre du colloque (Théâtre, enfant, école), domaine fracturé en deux, car il y a deux problèmes.

1. Le théâtre, à la fois comme objet d'étude et comme activité d'expression, serait enfin reconnu comme ART dans l'enseignement général, dans le cadre d'une revalorisation des enseignements artistiques. Face à cela, le système éducatif ne reconnaît que deux disciplines (musique et arts plastiques) et leur fait une place spécifique.

Il faudrait encore signaler tout le train des moyens d'expression/communication qui ne se confondent pas forcément et uniquement avec leurs niveaux d'utilisation "artistique", comme l'écrit/oral, l'audiovisuel, le corporel etc., mais qui ont aussi des emplois naturels et utilitaires, compétitifs, médiatisées...

2. Delà l'autre problème, la seconde bataille dans laquelle nous sommes engagés prioritairement (Jean-Pierre Ryngaert et moi au nom de l'Institut d'Etudes Théâtrales, l'IET), bataille pour que *le dramatique* soit reconnu comme ressource et outil partout où une communication ou un procès pédagogique sont en cou parce que cet outil a pour vertu de permettre qu'une "parole" vivante s'élabore collectivement et s'échange dans des conditions exceptionnelles d'implication et d'écoute.

Face à ces deux batailles distinctes (pour la discipline artistique "théâtre" et pour l'outil pédagogique "dramatique"), je trouve le colloque trop "théâtro-centrique". Il faut d'ailleurs constater que le dramatique se développe difficilement dans l'éducation proprement dite et plus rapidement dans la formation continue, les formations d'adultes, la formation des travailleurs sociaux, qui utilisent volontiers cet outil.

Thèse.

Et voici ma thèse pour cet exposé : *si je reste dans l'école, le système éducatif, les "agents de développement" de la discipline et de l'outil nouveaux doivent être des enseignants, totalement intégrés aux structures éducatives* (je les souhaite, bien sûr, militants des mouvements pédagogiques et de l'éducation populaire) ; *ils ne doivent pas être des intervenants extérieurs, des artistes dramatiques, des "animateurs-théâtre" et des créateurs.*

On étudiera les relations quand même nécessaires entre ces deux types de professionnels spécialisés, et il faudra expliquer pourquoi on a défendu longtemps la thèse et la pratique contraires, pourquoi, en France, les gens de théâtre interviennent si souvent dans les établissements et dans les classes.

Fusees historiques.

De 1947 à 1952, puis à partir de 1960, s'est développé le courant de la décentralisation dramatique puis de l'action culturelle, avec tout un réseau d'équipes et d'établissements qui eux-mêmes ont fait des émules, tout ce monde plus ou moins bien doté, avec ou sans statuts, prospecteur et revendicatif, aspirant à faire un certain travail artistique et social. Ils avaient (les plus officiels) ou se donnaient (la foule des prétendants) mission de donner ou de redonner le théâtre - dans le cadre de leur implantation régionale - à la plus vaste population possible. On a donc parlé de théâtre populaire jusqu'aux jours où les limites évidentes de leur efficacité et un certain épuisement de leur combativité socio-pédagogique a fait qu'on n'a plus parlé de théâtre "populaire" qu'avec quantité de guillemets.

Tous ces gens sont allés, même après 68, vers les écoles et la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, pour remplir leur mission de service public : là, ils pensaient rencontrer la population la plus large, avant toute ségrégation socio-culturelle.

Tout cela n'a pas exactement permis de régler la question "théâtre et enseignement". Le système éducatif était assez malade

et mécontent de lui-même pour s'ouvrir à cette intervention extérieure, mais il était aussi trop raide et trop lourd pour en accepter toutes les formes. Il était en outre - surtout dans les années 60, celles de la plus forte croissance - beaucoup trop vaste pour pouvoir être quadrillé par l'action culturelle ; on l'a dit mille fois, une équipe théâtrale n'a pas les forces, n'est pas suffisante en nombre pour boucher un trou dans le système éducatif : c'est une goutte d'eau dans la mer. L'action de ce nouveau réseau théâtral sur les enseignants-enseignés a seulement provoqué quelques flux : recul de l'analphabétisme théâtral, du modèle dominant (celui du boulevard, démultiplié par *Au théâtre ce soir*) et des classiques français tels qu'expliqués, ressassés jusqu'à l'écoeurement, par les collèges et les lycées.

L'ouverture du primaire.

Ici, j'introduirai la distinction connue entre les deux réseaux du système éducatif français, car ils ont chacun leur image et leur usage du théâtre. L'historien Antoine Prost a bien montré la constitution des deux réseaux, quasi imperméables, l'école du peuple et l'école de la bourgeoisie élitaire. Là-dessus, et peu avant la généralisation des CES, Baudelot et Establet* ont quantifié et nommé les choses : le réseau PP (primaire/professionnel) "traite" 75% de la population, le réseau SS (secondaire/supérieur) traite les 25 % restants.

Le réseau SS voit son goût théâtral reposer sur deux piliers : la littérature française et l'académisme. Le théâtre va de Molière-Corneille à Claudel-Giraudoux et, au nom de la "pièce bien faite", on n'a pas de critère pour distinguer entre Montherlant , Sartre et Anouilh. Le rituel théâtral reste une affaire de fauteuils et de rideaux rouge-et-or, au boulevard - monde de la vulgarité bourgeoise - comme à la Comédie Française - temple de l'ennui distingué.

Le réseau PP (l'école républicaine et ses instituteurs) a d'autres pratiques; elle abordait l'acte théâtral à la base, comme acte collectif et convivial. L'école primaire, avec

* *L'école capitaliste en France*, Maspéro, 1971.

l'instituteur unique, n'a pas eu à casser la grille horaire pour réaliser des espaces interdisciplinaires (le colloque nous a montré qu'on peut faire ça dans un collège, mais au terme d'une action longue, obstinée... et conflictuelle); le tiers-temps, l'éveil n'y sont pas de vains mots, des espaces résiduels ou récupérés, comme les 10% ou les PAE. Le milieu primaire étant moins écrasé par les modèles élitaires ou vulgaires et plus marqué par le militantisme pédagogique et social, il s'est produit une osmose entre lui et le théâtre de reconquête des grandes formes authentiques, celles d'avant l'art bourgeois. A plusieurs époques de la décentralisation dramatique on a vu des gens qui étaient un jour des instituteurs (ministère de tutelle : éducation nationale), les lendemain conseillers techniques et pédagogiques (à jeunesse et sports), le surlendemain à la tête d'un centre dramatique (subventionné par la culture)*. Il faut donc reconnaître une avance au réseau PP, par rapport au réseau SS, enfermé dans ses académismes, et il est plus difficile d'intéresser à un drame de Büchner, à un Shakespeare, à une relecture un peu risquée de Molière ou de Racine les profs de seconde-première des vieux lycées centre-ville que tous les autres collègues du système éducatif.

Ainsi j'ai glissé de la théâtralisation et de la dramatisation souhaitables de l'enseignement à l'opération inverse. L'osmose se fait aussi dans le sens que l'école publique fournit le théâtre en hommes, des enseignants se font artistes.

Art et vertu laïque.

Une grande réserve à ce qui précède : le milieu laïc véhicule à sa manière l'idéologie et le conformisme dominants ; il se les incorpore et on voit trop souvent une certaine vertu laïque dresser des barrages, sélectionner, apauvrir la démarche artistique du théâtre. Il reste de l'époque des combats de l'école publique contre l'école religieuse quelque chose que j'appelle un puritanisme, un rationalisme, une méfiance devant

* Les carrières de Gabriel Monnet, Gabriel Cousin, Maurice Yendt, Catherine Dasté, Jacques Debary , Miguel Demuynck relèvent toutes d'un tel schéma. En 1982 encore, à l'IET, une demi-douzaine d'étudiants sont des instituteurs en rupture d'école et en marche vers le théâtre.

le désordre moral et artistique - un goût peu enclin au tragique, au dionysiaque et à la folie qui sont pourtant des éléments fondamentaux du théâtre.

On ne peut être enseignant et artiste au même moment dans un même acte. Ne soyons pas nostalgiques de l'époque Vilar - déjà mythique - où on pouvait, dit-on, tous civiques, faire marcher main dans la main le plus grand théâtre et le projet laïc (en fait Vilar se faisait engueuler dans les débats parce qu'il montait, aussi, Claudel et *Meurtre dans la cathédrale*). Il fut un temps où les amateurs bien-pensants montaient tous la même pièce, *Montserrat* d'Emmanuel Roblès... trop sur mesures ! il y avait là tous les ingrédients conformes : un peuple opprimé, un cas de conscience, un suspens bien émouvant.

Va-t-on se mettre d'accord, entre enseignants et artistes, sur la nécessité de maintenir ouvert le sens ? Le petit poucet ce n'est pas seulement des pauvres gens qui n'ont pas d'argent parce que la féodalité affame les paysans, c'est aussi une histoire d'identité, le massacre de sept petites filles pour sauver sept petits garçons, l'ogresse qui est... qui est qui ? Les enfants qui jouent des jeux dramatiques autour de tout ça ont des inventions et des réponses surprenantes. Une nécessité (ou une mode?) venue de plus haut que les artistes et les enseignants les met d'accord pour faire revenir le conte. Moins classique que les contes de fées promus par un livre de Bettelheim, Michel Tournier fait son petit bonhomme de chemin du côté des classes et des TEJ, avec des incertitudes, des choses liées au sexe. Et on peut ici parler de Pinocchio, puisque nous avons vu hier Tomato ketchup par le Théâtre de la Grenette. Me voici avec trois Pinocchio au moins. Celui de Collodi (et Walt Disney) semblait, lorsque j'étais enfant, asséner une leçon de morale avec une autorité sans nuance : soyez bon écolier, sans cela il vous arrivera des malheurs ; restez dans le droit chemin pour avoir en récompense l'amour de la marraine-mère... Le film de Comencini commençait à ruer dans les brancards par rapport à ces triomphes de la vertu. Et hier on a vu une chose assez étonnante où, à travers une vague référence à Pinocchio, se développaient des aventures

qui me remplissaient de perplexité, à l'intérieur d'une espèce de ménage à trois composé d'un homme, d'une femme et d'un enfant jeune, qui est et n'est pas leur enfant...

Après avoir crédité le milieu de l'enseignement primaire d'une relation au théâtre qui me paraît pilote par rapport aux héritages frileux de l'enseignement secondaire, après avoir dit qu'il fallait que la laïcité s'ouvre à d'autres valeurs et prenne des risques, je conclus qu'on peut trouver là de quoi faire (former) les agents de développement des relations entre le théâtre et l'école dont on a besoin.

Fantaisies théoriciennes.

Si je quitte le plan historique pour le plan théorique, je tombe en arrêt devant la ressemblance qu'il y a entre la réussite de l'acte de jouer et la réussite de l'acte d'enseigner, tous deux absolument commandés par la nécessité d'être présent. Si on est seulement occupé par la répétition ou la reproduction de quelque chose qu'on sait, qu'on sait par coeur, qu'on a déjà fait ailleurs, si on n'est pas totalement remobilisé pour le faire comme si c'était la première fois, ça ne passe pas. Les acteurs et les profs connaissent les passages à vide : je continue, mais je n'y suis pas, je n'ai pas réussi à me regonfler, donc je ne suis pas là et les gens auxquels je m'adresse ne sont pas là non plus. Il est vrai que pour enseigner et pour faire du théâtre il faut des savoirs antérieurs et des savoir-faire qu'on aura un tant soit peu éduqués, néanmoins ce savoir s'abolit au moment de la communication. Ceci est vrai dans un colloque ! A tel moment de ce colloque, quelqu'un a parlé dans une totale solitude, ne vérifiant pas si la durée, le débit, le ton de sa parole l'assuraient d'une communication. Il était assez vertigineux de voir cette personne continuer à parler alors qu'il ne bénéficiait d'aucune écoute. Donc, il faut toujours réinventer cette mise au présent.

S'agissant de l'explication de texte traditionnelle, nos bons maîtres, ceux qui nous ont appris à passer des certificats de licence, et des CAPES, et des agrégations, nos bons maîtres nous ont appris que ça devait se jouer comme un acte dramatique, c'est-à-dire qu'il fallait trouver une espèce de rythme, de

tempo qui permette de mener l'auditoire des incertitudes de la première ligne à la révélation de la dernière. On m'a appris qu'il fallait expliquer un texte dans sa couleur, c'est-à-dire que si on expliquait un poème lyrique, il ne fallait pas faire trop d'humour, si on abordait du Molière, il ne fallait pas être sinistre etc. Pour qui est-ce le plus difficile, pour l'acteur qui joue la cinquantième représentation d'un spectacle ou pour le professeur qui fait une leçon de grammaire ou de mathématiques, ou qui réexplique un passage de Phèdre où il ne découvre plus rien ?

L'acteur est lié par la mise en scène, son texte et ses partenaires ; l'enseignant seul a peut-être plus de liberté pour renégocier la communication. Quoi qu'il en soit, si ça ne passe pas, si la mise au présent manque, la sanction, au théâtre, je l'ai souvent vécu, est ce que j'ai déjà nommé l'ennui distingué : tout le monde s'ennuie, ça ronronne, mais - académisme et snobisme aidant - tout le monde fait semblant de ne s'apercevoir de rien, il règne une espèce de politesse, et puis, après tout, ce ronron est devenu un plaisir, répond à une attente...

Les élèves sont plus dangereux, agités, malpolis. L'enseignant a deux manières de compenser le "ça ne passe pas". L'une, c'est la démagogie ; il est impossible de réactualiser le message ? alors, on va faire le pitre. L'autre façon, c'est la terreur, qui elle-même peut être contrée par le chahut.

Le professeur d'université et l'acteur ont un avantage sur les enseignants du primaire et du secondaire, c'est que leurs auditeurs sont libres de s'en aller. Je trouve idéal le public du festival d'Avignon qui accepte de payer pour prendre le risque de voir des choses qui lui déplairont et qui s'en va (gentiment?) quand ça ne lui plaît pas.

Cela dit, on voit des acteurs faire n'importe quoi pour réveiller leur public d'une façon qui, désagréablement, relève de la prostitution et de l'impudeur. Il ne faut pas acheter le succès à n'importe quel prix. Car il existe une façon de gagner qui est le contraire de l'histrionisme et de l'impudeur, c'est l'implication et le don de soi. Difficile

d'expliquer la différence entre l'impudeur et le don de soi ! simplement : je ne suis pas ailleurs, je suis là, c'est vraiment moi et je m'implique dans ce que je fais. La sincérité comme moyen de rétablir, au moins par éclairs, ce qui menaçait la représentation théâtrale comme l'acte pédagogique, l'un et l'autre compromis par la reproduction d'un acquis, d'un déjà su.

Normalement, les acteurs sont entraînés à gagner la partie ensemble. Le bon théâtre est celui où les acteurs, par la qualité de leur inter-relation, gagnent à chaque fois la confiance et l'émotion et l'intérêt du public. Et dans l'enseignement ? Habituellement, l'enseignant est seul ; si son discours ne passe pas, il est seul à renégocier l'écoute ; il peut poser son papier, atterrir dans le présent, lever les yeux et dire : "Qu'est-ce qui ne va pas ?" Dans les cas, qui intéressent ce colloque, où il y a co-enseignement et intervenants extérieurs, c'est un peu plus difficile. On a un plan, une espèce de scénario pédagogique ; mais s'il y a des accidents ou des surprises, il ne faut pas les ignorer, il faut les intégrer. Ou bien, comme trop souvent, l'intervenant a dépossédé l'enseignant de sa fonction et c'est son affaire à lui, ou bien on est vraiment deux ou davantage : il faut - c'est long et difficile - - éduquer une véritable écoute ensemble pour savoir décider, au quart de tour, si on s'obstine à maintenir le déroulement prévu ou si on s'en écarte, solidairement. A proscrire, la situation caricaturale - mais bien connue - où l'enseignant "fait la discipline" parce que l'intervenant se casse la figure ou semble se casser la figure.

La formation.

Où est-ce que cette écoute, cet ajustement, cette mise au présent d'un texte, d'un programme et d'un projet auxquels il faut pourtant rester fidèle s'apprennent ? Le préjugé courant, pour l'un et l'autre domaine, c'est que ça ne s'apprend pas. Il y a des gens qui ne seront jamais bons profs ou bons acteurs parce qu'ils n'ont pas le "feeling", pas de présence. Sans doute aucune théorie, aucune analyse juste ne dispense d'expériences tâtonnantes, ne nous rend opératoires.

Ce n'est pas une raison pour se répandre en sarcasmes contre la théorie. Faut-il en croire le milieu théâtral , qui célèbre la "tripe" : il faut faire ça avec les tripes et du moment qu'on n'a pas de tripes, où aucun discours n'a de prise sur la tripe, ça ne s'apprend pas.

Je crois que ça s'apprend, qu'il y a des lieux et des moments pour la théorie. Il faut la pratique, il faut les erreurs, mais il est nécessaire de savoir prendre du recul, il faut faire l'effort de se doter d'outils qui vont finalement être des concepts et même des concepts dialectiques. Il faut savoir comment et pourquoi on analyse une situation d'intervention et détermine les objectifs. Je défends fermement le recours à la réflexion théorique et aux sciences humaines. Nécessité commune aux acteurs et aux professeurs, en tant que praticiens.

Abordons maintenant les différences, ce qui peut faire qu'un acteur débarquant en milieu pédagogique ne comprenne pas ou n'accepte pas les enjeux de la classe, groupe obligatoire à l'intérieur de la structure institutionnelle des établissements d'enseignement.

Art et sélection.

La différence est de directivité et de finalité.

L'acteur est à la fois instrumentiste (artiste-interprète) et instrument (il joue de lui-même : corps, voix, imagination etc.). Il subit un training, un dressage pour assouplir l'un et l'autre, atteindre à la virtuosité, ce qui passe par des exercices, des gammes. Il est aussi créateur : le théâtre actuel a dépassé la phase du metteur en scène tout-puissant pour faire appel à la créativité dramaturgique de l'acteur. L'objet final de son travail est, en partie, un produit artistique, avec tout ce que ça comporte d'individuel, de sélectif, de droit de dire : ceci est bon, ceci est mauvais.

Dans l'enseignement général on espère moins de training sélectif. Il faut s'entraîner et "en baver" pour acquérir une langue vivante étrangère, faire des maths, entrer dans le jeu du sport de compétition. Par opposition, lorsque nous proposons nos pratiques de jeu dramatique, nous voulons qu'il y ait moins de techniques et d'exercices préalables. Nous défendons, comme le théâtre de l'opprimé, la thèse que " tout

le monde peut ",que le langage dramatique est un langage naturel, et aussi un libre jeu, dont les règles et les codes variés se découvrent en avançant, et avec plaisir. Le terme de l'acte éducatif n'est pas l'art en tant qu'il transcenderait l'élève, c'est le développement de l'élève lui-même. Chez l'enseignant avancé et chez l'artiste avancé l'expérience de la qualité, la marque de la démarche bonne et exigeante n'est donc pas la même. Il faudra en tenir compte et négocier lorsque des gens de théâtre viendront collaborer avec des enseignants sur leur terrain. Ma thèse initiale se reformule : le responsable permanent et institutionnel d'un terrain pédagogique - une classe - doit être un pédagogue, un enseignant formé comme tel et animé par une "idéologie pédagogique" convenable.

Oui, il y a des analogies entre le prof et le metteur en scène, celle qui se réclame de la bonne vieille maïeutique, par exemple : le metteur en scène "accoucheur" d'acteurs... mais il en est qui sont des tortionnaires, des exploiteurs de névroses, des despotes etc. On ne pourra travailler qu'en ayant en commun les buts et la hiérarchie des valeurs.

En résumé, il faut des maîtres, spécialistes inscrits dans le système de l'enseignement général pour tous, professeurs de "théâtre et expression dramatique" ou professeurs d'autre chose utilisant l'outil dramatique, ou, même, animateurs d'activités hors classe. Tous seront des enseignants et des pédagogues s'il est vrai qu'on entend par là des gens entraînés à réfléchir en permanence sur la légitimité de leurs actes pédagogiques et sur la finalité de l'éducation.

De l'animation théâtrale. Le pur...

Si les artistes de théâtre sont, eux, des spécialistes de la production artistique, il ne s'ensuit pas qu'il faille les chasser de l'école. Au contraire, on doit les y accueillir en tant que tels.

Premier cas, ils amènent un spectacle. En principe, aucun problème. Le spectacle est une intervention artistique, ne répond qu'à des critères artistiques. Que les artistes, s'il vous plaît, n'aillent pas faire dans le pédagogique. Soyons net, revenons à la notion d'écart et soulignons que le produit

artistique a comme premier geste de poser l'écart (formel, thématique, moral), non de le combler. Mais en fait, deux problèmes se sont trouvés posés :

- l'avis des autorités éducatives susceptibles d'encourager ou d'empêcher la diffusion du spectacle, à horaire scolaire, à des classes entières ; je me rappelle dans une commission à Paris le marionnettiste Monestier protestant contre la rubrique "valeur pédagogique" qu'on devait remplir à cette époque. Il a dit : " Quand Renoir peint un champ de coquelicots, vous ne mettez pas valeur pédagogique". C'était irréfutable, et la réglementation nouvelle lui a donné raison ;
- l'autre problème très grave est celui du public obligatoire ; il ne peut pas y avoir un public obligatoire pour la communication artistique. Voici ce qu'écrit à ce sujet le Théâtre Populaire Romand (nos voisins suisses), dans le n°142 (décembre 81) de son Journal, intitulé *Réflexion sur le théâtre et les jeunes* :

"L'école est obligatoire. Fournir à tous l'accès à la culture est l'une de ses missions. Conclusion, un spectacle présenté durant le temps scolaire doit être obligatoire pour tous les élèves d'un même degré. Même celui qui, entré walkman sur les oreilles, ne le quitte pas pendant deux heures, yeux fermés, emmuré dans son propre monde ? Même celui qui, hostile a priori (d'une hostilité politique venue de son père, ou de son maître, par exemple), agresse les comédiens et empêche l'écoute de tout un groupe ?... En acceptant de jouer dans un contexte obligatoire, on entre dans un art du domptage et de la séduction plus ou poins niveleurs. Ou on accepte le risque qu'une création artistique aigë, sérieuse mais peut-être fragile, soit saccagée aux dépens de ceux qu'elle aurait pu atteindre dans d'autres conditions. Du point de vue de l'éducation comme de l'art théâtral, est-ce démocratie ? est-ce démagogie ? "

Je renvoie au contexte de l'article pour ce qui est des moyens de surmonter cette contradiction.

Avec le deuxième type d'intervention, on commence à parler d'animation théâtrale, dénomination fourre-tout à faire disparaître un jour. On apporte dans l'établissement un certain type de communication (ludique, informative, séduisante) pour que le public potentiel qui est là - enseignants et enseignés - connaisse le travail de la compagnie et se détermine à venir au spectacle. Ces animations publicitaires sont nécessaires, mais elles ne relèvent pas de la pédagogie : ce sont des actions de relations publiques d'un service culturel semi-

public en direction du service public éducatif.

...et l'hybride.

La pédagogie commence avec le troisième type d'intervention : les équipes se sont rendu compte qu'elles perdaient trop de temps à justifier leur produit artistique a posteriori, ou à déflorer-gauchir la réception en intervenant a priori. Ils sont donc venus parler d'eux-mêmes et de leur métier ; ils sont venus expliquer comment ils travaillent, comment ils élaborent ces produits qu'ils offrent ensuite. Présenter ainsi l'artisanat théâtral comme démystification du mythe de la scène a rendu de grands services. C'est bien de faire venir des gens de théâtre comme on fait venir des potiers, ou des PDG, ou des agents de maîtrise des industries ; c'est bien d'aller visiter des théâtres comme on va visiter une centrale électrique, peut-être ni plus ni moins, mais ça ne dispense pas les enseignants d'avoir acquis par eux-mêmes un certain savoir sur le fonctionnement du théâtre aujourd'hui. Savoir qui fait défaut, parfois, aux professeurs de littérature.

Je passe sur le quatrième type d'intervention, qui serait l'animation consécutive, souvent pratiquée par les TEJ. Une compagnie a intéressé, séduit, enrichi des enfants avec un spectacle, qu'est-ce qu'on peut faire après ?Je doute que ce soit aux artistes de répondre à ce besoin et d'exploiter ces pistes. Si des comédiens-animateurs s'y montrent excellents (avec l'avantage et l'inconvénient d'être des "extérieurs parachutés"); c'est qu'ils sont devenus des pédagogues.

Et on en arrive à l'animation de type jeu dramatique qui s'annule et se mystifie si elle est ponctuelle, et devient écrasante pour une compagnie si elle est permanente. La goutte d'eau dans la mer ou la désorganisation de la production artistique. Je re-cite le TPR :

"Dans l'année 1980, par exemple, pour 19 groupes de jeunes dans toute la région, à l'école et hors de l'école, nous avons assuré presque 900 heures de cours pratiques. Ce n'est pas une année exceptionnelle pour le TPR ; depuis longtemps nous faisons porter là notre effort d'animation. Nous avons pour cela structuré notre temps. Le lundi est exclu de la pro-

grammation et des répétitions... La charge est lourde pour nous ; elle mord sur la capacité de travail du mardi matin ; en période de tournée à l'étranger, rapatrier tout le monde pour le lundi complique et coûte... Les demandes dépassent nos possibilités. La question des animateurs théâtraux scolaires n'est pas résolue, chez nous pas plus qu'ailleurs. Quand on a dit que peu d'enseignants maîtrisent les techniques théâtrales, que peu de bons comédiens sont aussi bons pédagogues, quand on ajoute que les uns doivent prioritairement enseigner et les autres se consacrer d'abord à la création ; et aussi que les animateurs culturels ne peuvent se limiter longtemps à ce rôle sans s'assécher... le problème reste entier pour les enfants qui attendent... Le TPR n'a pas de solution à ce problème de l'école " .

Il en indique cependant. Je ne les exposerai pas. Je voulais seulement étaler le problème culturel et professionnel. Il se résume ainsi : il y a deux spécialités : artiste (Culture), enseignant (Education). On peut être spécialiste dans l'une, dans l'autre ou dans les deux, mais il est souhaitable que pour chaque spécialité les statuts, les financements, la formation et la tutelle soient distincts et assurés par le ministère qui convient.

Et je terminerai par un retour à ma provocation initiale concernant l'université. Il est bien admis qu'un enseignement artistique ou même une expression/communication riche ne peuvent s'instaurer et se développer sans une fréquentation des arts et sans la collaboration d'artistes. Mais pour que les deux mondes se comprennent et se reconnaissent dans leur spécificité, pour qu'aucun ne cède au prestige ou au chantage de l'autre sans connaissance de cause en cas de collaboration, tout est affaire de "formation supérieure". Et c'est cela que l'université délivre, ou plutôt concocte, par un enseignement lié à la recherche.

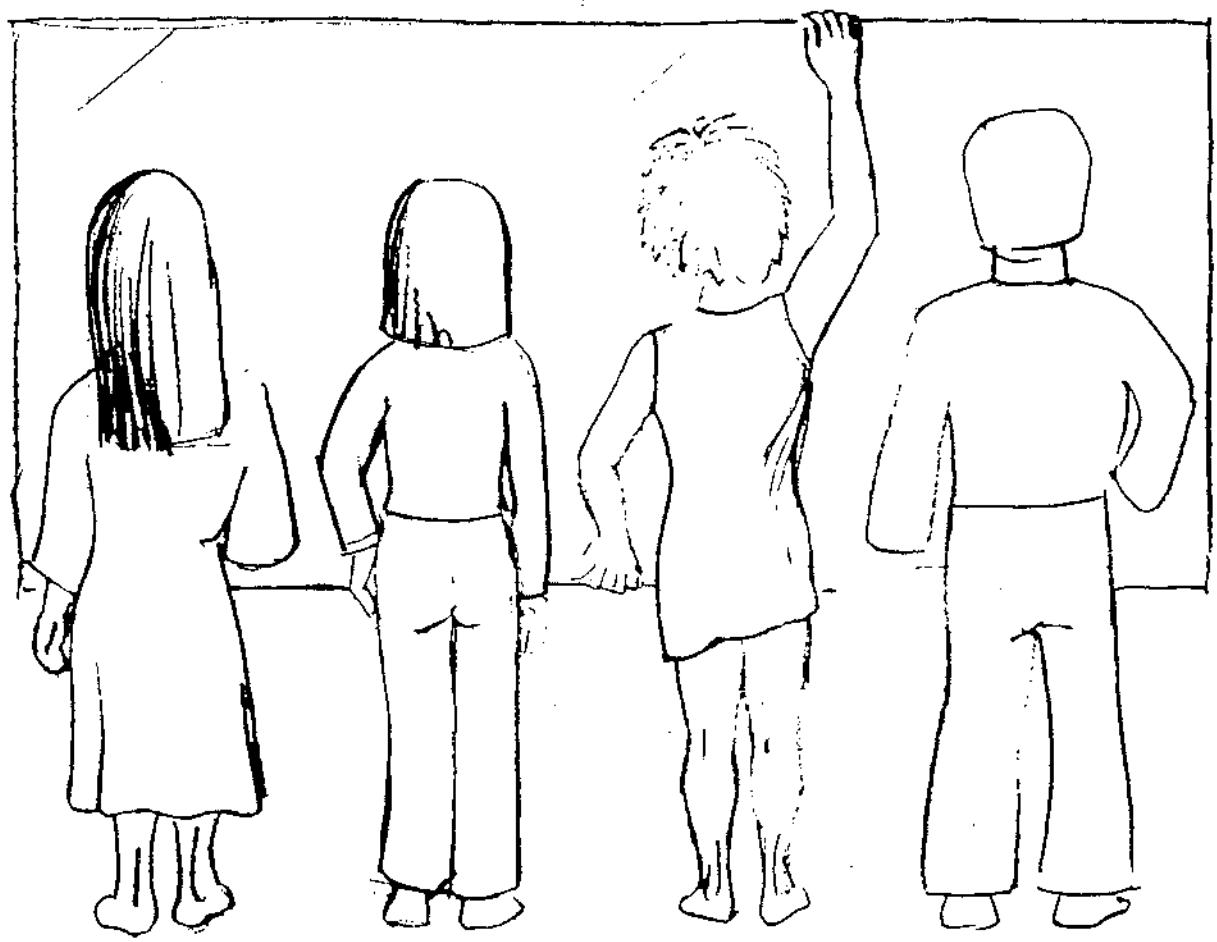
Qui sommes-nous donc, à l'IET pour parler ainsi ?

