

ART
& la manière
d'intervenir

en milieu scolaire

CENTRE DRAMATIQUE NATIONAL
NOUVEAU
THEATRE
D'ANGERS

CAHIER DU
NOUVEAU
THÉÂTRE
D'ANGERS

HORS-SÉRIE

L'Art
& la manière
d'intervenir

en milieu scolaire

**NOUVEAU
THÉÂTRE
D'ANGERS**

Nouveau Théâtre d'Angers
12 pl. Imbach BP. 2107
49021 Angers Cedex 02
Téléphone : 41.88.90.08
Télécopie : 41.88.37.80

Sommaire

Sommaire	page 2
<i>Pour élargir le cercle des connaissances</i> préface par Claude Yersin	page 3
Présentation du stage	page 5
<i>Le partenariat un enjeu capital</i> par Jean Bauné	page 6
Liste des intervenants	page 8
Liste des stagiaires	page 9
Grille du stage	page 10
<i>Peut-on démocratiser la culture</i> par Hélène Mathieu	page 11
<i>L'intervention des comédiens et des professionnels du théâtre dans l'école</i> par Jean-Claude Lallias	page 21
<i>Le passeur</i> par Jean-Pierre Berthier	page 26
<i>De l'artistique dans le système scolaire</i> par Daniel Besnehard	page 28
<i>On dit que le théâtre c'est la marge</i> par Martine Leluel	page 30
<i>Le statut du comédien</i> par Jean-François Marguerin	page 34
<i>Petites formes/petites fabriques</i> par Bernard Grosjean & Jean Bauné	page 36
<i>Jeu dramatique/jeu/théâtre, points de repère</i> par Bernard Grosjean	page 40
<i>Programme/année atelier-théâtre</i> par Bernard Grosjean	page 43
<i>Jouer la vie apprend à vivre</i> par Philippe Avron	page 44
Relevé des attentes des participants	page 45
Paroles des comédiens	
Pourquoi j'interviens en milieu scolaire	page 46
Bibliographie Théâtre-Education	page 55

"L'art et la manière d'intervenir en milieu scolaire" : Directeur de la publication : Jean Bauné / Conception graphique & illustrations : Solange Abaziou / Composition et mise en page : Laurence Delcroix & Marie Bureau.

Cet ouvrage a été réalisé en 150 exemplaires chez Imprim'copies 12 rue de la Roë à Angers, en avril 1996.

Pour élargir le cercle des connaissances

Préface

par Claude Yersin

Il y a cinquante ans tout juste que les premières tentatives de décentralisation théâtrale, puis culturelle, soutenues par l'Etat en la personne de Jeanne Laurent, voyaient le jour à Saint-Etienne, en Alsace, à Toulouse, à Rennes.

Bientôt, un Ministère à part entière, pour la première fois, prenait en charge le soutien et l'organisation des "affaires culturelles" de la République.

Ce mouvement de l'histoire a depuis lors radicalement bouleversé le paysage artistique de la France, et fait d'elle aujourd'hui cette "exception culturelle" enviée par nombre de pays dans le monde.

En 1988 cependant, une erreur (historique ?) a été commise : l'absence de prise en compte d'une politique corollaire d'éducation artistique, laissée tout d'abord à l'initiative individuelle d'artistes et d'enseignants, dans une friche inorganisée entre l'Education Nationale "dépouillée" de ses prérogatives en matière de "Beaux-Arts" et la Culture tout entière vouée à la "mise en contact" direct des plus hauts chefs d'oeuvre de l'esprit avec les populations.

Progressivement, au cours des années 70 puis surtout des années 80, une volonté, aiguillonnée par le constat de la difficulté à "élargir le cercle des connaisseurs", malgré les moyens mis en oeuvre et les incontestables succès d'une politique culturelle maintenue avec constance, quoiqu'avec un engagement variable, par les gouvernements successifs, se manifeste afin d'envisager de manière différente la question des rapports entre la démocratie et la culture, et la question se repose plus aiguë, d'une véritable éducation artistique.

Depuis le premier protocole signé en 1983 entre les deux ministères de la Culture et de l'Education, où se formule la notion de

partenariat, (autre exception française), jusqu'à la loi de 1988 sur les enseignements artistiques, à la création en 1990 de la Délégation au développement et à la formation, au protocole d'accord de 1993 entre Culture, Education, Enseignement Supérieur et Jeunesse et Sports, visant à systématiser des "parcours d'éducation artistique" multi-disciplinaires impliquant les collectivités locales et aux premières expériences à grande échelle de modification de la Journée scolaire, une panoplie de réponses a tenté de faire évoluer la situation...

Aujourd'hui, les "fractures sociales" polarisent l'urgence, la volonté de partenariat semble mollir et les dispositifs d'éducation théâtrale mis en place depuis une quinzaine d'années apparaissent très fragilisés, tant du fait de la "réorientation" des moyens budgétaires de l'Etat que de ce qu'on nomme pudiquement les "rigidités administratives", c'est-à-dire l'incompréhension, dans les profondeurs et dans les



superstructures des appareils d'Etat, de l'intérêt, pour la démocratie, d'une éducation artistique pour chaque futur citoyen...

Comment le Nouveau Théâtre d'Angers, Centre Dramatique National et fier de l'être, se situe-t-il dans cette vaste évolution, aux conséquences profondes selon que le mouvement sera freiné ou amplifié ?

Notre réponse, c'est que nous définissons comme l'une des missions fondamentales d'intérêt public que nous confie l'Etat pour promouvoir la vitalité théâtrale de ce pays, celle de former des spectateurs, sur le plan sensible, émotionnel, esthétique, intellectuel, par l'analyse et la pratique théâtrale sous toutes leurs formes. Nous prétendons que dans le jeu immémorial que nous proposons, un public-partenaire affûté nous rendra meilleurs artistes, et qu'un spectateur au fait des règles du jeu saura tirer davantage de plaisir profitable de notre art. Qu'un bon spectateur de théâtre saura, mieux qu'un autre, apprendre à apprendre, et apprendre à se déprendre...

C'est ainsi qu'à côté de notre activité principale, la création et l'accueil de spectacles vivants, dans une démarche à la fois égoïste et altruiste, il nous paraît indispensable de prendre une responsabilité de formation. Dans plusieurs directions : artistes et techniciens professionnels du spectacle, praticiens amateurs, enseignants et populations "enseignées" ; au moyen de dispositifs multiples : Ateliers de formation permanente ; accueil de stagiaires en entreprise ; Convention de partenariat Rectorat-Centre Dramatique National (détachement à mi-temps d'un enseignant auprès du CDN) ; partenariat pour un enseignement de spécialité Théâtre-expression dramatique Lycée Chevrollier-CDN , partenariat avec plusieurs collèges pour des Ateliers de pratique artistique ; Convention de jumelage DRAC-CDN (13 établissements jumelés, publics ou privés) ; partenariat Université d'Angers-CDN pour : l'encadrement d'une UV-Théâtre, la co-organisation d'un cycle de conférences sur le théâtre, le soutien d'un groupe de théâtre universitaire ; organisation et/ou accueil de plusieurs universités d'été ainsi que de multiples stages de formation inscrits au PNF, ou académiques, ou départementaux, à destination d'enseignants du primaire et du secondaire ; interventions régulières à l'IUFM à l'antenne du C.D.D.P. d'Angers, et dans plusieurs établissements d'enseignement agricole, lycées techniques ou professionnels ; coproduction ou accueil de spectacles pour le jeune public ; soutien technique aux Printemps théâtraux des Collèges, des Lycées ; stage de réalisation théâtrale Théâtre/Pratiques, etc...

Cette simple énumération, non exhaustive, démontre, je pense, notre détermination et le caractère concret des interventions qu'autorise une institution comme la nôtre ; cette action devrait progressivement se concentrer davantage sur la "formation de formateurs", tant il est essentiel de démultiplier et d'élargir le travail d'éducation théâtrale.

Voilà les raisons qui nous ont incités, avec le soutien de la DRAC des Pays de la Loire, à mettre sur pieds pour la première fois un stage d'une semaine regroupant des comédiens de la région intervenant en milieu scolaire ; nous voulions ensemble faire le bilan et tenter de tracer les perspectives du partenariat, du point de vue des artistes. Nous avons en effet constaté, lors de précédents regroupements mixtes enseignants-comédiens, que ces derniers étaient fortement minoritaires, et de ce fait "noyés" dans un environnement peu familier. Il nous a paru que le Nouveau Théâtre d'Angers pouvait jouer là un rôle moteur ; et nous avons été heureux de constater que cette intuition s'était vérifiée, tant les participants, stagiaires ou responsables de formation, nous ont très spontanément exprimé leur satisfaction de ces journées, dont la haute tenue et la vivacité furent en effet très stimulants.

Ainsi donc, nous récidiverons, si les moyens s'en trouvent...

Claude Yersin
8.IX.96.

Le partenariat un enjeu capital

par Jean Bauné

Depuis de nombreuses années, l'Education Nationale affirme sa volonté de voir les établissements scolaires s'ouvrir sur leur environnement social et culturel et de favoriser le partenariat sous de multiples formes.

Pour cela de nombreux dispositifs ont été mis en place dans le domaine du théâtre grâce à la collaboration du Rectorat, des inspections académiques, de la Direction Régionale des affaires culturelles, des établissements culturels de la région et de la jeunesse et des sports :

- ▶ enseignement de spécialité théâtre dans les lycées,
- ▶ ateliers de pratiques artistiques dans les collèges et les lycées d'enseignement professionnel, les écoles élémentaires,
- ▶ parcours théâtre dans le cadre du SITE du Maine et Loire,
- ▶ activités théâtre dans le cadre des contrats ville,
- ▶ jumelages entre des établissements scolaires et des établissements culturels (Nouveau Théâtre d'Angers, Théâtre Athénor de Saint-Nazaire, Théâtre du Gallion de la Roche-sur-Yon, Théâtre de l'Ephémère du Mans, CRDC de Nantes),
- ▶ Printemps théâtraux dans les cinq départements (au total une vingtaine de rencontres).



Ce foisonnement d'activités théâtrales en milieu scolaire est le résultat de deux volontés, d'abord celle de l'Education Nationale avec une politique de formation en direction des enseignants qui a commencé en 1981 et qui n'a cessé de se développer :

- ▶ stages académiques allant de 2 à 5 jours (avec un stage de 7 semaines en 1994 au Nouveau Théâtre d'Angers),
- ▶ stages départementaux,
- ▶ Universités d'Été (une à Nantes, trois à Angers),

- ▮ formation initiale en direction des professeurs d'écoles, de collèges, de lycées, des chefs d'établissements,
- ▮ mise en place d'un réseau associatif qui dynamise le théâtre dans chaque département avec des professeurs déchargés de cours. (cinq associations : Amlet pour la Mayenne, Comète pour la Loire-Atlantique, Enjeu pour le Maine-et-Loire, Théâtre pour l'avenir dans la Sarthe et Vents et marées en Vendée).

Ensuite celle du Ministère de la Culture qui a incité les comédiens à travailler en partenariat avec les enseignants, apportant ainsi aux projets une dimension artistique.

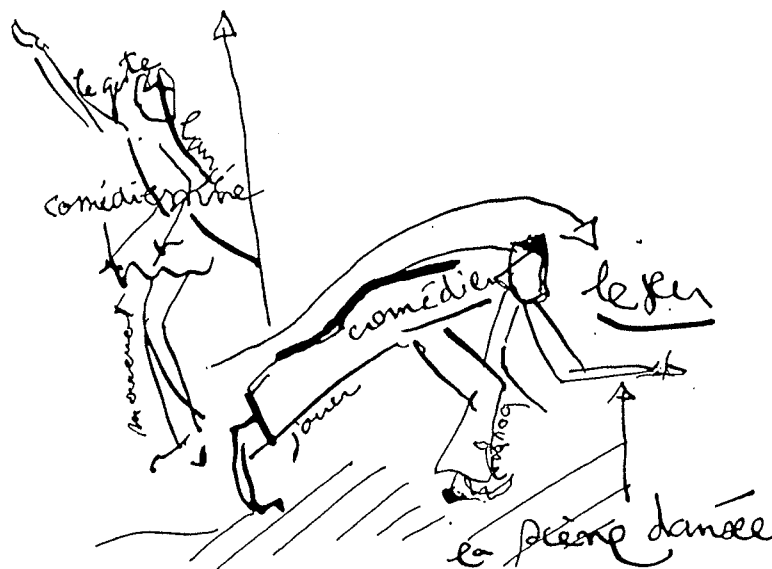
Deux problèmes cependant se posent pour envisager l'approfondissement et l'extension de ce travail :

- ▮ le nombre limité de comédiens désirant intervenir en milieu scolaire,
- ▮ leur formation d'autant plus nécessaire qu'ils s'adressent à de jeunes publics et souvent à des classes entières.

La DRAC et l'Action culturelle ont mis en place depuis longtemps des formations conjointes, mais si les enseignants ont toujours été nombreux à la suivre, les comédiens y participent rarement. Les raisons invoquées sont diverses :

- ▮ ils se sentent souvent très minoritaires dans les stages (1 à 2 comédiens pour 20 à 25 enseignants),
- ▮ ils ne perçoivent aucune indemnité, ni remboursement de frais,
- ▮ ils ne sont pas toujours disponibles aux dates proposées,
- ▮ enfin, cette formation spécifique ne leur paraît pas toujours nécessaire.

C'est à partir de tous ces éléments que le Nouveau Théâtre d'Angers en concertation avec la DRAC et l'Action Culturelle du Rectorat, a envisagé ce nouveau dispositif de formation qui devrait être proposé sur trois années consécutives, un stage réservé uniquement aux comédiens intervenant en milieu scolaire, complètement pris en charge par la culture, avec un encadrement mixte : des professionnels de l'éducation et des professionnels de la culture.



Peut-on démocratiser la culture ?

Quelques pistes de réflexion

par **Hélène Mathieu**

INTRODUCTION

● La démocratisation, la question est-elle vraiment là ?

On a longtemps pensé qu'il suffisait de rendre la haute culture accessible à tous, d'inciter un public élargi à fréquenter les établissements culturels comme si c'était une question de véhicule ou de moyens matériels d'accès.

Certains ont opposé culture savante et culture populaire et pensé que l'avenir des banlieues passerait par une expression artistique différenciée.

Pour moi, aujourd'hui il s'agit plutôt de savoir si les artistes et professionnels de la culture ont encore quelque chose à dire et à vivre avec les populations exclues de la culture. Je pense qu'il s'agit de renverser la perspective, de faire le deuil des systèmes de pensée précédents et de s'interroger sur les enjeux

culturels des différents secteurs de la vie économique et sociale ; considérer par exemple, insertion et culture, éducation et culture, urbanisme et culture, développement local et culture, emploi ou au contraire temps de loisir et culture. Pour le dire autrement, de manière beaucoup plus simple, c'est placer la culture au coeur d'une dynamique de transformation sociale, c'est à dire s'opposer radicalement à cette idée toute faite, mais finalement encore très partagée, selon laquelle l'artistique est un luxe qu'on s'offre quand on a paré au plus pressé et quand on a réglé tous les autres problèmes dans l'urgence. Finalement, je crois qu'il n'y a pas d'autre lieu que l'artistique où rêver, dévoiler, inventer la société de demain même s'il devient de plus en plus dur de rêver aujourd'hui. Il faut vraiment se forcer, se boucher les oreilles et les yeux.

Mais avant de rêver, il faut se souvenir et, je vous propose quelques pages d'histoire...

La politique culturelle ne se résume pas à un certain nombre de mesures, elle comporte aussi un discours, repose sur une idéologie. C'est pourquoi je vous propose de voir comment elle s'est située par rapport à un vécu social plus large en tentant de vérifier si la démocratisation a toujours été au coeur de la politique.

- 1/L'action culturelle durant la période Malraux (1959-1968)
- 2/La rupture de 1968
- 3/Le développement culturel : description et analyse.
- Conclusion avec quelques questions et pistes.

● 1- PÉRIODE MALRAUX

C'est, au départ, un hasard et un bricolage administratif, le contraire du grand dessein dont on a tant parlé. La question était plutôt de savoir comment "caser" André Malraux. Celui-ci voulait être ministre de la jeunesse mais l'entourage de De Gaulle

trouvait cela trop proche du régime de Vichy. A défaut, Malraux voulait bien le ministère de l'information, la télévision le passionnait. Mais, le Général avait choisi Soustelle.

Dans la Revue des deux Mondes (1977), Alain Peyrefitte raconte qu'un matin, le général a demandé à son directeur de cabinet, Georges Pompidou, de régler l'affaire ; ce dernier inventa, en une demi heure, le domaine des affaires culturelles, et persuada André Malraux qu'il saurait donner du relief au gouvernement et à l'action de l'Etat.

Michel Debré, alors chef du gouvernement, bricole un ministère, et par décret, le 3 février 1959, transfère aux Affaires culturelles des attributions issues du ministère de l'Éducation comme la Direction générale des Arts et Lettres (Beaux-Arts), la direction de l'architecture, les archives de France et les services du Haut commissariat à la jeunesse et aux sports.



En février, les budgets étaient déjà votés par le Parlement, le nouveau ministre dépend pour ses crédits et ses postes, de l'Education Nationale. Celle-ci garde tous les "bons fonctionnaires". Le directeur du budget de l'époque, Valéry Giscard d'Estaing, très sévère à l'égard de Malraux, lâche les postes avec parcimonie. Se retrouvent à la Culture les quelques enthousiastes qui sortent de l'ENA et ceux que l'Education veut bien laisser partir.

Un ministère auquel personne ne croyait, sauvé par la décolonisation, par des fonctionnaires d'outre-mer va tout de même prendre forme parce que Malraux restera 10 ans et que, peu à peu, avec ceux qui y croiront, il mettra en forme une certaine politique.