Nous sommes des théoriciens-praticiens qui tentons de

tenir les deux bouts de la chaîne ; nous avons peu d'heures d'enseignement à donner chaque semaine ; nous pouvons nous investir très fortement dans nos prestations pratiques, avec du temps pour lire les bouquins et les revues, fréquenter les colloques, écrire... Nous avons mission et loisir de lier le terrain et la bibliothèque, l'art et l'éducation, l'hypothèse et la vérification, l'aventure et l'évaluation. L'université n'est pas l'académisme. Je dénonce l'académisme que je définis comme la sélection d'un corpus d'oeuvres et de formes, de préférence passées, qui sont données comme les bonnes et auxquelles on est prié de se conformer en tant que modèles. L'université n'est pas cela. C'est un certain usage des sciences humaines pour être capable d'analyser la totalité des phénomènes qui sont en train - dramatiquement - de se produire.

Selon les termes de Pascal, la société comporte trois sortes d'hommes : le peuple a les idées saines, il voit bien les choses parce qu'il a le nez dessus et les vit ; les habiles ont compris les contradictions du monde et ne les nient pas frileusement. Entre les deux, bien nivelés par les mass-médias, il y a les demi-habiles accrochés à leurs demi-savoirs confortables. En art, en éducation, dans la rencontre des deux, ces gens-là sont nombreux et, bien sûr, il y a des académiques orgueilleux et des demi-habiles dans la machine universitaire ! Mais c'est quand même à l'université ou en passant par elle qu'on formera, selon les orientations du nouveau pouvoir politique, les artistes et les enseignants dramatiques et dramatisés dont j'ai essayé de parler.

5
FAIRE JOUER LES NON-ACTEURS



R. Monod :

Je relis le titre du colloque : « Théâtre Universitaire et Institutions ». Je suis un spécialiste des institutions. Je suis, à l'Université, un pédagogue-praticien-théoricien-chercheur-gestionnaire. Pourtant, pour changer, je voudrais parler (1) ici de jeu et rien que de jeu.

Peut-on faire jouer les non-acteurs? Est-ce un pari stupide, voué à toutes les horreurs du patronage, ou, au contraire, un pari fondateur, qui intéresse fondamentalement le théâtre et la théâtralité?

Tripartition :

La situation de « faire jouer les non-acteurs » est commune :

1. aux metteurs en scène du théâtre amateur (dont le T.U. - s'il existe - est une composante).
2. Aux responsables des cursus « études théâtrales à l'Université » (puisqu'il a toujours été dit que des ateliers de pratique s'y inscrivaient en complément des études historiques et théoriques « sur » le théâtre).
3. aux animateurs des diverses formes de jeux dramatiques en groupe qui se multiplient en

(1) En fait ce texte n'est pas une « parole », mais une écriture que je substitue délibérément à l'oralité, qui ne me satisfaisait pas, de ma communication.

Colloque de Reims

26 et 27 Janvier 1985

Théâtre universitaire et Institutions

Fédération nationale du Théâtre universitaire
Théâtre Antigone Reims

éducation, en formation et en thérapie. Cette diversité de situations semble recouvrir les degrés hiérarchisés qui situeraient :

1. au sommet, le théâtre comme art proposant des produits représentables en public (que les producteurs soient des amateurs ou des professionnels),
2. en bas, de pures activités d'expression/communication évanescentes et à usage interne,
3. entre les deux, les répétitions et les ateliers de recherche et de formation.

Erreurs et fausses pistes :

On pouvait imaginer que le chemin suivi par les étudiants de théâtre de l'Université n'était pas celui de la formation de l'acteur : c'est ce qu'à Censier on a toujours cru honnête de dire. En atelier, il s'agissait donc d'expérimenter des savoirs, et de mettre à l'épreuve des hypothèses *dramaturgiques*. On y essaierait, à propos d'une situation ou d'un fragment textuel, des effets de réalisme, d'expressionnisme, de montage, de distanciation, de diction... Cependant rien de tout ceci ne peut s'incarner que par le travail de l'acteur. Aussi Jacques Rosner, ayant accepté naguère que des étudiants avancés de l'Institut d'Études Théâtrales soient admis en surnombre (un ou deux par classe) au Conservatoire, espérait-il qu'ils voudraient y venir pour faire de la dramaturgie (croyait-il vraiment qu'ils y trouveraient ainsi *la matière première acteur* qui leur manquait à Censier? J'en doute) et non, comme ce fut leur demande unanime, pour y « faire l'acteur ».

C'est que, pour connaître l'acteur et donc le théâtre, il n'est rien de tel que de « faire l'acteur ». Et pour cela, se mettre au tapis et commencer la « formation de base » des acteurs, tout un *training* corporel et psychologique nécessaire à la constitution de cet instrumentiste-instrument qu'est le comédien. On gagnerait donc à faire de ce type d'atelier un prérequis pour accéder à l'autre type... Mais qui ne voit que le *training* est affaire de formation longue et intensive, tout à fait étrangère au temps universitaire (comme au temps amateur) et que, si on peut fournir de l'information, une sensibilisation réfléchie, il ne peut s'agir ici de formation véritable?

La formation de l'acteur elle-même bute sur cette affaire des techniques et des prérequis. Dans un colloque de 1980, c'est encore Jacques Rosner qui remarquait que les cours techniques (et théoriques), dans de nombreuses écoles, sont finalement contestés et désertés par les élèves qui n'en sentent pas profondément le lien avec la création et l'interprétation qui seules les motivent. Et il ne s'en désolait pas : si un projet de réalisation vous motive, on apprend à chanter en chœur ou à faire la roue vite et bien.

La thèse qui autorise à faire jouer les non-acteurs serait finalement la suivante : avant le jeu il n'y a rien; rien que des données à mettre en jeu : soi, des partenaires, le moment, le lieu, les objets, des contraintes ou consignes, des éléments de code et des invariants dont le plus couramment utilisé est un texte. L'articulation de ces données ne se produit que dans et par le jeu; la réflexion et l'exercice orienté les isolent. L'articulation partielle ou déséquilibrée des données produit le cabotinage (soi mais pas les autres), l'esthétisme ou la surcharge (privilège exorbitant donné aux codes et aux consignes), les passages à vide (impossibilité de rejoindre le présent, temporel et spatial).

Le jeu est naturel : tout le monde peut faire du théâtre, même les non-acteurs (2). Mais tout le monde ne peut pas en faire faire. Il faut un meneur de jeu qui dispose d'un certain capital de savoir, de ruse et d'expérience. Et qui, néanmoins, est en recherche. Comme Socrate, il sait surtout qu'il ne sait pas. Il ne croit pas qu'il a tout appris dans un cours de

(2) Je joue librement sur un titre et une formule de Boal.

diction (3) ou reçu la grâce dans un stage plus ou moins grotowskien (4). Il ne reproduit pas.

L'expérience commune du jeu :

J'ai écouté les maîtres modernes de l'art dramatique, je me suis laissé guider par eux et j'ai retenu les phrases et les mots-clés de leur discours : détends-toi, laisse venir, explore, laisse-toi surprendre, tu ne sais pas à l'avance ce qui va advenir, fie-toi à l'émotion, à la sensation, au plaisir, à l'ici et maintenant, propose, reçois, risque - sans forcer, tu n'as rien à démontrer - fais avec ce qu'il y a, joue les accidents, le hasard, ne décroche pas, ne sors pas du jeu, ne casse pas cette forme, ce truc, ne fais pas semblant, prends ton temps, quand vous voulez on y va, regardez-vous (les joueurs), regardez-nous (les «spectateurs»), plongez, top, c'est commencé. - «Top, c'est fini!» ou «Top, cassé - pourquoi c'est cassé?...».

On le sait, ce qui est un jeu, c'est bien le triptyque sensoriel, émotionnel, intellectuel, et la bipolarité émettre-recevoir, dans l'interrelation, elle-même double, de partenaire à partenaire - joueurs dans l'espace vide - et des regardés en jeu aux regardants passionnés par les évènements de jeu, en attente de jouer à leur tour.

L'exigence ainsi posée n'est pas technique. Elle ne peut être non plus désignée en termes d'impératif moral. Il y a même intérêt à ne pas la désigner du tout de peur d'en faire un Himalaya inaccessible ou un «jour saint» mystique. Par des stratégies de mise en jeu (et de relance du jeu), il s'agit, sans technique ni discours préalables, de faire que les gens jouent, un jeu de plus en plus authentique et aventuré. Et l'on obtient, parce que c'est tout à fait gratifiant à faire et à regarder, même si c'est parfois éprouvant. Alors le groupe découvre les règles et installe son niveau d'exigence.

C'est bien là l'expérience commune à une certaine variété de cours de théâtre, aux répétitions théâtrales et aux ateliers, stages et cycles de jeu dramatique. Mais, dira-t-on, cela est sans aucun rapport avec la construction et la représentation de spectacles de théâtre - professionnel ou universitaire - représentés plusieurs fois en public, destinés à un ou des publics. Aucun? Aujourd'hui? Voire...

Il y a déjà du public... - non, car ce public est précisément «privé», mais il y a des spectateurs - ... dans les cours, ateliers, stages, répétitions. La qualité d'attention et de soutien de ce public est essentielle pour le travail, car elle constitue le théâtre. On sait qu'il faut *au moins un* «regard extérieur», non pour ordonner et décider, mais pour recevoir et renvoyer.

La seule différence, en représentation, serait que ceux de la scène doivent saisir le public à froid, sans échauffement, constituer ce public qui ne fait pas groupe (ni entre soi, ni avec les acteurs), mais cette différence-là même est relative : le public a des savoirs, une expérience et des horizons d'attente qui l'ont amené là. Et le théâtre l'échauffe et le constitue par les rituels

(3) Je ne reconnais pas le théâtre dans ce que Jacques Sereys (*Acteurs* n° 23, janvier-février 1985) dit de sa formation chez Pierre Reynal : «Je me souviens d'une séance d'entraînement qui dura deux heures, au cours de laquelle Pierre Reynal m'enseigna la façon de mettre au point syllabe par syllabe, geste par geste, toute la partition parlée et jouée de mon personnage. Ce jour-là j'appris ce qu'aucun professeur ne m'avait encore enseigné. A savoir que la virtuosité n'est pas le résultat de la seule inspiration, mais celui d'un travail minutieux et appliqué, voire ennuyeux... J'étais entraîné à parler les langues structurées et sublimes de Molière, Regnard, Corneille, Musset, Giraudoux. Ces styles grandioses n'avaient presque plus de secret pour moi.»

(4) En somme, comme Pascal, je vomis les *demi habiles* et j'espère beaucoup - tout - de la rencontre entre un *peuple sain* (ou encore guérissable) d'amateurs, d'étudiants, d'élèves comédiens, d'acteurs fragiles, avec un praticien *philosophe véritable*.

d'avant-spectacle et tel ou tel rite de passage quand « ça commence ».

L'autre différence serait que, lorsque la partition-spectacle est arrêtée, on n'improvise plus : c'est écrit. Soit, mais on risque l'interprétation, on la remet en jeu, et, si *l'invariant* a grossi, le discours moderne du jeu ne perd rien de sa pertinence appliqué aux représentations, à la première, à la seconde (périlleuse), à la trentième... Aux acteurs et aux non-acteurs, il faut et il suffit de jouer, avec tous les risques et les bonheurs que cela comporte, et de jouer sous le regard, avec toutes les gratifications et blessures narcissiques qui s'en suivent.

Jeu et savoir :

Dans toute cette affaire il s'agit aussi de remettre à sa juste place le savoir. Aucun savoir n'est jamais inutile, ni le savoir-faire des comédiens, ni les connaissances cumulatives des professeurs et leurs méthodes d'analyse. Mais le savoir n'est pas ce qui se met ni ce qui met en jeu. Cet axiome constitue en lui-même un savoir qui n'est pas inutile aux professeurs : que le savoir ne mène pas au jeu, mais que le jeu peut conduire au savoir.

Les acteurs et, très souvent, les metteurs en scène, sont au milieu d'un texte en train de le manipuler, de le retourner, de le dépecer, sans en savoir grand chose, sans l'avoir *compris* - et peu à peu se constituera un savoir chaud, qui aboutira à une unité organique. Quelle unité d'ailleurs? Et est-elle requise? Ne doit-elle pas s'incliner devant la continuité de la présence dans le jeu? Est-ce que le texte nous appelle à le rejoindre dans son jeu, passé, d'écriture - ou est-ce nous qui l'obligeons à s'inscrire, en *ce* moment, dans le nôtre? (5).

Le plaisir du théâtre à l'état naissant :

Tous les joueurs, « pros » ou débutants, sont beaux et émouvants aux moments où, tremblants et jubilants, absorbés en eux-mêmes et donnant avec générosité, leur jeu *advient*. Pour ces moments on passe des jours dans des salles de répétition sans fenêtres, on « fait du groupe » de jeu dramatique et on va encore parfois, au théâtre.

« Le théâtre est un espace public où s'appréhendent la force, le charme, la menace, le plaisir, la crainte de l'altérité, un espace aux effets réels neutralisés où il advient ce qui n'arrive nulle part ailleurs. Ce « nulle part ailleurs » n'est pas affaire de valeur mais de spécificité. Le dispositif théâtrique remplit les conditions d'une expérimentation et d'une expression spécifiques. Son intérêt social réside peut-être plus dans cette capacité de différence-là, que dans le contenu de ce qui se dit sur le plateau ».

« L'effet médiatique contemporain rend la prééminence au théâtre comme acte fugitif, l'élaboration de l'ici et maintenant prend le pas sur le théâtre comme vecteur d'énoncés. A la limite, le théâtre contemporain ne communique plus rien, il expose sans culpabilité les dédales du réel et de l'illusion, du vrai et du faux, de l'un et du multiple, du jeu et de son double, de l'inclusion et de l'exclusion, de la totalité et du fragment, de la représentation et de l'irreprésentable, mais il n'a rien à en dire. Lorsque le média est travaillé pour repérer sa radicale différence vers le réel et lorsque, par celle-là, il éclaire celui-ci il localise son utilité social dans son être-là : portion d'un ailleurs où, par le détour de l'illusion, du réel advient qu'on ne perçoit, ainsi, que là ».

« Si le théâtre vient à manquer, c'est une perte de différence qu'on enregistre. Une perte dans la capacité d'une société à multiplier les canaux de perception du réel, une perte dans la capacité à profiler, à travers un dispositif original, un mode d'approche de l'inconnu et du non-dit, une perte dans la capacité à savoir avant qu'on sache, à gérer ce qui paraît ingérable : cette charge

(5) Ici, je me suis écarté un peu beaucoup! c'est donc l'équivalent, dans cet écrit, du moment de mon intervention où Lucien Attoun, président de séance, me rappela à l'ordre et à l'horaire.

d'irrationnel qu'implique le maniement des formes et des langages lorsqu'on le produit pour le regard de l'Autre ».

Les citations sont de Jean-Marie Piemme (6). Prêchons-nous ainsi, lui et moi, une esthétique fin de siècle, un repli du théâtre sur la proximité, le fragment et la secte? Je ne sais, mais ces rappels et ces analyses sont ce qui peut réconforter les amateurs lorsqu'ils redoutent de faire du patronage, les formateurs lorsqu'ils ont peur de patauger dans la mare aux bons sentiments et les directeurs de théâtres nationaux lorsqu'ils s'acharnent à écarter le spectre de l'académisme (7).

(6) Texte paru dans *Partenaires* n° 12, 1983, et repris dans les documents du Colloque ATAC de janvier 1984.

(7) J'ai demandé à Peter Brook, voici cinq ans, dans un débat public, s'il y avait une différence entre les joueurs non-acteurs et les professionnels. J'ai oublié sa réponse, mais elle tournait, me semble-t-il, autour de ceci : ceux dont c'est le métier de se montrer doivent seulement s'y préparer un peu plus.

6

AUX JEUNES ACTEURS

ou

LE DISCOURS D'AVIGNON

par Richard MONOD

Re-rédaction de mon intervention en final de la Rencontre de Jeunes, 18 juillet 1986.

Je

Au théâtre il existe des spectateurs professionnels, gens qui ne paient pas souvent leur place et qui, en tant qu'artistes, critiques, professeurs ou inspecteurs, voient au moins cent cinquante spectacles par an. C'est mon cas. J'ai vu tous les spectacles de la Rencontre - onze d'un coup! et je voudrais vous dire comment et pourquoi j'y ai pris ou n'y ai pas pris de plaisir.

Du théâtre

Je ne considère pas particulièrement le fait que vous soyez des amateurs et des jeunes. Si on a choisi de faire du spectacle et que ce soit montré à la fin, ce que vous donnez à voir, c'est du théâtre. Vous avez, comme les professionnels, des problèmes de "production" à résoudre (temps, locaux, subventions) et des problèmes de pertinence : pour quoi a-t-on fait ça, qui "parle" à qui, ici et maintenant ?

Donc, je ne fais pas de différence, ici, entre professionnel et amateur. Ce que j'adore ou déteste dans le théâtre professionnel, c'est aussi ce que j'adore ou déteste dans le théâtre amateur que vous faites.

Qui ?

Une inquiétude toutefois. Je croyais parler aux jeunes et, fatigués par le parcours, ils ne sont pas là très nombreux. Vais-je parler à vos (à leurs?) animateurs ? Au fond, ce théâtre que nous avons vu, est-ce un théâtre que vous faites ou un théâtre qu'on vous fait faire ? Vos animateurs font-ils des choix pour vous ou avec vous ? Sauf exception, les animateurs n'ont pas été présents comme acteurs sur le plateau. Mais qui fait le théâtre ? celui qui est maître des choix, le créateur, le metteur en scène - ou les acteurs ? Chez vous, comme dans le théâtre professionnel, la question n'est pas tranchée. Si

vous vous confiez à un texte, à un metteur en scène, vous risquez d'être seulement leurs interprètes ; mais heureusement vos spectacles sont le plus souvent inscrits dans une tendance du théâtre moderne qui donne une grande place à l'acteur-créateur. Ceux qu'on voit sont ceux qu'on entend. C'est leur "parole" qu'ils défendent sur le plateau.

Quoi ?

Pour dire quoi ? Je crois que ce théâtre dit quelque chose, mais il ne peut pas le dire en clair, car s'il le disait en clair, ce ne serait pas de l'art. J'ai beaucoup aimé surveiller comment la scène vous sert en même temps à exhiber et à cacher vos désirs et vos vérités. Pour que je puisse prendre ce plaisir-là il faut que les choses sur scène ne soient ni trop "vissées", ni trop désordonnées. Dans un spectacle foutoir, il y a des parasites qui diluent l'émotion, du temps et de l'espace mal gérés devant lesquels le spectateur se sent largué.

Je vais donner deux exemples. Quand on fait "l'esprit des perles" avec une voix de conteur et un groupe choral sobre dans les costumes et les gestes, j'ai peut-être moins de plaisir que s'il se produisait des accidents vivants. L'exemple contraire, c'est le "Mohammed" des Avignonnais : on devine beaucoup d'agitation dans les coulisses, les choses arrivent sur le plateau quand elles peuvent et on perd certaines intentions de forme et un certain potentiel d'émotion ; mais en ne se donnant pas à voir dans une perfection, ce groupe me donne le plaisir de le découvrir dans sa vie réelle. Le groupe aimerait faire un spectacle "propre" et voilà qu'il déboule en désordre, par manque de discipline et de ténacité. Mais il montre ainsi sa vérité qui m'intéresse si c'est une vérité généreuse. Ainsi, il a deux façons de montrer ce que c'est que d'être maghrébin à Avignon dans un quartier périphérique : l'histoire racontée et sa façon d'être confronté à l'épreuve du spectacle public. Je suis subjectif en disant cela - et pourtant, j'ai eu le sentiment que mes réactions étaient partagées sur les autres bancs autour de moi. Rappelez-vous : dans ce "Mohammed" il y a un

Le théâtre et son double

moment où on fait la fête, le mariage arabe etc... et tout d'un coup une fille s'arrête et dit un poème avec l'une des meilleures voix qu'on ait entendues dans votre série de spectacles. C'est le miracle du théâtre : quelque chose atrouvé sa forme non parce que l'artiste est une virtuose, mais parce que la motivation transcende les petits trucs et les petits savoir-faire.

Les bons sentiments

Le "trop propre" qui me laisse frpid et le "désordonné" qui me touche sont donc aussi une question de contenu - d'où ce nouvel aveu (subjectif?) : j'ai des griefs contre les spectacles animés par des bons sentiments trop évidents.

Je fais ce reproche aux "fourmis rouges". Le foutoir sympathique est un peu dominé, mais pourquoi l'allégorie de l'intolérance s'en prend-elle si clairement à Hitler ? Parlons plutôt de nous, maintenant. Attention au "héros positif" ; n'y a-t-il pas aussi des fourmis rouges parmi nous ? je n'ai pas vu si les acteurs s'impliquaient et se critiquaient. J'ai besoin de voir jouer, comme spectateur, un rapport d'identité ambigu entre celui qui joue (l'acteur) et le personnage qu'il montre - sinon le plaisir est moindre, j'ai tout compris tout de suite. Les mêmes bons sentiments se retrouvent dans un certain "nain" inspiré de Marcel Aymé. Ce littérateur considérable ne m'enthousiasme pas ; sa grande diffusion en milieu scolaire fait triompher parfois la fadeur.

Parler de soi mais...

Vous vouliez parler du droit à la différence et de vous-mêmes. Quelques groupes y sont mieux parvenus, avec un jeu d'implication très clair. Ainsi un groupe de jeunes gens de Caen joue un groupe de jeunes gens qui se rend au Festival d'Avignon ; ils jouent sans maquillage, tout juste unifiés par un système de T-shirts blancs (avec décoration peinte originale). C'est eux, directement et au premier degré, et en même temps ils se sont théâtralisés un peu, et d'ailleurs ça débouche (je ne sais plus comment) sur le théâtre dans le théâtre avec L'illusion comique. Dans

ce spectacle j'ai trouvé savoureux un goût calme, harmonieusement humoristique, de se jouer soi-même, assez peu fréquent dans les onze spectacles. Et puis, plus tard, on a vu plus mystérieux : des gangsters qui se transformaient en clowns. Dans l'expérience réelle de ces jeunes lyonnais, ils ne sont ni gangsters de série noire, ni clowns de livres pour enfants. Et pourtant ces repères leur servent. Peut-être l'idée qui les travaille est-elle celle de transformation. Et voici un moment fort. Je raconte : on dit à l'affreux mafioso, un noir à lunettes noires "Fais un voeu, il sera exaucé". Le personnage, qui balance entre l'univers des contes de fées et celui du roman noir, répond : "Je voudrais changer de passé... et aussi d'avenir". Les précisions viennent : son passé c'est qu'il a eu un père, son avenir c'est qu'il est père lui-même, angoissé pour son grand fils. Et moi, dans ce système de mise en forme sophistiqué, j'entends derrière le personnage mûr, qu'un jeune noir lyonnais a trouvé ce moyen de dire : "Je voudrais un autre passé et un autre avenir pour vivre, comme fils, un meilleur rapport au père, et, comme père, un meilleur rapport au fils". Et l'enjeu, discrètement désigné par le scénario de fantaisie, semble bien être cette plainte : la délinquance est une douleur. Je ne peux pas demander mieux au théâtre sur le rapport entre une parole et sa théâtralisation. A côté, le théâtre (ou le cinéma) psychologique américain, avec ses gros sabots psychanalytiques, m'agace : il "explique" sans rien accomplir. Ici, ça se terminait par une conversion, certes magique, du mal au bien : les gangsters, transformés en clowns "purs", dans un numéro brillant et nostalgique, s'enfonçaient en cortège dans le sol : sens ouvert !
Ce n'est peut-être pas brechtien, ce n'est peut-être pas critique, mais c'est un travail théâtral, (j'en suis sûr, j'en reçois les marques artistiques), où on a bien entendu avec qui on travaillait.

...se théâtraliser

On vous a souvent posé la question : pourquoi faites-vous du théâtre ? (et, souvent ce sont les animateurs qui ont répondu). Pour moi, j'ai bien vu, vous m'avez

confirmé qu'on fait du théâtre, en tant qu'acteur, pour être aimé. C'est une grande faiblesse... chez les professionnels. Sur le plateau, ils meurent d'inquiétude - et ce n'est pas exactement le trac, c'est qu'ils veulent qu'on leur dise qu'on les aime. A vouloir être aimé de façon aussi naïve, aussi primitive, on commet beaucoup

Narcissisme

d'erreurs. L'une de ces erreurs est le narcissisme : on est satisfait de montrer sa belle gueule, le beau numéro de danse qu'on abien réglé - comme si on n'avait pas des qualités plus secrètes. Je veux bien aimer les gens qui sont sur le plateau, mais je ne les aime pas parce qu'ils me demandent mon amour. je les aime pour ce qu'ils me donnent, pour ce qu'ils dévoilent de leur générosité, de leur envie, de leur désir. du fait qu'ils sont paumés, même si, à la limite, ils sont désespérés, ne savent plus du tout ce qu'ils veulent et disent qu'ils ne veulent plus rien (j'entends aussi le contraire, qu'ils veulent assez. puisqu'ils sont là...)

C'est grave?

J'ai un peu honte en disant ça. J'ai l'impression de charger le théâtre de trop de choses graves. Mais, des choses graves. j'en ai beaucoup vu, entendu, reçu. D'où l'émotion, dont j'ai absolument besoin pour ne pas m'ennuyer - et le rire. qui est une émotion joyeuse devant ces bagarres pour "sortir" un peu de vérité. Mais vous, au fond, vous n'avez pas à penser à ces choses graves. Vous devez seulement vérifier que vous donnez plus que vous ne demandez. Le théâtre amateur a trop souffert de rester enfermé dans un tête-à-tête avec un public complaisant.

Forme et vérité

Le formalisme - le grand formalisme de la tradition théâtrale réactivé aujourd'hui (clowns, masques, mime) est intéressant comme discipline, mais parfois il protège contre l'engagement singulier ou personnel des joueurs que vous êtes et qu'un animateur a fait jouer

Groupe et individus

ainsi. Le groupe de jeunes et l'animateur, c'est donc d'abord du jeu dramatique, des exercices, de la recherche,

jusqu'à ce qu'émerge l'identité du groupe. Et là, nouvelle et difficile dialectique, le groupe est composé d'individus : il ne faut pas que les identités individuelles soient châtrées par le groupe, ni le groupe empêché de naître par les individus. Le pus souvent le spectacle est la synthèse vivante de ces contradictions, la force du théâtre est qu'il en porte la marque.

Et pour en terminer avec l'implication, la vérité, les formes passées et présentes, arrêtons-nous sur les deux spectacles du dernier jour que ces notions permettent d'analyser et même (eh oui!) de juger.

D'un côté on recréait Le bourgeois gentilhomme pour en faire une transposition moderne. Molière est un modèle exigeant : il ose des formes folles pour intervenir, de façon tout à fait ambiguë, sur des réalités proches et attachantes. On est trop loin de ces audaces quand on va chercher aussi ses modèles dans des caricatures sans âme empruntées à Bouvard. Les grands maîtres du théâtre ont pourtant seriné aux acteurs une leçon simple : " Il faut défendre vos personnages. Si vous considérez, avant qu'il commence à exister, qu'il est ridicule ou odieux, comment le jouer. Donnez-lui un peu de votre amour, afin qu'il soit légitime, à ses propres yeux du moins". Je n'aime pas voir des lycéennes faire les mondaines (ou un garçon faire l'homosexuel) en se tapotant les cheveux ou en cassant le poignet si elles croient que cela suffit.

Attention aux modèles

Avec le spectacle joué par les gens de Laval, L'augmentation (texte moderne de feu Georges Pérec) les personnages (des dactylos) sont fabriqués par les actrices à partir de leur corps véritable, rigoureusement pris comme forme vivante donnée à voir et comme moyen d'expression pour dire. L'actrice qui joue une dactylo à lunettes ne flatte pas son corps ni son personnage, mais elle lui accorde beaucoup de travail et de sympathie. Celle qui ressemble à une grande lionne est à la fois belle (mais peu conventionnelle) et encombrée par son grand corps. Est-ce pour valoriser ou dévaloriser son personnage, on ne sait. Mais il y a une terrible valeur chez l'actrice et chez la dactylo : l'énergie de vivre et de jouer. Et pas à bon marché.

Défendre les personnages

RM 7

Voir et vivre voir/vivre

Le travail que vous faites en entrant dans un groupe de théâtre est irremplaçable - aux conditions que mon plaisir de spectateur vient de rappeler. Je n'ai rien dit d'original, j'ai désigné des points sensibles auxquels on peut prendre garde quand on les a une fois nommés. C'est un travail de recherche ("la scène n'est pas le lieu des apparences, c'est le lieu des apparitions" disait un psychanalyste) et d'amour. Vous reflétez bien le théâtre contemporain avec ses paresses et ses audaces, ses hésitations et ses fractures. Quand ça marche, c'est une profonde volonté de vivre qui se manifeste, et qui est communiquée à des publics reconnaissants.

Richard Monod

Auteurs

P.S. - J'ai parlé aux acteurs. Et les auteurs? Le Festival 86 posait la question des écritures contemporaines, tout en charriant son flot de classiques. Sans constituer un échantillon représentatif, les onze spectacles de la Rencontre dégageaient leur propre tendance :

- on ne joue pas le répertoire classique; les classiques consommés dans le système scolaire (du Bourgeois à L'illusion en passant par Racine) sont seulement cités, occasion de montages, admiratifs ou vengeurs ;
- on n'a pas non plus découvert d'auteurs dramatiques contemporains sauf : Karl Valentin, homme de spectacle et Georges Pérec, littérateur qui se livra à de belles expériences sur l'écriture ;
- on cite ou on adapte un peu de littérature narrative.

Pour le reste, la littérature est rejetée. Les spectacles sont composés à partir du travail d'acteur et de plateau. Les "pro" reviennent aux textes, les ateliers d'écriture se multiplient. Qu'en sera-t-il, demain, pour les groupes de jeunes ? A suivre...

7
Amateurisme et/ou professionnalisme ?

Richard Monod

Richard Monod, spécialiste des relations entre le théâtre et les institutions éducatives, a été mêlé de près à l'histoire du théâtre universitaire de ces deux dernières décennies. Il a vécu, notamment, la période faste des années 64-66, puis l'éclatement et les difficultés qui ont suivi. Il est aujourd'hui directeur de l'Institut d'études théâtrales de Paris III (Censier). C'est donc à la fois comme témoin, comme praticien, comme enseignant et comme chercheur qu'il envisage ici les problèmes complexes auxquels le théâtre universitaire doit faire face, en un moment où, d'autre part, s'est accrue la responsabilité des universités par rapport aux professions artistiques théâtrales et à la formation culturelle et pédagogique des enseignants.

(*) R. Monod a dirigé un ouvrage collectif que vient de publier Edilig sous le titre *Jeux dramatiques et pédagogie* (collaborations de J.P. Ryngaert et A. Boal notamment).

Histoire

FNTU : Vous avez connu la FNTU durant les quelques années où elle fut associée au syndicat étudiant UNEF. Pourriez-vous nous parler de cette période ?

Richard Monod : La FNTU a connu une période faste entre 1964 et 1966. Il y avait en effet un permanent de l'UNEF qui était également actif au sein de la FNTU ; c'est Jean-Jacques Hocquard, qui est devenu depuis le second d'Armand Gatti pour les questions administratives et relationnelles. Hocquard avait pris en charge deux initiatives extrêmement importantes, d'une part la publication de la revue *Calliope Jeune Théâtre*, qui eut deux numéros, ce qui indique que la FNTU pensait jouer un rôle en rapport avec le "jeune théâtre" ; d'autre part la sélection de spectacles pour les festivals de l'UNEF et de Nancy. Par ailleurs, en tant que membres du Théâtre Universitaire de Nice (le TUN), nous avions reçu des invitations défrayées à des assemblées générales et à des journées d'études. Il y avait donc un budget, car l'UNEF connaissait à cette époque une certaine prospérité. Elle se trouvait libérée depuis 1962 de la lutte contre la guerre d'Algérie, qui l'avait d'ailleurs cimentée, et pendant deux ans on entendit parler vraiment de théâtre universitaire. Puis ont commencé les conflits entre communistes et gauchistes, dès l'élection présidentielle de décembre 1965 (vote communiste pour François Mitterrand). A ce moment-là, fonder un TU et adhérer à la FNTU, c'était recevoir des propositions pour des festivals, de la formation, une aide matérielle ; c'était être invité à un débat national permanent. *Calliope* publia une Charte du Théâtre Universitaire, définissant certaines obligations du TU, distinctes de celles du théâtre professionnel. Il y avait aussi, en dehors de Nancy, qui évoluait, un autre festival international de théâtre universitaire à Erlangen. J'en ai un peu parlé dans le livre *Le Théâtre* de chez Bordas, pour situer le contexte théâtral au moment où le Théâtre du Soleil s'est fondé.

FNTU. : Pourquoi n'a-t-on plus entendu parler autant de la FNTU dans les années qui ont suivi ?

R.M. : Parce que le mouvement étudiant s'est redivisé. L'UNEF a explosé, et sur des questions non-universitaires. Alors, le théâtre universitaire, la FNTU... Pour ce qui est du TUN en particulier, il reposait sur des bases fragiles : j'étais à la fois professeur, fondateur, président, metteur en scène, acteur... tout ce qu'il faudrait éviter ! Ensuite, d'autres enseignants sont venus travailler, ce qui permettait un meilleur équilibre entre enseignants et étudiants. Cependant, dès que nous avons "passé le pouvoir" aux étudiants, le TUN a sombré. Le temps était venu de s'emparer des organisations pour les ruiner et les détruire, juste avant 68 et autour de 68.

FNTU. : Au même moment pourtant des créateurs apparaissaient, partis d'un théâtre universitaire : Ariane Mnouchkine, Patrice Chéreau.

R.M. : Oui, ce sont des cas typiques d'une évolution différente de celle que je viens de rapporter.

On fonde d'abord un groupe de théâtre dans un établissement universitaire, ou secondaire. Patrice Chéreau commença avec le groupe théâtral du lycée Louis le Grand. Ce groupe avait une permanence, assurée par un professeur, d'ailleurs très modeste, qui n'était ni metteur en scène, ni acteur. Dans ce cas, quand des personnalités fortes se révèlent parmi les élèves, quand un encadrement professionnel ou du moins pédagogique permet un progrès (avec le concours de C.T.P. Jeunesse et Sports, par exemple), la tendance veut qu'au lieu de contribuer à la permanence de l'institution (le TU de...), le groupe fort se constitue en troupe de théâtre autonome qui va continuer à pratiquer hors de l'établissement qui l'a vu naître. Il faudrait réfléchir, dans le cas où il y a permanence au sein d'un établissement, sur les moyens de transmettre un héritage et une qualité. Mais, jusqu'ici, il me semble qu'on navigue entre deux possibilités : ou bien une tradition "pépère-pénard" qui se perpétue sans histoire dans

l'établissement, ou bien un groupe donné, réellement fort, qui va poursuivre, professionnellement, ailleurs. Le groupe théâtral du lycée Louis le Grand a eu un jour comme membres Jean-Pierre Vincent et Patrice Chéreau, qui ont réussi quelques "sorties", au Festival de Nancy, puis au Théâtre de Dix Heures, premiers pas vers les carrières professionnelles que l'on sait. Ils ont également été étudiants ici, à l'Institut d'Etudes Théâtrales de Censier : ce qui n'avait plus aucun rapport avec Louis le Grand.

FNTU. : Parlait-on d'une spécificité du théâtre universitaire ?

R.M. : La Charte dont j'ai parlé, telle que nous la lisions à Nice dans les années 60, nous disait : le TU n'a pas de problème de public, pas de problème de financement, il n'est pas obligé de jouer ce qu'il a travaillé et préparé : c'était le discours de la recherche qui s'opposait à l'idée de monter un spectacle en trois mois, puis de le présenter en public pour faire des recettes. Or nous vivions à Nice une tout autre expérience. Nous avions des problèmes de financement ; nous ne recevions rien de l'Université ; nous avons eu un jour une subvention municipale parce que l'adjoint à la culture voulait se mettre bien avec toutes les associations. Mais ce qui se jouait alors à Nice, c'était une bagarre pour l'institution sur place d'un théâtre public, type "décentralisation" et toutes les troupes amateurs étaient sur la ligne de départ. En dehors du théâtre commercial (tournées Barret-Karsenty), il y avait ceux qui voulaient un théâtre politique et de l'agit-prop ; ceux qui se réclamaient d'Artaud et du "théâtre de l'absurde" ; il y avait un vieux groupe de notables qui faisait les classiques style Comédie-Française ; il y avait nous, le TUN, qui étions les "vilariens", non pour devenir Centre Dramatique, mais pour orienter les choix ministériels et locaux dans le sens de Vilar et la décentralisation. La situation est restée la même jusqu'en 68, au moment où, chassé de Bourges à la suite des événements, Gabriel Monnet a été recasé à Nice. Là, il a fait une opération d'implantation très généreuse qui a consisté à prendre les meilleurs éléments, ou le chef, de chaque groupe pour les salarier en tant que comédiens permanents de son Centre Dramatique : opération qui a réussi à tuer tous les groupes amateurs qui œuvraient sur place ! Quant au TUN, il s'était marginalisé et groupusculisé de lui-même.

A Paris

FNTU. : Quittons l'histoire. On peut s'étonner qu'à Paris les instituts d'études théâtrales n'aient pratiquement pas donné naissance à des troupes universitaires.

R.M. : A Paris, notre institut (ou ses "petits frères" de Vincennes et de Nanterre) ont été des lieux de rassemblement, de convivialité, de complicité, mais, en effet, cela n'a jamais engendré de théâtre universitaire. Le théâtre universitaire, à Paris, ce fut, bien auparavant, et sur une certaine durée, liée à un propos précis, le Théâtre Antique de la Sorbonne et les Théophiliens. Il y a eu, un moment, une Comédie Moderne de la Sorbonne, tout cela, subventionné. Et puis l'approche, différente, d'Ariane Mnouchkine...

Dans nos universités d'après 68, l'idée a progressé que l'on pouvait s'intéresser au théâtre en tant qu'objet d'études, et que le savoir ainsi constitué (la "dramaturgie à l'allemande") pouvait jouer un rôle dans la production, intellectualisant le travail professionnel. Mais ceci n'est pas passé par le stade et le statut "théâtre universitaire", pour deux raisons : les étudiants ont aspiré au statut "jeune compagnie", subventionnée par l'Etat et les collectivités locales ; les nouvelles universités parisiennes n'ont fourni ni argent, ni équipements. Cette situation dure, pour nous, depuis quinze ans. Quand je parle avec mes collègues de Montpellier ou d'Aix-en Provence, ils me disent qu'il n'est ni difficile ni coûteux d'équiper une salle. En scellant des barres, en y accrochant des projecteurs, en achetant un jeu d'orgues convenable, on peut "théâtraliser" un amphi. La question a été étudiée à Censier. Un architecte spécialisé, Christian Dupavillon (chargé de cours chez nous, il a travaillé avec le Théâtre du Soleil et Bob Wilson, a été collaborateur de Lang à Chaillot), avait établi un budget pour la théâtralisation d'un amphithéâtre, qui s'élevait à une quarantaine de millions d'anciens francs. L'architecte du bâtiment, obligatoirement consulté, a démontré qu'il en fallait deux cents, et on est resté là.

FNTU. : Comment aujourd'hui, malgré tout, concevez-vous l'articulation de la théorie et de la pratique au sein de votre institut ?

R.M. : C'est une question autant pédagogique qu'institutionnelle. A Censier, on affirme tout d'abord que l'on n'est pas une école de formation de l'acteur, qu'on ne fournit pas 100 % d'une formation de praticiens de théâtre. C'est un choix que nous avons fait en opposition avec celui de l'Université expérimentale de Vincennes à sa fondation en 1969. A Censier, on ne voulait ni d'un enseignement théorique coupé de toute pratique, ni d'une clôture universitaire coupée de tout lien avec la profession. Mais, pour la pratique, on n'a peut-être pas réussi autre chose que la juxtaposition. Il y a les cours théoriques d'un côté et les ateliers de l'autre, confiés en toute autonomie à des professeurs d'art dramatique, acteurs, metteurs en scène etc. qui font ce qu'ils veulent ; il n'y a pas de gestion pédagogique d'ensemble. Nous avons eu des débats sérieux au sujet de l'articulation entre théorie et pratique. Bernard Dort concluait que c'était la quadrature du cercle, et que, dans des proportions inverses, c'est le problème des conservatoires et autres écoles professionnelles où on a longtemps juxtaposé un cours d'histoire du théâtre - bien isolé et peu fréquenté - aux ateliers de formation individuelle et aux séances de "training".

FNTU. : Le théâtre universitaire n'aurait-il pas intérêt à s'appuyer, pour être dynamique, non seulement sur une action de formation théorique et pratique, mais aussi sur un travail de création tout aussi formateur, autour d'un groupe qui se lancerait en pleine recherche ?

R.M. : Oui, mais alors l'articulation n'est plus entre théorie et pratique, mais entre *enseignements - rémuné-*

rés en UV et diplômes - et *activités* culturelles *gratuites*. C'est sans doute la vraie articulation ; du moins celle-ci est-elle moins "quadrature du cercle" que l'autre.

FNTU. : Dans ce cas, quel pourrait-être le rapport entre le contenu d'un enseignement et les pratiques "bénévoles"? Ces dernières ne peuvent s'astreindre à "illustrer le programme"...

R.M. : Ici, nous n'avons pas de problèmes de programmes. Nous sommes autonomes vis-à-vis de l'agrégation et de la licence de lettres modernes, par exemple. Nos contenus d'enseignement sont plus centrés sur les méthodes (sémiologie, analyse de spectacles...) que sur un programme d'œuvres. Pour l'analyse, il y a chaque année 400 spectacles sur Paris et sa banlieue entre lesquels nous pouvons choisir. Mais s'il y avait une véritable activité de production culturelle à l'université, dont une troupe de théâtre, l'articulation serait facile : on fournirait de la formation aux bénévoles concernés, ils y piqueraient ce qu'ils voudraient, comme tous nos étudiants ; pour l'analyse de spectacles, certains choisiraient aussi ceux de la troupe universitaire. Et on veillerait à ce que des étudiants inscrits dans le cursus de nos études puissent faire au théâtre universitaire des stages de régie, de relations publiques, etc. qui leur seraient "payés" en UV.

FNTU. : L'essai et le travail créateur ne sont-ils pas aussi formateurs que l'analyse théorique, la dramaturgie, la scénographie ?

R.M. : Je ne dis pas le contraire. Cela se passe chez nous. Les étudiants comme les enseignants font des essais grandeur nature et *in situ* à longueur d'année. Ils essaient de monter des spectacles, de fonder des compagnies, sans argent ; puis de conquérir Saint-Maur, Joinville-le-Pont, etc. Certains y parviennent et ils effectuent ainsi une démarche institutionnelle et une démarche artistique pour lesquelles nous leur donnons une formation critique. Pour ce qui est des enseignants, deux types d'enseignants : ceux qui sont sur postes universitaires et les chargés de cours. Quand on demande à un chargé de cours qui est administrateur au Théâtre National de Chaillot, ou directeur (directrice en l'occurence) d'une Compagnie de Danse et d'Arts Plastiques, qui est frabricant de masques, producteur d'émissions radiophoniques... d'enseigner chez nous, on leur dit : faites avec ce que vous êtes. Vous n'allez pas fonder votre enseignement sur des bouquins ou sur ce que font les autres. Quant aux enseignants permanents universitaires, nombreux sont ceux qui ont des engagements dans la profession théâtrale. Même Bernard Dort maintenant, qui était pourtant resté longtemps réfractaire à ce type d'engagement. Son virage apparaît comme spectaculaire (et d'ailleurs désastreux pour l'institut) puisque désormais le voilà hors les murs, non seulement professeur au Conservatoire, mais aussi "conseiller littéraire" au TNS.

En fait nous sommes nombreux à travailler pour le théâtre, pour les théâtres. Richard Demarcy est auteur-metteur en scène-directeur de compagnie. Jean-Pierre Ryngaert collabore avec le Théâtre de la Planchette et divers bureaux d'auteurs. Georges Banu est rédacteur en chef du Journal de Chaillot : ça se retrouve forcément dans leur enseignement. Et réciproquement. Mais, encore une fois, notre relation avec la profession ne passe pas par la forme, le moment ou le statut "théâtre universitaire". Nous avons une relation directe avec des professionnels en formation initiale ou en formation continue. Chômeur du spectacle, ça existe : c'est presque un statut consubstantiel à la profession ; or, quand ils sont au chômage, les acteurs, les administratifs et les techniciens peuvent bénéficier d'un chômage-formation qui les amène ici chez nous.

Un retour au théâtre universitaire quand même. Nous avons, sans moyens ni budget, une partie de la scolarité qui s'appelle "option-réalisation" et qui a connu bien des mésaventures. Une année, Anne Ubersfeld a souhaité s'en occuper avec un chargé de cours qui était un acteur ; elle a monté *Hippolyte* de Sénèque, représenté au théâtre de l'ENS rue d'Ulm. Ce pour quoi elle a cru qu'elle drainerait la subvention de l'ancien, ou défunt, ou en sommeil Théâtre Antique de la Sorbonne ; elle n'a rien eu. Elle a dû fonder le Théâtre Antique Expérimental sous forme d'association autonome et a obtenu une petite subvention qui a aidé à faire fonctionner pour une fois notre "option réalisation". Où le TU et le "programme" se rejoignent...

Amateurs et professionnels

FNTU. : Donc, c'est l'option réalisation qui vous pose le principal problème, celui de la reconnaissance par les institutions (le Théâtre Antique en étant une lui-même). Est-ce que, sur le plan institutionnel, tout reste à inventer ?

R.M. : Allons plus lentement. La grandeur et la faiblesse du théâtre autre que purement commercial en France tient à ce que les frontières entre amateur et professionnel, rentabilité et subvention, artiste d'Etat et marginal, pédagogue et artiste, sont mobiles et floues. J'ai à mon tour envie de vous poser une question : pensez-vous qu'il y a dans le milieu universitaire des personnes prêtes à s'investir dans un travail amateur bénévole aussi important que celui fourni par des musiciens qui feraient un quatuor, de la musique de chambre, y consacrant 15 à 20 heures par semaine... sans la volonté de devenir professionnels ?

Face à cela, je lisais il n'y a pas si longtemps un article de Jean-Pierre Thibaudat, dans *Libération*, d'une sévérité d'ailleurs excessive, disant : on se fait subventionner très facilement, très vite, et dès qu'on est subventionné, on commence à dire qu'on est professionnel... C'est vrai que le théâtre passionne et qu'en période de crise économique, l'idée de s'accrocher à une activité du secteur tertiaire - je fais une action culturelle, artistique, socio-éducative, ça devient mon boulot, je suscite mon emploi - germe très souvent dans la tête des gens. Dès lors la formule "déprofessionnalisation" du théâtre pèse comme une menace. Les choses sont peut-être en train de changer, mais, dans les années 70, entrer au Conservatoire et fonder une jeune compagnie représentaient comme deux

trajets différents, voire incompatibles. Le premier formait des artistes-interprètes pour le secteur commercial (cinéma, TV) et la Comédie-Française ; le second promouvait plus ou moins bien des créateurs. Les quinze années d'enseignement d'Antoine Vitez et les neuf années de direction de Jacques Rosner au Conservatoire, l'intellectualisation du théâtre, de plus en plus élaboré avec des gens qui ont fréquenté l'université ou qui en sont sortis, aboutissent aujourd'hui à une re-professionnalisation du théâtre de création. Si cette évolution aboutit, il y aura de nouveau de la place pour un théâtre amateur repérable comme tel.

FNTU. : Avec quels moyens, dans le cadre universitaire ?

R.M. : Je suis obligé de revendiquer ce qui n'existe pas, à savoir que chaque université ait un budget d'activités culturelles. Si on prélevait, comme cela se fait parfois, 5 francs sur chaque inscription étudiante pour l'activité culturelle (comme pour les bibliothèques), cela ferait déjà une base. Si d'autre part on ne construisait ou aménageait plus un seul bâtiment universitaire sans y ménager un lieu de représentation polyvalent, équipé convenablement, alors les étudiants qui occuperaient les locaux et disposeraient d'un budget de réalisation pourraient se tourner pour la formation théorique vers les instituts d'études théâtrales. Et pour la formation pratique, je leur conseillerais de faire une enquête sur les bons stages de formation qu'ils pourraient grapiller ou se payer en dehors de l'université.

La formation

FNTU. : Ils pourraient solliciter l'intervention de professionnels de leur choix ? Leur serait-ce profitable ?

R.M. : C'est tout-à-fait possible. Mais dans ce cas il faut s'attendre à deux types de réponse :

— celle des marchands de soupe prêts à vendre n'importe quoi à n'importe qui ;

— celle de professionnels sensibles qui feront le prix à la tête du client, après avoir analysé si le client leur plaît, s'il a une motivation qui leur convient. Il y a des pédagogues et des maîtres. Les meilleurs ne sont pas nombreux. Ils ne sont pas forcément les plus chers.

FNTU. : Est-ce que, à la lumière de votre récent séjour au Canada, vous pouvez faire des comparaisons ou observer des différences frappantes avec l'enseignement du théâtre en France ?

R.M. : J'ai rencontré à Montréal exactement les mêmes problèmes concernant les rapports entre école professionnelle de formation de l'acteur et université : mais ces problèmes ne sont pas résolus de la même façon. A Montréal il y a un Conservatoire Municipal et une Ecole Nationale de Théâtre (concernant toutes les provinces du Canada, avec une section francophone et une section anglophone) ; et d'autre part un baccalauréat en Art Dramatique en trois ans à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). On dit que, lorsqu'on a été collé aux concours d'entrée du Conservatoire et de l'Ecole Nationale, il suffit de se rabattre sur l'Université. Mais l'UQAM pratique aussi une sélection à l'entrée.

L'université a-t-elle les moyens de faire une école de l'acteur ? Les enseignants universitaires, même si on essaye d'augmenter leurs charges de service, doivent au total effectuer peu d'heures d'enseignement car ce sont des enseignants-chercheurs. L'université ne peut donc pas dispenser huit heures de formation de base par jour à ses étudiants, ce n'est pas sa fonction. Si vous allez à l'université pour faire de la musique, ce sera d'ailleurs la même chose : vous consacrerez plus de temps à faire de la musicologie qu'à la pratique de votre instrument. Cependant, dans le bac théâtre de l'UQAM, le compromis entre théorie et pratique est assez somptueux. Cela se chiffre, sur trois ans, à raison de 200 à 300 heures de cours de voix, 150 heures d'improvisation, quantité d'ateliers dirigés par des professionnels, à quoi s'ajoutent les productions. Mais attention : si un lieu de formation, en l'occurence ici l'université, dispose d'un bon budget pour fabriquer des spectacles réalisés par des élèves qui se destinent à la profession, que restera-t-il pour ceux qui veulent pratiquer le théâtre en amateurs au sein d'un TU ?.

Les étudiants du bac auront donc participé à trois ou quatre productions, évaluées en temps universitaire, rémunérées en crédits (UV), sous la direction de chargés de cours, metteurs en scène qu'ils peuvent choisir (sous réserve de droits acquis corporatistes assez fâcheux) et on autorise aussi des productions "libres" mises en scène par des étudiants. Dans tous les cas, une production dispose d'un budget qui tourne autour de cinq millions de centimes, consacrés en principe aux seuls frais de production matérielle. Les représentations sont données dans des théâtres de l'université, laquelle possède et gère, dans ses bâtiments, plusieurs salles de spectacle, qu'elle utilise pour ses besoins propres ou loue : ces salles font partie du "parc" de salles de spectacles de Montréal. Mais ceci ne met pas sur le marché de la consommation théâtrale un produit spécifique qui serait du "théâtre universitaire", voici pourquoi : les spectacles des écoles professionnelles et de l'université, par convention avec la Société des Auteurs et les syndicats du spectacle, ne peuvent donner lieu qu'à quatre représentations, gratuites, sous l'appellation "exercices pédagogiques". Aucune exploitation n'est autorisée au-delà. Sauf si les étudiants qui les ont faits fondent une compagnie pour les exploiter *professionnellement*.

Le secondaire...

FNTU. : Au cœur des pourparlers entre le Ministère de la Culture et le Ministère de l'Education Nationale, se pose la question de l'enseignement du théâtre dans le secondaire : professeurs de théâtre ? intervention des créateurs ? Qu'en pensez-vous ?

R.M. : J'ai à ce sujet des positions qui sont souvent mal comprises. Il n'y a aucune raison pour que les seules disciplines artistiques reconnues dans l'enseignement général soient les arts plastiques et la musique. Un autre art a sa place depuis longtemps : la poésie ou littérature.

mais il n'est pas identifié comme enseignement artistique. On gagnerait à l'identifier comme tel et que le but soit d'apprendre à connaître mais aussi à produire la poésie. Il faudrait évoluer à l'inverse de ce qui s'est fait pour la musique et les arts plastiques ; naguère on apprenait à chanter ou à dessiner, puis c'est devenu aussi un enseignement de la culture musicale ou de la culture artistique. Pour la littérature il faudrait étendre jusqu'en Terminale le labeur et le plaisir d'écrire de la fiction. De même le théâtre et le cinéma (à ne pas confondre avec l'audio-visuel) demandent à être intégrés parmi les enseignements artistiques.

Dès lors on nous demande : voulez-vous partager "le gâteau" existant ? Non. Nous sommes réticents à partager le gâteau s'il s'agit d'ajouter dans l'horaire des élèves une petite heure optionnelle de théâtre ici ou là - même si on formait pour ça de bons professeurs avec maîtrise, CAPES et agrégation de théâtre. Tant qu'à faire, c'est le moment d'innover. En faisant, sans doute, une place aux créateurs qui collaboreraient avec les enseignants au sein des établissements. Un problème soulevé à l'occasion de la réforme des enseignements artistiques est celui de la répartition du temps scolaire entre cours et enseignements didactiques d'une part, et activités de formation d'autre part. Encore un problème d'articulation et non de juxtaposition à résoudre.

... et tous les enseignants

FNTU. : Selon des informations toutes récentes, il semble que l'on envisage la création d'une UV théâtre obligatoire pour tous les étudiants qui se destineraient à une carrière d'enseignement. Est-ce là une manière de progresser ?

R.M. : Je pense que, présenté ainsi, cela nourrit une équivoque. Car il faut toujours distinguer deux choses : le théâtre comme art, des pratiques pédagogiques "dramatiques" comme techniques d'expression/communication à l'intérieur du groupe-classe. Ce n'est pas sans articulation, bien sûr. Mais je dis qu'il faut distinguer des enseignants spécialistes de l'art du théâtre, ayant reçu une formation-information spécialisée intensive, du problème "dramatique" de tous les enseignants de France, qui est celui de leur formation pédagogique insuffisante ou inexistante. Or nous savons qu'à travers des stages de jeu dramatique ils recevraient une bonne formation à l'écoute, à la créativité, à la relation, à la dynamique des groupes. Une telle expérience du jeu dramatique - convenablement problématisée et théorisée, sans modèle ni recettes, centrée sur la démarche - serait en effet bénéfique à tous les enseignants. On la donne aujourd'hui aux travailleurs sociaux, aux personnels hospitaliers... Faut-il l'imposer dans toute formation initiale d'enseignants ? J'en doute. On sait aujourd'hui, en matière de formation personnelle et professionnelle des adultes, que la nature, le contenu et la méthode ne peuvent être prédéterminés et fixés par décret : ça doit, impérativement, pour réussir, pour être reçu et assimilé, se négocier avec les professionnels et, plus précisément, les personnes à former.

R.M., FNTU, nov. 83

LE THEATRE SCOLAIRE ET L'AUTRE

8

DOSSIER MEDIAN

Associations Institutions

Discours publics

Des voix extérieures...

1. IMPROVISATION ET REPETITION

Jean-Pierre LAURENT

Aux "assises nationales" de l'AFRAT, le 18 juin dernier, je n'ai rien dit de plus ni d'autre que ce qui s'affirme ici dans différents textes (5- Faire jouer les non-acteurs, 6- Discours aux jeunes acteurs, 11- Le regard et l'émotion).

Mais je venais de voir en partie deux "festivals de fin d'année" présentant des spectacles scolaires parisiens :
- *"Festival de la jeune création" de la MJI, Espace Cardin,*
- *"Les lycéens font du théâtre", à Chaillot-Gémier.*

La distinction entre l'horrible (on déguise les gosses en Marivaux ou en Zola, ils singent maladroitement les spectacles professionnels) et le beau (une jeunesse se montre au travail, prend la dimension et le risque d'une aventure de jeu) avait été si évidente que j'en parlai avec chaleur.

Ceci suscita, de la part d'un directeur de compagnie, par ailleurs professeur de lycée et responsable d'une section AJ, cette chose très rare qu'est un "retour écrit".

THÉATRE LA RAMPE
LA TRIPE
2, RUE GARDIN CAEN
14300 / 31.86.52.09

Remarques après les Assises Nationales
Théâtre/Education du 18 juin 1988.

L'intervention de Richard Monod et au fond celle d'Ariane Mnouchkine nous ont largement rassurés. Nous savons tous ce qui est bon et ce qui est mauvais en matière de production théâtrale... scolaire. Il ne faut pas déguiser les élèves, pas même avec de beaux tissus, il ne faut pas... on pourrait prolonger la litanie des assignations négatives vainement, et chacun en est conscient.

Mais la proposition sybilline de Richard Monod ouvre une perspective pédagogique féconde : "Le rapport entre ce qu'ils montrent et ce qu'ils sont est-il traité ?"

En effet, ce qu'un acteur professionnel ou non ne cache jamais, c'est ce qu'il est, c'est ce qui nous attriste ou nous ravit, le paraître est à la mesure de son être, indépendamment de toute habileté technique ou à cause de la maîtrise même de cette habileté, c'est une façon d'être en jeu qui est susceptible de nous grandir et de nous faire être vraiment. Avron nous en donna tout simplement une démonstration magistrale. Difficile à définir cette façon d'être, puisqu'elle se vit de part et d'autre.

Dans les pratiques de formation il est question d'autre chose et pourtant aussi de la même chose. Je prendrai un tout petit exemple. Lors d'une improvisation sous le masque de Polichinelle, une élève esquissa un scénario original, tandis qu'une autre eut l'initiative de se mettre au piano et de l'accompagner. Comme le constat de travail de fin d'année comportait une partie de travail sous le masque, l'intervenant demanda à l'improvisatrice géniale de refaire au public l'exercice. Elle s'éxécuta et s'en tira fort bien mais avec beaucoup moins d'aisance ce qui était prévisible. Mais ce qui n'est pas banal, c'est son commentaire :"Je ne me sentais pas bien, pour refaire la même chose que la première fois, il aurait fallu que j'apprenne à le refaire". Preuve qu'elle avait compris le sens du mot répétition, et la valeur autant que les limites de l'improvisation. Preuve tout autant que dans le travail demandé, le rapport entre ce qu'elle montrait et ce qu'elle vivait n'était pas traité. Et pourtant, c'est l'échec qui suscita la prise de conscience, l'être jugeait le moi en représentation et le mettait au travail.

Aussi ne devrait-on pas hésiter à donner un caractère solennel à de telles séances de travail qui ont autant de valeur que la fabrication d'un objet artistique, fut-il convenablement conçu, tout simplement parce qu'elles ont aussi une valeur éducative pour ceux qui les regardent avec attention.

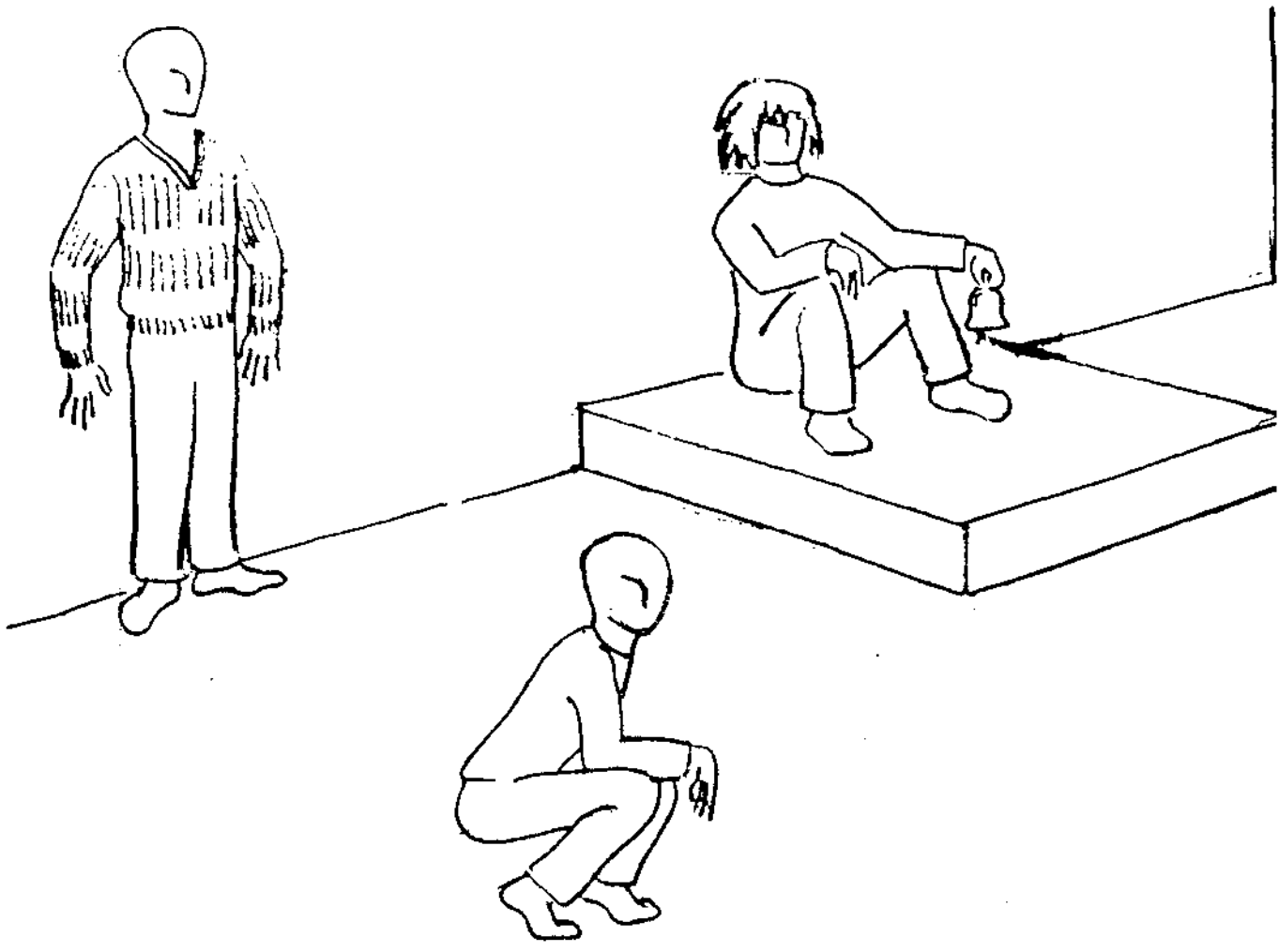
Doit-on enfermer l'initiation artistique dans la pédagogie, fut-elle la plus orthodoxe, car c'est de théâtre qu'il s'agit aussi? Mais qu'est-ce qu'une production en cours d'initiation ? Et dans quel but ? Pour faire rentrer de l'argent dans la coopérative des élèves, pour faire plaisir aux élèves qui se maquillent, pour faire la pige aux compagnies professionnelles ? La liste des motivations malheureuses est à inventorier. Mais ce qui est encore plus grave, c'est le mode de fabrication de la représentation qui singe le modèle professionnel le moins artistique, on calque la division du travail productif et l'on va au plus rassurant, on fabrique des costumes ou des cotillons, on loue du matériel professionnel dont on ignore le fonctionnement... et tout cela avec les meilleures intentions du monde. Bien entendu tout cela est à dénoncer, mais cela ne suffit pas.