Pierre Moinot, membre du cabinet de Malraux, puis sous-directeur des spectacles de 1960 à 1961, directeur général des Arts et Lettres de 1966 à 1969, exposait ainsi la situation au cours d'un colloque "de Gaulle et Malraux" en 1986 :

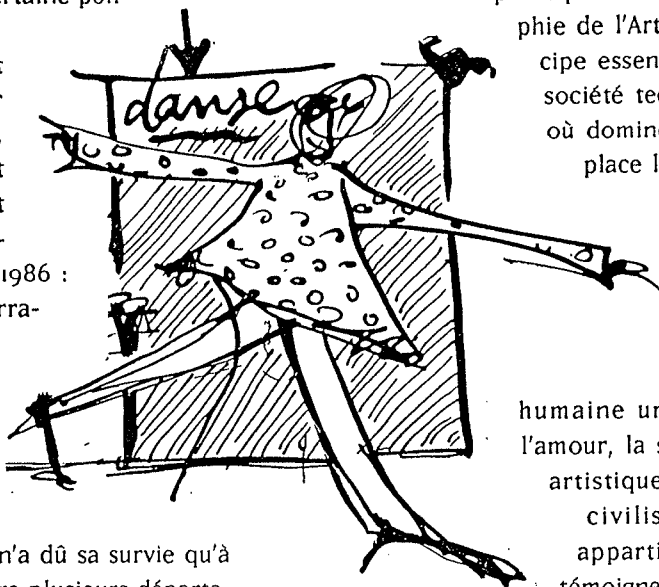
"ce ministère créé sur la chair arrachée à l'Education nationale, doté seulement du personnel dont ce grand département cherchait à se débarrasser, privé de tout le domaine du livre, écarté de celui de l'audio-visuel et des affaires extérieures, n'a dû sa survie qu'à une lutte de tous les instants contre plusieurs départements ministériels qui réfutaient jusqu'à son existence, ne croyaient qu'à ce que l'on appelait les Beaux-Arts et attendaient la chute de ce qu'ils jugeaient éphémère et sans avenir".

Jacques Rigaud résumait de façon presque identique lors de la rencontre "de Gaulle en son siècle" de novembre 1990 : "par rapport à ce qui aurait pu être un grand ministère de la culture tel que Georges Pompidou l'avait fait miroiter à Malraux, on peut juger bien timorée l'idée qui présida à la naissance du ministère des affaires culturelles ; dans cette période où tout était possible, y compris bousculer les bastilles administratives, un chef d'état comme le général de Gaulle et un homme de l'envergure de Malraux auraient pu, s'ils avaient entendu faire de la culture une priorité nationale, ajouter à ces services des Arts et Lettres, la radio-télévision, la direction générale des relations culturelles du Quai d'Orsay, le secteur socio-éducatif, la tutelle de l'Institut de France et les grands musées scientifiques ; et lui donner, d'une manière ou d'une autre, autorité ou influence sur l'aspect culturel de l'éducation. Rien de cela ne fut fait et les quelques extensions de compétences dont bénéficia par la suite le ministère des affaires culturelles furent obtenues de

haute lutte par les successeurs d'André Malraux. Pour reprendre l'expression du général, Malraux a sûrement donné du relief au gouvernement, mais on ne saurait dire qu'il ait donné à son ministère la consistance idéale. Manque d'expérience administrative du ministre et de son entourage initial, manque d'une vision circonstancielle d'un ministère destiné avant tout à doter Malraux, aucune de ces hypothèses ne doit être écartée, elles doivent sans doute être combinées, aucune en tout cas n'évoque, et de très loin, l'idée d'un grand dessein".

Malraux a donné un sens à ce bricolage administratif grâce à une philosophie de l'Art dont il a forgé les principes bien avant. Sa philosophie de l'Art repose sur un principe essentiel : l'Art, dans une société technique, scientifique où domine la rationalité remplace la religion. L'Art peut être le support d'un rassemblement de la société parce que celui-ci est le témoin d'une expérience humaine universelle (la mort, l'amour, la souffrance). Le génie artistique, quelle que soit la civilisation à laquelle il appartient, est capable de témoigner de cette expérience universelle. Dès lors que l'Art, le grand Art, a cette capacité là, il est immédiatement recevable. Ce point est essentiel pour comprendre la manière dont Malraux traite la question de la démocratisation. Dans ses travaux, Philippe Urfalino précise comment Malraux place aussi sa politique culturelle par rapport au gaullisme :

- ▶ On vit encore, notamment dans le domaine de la Culture, sur un idéal de la Libération, selon lequel on va révolutionner la nation, non pas par la dictature du prolétariat, mais par l'Etat.
- ▶ "l'Etat régénérateur de la Nation" - un idéal qui fait consensus dans beaucoup de forces politiques françaises.
- ▶ L'universalité française doit être renforcée face aux universalités russe et américaine. Jusque dans les années 60, la notion d'universalité française est quelque chose que tout le monde comprend : l'idée que la France est universelle, qu'elle a un message universel datant au moins de la révolution française, est quelque chose qui fait sens pour les intellectuels. Cette universalité française est, bien entendu, en phase avec la stratégie internationale du gaullisme qui veut



créer une troisième voie entre les Soviétiques et les Américains. Si bien que la politique culturelle française se pose comme universelle à un double titre : parce qu'une culture relève de l'Art et que l'Art est par définition universel ; et universelle parce que Française. Mais, comment être nationaliste tout en reconnaissant que les autres sont aussi porteurs d'une universalité ? Les Français sont universels, comme d'autres civilisations, simplement ils sont un tout petit peu plus universels que d'autres. C'est une forme de nationalisme modéré qu'incarne Malraux.

Malraux affirme d'emblée que le but de son ministère est la démocratisation, c'est à dire de faire en sorte que tout enfant ait accès à cet art universel. Il pratique là une OPA idéologique comme beaucoup de ministres gaullistes qui mettaient en oeuvre des réformes que la gauche réclamait depuis longtemps.

Ainsi, dès que Malraux intervient à l'Assemblée ou au Sénat en 1959 pour défendre son maigre budget, il précise que la rupture liée à la création de son ministère n'est pas seulement une rupture budgétaire : elle témoigne aussi d'une rupture idéologique.

Il s'agit de rompre avec les Beaux Arts, c'est à dire avec le loisir raffiné des bourgeois. Il y a chez Malraux une forme de haine des bourgeois.

Une précision : le budget dont dispose André Malraux en 1960 représente 0,38% du budget de l'état, la moitié concerne le patrimoine et l'architecture. A titre de comparaison, après avoir atteint de manière éphémère 1% en 1993 avant régulation budgétaire, en 1995 la part "culture" est à 0,91%.

Le seul problème pour Malraux est un problème d'accès. Si on donne accès au grand art, tout homme pourra y être sensible. Il n'y a donc besoin d'aucune médiation ni de médiateur, et surtout pas de pédagogie. Malraux se prononce "contre" l'éducation, ou plus précisément contre le fait que le ministère de la Culture puisse s'occuper d'éducation.

Au Sénat 59, il déclare : "A l'école on apprend Phèdre, et dans les maisons de la Culture, on apprend à aimer Phèdre". "L'Education Nationale enseigne. Ce que nous avons à faire, c'est de rendre présent. Il appartient à l'université de faire connaître Racine, mais il appartient seulement à ceux qui jouent ses pièces de les faire aimer. La connaissance est à l'université, l'amour peut être à nous".

La force de ce discours, c'est qu'il permet à Malraux

d'opérer une double démarcation "contre" l'éducation au profit de la *sensibilité*, et, ensuite, autour de la notion de *culture partagée* contre l'élitisme. Il marque une grande hostilité à l'égard d'une conception élitiste de la culture. Ce souci égalitaire s'élabore explicitement contre les universités américaines mais aussi contre "certains monastères en Union Soviétique" (d'ailleurs les maisons de la culture seront qualifiées de cathédrales par opposition aux monastères). Il s'inscrit dans une tradition française républicaine, démocrate et égalitaire. La culture n'existe en tant que telle, que si elle est partagée.

Cette philosophie va être déclinée en doctrine d'action par toute une série de hauts fonctionnaires. Doctrine, à l'époque, le mot ne choque pas.

La légitimité de l'action publique dépend en effet de la capacité de l'administration à répondre à des questions de base telles que : que fait-on ? à qui donne-t-on de l'argent ? à qui en refuse-t-on ? L'administration a besoin de se poser des questions et d'y répondre, de telle sorte que l'action du haut fonctionnaire ne soit pas perçue par l'opinion publique comme relevant du pur arbitraire.

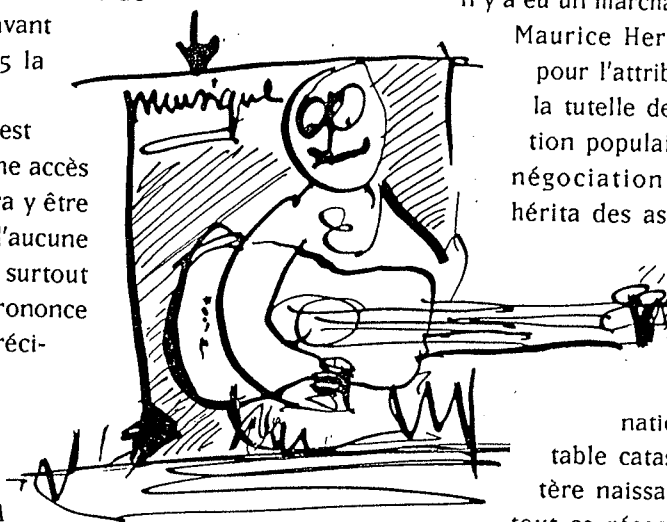
Aujourd'hui il serait sans doute beaucoup plus difficile d'isoler une doctrine de l'administration, d'en fixer une et une seule. Mais comment l'administration peut-elle agir si elle n'a pas de doctrine ?

Ce ministère s'est construit contre celui de l'Education, des Beaux-Arts mais aussi contre celui de Jeunesse et Sports.

Il y a eu un marchandage homérique entre Maurice Herzog et André Malraux pour l'attribution des crédits et de la tutelle des associations d'éducation populaire. Malraux, que cette négociation n'intéressait guère, hérita des associations confessionnelles,

toutes les grandes fédérations d'éducatrices populaires restant dans le giron de l'Education nationale. Ce fut une véritable catastrophe pour le ministère naissant, dans la mesure où tout ce réseau associatif aurait pu constituer un tissu, un support extraordinaire de la démocratisation.

Trois ans après sa création, le Ministère opère un revirement décisif, il ne s'appuiera plus sur les amateurs et articulera sa politique autour du réseau des professionnels. C'est l'art universel qui sera désormais le support de la démocratisation. L'éducation populaire est d'ailleurs déjà perçue à l'époque comme fléchissante et globalement de mauvaise qualité.



Dès lors, le ministère de la Culture dispose de perspectives claires : la démocratisation se fera en s'appuyant sur ce que l'on appellera plus tard l'offre culturelle de qualité.

Cette vision politique de la culture est aussi une vision culturelle de la politique. Elle se veut réconciliatrice, elle implique une éthique selon laquelle tous, même les plus démunis, pourront être mis au contact des œuvres. Elle rêve d'un œcuménisme culturel qui, par ce contact, brasserait les catégories sociales. Malraux rejoint là Jean Vilar qui voulait réunir " dans les tranchées de la communication dramatique le petit boutiqueur de Suresnes et le haut magistrat, l'ouvrier de Puteaux et l'agent de change, le facteur des pauvres et le professeur agrégé sans autre but que d'amener aux plus belles œuvres le plus grand nombre".

● 2 - 1968, l'ère des ruptures

Jusqu'alors il était question de démocratiser l'art universel, ce que l'on appelait "la plus haute culture". Gaulliste ou communiste, on était d'accord sur une idée très simple : la démocratisation relevait du *partage*, la nature de ce qui devrait être partagé (la plus haute culture) ne posant pas de problème particulier. Les ambiguïtés liées au mot culture ne font pas l'objet d'un réel débat durant cette période. Le mot culture renvoie spontanément à l'impératif de démocratiser l'art. Le contenu de cette culture, "la plus haute culture", se donne comme l'art universel.

Cette définition et avec elle la logique qui la sous-tend, sont remises en cause en 1968. La plus haute culture est alors perçue et présentée comme l'incarnation de la culture bourgeoise. L'idée de l'universalité de la plus haute culture en est irrémédiablement cassée.

La déclaration de Villeurbanne - où en Mai 1968 se réunissent pendant trois semaines au théâtre de la Cité de Planchon presque tous les responsables de Maisons de la Culture, de Centres Dramatiques et de troupes permanentes - est très symptomatique.

Y est dénoncée la pseudo universalité et surgit un thème qui va devenir essentiel, le thème du grand public.

Tout ce qui a été entrepris (diminuer le prix des places, choisir des horaires commodes) peut accroître un public potentiel, mais ne touchera pas, au delà, l'essentiel, c'est à dire le grand public. Il s'agit là d'un effon-

drement de tout ce qui motivait le travail entrepris depuis 20 ou 30 ans, dans les années du théâtre populaire.

Peu à peu, dans les Maisons de la Culture sont apparus, au côté des metteurs en scène, des gens qui ne sont pas des artistes mais des "créateurs". C'est à ce moment là que s'instaure l'opposition entre création et animation. Autrefois l'animateur s'opposait à l'enseignant.

Le discours nouveau de 1968 ne peut s'analyser que comme la réponse à la question : comment continuer alors qu'on ne peut plus s'appuyer sur la philosophie de l'action culturelle développée par Malraux ? La problématique nouvelle à laquelle fait écho ce discours est celle du *développement culturel* et se résume à une question : si la culture n'est plus universelle, comment penser ce qui était autrefois la culture ?

En l'absence d'universalité, le risque était de céder à un relativisme absolu. Afin d'éviter cet écueil on place la politique culturelle sous le signe de la création. La création succède à la "plus haute culture", et l'on prend acte de la coupure création/animation.

On voit se confirmer au cours de cette période le retournement des pouvoirs publics en faveur des professionnels et contre les associations.

Si une union des vieux militants associatifs et des jeunes militants de 1968 avait dans un premier temps donné un nouveau souffle au mouvement associatif, il est indéniable que dix ans plus tard cet élan s'est brisé. Cette évolution doit sans doute être reliée au fait que les socialistes qui se sont imposés dans les grandes villes aux législatives de 1977 soient rapidement devenus très "gestionnaires".

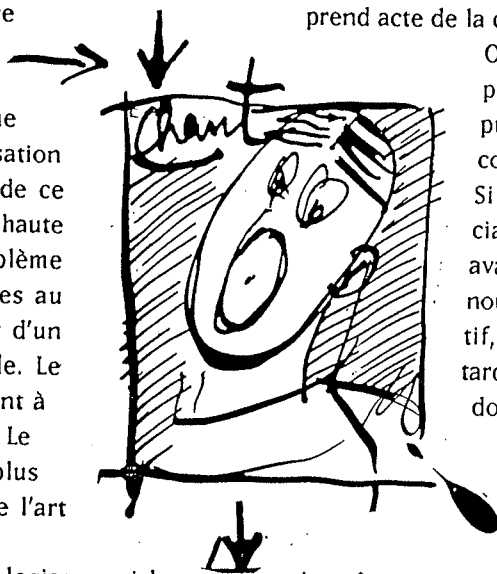
Au même moment, on assiste à une nette évolution de la notion d'accès à la culture. L'universel n'étant plus au cœur de la doctrine, le mot culture prend un nouveau sens, ou plutôt reprend un sens qui a son origine dans l'anthropologie britannique : l'ensemble des comportements et pratiques.

On parle de culture ouvrière, de culture immigrée, de cultures régionales. Michel De Certeau affirme qu'existe une culture des *dominés*.

Le *public rassemblé de Malraux* est donc remplacé par la multiplicité des cultures. Il est remplacé par une quête multiforme d'identité. On voit poindre ici une forme de différentialisme qui ne sera complètement développé que par Lang.

Il ne reste dès lors à l'animateur qu'à confronter ces cultures multiples et la création. On passe de la démocratisation culturelle à la démocratie culturelle.

La démocratisation se poursuit - c'est ce que Duhamel



► 2) Faire remonter de la périphérie des banlieues vers la consécration, les talents que leurs origines populaires ou marginales maintiennent à l'écart. S'instaure là une dialectique entre transmission de la grande culture et reconnaissance de pratiques ignorées, condescendance et émergence. Le développement culturel tente de faire un pont entre création intellectuelle et artistique et pratiques effectives de la population.

Il poursuit trois objectifs : l'aide à la création, la décentralisation culturelle, et, surtout, la conquête de "nouveaux publics".

La transcription politico-administrative en est la création d'une Mission du développement culturel en mai 1979, transformée en mai 1982 en *Direction du développement culturel* (DDC), qui sera brutalement supprimée en 1986 et récréée en 1990 sous la forme d'une *Délégation au développement et aux formations* (DDF). Cette structure transversale aux autres directions du Ministère (musique et danse, théâtre et spectacles, patrimoine, livres et lecture, archives, arts plastiques, musées, cinéma), a pour but de les inciter, les encourager à renforcer leurs liens avec des populations *a priori* éloignées de la culture. La grande priorité du fameux "doublement budgétaire" de la culture dès 1982 a été d'ouvrir encore plus les portes de la culture au plus grand nombre, en allant du centre vers la périphérie selon une logique "à la Malraux", mais aussi de reconnaître et d'encourager les pratiques et créations culturelles des périphériques sociales.

► • LA DÉCENTRALISATION CULTURELLE :

Elle s'inscrit dans le cadre de la politique de l'aménagement du territoire. C'est la multiplication des *conventions de développement culturel*. En une dizaine d'années, un milliard de francs ont été consacrés à 1 200 conventions, engageant 500 communes, 80 départements, 10 régions. Le principe en est simple :

► associer le ministère de la Culture au développement des politiques culturelles des collectivités territoriales. Ces conventions ont participé au développement de la musique, du théâtre, des arts plastiques, des archives, des musées régionaux, particulièrement dans les régions soucieuses de leur identité, telles que la Bretagne, la Corse, le Languedoc, les DOM-TOM, ... Dans ce contexte, les aides ont abondé, plus particulièrement des *actions de formation culturelle et artistique* et de développement de *la lecture publique*.

► essayer d'inciter la collectivité locale à mener une

politique cohérente, à préciser des objectifs, des priorités, même si l'Etat ne les financera pas toutes. C'est une sorte d'arrêt sur image, un état des lieux, un outil pédagogique, outil contractuel aussi, pour le ministère de la Culture qui permet l'embauche de professionnels pour les municipalités à la direction d'équipements même modestes. C'est donc l'occasion aussi d'une forme de qualification du tissu culturel français.

► • La conquête de "nouveaux publics"

Cette expression "nouveaux publics" a presque valeur technique. Elle désigne à la fois la part de la population éloignée de l'offre culturelle, mais aussi, par métonymie, les efforts faits pour l'en rapprocher.

Une *politique dite* "nouveaux publics" est donc à la fois un constat (social, sociologique...), et une *action* (politique, administrative, budgétaire). Elle analyse les freins qui amoindrissent et excluent de la vie culturelle des citoyens "défavorisés" par rapport à une vie culturelle de plein exercice à laquelle ils ont *constitutionnellement* droit. Elle repère trois types de difficultés, les obstacles physiques (maladie, vieillesse, prison, casernes, etc...), les obstacles culturels (immigration, échec scolaire, illettrisme), les obstacles institutionnels

(rareté des équipements dans les campagnes, dans les "quartiers sensibles", non reconnaissance des cultures identitaires, de la vie associative).

Dans l'action elle s'est traduite par un effort en faveur d'une *logique de l'intégration*, respectueuse du "droit à la différence". La métaphore dominante de ce processus est la *mosaïque* plutôt que le *melting pot*.

Dans cette perspective ont été aidés, ou créés, des centres culturels "identitaires", tels que le centre culturel des Flandres, du Pays Basque, le Centre Rachi pour la communauté

juive, l'institut kurde, le Centre de Recherche et de Documentation Arménienne, le Centre d'Etudes Tsiganes.

Des actions ont également eu lieu auprès des jeunes, "nouveau public" s'il en est, en particulier *Coup de talent dans l'hexagone* (en 1985, année internationale de la jeunesse), vaste manifestation pour faire connaître les jeunes créateurs de toute origine et de toutes disciplines artistiques. D'autres actions, plus continues, ont eu lieu : sujets culturels "porteurs et innovants" tels que le rock, le graph, le rap, la danse, la photographie, l'animation des quartiers, actions souvent réussies, mais dont la survie a été rendue difficile par des politiques budgétaires en dents de scie. Cette irrigation fut plus ou moins pertinente selon les lieux



et les expressions artistiques.

Naissent alors des institutions nouvelles comme les Zéniths, les lieux de répétitions, les cafés musiques, les centres d'actions culturelles, les centres de formation aux métiers du spectacle et de la musique.

Un programme d'aide à la professionnalisation se développe (exemple : Traction Avant, Accrorap de Lyon, Evasion de Romans).

A partir de 1988, les DRAC ont tenté de tenir compte des particularismes, des capacités des jeunes à atteindre la création artistique, des contraintes locales. Deux actions de

grande envergure nationale donnent une idée de cette activité : "Quartiers lumières" et "les Arts au soleil". Imaginée et mise en œuvre en 1991, l'opération Quartiers lumières avait pour but de révéler dans une centaine de quartiers "l'étonnant foisonnement d'entreprises culturelles originales et de créations souvent remarquables qui prennent corps dans les banlieues, portées par le travail permanent d'équipes les plus diverses, en lien avec les collectivités locales et l'Etat. Elle

a permis à des jeunes de toute origine de présenter leurs créations. Quant à l'opération "les Arts au soleil", elle a consisté entre autre à aider des jeunes troupes à diffuser leurs œuvres et leurs spectacles sur les plages de l'été et dans les lieux de villégiature. Il y eut aussi des opérations pour ceux qui ne partaient pas, dans les cités (un été au cinéma, par exemple).

L'intérêt majeur de ces expériences a été de mettre en valeur les artistes ou les associations artistiques qui *travaillent au long cours*, des jeunes (mais pas seulement) au cœur des cités, des quartiers du monde rural. Je ne veux pas donner trop d'exemples. Je renvoie pour tout ce qui est analyse du concept et du double mouvement du centre vers la périphérie et de la périphérie vers le centre, à un article de Pierre Mayol, chercheur au Département Etudes et prospectives, dans la revue de la CNAV sur le développement culturel. Juste une remarque : cette orientation n'a jamais été portée politiquement, ni budgétairement d'ailleurs. Dans une interview, Jack Lang disait : "*Pour dire la vérité, je crois peu aux programmes culturels. Je crois surtout à la détermination audacieuse et lucide des responsables et aux utopies mobilisatrices de l'imagination populaire*".

Toute cette politique de développement culturel a effectivement eu lieu ; elle continue d'ailleurs, mais je pense qu'elle n'a jamais été portée par un discours politique, ni n'a jamais été revendiquée par aucun

ministre. Le développement culturel en 1981 pèse 62 millions de francs si on additionne les crédits de fonctionnement et les crédits d'investissements.

en 82 : 965 millions de francs

en 92 : 500 millions de francs

en 95 : environ 500 millions de francs

Cela représente 8 % des crédits du ministère de la Culture.

Par comparaison :

le Théâtre et la Musique : 31 %

les Musées et le Patrimoine : 35 %

Discours peu portés au sommet et crédits qui restent en deçà de l'ambition de pratiquer une politique trans-

versale, de mener une véritable politique de l'Etat en direction des collectivités locales et des porteurs de projets. Ce ministère n'est-il pas conçu et organisé pour mener une politique au service des professionnels, des professions plutôt ?

Pour résumer, le seul réel progrès fut je crois la déconcentration : tous les moyens sont donnés désormais aux DRAC pour qu'ils soient des partenaires rapprochés des porteurs de projets, des collectivités locales. Ils sont les seuls au courant des ressources réelles de leur région.

Cette ambition est reprise par l'actuel ministre, mais il a diminué de 30 % les crédits d'intervention de ce secteur en 1993.

Aucun rattrapage en 94, ni 95, au contraire, une lente érosion.

● CONCLUSION

Quelques questions et pistes de réflexion

Restent des questions et des pistes. Les questions sont celles auxquelles je n'ai pas de réponses, à chaque question j'ai tenté d'associer une piste.

Je crois que faute d'apporter des réponses à ces questions on ne pourra pas repenser en profondeur une politique culturelle, une politique de démocratie culturelle.

► 1ère question : Emotion et éducation

J'émet aujourd'hui une réserve sur l'aide à la création, dont je reste pourtant farouchement partisane. On a souvent fait comme s'il existait un lien direct entre l'artiste et le public, fidèle en cela à la tradition Malraux.



Pour les publics les plus éloignés de l'offre artistique, on croyait à la rencontre avec l'artiste, susceptible de créer l'émotion, la révélation. Les artistes venaient en résidence, plasticiens, sculpteurs, peintres... dans les cités. Il y eut des réussites incontestables : Christiane Véricele dans le spectacle vivant ; en danse, Pierre Doussaint ; des écrivains comme François Bon et Hervé Piekarsky.

Mais, Samu artistique. Face à l'urgence sociale, quand tout le reste avait échoué, on a vu que l'artiste, le "thaumaturge" allait réussir, faire passer l'émotion. On a sans doute sous-estimé la mission d'éducation artistique. Il ne faut pas renier l'émotion mais, à une époque où les crédits étaient là, le ministère de la Culture aurait pu plus facilement négocier avec des structures comme les Centres Dramatiques Nationaux, les grands musées, les centres d'arts contemporains, pour qu'elles aillent au devant de ce public là.

On a inventé en 1990 une procédure qui s'appelait les "contrats Publics Plus" : l'idée de financer ces institutions culturelles pour qu'elles aillent au devant du public.

Mais pourquoi mettre de l'argent en plus, quand c'est leur mission naturelle ? Aucun texte de contrats ou de conventions renouvelables avec les Centres Dramatiques Nationaux et les scènes nationales n'exige cela. On recrute le Directeur pour son projet artistique. S'il pense qu'à Calais il peut aussi intervenir jusqu'à Saint Omer, tant mieux ; et s'il officie au centre de Lyon et qu'il veut y rester, cela ne dérange personne.

La mission d'éducation n'est pas seulement des actions en faveur du public scolaire, c'est tout un travail d'accompagnement de la diffusion, bien au-delà d'un travail de communication. Cela pose le problème de la responsabilité des professionnels, du civisme, de l'éthique, de la déontologie des professionnels.

Donc, il est peut-être illusoire de croire au contact immédiat avec l'autre. Se pose aujourd'hui, de manière assez vigoureuse, la question des modes d'appropriation des langages artistiques pour comprendre les œuvres. Si on souhaite réellement démocratiser la culture, il faut donner à la population les moyens d'acquérir des repères, la rendre délibérative et critique, lui apprendre à décoder les langages artistiques, à les démystifier, même, surtout les arts contemporains.

Depuis les années 80, on a beaucoup travaillé sur l'offre, la qualité de l'offre. Un sujet se révèle beaucoup plus complexe, élaborer une politique de qualifi-

cation de la demande. Ce travail n'a pas encore vraiment commencé. On n'a même pas commencé à le conceptualiser.

La Délégation au Développement et aux Formations a entrepris depuis un ou deux ans avec les grandes fédérations d'éducation populaire de réfléchir sur la médiation. La qualification de la demande serait une autre manière de poser la question d'élargissement du public. Mais, il est d'autant plus compliqué de penser la qualification de la demande qu'on a fort mal apprécié l'évolution des comportements culturels des Français.

Les comportements culturels des Français ont évolué plus vite qu'on ne les a pensé. Les travaux du département études et prospectives du Ministère de la Culture le montrent bien. Citons seulement quatre éléments qui conduisent à penser les pratiques culturelles des Français différemment :

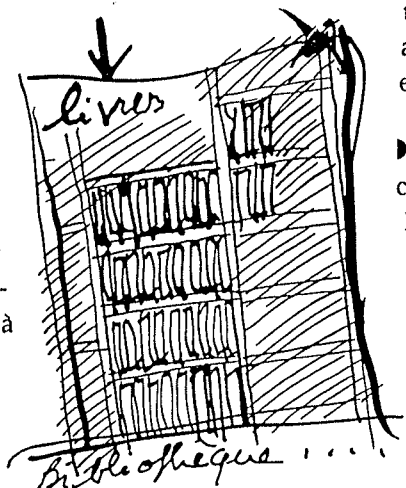
► Repenser l'éducation artistique sans renier l'émotion

► 1 - 50% des Français passent le bac et vont à l'université aujourd'hui, mais ils n'ont pas le niveau culturel des bacheliers d'autrefois. Un nombre croissant de diplômés semble dépourvu de capital culturel. Leurs modalités de consommation de la culture sont celles traditionnellement attribuées aux "non cultivés", par exemple le zapping.

► 2 - La montée de la culture adolescente. A 30 ou 40 ans aujourd'hui un Français reste branché rock, s'habille en jeans ; il continue à aimer ce qu'il appréciait plus jeune alors que précédemment la culture jeune s'opposait très nettement à la culture adulte. La culture jeune n'est pas abandonnée à l'âge adulte.

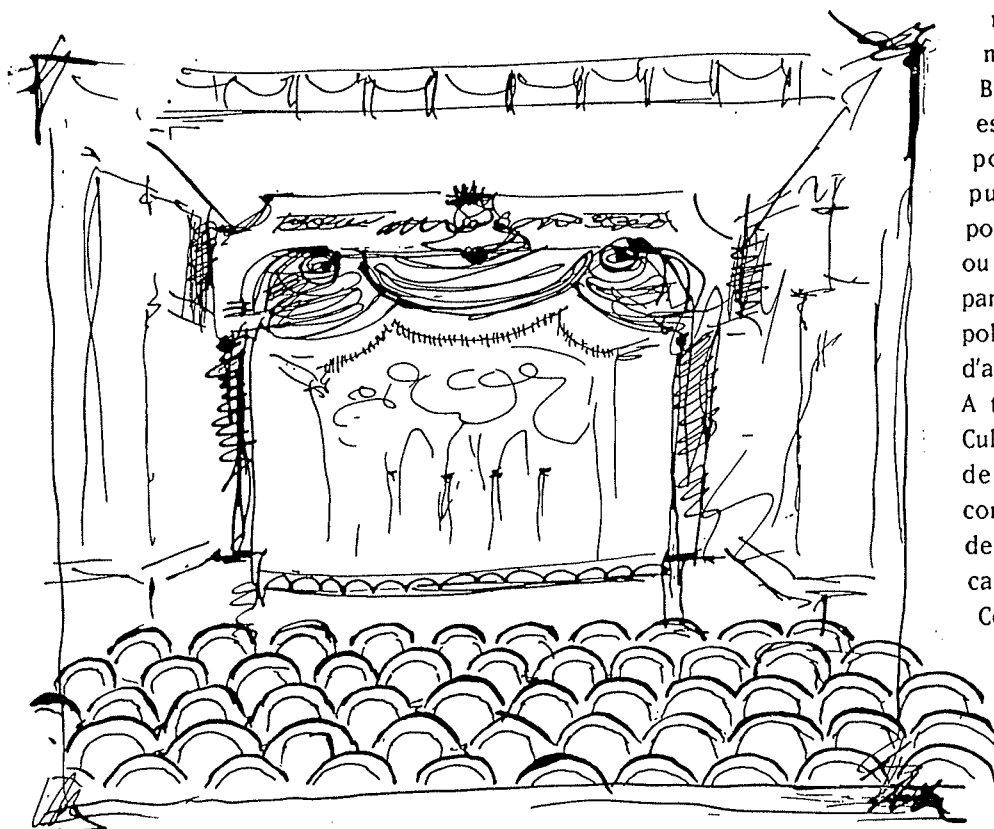
● 3 - L'effritement de la culture populaire, évidemment lié aux transformations de la classe ouvrière.

● 4 - Le côté spectaculaire de tout un aspect de la culture "cultivée" : le Louvre, Pavarotti, M. Duras... sont des vedettes médiatiques en même temps qu'ils continuent à symboliser la plus haute culture. Pour arriver à qualifier la demande, c'est-à-dire passer, peut-être, sans abandonner l'émotion, à une vraie politique d'éducation artistique, pas seulement en direction des scolaires, mais en direction du grand public, il faudrait avoir une vision un peu claire des pratiques actuelles et des comportements des Français.



► Se poser côté culture la question de la transmission :

Depuis 1983, date du 1er protocole d'accord entre l'Éducation Nationale et la Culture, les deux ministères travaillent en partenariat à développer l'éducation artistique. Au sein du système scolaire, les pratiques artistiques des jeunes accompagnés par des artistes et des enseignants restent marginales et subversives. ... Les démarches concrètes et sensibles proposées aux élèves s'opposent à l'acquisition traditionnelle de connaissance basée sur le conceptuel : elles s'inscrivent aussi en faux contre toute acquisition d'une formation professionnelle opérationnelle à court terme et recentrent l'école sur sa mission d'élaboration d'une culture générale.



Mais il ne faudrait pas laisser à la seule Education Nationale le soin de transmettre. L'École n'est certes pas le lieu unique de la transmission culturelle. Bien sûr on ne peut demander à tous les arbitres d'être des pédagogues.

Schönberg disait : "me demander comment je compose c'est demander à un mille pattes comment il fait pour bouger ses pattes, non seulement il ne pourra pas répondre mais en plus il s'arrêtera. Si je me pose la question du savoir comment je compose, je cesse de composer."

Pourtant, dans tous les pôles artistiques et culturels que sont les Centres Dramatiques Nationaux, les scènes nationales, les musées, les centres d'art, les profes-

sionnels pourraient se poser la question de la transmission. Quand je pense aux stratégies d'autoformation développées par certains illettrés dans les bibliothèques, je me prends à rêver d'un autre accès aux oeuvres, empreint de convivialité, d'émotion et de confiance. Sans doute les professionnels culturels ont-ils à inventer de nouveaux modes de transmission s'ils veulent, au-delà de l'offre actuelle, former des amateurs plus nombreux et toujours plus curieux d'art vivant contemporain.

► Elargir la famille :

Dès qu'on pose la question de la demande, surgit le problème du niveau professionnel qui fonctionne sur les crédits publics.

La plus petite scène nationale pose aujourd'hui le même problème que la Bibliothèque de France. Elle est légitime donc prioritaire pour l'obtention de crédits publics, prioritaire par rapport à telle maison de quartier ou association en milieu rural parfois mieux placée dans une politique de démocratisation et d'aménagement du territoire. A terme, le Ministère de la Culture risque de ne faire que de la gestion à moyens constants, le risque est grand de voir les crédits "volatiles" captés par le réseau institué.

Certes, il est essentiel que les professionnels se mobilisent et il faut les encourager. Mais le Ministère de la Culture pourrait utilement reconnaître l'immense travail accompli par le réseau associatif

et les mouvement d'éducation populaire. Peut-être aussi peut-il aller plus loin et assurer la relève en prenant en tutelle, au sein du même ministère, ce formidable tissu associatif.

► Garder toujours une place à l'expérimentation :

Toutes les actions dans les quartiers, en direction des jeunes, menées depuis 1980, sont de l'expérimentation. Actuellement, on entend : ça touche moins d'1 % de la population, ce n'est pas possible, il faut généraliser. Vous menez une politique élitiste, une politique d'excellence. C'est ce que j'appelle "la hantise du nombre". Par la différence de ce qui se passe dans l'industrie, où le passage à la production de masse entraîne l'abaisse-

ment des coûts par rapport aux prototypes, dans le domaine culturel, pour généraliser il faut augmenter les coûts sinon on perd en qualité, en intensité et c'est extrêmement dangereux. Par exemple dans l'éducation nationale aujourd'hui, il se dit qu'avec toutes les actions menées depuis 83 on ne touche que 0,6 % de la population. Alors, ils ont inventé des "plans de site", c'est-à-dire des sites pilotes où, dans l'esprit d'une vraie politique républicaine d'Etat on va toucher un bassin de population de 3 000 élèves. 3 000 élèves qui vont s'en aller à l'abbaye de Conques pour une journée sur l'architecture romane. C'est certainement très nécessaire mais cela coûte aussi beaucoup d'argent, environ 200 à 250 Francs par élève. Si tous les élèves devaient en bénéficier, c'est 4 milliards de francs qu'il faudrait mobiliser ! Les crédits qui sont ainsi mobilisés ne se substitueront-ils pas rapidement à ceux consacrés à l'innovation ?