N'est-il pas opportun de repérer deux urgences, la première est de faire connaître des réalisations originales par rapport au modèle dominant malheureux. Le développement de la contribution des CRDP et de l'INRP serait tout à fait précieux. La deuxième urgence concerne l'information des chefs d'Etablissements et même des pédagogues eux-mêmes : une revue d'envergure nationale et mensuelle ne serait pas superflue.

Mais n'éludons pas le problème pour autant. En effet, la production d'une représentation dans un contexte de formation oblige à retrouver, contraint peut-être au fond à découvrir les vertus de la pauvreté ! Par définition une formation en développement n'aura jamais les moyens accomplis d'une production. On peut feindre de l'oublier dans des simulations désastreuses mais on peut aussi y consentir gaiement.

De la sorte, l'indigence des moyens sera compensée par l'invention, l'astuce, la recherche, l'expédient... Selon l'adage bien connu le désir est fils de pauvreté et d'expédient; ou de la ruse et du dénuement ! Ce qu'il y a de plus exaltant en l'occurrence, c'est que le théâtre soit précisément à réinventer à partir de rien, sinon des hommes.

Jean-Pierre Laurent.



2. PROCESSUS ET SPECTACLES-OBJETS

Bernard SOBEL

Après Boal ("tout le monde peut faire du théâtre, même les acteurs") et avant Pierre Voltz (article de tête du n°82-83 de Théâtre/Public, Bernard Sobel avait parlé de processus/produit et du "théâtre des gens".

Revue Alternatives théâtrales, n°19, juillet 1984

Jean-Marie Piemme : Si on se tient au ras des statistiques, on constate que le théâtre n'a pas l'air d'intéresser grand monde. Les supporters des grandes audiences paradent volontiers, ils annoncent la fin prochaine du vieil art archaïque ou ils prêtent «généreusement» leurs services pour sa survie. Il y a là quelque chose de choquant pour qui le théâtre concerne. Mais, par ailleurs, il n'est plus possible de se leurrer sur les prétentions qu'on a pu avoir par le passé de faire du théâtre le bien de chacun. Aujourd'hui -mais peut-être en a-t-il toujours été ainsi- le théâtre n'est pas vraiment la chose de tous. Alors comment concerne-t-il, néanmoins, le corps social?

Bernard Sobel : Quand on dit que le théâtre n'est pas la chose de tous et quand on se demande en quoi il concerne le corps social aujourd'hui, on est amené à se poser la question inévitable de la pertinence du théâtre dans une société comme la nôtre. Pour répondre à la question, il faut amener une autre notion : celle de spectacle. Je dirais que le qualificatif de spectacle enferme le théâtre dans une forme particulière, le transforme en un objet qui le rend calibrable, lui donne des frontières et l'identifie. C'est le théâtre pris comme spectacle qui, paradoxalement, pourrait être considéré comme n'étant pas la chose de tous, mais comme une marchandise que tout un chacun, en fonction de ses moyens (culturels ou financiers) serait «libre» d'acheter. Même rentable, pris sous l'angle de la marchandise, le théâtre ne me semble pas forcément pertinent par rapport à l'ensemble du corps social. La manière dont il est parlé du théâtre éclaire bien ce paradoxe. La plupart de ceux qui ont pour rôle d'en expliquer les multiples visages l'enferment plutôt dans un ghetto et pour ce faire usent du qualificatif spectacle. Je parle ici plus de la France que de l'étranger. Le théâtre est souvent considéré comme une fin en soi, donc pris dans ce qu'il a de «spectaculaire». A partir de là, il est forcément pieds et poings liés à la critique la plus répandue, incapable de se défendre face à d'autres «spectacles». J'ai l'impression qu'en France toute réflexion sur la pertinence du fait de faire du théâtre a été abandonnée. En faire est considéré comme une fatalité, qu'on le veuille ou non, il s'en fait. Il faut donc le «critiquer» tant qu'il s'en fera, et pour certains, en laissant entendre qu'est impatiemment attendu le moment où enfin il ne s'en fera plus. On donne des bons et des mauvais points, on parle de la qualité du spectacle, sans se poser la question de savoir pourquoi et en quoi certaines gens essaient de parler à d'autres par ce moyen-là. Oui, le théâtre n'est pas forcément spectaculaire et là où il y a spectacle, il n'y a pas forcément théâtre au sens où je l'entends.

Le théâtre n'est pas à lui-même sa propre finalité. A partir de ce postulat, la manière de poser le problème me semble forcément différente. Tu dis, le théâtre n'est pas la chose de tous. Moi je dirais plutôt qu'il n'est pas connu par tous comme pouvant être la chose de tous. C'est très différent. Peut-on dire des mathématiques supérieures qu'elles sont la chose de tous? Je fais crédit aux «hommes de théâtre» d'en faire parce qu'ils sentent que la chose est pertinente, qu'en faire est utile, a un sens. Et à partir du moment où ils ressentent cette utilité, je pense que celle-ci n'est pas seulement refermée sur leur seul plaisir narcissique.

Nous avons besoin du théâtre pour nous positionner, de façon très sauvage, très instinctive, très inconsciente, très brouillonne. C'est une forme de vie. Ce n'est pas une forme de vie de certains, réservée à certains. C'est un mode d'existence ou c'est un des modes de l'existence. Il y a des modes de l'existence de la vie qui sont répandus partout et puis qui, à d'autres moments, peuvent perdre leur évidence. Ils se replient alors sur certains. Ce mode de vie, ou ce mode de la vie, devient la chose de certains mais en tant qu'ils sont les représentants de tous. On pourrait aussi dire que la poésie n'est pas le bien de tous.

La pratique du théâtre fait partie de la vie. L'homme produit des objets d'art : peintures, sculptures, bâtiments, c'est le seul être qui fabrique des objets qui ont une vie interne, qui ont une objectivité, qui travaillent sur la réalité puisqu'ils changent les manières de voir, qu'ils interrogent la façon dont les gens vivent, etc. C'est un peu comme un phénomène naturel. Une forêt pousse avant de se demander si on fera des bois d'allumettes avec ses troncs.
Le «but» de la nature lorsqu'elle produit du bois ou de l'eau, n'est pas lié au circuit marchand. Et je pense que le

théâtre, c'est un peu la même chose. Il fait partie de l'existence de l'espèce humaine avant de savoir s'il prendra telle forme ou telle autre. Dans ce sens, on ne peut réduire le théâtre à une profession qui serait sociologiquement qualifiable et dont l'efficience serait quantifiable. Il y a la nature du théâtre et il y a la sociologie du théâtre. Il y a un moment où la nature entre en histoire et c'est à partir de là qu'on peut lui faire subir le stress des statistiques.
Il y aura toujours de la poésie, des gens qui écrivent des choses bizarres qui, dans leur abstraction, leur obscurité, contiennent plus de réalité qu'une chose qui est claire et évidente aujourd'hui, fût-ce à tout le monde.
C'est pour cette raison que je pense que tu t'es trompé. La formule que tu as employée, «le théâtre comme art minoritaire» (1), amène un faux débat. Minoritaire, majoritaire, ce n'est pas le problème.

J.M.P. : Je pense que quelque chose meurt dans le théâtre aujourd'hui, mais je n'ai pas du tout l'idée que c'est le théâtre comme tel qui meurt. Une forme de théâtre meurt, comme sont morts la tragédie grecque ou les Mystères du moyen-âge. Ce qui meurt, c'est un certain théâtre référentiel, issu de la vision en perspective, un théâtre de la représentation - dont la critique d'ailleurs est une très vieille chose. Pareillement, je pense que le théâtre est un art minoritaire, mais cela ne signifie nullement qu'il n'a plus d'importance. Je dirais même au contraire. Le mot minoritaire n'est pas une dénomination péjorative. Le théâtre, sur la marge sociale, est mieux positionné pour dire autre chose, plus de choses. Il est moins amplificateur que la télé, mais infiniment plus libre de son aventure. La télévision fait un usage massif-majoritaire du discours, d'où sa résonance et sa pauvreté. Le théâtre, lui, un certain théâtre en tous cas, fait du discours et de lui-même en tant que média un usage minoritaire-fragmentaire, d'où sa «confidentialité» et sa richesse symbolique.

B.S. : Oui, j'ai bien compris, mais les mots sont dangereux. A partir du moment où tu introduis le concept de «majoritaire», tu invoques la notion de démocratie et tu sais que c'est une chose grave. Les mots majoritaires-minoritaires sont des mots dangereux.
Le théâtre est au cœur de l'impossible démocratie. C'est le lieu du non-lieu de la démocratie. La démocratie, la justice, ça n'existe pas, il n'y a pas de démocratie, c'est un leurre. Et le théâtre dit cela, il est le lieu où l'on voit que la démocratie ça n'est pas, justement parce que ça devient. Le côté feu follet du théâtre reflète la non-existence de la démocratie comme état définitivement acquis. Pour ce faire, il n'est par ailleurs pas forcément condamné à être en marge

(1) Jean-Marie Piemme, **Du théâtre comme art minoritaire** dans Théâtre public n° 50, mars-avril 1983

J.M.P. : Les médias diraient la démocratie, elle existe (puisque nous sommes là), nous sommes l'appareil de son rassemblement, ceux par qui le consensus arrive. Comme le discours politique, les médias ont le souci d'être majoritaires, ils disent : «nous ne sommes qu'un même corps»; le théâtre dit l'inverse : «je suis art, je divise, je singularise, je dénaturalise, je mets en cause votre identité», c'est en ça qu'il est une pratique minoritaire.

B.S. : Les médias ne sont pas forcés de tenir le discours qu'ils tiennent. C'est l'industrie qui les fait ainsi parler.
Le théâtre n'a peut-être rien à faire avec la perfection : il est de l'ordre du processus. Lorsque les aborigènes qu'on a vus au Festival d'Automne recommencent un mouvement, ils disent bien que le théâtre c'est de l'éphémère, du processus. Et la démocratie, c'est cela aussi, un incessant processus. La démocratie est menacée quand elle se croit arrivée définitivement. En parlant des aborigènes, je pense au Théâtre de la tribu. Un théâtre qui concerne les hommes en tant que groupe. Vu de loin, le comportement des êtres dans **La robe de chambre de Georges Bataille**, de Foreman, ou dans **Les céphéides** est tout aussi bizarre que celui de la tribu des «primitifs» australiens.

J.M.P. : Est-ce qu'il ne faudrait pas sortir un peu d'une opposition trop durcie entre théâtre et image, comme si toutes les vertus étaient du côté du théâtre et tous les vices dans les produits reproductibles? Après tout, une image de Godard, ça vaut pas mal de spectacles théâtraux. Est-ce que tout notre débat ne se ramène pas, en définitive, non à une affaire de médias, mais bien plus fondamentalement à la relation incontournable du média et du regard? Le vivant, théâtre ou image, est peut-être en définitive là et seulement là : dans le regard.

B.S. : L'introduction de la machine est une réalité posée de manière radicale à l'espèce humaine. J'avoue que je n'arrive pas à penser vraiment ce phénomène. L'enjeu, il est simple, soit l'espèce humaine avale la machine, soit c'est l'inverse. Si les appareils réussissent leur coup, ce sera la mort de l'espèce. Je fais évidemment le pari inverse. L'homme va digérer la machine, il ne lui permettra pas de lui faire un masque. A partir de là, je ne considère plus les machines comme des fatalités. Pas plus que je ne veux enfermer le théâtre dans le bunker de la culture, je n'enfermerai automatiquement les images dans leur production industrielle - le théâtre peut d'ailleurs y contribuer quand grâce à certains peintres justement, il remet l'image en cause. Ça existe évidemment, comme les bunkers de la culture, mais je préfère chercher les zones de fragilité qui enrichissent l'espèce plutôt qu'elles ne l'appauvrissent. Les «porteurs de feu follet» sont présents aussi dans le monde de l'image cinématographique. La courte histoire du cinéma et la plus courte histoire encore de la vidéo montrent que l'image se fragilise elle-même à prendre une multitude de formes diverses, elle redevient mouvante grâce à la technique. De l'intérieur de la prison, certains ont posé la question de la liberté. Il y a entre autres Godard, Straub, Syberberg, pour n'en citer que quelques-uns.

Au départ, le théâtre n'était pas une affaire de professionnels. Les Grecs qui en faisaient n'étaient pas des professionnels, mais avant tout des citoyens. Ce n'est qu'après que le théâtre est devenu professionnel et qu'il s'est posé des questions à partir de ce statut. Le cinéma lui a été plus vite, puis avec la vidéo et le câble, voilà que la question de la relation à la cité se pose et que l'interrogation sur l'ouverture vers le «non-professionnel», le «civique», fait retour. Je ne ramène pas les vieilles notions de créativité populaire, qui sont sans intérêt. Mais on comprend que l'image ne sera plus exactement la propriété privée de certains spécialistes. La réflexion sera forcément autre. Il y aura un côté utilitaire dans le maniement de l'image qui va faire que ce sera vivant et pertinent. La dernière instance du théâtre, c'est son processus, pas l'histoire qu'il raconte. Eh bien pour l'image, ça pourrait être un peu pareil. Je mise sur une «végétalisation» de l'image : elle redeviendra «chose de nature», elle aussi. Certains plans de Straub me permettent de regarder un brin d'herbe comme je ne le regarderais jamais naturellement. Une image de Straub n'est plus une image tuée par la machine.

Bernard Sobel, metteur en scène, directeur du Centre dramatique national de Gennevilliers, président de l'Atac. Sous la présidence de Bernard Sobel, l'Atac a organisé deux journées de réflexions sur le thème : l'acte théâtral et les réseaux d'images.

3. SIGNES ET JEU

Bernard DORT

Ce n'est pas seulement dans le jeu dramatique, le "JD", c'est dans les écoles de théâtre et sur la scène que l'acteur-créateur a remplacé l'acteur-matériau ou interprète.

En sont témoin ces citations empruntées (pp. 146-154) au dernier livre de Bernard DORT, La représentation émancipée, coll. "Le temps du théâtre", Actes Sud, 1988. Un livre qui nous concerne (voir aussi, plus loin, le texte 10 : Dramatique et Dramaturgie).

- Les comédiens sont, de nouveau, à l'ordre du jour. On ne les tient plus pour de simples matériaux, voire pour les interprètes d'une oeuvre dont la conception (l'écriture) et la réalisation (le spectacle) leur échapperaient. Ils méritent considération et réflexion. Ils ont droit à la parole. Et l'on hasarde de nouveau, à leur propos, l'expression d'"acteur créateur".

- La formation des comédiens s'est élargie, diversifiée. L'Ecole du Théâtre national de Strasbourg - la seule à être "nationale", avec le Conservatoire - y a joué son rôle. A la conception traditionnelle d'une formation individuelle, fondée exclusivement sur l'interprétation (d'un "emploi" ou de personnages plus ou moins définis à l'avance), elle a substitué la notion de groupe et l'expérience de travaux en commun.

- Par ailleurs, l'enseignement d'Antoine Vitez au Conservatoire a porté ses fruits : c'est qu'il privilégiait l'invention sur les pré-dispositions, le collage sur la construction imposée du personnage, la variation sur l'interprétation... C'est aussi... qu'il faisait appel, plus qu'à une quelconque tradition, à une triple mémoire de l'acteur : "Mémoire de l'Hstoire, mémoire du jeu et mémoire inconsciente (de soi-même)."

- Tout se passe comme si les comédiens se trouvaient en mesure de reprendre en charge et de faire passer dans leur pratique l'apport théorique et pédagogique des grands réformateurs du théâtre depuis un siècle, de Stanislavsk_ à Brecht, en passant par Meyerhold et par Artaud, sans oublier leurs épigones les plus récents (de Grotowski à Strasberg). Auparavant, une telle assimilation tenait du coup de force : elle frôlait le terrorisme, et elle restait souvent partielle, voire partiale : il fallait choisir et s'isoler dans son choix. On était, outrageusement et sans partage, stanislavskien ou brechtien. Non l'un et l'autre. Maintenant, cela est devenu possible.

- Une nouvelle relation entre l'acteur et le savoir s'institue. Le comédien revendique moins sa singularité; il ne lui suffit plus de construire, les yeux fermés et l'esprit paralysé, son personnage comme d'autres l'avaient fait avant lui. Plutôt qu'un interprète, il se veut "un artiste à part entière". Dès lors, il sait qu'il faut qu'il ait affaire à tout : non seulement au personnage ("en crise" comme l'on sait), mais encore à l'ensemble du spectacle et, au-delà, à sa réception, à son inscription dans notre culture théâtrale. Un certain anti-intellectualisme est passé de saison.

- La multiplication des monologues ou des "one man shows" répond, sans doute, à l'une des exigences de l'écriture dramatique contemporaine (qu'on pense à l'oeuvre de Heiner Müller)... Plus que le produit, c'est le processus qui est exposé. Les incertitudes du comédien, son approche, forcément tâtonnante, du texte sont converties en spectacle.

- Entre l'exercice et la représentation, la ligne de démarcation est mince. Et le public, aujourd'hui, est pour une bonne part composé d'amateurs ou de professionnels.

C.I.E.R.
Expression
Contemporaine
ST-ETIENNE

9

RICHARD MONOD

L'OUVERTURE A LA RÉCEPTION : SAMSON ET DALILA A L'ABBAYE DES PRÉMONTRÉS

Mon titre est accrocheur. Il dissimule plus qu'il n'annonce le sujet de cette communication qui est : l'ouverture à la réception des œuvres d'art, au moyen et au sein d'ateliers de pratique dramatique.

J'affiche donc ici Samson et Dalila, mais je ne parlerai peut-être que peu de la séance "Samson de Dalila à l'abbaye des Prémontrés" telle que je l'ai conduite récemment. Pour la circonstance, j'avais procédé à l'inverse, annonçant une démarche, mais dissimulant l'identité de mes héros. Donc, au troisième jour d'un stage de jeu dramatique – en fait, une université d'été intitulée "Savoir théâtral, pratiques dramatiques et apprentissages fondamentaux" – les 90 stagiaires, qui avaient à choisir entre quatre ou cinq propositions d'ateliers de six heures sur un "thème" commun – écrit-écriture – pouvaient lire, en ce qui concernait ma proposition :

- Il y a une histoire connue, ancienne.
- Il y a des personnages de légende, que nul n'ignore.

Première partie :

On joue avec les images et les souvenirs de cette histoire et de ces personnages ; le groupe, ainsi, met en commun et échange des fantasmes et de la culture.

Deuxième partie :

On se subdivisera en deux groupes-témoins :

- l'un travaillera avec le texte original, assez peu connu et pratiqué, d'où sort cette histoire connue,
- l'autre travaillera à écrire des textes originaux.

On rejouera finalement tous ensemble avec et à partir de l'entrelacement de tous ces textes.

Qu'est-ce qu'un atelier – ou un moment – de jeu dramatique ?

C'est quand il y a un groupe institué où les gens – sous la conduite d'un animateur-meneur-de-jeu – sont mobiles dans un espace lui-même recomposable. D'un côté, il y a référence au jeu : tout entre en jeu, l'espace, les objets, les corps, les voix, ce qui est là, ce qu'on a apporté exprès ; les gens jouent ensemble, dans l'ici-et-maintenant. De l'autre, il y a référence au théâtre : les gens jouent les uns devant les autres et les uns pour les autres, "représentent" des actions ou des choses fictives, qui ne sont pas là.

Lieu d'exploration et de découverte, l'atelier de JD est encore, en France, largement surprenant. Il fait appel à la créativité. C'est dire que le problème des points de départ et des points d'aboutissement se pose avec force : comment commencer, répondre à la question pourquoi (en termes d'objectifs) ou pour quoi (en termes de réalisation). Il est souhaitable que soit établi un contrat clair entre l'institution et l'animateur d'une part, les participants d'autre part. Mais les motivations énoncées n'empêchent pas que ne fonctionnent aussi, simultanément – et des deux côtés – des motivations implicites, voire secrètes ou encore inconscientes.

La leçon d'esthétique

Pour ma part, j'énonce de plus en plus souvent que mon but est l'éducation esthétique (1) – et c'est ce qui m'amène à ce colloque. Dès lors, j'ai annoncé que j'utiliserais des œuvres d'art soit comme inducteurs (ce qui lance l'activité de jeu dramatique), soit comme cible (2) : par des jeux engageant l'activité corporelle, vocale, spatiale, de plusieurs joueurs regardés et écoutés, on pénétrerait (3) dans une œuvre. Aimer (3) une œuvre serait en essayer, en inventer des usages eux-mêmes ludiques et artistiques, ce serait lui répondre par des réactions sensori-motrices plus ou moins calculées mais toujours signifiantes en ceci au moins qu'elles sont regardées et ont un destinataire.

Ayant posé pour et par le jeu dramatique ce genre de possible – ce qui constitue pour moi une pratique-recherche – j'ai vu prendre forme une question à laquelle je n'avait pas pensé d'abord : comment communiquer l'œuvre inductrice ou l'œuvre-cible ? comment assurer le premier contact ? D'emblée, il apparaissait que ce premier contact ne pouvait pas se situer dans un temps mort ou un temps neutre extérieur au processus ludique et dramatique que nos ateliers engagent.

Lecture-récital, concert, exposition

La lecture des textes artistiques *pour* la classe de français ou *dans* la classe de français est déjà en soi une grande question (4). Je saisis l'occasion pour réaffirmer que l'enseignement de la littérature – des littératures – est et ne devrait être rien d'autre qu'un très important enseignement artistique : maints débats et décisions manquent de pertinence faute de s'en aviser.

Les collègues de musique savent que l'audition de musique enregistrée n'est pas une panacée : qu'est-ce qui garantit que l'écoute n'est pas distraite ? Et les collègues d'arts plastiques mesurent combien une carte postale ou une diapo n'équivaut pas à la présence réelle d'une œuvre. Ces équivalents médiatisés peuvent être mis en jeu dans un atelier sans soulever les risques de détérioration qu'encourrait un original, mais un instrument joué, un objet réel apporté, une sortie dans le musée ou l'espace architectural sont autrement stimulants et laissent des souvenirs de jeu – et un savoir – autre-

ment forts (5). Emballer le Pont-Neuf est une réponse ludique – et sans doute artistique – au stimulant artistique "Pont-Neuf" : si vous vous contentez d'emballer une carte postale du Pont-Neuf, l'événement de communication n'aura pas eu lieu.

Il fut un temps où nous demandions à nos stagiaires d'apporter tous à la même séance une "œuvre d'art". La dynamique aboutissait à ce que des sous-groupes de jeu se forment pour jouer "en réponse" aux inducteurs-cibles sélectionnés. Pour commencer, nous les invitions à *jouer* le jeu de l'exposition. Ce mot qui venait de nous, les animateurs, déclenchait un processus d'accrochage puis de visite, intéressant. Mais les œuvres autres que plastiques (textes ou musiques) se communiquaient mal. Elle devaient déjà, pour s'actualiser dans l'atelier, être saisies par un "art du spectacle", tel que la lecture oralisée ou le disque, déjà "interprétées" – et on ne trouvait pas le lieu ni l'espace-temps propice à une lecture ou une audition de découverte solitaire.

Présentation, espace sacré

En JD, il faut s'accomoder de ce qui est ; mieux, il faut en jouer. Si une présentation neutre, inerte (j'entends par "inerte" sans art, sans supplément d'art) est impossible, il reste alors à renforcer la mise en spectacle, à la poser ouvertement. Aujourd'hui, je remplace l'exposition par une présentation (une "performance" ?). On délimite un "espace sacré", c'est-à-dire scénique. Tous les participants se disposent à l'extérieur de cet espace vide regardé. Chacun à tour de rôle entre, présente son objet, l'œuvre qu'il a apportée, la dépose dans l'espace sacré et sort. Il n'y a pas d'ordre de passage prédéterminé : on "y va" en temps juste, sur une pulsion vraie, relative à l'attention qu'on a prêtée aux entrées-présentations-sorties des autres (diachronie) et à la trace-présence de ce qu'ils ont laissé là (synchronie, remplissage de l'espace). On comprend que tout cela crée un rapport attentif et émouvant. Le double rapport propre au théâtre (l'interrelation des partenaires sur la scène et l'interrelation scène-salle) est totalement donnée dans une improvisation qui fait tout vivre au présent : quand j'entre, j'actualise et je réassume – en danger, sous les regards – le rapport moi-œuvre choisie par moi et je sollicite que ce rapport soit émouvant (... comique,... provocateur) pour vous, maintenant. Vous, spectateurs, mais, dans l'atelier, tout le monde est alternativement spectateur et acteur (y compris le maître s'il veut "participer" à l'intérieur de la règle qu'il a fixée), d'où la qualité particulière de la réception : joueurs en attente; les "spectateurs" sont toniques.

Comme on le voit, ces présentations – brèves, dramatiques, jouées – n'ont rien à voir avec un cours d'introduction à, une notice explicative, une édition annotée.

La surprise

Je centrerai maintenant mes exemples sur l'ouverture à la réception des textes.

Je cherche à provoquer une communication chaude (ou glacée), matérielle, sensorielle, charnelle. Je joue sur l'effet de surprise, et je tente d'éveiller la curiosité par le recours systématique au fragmentaire : quelque chose est soudain là, un fragment textuel, et quelque chose est caché, le contexte, l'architecture d'ensemble de l'œuvre poétique et littéraire. C'est peut-être même le fragment ou le collage qui fait art.

Voici quelques cas de figures :

1. C'est le système de l'espace sacré tel qu'il vient d'être décrit : se sentant prêt, à son tour, un apporteur de texte entre; son livre sous le bras, le montre, le jette à terre, sort :

variante : il en dit le titre en fixant les spectateurs ;
variante : il en regarde le dos ou la première page et feint de déchiffrer le titre à voix haute...
variante : il en dit ou lit le titre de façon gourmande...
variante : il retrouve et lit tout ou partie du passage qui constitue son choix...
variante : il ouvre au hasard, découvre et jette aux quatre vents – ou à son public – des mots isolés.

J'ajoute que le "communicateur" n'exécute pas telle ou telle variante parce qu'il l'a décidé, mais il l'invente sur le moment, il improvise (6).

2. Les participants ont tous entre les mains un texte court. Variantes : c'est eux qui l'ont apporté ; tout le monde a apporté un texte mais on a mélangé les cartes et on a entre les mains le texte d'un autre , même situation, mais les textes ont été écrits par les participants au cours de l'atelier ;ou enfin, c'est un texte, ou plusieurs, apporté par l'animateur. Comment communiquer cette masse textuelle ? Un procédé est la lecture simultanée entrecroisée de tous les textes à la fois. La consigne sera : vous vous installez dans une certaine solitude et, quand vous voulez, quand c'est possible, vous oralisez clairement un morceau de votre texte. On peut spécifier que chaque texte doit être lu intégralement dans l'ordre une seule fois – ou au contraire permettre (voire suggérer) la sélection, le zig-zag, la répétition. Cette procédure réussit mieux si tout le monde est en jeu, sans auditeurs extérieurs. L'opération est réussie si les lecteurs ne se chevauchent pas – ou si l'accident qu'est le démarrage simultané de deux voix est accepté et joué sans coupure, sans déconcentration, sans honte devant la "faute".

On va ainsi de la déconstruction à l'exploration, physique et collective, de la matière et du sens. C'est une expérience esthétique fondamentale, instaurée par une consigne simple, n'exigeant des participants aucun savoir-faire technique préalable. Faire une confiance entière à leur culture, à leur sensibilité, à leur désir, s'avère le plus souvent (7) rentable.

Le temple chante

Si j'en reviens particulièrement à l'abbaye des Prémontrés, ce sera pour mettre en évidence ce qu'il y a de plus spécifique dans l'utilisation des tech-

niques dramatiques : un surgissement et une intégration de l'imprévu comme source à la fois d'art et d'émotion.

Nous nous sommes retrouvés, ce matin-là, environ vingt-cinq personnes : chercheurs en formation, comédiens, animateurs, et surtout "enseignants de base" de l'Education nationale. Or, nous fûmes d'emblée, et "en plus", *contenus* dans une œuvre d'art, l'église abbatiale elle-même. Froide, sombre et rebutante les jours précédents, je l'avais élue par défi comme lieu de l'atelier Samson et Dalila, imaginant mais craignant de fournir aussi un "décor" évident à mon histoire biblique : les colonnes du temple. Le temps avait changé : l'abbatiale était lumineuse, chaude, accueillante. Ses dimensions forçaient à des déplacements énergiques. L'acoustique détestable, réverbérante, empêchait toute parole banale, obligeait à rétrécir les consignes, mais devenait matière à jeux sonores. On fit des chœurs de "danse et musique libres" sur les mots-thèmes Samson, puis Dalila. La remémoration culturelle se fit sous forme d'improvisations verbales chuchotées : une moitié des participants s'est dispersée, les gens étant assis au sol, les yeux fermés. Consigne aux autres : allez vers les "aveugles" et glissez-leur dans l'oreille des phrases ayant pour sujet Samson ou Dalila. La recherche corporelle des personnages se fit par des échanges à deux. Consigne : vous vous répartissez à votre gré les rôles de Samson et de Dalila ; vous vous placez à bonne distance en vous tournant le dos ; au signal, vous vous retournez et vous offrez une image fixe, une statue de ce personnage à votre-son partenaire. Ils se regardent, se fascinent, se rapprochent en se transformant l'un dans l'autre, si bien qu'à mi-parcours, proches, ils sont semblables (jeu du miroir), mais à la fin, rééloignés, le Samson est devenu la Dalila et la Dalila est devenue le Samson – de ce couple-là, dans ce temps-là. Les douze paires de joueurs démarrèrent en même temps à partir des espaces entre les piliers de la nef.