Pour faire dans le nombre, pour généraliser, on abandonnerait le financement d'un secteur de pointe. Or le secteur de pointe est comme une sorte de moteur qui questionne le dynamisme de l'ensemble du système. Il y a deux manières de faire évoluer le système scolaire :

► 1 - La méthode plus traditionnelle à l'Education nationale consiste à expérimenter, développer et généraliser.

► 2 - L'autre consiste à préserver un secteur de libre intervention même s'il ne concerne que les enseignants volontaires. Après tout, Célestin Freinet dans sa meilleure période ne comptait pas plus de 5 000 adhérents. Il a pourtant considérablement influencé les écoles, souvenez-vous des imprimeries scolaires, des journaux, des correspondants de la pédagogie du projet.

► Un secteur d'expérimentation est essentiel pour faire évoluer le système scolaire.

L'innovation et les "tensions" entre Education et Culture, entre Jeunesse et Sports et Culture sont préférables à une généralisation, un linéaire. Mieux vaut s'appuyer sur la motivation volontaire des personnes que de décréter un illusoire changement sur ordre.

Enfin, on ne peut pas raisonner en terme de démocratisation si on oublie les deux grands secteurs de démocratisation que sont la télévision et l'Education Nationale.

On ne peut repenser une politique de développement culturel et de démocratisation si on en reste à un ministère de la Culture réduit aux acquis Malraux. Il faut le repenser en liant une politique de l'Education à la Recherche, à la Communication, et que tous ces secteurs coopèrent de manière beaucoup plus efficace.

Pour conclure, j'aimerais dire qu'on peut essayer de concevoir une politique, mais qu'en fait, la rencontre avec l'Art est à chaque fois quelque chose de singulier, d'improbable, qu'on ne peut décréter, seulement favoriser, avec humilité. Mais l'humilité n'interdit ni la ténacité ni la conviction ! Alors, en point d'orgue, cette définition de la culture donnée par Michel de Certeau dans "la culture plurielle" : *"La culture est comme une nuit incertaine où dorment les révolution d'hier, invisibles, repliées dans les pratiques, mais des lucioles et quelquefois de grands oiseaux nocturnes la traversent, surgissements et création qui tracent la chance d'un autre jour"*.

L'intervention des comédiens et des professionnels du théâtre dans l'école

Quelles démarches,
que transmettre dans une pratique ?

par Jean-Claude Lallias

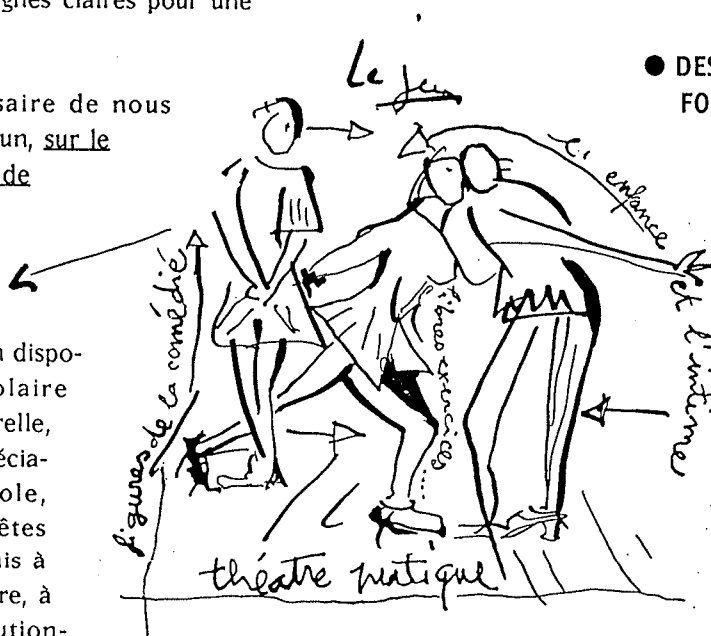
Nous vivons tous, artistes, pédagogues, responsables d'institutions, universitaires, des contradictions redoutables. Nous militons pour que le Théâtre existe, se développe, pour que les jeunes aient accès aux créations, pour que davantage de moyens - financiers et humains - soient accordés à une véritable démocratie culturelle. Pour qu'ils puissent également recevoir une éducation artistique de qualité. Mais nous continuons à agir et à oeuvrer dans un paysage culturel et social qui a radicalement changé depuis le temps des pionniers "de la décentralisation théâtrale" dont a parlé Hélène Mathieu. Il est difficile de tracer dans la confusion ambiante des lignes claires pour une action commune.

Il est donc nécessaire de nous interroger, en commun, sur le contenu et le sens de votre présence dans l'école.

Lorsque vous intervenez dans un projet ou dans un dispositif en milieu scolaire (atelier, classe culturelle, enseignement de spécialité, projet d'école, jumelage...), vous êtes inévitablement soumis à une attente extérieure, à une attente "institutionnelle". Vous devez avoir analysé avec les enseignants quelles étaient leurs attentes à votre égard, mesuré les désirs et la perception que les jeunes ont du théâtre et de ses formes. Vous devez aussi vous être interrogés sur vous-même, sur votre envie de faire partager une expérience et une démarche. Vous avez inévitablement aussi pris conscience des contraintes multiples qui pèsent sur l'action : définition d'objectifs différents entre artistes,

enseignants, communauté scolaire, parents, collectivités territoriales parfois... Il faut alors au sein de cette complexité délimiter le champ de votre action. Il me semble que quelques principes peuvent définir votre rôle irremplaçable au sein d'une pédagogie artistique du théâtre.

L'interrogation première doit être centrée sur l'âge et le degré d'expérience antérieure du groupe ou de la classe avec laquelle vous travaillez. On peut dégager quelques pistes.



● DES PRINCIPES ET DES AXES FORTS POUR UNE DÉMARCHÉ

► 1) L'apport fondamental du jeu dramatique

comme fondement de l'activité d'initiation. Par ses dispositifs et ses démarches, à la fois ludiques, exploratoires, ouverts, mais en même temps réglés avec un cadre et des propositions précises, il constitue une sorte de substrat, de base essentielle. On y retrouve des constituants premiers de

toute pratique théâtrale : le sens du groupe, l'exploration de formes d'expression collectives, l'importance de l'écoute et de la coopération inter-individuelle, le plaisir du "ludisme" réglé, le goût pour l'essai, l'apprentissage de la prise de parole "distanciée" sur ce que l'on essaye. Il est bien sûr une référence centrale avec des enfants jeunes (école primaire) ou avec un groupe qui commence ses premières approches du langage théâtral.

et les acteurs de la politique culturelle, les énarques, les élus affirment - mais apparaît en même temps le thème de la démocratisation culturelle. Ce n'est plus seulement un problème d'accès mais de confrontation des cultures.

Jack Lang arrive à point nommé pour régénérer une politique culturelle qui fait l'objet d'un travail de sape continu depuis 1968.

Le constat est simple : on ne perçoit pas les effets de la démocratisation culturelle. Il s'appuie sur les travaux de sociologues, notamment Bourdieu, qui affirme depuis la fin des années 60 que la démocratisation culturelle est impossible par définition. (*L'Amour de l'art* paraît en 1965).

La démocratisation ne se définit même plus comme une visée lointaine, inaccessible. Elle ne peut plus légitimer l'action culturelle.

Jack Lang va lui substituer un moyen convaincant de légitimation : le discours gestionnaire. Lecat avait dit des choses voisines en suscitant un tollé. Jack Lang remporte l'adhésion des professionnels peut-être grâce au doublement de son budget. Puisqu'on ne peut plus subventionner les troupes au nom de la démocratisation, cette dernière ne se vérifiant nullement dans la pratique, le nouveau critère auquel on fait appel est celui du professionnalisme : disons un croisement entre artistique et professionnalisme.

Il n'y a plus d'illusion sur ce que peut apporter la politique culturelle en termes de progrès social, de démocratisation. On parle d'économie de la culture. On se réfère d'un côté aux Beaux Arts de l'autre aux industries culturelles, sans réellement trancher.

On ne sait plus quelle culture démocratiser. La démocratisation, au sens strict, ne fonctionne pas, ou lorsqu'elle fonctionne, elle est le fait d'organismes qui ne sont pas subventionnés.

Quelle est alors la justification de la politique culturelle ? A la limite, les artistes et les organismes artistiques s'auto-justifient par le simple fait d'exister, parce qu'une société a besoin d'artistes et d'institutions culturelles pour survivre.

Le développement culturel a-t-il été une réponse à cette question lancinante de la démocratisation ?

● 3 - Le développement culturel

Le premier à en parler a été Jacques Duhamel en 1971.

"Si la culture est, en fin de compte, la chose de tous, elle est aussi et restera, dans sa pointe la plus avancée

l'oeuvre du petit nombre"... "le phénomène de l'élite n'est pas une maladie sociale mais une nécessité biologique. C'est l'élite fermée qui est un mal.

Qu'une fausse pudeur ne trouble pas nos esprits et que nos bons sentiments ne nous conduisent pas à un égalitarisme culturel qui tarirait la source. Pour l'Etat, aider la création, lui procurer les moyens d'un épanouissement réellement libre et d'un désintéressement

nécessaire, est une mission fondamentale. Sans cela, le développement culturel serait, à la

longue, le partage des pains sans le miracle de la multiplication." Cette conception préconise un soutien tant à la création qu'à la diffusion et prône un service public étendu. Avec l'image du partage des pains, l'intention sociale est manifeste.

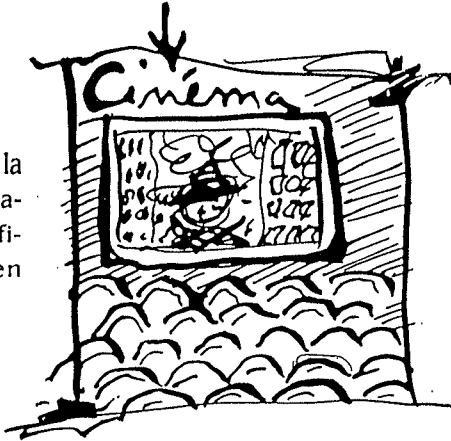
L'objectif est beaucoup plus vaste que la seule définition d'une politique culturelle.

D'ailleurs, lors du colloque d'Arc-et-Senans en 1972, Augustin Girard, qui dirigeait le département d'Etudes et prospectives du Ministère, déclare dans la présentation : "Le développement culturel apparaît comme l'une des composantes majeures du développement général. La "crise de civilisation" pose aux gouvernements des problèmes qui ne relèvent plus seulement de l'économie et du droit mais appellent des stratégies sociales nouvelles et l'élaboration de politiques culturelles explicites".

Dans son rapport définitif, Michel de Certeau stipule que "plutôt qu'un ensemble de "valeurs" à défendre ou d'idées à promouvoir la culture connote aujourd'hui un travail à entreprendre sur toute l'étendue de la vie sociale". Passant en revue les principales acceptions du mot, il rejette ses valeurs de "passivité", "consommation culturelle", et montre que c'est aussi une "opération de transformation sociale, conscientisation, expérimentation, créativité, identité" ; toute politique culturelle doit selon lui contourner l'impasse "d'une culture dépolitisée et d'une politique déculturée", et donner *lieu* (au sens fort) à la diversité des cultures en développant "la capacité de s'exprimer" des citoyens. Mais qu'est-ce précisément que le développement culturel ?

Il procède d'un double mouvement d'ouverture culturelle :

► 1) Faire mieux connaître la culture existante consacrée par l'Histoire ou la renommée, c'est là une stratégie d'extension de l'offre et diversification de l'accès à la culture, dans une logique d'aménagement du territoire selon laquelle on répartit au mieux les équipements en les améliorant et les adaptant.



► 2) La nécessité d'une référence commune : un support de travail porteur d'imaginaire (récit, conte, nouvelle, enquêtes et entretiens sur une réalité, texte dramatique...). Ce référant doit être "modelable",

explorable, support de variations multiples dans des directions inattendues. En proposant de travailler un "matériau" commun à partir de pistes variées, vous déconstruisez les réponses toutes faites, les reproductions mécaniques ou stéréotypiques (passage toujours

obligé dans les premières pratiques), vous faites entrer le groupe dans une recherche en lui permettant d'acquérir des éléments de pratique ouverte et inventive. Cela est évidemment en rupture avec la "technicité pour elle-même", avec l'exercice vide, avec la reproduction obligée d'un modèle de formation d'acteur (les enfants et les jeunes n'ont à l'école ni

les moyens ni le temps d'un choix de cet ordre : ils sont dans une démarche d'initiation et d'éducation générale, non "professionnelle"). Ce qu'ils font dans cet espace de projet et de formation doit retentir sur l'ensemble de leurs apprentissages et de leurs comportements.

► 3) L'importance de privilégier, dans tous les cas, des démarches contemporaines de travail

C'est à dire celles qui se bâtissent sur le goût du "risque calculé", de la découverte progressive, de l'exigence artistique en rupture avec les modèles éculés. Il s'agit là d'avoir le sens du groupe, des personnes engagées dans cette initiation, d'être en quelque sorte à leur service pour "apprendre d'elles" autant qu'on leur apprend et qu'on leur fait aimer et savoir ! Cette attitude ouverte et attentive se travaille à chaque séance, fuit en quelque sorte le confort de la séance "clés en main" préfabriquée. A cet égard, il me semble important de ne pas confondre textes, auteurs contemporains et création contemporaine. On peut conduire des pratiques très académiques sur un texte contemporain, comme on peut guider des démarches très contemporaines sur un texte classique ou sur un récit millénaire...

► 4) Dans tous les cas, la question du "Jouer quoi" revient sans cesse à poser le comment d'un processus, à réinventer, (toujours avec le groupe, en fonction de ses capacités et de son degré

d'expérience) un chemin singulier.

On peut cependant baliser des étapes de ce processus, se donner des repères à peu près fiables!

► faire explorer au groupe ses capacités expressives, démultiplier ses capacités de jeu à travers des propositions d'exploration collective.

► diversifier les approches d'un même support de travail : passer progressivement du cliché à l'invention, à un état de fraîcheur et de "trouvailles".

► proposer des variations de traitement du même élément de travail (par exemple le montage de trois versions d'un même fragment de texte, la déconstruction chorale d'un monologue, la multiplicité de situations pour dire un morceau de récit, etc...). Tenter de faire théâtre de tout, pour éveiller la surprise et l'écoute.

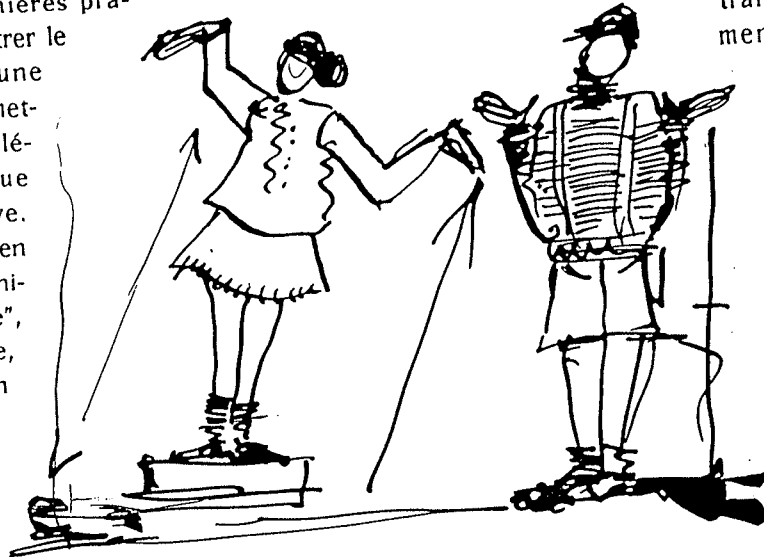
► apprendre peu à peu à composer et à

choisir, c'est à dire organiser les matériaux à partir des différentes explorations. Progressivement s'arrêter à des choix partagés.

► donner le goût et l'envie d'améliorer, de reprendre, de "répéter" : dans toute démarche artistique, à un moment ou un autre, même "modestement", vient le temps où le plus important est de "faire mieux" que ce que l'on a déjà tenté. Il y a toujours à viser "un dépassement", comme une petite envie "d'exploiter", de "chef d'oeuvre", qui grandit tout un chacun, d'abord à ses propres yeux.

► décider ensemble d'offrir, de donner, d'échanger, de vérifier, de risquer : c'est en fin de processus et de projet (et seulement en fin...) éprouver le désir de montrer à d'autres ce que l'on a fait et tenté. Moins une "représentation intégrale" complètement mimétique des présentations professionnelles ou "amateurs", hors du système scolaire, qu'une présentation de travaux qui permet de mesurer et faire partager le chemin parcouru.

Il va de soi que ces principes et ces démarches ne se déploient jamais intégralement, qu'ils sont des pôles vers quoi l'on essaye de tendre, en s'adaptant à la nature du projet d'initiation, à sa durée, à l'expérience du groupe avec lequel on travaille. Tension nécessaire et "réfléchie" qui garantit cependant que l'on est bien dans une démarche de formation, respectueuse des jeunes et de leurs réelles possibilités... (à titre



d'exemple, il arrive que l'on se donne comme premier et seul objectif - avec certains groupes pas du tout habitués en milieu scolaire à un travail collectif - à découvrir les quelques lois de base qui permettent de produire ensemble un très court moment dramatique "tenu", c'est à dire où chacun coopère et s'implique dans son personnage, pour la réussite de tous).

Je viens de parler de démarches, en insistant sur une des formes possibles de la "pédagogie théâtrale d'initiation". On voit, qu'à bien des égards, des maîtres préalablement formés pourraient en partie donner les toutes premières bases de cette initiation...

On voit aussi que d'autres domaines artistiques suivent ou auraient intérêt à suivre de semblables démarches, communes à toutes les formes de travail créatif qui engagent la personne entière - corps, esprit, sensibilité, intelligence - dans un parcours d'initiation à un langage artistique. Mais un comédien ou une équipe de création qui viennent travailler en milieu scolaire ont aussi le souci légitime de repérer le sens et le contenu de leur action. Cela revient à déterminer ce que l'on veut réellement transmettre qui soit spécifique et fondamental de l'activité théâtrale. Il me semble qu'il y a au moins ce que j'appelle :



● LES CINQ FONDAMENTAUX

pour penser une action théâtrale, que seuls des artistes ou des professionnels peuvent transmettre dans le partenariat.

► 1) L'apparent archaïsme du théâtre

Il me semble que le théâtre a tout intérêt à être fidèle à lui-même. Sa modernité, peut-être plus que jamais, réside dans la permanence de sa fonction anthropologique : donner aux hommes un reflet de la vie des hommes, pour qu'ils la contemplent ou s'en émeuvent, pour qu'ils vivent par la fable et les personnages interposés des "vies parallèles", plus vives et plus révélatrices que celle qui est dans la rue... Sa force est précisément dans son apparent archaïsme : peu de moyens pour donner beaucoup de sens et une pénétrante vision de la vie. Cela ne veut pas dire qu'il se prive en aucune façon de rendre compte des violences et des espoirs de son temps, mais avec les moyens for-

gés à l'aune de la plus grande simplicité, ce qui veut dire évidemment de la plus haute performance. Je crois que c'est cette simplicité exigeante que l'on veut faire rencontrer, sans tricher.

► 2) Le déploiement des mythes et des fables

On peut attendre aussi que le théâtre nous apprenne à raconter des histoires en actes - histoires présentes ou passées. Là est le premier plaisir du jeu théâtral : faire exister des personnages en action, et à travers eux raconter une histoire (goût du simulacre, de l'imitation transposée). Cela ne veut pas dire que l'on ne puisse tenter de nouvelles dramaturgies, de nouvelles voies pour faire exister le théâtre (déconstruction de la fable, fragmentation...). Les hommes ont inventé le théâtre pour faire vivre les mythes et les fables de la cité, pour les donner en "représentation". Avant toute recherche esthétique, tout travail "technique", toute recherche d'écriture, je crois que l'on doit être attentif à transmettre un réveil "poétique" : signaler à l'enfant - par la mise en jeu - la force des images, la puissance révélatrice de notre appartenance au monde de l'imaginaire matériel. Notre capacité à "raconter" et à "représenter" le monde.

► 3) Le lieu de la métaphore incarnée

Ce que l'on veut encore transmettre d'essentiel du théâtre, c'est qu'il est le rare lieu de la métaphore incarnée. Sa simplicité de moyens réside dans la force du jeu des acteurs - vivants et présents par leur corps, capables par la poésie du geste et de l'émotion de faire naître tous les possibles. L'entrée du corps dans l'imaginaire et la présence "en soi" de l'Autre sont une expérience qui "apprend à vivre" (comme l'écrit si bien Philippe Avron : "jouer la vie apprend à vivre!"). Performance et magie du jeu d'acteur, immédiatement reconnue, qui magnifie l'humanité, la rend plus grande et plus attachante. Il va de soi que l'acteur doit toujours tenter de magnifier et de rendre "beau" son personnage, même l'être le plus assoiffé de sang, même le monstre. S'il dénonce ses failles, c'est toujours sans se départir de sa part d'humanité enfuie... A l'opposé des séries, des personnages-silhouettes des téléfilms, le théâtre repousse les manichéismes dévastateurs. Même au sein des premiers jeux et des premiers essais d'interprétation, je crois que l'on veut transmettre cela

► 4) Le lieu des visions contradictoires

Je demeure convaincu aussi que le théâtre, dans la variété de ses formes, à quelque âge qu'il s'adresse, est par essence "dialogique". Il fut inventé pour porter à vif les contradictions et les débats, pour porter "au grand jour" de la scène publique les conflits. Les vérités qu'il tente de cerner, il a la sagesse de leur laisser leur trouble ambiguïté à travers l'affrontement de positions multiples et contradictoires. Il est pour moi en cela le lieu de l'écoute de l'autre, le lieu de la pensée active qui se frotte à la pensée des autres pour progresser. (Qui a raison chez Shakespeare ou Molière sinon la liberté de pouvoir dire ?) Quelles qu'en soient les formes, je revendique donc la part d'éducation civique inhérente au théâtre. Elle permet à l'enfant ou au jeune d'avoir une vision enrichie des questions qui troublent nos vies, du moins une plus grande intelligence de l'Autre, de sa façon de vivre, de penser, de croire, d'agir.... On comprendra qu'il s'agit ni de conforter les opinions reçues, ni de tracer didactiquement le "bon" chemin, mais de réveiller en chacun la capacité de comprendre la complexité et de s'interroger. Toute démocratie, surtout aujourd'hui, me semble avoir besoin de cette "école-là"!

► 5) Le lieu de la parole vivante

Ce que l'on veut encore faire découvrir d'essentiel, c'est que le théâtre est le lieu de la parole vivante. C'est à dire celui de l'écriture qui travaille la langue pour révéler les parts enfouies ou masquées derrière les automatismes de la parole courante. Ce travail de la langue, cette effraction dans l'"inouï" (au sens étymologique) est bien sûr nécessairement la vision et le travail de l'auteur. On rétorquera que le théâtre s'est émancipé de la littérature. Fort heureusement si l'on entend par là le bavardage fleuri et enrobé qui n'appelle aucun espace de jeu ni d'invention scénique. Mais le travail de la langue est un fondement du théâtre, puisqu'il s'agit de ce talent très particulier qui consiste à porter en scène l'action de la parole, comme un frottement de silex... Nous allons encore au théâtre - dans tous les cas - avec le secret espoir de découvrir une écriture saisissante, d'entendre une langue hors des automatismes de la banalité médiatique. Dans un travail avec des jeunes, à un moment ou un autre de leur parcours, nous savons que cette "rencontre", intime, personnelle, rêveuse avec une langue et une

écriture est un événement rare et durable. Ce moment-là, cette rencontre-là se préparent, se conquièrent peut-être plus tardivement. Mais je crois que tout acteur, que tout professionnel du théâtre peut en cela "être un passeur" irremplaçable.

Je n'ai pas parlé, dans vos actions en milieu scolaire, du rôle que vous jouez avec vos partenaires-enseignants pour développer une éducation du "jeune spectateur". Il s'agit là davantage de la dimension culturelle de vos interventions et de l'initiation. Elle mérite, elle aussi, une analyse des stratégies et des démarches qui peuvent être tentées. Elle suppose en tout cas qu'il y ait dans les structures de diffusion et de création une vraie politique de programmation au niveau régional, qui prenne en compte le jeune public. Elle suppose à coup sûr une très grande exigence dans les choix artistiques qui sont faits et dans la qualité des relations de travail à établir*. Nous aurons, je l'espère, d'autres occasions de nous retrouver pour développer et réfléchir à cette dimension complémentaire et tout aussi importante de votre travail.

Jean-Claude Lallias
Angers, 17 Octobre 1995

* Faute de temps, je vous renvoie à un extrait de l'intervention qui m'a été demandée par le Théâtre des Jeunes années de Lyon, lors de la Biennale du théâtre jeune public en Juin 1995 et dont une partie s'intitulait :

POUR UN PARTENARIAT CONFLICTUEL ET SOLIDAIRE À LA FOIS.

"J'ai signalé les contradictions dans lesquelles nous sommes, pédagogues et artistes, et les bases exigeantes qui me font préférer le théâtre à tout autre Art. Puisque le Théâtre doit demeurer ce lieu archaïque de la présence vivante et fragile, résistant au mépris de la pensée et de la poésie, plus que jamais nous devons admettre qu'il ne peut être d'un accès "immédiat" : il suppose une pédagogie émancipatrice, construite en commun.

Cela veut dire impérative-



ment qu'un théâtre n'est pas seulement un lieu où l'on voit des spectacles. C'est aussi un lieu où l'on se sent accueilli avec chaleur, pour un moment de vie qui est pour tous une fête : celle de la rencontre et de l'échange. Cela veut dire que l'on porte un soin tout particulier à instaurer des rapports humains exemplaires, à cent mille lieues du mépris et de l'impersonnalité qui règnent alentour... Un lieu de création devrait être un lieu qui fait jonction avec les amateurs, qui s'ouvre à leur désir de "s'essayer au théâtre", à coup sûr un lieu qui propose aux enfants de s'approprier - même modestement - ses dispositifs et ses rituels pour dire des choses qui les concernent. Conçoit-on l'accès à un Sport sans le pratiquer un peu ? Conçoit-on une initiation véritable à la musique sans jamais goûter le plaisir de produire soi-même des sons organisés ?

Cette invention permanente d'autres relations avec les publics n'est pas un "accessoire" de la création, une périphérie obligée. Elle devrait être au centre des préoccupations puisque la première création d'une troupe et d'un théâtre, c'est son public. "Créer, c'est faire naître ce qui n'existe pas", précisément la première mission d'un théâtre c'est de faire naître un public qui n'existerait pas sans lui, d'en être soucieux, de le conquérir pour l'entraîner dans des territoires nouveaux, où il est impliqué.

Un théâtre qui s'adresse à la jeunesse prioritairement se doit sur ces points d'être encore plus vigilant. Il a en face de lui inévitablement le monde de l'École, au moins s'il a le désir que tous les enfants aient une chance de découvrir à un moment ou à un autre son travail. Cela ne va pas sans un "partenariat" conflictuel et solidaire à la fois. Les intérêts et les objectifs des uns et des autres ne peuvent coïncider à travers un consensus de façade qui esquivé les plus délicates questions : les enfants et les jeunes méritent mieux que cela. Il s'agit donc de mettre sur la table sans langue de bois ce que chacun peut attendre du service de l'autre, de trouver les intersections qui rendent possibles les actions en commun. En sachant que chacun a dans cette affaire une identité à défendre. Sur ce point particulier, les expériences conduites depuis une quinzaine d'années nous ont appris qu'un gigantesque effort de formation en commun était nécessaire, et qu'au coeur du débat se trouve posée la question de la nature et du contenu de l'initiation à entreprendre au sein de l'école, non pour façonner des "spectateurs" dociles et policés, mais pour faire naître le "besoin de théâtre" chez un futur citoyen plus conscient et plus "civil".

Le passeur

par Jean-Pierre Berthier

La première formulation des organisateurs pour cette intervention était, à peu près, "quelles carences les professeurs reprochent-ils aux comédiens intervenants?". J'ai récusé un inventaire négatif et préfère en effet "quelles formations pour les comédiens?".

Dans ce stage on va un peu à contre-courant. En effet, à l'heure où s'installe un partenariat de "correspondant" au sens d'une institution culturelle, il est question ici d'engagement et de compétence individuelle. Tant mieux.

Allons sur le lieu.

Le rideau se lève.

L'espace est vide, faiblement éclairé.

Entre le professeur par face cour, portant cartable, air soucieux. Il traverse, va vers milieu jardin, pose soigneusement ses affaires et attend.

Entrent les élèves, en désordre, par cour (deux par jardin?). Ils jettent leurs sacs en tas à face jardin.

La lumière monte.

On attend.

Violent éclairage à lointain cour.

Entre l'artiste, mains vides, paumes ouvertes. Il sourit.

Les élèves l'acclament.

Je suis toujours séduit par l'expression, fasciné par l'image du "passeur". Pour moi -souvenir d'enfance- c'est la silhouette debout sur la barque plate qui traverse la brume fellinienne, image magique du tout possible qui va advenir et transmuter en or le quotidien morne. On dit aussi que l'artiste c'est une "bouffée d'oxygène" qui revivifie l'univers triste de l'école.

Mais, au-delà de ces métaphores euphorisantes, il faut un peu préciser pour qui passe ce passeur, d'où à où,

et quelle cargaison? Quels sont les éléments qui constituent cet oxygène qui, pour le cas, ne peut être un corps simple?

Complexe en effet est la tâche du comédien qui entre dans la classe et ne peut se contenter d'être seulement une métaphore, miroir vivant ou témoignage de son art. Confronté à la nécessité d'enseigner une pratique, et pas seulement du ludique, il utilise, généralement, soit les modèles de sa propre formation, soit le mode d'écriture scénique qu'il est en train de pratiquer, soit les exercices et formules qu'il a rencontrés au cours de stages récents. Cela donne généralement des résultats tout à fait riches. Mais cela peut amener aussi soit à des incohérences d'attitude recouvrant l'absence d'objectifs clairs, soit à des carences majeures; de grands pans fondamentaux n'étant pas convoqués dans l'ensemble de la formation. Ce serait aussi le rôle du professeur partenaire de pointer les manques qu'il constate, de les signaler, et de proposer des moyens de

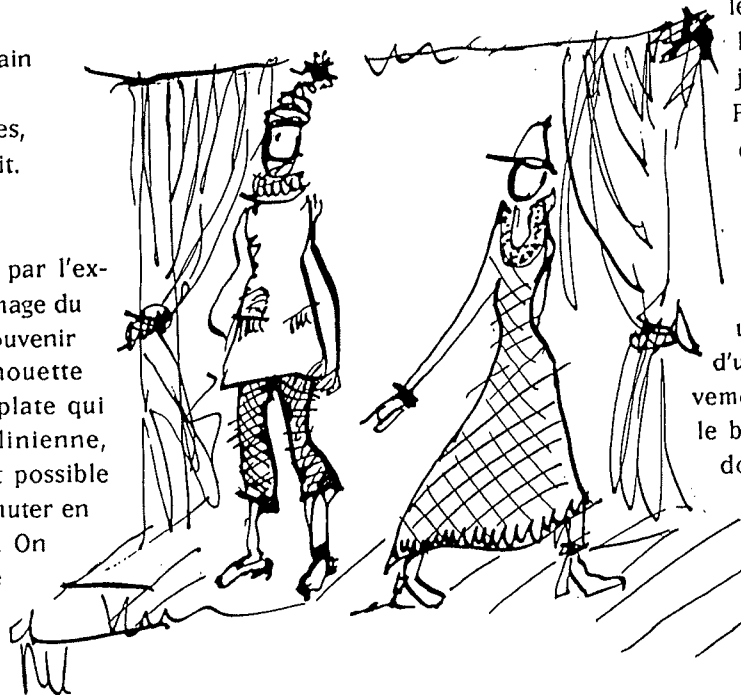
les pallier. Sa formation le lui permet-elle toujours?

Pourtant, l'intervenant est là, de façon spécifique, dans ce milieu particulier qu'est l'école, pour travailler en partenariat, avec un professeur porteur d'un champ culturel relativement déterminé, et pour le bénéfice de jeunes gens dont on postule la soif d'ouvertures et d'inventions artistiques.

On peut affirmer qu'il y faut une compétence particulière.

Les compétences en matière théâtrale ne seront pas

l'objet de mes propositions: il ne s'agira pas de stages de commédia dell'arte, de diction, de marionnettes, ou



d'autres savoirs-faire scéniques.

En revanche, il me semble qu'une familiarisation avec le milieu scolaire est indispensable. Qu'une connaissance comparative du travail du texte par le professeur et le comédien est utile. Qu'une approche clairvoyante du corps, des affects, des réactions, des élèves est souhaitable. Qu'un défrichage systématique des apports possibles de l'univers plastique et du domaine musical pour le travail théâtral est un lieu d'enrichissement pour les trois partenaires (je veux dire : l'artiste, le prof,... et les élèves). Et que, aussi, pour profiter pleinement de ce lieu privilégié d'invention qu'est l'atelier de théâtre, une formation au risque pourrait être envisagée.

Pour formaliser et préciser des objectifs et des contenus, voici donc quelques propositions de stage. Elles s'ajoutent à celles que font l'Université, l'AFDAS, ou... le Nouveau Théâtre d'Angers. Leurs formulations particulières recourent, bien sûr et sans exclusive, le champ d'autres formations que vous avez pratiquées.

Ces stages seraient toujours proposés avec la participation -à proportions diverses- des trois partenaires : artistes, professeurs, élèves. Car la qualité des performances d'enseignement dépend de la qualité d'écoute des trois parties et cela se prépare.

● CONNAISSANCE DU MILIEU SCOLAIRE : AIMER L'ÉCOLE

Les informations indispensables sur le fonctionnement seront vite acquises.

Le travail essentiel réside dans la mise en place d'une image positive : l'école lieu de vie, de tensions, de circulation du désir,..et non pas bastille pétrifiée, congélateur à faire sauter.

Ethique, fonctions éducatives et objectifs pédagogiques : connaître le contrat, le maître ne connaît pas la réponse...

Notions de didactique : alternance du travail collectif et du regard individuel, gestion du temps, évaluation...

Connaissance des programmes ; leur compatibilité avec le travail en jeu...

● L'ANALYSE LITTÉRAIRE ET LA MISE EN JEU DU TEXTE

Appelée à travailler, dans la plupart des cas, avec des littéraires, les comédiens ont intérêt à maîtriser la différence (théorique et pratique) entre deux approches qui, pour être complémentaires (successivement ou alternativement), n'en sont pas moins totalement différentes dans leurs visées, leurs pré-supposés et leurs méthodes.

Le travail avec deux groupes d'élèves travaillant sur le même texte et commençant chacun par une approche différente fournira une comparaison éclairante.

● UTILISATION DE L'IMAGE PLASTIQUE DANS LE TRAVAIL THÉÂTRAL

Nonobstant l'utilisation que l'on fait des arts plastiques pour constituer le champ culturel d'un projet théâtral, il s'agit ici d'exploiter l'image pour enrichir l'acte permanent de fabriquer du théâtre.

Par exemple :

- ▶ utilisation de l'image figurative dans l'invention de situations et la construction de personnages,
- ▶ utilisation de l'image non-figurative dans l'invention de structures, de situations, d'espaces, de styles,
- ▶ fabrication de l'image non-figurative pour travailler l'espace, les tensions, le style,
- ▶ production de l'acte théâtral/plastique : la trace plastique comme prolongement gestuel, comme constitution d'espace (installation), comme événement théâtral (performance)...

● UTILISATION DE LA MUSIQUE DANS LE TRAVAIL THÉÂTRAL

En gros, la même grille que pour l'image plastique.

● LE TRAVAIL SUR LE CORPS ET L'AFFECT

Je suis persuadé que l'intuition et l'expérience permettent d'éviter les mécomptes majeurs, mais aussi qu'une réflexion pratique, une pratique analysée dans le cadre d'un lieu et d'un moment spécifique pourraient aider à y voir plus clair. L'âge, le sexe, la maturité, la culture familiale ne doivent pas nous empêcher de travailler sur l'engagement personnel. A condition que l'on sache ce qu'on est en train de faire.