L'après-midi, avant de se diviser en sous-groupes témoins (ceux qui travailleraient avec le texte biblique, ceux qui écriraient des textes originaux), nous fûmes de nouveau captés par l'abbatiale comme inducteur de jeu : tous les "acteurs" cachés derrière les piliers ou dans le chœur et le transept firent retentir les voûtes sur le thème : des voix (de Samson ? de Dalila ?) s'appellent et se cherchent sans se voir. Je passe sur tout le reste. Je dirai seulement qu'après le départ du sous-groupe "écrivains", quand le sous-groupe "lecteurs" pratiqua la lecture individuelle, solitaire et silencieuse, de photocopies du texte biblique (j'aurais pu souhaiter un support plus chaud), tous inclus dans la nef de l'abbatiale, désormais notre partenaire, c'était un de ces moments où l'ouverture collective à la réception d'un objet culturel – d'un texte artistique – s'est faite grâce aux techniques dramatiques. J'entendais leurs silences ; ils me disaient la surprise et le travail de ce qui advenait, pour chacun et pour tous, entre la mémoire flottante, la chaleur des choses déjà jouées et l'impact des mots qui, enfin, étaient là...

Quatre "répliques"

Théoriciens et praticiens – de l'art et de la pédagogie – se sont exprimés avec beaucoup de finesse et de clarté au cours du colloque – mais ce colloque ne pouvait être le lieu où ils s'engagent et travaillent ensemble. Frustré de débat et de confrontation pratique, j'aimerais, si la règle du jeu l'autorise, terminer ce texte sur quelques réponses à des questions ou à des affirmations qui m'ont particulièrement intéressé et concerné dans les communications que j'ai entendues.

1. G. Monnier a exprimé ses réserves sur une pédagogie de l'expression dont la finalité ne serait pas un apprentissage, mais le "bonheur psychologique" des apprenants, des élèves. En célébrant le ludique, en invitant des "joueurs" à répondre immédiatement, avec plaisir, avec sensualité, à la rencontre-surprise avec un objet d'art qu'on n'a ni présenté ni analysé, il semble que je suive cette orientation, condamnée aussi avec éclat par Jean-Claude Milner dans son pamphlet anti-pédagogique, *De l'Ecole* (8). A quoi on peut répondre qu'en veillant à une perception réelle, qui mobilise l'émotion et l'action, on ne fait que s'appuyer sur les conditions concrètes d'acquisition des connaissances telles qu'elles sont exposées, par exemple, chez Piaget. Pure idéologie, Piaget, une éthique du bonheur scolaire ? ou, quand même, quelques acquis, par la méthode des sciences expérimentales dans un champ scientifique, l'épistémologie.

2. P. Charreton, évoquant les problèmes de programmation et de stratégie (nécessairement "pédagogique") d'une maison de la Culture, rencontrait l'inévitable tentation de progresser du "facile" au "difficile". Pour amener un public du familier à l'inconnu, du souriant au terrible, de l'anecdotique au métaphysique, de la fable cohérente et achevée au montage, de la mimésis à l'exploration visionnaire, il y aurait des étapes et des degrés. Cependant, dans la mesure où les démarches de jeu que nous mettons en place désarment les préjugés et dispensent des pré-requis, où elles précipitent un groupe dans des activités de manipulation et d'échanges mobilisant l'œuvre en tant qu'objet et matière, sans inventaire ni identification préalable, aucune progression ne s'impose à nous (sauf la progression interne à ce type de travail). Un groupe disposé à jouer n'est pas plus déconcerté par un sonnet de Louise Labé que par une B.D. d'Hergé, par une composition "support-surface" de Louis Cane que par la musique-rengaine de *Diva*. P. Charreton estime justement que la qualité doit être recherchée dans la *relation d'usage* à l'œuvre, plutôt que dans la qualité de l'œuvre ou le statut professionnel de l'artiste. L'ouverture à la réception dans un groupe de jeu commence une telle relation d'usage.

3. J.-A. Brutaru définit le travail de l'artiste en disant qu'il crée un champ sensible (au sens sensoriel et émotionnel, je pense) et en même temps un champ d'investigation intellectuelle et cognitive. Dans le type de pratique que je décris, l'enseignant fait exactement la même chose. L'atelier de jeu dramatique est un champ perceptif et interactif où l'on peut notamment introduire (selon une diachronie dramatiquement réglée) l'œuvre d'art.

4. De J. Bonnaval enfin, j'ai retenu l'image d'un enseignant d'art qui *est* un artiste. Qu'importe alors qu'il produise une œuvre ou que son travail d'artiste s'incarne principalement dans ce processus relationnel indéfini qu'est son enseignement – pourvu qu'il y apporte et y risque ce qu'il aime, ce qu'il désire, ce qu'il sait, comme un artiste, sachant qu'il ne pourra jamais toucher et mesurer les fruits, les résultats de son travail. En tous cas, l'animateur des jeux dramatiques dont j'ai parlé, je le souhaite à l'image de cet enseignant-artiste-là.

(1) "Une légitimation du jeu dramatique : la leçon d'esthétique", in *Le Français Aujourd'hui*, n° 55, septembre 1981.

(2) L'art est au centre de cette pratique et le jeu est partout et il rayonne. Dans le premier cas, la pratique est centrifuge et tend à la récréation. Dans le second, elle est centripède et tend à l'appropriation.

(3) Les connotations érotico-amoureuses ne sont pas contournables

(4) Je l'ai posée ailleurs, esquissant des réponses, dans une sorte de manuel destiné aux enseignants de français, *Les textes de théâtre*, CEDIC / Nathan, 1977.

(5) A l'ouverture du centre Pompidou, une animatrice, Dominique Abensour, pour sa maîtrise d'études théâtrales, *Les enjeux du voir*, obtint facilement de faire jouer des enfants dans le musée d'art moderne. J'ai pu faire de même au musée d'art contemporain de Montréal. Il y aura de gros moyens pour accueillir les scolaires au musée du XIXe siècle à la gare d'Orsay ; il faudrait qu'ils permettent de jouer *dans* les collections. Voir aussi, dans le présent colloque, la chaleureuse communication de Mme Dancer.

(6) Cela dit, même si telle ou telle de ces variantes est proposée comme consigne, la mise en jeu reste toujours une improvisation et un événement de communication unique.

(7) La seule difficulté vient du phénomène psycho-pédagogique et institutionnel qu'on appelle, en formation, la "résistance" : des participants ne font confiance ni à eux-mêmes, ni à l'animation, ni à l'institution qui veut bouger et les faire bouger ; ils réclament du solide, du traditionnel, des repères...

(8) Seuil, 1984.

10

Je peux prendre n'importe quel espace vide et l'appeler une scène. Quelqu'un traverse cet espace vide pendant que quelqu'un d'autre l'observe, et c'est suffisant pour que l'acte théâtral soit amorcé.

Peter Brook

La dernière instance du théâtre, c'est son processus, pas l'histoire qu'il raconte.

Bernard Sobel (1)

DRAMATIQUE ET DRAMATURGIE

I.

1. Bernard Dort voulait bien, récemment, me reformuler oralement ce que je pensais être sa définition de la dramaturgie :
Tout ce qui est dans le texte, et tout ce qui, du texte, passe dans la représentation.
Je ne peux m'installer dans cette définition s'il y a - et il y a... même si je n'entreprends pas de le valoriser aux dépens de l'autre - un théâtre sans texte.

La définition de Dort repose sur l'existence historique d'un immense capital, ou monument, la littérature dramatique universelle, sa solidité poétique et sa relative lisibilité autonome. Elle repose sur l'usage qui est fait de ce stock, de la façon dont il est inventorié, réinvesti - et, plus difficilement, augmenté - par les scènes dramatiques et lyriques dans la deuxième moitié du XXéme siècle (2). Elle repose enfin sur l'existence d'une écriture scénique relativement textualisée (la mise en scène, au XXème siècle, est une partition arrêtée, invariante, de variables telles que : acteurs, places, "timing", effets de lumière...), quoique, mystérieusement et pathétiquement inconservable : quand on ne la joue plus, l'oeuvre scénique, tel un organisme, meurt. Ses parties se dissolvent et retournent à la masse pour poursuivre d'autres existences, inorganiques ou organisées autrement.

2. Je ne refuse pas de m'intéresser à "ce qu'il y a dans le texte". J'ai proposé, un peu cavalièrement, des méthodes d'analyse - solitaires ou collectives - dans un ouvrage pour enseignants, Les textes de théâtre (Cedic/nathan, 1977),

qui continue à faire son chemin. J'aime choisir un texte en vue de sa représentation, pour l'inscrire au répertoire d'un groupe donné (3). J'aime, un peu moins, choisir un texte pour en parler (voir plus loin comment j'ai parlé/écrit sur Ghelderode, poète dramatique que je n'avais pratiquement jamais lu ni vu représenter, afin d'y déceler un dramaturge au sens où je définis la dramaturgie). Ma pratique d'enseignant "assis" c'est de choisir un texte, et ses transformations, et ses mises en jeu : sous forme de traces et, de préférence, sous forme de l'événement encore accessible, encore en processus, vivable, de sa représentation (4).

Mais ma définition de la dramaturgie ne mentionne pas le texte, puisque texte il n'y a pas toujours.

3. *La dramaturgie est la façon dont on règle - dont se règle, intentionnellement ou non - le rapport entre le représentant (l'énonciation, en y incluant le public-destinataire) et le représenté (l'énoncé, ce mystérieux absent que le représentant actualise sans s'effacer).*

Cette définition de la dramaturgie figure plus longuement et en d'autres termes dans Les textes de théâtre (p.112 à 114). Jean-Yves Pidoux, dans sa thèse publiée Acteurs et personnages dans les esthétiques théâtrales du XXème siècle, Editions de l'Aire, Lausanne, 1986, parle du représenter et du représenté : c'est la même distinction.

Ce sont surtout les acteurs et les lieux, qu'il ne faut pas complètement occulter dans des emballages figuratifs inertes (costumes, postiches, décors) qui sont pris dans la vibration entre le représentant et le représenté.

4. Une telle définition large de la dramaturgie convient au travail de formation en jeu dramatique et par le jeu dramatique, puisqu'on s'y donne rarement la tâche d'interpréter des oeuvres de façon exhausive et cohérente, ni, par conséquent, celle de prendre des décisions en vue de faire oeuvre de représentation future et répétable.

DD 3

On y fait du théâtre pauvre, sans décors, maquillages ni costumes, entièrement fondé sur le jeu, les gens, l'espace.

Peut-être devrais-je distinguer le dramatique, comme activité d'exploration et de recherche vitale pour l'individu et le groupe (avec réversibilité des fonctions émetteur/récepteur), respiration naturelle quoique rare, aventure exigeante, de la dramaturgie comme agencement raisonné, délibéré et reproductible, ce qui me rapprocherait de Dort. A condition de rappeler que le dramatique, sans arrêt, au cours des répétitions comme dans l'effort d'accomplir chaque représentation, rend le travail dramaturgique, non pas impossible (on peut toujours réfléchir et travailler), mais intenable (on n'est jamais arrivé).

"Mon tableau, mon poème, n'était pas fini. On me l'a arraché pour l'exposer, l'imprimer. Il a manqué huit jours de répétitions..." Prépondérance du dramatique sur la dramaturgie.

La tension est entre l'événement/avènement et l'oeuvre. Il est courant d'inscrire dans une mise en scène l'histoire de l'avènement du texte et l'histoire simultanée ou postérieure de sa prise en charge par une équipe : mais tout cela n'est que broutille, pédantisme ou sophistication s'il n'advient pas en plus, avec la qualité d'effort émouvant, la rencontre au présent, dans ce lieu, des acteurs, des spectateurs et de référents incomplètement déterminés.

" Aimez ce que jamais on ne verra deux fois "

(Vigny, La maison du berg

II.

Il est certain que la fable suivie, le discours argumenté, la lecture horizontale, ne sont pas dans une phase prospère. Le surgissement, la piqûre sont ce que nous guettons, ce qui nous touche le plus comme acteurs et comme spectateurs. J'en donnerai quatre exemples, quatre vignettes sur le plaisir troublant du théâtre [5].

1. C'est du ballet-théâtre, sans texte d'auteur. Un beau titre : Le pouvoir des folies du théâtre. Jan Fabre dit qu'il n'a pas besoin d'acteurs, mais de "performers".

Le plateau se vide des deux groupes qui l'occupaient, des jeunes gens genre militaire, des filles au sexe ambigu, genre écoliers. Une seule, par erreur, est sortie vers la salle. Elle veut regrimper sur le plateau. Le dernier garçon l'en empêche. Il s'interpose, la repousse du bout du pied. C'est très long. A un moment la fille s'accroche à ce pied et (on hésite sur la "lecture") l'embrasse avec désespoir. J'ai oublié la conclusion de l'épisode.

La situation et les connotations sont élémentaires, un peu bêtes. Mais le jeu bouleverse parce qu'il intègre du faux : le garçon pourrait être toujours à la bonne place pour empêcher vraiment la fille de passer, mais il y est rarement : le passage est libre. Et parce qu'il intègre du vrai : l'implication et l'interrelation des acteurs est totale, leur course est un travail physique réel, qui les fatigue. Jeu d'un jeu dangereux, pervers et tragique.

2. Ecole normale, instituteurs en formation continue. Je suis animateur visiteur. Ma proposition : que le jeu dérive de textes, rares et chargés, avec lesquels j'ai un rapport vécu récent : une lettre à un fils, lettre qui fut oubliée chez moi par le destinataire, espèce d'oiseau migrateur ; un fragment d'un roman autobiographique inédit, écrit par un ami plus jeune : où un homme jeune assiste à la naissance de son premier enfant en prenant des photos de l'accouchement. On a fait la "lecture-entrecroisée-simultanée" (6) des deux textes, présents dans leur forme concrète : la lettre autographe, le tapuscrit en quête d'éditeur.

...Ils sont trois, deux hommes, une femme, pour préparer une "impro concertée" (canevas) sur la scène de l'accouchement. Personnages joués : le père (jeu comique : le photographe paniqué), la sage-femme (le corps un peu trop rond a de beaux gestes ronds) et le bébé : la parturiante (cette autre rondeur est passée dans les gestes de la sage-femme) n'estpas figurée. Un instituteur blond-roux d'environ trente

ans, qui, depuis le début du stage, récuse la culture et le discours des sciences humaines mais "travaille" bien, s'est replié en position fétale. Mon souvenir c'est simplement que la façon dont son corps s'est déplié, faisant à peine onduler-briller la chevelure, était un miracle de justesse émouvante pour lui, pour nous tous qui regardions. Je crois que ceci tient au feuilleté assez complexe de vrai, de distance, de reproduction, de dit, de non-dit, de relations d'action, de désir, d'observation, de rêve - et d'institution (puisque j'exerçais une fonction instituée au sein de l'institution des instituteurs) que nous avions réussi à capter et à contenir dans ce geste. Apparition fugitive, mais préparée par une sédimentation.

3. De nouveau au théâtre en tant que spectateur. Avec un texte. Des Allemands jouent à Paris dans leur langue une pièce récusée de Kleist, La bataille d'Arminius. Le spectacle est menacé de ne pas "advenir". Il est trop délibéré. On a beaucoup vu les Allemands déshéroïser des textes classiques par un jeu ironique, par l'utilisation de matériaux laids et l'accumulation de détritus. Et puis ça parle de l'Allemagne aux Allemands. Mais j'ai mes Allemands, dont celui qui m'a amené ici ce soir. Finalement : l'actrice qui joue Thusnelda en grosse idiote ne se désintéresse pas de son personnage et elle prend un risque avec/malgré son grand savoir-faire; une scène nocturne de peuple dans la forêt, avec petits masques placés sur le sommet des têtes inclinées, surprend et rayonne de petites vies; et la fin dans le théâtre nu : oui, de Kleist à Peymann et d'eux à moi, le théâtre circonscrit avec ses moyens propres une question, un tourment. Ce gros spectacle n'est pas seulement intelligent et orgueilleux. Il va jusqu'à la blessure, la fracture.

4. Une dame romaine (un soprano international) se tient debout devant un tombeau (un morceau de décor de R. Pe-

ans, qui, depuis le début du stage, récuse la culture et le discours des sciences humaines mais "travaille" bien, s'est replié en position fétale. Mon souvenir c'est simplement que la façon dont son corps s'est déplié, faisant à peine onduler-briller la chevelure, était un miracle de justesse émouvante pour lui, pour nous tous qui regardions. Je crois que ceci tient au feuilleté assez complexe de vrai, de distance, de reproduction, de dit, de non-dit, de relations, d'action, de désir, d'observation, de rêve - et d'institution (puisque j'exerçais une fonction instituée au sein de l'institution des instituteurs) que nous avions réussi à capter et à contenir dans ce geste. Apparition fugitive, mais préparée par une sédimentation.

3. De nouveau au théâtre en tant que spectateur. Avec un texte. Des Allemands jouent à Paris dans leur langue une pièce récusée de Kleist, La bataille d'Arminius. Le spectacle est menacé de ne pas "advenir". Il est trop délibéré. On a beaucoup vu les Allemands déshéroïser des textes classiques par un jeu ironique, par l'utilisation de matériaux laids et l'accumulation de détritus. Et puis ça parle de l'Allemagne aux Allemands. Mais j'ai mes Allemands, dont celui qui m'a amené ici ce soir. Finalement : l'actrice qui joue Thusnelda en grosse idiote ne se désintéresse pas de son personnage et elle prend un risque avec/malgré son grand savoir-faire; une scène nocturne de peuple dans la forêt, avec petits masques placés sur le sommet des têtes inclinées, surprend et rayonne de petites vies; et la fin dans le théâtre nu : oui, de Kleist à Peymann et d'eux à moi, le théâtre circonscrit avec ses moyens propres une question, un tourment. Ce gros spectacle n'est pas seulement intelligent et orgueilleux. Il va jusqu'à la blessure, la fracture.

-. [illegible] romaine (un soprano international) se tient [illegible] devant un tombeau (un morceau de décor de R. Pe-

duzzi). Lella Cuberli chante un air d'opera seria dans Lucio Silla, de Mozart, mis en scène par Patrice Chéreau. Et soudain, un miracle se produit.La cantatrice est si parfaitement décontractée que la musique lui coule du corps, ruisselle sur son corps. Elle s'élève, mais elle coule, j'en ai une impression visuelle d'ondulation, j'en suis parcouru. La rhétorique seria, plus le pépiement inlassable et tendre de l'orchestration mozartienne d'une part, le travail dramaturgique de Chéreau qui a découvert et montré de façon sensible comment cette rhétorique exprimait ces situations, ces personnages d'autre part, et voici que la performance habitée et située est devenue plus que de la présence : un instant (dramatique) de bonheur.

*

Les instants de bonheur apparaissent. Ils s'échangent, se partagent, dans la chaleur d'une présence physique. Ils ont grand mal à se dire, on est guetté par l'ineffable. Néanmoins j'en écris, dans l'espoir pédagogique d'en favoriser la production-perception. Peuvent-ils s'arranger en ensembles d'une certaine durée, reproductibles, délibérés ? C'est toute la question du dramatique et de la dramaturgie.

D'un autre oral de Bernard Dort (un débat sur la formation à Gennevilliers) j'ai retenu ceci :

Il existe un savoir sur le théâtre et je pense qu'il est bon que les gens de théâtre sachent ce savoir. Mais, dans le moment de la représentation, ce n'est pas cela qui est en jeu.

*

Pour achever de défaire l'oeuvre et renvoyer au processus, voici trois citations longues (deux de Barthes, une de Jen-Marie Piemme) que j'ai beaucoup diffusées auprès de mes étudiants de jeu dramatique (JD).

Barthes parle de photos. Le récepteur est seul.

Je décidai alors de prendre pour guide de ma nouvelle analyse l'attrait que j'éprouvais pour certaines photos.

DD 7

Car, de cet attrait, au moins, j'étais sûr. Comment l'appeler ? De la fascination ? non, telle photographie que je distingue et que j'aime n'a rien du point brillant qui se balance devant les yeux et fait dodeliner la tête; ce qu'elle produit en moi est le contraire même de l'hébétude ; plutôt une agitation intérieure, une fête, un travail aussi, la pression de l'indicible qui veut se dire. Alors ? De l'intérêt ? Cela est court : je n'ai pas besoin d'interroger mon émoi pour énumérer les différentes raisons qu'on a de s'intéresser à une photo : on peut : soit désirer l'objet, le paysage, le corps qu'elle représente soit aimer ou avoir aimé l'être qu'elle nous donne à reconnaître ; soit s'étonner de ce qu'on voit ; soit admirer ou discuter la performance du photographe, etc. ; mais ces intérêts sont lâches, hétérogènes ; telle photo peut satisfaire l'un d'eux et m'intéresser faiblement : et si telle autre m'intéresse fortement, je voudrais bien savoir ce qui, dans cette photo, fait <u>tilt</u> en moi. Aussi il me semblait que le mot juste pour désigner (provisoirement) l'attrait que certaines photos exercent sur moi, c'était celui d'aventure. Telle photo m'<u>advient</u>, telle autre non.

Dans ce désert morose, telle photo, tout d'un coup, m'arrive ; elle m'anime et je l'anime. C'est donc ainsi que je dois nommer l'attrait qui la fait exister : une animation. La photo elle-même n'est en rien animée (je ne crois pas aux photos "vivantes") mais elle m'anime : c'est ce que fait toute aventure.

Roland Barthes
<u>La chambre claire, note sur la photographie</u>
Gallimard Le Seuil, 1980, P. 37-39.

Il me semble distinguer trois niveaux de sens. Un niveau informatif, ce niveau est celui de la communication. *Un niveau symbolique, et ce second niveau, dans son ensemble, est celui de la* signification. *Est-ce tout ? Non. Je lis, je reçois, évident, entêtant et têtu, un troisième sens, je ne sais quel est son signifié, du moins je n'arrive pas à le nommer, ce troisième niveau est celui de la* signifiance.

Le sens symbolique s'impose à moi par une double détermination : il est intentionnel (c'est ce qu'a voulu dire l'auteur) et il est prélevé dans une sorte de lexique général, commun, des symboles : c'est un sens qui va au devant de moi. Je propose d'appeler ce signe complet le sens obvie. *Quant à l'autre sens, le troisième, celui qui vient "en trop", comme un supplément que mon intellection ne parvient pas bien à absorber, à la fois têtu et fuyant, lisse et échappé, je propose de l'appeler* le sens obtus.

Roland Barthes
<u>L'obvie et l'obtus</u>
Seuil, 1982. 4ème de couverture, d'après p. 43-45.

Piemme (page suivante) parle de théâtre : émetteur et récepteur sont ensemble (et, dans le DD, réversibles).

Le théâtre est un espace public où s'appréhendent la force, le charme, la menace, le plaisir, la crainte de l'altérité, un espace aux effets réels neutralisés où il advient ce qui n'arrive nulle part ailleurs. Ce «nulle part ailleurs» n'est pas affaire de valeur mais de spécificité. Le dispositif théâtrique remplit les conditions d'une expérimentation et d'une expression spécifiques. Son intérêt social réside peut-être plus dans cette capacité de différence-là, que dans le contenu de ce qui se dit sur le plateau. En un sens, on pourrait reprendre au compte du théâtre la formule de Mac Luhan : «Le médium c'est le message».

Lorsque le théâtre tire le maximum d'intensité de la gestion raisonnée de ses composantes médiatiques, le corps, le temps, le rythme, l'espace, la prise de parole, le regard, la présence du spectateur, lorsqu'il met profondément en jeu sa dimension performative et renonce à la singerie référentielle, il trouve des bases cohérentes pour son action. L'effet médiatique contemporain rend la prééminence au théâtre comme acte fugitif, l'élaboration de l'ici et maintenant prend le pas sur le théâtre comme vecteur d'énoncés. A la limite, le théâtre contemporain ne communique plus rien, il expose sans culpabilité les dédales du réel et de l'illusion, du vrai et du faux, de l'un et du multiple, du je et de son double, de l'inclusion et de l'exclusion, de la totalité et du fragment, de la représentation et de l'irreprésentable, mais il n'a rien à en dire. Lorsque le média est travaillé pour repérer sa radicale différence avec le réel et lorsque, par celle-là, il éclaire celui-ci, il localise son utilité sociale dans son être-là : portion d'un ailleurs où, par le détour de l'illusion, du réel advient qu'on ne perçoit, ainsi que là...

Dans un monde qui se médiatise la richesse sociale du théâtre est peut-être moins dans ce qu'il dit que dans le fait qu'il soit. Le théâtre actuel n'est plus un lieu de débat, de confrontation, de discussion, d'information : toutes ces fonctions sont mieux assumées par d'autres médias et il y a plus dans un numéro du Monde ou de Libération que dans dix ans de spectacle théâtral. Supprimez le théâtre et vous ne perdrez rien de ce qui peut être dit à un moment donné, car dans une société où les canaux de communication sont multiples, rien ne peut être dit qui ne soit déjà formulé ailleurs. Par contre si le théâtre vient à manquer, c'est une perte de différence qu'on enregistre. Une perte dans la capacité d'une société à multiplier les canaux de perception du réel, une perte dans la capacité à profiter à travers un dispositif original, d'un mode d'approche de l'inconnu et du nouveau, une perte dans la capacité à savoir avant qu'on sache, à penser ce qui paraît ingérable, cette charge d'irrationnel qu'implique le maniement des formes et des langages lorsqu'on le produit pour le regard de l'Autre.

D'un point de vue anthropologique, il importe assez peu de savoir pour quels produits (ou types de produits) on fait de la publicité, car le facteur significatif de la publicité réside dans le fait qu'en étant publicité de tel produit, elle est publicité de la publicité. De la même manière, tout théâtre, au-delà de ses contenus conjoncturels est d'abord affirmation du théâtre, démonstration de son existence. Mais tout théâtre n'affiche pas son être-là avec la même intensité, le même bonheur, la même vertu d'entraînement, la même capacité à marquer. C'est que la «plénitude» d'un média n'est pas une qualité donnée d'avance. Elle ne se perçoit pas dans la simple énumération de ses caractéristiques techniques dans le premier effet d'évidence des composantes : un média est aussi le résultat du travail qui le produit comme tel à un moment historique donné. La plénitude du média se produit dans l'acte théâtral comme une consécration à jamais inassurée, toujours un peu, même dans le spectacle le plus mauvais, beaucoup, là où la qualité est manifeste. Ce qui fait la différence entre peu et beaucoup? L'inégale capacité à constituer le plein effet médiumnique en élaborant une interrogation au réel. Parfois le média se singe lui-même. Bernard Dort rappelait récemment l'ennui qui sourd de ce théâtre se soûlant lui-même des jeux infinis de la métamorphose; parfois, il se nie ou se renie : il n'y a pas de bon médium sans un bon régime.

Ce texte a été publié une première fois dans **Partenaire** *N° 12, 1983*

DD 8

Jean-Marie Piemme
fragment de
"Du réel advient qu'on ne perçoit, ainsi, que là..."
Alternatives théâtrales, n°19, 1984.
Et, avec variantes,
Alternatives théâtrales, n°20-21, 1984.

DD 9

Notes.

(1) Références : Brook (L'espace vide) cité par Sarrazac, et Sobel (entretien avec Piemme) dans Alternatives théâtrales n°19, capital pour ce débat. Avec aussi le numéro double 20-21, collection , en 1984, des écrits de J.-M. Piemme.

(2) J'appartiens - comme Dort, Vitez, Boal, Rebillot - à la génération des "20 ans en 1950".

(3) Comme directeur-metteur en scène au Théâtre Universitaire de Nice (1963-1968), et, vingt ans plus tard, comme "conseiller littéraire et dramatique" de Françoise Merle.

(4) Actuellement (1987) un cours (et travaux dirigés) sur Le songe d'une nuit d'été : le texte, sept traductions françaises, la musique d'époque, celle de Mendelssohn, l'opéra de B. Britten et P. Pears, la vidéo de la célèbre série des Shakespeare de la BBC et le spectacle visible à la Comédie-Française (Lavelli). Plus Le parc de Botho Strauss.

(5) Pour une cinquième "vignette" où je témoigne comme acteur (comme animateur-joueur), voir Le regard et l'émotion.

(6) Sur cette pratique, voir notamment Samson et Dalila à l'Abbaye des Prémontrés.

11

REGARD, EMOTION

par Richard Monod

Contribution au colloque interdisciplinaire
LA THEATRALITE DU CORPS,
Implications dans la formation
Louvain-la-Neuve, 23 mai 1987

J'ai accepté avec plaisir les deux sous-titres (qu'on retrouve ci-après) qui m'étaient proposés par les responsables du colloque. Mais le "regard" et le "contrôle de l'émotion" ne sont pas des sujets séparés. Ils s'interpénètrent.

Jeu dramatique

Je parle à partir d'un "lieu", d'une expérience qui n'est pas le théâtre mais le jeu dramatoique (JD). Il est difficile d'expliquer le JD à ceux qui ne l'ont pas rencontré et ne conçoivent pas que cela existe - parce qu'ils connaissent trop bien le théâtre amateur, l'atelier de formation artistique, la dynamique des groupes, les pratiques psychodramatiques et les jeux de rôles à finalité socio-économique utilitaire.
Mais le JD existe, et plus comme pratique de formation que comme activité de loisir. C'est une pratique répandue, instituée : en ce sens on peut mettre au coeur de la définition l'institution. D'où ce début de définition constitutive que j'ai déjà donnée ailleurs :

- il y a <u>un groupe</u> conduit par un (ou plusieurs) animateur ;
- il y a <u>une institution</u> qui a organisé cette rencontre ;
- il y a <u>un espace vide</u> et des gens qui s'y mettent en mouvement pour exprimer et communiquer ; l'action (drama) des corps entre eux est appelée jeu, car il y a une part de fantaisie, de spontanéité, de recherhce, d'insolite.

Théâtre

Mon expérience - et celle du JD en général - est empirique et naïve et gagne à le rester. Je me suis formé sur le tas. Mais comme j'étais, d'une certaine manière, professeur (théoricien, universitaire) de théâtre, mon travail à consisté à devenir formateur <u>à</u> l'art dramatique (quels sont

les gestes fondamentaux de l'art dramatique comme avènement de formes et événement de jeu et de communication), et par l'art dramatique (entraînement fondamental à l'être, au faire, au percevoir).

Postulat

Dernier point : le JD démarre sur une hypothèse ou un postulat, à savoir que tout le monde peut jouer, sans pré-requis. Dans les coulisses du colloque on se sera donc affronté aux professeurs de danse (venus à la danse par l'éducation physique) qui nous ont parlé avec insistance de maîtrise. Les infirmiers maîtrisent un forcené... les forces de l'ordre maîtrisent la situation (en cas de manifestation ou d'émeute). Le mot a pour moi des connotations négatives.
Non, pas de training préalable au jeu. Nous avons si peu de techniques à proposer qu'il ne nous reste que le regard et l'émotion, mais indispensables l'un et l'autre. Ils suffisent à s'instaurer l'un l'autre et à assurer le développement de l'entreprise.

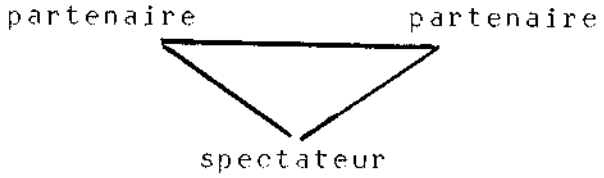
I.
ROLE DU REGARD DANS LA PRECISION ET LA PROJECTION DU GESTE, point de vue théâtral.

Contrexemple

A Tunis, le mois dernier, je suis invité à prendre en charge des élèves de l'Institut Supérieur d'Art Dramatique qui se destinent à l'animation théâtrale dans les lycées. Tout le groupe (assez nombreux, nous sommes une quinzaine) accompagne deux élèves qui vont "animer" (faire jouer) les lycéens d'un club théâtre, guère plus nombreux que nous. On joue de groupe à groupe en formant des paires mixtes : un lycéen, un visiteur, et sur un thème approprié : la rencontre. On explore les variantes référentielles : si c'étaient des touristes et des Tunisiens; si c'était des journalistes et des fous... (on pourrait explorer des variantes formelles : rencontre au ralenti, staccato...).
J'ai lieu de regretter que les consignes nous incitent à jouer tous en même temps ("entrez, allez vers votre

partenaire, fixez, rompez"). Ainsi les variantes d'une proposition à l'autre, ou les réalisations particulières à chaque duo ne sont pas vues, comparées, évaluées. Si tous sont occupés à jouer, les joueurs n'ont pas de regard sur le jeu. Alors oui, les gestes peuvent rester imprécis; s'ils sont projetés, ils restent enfermés dans le plaisir (réel) du stéréotype... bref on a un peu de joie due à l' "expression dramatique" (1) mais pas de "point de vue théâtral".

Règle : au théâtre, mais aussi dans les ateliers de jeu et de formation, et dans les répétitions de spectacles, il faut instaurer la relation triangulaire d'attention et de regard :



Les fils doivent être tendus et les changements de direction codifiés. Grâce à quoi on instaure un jeu lisible et lu ; on rend possible l'exploration des variables et l'appréciation des transformations ; on peut intégrer les incidents et l'inédit.

Voici deux dispositifs qui, en atelier de formation, connaissent bien cette règle et en tirent de grands bénéfices (2).

Le théâtre-image (Augusto Boal).

Le groupe est constitué, chaud. "Parlons"-nous, mais en forme concrète, théâtrale. Pour simplifier, nos "paroles" seront des images fixes construites avec les corps et postures des participants. Chaque image a un auteur unique, qui les sculpte ou les modèle. Tout le groupe est assis au sol; en face, l'espace vide où inscrire l'image. Ce jeu produit toujours une extrême concentration. Le "public" (aussi réservoir de matériaux) est tendu à la fois vers l'action du sculpteur, "work in progress", et

vers son terme, son sens (en fait toujours incertain et ouvert). On a convenu d'un thème, mais Boal adjure les joueurs : ne pensez pas l'image à l'avance pour l'illustrer ensuite; et ne jouons pas non plus au jeu de traduire l'image en mots quand elle est faite. L'image vient directement du désir de l'émetteur et de la matière que sont les corps. Elle est reçue par des joueurs en attente.

Le public-récepteur qui a soutenu la périlleuse aventure devient émetteur à son tour. En effet, il est un réservoir d'individus qui peuvent répliquer dans le même dispositif et la même forme : en modifiant un détail de l'image, en ajoutant, en retranchant ou en effaçant tout pour reproposer, on développe un "échange de vues" sur le thème. L'erreur de Boal (son excès idéologique) est de vouloir à tous prix que ce processus évolue vers un consensus, puis une étude de la transformabilité de la réalité. Pour ma part je m'intéresse à cette parole vue, à ces paroles reçues, au sens que porte (même si on ne sait pas lequel) chaque détail. D'ailleurs, comme les "sculptés" se fatiguent, je les autorise à se détendre sur place pour, chaque fois qu'il en est besoin, retendre, redonner à l'image son "tonus", c'est-à-dire, en fait, son intention (in-tension ?) de sens. Aussi faut-il combattre les images molles, imprécises, où traînent des scories non voulues, où les directions de regard ne sont ni réglées, ni lisibles. Ce titre "Rôle du regard dans la précision et la projection du geste - point de vue théâtral" ne pouvait pas ne pas me faire penser au théâtre-image. Il m'incite même à le conduire à l'avenir avec encore plus de rigueur, mais avec une attention totalement ouverte sur le surgissement et le déplacement incessant du sens.

Le ping-pong (Mario Gonzales).

Mario Gonzales professe au Conservatoire National à Paris un "cours spécial" qui pourrait s'appeler "jeu masqué". En fait, la plupart des exercices peuvent se jouer avec ou sans masque (neutre ou expressif) et Mario enseigne à l'acteur une attitude fondamentale : tenir compte de tout ce qui est là et de tout ce qui arrive, intégrer à son jeu ses états, les incidents, le public et ses réactions; mieux : fonder la qualité de son jeu sur ces impondérables, au lieu de tenter de les ignorer et de les surmonter.
Mario dirige l'acteur en jeu (3) en lui adressant de la voix des consignes. Ainsi interrompu par Mario ou par un accident (une porte claque. une lame de parquet grince, un spectateur tousse), l'acteur ne doit jamais réagir immédiatement; il doit se tourner vers la source de perturbation et s'arrêter trois secondes au moins pour décider ce qu'il va faire et ne le faire qu'après l'avoir pensé. Quand l'acteur joue, il a son regard fixé sur quelqu'un dans le public : ainsi la scène s'adresse à la salle, clairement. Mais, de ce fait (surtout s'il est masqué), l'acteur voit mal le plateau, d'où divers incidents avec les objets et le partenaire quand il y en a un - incidents qui donnent lieu à "arrêt de jeu - regard vers - trois secondes - regard au public - jeu en réaction".
Le ping-pong est le jeu à deux acteurs, réalisant exactement le triangle que j'ai dessiné tout à l'heure. En voici une description élémentaire :
- les deux acteurs A et B prennent position dans l'aire de jeu face au public, ils ne jouent pas encore...
- ils se regardent un instant dans les yeux (don du regard pour reconnaître et saluer le partenaire...
- puis regardent le public ("adieu, à tout à l'heure")...
- et ferment les yeux, abaissent la tête pour procéder au "voyage du corps" : inventaire de l'état réel des muscles et de l'agitation émotionnelle, juste pour savoir, par pour corriger ou maîtriser, sans prétention à la

décontraction parfaite...

- le premier (A) qui a terminé le voyage du corps, à son rythme, relève la tête, ouvre les yeux face au public et tourne la tête vers son partenaire B qui, n'ayant pas fini, est toujours "plongé" dans son propre voyage du corps; A garde les yeux sur B...

- B termine selon le même code, mais, quand il tourne la tête vers A, il se voit regardé et sait, alors, que c'est à lui de jouer...

[Règles : un seul acteur joue à la fois; c'est le dernier prêt qui joue le premier, regardé par l'autre, mais regardant quelqu'un dans le public.]

- B regarde le public : il a trois secondes au moins pour décider ce qu'il va faire, là, dans cet état, en direction de cet A qu'il ne voit plus, mais qu'il devine et dont il se sait regardé (et il le voit un peu, par ricochet, dans les yeux du public); par exemple, il improvise la décision suivante : faire cinq petits pas sautillants vers la "rampe" en s'éloignant de A...

- B fait ses cinq pas (son regard au public prend le monde à témoin de... sa malice? ...sa peur? ...sa répulsion?) et, ayant épuisé son programme, il balance d'un coup son regard vers A...

[Règle : finir l'action, <u>puis</u> balancer le regard : PING !]

- A, à qui B a balancé le regard <u>et le jeu</u>, se détourne illico, sans attendre trois secondes (PONG!) vers le public et prend trois secondes pour imaginer sa "réponse" ou sa "riposte"...

- etc.

Je serais intarissable si j'entreprenais de célébrer les vertus du ping-pong, modèle de jeu vrai <u>et</u> conscient, contrôlé <u>et</u> improvisé, dramatique <u>et</u> épique. Ses applications sont innombrables depuis la toute première exploration des relations d'espace et de regard par des apprentis-acteurs, jusqu'à l'approche ou l'essai des personnages quand on met une pièce en répétitions. Mais, faute de l'avoir fait ici ensemble, je crains que nous

n'en parlions guère dans la discussion.

Pour conclure sur ce premier point, la précision du code est, à mes yeux, plus importante que la maîrise de l'instrument. Il est bon, du point de vue théâtral, pour le plaisir et pour l'instruction (pour augmenter le désir et le savoir - et le désir de savoir - et le savoir-faire à terme) d'instaurer de tels dispositifs spectaculaires, théâtriques. On y admet les faiblesses, on y célèbre le grand et le petit, on y transforme les essais, on commence à aimer passionnément le présent et le vrai. Hoc est theatrum.

Nous avons commencé à parler de l'émotion.

2.
PRODUCTION, RECEPTION ET CONTROLE DES COMPOSANTES EMOTIONNELLES DE L'EXPRESSION, implications dans la formation.

Dans le JD, la production de mon imagianire (ce que je représente) est regardé et déchiffré, mais les états de ma personne (mon jeu) sont également exposés et reçus. Et c'est bien cela qui est dangereux et émouvant. Même si l'interprétation (au sens analytique du terme) des expressions et des comportements individuels n'est en général pas formulée - ni entre participants, ni par l'animateur - nous savons qu'il existe une culture analytique et une tendance à interpréter. Comment se fait-il que des personnes en formation (théâtrale, pédagogique, personnelle) qui ne sont pas venues là avec des objectifs d'élucidation psychologique, acceptent d'être exposées ? Elles ne l'acceptent que si une certaine éthique conviviale et une certaine solidarité sont appliquées, au moins implicitement, dans le travail. Et dans la mesure où des objectifs de travail et de connaissance artistiques servent à distancier la personne de son expression. C'est comme si on avait passé un double contrat collectif de bienveillance et de transposition.

RM.Louv.8

*

J'évoquerai deux expériences : l'une est celle d'un dispositif que j'utilise parfois; l'autre relève d'un événement singulier où l'historique, le pédagogique le poétique et le spectaculaire se mêlent inextricablement. Cependant, même dans ce dernier cas, je pense que les dérapages étaient tolérables, signifiants, contrôlés.

La chaise dangereuse.

Il faudrait peut-être dire "la chaise" tout court, ou "le passage du rien". Le groupe de JD étant constitué de gens fragiles et timides mais aussi de vieux routiers possédant une batterie de trucs démonstratifs, j'aime les soumettre les uns et les autres à la même épreuve.
Consignes. Il y a une chaise dans l'espace vide face au groupe. "Passer" voudra dire : entrer, aller s'asseoir, regarder le groupe et ne rien faire (pas de gestes ou d'attitudes qui marquent, signifient, commentent). L'animateur a droit de suggérer, de questionner (pas d'interpréter).
Cependant, le groupe étant en train de travailler, sous des formes très diverses, avec - ou "en direction de" - un matériau textuel ou verbal, on en extrait un éventail de trois phrases "émouvantes".
Exemples :
Atelier avec des comédiens, d'une pièce en prose de Maeterlinck où fourmillent les alexandrins, ceux-ci :
- J'ai voulu, moi aussi, m'en aller sans rien dire...
- On dirait que mon âme est ivre dans son corps...
- Il est bien dangereux de songer à la mort...

Atelier avec des professeurs portugaises, d'un conte portugais, ces trois fragments de répliques :
- Ce n'est pas ainsi qu'on gagne le trône...
- Pourvu qu'il (elle) ne m'oublie pas...
- Et maintenant, que vais-je faire de ma vie...

La consigne se complète donc ainsi : tu connais les

trois phrases; quand tu auras réussi à ne rien faire en nous regardant, nous attendons que tu dises celle des trois phrases qui te viens vraiment (surtout, ne décide pas avant d' "entrer").
C'est une épreuve. Les regards convergent, espèrent. On peut proposer une respiration, une détente... Selon un psychanalyste-psychodramatiste à qui j'en ai parlé, la phrase fournit une issue suffisamment transposée, suffisamment référée à un objectif suivi et collectif.
Mon but, je crois, est qu'il y ait de l'émotion, et beaucoup d'échanges entre le subjectif et l'objectif.
L'effet a été quelquefois des témoignages émus de reconnaissance de la part des personnes (du type fragile) qui étaient passées par l'épreuve.

Malik est mort.

En novembre-décembre 1986, les "événements" (la grande protestation lycéenne-étudiante contre le projet de loi Devaquet sur l'enseignement supérieur) perturbent les cours : mon cours-atelier de licence (JD et éducation artistique) aussi bien qu'un stage pour professeurs du secondaire où je suis attendu à Amiens (trois jours en début de semaine). Le lundi, j'annule mon voyage à Amiens, mais, après la victoire du mouvement (lundi, 13 h 30, retrait du projet) et malgré le mort qu'il y a eu, je pars faire les deux autres journées.
Ensemble de mes préoccupations : faire un enseignement artistique, montrer qu'on peut jouer avec des textes, n'importe lesquels, avec du texte pris comme matériau, enfin, jouer dans l'ici et maintenant avec les données présentes dans le groupe. Tout cela m'amène à proposer un petit article du Monde, propret et sensible mais d'une écriture très fabriquée, sur Malik Oussekine, le jeune mort.Nous travaillons dans un Centre Pédagogique où se tient une exposition d'enseignement professionnel. Les stands sont touchants : célébrant l'artisanat, le travail manuel et la diversité culturelle, ils sont autant de mansions que les profs stagiaires peuvent utiliser pour

faire sonner - dans un jeu de contrepoint et non d'illustration - des phrases de l'article. La dignité et la sincérité ne manquent pas. Pendant que les sous-groupes concoctent leurs jeux, j'avise par une fenêtre un état des lieux extérieurs qui me donne envie de jouer moi aussi. La chose se fait donc, en fin de parcours. Les stagiaires sont enfermés au premier étage derrière des vitres et je joue dehors, en bas, avec une pelouse, un buisson et quelques pans de mur. Je joue quoi ? un petit bonhomme, pas pathétique mais seul, qui traverse et respire les espaces, s'arrête sans le voir auprès d'un gros "graffiti" anti-Devaquet (hasard : la fenêtre qui troue ce mur s'éteint soudain; je m'en aperçois, je n'accuse pas le coup). Finalement je/il s'assied en tailleur sur la pelouse, mâchonne une fleur, mais quand il/je me couche sur le dos, je vois passer, à plusieurs hauteurs mais très haut dans le rose crépusculaire du ciel d'hiver, des centaines d'oiseaux migrateurs. Trop de connotations : envol de l'âme, Algérie des origines au bout de ce voyage... Violente émotion. Passion (au sens du titre de Jean-Luc Godard). L'acteur en jeu est agréablement terrassé. Il ne le manifeste pas cependant, il se relève et termine... Mais le professeur-acteur se réserve de raconter cette aventure, comme je le fais maintenant avec vous, à la recherche d'un savoir, non de normes.
L'émotion est produite et reçue, dans le système triangulaire déjà décrit, à condition de mobiliser ou simplement d'accueillir le présent réel. Emotion: le contexte du moment et les sujets (enseignants) en travail. Deux hasards interfèrent avec le jeu : l'un est perçu par le joueur et les spectateurs, l'autre par le joueur seul. Mais nous avons tous le sentiment que le regard théâtral est assez aigu, la tension assez forte pour qu'une sorte de ricochet se produise, descendant des oiseaux à la personne du joueur et rebondissant du joueur vers les spectateurs.

Cette anecdote a un épilogue. La même semaine, à Paris III, le cours de licence reprend en formation plénière. Mais le mort n'est déjà plus un mort sensible. Le lieu, le

groupe sont différents : ratiocineurs. La question, traitée avec une convivialité et une tolérance insuffisantes, est : était-il légitime de maintenir certains cours pendant la grève ? Le mort n'est plus qu'un argument. Déjà vieilli, l'article du Monde fonctionne mal. Viscéralement choquées par un mélange d'émotion tiède et d'autosatisfaction, deux étudiantes ne disent rien sur le moment. Mais à la séance d'après, elles rompent avec le groupe en faisant exploser une bombe théâtrale. Cela consiste à jouer, en noir et rouge, un jeu de la mort, aussi élégant que violent, référant très clairement aux "événements". Plein et distancié. Cathartique pour elles et pour nous ...mais elles ne sont pas revenues.

Je rappellerai pour terminer que le groupe de JD ne met pas au point des morceaux de théâtre qu'il répéterait puis reproduirait. En orientant sa dérive vers l'art, j'en assure un contrôle presque suffisant, mais pas en même temps ni au même rythme pour tout le monde - comme vous le voyez. J'essaie de maintenir en état d'éveil simultanément l'émotion (parce que c'est vrai et intime), la jouissance (sensible, sensuelle de l'esthésis) et l'intellection, l'acquisition de savoir. Cela est-il lisible dans la re-rédaction (peut-être plus précise que ma prise de parole au colloque) qui vous est ici proposée ? De toutes façons, l'anecdotique prime, et ne conclut pas. Il appelle des questions et d'autres analyses, les vôtres.

RM.Louv.12

trois notes

(1) Gisèle Barret (Université de Montréal) a développé une oeuvre pédagogique et un ensemble de pratiques cohérentes qui, sous le label "expression dramatique" (familièrement "exdra") fait beaucoup de place à l'activité (drama) et peu au regard (theatron). Mais l'exdra, par rapport à l'exemple cité, aurait instauré une "rétroaction" verbale entre partenaires de jeu, ouvrant la voie vers une conscience du "plus" (plus de plaisir, plus d'efficacité), de l' "autrement" et des objectifs.
Gisèle Barret a présenté l'ensemble de son oeuvre pour le doctorat d'Etat, à Paris III, trois semaines après le colloque de Louvain.

(2) Que les lecteurs de ces lignes sachent qu'il est d'une importance qualitative essentielle, pour moi, d'avoir appris ces dispositifs (fût-ce pour les transformer) de ceux qui en sont les éminents auteurs, les signataires, au cours d'ateliers pratiques où j'étais leur stagiaire. Il ne suffit pas de lire. Il faut que ça vous arrive à vous, par le contact avec les maîtres, plutôt que par leurs épigones - à moins qu'il ne s'agisse de praticiens-chercheurs qui ont déjà, à partir d'eux, commencé à contsruire leur propre chemin. - J'ai appris le ping-pong aussi avec Françoise Merle, qui est un maître, pas un épigone.

(3) En fait, Mario Gonzales admoneste, houspille ou encourage le personnage (le masque) et l'acteur ne doit surtout pas casser le jeu en quittant son personnage ou en contrevenant aux codes : c'est ce qui permet d'avancer toujours.

12

ACTING / OUT

ou

VOYAGER EN MOI - JOUER EN GROUPE

Deux stages de Paul REBILLOT, donnés à Paris, Cité Universtitaire:

1. Extérioriser votre mythe personnel 19-30 juin 1985.
2. Le voyage de l'amant 21-28 juin 1986.

1. FORMATION ET THERAPIE

1.1. Le prix d'un "service".

Les ateliers de Paul Rebillot ne commencent pas par une promesse de secret. Aucune règle de déontologie n'est énoncée. Je suis libre de raconter et analyser les deux sessions (aux titres différents) que j'ai suivies.

Les ateliers sont payants, et chers. Paul Rebillot réside à San Francisco, avec Stanford Eugene Cates, son assistant permanent. Leur tournée européenne annuelle dure six mois et doit être rentable. Cela veut dire, en 1985, onze stages - entre 100 et 120 journées de travail. C'est le système américain de production-vente de services. Sont à couvrir aussi les frais matériels et les rémunérations des correspondants-assistants-traducteurs locaux qui produisent chaque session de la tournée européenne.

Aucun discours psychologique ou moral n'est tenu sur l'argent. Pas d'axiome "il faut payer". Les participants français parviennent souvent à faire prendre en charge leur inscription au titre de leur formation continue.

Les deux sessions où je fus participants se déroulaient à Paris, en non-résidentiel. C'est inhabituel. Les participants ne sont pas détachés de leur cadre quotidien, ni même de leurs soucis professionnels. Il leur arrive de

manquer une journée ou une demi-journée. Dans cette situation particulière, j'ai pu osciller entre l'abandon à une expérience dirigée et un libre usage de la résistance et de la critique. Mais, globalement, je voulais travailler pour moi, sur moi.

J'ai connu la proposition parisienne de Paul Rebillot par Rosine Rochette, comédienne et formatrice-thérapeute (gestalt). Elle était venue, en 1984, décrire Le voyage du héros au groupe de recherche JDP. Elle avait monté la session de 1985 pour que la moitié des participants soient des acteurs pris en charge par leur organisme de Formation Permanente, l'AFDAS (qui n'a pu ou voulu collaborer l'année suivante); l'autre moitié était composée de formateurs et d'enseignants. Les amitiés personnelles/professionnelles de Rosine avaient beaucoup servi à recruter les premiers. Francis Vanoye (universitaire, formateur, éditeur) avait contribué à rassembler les seconds. J'étais, comme souvent, intermédiaire entre les deux catégories.

Paul Rebillot était très désireux de travailler avec des acteurs. Il avait quitté le théâtre quinze ans plus tôt parce qu'il le trouvait artificiel et sans vérité.

Je raconterai principalement le stage de 1985 dont le programme était spécifique et nouveau - une recherche, une aventure - et secondairement celui de 1986, The lover's journey, plus classique dans la batterie mise au point par Paul Rebillot.

1.2. Dénégation stratégique ou mensonge antitragique ?

Les moments les plus contestables du stage - au moins pour un intellectuel français - se situent au début et à la fin. Ce sont les moments non dialectiques, non dramatiques.

1.2.1. Rituel. Quotidiennement, on forme un cercle assis au sol : quelques tissus brillants rappellent les banquets

de Timon l'année où Peter Brook inaugura les Bouffes du Nord. Une bougie rituelle est allumée au centre et sera confiée à une (un) vestale, comme symbole du groupe et de sa durée. Pour la concentration initiale, deux énergies sont mobilisées: horizontalement, entre tous les partenaires qui se tiennent par les mains; verticalement - par induction verbale, par assimiliation à la flamme de la bougie et sur un son placé plus ou moins haut (ventre, poitrine, tête) que l'on émet ensemble en expirant, chaque participant se situe sur une ligne qui, du centre de la Terre au Zénith, le traverse. Activement et passivement ancré, appuyé et embroché, communiquant avec le monde et les autres.

A la séance initiale on se sert aussi de modestes instruments à percussion avec lesquels tous entrent en symphonie. Comme en jeu dramatique, aucun prérequis (savoir ou savoir-faire) n'est nécessaire : tous entrent de plain pied en même temps dans le jeu. Comme en expression dramatique, aucune compétition-évaluation ne peut naître entre les membres du groupe doucement conduits.

1.2.2. Début. Puis le maître parle et chante. Il parle de la souffrance psychologique individuelle, de la répression, de la division, de l'introjection, de la projection - plus poétiquement et affectueusement que je ne le fais ici. Et il chante en s'accompagnant sur une harpe électrique : Why not ? Pourquoi pas, nous sommes libres, essayons. Hymne optimiste et volontariste.

Ma résistance : je veux bien essayer, je veux bien entreprendre une exploration avec ce groupe et sous la conduite de cet homme incontestablement beau, rayonnant et généreux - mais je ne chante pas en choeur, au départ, le sens, l'objectif, le résultat : "Nous sommes libres de voler..." et de souffrir et de mourir ?

1.2.3. Fin. Au dernier jour, sous l'appellation de "rêve guidé", Paul s'adresse de nouveau aux stagiaires couchés et leur raconte, en s'accompagnant, l'histoire du talisman qui permet de triompher de toutes les épreuves (doutes, divisions, nostalgies...).

Cet optimisme antitragique n'est pas le mien. Je suis venu pour travailler, par pour être bercé, enchanté. Mais précisément, entre ces deux pôles que je conteste, un véritable travail dramatique, dont je suis le sujet (le héros), l'auteur et l'acteur est proposé. Donc on pardonnera qu'une chanson, un conte, un T-shirt, une cassette puissent être désignés comme dépositaires d'une recette ou d'une potion magique.

1.3. Les fondements psychodramatiques.

Paul Rebillot se réclame clairement de Jung. Les rapports aux autres sont des rapports à moi. Ainsi dit-il, à propos d'un atelier qu'il intitule Assumer l'ombre, que, même si les gens croient le contraire et évitent d'y penser, il est possible d'assumer la part de nous-mêmes que nous n'aimons pas et que Jung appelle l'ombre. Faute de l'assumer nous la projetons, récusant ainsi une part de notre énergie. Le stage doit nous permettre de repérer le "sale type" qui est en nous et que jusqu'ici nous avons projeté, et détesté, chez d'autres. "Nous espérons qu'à force de le regarder en face et de communiquer avec le moi négatif, nous pourrons découvrir que notre ombre n'est pas un ennemi mais un ami qui nous défie et nous provoque pour un meilleur développement du coeur et de la conscience".

Quant à l'atelier qui s'appelle Le voyage de l'amant, il en décrit ainsi la genèse, la forme et les objectifs : "En étudiant la psychologie du transfert chez Jung j'ai été amené à penser au mariage alchimique qui consiste à assumer et unir les différents archétypes qui constituent mon moi. En explorant mes propres polarités j'ai vu comment elles affectaient l'organisation de ma personnalité. Prenant conscience des quatre aspects de mon moi : l'homme négatif, l'homme positif, la femme négative, la femme positive, j'ai découvert quand je suis authentique et quand je ne le suis pas. Il faut que les quatre vivent ensemble en moi si je veux vivre dans ma plénitude. En conséquence j'ai construit un parcours au cours duquel les gens développent ces quatre rôles et découvrent qu'ils rendent leurs relations aux autres ou plus vivantes ou plus con-

fuses. Extériorisons-les, jouons avec (have fun) pour apprendre à choisir et non à subir. A l'apogée de cet atelier les participants conçoivent et accomplissent (act out) un rituel d'union. Au cours d'une cérémonie de mariage, ils vérifient la possibilité d'unir vraiement ces quatre aspects, ranimant en eux un sentiment de plénitude."

De tels présupposés permettent aux ateliers de se vivre dans la convivialité, s'il est vrai que je ne hais que moi-même, ou des parties de moi (ou mes parents ou mes maîtres passés). Pour atteindre la vérité, il faut passer par le revivre. Les projections et le revivre doivent pouvoir trouver une issue dans la violence. Alors, attention aux corps des autres et à mon propre corps. L'acting-out est pris en charge ou en relais de quatre façons différentes par l'humour et l'amusement, par la ritualisation (Paul fabrique des rites de passages là où la société moderne a détruit ceux qui existaient), par l'émotion esthétique (ces trois façons constituant une pratique théâtrale) ou par la décharge sur un objet de substitution non dangereux : matelas et coussins, comme dans les cures "primales" de Janov. Où il faut des psychothérapeutes avec formation théorique et pratique. Stanford E. Cates annonce en 1985 au public des stages qu'il vient de terminer son diplôme de psychologie à Antioch University, Californie.

1.4. La méthode psychosomatique.

A regarder travailler les gestaltistes que sont Paul Rebillot et ses assistants, et à suivre leurs indications, j'éprouve que le corps parle et qu'il n'est pas embarrassé par la conscience, la censure et le refoulement, en des moments - amenés par l'animation - où il est plus occupé à dire qu'à faire.

Voici deux techniques.

Les participants racontent une histoire. Pour la raconter, ils élaborent une série déterminée d'images ou de postures fixes. Chacun travaille pour soi. Les postures, avec une lisibilité limitée, figurent les situations

successives, les lieux et tous les personnages de l'histoire. Il est suggéré ensuite de travailler à la transformation lente de chaque image-posture en la suivante. Les animateurs ne précisent pas trop leur consigne. Pour moi, les transitions étaient en principe formelles et techniques, les images seules figuraient. Mais, à répéter la séquence, c'est bien la séquence entière qui commence à m'emmener quelque part et à exsuder du sens. Cette pratique est nommée "la danse du fou". Le cheminement est :

- intention narrative
- exploration corporelle
- sens (inattendu, archaïque) et émotion.

L'autre technique est très simple : si l'acteur (qui, à ce moment-là devient le patient) est arrêté dans son jeu (voir ci-après 2.5. et 2.6.), le thérapeute qui le prend en charge observe son mouvement corporel, quel qu'il soit, le lui fait répéter et agrandir, puis l'interroge sur son état. On considère donc que le corps a toujours pris la bonne direction. Le thérapeute induit et suggère certainement, mais il ne donne pas d'interprétation.

1.5. Self-service et convivialité.

Au fond, c'est l'acteur-patient qui s'interprète lui-même, lorsque le masque du héros, les masques de tous les personnages, les excès de détail et les fausses-fenêtres de l'affabulation tombent et conduisent à un aveu simple. En cours de route, si on a besoin d'auxiliaires, cela se négocie de pair à pair. C'est ce qui m'a le plus étonné chez Paul : comment il arrive à donner à des sous-groupes un énorme programme de travail, étalé parfois sur plusieurs jours et comment le sous-groupe s'en sort, avec compétence. Ce comportement et ce résultat m'apparaissent comme un chef d'oeuvre pédagogique.

Paul Rebillot s'en explique, en 1985, en termes choisis, que j'espère ne pas trahir en les traduisant :
" Cette année, j'aurai ajouté quinze ans de travail comme gestalt-teacher et leader de groupes à mes quinze années consacrées au Théâtre. Il me semble qu'il s'est produit entre les deux un mariage heureux et je suis prêt, maintenant, à transmettre cela à d'autres. Ce qui, en moi,

s'est approfondi dans le même temps, c'est ma confiance dans le Rituel et ma confiance dans les gens. Il y a onze ans, j'ai quitté Esalen et débarqué à Paris avec ma petite valise, espérant transplanter ce que j'avais appris dans le Nouveau Monde dans le sol traditionnel de l'Ancien. A cette époque, je croyais que le travail individuel en Gestalt était l'essentiel, tandis que les petites structures que j'avais développées autour servaient seulement à rendre les choses plus attrayantes et plus amusantes. J'ai découvert que ces structures "attrayantes et amusantes" ont ouvert un terrain de développement où les gens peuvent trouver leur propre chemin pour leur propre évolution. Quand j'ai commencé, je croyais que j'avais beaucoup à faire pour aider les gens à s'en sortir. Maintenant je sais que tout ce que j'ai à faire c'est de fournir un cadre rassurant et stimulant dans lequel - en créant et célébrant leurs propres rituels - les gens trouvent la voie qui leur convient et découvrent la profondeur qui est la leur."