● PRENDRE DES RISQUES

Mais notre travail est toujours et doit toujours être un peu celui d'apprenti sorcier. Il faut aussi savoir se placer dans la situation d'incompétence. Lorsque la fabrique du théâtre se réduit à l'emploi, à la stricte compétence, le produit artistique et pédagogique se stérilise rapidement. Et l'on pourrait travailler ensemble sur la problématique du bricolage, de l'improvisation technique dans ce domaine de l'enseignement : pourquoi s'interdire de chanter parce qu'on n'a pas appris ? Savoir dire à notre élève : "qu'est-ce que tu risques à prendre le risque ?".

Voici donc quelques pistes de travail. Je ne suis pas ici pour vous proposer, clés en mains, des formations solidement éprouvées. Mais je suis prêt à trouver, si cela vous intéresse, des gens d'expérience qui m'aideront à monter des stages sur ces contenus.

Merci de votre patiente écoute et, peut être, à bientôt.

D e l'artistique dans le système scolaire

par Daniel Besnehard

● INTRODUCTION

Antagonisme apparent de l'Art et du système (fut-il scolaire)

Dans l'opinion commune

► L'art serait du côté :

- du don
- de l'inné
- de l'esprit
- de l'universalité du goût
- du non et de la rébellion.

► Le scolaire serait du côté :

- de l'acquis
- de l'apprentissage
- du normatif
- de l'évaluation
- du consentement à un certain ordre.

Comment concilier donc art et système scolaire ?

Comment le théâtre et l'art, dont l'une des finalités la "catégorie" du beau (au sens philosophique chez Kant, "ce qui plaît à priori et sans concept") peuvent-ils être transmis.

Y a-t-il une dialectique de l'art ?

● L'ATTIRANCE/RÉPULSION DE L'ARTISTIQUE ET DU SCOLAIRE

L'institution scolaire est en question/crise. Elle s' imagine que l'éducation artistique pourrait être un moyen de "renouvellement" interne, d'enrichissement.

► **Attirance** : l'art permettant de renégocier un lien social avec certains élèves, rebelles aux savoirs traditionnels.

► **Répulsion** : l'institution scolaire est attirée mais elle veut intégrer l'art dans ses filets habituels.

Une acquisition raisonnée, évaluée, normalisée du savoir est peut-être antinomique avec l'Art ?

Question éternelle : l'Art s'évalue-t-il comme une matière ?

● L'ART ET QUEL ART

Quand on veut intervenir dans une classe, quel Art avons-nous dans la tête ?

► L'art est-il universalité ? "l'art pour l'art" de Kant à Malraux. Une jouissance émotive sans concept.

► L'art est-il une force de conservation d'un héritage classique ? (Le Patrimoine). Un "bien" de transmission ?

► L'art est-il affirmation d'une "contre-culture" (le rap, les peintres chicanos, l'art brut de Aloïse, l'art neuf du Douanier Rousseau) ?

► L'art est-il bourgeois et divertissant (Feydeau, la peinture décorative) ?

► L'art est-il révolutionnaire et de quelle manière ? Un contenu révolutionnaire dans une forme naturaliste (Gorki), dans une forme futuriste (Maïakovski) ?

Intervenir au nom de l'art suppose qu'on cherche/sache de quel point de vue sur l'art on est nourri. Sinon l'art est une utilité de plus, un savoir-faire, et donc dévalué.

● L'ART ET L'ARTISTE-RELAIS

► L'art est du côté :

- du non
- de l'insolence
- de l'insurrection douce

L'art se construit souvent contre le Monde ; il l'aide à le révéler sous un autre jour. L'art se joue contre les représentations convenues, la doxa.

► L'artistique dans le système scolaire passe par l'**intrusion** d'artistes (partenaires artistiques) aux côtés des enseignants dans le cadre des ateliers, des classes de spécialité théâtre. Qui sont ces partenaires artistiques ? De quoi sont-ils les légataires ? De quelles révoltes acceptables, intégrables, de quelles pratiques déstabilisantes ?

► les artistes : sont-ils des VRP avec une culture en "petites mallettes". Ils connaissent un bout de "l'histoire de l'art" et le transmettent pédagogiquement,

sans foi, ni urgence ?

Sont-ils des artistes un peu gourous, convaincus et partisans, qui doivent séduire les élèves par leurs convictions artistiques très/trop personnelles ?

● LE COUPLE

PROFESSEUR/INTERVENANT ARTISTIQUE

Maître professeur et son valet artiste ? Le grand artiste avec le professeur comme apprenti ? Quelles relations entre eux doivent se nouer ? Complicité ou complémentarité ?

Opposition constructive ou dépendance malade ?

Le risque, sur la durée, pour un artiste qui intervient trop longtemps avec le même prof, c'est de devenir le clone.

L'artiste intervenant doit rester un contrepoint, incarner un autre rapport au monde que celui du professeur. Le peut-il vraiment dans le système scolaire ? C'est difficile. Contraintes horaires, routine qui assimile peu à peu l'heure de théâtre à une heure de cours comme les autres, surtout en ex-A3.

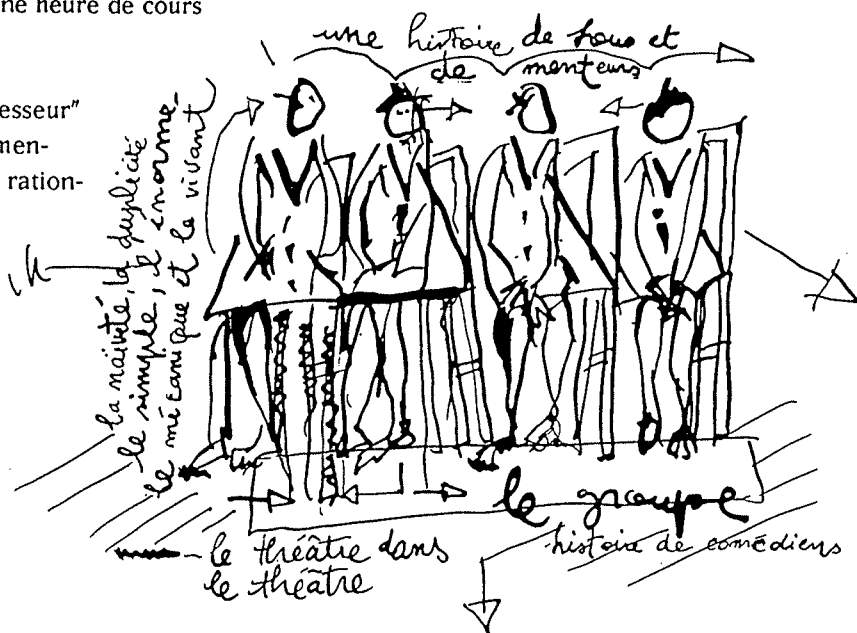
L'artiste doit être au pire un "professeur" d'émotion. Celui qui réévalue la dimension sensible auprès de la dimension rationnelle de la connaissance.

● L'INTERVENANT ARTISTIQUE EST-IL UN ARTISTE QUAND IL INTERVIENT À L'ÉCOLE, AU LYCÉE ?

Le temps scolaire n'est pas le temps du travail artistique pour l'artiste. C'est celui du temps de la transmission et de la socialisation de son parcours personnel. Il "reproduit" des expériences acquises. Un artiste en milieu scolaire ne crée pas de "prototype" nouveau, une oeuvre. Il n'est pas "créateur" d'un "Rêve organisé" (Strindberg).

Le temps de l'artiste résiste au découpage temporel de la séance éducative, à la cloche qui sonne. L'artiste à l'école, face aux élèves constitue avec eux une relation altruiste/égoïste. Il reformule auprès d'eux ses expériences passées. Il donne à entendre, sentir, voir. Les élèves lui offrent en retour des questionnements qui pourront/ou non fertiliser son travail personnel futur.

Le temps de l'éducation est celui de la transmission. L'enseignant artistique choisi comme une mission et pas comme la seule "condition de survivre" dans le milieu para-théâtral, peut être un bonus/bonheur pour "l'artiste professionnel".



On dit que le théâtre c'est la marge...

par Martine Leluel

jusqu'où peut-on prendre des risques ?

● PRÉAMBULE

► 1) Tout d'abord un paradoxe qui force la réflexion :

Le théâtre dans l'institution scolaire est considéré comme facteur de risque, de marginalisation des jeunes voire même de subversion. Or parallèlement, le théâtre est de nos jours largement préconisé pour l'aide à la ré-insertion des exclus, inadaptés, handicapés et marginaux de toutes espèces (dans les prisons, hopitaux psychiatriques, auprès des toxicos etc...)

► Théâtre insertion et/ou théâtre subversion ?

► 2) Les risques existent pour un jeune qui s'engage dans un travail d'acteur mais ils varient considérablement en fonction de la visée de l'atelier-théâtre en milieu scolaire et en fonction de la façon dont l'animateur se positionne. Je considère, quant à moi, que si l'option de production d'un spectacle (digne de ce nom) est retenue avec les exigences de travail et de rigueur que cela suppose, les risques restent très minimes. L'option atelier d'expression libre ou jeux de rôles ou impros, sans projet de mise en forme à un moment donné, me paraît offrir toutes les dérives possibles.

► L'exigence de production et de spectacle sert de garde-fou.

Personnellement, en tant que psychologue dans une institution spécialisée qui accueille des enfants sans déficit intellectuel présentant des troubles de la personnalité et de la relation (dont un des symptômes central est l'échec scolaire), j'utilise le théâtre comme médiation et j'anime depuis une quinzaine d'années (!) deux ateliers, l'un à visée thérapeutique

(sans projet de production), l'autre qui vise la réalisation d'un spectacle produit devant un public le plus large possible et où je me situe davantage comme animatrice-metteur en scène. C'est à cette dernière expérience que je ferai référence au cours de l'exposé qui suit.

Quand je joue, je suis dans une nouvelle vie.

Je suis dans le paradis, j'oublie tout le monde, je les laisse tomber, je les regarde pas. C'est comme si il y avait personne, je suis tout seul, il y a personne.

Ça nous change la vie le théâtre, on se laisse emporter et ça nous fait du bien. Il y a quelqu'un là dedans à l'intérieur de moi-même, il dort en ce moment et quand je joue au théâtre, il se réveille et il m'entraîne. C'est lui qui commande. S'il fait la faute, je fais la faute aussi. Lui, il dort en classe pendant que je travaille et moi je dors pendant qu'il joue au théâtre.

Eric



● LES RISQUES DE L'ATELIER-THÉÂTRE :

► 1) De l'exhibition à l'inhibition en passant par la dérision, la fuite, le chahut etc...

► Risques de débordement

Contrairement à l'Orient, le théâtre bénéficie chez nous d'une image de liberté : le théâtre c'est la bohème, la fantaisie, la transgression, la marginalité, la liberté sexuelle, la contestation etc...

En un mot, théâtre, ne rime pas chez nous avec contraintes, tradition, rigueur... surtout pour des adolescents, cela représente

bien souvent la part du rêve, du tout-possible.

Or, chacun sait ici que c'est un leurre. Chacun sait la difficulté du travail d'acteur, la soumission nécessaire à des règles strictes, l'exigence du travail corporel, la

contrainte d'apprentissage du texte, des déplacements etc...

Le premier risque qu'encourt l'animateur d'un atelier c'est d'être confronté à un débordement avec une explosion pulsionnelle parfois difficile à contrôler. C'est du moins l'expérience que j'ai faite, dans mes débuts, où les enfants "lâchés" sur scène couraient partout, grimpaient aux rideaux, se bagarraient etc...

D'où la nécessité pour parer à ce risque d'instaurer un cadre très strict avec la délimitation des différents espaces (la scène/la salle) avec des rituels de début et de fin de séance, une tenue de travail spéciale (le justaucorps) un programme précis, où alterneront des moments de concentration et de retour sur soi avec des moments d'expression et d'exercices ludiques.

Donc, l'animateur ne doit pas craindre de tenir une position d'autorité quitte à produire chez les jeunes au début un certain désenchantement "c'est pas marrant, le théâtre" "c'est dur" etc...

Cela signifie pour l'animateur : garder ses distances, refuser une trop grande familiarité et une trop grande complaisance.

Au théâtre, on invente des histoires, on joue à deux ou à plusieurs, on apprend à connaître les gens, les enfants, on se fait des copains.

On parle des choses importantes, des choses tristes et des choses joyeuses.

Quand on joue les gens nous regardent, ils trouvent que c'est bien et je me sens une actrice, comme une très belle dame et ils applaudissent.

Au début, ils savent pas que ça va être bien parce qu'ils disent : c'est des enfants qui ont des problèmes, et après, ils disent : d'accord, ils ont des problèmes mais ils jouent bien.

Manuela

⇒ risques du renforcement narcissique ou de dévalorisation de soi

Monter sur scène pour tout un chacun c'est s'offrir au regard de l'autre de façon toute particulière et ça renvoie nécessairement à une expérience archaïque où le tout petit enfant n'avait rien d'autre à offrir que son corps au regard de la mère. Ça renvoie à du fusionnel, à du collage, à l'époque du "maman, regarde !" et ça provoque à la fois de l'angoisse et de la nostalgie.

Très souvent, dans un premier temps, l'enfant quête l'approbation de l'adulte et de ses camarades, il a peur de ne pas être "bon", d'être jugé, critiqué et cela peut l'inhiber complètement ou l'amener à fuir de différentes façons (dérision, chahut ...)

Les interventions de l'animateur peuvent renforcer l'effort dans cette idée qu'il est bon ou mauvais et le dégoûter à jamais du théâtre ou au contraire en faire un cabotin c'est à dire le contraire d'un acteur.

L'animateur doit donc avoir un regard très subtil, un regard aveugle à la réalité vivante du corps de l'enfant et ne s'intéresser qu'aux signes produits par lui, qu'au personnage qu'il est en train de représenter.

Le regard de l'animateur doit diviser l'enfant entre son personnage et lui-même et l'amener à se découvrir "autre", "multiple" ce qui est structurant et libérateur.

Quand j'ai joué vendredi c'était pas moi qui contrôlait, c'est mon cerveau, moi je faisais le vide.

Jouer devant les personnes c'est bien parce que ça fait comme se c'était vrai cette histoire ; ça me fait un drôle de pressentiment de la vie, de tout, je me sens vivre, c'est comme si j'étais heureux.

Nicolas P.

Nicolas raconte le rêve qu'il a fait la nuit précédant le spectacle :

Le jour du spectacle, ça commence, la lumière s'allume. Je rentre en scène, je regarde dans la salle, il n'y avait que ma mère comme spectateur, toute seule...

C'était un cauchemar horrible.

Nicolas Picat

Pourquoi était-ce un cauchemar si horrible ?

Le spectacle de fin d'année et le regard des parents

⇒ risques de régression

Si l'atelier est bien mené l'enfant comprend qu'en tant qu'acteur, il doit être au service d'un texte ou d'une idée, qu'il doit renoncer à une "monstration narcissique" de sa personne et qu'il doit s'effacer derrière son personnage ou son rôle : il n'est pas là pour donner à voir mais pour faire entendre quelque chose, c'est à dire qu'il ne s'adresse pas au seul regard des spectateurs mais à leur entendement.

Le malheur c'est que le regard des parents risque de tout fiche en l'air car ils viennent voir leur cher petit et en oublient ce qui se passe sur scène. En général, leur bienveillance est sans limite et leur esprit critique en veilleuse. Cette situation est parfois à l'origine du laxisme de certains animateurs qui tablent sur le fait qu'ils n'ont pas à conquérir un public déjà acquis avant même le début du spectacle.

D'où l'intérêt, quand c'est possible, de produire le spectacle devant le public le plus large. C'est devant le public le plus anonyme que l'enfant aura le moins de difficulté à se risquer autre.

2) Théâtre d'enfants : L'acteur enfant

⇒ Risques de méconnaissance de l'enfant et du monde de l'enfance

Tout animateur d'atelier-théâtre pour enfants se trouve confronté à la question de la nature et de la qualité de la production. Dans quel répertoire choisir ? qu'est-ce qu'on peut exiger ? à quel prix ? ...

► un des risques consiste à vouloir se mettre à la portée des enfants en sous-estimant leurs capacités propres en imaginant qu'ils évoluent dans un monde à part protégé des "dures réalités de la vie" et de tout faire pour les y maintenir... mais les enfants ne sont pas des imbéciles : ils se posent des questions existentielles comme les adultes, ils ont des opinions, un sens critique, des idées, des réponses à toutes sortes de problèmes et leurs réponses nous intéressent, je veux dire qu'elles peuvent nous donner à réfléchir.

D'où la nécessité de leur proposer des textes ou des scénarios qui les prennent au sérieux et non pas des "cucuseries anesthésiantes". La mission de l'acteur qu'ils doivent découvrir est d'éveiller et non pas d'endormir le public sous des propos lénifiants ou débiles. Donc : assez des historiettes pour gentils petits enfants !!

► L'autre risque serait de tomber dans l'excès inverse qui consisterait à faire avec des enfants du théâtre d'adulte en un peu moins bien !...

On ne peut pas diriger un acteur-enfant comme on dirigerait un comédien qui a une large culture théâtrale et une longue expérience de formation, de représentations derrière lui.

Le risque pour un comédien qui voit travailler des enfants c'est de ne pas être suffisamment à l'écoute de l'acteur-enfant et de ne pas voir, saisir et utiliser ses qualités propres. L'animateur doit être capable d'accepter la surprise de l'interprétation personnelle de l'enfant de sa compréhension à son niveau- du rôle qu'il a à jouer. L'animateur doit sentir la capacité du jeune à s'inscrire dans l'intrigue selon le niveau de maturité où il est parvenu et en tenir compte s'il veut que l'enfant soit "juste" en scène (en distribuant les rôles ou en modifiant la mise en scène).

Deux exemples tirés de mon expérience :

- Le vol des bijoux du Roi et de la Reine dans *l'Heure de l'Etoile*.

- La fin du spectacle de *l'Heure de l'Etoile*. Les enfants ne parviennent pas à réclamer l'affranchissement total des esclaves, ils restent dans une profonde ambivalence vis à vis des figures d'autorité du

Roi et de la Reine... c'est donc ce qu'ils joueront !...