2. L'ATELIER POUR ACTEURS DE 1985

2.1. Titre et présentation (extraits).

"Manifester son mythe comme processus de création (atelier pour acteurs).

Où s'enracine le travail de l'acteur ?

Comment l'acteur peut-il approfondir la communication au sein de lui-même et entre lui-même (elle-même) et le monde ? Quelle relation y a-t-il entre le monde personnel et l'univers des mythes que l'acteur est appelé à représenter ? Quelle est la relation entre l'expérience vécue, la création théâtrale et la dimension universelle des mythes ?

Les participants vont explorer de façon "expérientielle" leur mythe personnel, mythe qu'ils auront choisi dans le trésor de la littérature mythique. En vivant cette his-

toire, ils découvriront que tous les personnages et les lieux inclus dans l'histoire sont des parties d'eux-mêmes".

Après les échauffements que constituent la parole anecdotique et théorique de Paul et les jeux de concentration-solidarisation corporelle, rythmique, respiratoire, musicale, la première activité est graphique.

2.2. Trois histoires.

Sur un grand papier à dessin qu'on divise en trois zones verticales, on utilise le bas de ces zones pour nommer une histoire et son héros qui nous ont marqués

- à l'enfance
- à l'adolescence
- maintenant.

On écrit quelques lignes sur chaque histoire. Revenant à la partie haute des zones on compose trois illustrations ou évocations avec des craies grasses de couleur. Mal installés au sol, avec ou sans formation graphique et chromatique, les participants produisent chacun leur triptyque.

Par trois, ils ont un échange verbal sur ce qu'ils ont fait. Neuf histoires sont évoquées, en référence avec neuf moments ou périodes de vies.

Dans un retour au travail solitaire les gens sont invités à unifier avec le trait et la couleur les trois zones pour faire un tableau unique.

Dans un échange à deux avec un partenaire nouveau, on replie (pour cacher les textes) la partie basse des feuilles et on donne à "lire" (interpréter?) son tableau unique au (à la) partenaire.

Deux observations :

- la dynamique entre la solitude et l'échange, l'expression et la communication, l'autonomie et la consigne, l'intimité et la publicité est excellente : un modèle de rapidité et d'efficacité; la forme de travail est étroitement liée au fond puisque la recherche part d'une hypothèse du genre : Je est un autre qui suis moi ;
- la confusion entre le diachronique des histoires et de

la biographie et le synchronique du tableau auquel on aboutit a aussi de grandes vertus pour préluder au travail: un passé aujourd'hui remémoré (ou dénié, déguisé) se présente comme objet pour être manipulé, inventorié, échangé.

2.3. Une histoire.

La deuxième activité se passe entre le premier et le deuxième jour. Chacun doit revenir avec un récit par écrit, récit mythique. On s'explique peu sur cette commande. En jeu dramatique nous finissons par répondre à ceux qui nous demandent inlassablement de préciser les consignes : c'est ce que tu as compris.

Ici, les Parisiens acteurs et non-acteurs ont fort peu utilisé d'histoires existantes et ont apporté des récits originaux qu'ils avaient écrits dans la nuit, pleins d'épreuves, de doutes. de deuils, de dédoublements et de transformations. Les récits n'étaient pas tous écrits et, de fait, leurs textualité ne fut pas mise en jeu.

2.4. Jeu en solo.

On a travaillé tout au long du stage à transformer le récit en "danse du fou", jeu que j'ai décrit plus haut. La reprise et transformation quotidienne de cette séquence passe par une première série de présentations individuelles. Assisté ou non d'un conteur ou d'un lecteur, chacun présente publiquement au groupe son histoire et danse sa danse du fou (successivement ou simultanément).

2.5. Dramatisation.

Vient la période dite des contrats. Dans un sous-groupe restreint (mais quand même de six à neuf personnes!) chacun a l'opportunité de jouer son histoire ou quelques scènes de son histoire en répartissant les fonctions suivantes :

- metteur en scène
- assistant
- rôle que je joue
- double
- autres personnages.

Quand vient mon tour, après avoir choisi mes gens, je dois me prêter à un interrogatoire. Avant d'assumer un rôle, l'interprète choisi m'interroge et je dois répondre à la première personne en tant que le personnage sur lequel l'autre s'informe.

Et je commence à jouer, avec les autres, dans la mise en scène qu'on m'a indiquée. Le crise vient vite. Alors que j'étais maître de mon récit, la présence d'antagonistes dans mon jeu me trouble; l'autre n'est pas autre comme je l'avais décidé (et donc je - protagoniste - ne suis pas non plus conforme à mes prévisions, à mon récit); quand je l'ai choisi, je ne savais pas encore ce que son corps allait me faire; des pans entiers de mon récit passent à la trappe. Généralement il ne reste qu'un face à face.

On me propose de sortir du jeu pour regarder mon double (celui que j'ai désigné pour cette fonction) reprendre ou continuer. Puis, de retourner prendre ma place.

Ici le désarroi est total. Intervient l'assistant (en fait le thérapeute, un des membres de l'équipe d'encadrement), pour me "traiter en gestalt". Vu "la honte où je suis descendu", il est temps.

2.6. Traitement.

J'ai déjà décrit la technique de base de stimulation-interrogation (publique au sein du sous-groupe) du "patient". Quand celui-ci est allé assez loin dans la colère, le chagrin, la dépréciation de soi, on fait intervenir le double, qui est cet autre joueur que j'ai choisi, pas un gestaltiste patenté. Il s'acquitte correctement de la tâche, à vrai dire simple, qu'on lui désigne. Il doit entrer sur le terrain du traitement (un matelas) et répéter ce que le sujet vient de dire de lui-même, de façon à le lui dire à lui-même. Le sujet est invité à répondre. On peut alterner plusieurs fois. La visée du trvail est que le sujet se réconcilie avec lui-même. Bien sûr, il y a des variantes, tout un jeu de chemins possibles pour le sujet et son thérapeute averti et

attentif. Certains participants se servent du processus (revivre + réunification) pour pardonner à un mort, pour solliciter-accepter une aide toujours refusée jusque là... Il m'a semblé que c'était l'humour qui concluait la séquence. Réaccéder à l'humour, regarder les autres (qui ont suivi et collaboré) et rompre les contrats, avec au moins un pâle sourire...

2.7. Retour aux personnes.

On rompt les contrats rituellement. Chacune des personnes en charge dit au protagoniste : " Je ne suis plus ton metteur en scène, ton thérapeute, je ne suis plus le dragon, Dieu, Icare; je suis (il/elle se nomme)..."

La conclusion et l'exécution d'un contrat prend bien plus d'une heure. Deux jours passent et, à part les rituels de début et de fin de journée, le grand groupe tend à se défaire au profit des petits clans. Aussi, pour s'occuper des agressivités entre tous et ne pas les laisser sous-jacentes, Paul propose un jeu de la vérité. En décrire correctement le rituel peut dispenser d'en analyser les objectifs et l'économie. Essayons.

On a reformé le grand cercle (de 15 à 25 personnes), chacun sur son coussin. Je peux recevoir ou faire des visites. Le visiteur va se placer sur son coussin en face du visité. Il lui dit :

- je t'apprécie pour les raisons x ;

et/ou :

- je t'en veux pour les raisons y ou z ;
- je voudrais que tu... (fasses le contraire ou autrement);
- mais, même si tu ne le fais pas, je saurai me débrouiller.

Le visité doit répondre seulement en reformulant ce qu'il s'est entendu dire :

- tu m'en veux pour les raisosns x et y, tu voudrais que je..., mais tu n'en mourras pas si je n'en fais rien.

2.8. Théâtre ou rituel ? Exemples.

C'est avec tout le groupe ainsi réidentifié que se joue le troisième passage individuel de chaque participant.

De nouveau je demande aux autres de remplir rôles et fonctions, dans une scène (un rituel) que j'invente et où je joue, mais je m'adresse cette fois en tant que personne aux personnes qui sont là.

Ce peut être une épreuve que je m'invite à traverser. On retrouve ce que les acteurs connaissent bien : le danger, l'aléatoire, mais contenus dans les bornes rassurantes d'un scénario ou d'un texte déterminé.

Cette phase du travail s'appelle l'initiation.

Deux exemples pour récapituler les quatre phases :

- récit (plus ou moins écrit),
- danse du fou (en prospection-recherche, puis en présentation publique),
- contrat (aventure de jeu),
- initiation.

Je choisis deux cas où le récit est un mythe connu.

Denise raconte Caïn et Abel. Sa distribution ne comporte que des figures masculines : Dieu, Caïn, Abel. Elle joue Caïn. En fait, Dieu ne lui sert à rien. Il se révèle qu'elle a une soeur plus féminine qu'elle, qu'il lui reste à s'identifier davantage comme femme et comme belle femme.

Elle décide, pour son initiation, d'épouser Frédéric, un participant de son âge (la quarantaine) qui lui plaît. Elle négocie qui fera partie du cortège de la mariée et du cortège du marié.

Pour la première fois depuis le début du stage, Denise apparaît maquillée, en habits féminins. La cérémonie comporte un rituel de portage, d'élévation des époux. On danse...

Robert raconte Dédale et Icare. C'est lhistoire d'un homme de 50 ans. Il aime le Fils. Le soleil est un séduc-

teur pervers qui lui prend le Fils et le laisse choir sadiquement dans la mer. Robert est Dédale, mais il ne sait pas bien ce que c'est que le deuil de Dédale au bord de la mer.

Dans le jeu de dramatisation, Dédale-Robert est passif, court au dénouement et n'écoute pas les appels affectueux d'Icare. Le Dédale-double récupère et sauve Icare.

Dans le traitement, Dédale-Robert face à la mer (qui est la femme) "part" dans une énorme crispation tétanique du cou et des épaules qui se "résout" dans une phrase : "Aimez-moi comme je suis".

Pour son initiation, Robert s'habille en pénitent ; il dispose en allée, selon un ordre et un choix, des femmes d'un côté, des hommes de l'autre. "Je vais parcourir cette allée. Je prendrai un contact physique, tantôt à droite, tantôt à gauche. je dirai "Aimez-moi comme je suis" et vous me répondrez vrai, pas en faisant les hommes et femmes de bonne volonté". Le parcours initiatique se fait.

3. LE VOYAGE DE L'AMANT.

Je veux seulement noter ici en quoi les mêmes procédures sont soigneusement adaptés à cet autre thème d'atelier, dont la présentation a été citée plus haut (1.3.).

3.1. Activité graphique.

Tous les participants dessinent un cercle (mandala) et chaque matin ils en remplissent des parties sachant qu'au huitième jour leur mandala sera complètement rempli. Un mur d'exposition reçoit toutes ces compositions pour le reste de la journée.

Une deuxième activité, démarrée plus tard, consistera à dessiner dans l'ordre, aux quatre coins d'une feuille, des symboles de

- même sexe positif,
- même sexe négatif,
- sexe opposé négatif,
- sexe opposé positif.

un cinquième travail consistera à prolonger et à faire

pénétrer dans un cercle central où elles s'unissent les quatre composantes.

3.2. Sous-groupes.

Ici, les sous-groupes seront le sous-groupe des femmes et le sous-groupe des hommes pour des récits auto-biographiques et quelques jeux dramatiques ou psychodramatiques.

Plus tard vient une phase en trios mixtes.

3.3. Danse du fou.

Paul induit beaucoup. Les figures à trouver, puis à lier dans une transformation qui les enchaîne sont :

moi - maman - papa - comme les parents voulaient que je sois - même sexe positif - même sexe négatif - sexe opposé négatif - sexe opposé positif - retour à moi.

On explore et réexplore cette séquence, mais on ne la présente pas publiquement.

3.4. Jeu à tous : la "party".

Paul estime que la figure la plus pénible à se remémorer et à jouer est "sexe opposé négatif".

Il invite donc à un grand long jeu en travesti où tous les participants ensemble incarnent une telle figure.

C'est une "party" où lui-même reçoit en vieille bique holywoodienne à voilette.

La violence et l'acting-out sont interdits. Les joueuers ont une garantie de sécurité; si on se sent menacé, les sorties de jeu ou arrêts de jeu sont permis. Cela arrive peu. Au fur et à mesure que le jeu dure, l'humour-distance et la sympathie-tolérance pour ce personnage redouté se fortifient et se donnent libre cours.

3.5. Initiation.

Pas de différence. Mon initiation est un canevas dont je suis le seul auteur et pour la distribution duquel je dispose de qui je veux. Les participants s'inventent

en effet un rite de passage ou une éperuve initiatique. Il n'est pas sûr qu'ils célèbrent tous le mariage de leurs quatre composantes.

4. CONCLUSIONS.

Ma conclusion est forcément double et inégalement compétente.

4.1. Gestalt.

Sur le plan de la gestalt-thérapie, je me demande avec d'autres si la décharge est, en soi, une cure ou un élément de cure, un rééquilibrage psychosomatique, une petite extension de la conscience. Je ne sais pas. Ces pratiques s'inscrivent dans le catalogue des thérapies ultra-rapides, suggestionnées et spectaculaires que les Américains opposent à la psychanalyse.

12 + 8 jours avec Paul Rebillot ajoutent un vécu personnel agréable aux informations et opinions que j'avais pour avoir lu Janov (Le cri primal), vu des séances Janov à la télévision (au moment où l'institution primale semblait s'effondrer) et lu les réfutations de Roger Gentis (Leçons du corps).

4.2. Un professeur-animateur-chercheur impliqué.

Sur le plan dramatico-pédagogique, ce que Paul Rebillot fait et enseigne est tout-à-fait admirable. Porteur d'un discours et d'un projet il les explique avec clarté. Animateur de groupe, il écoute et délègue l'initiative avec une justesse et une efficacité exceptionnelles. Impliqué dans le jeu, il poursuit sa propre recherche au sein des groupes et livre sa personne sans narcissisme, sans frime. Séduisant, il n'a pas besoin des petites ruses de la séduction. Il ne brandit pas de paratonnerre. Comme tout leader de son importance, il peut être la cible d'explosions d'agressivité de la part de tel ou tel participant. Son expérience, ses références théoriques et sa bonté lui per-

mettent d'y répondre sereinement sans acrimonie ni hauteur.

4.3. Jeu dramatique et psychodrame.

Ses ateliers sont des ateliers de "jeu dramatique", puisqu'on y fabrique et donne des représentations, mais pas pour l'extérieur. Et aussi parce que Rebillot vient du théâtre.

Déjà avant ce "vécu", mais encore plus clairement depuis, au reproche qu'on nous adresse souvent de faire du psychodrame sauvage, je réponds, en trois points, que nous n'en faisons pas :

- parce qu'il n'y a pas une demande thérapeutique explicite chez les élèves, étudiants, travailleurs sociaux qui font des stages et ateliers avec nous ;
- parce qu'on ne met pas les sous-groupes et le groupe au service d'une demande ou d'une recherche individuelle ; le travail n'est pas (comme ce fut le cas ici) centré sur un ;
- parce que nous reconnaissons ne pas avoir de formation appropriée et spécialisée et que nous ne donnons pas d'interprétations.

Il est possible de développer le jeu dramatique dans le sens du psychodrame en se formant et en formulant ce type de proposition (comme le font très bien Paul Rebillot et Stanford Eugene Cates). En retour il serait souhaitable que les psychodramatistes se forment au jeu dramatique car leur grammaire dramatique et leur sens du jeu sont souvent limités et peu à jour. Ils devraient chercher de ce côté.

ECRIRE SUR/POUR LES PRATIQUES

13

DOSSIER FINAL

souvenirs

des stages et ateliers

1986 - 1988

EPREUVE SUR TABLE DU 14 JANVIER 1968

Epigraphe pour servir de référence :

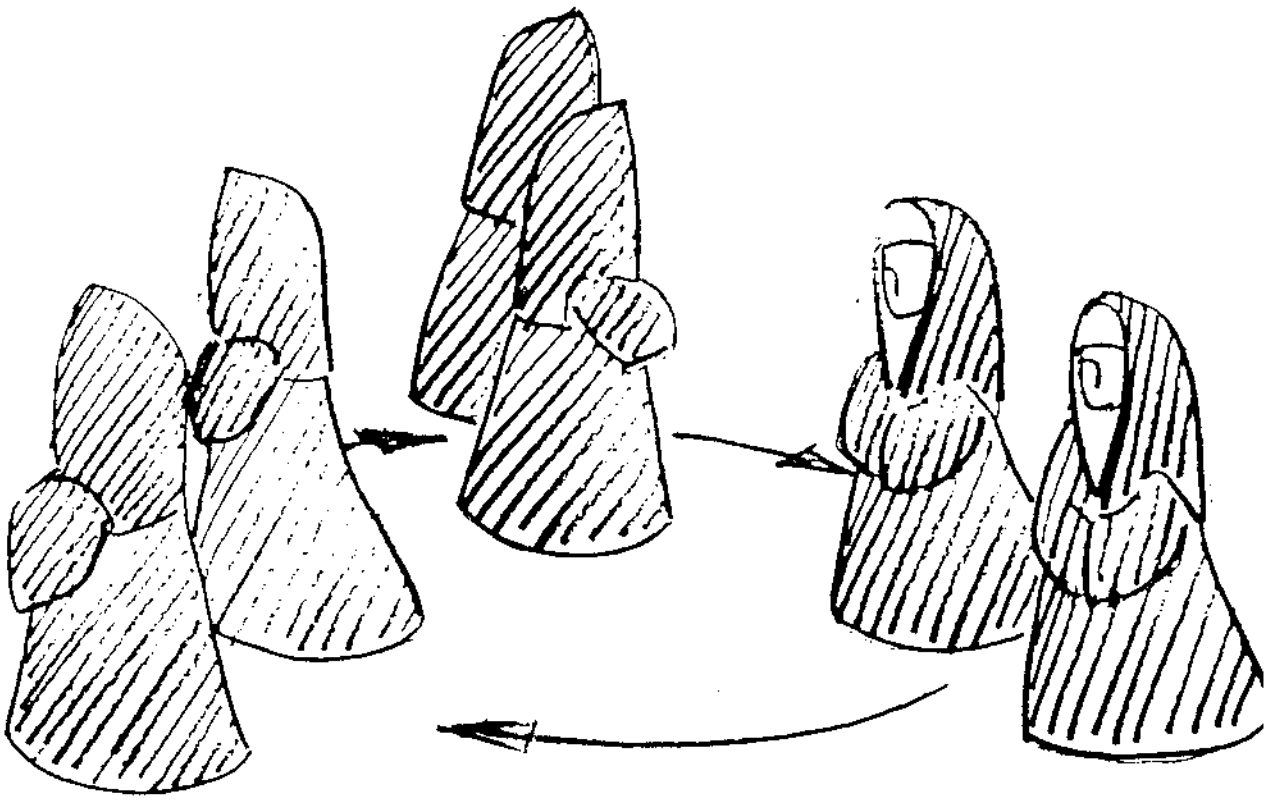
Pas de jeu sans enjeux.

SUJET

Y a-t-il contradiction entre

se servir de textes
se mettre en jeu avec des textes
mettre en jeu des textes

et les jeux dramatiques comme pratique d'expression et d'improvisation ?



Suggestion/consigne

- Composer tout seul pendant une heure.
- Pendant la deuxième heure, échanger avec un partenaire : lecture de son texte, discussion...
- Troisème heure : faire un deuxième texte, sans modifier le premier.

(Tous documents autorisés)

R. Monod - Licence - 374-75 Année 87-88

SUJETS DE DOSSIERS. *à rendre en janvier ou février*

1. Qu'est-ce que l'improvisation ? Pourquoi l'improvisation ?
2. Jeu dramatique et théâtre.
3. Ateliers et répétitions, animateurs et metteurs en scène.
4. Joueurs et acteurs : différence de niveau ? différence d'objectifs ?
5. Processus / produit.
   (variante : P comme processus/produit, personne/personnage).
6. Typologie et appréciation critique de comportements d'animateurs.
7. Le corps et l'émotion.
8. Brassages et échauffements.
9. Sur la qualité d' " ici et maintenant " . Notion de " réponse juste " .
10. C comme clichés, code, consignes, créativité, création.

JO 374-375 Séance 18, 14.01.88

EPREUVE ECRITE.

Sur l'introduction de textes dans nos pratiques de jeu dramatique, les étudiants ont écrit, ce jour-là... (anthologie sélectionnée par Richard Nonod, pour tenir lieu de compte-rendu et pour alimenter le groupe par une diffusion interne).

Patrick Diquet :

Un bruit court dans les couloirs de l'Institut Théâtral de l'Université de Censier, que le théâtre aurait accouché d'une monstruosité - le(s) jeu(x) dramatique(s) - singulier ou pluriel rappelant les figures mythologiques des dieux à plusieurs têtes. Bref, l'institution théâtre, en quête de snes, de vérité et de sang frais, aurait enfanté le non-sens à ses dépens. Hors du texte, qui fait la loi et qui la dicte, point de salut.

De fait, nous nous trouverions en présence de deux entités, parfaitement distinctes l'une de l'autre, soudes à leurs élans créatifs réciproques et pour tout dire contradictoires.

D'un côté (comme sur le ring), le texte et son plaisir, celui d'agencer des énoncés, celui de l'incorporer, de lui donner corps ou bien encore de le produire et de le vêtir des feux de la scène pour qu'il présente une bonne mine (comme chacun sait).

De l'autre côté nous l'avons dit le monstre mythique fait de chair et de sang. Duxième génération abâtardie, faux et pâle reflet du créateur souverain...

Chrystèle Guillembert :

Pour moi, l'intérêt des jeux dramatiques est qu'ils permettent à chacun de se découvrir grâce aux improvisations. Celles-ci permettent de mettre en place un processus : peu à peu, le groupe se forme, des relations très fortes naissent; peu à peu chacun ose, se découvre de plus en

(séance 18) 2

plus, se met à nu devant les autres. On apprivoise l'espace, on développe son imaginaire. La vie apparaît. Arrive le texte, froid, rigide, connu, ce qui fait remarquer tous les a priori acquis depuis l'enfance. La notion de groupe se détériore. Les individus sont masqués par le personnage qu'ils doivent jouer. Ce texte n'était pas inscrit dans la réalité que je vivais alors. Il venait d'un autre monde. Je ne pouvais pas m'exprimer à travers lui. Les improvisations me semblaient (désormais) moins libres, plus compassées. La liberté me manquait.

Je crois que l'improvisation avec textes peut être une étape intéressante dans le processus créé par les jeux dramatiques. Néanmoins il faut que ce travail intervienne à un moment où la recherche individuelle, intérieure, soit très avancée. Pour un non comédien, les jeux dramatiques sont une formidable expérience : on se teste, on se cherche, on se découvre aux autres et donc à soi-même. Il faut parvenir au stade où on a l'impression qu'on peut tout oser avant d'aborder le texte. Le premier matériau des jeux dramatiques, c'est soi-même, ce sont les autres, et quelques accessoires. Le texte dramatique vient après.

Marie-Françoise Druel :

Au travers des jeux dramatiques que nous avons pu explorer ce semestre apparaissent de multiples enjeux : développement des qualités de relation, de concentration, d'expression...; qualités essentielles pour des comédiens mais non pas pour eux seuls.

Nous avons pratiqué des jeux avec texte ou sans texte, mais cette classification me semble secondaire. Je souhaiterais établir une classification d'un autre type, que je vais tenter d'esquisser ici :

- jeux d'échauffement
- jeux d'échanges individuels
- jeux de structuration du groupe
- jeux d'expression

(séance 18) 3

- jeux d'improvisation - sans préparation
  - avec préparation.

Dans chaque catégorie, des jeux peuvent utiliser un texte.

Edith Rimbal :

La pratique du jeu dramatique ( ) passe d'abord par une gestuelle du corps. C'est souligner le caractère direct et concret de cette démarche. La langue - orale ou écrite - (construction plus ou moins élaborée et complexe) n'en est pas pour autant exclue, mais n'en est pas le véhicule principal : les mots, surtout ceux des autres, sont si rassurants ! (donc suspects de faire écran).

L'appel à des textes, au sein d'un atelier de jeux dramatiques, est différent de l'utilisation qu'en fait l'acteur dont la fonction est de prêter vie à des conduites imaginaires que lui suggère un autre - l'auteur - et qui a obligation, au bout d'un processus de recherche - de présenter une image "finie" (est-ce possible?) "fixée", soumise à ces traits impératifs venus d'ailleurs (le metteur en scène, le personnage, le public). Le joueur, dans le cadre d'un atelier de jeux dramatiques, est plus libre, car le texte est prétexte, support inducteur ( ).

Grotowski souligne combien l'important, ce ne sont pas les mots - et pourtant il ne fait appel qu'aux grandes oeuvres, celles évocatrices de mythes - mais ce que l'acteur fait avec les mots. Eugenio Barba, lorsqu'il monte un spectacle à partir de l'oeuvre de Dostoïevski (ses acteurs ne parlent pas le russe) invente un langage. C'est dire combien le texte peut être porteur de création pour qui s'en empare avec amour et liberté, qu'il soit acteur ou joueur. Et ce n'est pas forcément le mépriser ( ) .

Je dois dire combien pour moi certains textes peuvent être des sésames, combien par les désirs qu'ils font naître, ils permettent que je me rende, non sans appréhension et difficultés, disponible à la pratique du jeu dramatique.

(séance 15) 4

Corinne Pichon, commentant et citant Miguel Braga :

Ici, l'interrogation est très précise. Qu'est-ce que le jeu? Que cherche-t-on dans le jeu? Comment peut-il exister? "Il faut se perdre". "On perd et on gagne dans le jeu". Jouer c'est "assumer une responsabilité, se perdre et se retrouver. A ce moment-là on pourra dire qu'on a gagné dans la mesure justement où on a perdu."

Le texte est alors un appui pour "rejoindre un groupe dans une action commune, faire ressortir l'individualité de chacun pour enrichir la création collective". "Il faut alors que le texte ne se situe pas au centre de l'atelier de jeu dramatique et que ce soit toujours le joueur le centre vital et essentiel du jeu".

Il s'agit donc de ne jamais perdre un objectif qui semble essentiel : l'acte de jouer. Le danger du texte existe. Son utilisation doit être limitée au service rendu au jeu. La distinction entre théâtre et jeu dramatique se préciserait donc ici ( ).

Le théâtre lui aussi parfois décide de privilégier le joueur et d'amoindrir le rôle du texte. Pina Bausch, Bob Wilson, le happenning à des moments particuliers de l'histoire du théâtre s'opposent au texte-roi. Que cherche-t-on au théâtre et dans les jeux dramatiques ? "Se perdre et se retrouver", "faire ressortir l'individualité de chacun pour enrichir la création collective" sont bien deux objectifs communs, qu'il y ait texte ou non. Intituler l'un théâtre et l'autre jeu dramatique implique pourtant une nuance. Elle ne peut se situer dans l'élaboration d'une représentation ou non puisqu'il est possible de faire participer le public au théâtre et qu'il y ait un public au cours d'un jeu dramatique. D'autre part un texte ne vit pas sans jeu. Le jeu reste premier. ( ) pour qu'il vive il faut une énergie provoquée par un don des joueurs de leurs personnes. "Se perdre" est un terme effectivement très juste. Il y a un risque, un danger semble-t-il à courir pour le plaisir de créer l'énergie du jeu. Même si chacun a conscience qu'il éprouvera ce plaisir, "se perdre" et son danger peuvent paralyser. Il faut donc trouver des aides au jeu. Le texte est une aide.

-FIN-

Paris le 18/2/88

Françoise Peyrous
4 square des Nouveaux Belleville
Paris 20e

Stage jeux dramatiques et
pédagogie de 50 heures

à Richard Monod

Je vous parlé un peu vite
le dimanche après-midi mais mon
fils était chez une amie en fin de
grossesse, je ne voulais pas le récupérer
trop tard.

Je m'ai donc pas pu exposer
le bilan personnel de ces quatre weekends
de stage, et comme vous avez souhaité
de "retours" je vous communique
ce bilan par écrit.

J'ai trouvé ce stage dans
à fait positif et il m'a déjà apporté
dans différents domaines.

Je me suis servie de certains
"techniques" en français, non dans
le domaine littéraire mais simplement

pour que s'expriment des enfants en difficulté et pour enrichir leur vocabulaire et la structure de leurs productions.

L'écrit, pour les lecteurs, s'en est trouvé du même coup amélioré.

J'ai eu beaucoup moins de succès avec mes propositions auprès d'autres enfants de l'atelier théâtre, ceux-ci ayant une idée très précise et très figée de ce que c'est le "théâtre."

Là, j'ai rencontré des résistances mais à moi de reprendre la question pour une autre année aidée de tous ces éléments et peut-être d'un autre stage de 50 heures.

Je me suis trouvée revivifiée et dynamisée après ces week-ends.

Je travaille avec des enseignants désillusionnés, tristes, souvent routiniers. Les heures passées avec des gens plus jeunes et dans la grande majorité très créatifs m'ont apporté beaucoup d'énergie et du plaisir, à faire, voir, entendre et ressentir.

Merci pour ce stage.
Très cordialement

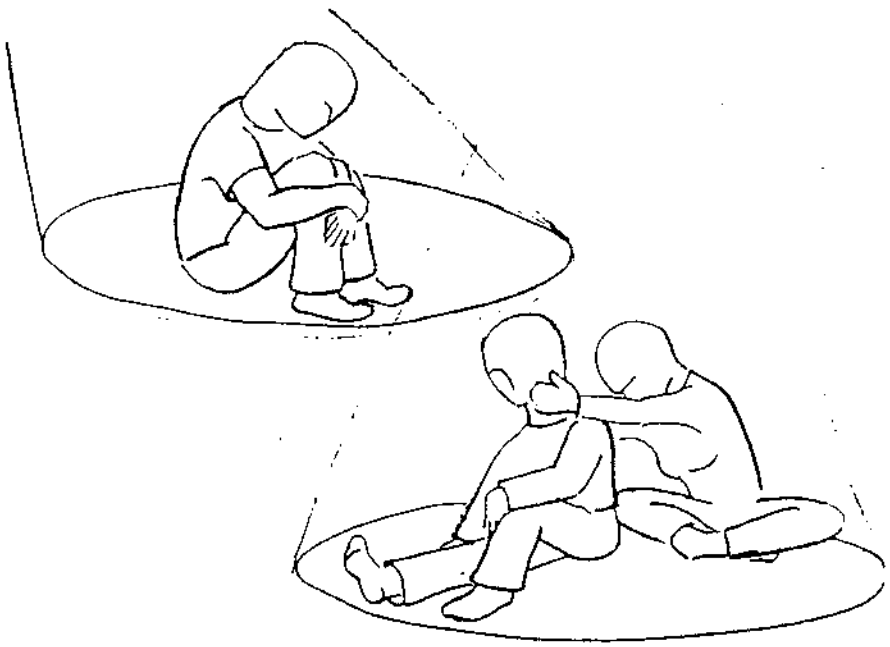
KOFFI GAHOU
ETUDES THEATRALES
2e ANNÉE

J.O. 251

JANVIER 1988

La DUALITÉ
PLAISIR - DÉPLAISIR

(extraits)



Chaque dimanche du stage, après la séance du bilan, je rentre chez moi, surpris d'avoir passé une fin de semaine inhabituelle. Aux environs de dix neuf heures, il est certain, que déjà mon esprit et ma respiration explorent l'univers des songes ou hallucinations. Entre minuit et une heure de la nuit, s'opère alors un réveil, lent indésirable. Dès cet instant, je revis involontairement les temps forts du stage.