Donc : l'imaginaire de l'enfant, ses modèles, ses modes d'expression, son niveau d'élaboration, le rapport à son corps, n'est pas le même que celui de l'adulte et il est essentiel d'en tenir compte, de respecter son mode

d'expression, son niveau de maturité, ses valeurs et d'exiger la qualité, à son niveau à lui (ce qui oblige l'animateur à abandonner ses "modèles", ses "idées" etc...)

L'HEURE DE L'ÉTOILE

Dans le désert, il se passe quelque chose

Esclaves

Les esclaves tirent

Il tirent le chariot

C'est un chariot

C'est un chariot pas trop magnifique

Et ils tirent à droite

Et à gauche

Et en avant les esclaves

Le Roi fouette

Le danger

La guerre

Les esclaves ont envie de s'envoler

Le Roi et la Reine meurent dans le désert, de faim, de soif et de fatigue

Les esclaves les enterrent

Ils sont bien embêtés

Jérémie et Mike

► 3) Le théâtre ça n'est pas du psychodrame

► Risques de déstabilisation de l'enfant dans son identité :

Qu'est-ce que le psychodrame ? c'est un dispositif thérapeutique qui va permettre au patient qui en fait la demande, de revivre des émotions, des affects qui l'ont envahi dans certaines situations de sa vie quotidienne. Le thérapeute aide le patient dans la prise de conscience et l'élaboration de ces affects jusqu'à une certaine relativisation (par le changement de rôle dans la représentation de ces situations) et une mise à distance.

Dans le travail théâtral, l'acteur est souvent remis en contact avec des émotions, des affects, des situations problématiques encore pour lui qui peuvent le troubler, le fragiliser et même le faire "craquer" (décompensation)... certains metteurs en scène utilisent cette zone de fragilité pour pousser l'acteur vers une expression unique, terriblement chargée

d'émotion... je pense à Grotowski... je pense à son acteur fétiche Ryszard Cieslak et à sa fin tragique...

Ce n'est pas ce qu'on cherche n'est-ce pas ? Alors, comment faire ?

Encore une fois, je ferai référence à mon expérience.



Dans l'atelier-théâtre à visée de production (distinct de l'atelier dit "thérapeutique") l'animateur ne s'intéresse pas prioritairement à la personne, il se centre sur la recherche de formes.

La centration de l'animateur est fondamentale : L'animateur doit rester sourd à la personne, au moins en apparence, et aider le jeune à trouver les outils qui vont lui permettre de mettre à distance les affects (tout en restant en contact avec ! très difficile !!), de déplacer les situations authentiquement vécues dans le registre de l'imaginaire ou de les universaliser en faisant référence à la culture (à des auteurs, à des textes, à des mythes ...)

L'animateur doit également éviter de s'installer dans une relation duelle avec le jeune, c'est lui qui maintient ouvert l'espace du tiers indispensable, qui rappelle qu'on travaille pour des spectateurs potentiels, en lien avec un auteur, un texte etc...

Tout peut être énoncé à condition que le travail soit centré sur la recherche du mode de représentation, sur les formes les plus susceptibles de captiver le spectateur ; seule cette attitude permet à l'enfant de se dissocier de son affect, de le mettre à distance et de s'en libérer.

En résumé, l'animateur ne doit pas jouer au thérapeute, il ne doit pas "comprendre" l'enfant, il doit le faire travailler à une production pour d'autres (ce qui aura peut-être des effets thérapeutiques !)

Alors, est-ce qu'il y a des contre-indications pour certains jeunes ? ... oui... pour tous ceux qui ne veulent pas faire de théâtre...

*Le Roi et la Reine sont morts
c'est mieux*

On pourra trouver d'autres parents

*On pourra acheter des habits,
des chaussures*

*On pourra faire la connaissance des gens,
leur dire bonjour,*

*leur demander comment ils s'appellent,
se promener,*

parler ensemble

Le Roi et la Reine n'avait pas envie de mourir

*On voulait un petit peu qu'ils soient morts
mais pas beaucoup*

Maintenant qu'ils sont morts, on trouve que c'est bête

C'était quand même eux les chefs

*Maintenant, des fois, on pleure parce qu'ils sont morts
et on pense à eux et on rêve*

On rêve qu'ils étaient gentils

On a peur de leurs fantômes

Ce sont des squelettes maintenant

Ils n'ont plus de chair

Ils n'ont que des os

J'ai envie qu'ils reviennent en gentils

Johnny

► 4) Le risque de ne pas prendre de risques ou l'ennui mortifère du conventionnel...

cf : la récitation terne et deshabillée d'un texte de répertoire... de quoi dégoûter à vie les jeunes du théâtre... je n'en dirai pas davantage...

En conclusion, la question qu'on a à se poser avant de se lancer dans l'animation d'un atelier-théâtre avec des enfants c'est bien de savoir comment le théâtre peut garder sa dimension subversive, critique, sa mission d'éveil, tout en restant un facteur d'intégration et d'éducation, de développement personnel pour les jeunes qui le pratiquent en milieu scolaire et ailleurs... j'espère avoir indiqué quelques repères utiles et ouvert quelques pistes de réflexion. L'évocation de l'aventure vécue par un groupe de 7 enfants de l'atelier-théâtre de l'IRES Les Chesnaies lors de la réalisation de leur dernier spectacle "Petites traces de pieds" résume nos tentatives pour aller dans ce sens. (cf. livret "Petites traces de pieds". Jouer l'enfant sauvage sur scène c'est accepter de ne plus l'être dans la vie, c'est dire son désir d'insoumission tout en renonçant au passage à l'acte, c'est rester vivant et vrai tout en composant avec les autres).

Nicolas H (11 ans) : *Quand on tire le chariot, moi je suis en arrière et ça me fait penser à la vie que je faisais avant*

Johnny (10 ans) : *Moi, ça me fait penser quand j'étais dans ma famille d'accueil, on me tapait beaucoup de fois*

Monsieur X : *Ce sont des choses qui ne sont pas drôles...*

Nicolas H : *Oui c'est vrai, c'est pour ça que j'ai pris le théâtre*

Johnny : *Moi aussi c'est pour ça*

Jérémie (12 ans) : *On a des problèmes*

Monsieur X : *T'as pris le théâtre pourquoi ?*

Nicolas H : *C'est pour que je pense moins à ce qui m'est arrivé avant*

Jérémie : *Oui, à la maison, tout ça*

Eric 12 ans : *C'est pour être un peu libre*

Nicolas H : *Oui, c'est ça*

Monsieur X : *Tu as le sentiment d'être libre*

Plusieurs enfants : *Oui*

Monsieur X : *C'est quoi être libre ?*

Jérémie : *Travailler sur scène*

Nicolas H : *Libre c'est avoir la liberté de travailler sur scène*

Plusieurs enfants : *Oui, oui*

Nicolas H

Petites formes

petites fabriques

par Bernard Grosjean & Jean Bauné

Expérimentée avec des classes de 4ème du Collège de Beaufort-en-Vallée et étendue ensuite à d'autres niveaux et à des publics adultes, la démarche des petites formes est devenue pour nous un moyen privilégié d'approche de l'acte théâtral dans sa globalité, que ce soit en situation d'animation avec des élèves, ou en situation de formation avec des enseignants et des comédiens. Aussi voudrions-nous, après en avoir reprécisé les modalités, en souligner les différents enjeux en termes d'apprentissage.

● MODALITÉS

Une petite forme se construit à partir d'un corpus de courts textes littéraires ou fonctionnels (10 lignes maxi) choisis par les participants, regroupés par quatre ou cinq de manière aléatoire. Ces textes peuvent être reliés à la même thématique ou être totalement hétérogènes. Il revient à chaque groupe d'élaborer une situation théâtrale avec unité de lieu, de temps et d'action, dont la seule matière verbale est constituée de ces quatre ou cinq textes.

Exemple de corpus : "J'éprouvais un certain goût pour un certain type de femmes, il fallait qu'elles suggèrent un risque, une quasi-impossibilité. La situation se devait d'être périlleuse, exceptionnelle, etc..."

"Avec la micro-injection de spermatozoïde, des hommes atteints d'une stérilité majeure d'origine génétique vont demain pouvoir procréer..."

Article du Nouvel Observateur

"Une ultime vérification avant l'utilisation : "Passez le doigt sur le disque central de la capsule; il doit être légèrement concave. A l'ouverture, vous devez entendre un déclic de sécurité, etc..."

Mode d'emploi des petits pots Nestlé

"Ne pas oublier que mensonge vient de mens qui

désigne l'esprit, l'intelligence, la réflexion. Le mot est beau parce qu'il commence par se référer à la raison et qu'irraisonnablement il s'achève en un songe"

Jacques LAURENT "Du mensonge"

● 1) L'ÉLABORATION DU SCENARIO

Pour démarrer, les membres du groupe se lisent mutuellement les textes et en dégagent les thèmes et les référents spatiaux. A partir de ces éléments, ils dressent une liste de possibilités avant de se déterminer sur une situation, avec son espace, son atmosphère, ses personnages, et sur l'ordre de passage des textes. La difficulté majeure de l'exercice consiste bien entendu à trouver pour chaque texte une cohérence énonciative - à qui est-il dit, avec quels présupposés et quels sous-entendus ? - et à les relier entre eux dans une histoire lisible avec son début, sa fin et ses péripéties.

Exemple de scénario élaboré avec le corpus de textes donnés ci-dessus :

" Deux hommes dans un centre de soin contre la stérilité masculine ; le premier, sans doute inquiet de sa virilité, fait des confidences à son voisin sur son rapport aux femmes (texte 1) ; les infirmières entrent ; discours général sur la méthode (texte 2) et mise en marche de l'appareil (texte 3) ; l'opération marche pour le premier homme mais pas pour l'autre qui reproche aux infirmières de lui avoir menti (texte 4)"

● 2) LE JEU ET L'ANALYSE DU JEU

Une première esquisse de la petite forme est donnée devant l'ensemble du groupe et donne lieu à une analyse du jeu selon les principes bien connus du jeu dramatique, légèrement aménagés pour la circonstance.

Le jeu terminé, nous demandons donc aux spectateurs

de raconter l'histoire qu'ils viennent de voir, afin de permettre aux joueurs d'évaluer l'éventuel décalage entre leurs intentions et les projections auxquelles donne lieu leur jeu, et de mesurer également les zones d'ombres résiduelles. Parole est ensuite donnée aux joueurs afin de leur permettre d'explicitier leurs sensations de jeu et le degré de plaisir qu'ils y ont pris.

Après un moment de questions-réponses où le groupe regardant s'est informé le plus précisément possible des intentions des joueurs, vient la phase de critique du jeu par ceux qui l'ont regardé, qui ont pour mission de formuler le maximum de propositions concrètes pour l'améliorer. Tout d'abord, il s'agit de dresser une liste exhaustive des points forts mis en évidence par le jeu, pour conforter / reconforter le groupe de joueurs dans ce qu'il a mis en place (toute remarque est formulée sur le mode de : "J'ai aimé..."). On s'interroge ensuite sur tous les problèmes qui restent en suspens, en évitant de se focaliser sur des points de détail, qui ne sont souvent que

la conséquence d'une situation mal verrouillée. Questionner la situation revient d'abord et avant tout à raisonner sur le système de jeu qui a été choisi; or, souvent, comme l'a souligné Watz-Lawick (*"Changements"* Points Seuil 1975), il n'y a pas de solution à l'intérieur du cadre donné et il faut penser à élargir celui-ci pour libérer le jeu. Comme dans toute procédure de délibération, une fois la problématique clairement identifiée, les propositions de changement peuvent aisément être formulées. En ayant pris note, le groupe de joueurs se réunit à nouveau pour décider de l'évolution à donner à son re-jeu.

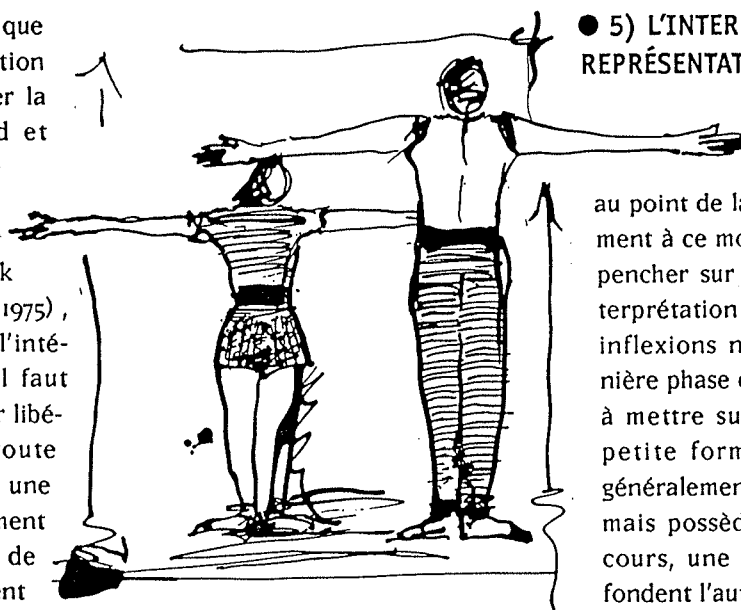
● 3) LA PHASE DE RE-JEU

Même si elle apporte la plupart du temps de notables éclaircissements sur la situation, la phase de re-jeu n'est pas toujours concluante du point de vue du produit. D'une part, le phénomène de répétition peut atténuer provisoirement la dynamique et le plaisir de jeu qui animait le groupe la première fois; d'autre part, les différentes propositions formulées par les spectateurs, au lieu de clarifier la situation, l'obscurcissent parfois davantage, notamment quand le groupe ne parvient pas à trancher et à adopter un parti-pris unique. Le re-jeu est ainsi paralysé par le souci de compromis, dont

l'effet néfaste est d'empêcher la réalisation du programme minimum de toute bonne dramatisation que l'on pourrait traduire en ces termes : on ne peut jouer qu'une situation à la fois pour la jouer à fond. L'intervention du formateur ou de l'animateur est ici fondamentale pour aider le groupe à démêler cet échec de compromis.

● 4) LA PHASE D'INJONCTION

Le formateur propose au groupe d'essayer successivement plusieurs partis-pris; il ne met pas en scène mais donne plutôt une permission pour explorer à fond une voie, puis une autre, jusqu'à ce que le groupe tranche en connaissance de cause sur la voie qui lui semble être la plus à même de concrétiser ses intentions de départ. Il s'agit bien de montrer ici qu'on ne peut juger d'une idée qu'à la condition de l'avoir essayée.



● 5) L'INTERPRÉTATION ET LES REPRÉSENTATIONS

Une fois réalisé le travail de mise au point de la situation, et seulement à ce moment-là, on peut se pencher sur la question de l'interprétation en y apportant les inflexions nécessaires. La dernière phase du parcours consiste à mettre successivement cette petite forme - elle n'excède généralement pas cinq minutes, mais possède un style, un discours, une atmosphère qui en fondent l'autonomie formelle - à l'épreuve de différents publics restreints. La représentation n'est

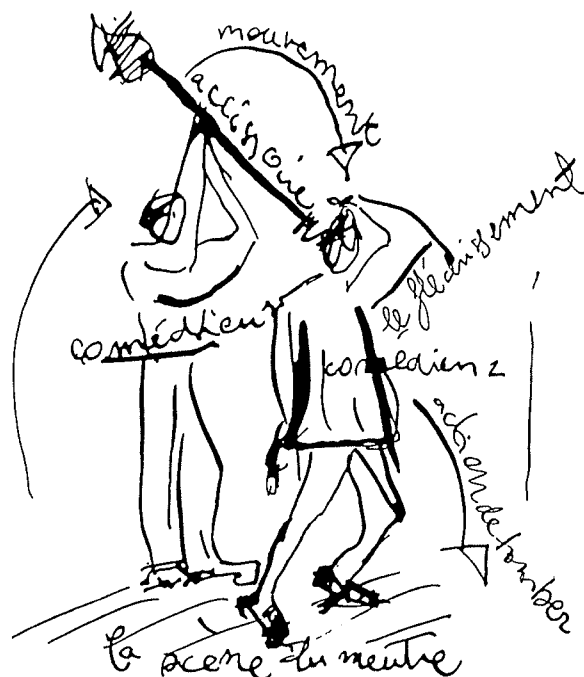
pas un but en soi, mais le moyen d'entamer un nouveau processus, celui de la maîtrise d'une expression et de son interaction avec un groupe de spectateurs, d'où la nécessité, pour le mener à bien, de le répéter plusieurs fois en le réajustant systématiquement dans l'entre-deux des séances.

Expérience faite, nous évaluons à une vingtaine d'heures la mise en place et la réalisation de ce type de processus, pour un groupe de vingt personnes subdivisées en quatre ou cinq équipes de travail produisant chacune leur petite forme, ce qui reste fort raisonnable par rapport à l'aventure d'une grande forme autrement plus coûteuse en temps et en énergie, et pas forcément plus rentable en terme d'apprentissages, comme nous allons le voir.

d'abord et avant tout une affaire de discours.

● LE JEU ET LE TEXTE

L'ultime avantage de la petite forme sur une improvisation traditionnelle réside dans la disjonction entre le texte et le jeu, qui évite tous les phénomènes de redondance ou de pléonasmie, qui caractérise l'illusion naturaliste distillée notamment par la télévision et le style de séries dont on abreuve les téléspectateurs. Jeu et texte fonctionnent en parfaite autonomie et simultanément en parfaite complémentarité, en s'éclairant mutuellement. En obligeant les participants à créer un contexte pour des textes dont le rapport est loin d'être évident, la petite forme semble être une contrainte idéale pour réaliser une pédagogie pertinente d'approche du texte théâtral en démentant et en démontant de façon pragmatique son apparente évidence.



● VERS D'AUTRES PERSPECTIVES...