Pourquoi seulement les déplaisirs ? Lorsque j'y pense et y mets l'attention nécessaire, je constate que les déplaisirs font exposer de brèves révélations objectives ou subjectives qui permettent de mieux se faire une idée de ce que doit être la notion de pédagogie. Oui ! Toutes analyses faites, je retiens, le conflit, le déplaisir est une source d'interrogation pédagogique. Dans un stage de ce genre, faudrait-il éviter les conflits à tout prix ou bien en instaurer quelques uns par intérêt didactique ?

Je me reconstitue quelques jeux d'où ont émané des déplaisirs relatifs. Les causes et conséquences me font placer en situation d'encadrement. Dans l'hypothèse que je suis l'animateur, je me demande alors que dois-je faire faire ? Que dois-je éviter de faire faire ? Comment m'y prendre au cas où les participants seraient des enfants en bas âge ? Comment subiraient-ils les méfaits de ma méthode d'animation de jeux dramatiques, ou artistiques ? Seul et face à personne je panique un moment. Tout se calme.

KOFFI GAHOU
I.E.T. 2e ANNÉE
J.O. 250

CADRE DU STAGE

Ecole Primaire Mixte VANDREZANNE
38, Rue VANDREZANNE - 75013 PARIS
(métro : PLACE d'ITALIE.

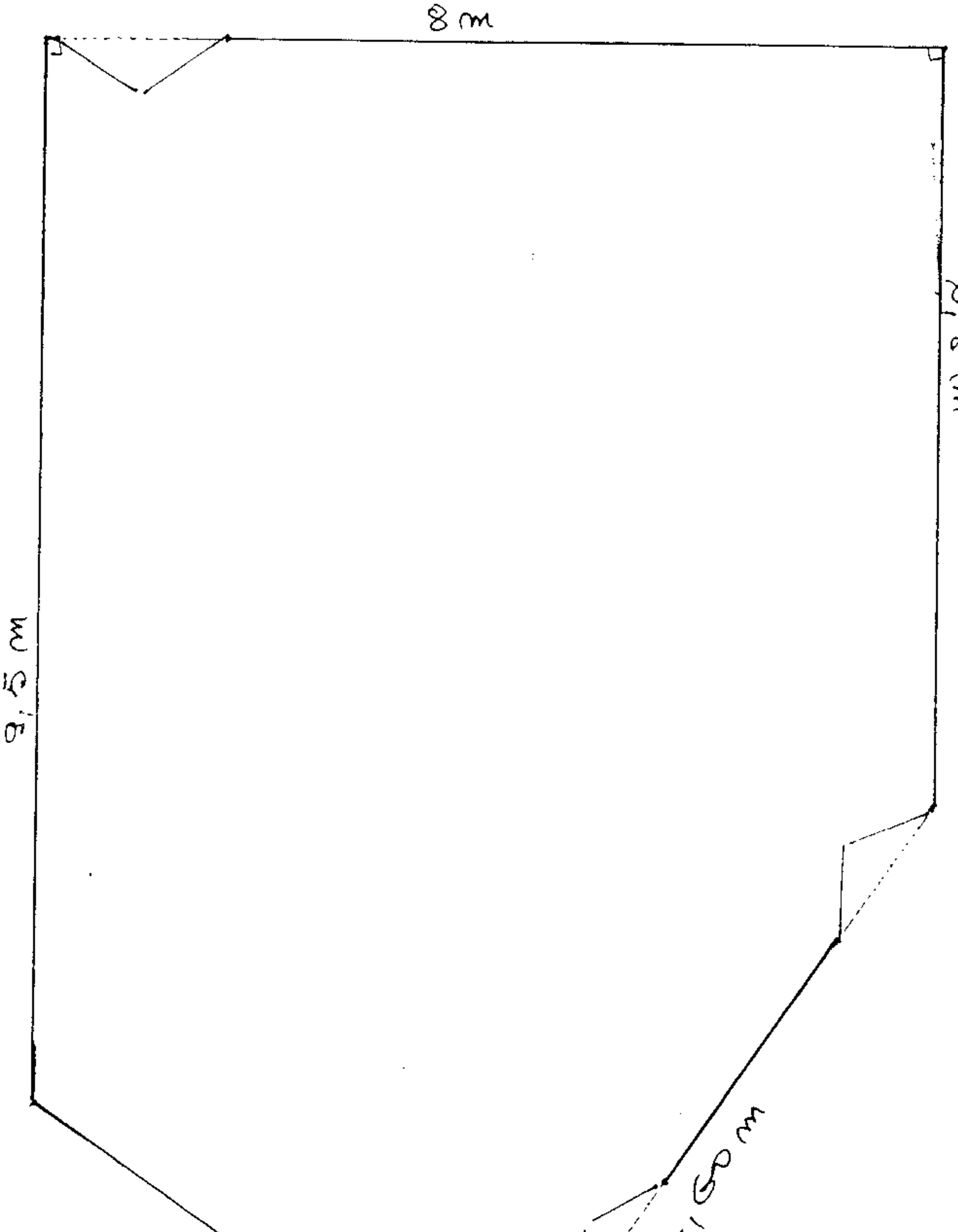
Espace : Salle polyvalente d'environ 84 m² de superficie.

Cours : CM II du maître Claude GONIN
Classe d'Initiation Artistique pour toute l'année scolaire 87-8
par Madame ROCHE MAÉ

Horaire : Mardi de 14 Heures à 16H30

Effectif : 25 écoliers
Moyenne d'âge 10-11 ans

Stagiaire : Koffi GAHOU.



ROQUIS.

La Salle

OLYVALENTE.

portes

: 84 m² de superficie

angles droits

DES RAISONS D'UN CHOIX

Pourquoi avoir choisi une classe d
l'enseignement primaire ? La société comm
mence pour l'enfant. L'enfant jouit d'une
certaine innocence vis-à-vis de la société
La notion de jeu semble ne s'adresser qu'à de
enfants, pourtant nous sommes tous des enfan
j'ai besoin de comprendre les enfants d
la société française, pour élucider le se
de JEUX DRAMATIQUES qui est l'objet de
cette étude, de ces deux U.V.

Comment approcher, intervenir
dans le jeu dramatique devant, sino
parmi les enfants, de façon méthodiq
Il est utile pour moi de découvrir quelq
par la psychologie, le comportement l-
réaction des enfants dans le contexte
jeu dramatique. Je suis guidé par ma
modeste expérience béninoise et le souc
d'échanges culturels sur le plan théâ
tral, plus précisément pour l'enseignement
des disciplines artistiques dans les éco
à tous niveaux.

L'école est trop fermée à l'ens
gnement des disciplines artistiques. C'est t
cas dans notre pays. Il ne s'agit pas, po
moi, d'un enseignement traditionnel

mais de JEUX, qui libèrent, permettent à l'enfant d'assumer pleinement l'école traditionnelle avec plus d'enthousiasme et d'ouverture ou de créativité. C'est dans cet état d'esprit que je me rends aux séances de classe d'initiation artistique de madame Roche Raé.

CONDITIONS DU DÉROULEMENT DES SÉANCES

Très souvent, avant l'arrivée des écoliers dans la salle polyvalente en compagnie de leur maître, Madame Raé Roche et moi, nous procédons à un échange de points de vue sur le travail du jour, ou sur les travaux antérieurs, ou bien nous observons la situation générale de l'initiation artistique. Parfois nous apprêtons la salle un tout petit peu.

C'est aussi l'occasion pour moi de découvrir la petite bibliothèque spécialisée de l'animatrice. Elle étale d'habitude les livres sur une table au coin de la salle. C'est un acte volontiers qu'elle pose, presque coutumier, rituel.

- acte étonnant et profond !

La grande surprise s'est révélée dans la partie critique. Comment saisir que de si jeunes enfants puissent s'autocritiquer et critiquer aussi sévèrement? Je me suis posé la question à plusieurs reprises. La réponse que je tente de faire m'est venue progressivement, en les observant. Quand ils ont moins de contrainte, leurs jeux deviennent plus intéressants. Au niveau des groupes, le groupe à effectif réduit dispose de facilité de concentration et de communication. Les groupes les plus créatifs ont souvent été ceux formés par des enfants qui n'ont pas recherché à se retrouver par affinités. Enfin, les critiques les plus justes sont des enfants qui se donnent volontairement aux jeux.

En effet, les enfants observent un silence exceptionnel, dès qu'ils doivent faire des remarques. Ils se contrôlent, se dirigent, se corrigent dans leur création. Ils font preuve

d'un intérêt et d'un sérieux très significatifs. Je pense que ces facteurs expliquent le tenue des séances critiques. La auto-critique au sein du groupe consiste pour certains à exposer verbalement leur projet de concours, ensuite, ils expriment ce qu'ils n'ont pas pu rendre par le jeu, d'autres font part de leurs gênes, ou expriment ce qu'ils aimeraient reprendre. A partir de ce moment les critiques font surtout des suggestions ~~bien respectueuses~~ à leurs camarades qui ont brouillé l'explication ou la lecture du jeu. Les enfants ne se font aucun cadeau. Ils utilisent les mots justes du théâtre, de véritables observateurs critiques en herbe. Ils sont plus aptes à trouver les mots de critique que ceux de la création. Et c'est bien surprenant, à mon avis. Leur attitude vient vérifier peut-être le dicton: « La critique est facile, l'art difficile ». En tout, ils la font bien, et chacun la reçoit bien, sans s'intimider, sans susceptibilité; ils la font dans la juste mesure. Cela est étonnant mais surtout rassurant pour l'enseignement, l'éducation. Leur comportement à ce point me procure assez de satisfaction, beaucoup de joie.

S A I N T - C A B R I E L

J.J.

Madame Babette Cornucci habite un appartement au 19e étage d'un immeuble en bordure de Seine dans le XVe arrondissement. Elle va sur ses 80 ans. Elle collectionne des antiquités, mais aussi quelques tableaux modernes. Son chat s'appelle Valère. Ce froid matin de janvier 1954, elle a eu la mauvaise surprise de trouver Valère miaulant, toutes griffes dehors, sur la tête de "Gaby" un ange doré qui est le clou de sa collection. Elle s'est fâchée.

Babette Cornucci aime aussi le confort moderne. Ce matin elle a reçu le dépanneur du four à micro-ondes et lui a fait réchauffer une tasse de café en trois seconds. Puis elle l'a payé en liquide en prenant de l'argent dans la cachette.

Après, elle a joué pendant une heure avec l'auto téléguidée qu' elle doit offrir ce soir à son arrière petit-neveu. Valère étant puni, elle l'entendait cogner et griffer la porte de la salle de bains où elle l'avait enfermé.

Vers midi elle est allée chez le boucher pour acheter de la viande pour Valère, avec qui elle voulait se réconcilier. Le boucher plaisantait, mais il y avait un client grincheux qui se plaignait des grèves et des programmes de télé.

Vers midi et demie, le drame a éclaté. Elle ouvre sa porte et Valère, qui l'accueille, la mène au salon: Gaby a disparu.

Voici Babette au téléphone. Elle appelle son ami Maigret, commissaire en retraite; puis son assureur. On sonne à la porte. Elle va ouvrir...

(Imaginez et jouez la fin de l'histoire)

- TYPE DE JEU PROPOSE A DES ENFANTS
  EXPERIMENTE EN 87 DANS LE STAGE D'ADULTES JO 251

ET SI...

On va voir le travail de "pédagogie dramatique" de quelqu'un. On est de la boutique... Il n'y a pas de modèle institutionnel ou scientifique pour décrire. Mais, si je m'adresse en priorité au pédagogue sur la sellette, le modèle est bien celui de l'inspection. Ou d'une inspection-conseil véritable. Alors, allons-y...

Ai-je vu ? ai-je senti ? Puis-je être critique et proche ?

Visite d'un atelier-théâtre, dans un collège parisien quartier Saint Augustin. le 18 juin 1987.

La classe : une 5ème de 26 élèves (22 présents) qui bénéficie de ce type de travail depuis deux ans, ayant commencé en 6ème.

La séance : environ 1 h 45 , sans pause, de 10 h 15 à 12 h.

L'animation est dirigée par l'intervenant extérieur (ou partenaire culturel) : SB, comédien-animateur du Théâtre P.

Le (la) professeur de français, qui est là sur son temps de classe, participe, comme animée sur le même plan (ou presque) que les élèves.

Trois observateurs, seuls assis sur des chaises, invités ne jouant pas de rôle, ni ignorés, ni entraînés dans le jeu :

- Richard Monod (moi-même, comme expert et formateur)
- le directeur du théâtre qui a passé contrat pour ce travail et emploie SB
- une étrangère en stage d'observation.

Le lieu : un gymnase, espace dégagé, avec sol gerflex plutôt propre et accueillant (installé au bénéfice et à l'occasion de l'atelier-théâtre, il profite au collège en général), mais très perméable aux bruits extérieurs (et réciproquement ?).

SB /2

Le plan de séance (selon moi)

A. En cercle debout : échauffements (vocaux, gestuels) sans référent.

B. En frontal : théâtre-image, sur lecture d'un texte (en rapport avec le projet).

A'. Jeux de la machine, avec thèmes.

C. Travail sur un stock de personnages.
Chaque élève a constitué une fiche rédigée, la "carte d'identité" d'un personnage. Ces acteurs-personnages sont convoqués et mis en jeu selon diverses procédures et objectifs.

1. - interview de personnages placés seuls sur une chaise en face du "public" (avec référence au projet)

2. - mise en jeu d'autres personnages du stock dans des scènes à deux (combinaisons aléatoires, sans référence au projet) : trois improvisations.

D. Travail dans un espace organisé et avec de nombreux personnages pour faire avancer le projet.

Rétroaction finale sur cette partie D.

Je ne choisis pas de décrire-évaluer dans l'ordre.
Je regroupe mes remarques en chapitres.

METHODE, "ECOLE".

SB fait du "jeu dramatique", infiniment ouvert sur des improvisatuons regardées. Simultanément, il fait avancer un projet suivi, supposant la construction d'une séquence unifiée de jeux représentables, avec texte su (ou lu).

Le texte : Exercices de style de Raymond Queneau
souvent utilisé par des gens de théâtre
mais l'animateur et le groupe ne se réfèrent à
aucune représentation antérieure, aucun modèle.

La dramatisation se superpose au texte de RQ : dans un tribunal comportant les personnages et les places fixes suivantes :

- juge
- prévenu
- avocat de la défense
- avocat de la partie civile
- gardiens

(mon vocabulaire est plus rigoureux que celui qu'emploient les élèves)

défilent différents témoins du délit. Leurs témoignages sont les "exercices" de RQ qui peuvent ainsi donner lieu à des prestations individuelles.

L'entrée des témoins, leur prestation de serment, leur sortie peuvent (pourraient : on n'en est pas là) donner lieu à l'élaboration de nouveaux exercices de style, scéniques ceux-là, inventés dans ce groupe.

PROBLEME : PROJET / GROUPE / SOUS-GROUPES.

Il semble que ce projet soit la propriété ou le "work in progress" d'une partie seulement du groupe-classe. Des plus motivés, des "meilleurs" ?

Ceci n'est pas sans effets constatables sur l'équilibre de la séance. Pendant que le demi-effectif engagé dans les Exercices de style occupe activement les moments B, C1 et D - formant le "premier cercle" du travail, ceux du second cercle tendent à décrocher (corps avachis, sous-conversations entre eux, attention sporadique ou distraite au travail en cours - d'ailleurs sans mépris ni hostilité).

Même les séquences générales A' et C2 tendent à être plus activement saisies par le "groupe Queneau".

Tout ceci a sûrement des raisons sociologiques qui dépassent la responsabilité et le propos de l'atelier. Se donne-t-il pour objectif, dans une certaine mesure, d'intervenir sur (contre) cette division ?

SB / 4

POINTS SENSIBLES : LA DIRECTIVITE, LE PLAISIR

SB a des préoccupations pédagogiques (faire agir tout le monde) et des préoccupations de qualité (corriger ou faire corriger ou faire critiquer ce qui ne va pas) - à concilier avec une non directivité qui fait confiance à la capacité de jeu et au désir de jeu des participants ; qui croit que la réflexion, la proposition, le jugement peuvent venir de tous.

Difficile ! Ceci peut aboutir à des "gestes" pour la forme, sans accomplissement réel. Exemples :

- dans les interviews (C1) ou la "rétro" finale, faire appel à tous, mais finalement parler seul, ou le premier. (C'est aussi une question de place de l'animateur : en frontal, s'il se place parmi le "public", il ne le voit pas, ne peut le stimuler: il vaut mieux se placer entre la "scène" et la "salle") :

- en A, très brièvement, SB manipule un ou deux corps pour les décontracter ou en contrôler la décontraction : il ne le fait pas vraiment (ce jour-là) et semble seulement poser qu'il a le droit (le devoir) de le faire ;

- en C2 il dit "Pour le plaisir il faudrait que ce soit d'autres que ceux qui font partie du projet Exercices de style qui jouent". Cette louable formule est le rappel d'un principe, mais elle dissimule, enrobe, un pur et simple impératif (d'ailleurs pas vraiment suivi d'effet)...

- en A l'animateur perçoit (avec retard sur l'oeil extérieur que je suis) que deux ou trois grands élèves s'appuient au tout petit bout de mur qui se trouve être tangent au cercle d'échauffements. " Vous appuyez pas", dit-il légèrement, en passant. Mais, plus tard, il ne dira rien à ceux du second cercle, les mêmes, qui sont hors champ, hors attention, car il ne voit pas :

- en B, si le texte dit ou lu est inaudible, la remarque est faite soit directement, soit en recourant à la perception des non-joueurs.

Il est passionnant d'observer le réglage de cette dialectique-là.

L'OBSERVATEUR - CHERCHEUR.

Je note pour terminer quelles satisfactions, quels enrichissements, présents ou possibles, quelles questions m'apporte mon passage dans cet atelier.

SB / 5

1. On me montre une matrice de théâtralisation (le tribunal en divers styles) qui n'en est qu'à ses premiers essais et qui me donnerait envie de travailler indéfiniment : avec le consentement des élèves ? pour aller vers un spectacle public (encore lointain) ?

2. En théâtre-image, SB dit : "Très bien, on bouge plus". A part toutes les dynamisations et variations, je propose, quand une image est faite, de la détendre (la garder mollement), puis de la retendre (tonus)

a) pour reposer les acteurs-matériaux et suivre leur pente

b) et pour faire voir la nécessité du tonus qui porte le sens et l'expressivité.

3. Les jeux et exercices posent deux questions :

a) en quoi sont-ils vraiment liés à la dramatisation et au projet - SB esquisse une bonne solution : thématiser les exercices par rapport au projet (en ce sens, il a eu tort de laisser les élèves réclamer de faire des "machines" non focalisées sur le projet, séquence A');

b) quelle est leur dynamique : nous devrions mettre en chantier une expérimentation systématique, un isolement des variables et une description organique de tout ce que peut être une "machine" ou un "cercle (pas toujours cercle) de propositions" son + geste + rythme = séquence répétée, puis transmise et transformée.

4. Passer ou approfondir ?
Nous avons eu un moment "climatique" où SB a montré son ouverture et sa capacité de décider. Il s'agit de la 3ème improvisation de la séquence C2.
Les deux fiches-personnages tirées au sort amènent deux élèves garçons, jouant deux hommes de 26 et 28 ans ; lieu : une église : situation : ils s'aiment.
L'animateur est d'abord embarrassé et proteste : le tirage au sort n'a-t-il pas été manipulé ? Puis, il se résigne. Et il sait réclamer pour cette "impro difficile" un ton, une écoute, qui ne soit pas la grosse rigolade. Les enfants posent deux personnages assis : l'un lit, l'autre drague. Le dragueur convainc le liseur de l'accompagner chez lui. Avant de "sortir", le dragué passe un bras autour des épaules du dragueur, beaucoup plus petit que lui. C'est tout. On parle un peu du travail, pas du tout du thème (amour ou drague?). Sans implication particulière, ni complaisance, ni sarcasme, le jeu dramatique a fonctionné comme exploration calme, digne. C'est beaucoup.

SB / 6

Et si un avocat (femme) dans une dérive suspecte, proclame sa jubilation d'envoyer tout le monde en prison, faut-il chercherà instruire sur les réalités, ou passer ? L'animateur sait quand et pourquoi il adopte un parti ou le parti contraire.

L'hypothèse reste que les groupes de JD ont une mémoire (sans doute sélective selon les participants, mais forte à cause de l'engagement du corps, de la personne et des émotions et fantasmes). Cette mémoire, à travers le plaisir et le risque mesuré, développe l'individu et la convivialité. On peut toujours, plus tard, s'y référer.

CONCLUSION PROVISOIRE

THEATRE :

un nouvel enseignement artistique... ou autre chose ?

Il faut une "loi des enseignements artistiques". Le candidat François Mitterrand la promettait en 1981, mais il y a eu seulement la création en avril 82 d'une Mission aux Enseignements Artistiques. Etablissant son bilan en mars 86, celle-ci constate, d'après des sondages, que, pour améliorer les enseignements artistiques, il faut les diversifier : ouvrir sur d'autres arts que la musique et les arts plastiques. Et de montrer comment une discipli nouvelle venue appelée "théâtre et expression dramatique" a fait son apparition dans les lycées et collèges - non pas comme activité de loisir, mais comme enseignement à l'horaire, d'abord optionnel et tout-à-fait expérimental, il est vrai.

Des heures à faire...

Question à mille francs : ô vous, animateurs dauphinois bénévoles de clubs théâtre, inlassables bricoleurs de PAE, avez-vous eu la charge de ces ateliers ou options "théâtre et expression dramatique"; connaissez-vous des établissements qui en ait créé, des collègues qui y fassent des heures incluses dans leur service ? Sinon, vous allez me retourner la question : comment ça pourrait m'arriver à moi, direz-vous.

Alors, informons, de façon critique, sur le présent et sur les perspectives.

Ateliers et options.

La période 81-86 a vu apparaître, moyennant un cofinancement de la Culture et de l'Education, des options dans 15 lycées; à raison de 3 heures par semaine en seconde, première et terminale, il s'agissait d'expérimenter, en

dehors des sections, un enseignement artistique nouveau optionnel ; des ateliers de même volume s'ouvraient dans 35 collèges : le tout sans programme pré-défini.

Puis le ministre Chevènement a voulu que les lycéens puissent s'investir massivement dans un sujet de leur choix, proposant une gamme d'options massives, dont le théâtre. Finalement on a seulement fait rentrer dans le cadre des sections A^3 les options théâtre. Conséquence regrettable : les élèves des autres sections en sont exclus. Même s'ils ne pensent pas à se spécialiser et à se professionnaliser, les élèves doivent d'abord se cantonner dans le secteur lettres-arts.

Et la loi des enseignements artistiques ? MM. Chirac, Léotard et Maunoury ont bien vu qu'il y avait eu une promesse non tenue. Ils ont confié à Marcel Landowski (compositeur, ex-directeur de la musique à la Culture) l'élaboration d'un projet de loi-cadre. Le résultat actuel n'est pas éblouissant. On y consacrerait la diversification des disciplines : à côté des aînés, musique et arts plastiques, obligatoires à l'école et au collège, on nomme les petits derniers : arts appliqués, danse, expression dramatique , théâtre et spectacle vivant, (c'est nous!), cinéma et audio-visuel, pour lesquels l'enseignement consiste en initiation et options.

La loi est loin d'être votée*, mais, dans cette direction, il est quand même question d'étendre les ateliers artistiques de trois heures par semaine en créant 2000 à 3000 heures d'enseignement à partager entre les deux anciennes et les quatre nouvelles disciplines. A la rentrée 87, le nombre de expériences théâtrales pourrait doubler. Comment ? avec qui ?

Ambiguïtés.

Une discipline, dans le secondaire, ça se définit administrativement par : des horaires, des programmes, des examens (avec épreuves bien définies), des profs spécialisés moyennant un diplôme national universitaire, en préalable aux concours de recrutement, et des inspec-

* votée finalement en janvier 1988

teurs de la spécialité.

On veut et on ne veut pas...

Le ministère est embarqué dans une curieuse contradiction : pour les options A^3 il a mis en place les premiers éléments (horaires, programmes, examens), mais il ne veut pas de professeurs spécialisés. Donc, pas de concours (quoique la licence et la maîtrise d'études théâtrales existent dans quelques universités), pas d'inspection.

Profs, artistes, universitaires.

Au lieu de situer clairement les conditions de titres (formation initiale préalable) et d'évaluation, on se contente d'un présupposé commode : les professeurs sont un peu handicapés face à l'art (classiques, académiques, apeurés, pas à jour) : le remède est de les faire collaborer avec des artistes en activité. On a donc tout misé, depuis 1981, sur un contrat compagnie-établissement, un tandem professeur-comédien, avec subventionnements spéciaux de la Direction du Théâtre aux compagnies. Comme tous les mariages, qu'ils soient d'intérêt, de raison ou d'amour, ces mariages sont aléatoires. Il faudra du temps et des moments de formation en commun (dans les actions des PAF, les universités d'été, dans des stages, des colloques, des festivals) pour que s'élabore une fructueuse relation de concurrence et de complémentarité. Une revue devra jouer son rôle (voir mention de l'AHRAT en bibliographie).

Et puis, là où on n'est pas piloté par un modèle (tant mieux), il faut vraiment une recherche. La recherche artistique et la recherche universitaire en sciences humaines sont de puissants facteurs d'innovation et de qualité. Un jour viendra peut-être où nous enseignerons, en théâtre, ce que nous savons et ce qu'on nous demande. Le moment présent exige des comportements d'aventuriers qui n'exploitent pas leur savoir et leur savoir-faire, mais qui cherchent, avec désir et risque.

Changer d'image.

Au bout du compte, si tout se passait bien, les nouveaux ateliers 87-88 s'ouvriraient aux conditions suivantes :

- enquête sur la formation et les acquis en "théâtre et expression dramatique" des enseignants secondaires de chaque académie ; sélection (par qui ?) des plus convaincants ;
- ouverture de plusieurs ateliers par académie après un appel d'offre bien diffusé ;
- collaboration légère des compagnies théâtrales, car la Culture ne peut prendre en charge les tâches de l'Education nationale et parce que l'image ne serait plus celle d'enseignants incompétents assistés d'artistes spécialistes, mais d'enseignants formés ou en voie de formation se choisissant des partenaires extérieurs pour tel ou tel point précis.

Finalement il faudra bien avancer vers la consécration d'enseignants spécialisés, si, vraiment, on veut diversifier les enseignements artistiques.

Mais il y a un autre aspect des choses, plus important, qu'il ne faudrait pas passer sous silence...

Relation, communication, pédagogie.

L'autre aspect, c'est le jeu dramatique, non comme propédeutique au théâtre, mais comme modalité d'expression (corps en mouvement dans l'espace), comme relation fondée sur la tolérance, la créativité, le plaisir, l'écoute, comme dynamique de groupe à trois termes (celui que l'institution a consacré comme responsable, le groupe, et chaque individu du groupe).

Combien de profs ont appris à se connaître comme corps regardé, comme sujet créatif, comme partenaires d'une communication sensorielle, affective et ludique, grâce aux ateliers de jeu ? Et, outre le bénéfice qu'ils en

ont tiré, ils ont compris qu'il leur était possible, peu à peu, de faire de même avec leurs élèves en dehors de tout souci d'apprentissage théâtral ou de production dramatique. Gisèle Barret écrit, dans l'ouvrage du CNRS répertorié ci-dessous :

On trouve de plus en plus, dans la formation des maîtres, des offres de "groupes" qui traitent pratiquement et théoriquement les phénomènes des relations. Il semble ainsi établi que la dynamique d'un groupe doit être prise en compte par ceux qui s'occupent des problèmes ou des troubles d'apprentissage et par ceux qui dispensent le savoir à tous les niveaux de l'échelle sociale.

En France, ces groupes de formation ont été le plus souvent présentés comme un apprentissage du théâtre et du jeu. En liaison avec les courants de l'éducation populaire et des méthodes actives, avec les écoles normales et la décentralisation dramatique à ses débuts, des universités (notamment la mienne, Paris III, et Aix-en-Provence) ont mis en évidence les possibilités cognitives, esthétiques, sociales et institutionnelles du jeu dramatique. Nous avons beaucoup appris du théâtre et des acteurs ; ils ont aussi beaucoup appris de nous et chez nous. Si l'heure est venue de revendiquer des "profs de théâtre", voire des animateurs de théâtre dans les établissements, il ne faut pas oublier la formation au jeu et par le jeu dramatique, qui restera de toutes façons une démarche prioritaire.

Richard MONOD
Institut d'Etudes Théâtrales
Paris III

pour le CRDP de Grenoble (avril 1987)
partiellement inédit

Les meilleures publications récentes :

1. En librairie :

Jean-Pierre RYNGAERT, Jouer représenter, CEDIC/Nathan, 1985.
Animation, théâtre, société, sous la direction d'Anne-Marie GOURDON, Editions du CNRS, 1986.
Jeux dramatiques et pédagogie, sous la direction de Richard MONOD, Edilig, 1983.

2. En s'adressant aux CRDP et aux universités :

Art et éducation , CIREC, Université de Saint-Etienne, 34 rue F. Boulier, 42023 SAINT-ETIENNE Cedex.
Colette FAYARD, Où as-tu caché la règle du jeu ?, CRDP de Lyon, 47-49 rue Philippe de Lassalla, 69316 LYON-Cedex 04, 1986.
Jean-Claude LALLIAS et Jean-Louis CABET, Les pratiques théâtrales à l'école, CDDP de Seine-St Denis, 1955.

Théâtre Education : une aventure de jeu, 1987, à commander - 60 F - port compris - à l'IET de Paris III, 13 rue de Santeuil, 75231 PARIS-Cedex 05.

3. Une association et une revue :

ANRAT ((Association Nationale de Recherche et d'Actions Théâtrales en milieu scolaire et Universitaire), siège au CRDP de Paris, 37 rue Jacob, 75270 PARIS-Cedex 06 (numéro spécial "Ecole et Théâtre" septembre 1956).