Loin de réduire le concept de petite forme à cette seule formule, nous continuons à expérimenter de nouvelles voies avec les classes de 4ème du Collège de Beaufort-en-Vallée, en partant cette fois de thématiques. L'actualité nous a ainsi amenés à élaborer, l'an passé, une petite forme autour du texte "Le Dictionnaire de la Vie" écrit par des lycéens de Sarajevo en collaboration avec Zarina Khan, et à la proposer comme support de débat sur le conflit Bosniaque. De même, nous avons choisi cette année de célébrer à notre manière le Centenaire du Cinéma en lui rendant un hommage... théâtral intitulé "Il était une fois le cinéma", où de courts textes (points de vue de cinéastes, résumés de films, souvenirs de premières séances, etc...) vont à la rencontre de rituels associés au 7ème Art, à travers un écran où défilent les images et les genres qui ont fait l'histoire du cinéma.

Jean BAUNE
Professeur au Collège de Beaufort-en-Vallée
Chargé de Mission auprès du Nouveau Théâtre d'Angers

Bernard GROSJEAN
Directeur de THEATRE & CO
Maître associé à l'Institut d'Etudes Théâtrales
de Paris III

Jeu dramatique/Jeu/Théâtre points de repère

par Bernard Grosjean

Le jeu dramatique n'est ni un style, ni une forme théâtrale, mais une pédagogie du théâtre mise au point au début du siècle par Jacques COPEAU et Charles DULLIN, en réaction aux pédagogies du théâtre en vigueur à l'époque dans les écoles de formation des comédiens, qui privilégiaient un apprentissage basé sur l'imitation de modèles incarnés par le maître et qui avaient pour conséquence de produire un jeu stéréotypé et sclérosé.

Cette démarche pédagogique, qui avait pour objectif premier de renouveler l'art du théâtre, a très vite suscité l'intérêt des différents mouvements d'éducation populaire alors naissants; ils y voyaient en effet le moyen de développer les capacités d'acteur -au sens large du terme- des jeunes qui leur étaient confiés. Deux hommes de théâtre vont particulièrement oeuvrer au développement de cette méthode d'éducation active : Léon CHANCEREL auprès, notamment, du mouvement scout, et Miguel DEMUYNCK auprès des CEMEA (Centre d'entraînement aux Méthodes d'Education Active).

Cette pédagogie fait de l'improvisation son principal outil, pour obliger l'élève à découvrir et maîtriser ses propres moyens d'expression, développer son imagination créatrice et lui permettre de mieux se connaître lui-même, à travers les situations qu'il invente et surtout à travers les personnages qu'il endosse.

Selon Dullin, l'improvisation permet de briser le mimétisme, en faisant appel aux dons d'invention de chacun. C'est la méthode la plus logique, la plus sûre et la plus rapide pour former des acteurs au

jeu souple, varié et intelligent et développer leur créativité.

L'atelier de jeu dramatique a pour objectif le développement des capacités suivantes :

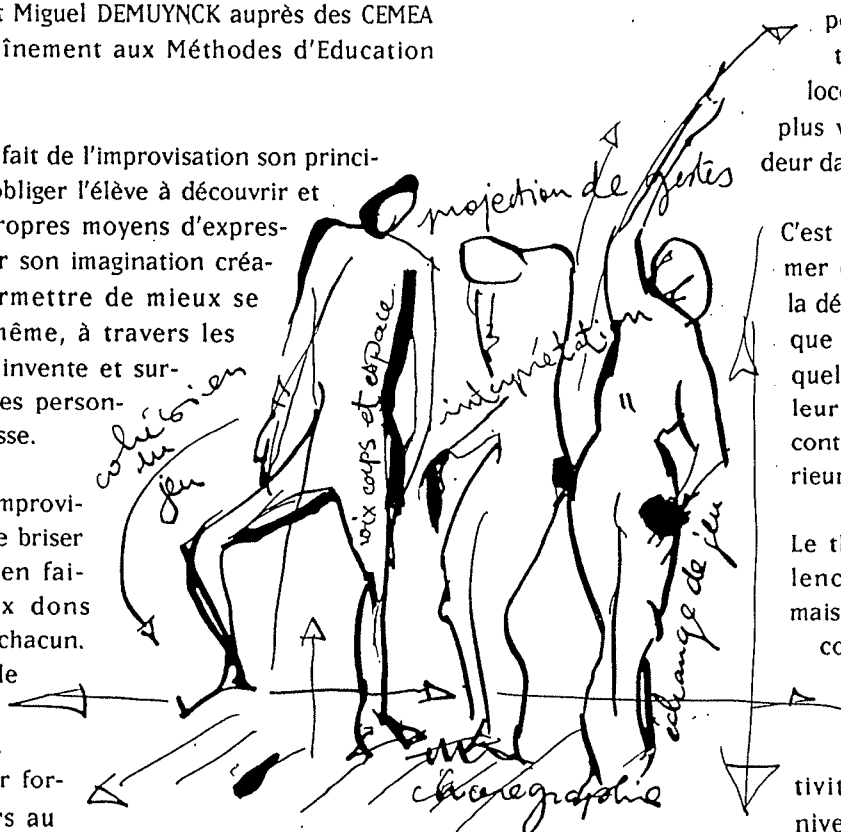
- ▶ inventer
- ▶ oser parler de ce qui intéresse personnellement
- ▶ expérimenter les modes de fonctionnement d'un langage artistique en découvrant sa spécificité (corps, espace...)
- ▶ travailler en groupe (dans la préparation, le jeu, la critique du jeu) : le théâtre comme art du collectif
- ▶ poser un regard critique et bienveillant sur les jeux des autres participants.

Aucun pré-requis technique n'est nécessaire pour commencer à jouer; aussi faut-il veiller à démarrer au point zéro, comme si personne ne savait rien, à charge

pour les plus expérimentés de jouer le rôle de locomotive en se risquant plus vite et plus en profondeur dans le jeu.

C'est la nécessité de s'exprimer qui est première dans la démarche ; attendre donc que les participants aient quelque chose à dire sans leur imposer d'emblée un contenu qui leur soit extérieur.

Le théâtre est par excellence l'art du collectif : mais il faut du temps pour constituer un groupe, il faut du temps pour que celui-ci trouve son intérêt dans l'activité. Atteindre un haut niveau d'implication dans



le jeu ne va pas de soi et requiert en effet une certaine patience : celle de laisser le groupe faire son histoire à l'intérieur du parcours de consignes qu'on lui propose.

Le jeu n'est vraiment jeu que lorsqu'il devient sérieux, c'est-à-dire à partir du moment où les participants y défendent vraiment quelque chose qui les intéresse et donc les implique : notion d'engagement.

Le but ultime du jeu est le plaisir. Plaisir n'est pas synonyme de franche rigolade. Le plaisir dont il s'agit ici est celui de l'émotion partagée.

La technique n'est pas un but préalable à l'expression mais le moyen de cette expression (il ne s'agit pas, par exemple, d'apprendre les codes d'un style ou d'un genre donné - mode normatif-, mais plutôt d'en jouer -mode réactif-).

On ne raisonne pas en termes de jouer bien, jouer mal - ce qui laisserait supposer qu'il y a à priori une bonne manière de jouer-, mais on se demande plutôt pourquoi ça joue ou pourquoi ça a du mal à jouer; ce faisant, on porte autant au moins d'attention sur le processus que sur ce qui est produit.

On ne force jamais quelqu'un à jouer. Ce principe implique donc l'instauration préalable à l'animation d'un contrat entre l'animateur, les participants et l'Institution dont ils dépendent (s'ils ne viennent pas de leur propre gré), afin qu'il n'y ait pas de hiatus sur les motivations de chacun.

On cherche à faire systématiquement jouer tout le monde au moins une fois dans le temps d'une séance (même et surtout si l'on est 30 ou plus...).

L'atelier de jeu dramatique place chacun successivement dans le rôle de joueur et de spectateur et il faut veiller à faire tourner rapidement ces rôles plusieurs fois à l'intérieur d'une même séance. On apprend autant en jouant qu'en regardant.

■

Il est fondamental de réserver au jeu un temps et un espace qui lui soient propres pour éviter toute confusion avec la réalité. On délimite donc clairement l'aire de jeu et on définit éventuellement une durée maximum de jeu pour pouvoir interrompre une improvisation qui s'éterniserait

Le jeu, et c'est son paradoxe, est l'exercice de la liberté face à une contrainte, une règle du jeu; sans contrainte, pas de jeu; à l'opposé, une contrainte trop forte risque de détruire le jeu. C'est la contrainte qui protège de l'ennui et de la répétition. A charge pour

l'animateur de donner les contraintes adaptées au groupe dont il s'occupe.

Pour varier les entrées de jeu, l'animateur se doit disposer d'un stock de propositions (on parle aussi d'inducteurs ou de consignes) qui sont autant d'entrées dans le langage théâtral : image, rituel, personnage, canevas, texte non-dramatique, etc...

Au départ d'un atelier, on privilégie plutôt le travail non verbal pour permettre aux participants de prendre conscience de leur potentiel expressif au niveau du corps (postures, regards, mouvements, etc...). Le langage verbal et le texte prendront plus tard leur juste place en prenant appui sur ces fondations.

Prudence avec les échauffements généralement dispensés dans les cours de théâtre ou autres ateliers pour adultes : qu'advient-il en effet d'un jeu de confiance dans un groupe incapable de se faire confiance ? Ou d'un exercice où le toucher intervient, alors que cette notion reste taboue à l'adolescence ? Non qu'il faille renoncer à instaurer un climat où cela pourra intervenir à moyen terme, mais c'est avant tout à travers la fiction et par le biais du personnage que le groupe pourra progresser. Le jeu permet d'expérimenter sans risque.

Avant de se lancer dans une production, les membres d'une compagnie parlent beaucoup du projet, discutent de ses orientations, voire se disputent pour en préciser les contours. De même, dans l'atelier de jeu, la parole est un facteur déterminant pour développer le jeu et l'engagement, à condition qu'elle soit correctement gérée; la parole sauvage peut en effet avoir de fâcheuses répercussions sur la dynamique du groupe.

Cadrer la parole, c'est :

- 1) la planifier (annoncer à quels moments celle-ci adviendra)
- 2) la minuter
- 3) l'organiser : réserve de l'animateur qui ne donne jamais son point de vue en premier, mais se met à l'écoute; favoriser l'échange et laisser émerger les propos contradictoires; puis recadrer ces différentes paroles en les remettant en perspective de l'objectif poursuivi.

■

Bien avant que de se focaliser sur le spectacle, l'activité se structure autour de parcours d'improvisations sur canevas : à partir d'un inducteur de départ, les groupes (de 3 à 6 personnes) ont quelques minutes pour décider d'une histoire à jouer, avec son espace, ses personnages (ou postes de jeu), son début, sa fin et ses péripéties.

Ces improvisations sur canevas permettent :

- ▶ 1) au groupe et aux individus d'exprimer leurs préoccupations sous le couvert de la fiction et des personnages. (le contenu)
- ▶ 2) de développer progressivement une maîtrise des mécanismes dramatiques (action précise, situation claire, ne jouer qu'une chose à la fois et la jouer à fond) et de la représentation. (la dynamique du jeu et la forme)

On cherche systématiquement à améliorer les impros en les rejouant, après les avoir analysées. La procédure d'analyse est la suivante :

- ▶ 1) Les joueurs font part individuellement de leurs sensations de jeu et évoquent les éventuels décalages entre leurs intentions de jeu et l'impro qu'ils viennent de faire.
- ▶ 2) Les regardants posent des questions pour se faire préciser des intentions mal comprises. Au terme de ce questionnement, l'animateur fait part de son point de vue sur ce qui lui semble être le problème majeur de l'impro, ce qui permet de structurer la phase suivante autour d'un axe central.
- ▶ 3) Les joueurs, sans chercher à répondre ou à se justifier, écoutent les remarques des regardants qui se formulent ainsi :

- a) ce que l'on a aimé (points forts),
- b) ce que l'on critique (points faibles),
- c) ce que l'on propose pour résoudre ces problèmes.

Toute critique doit être assortie d'une proposition. Le groupe se réunit ultérieurement et délibère pour décider de ce qu'il retient de ces remarques et préparer son re-jeu.

Cette procédure est minutée pour respecter un équilibre entre les groupes (entre 10 et 20 minutes).

Un groupe qui ne voudrait ou ne pourrait pas jouer, plutôt que de rester sur un échec, est invité, en lieu et place de son jeu, à venir expliquer les raisons de sa panne, afin que le reste du groupe puisse l'aider à trancher.

La phase de re-jeu ne débouche pas forcément sur une amélioration du jeu, plus particulièrement lorsque le premier jet était de bonne qualité. L'explication en est simple : le groupe, au lieu de trancher entre toutes les propositions qui lui sont faites, brouille son jeu en essayant de les retenir toutes.

Après la phase de propositions, intervient alors la phase d'injonction. L'animateur demande au groupe de faire une reprise sur un moment précis de la situation selon un parti-pris précis que l'on pousse à fond pour approfondir le jeu et permettre au groupe de réaliser vraiment ces intentions implicites ou explicites de départ.

Cette phase d'injonction peut se faire par le biais de contraintes formelles, arbitraires ou non : changement d'espace, style ou émotion prioritaire (tout le monde est en colère, tout le monde est en animal, etc...), qui permettent de relancer le jeu et de redécouvrir la situation sous un autre biais.

■

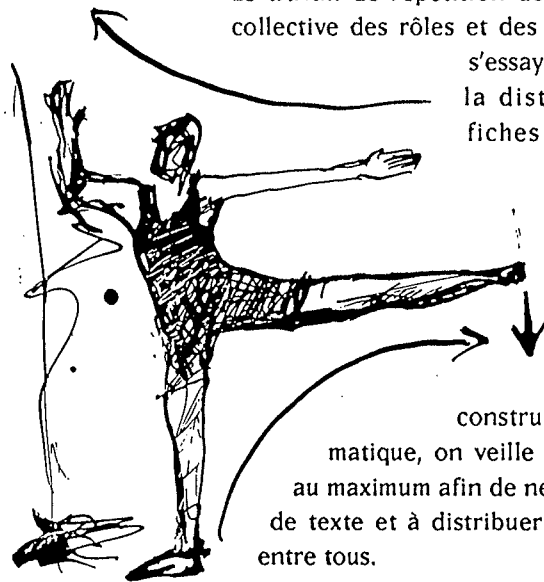
Le spectacle ne doit pas représenter une fin en soi, mais le moyen d'appriivoiser le rapport au public et d'améliorer le jeu. A ce titre, il est nécessaire de le jouer plusieurs fois - avec un re-travail entre chaque présentation - afin que les joueurs aient le temps d'assimiler et de maîtriser tous les paramètres de la représentation.

Le travail de répétition doit favoriser une approche collective des rôles et des situations. Tout le monde s'essaye à tous les postes de jeu; la distribution des rôles (par fiches de vœux) ne s'effectue qu'une fois ces essais réalisés. L'idéal est qu'au terme du processus tout le monde connaisse tous les rôles.

Si le spectacle se construit à partir d'un texte dramatique, on veille à l'adapter et à le réduire au maximum afin de ne pas submerger les joueurs de texte et à distribuer celui-ci de manière égale entre tous.

Il est également judicieux d'avoir recours à des dispositifs de jeu (ex : le jeu choral) permettant au maximum la présence de tous sur scène pour éviter les effets souvent démobilisateurs de la présence en coulisse.

Les rôles lourds sont répartis entre plusieurs élèves qui jouent en relais.



P

rogramme/année

atelier-théâtre collège ou lycée

minimum 50 heures

par Bernard Grosjean

● 1er TRIMESTRE : PARCOURS DE JEU DRAMATIQUE (minimum 12 H)

Parcours jeu dramatique dont le but est de

- 1) constituer le groupe
- 2) lui donner les points de repère nécessaires pour un début de maîtrise du langage théâtral (image-rituel-personnages-espace-regard-texte-etc...)
- 3) lui permettre de jouer et de commencer à exprimer ce qui l'intéresse.

● 2ème TRIMESTRE : LES PETITES FORMES (minimum 12 H)

Présentation à un public restreint de courtes scènes construites à partir d'impros qui sont ensuite fixées, ou à partir de courts textes non-dramatiques, ou encore à partir d'un thème fédérateur (durée totale : maxi 30' avec 30 élèves).

Le but est de permettre aux jeunes de faire une première expérience d'une relation au public, dont la présence valorise par ailleurs ce qui est montré.

Important : ce travail des petites formes ne prend son vrai sens qu'à partir du moment où on les représente plusieurs fois et où on les fait évoluer; on ne peut en effet apprivoiser le rapport au public qu'à cette condition.

● ETAPES DU PROCESSUS MENANT A LA PRESENTATION D'UN SPECTACLE (minimum 30 H pour 20 minutes de spectacle)

Conditions premières :

- s'appuyer sur un texte ou un scénario pré-établi : il faut une histoire !
- le texte doit être adapté, c.a.d 1) qu'il doit être "dégraissé" au maximum pour que les joueurs ne soient pas assommés par le texte à apprendre 2) qu'il a été "arrangé" de manière à ce qu'il soit réparti de la manière la plus équitable entre le plus grand nombre

de joueurs possible.

- prévoir de répartir les grands rôles entre plusieurs joueurs qui joueront en relais.

► 1 Lecture à voix haute du texte par les animateurs qui s'arrangent pour le valoriser au maximum.

Phase d'ouverture et d'essai

► 2 Improvisations autour des situations du texte (ex : on lit un acte; on pose le texte et on prépare une improvisation à partir des éléments que l'on a retenus).

► 3 A partir de ces essais, l'animateur commence à concevoir un dispositif possible de jeu (surtout au niveau de la scénographie et du style de jeu)

► 4 On refait des improvisations dans ce qui sert d'ébauche de dispositif : début d'une formalisation. Tout le monde essaye tous les rôles.

Phase de fermeture et de mise en place

► 5 On commence à fixer la mise en scène à partir de tout ce qui a été découvert dans le moment d'ouverture.

► 6 Les joueurs remplissent une fiche de vœux sur les rôles qu'ils préfèrent jouer.

► 7 A partir de ces vœux, on refait des essais et on peaufine la mise en place.

► 8 On arrive à la 1ère représentation avec une mise en place à peu près déterminée (!).

► 9 Il faut donc jouer plusieurs fois pour que les joueurs s'approprient vraiment le spectacle et commencent à l'interpréter vraiment (on prend bien entendu des notes à chaque spectacle pour pouvoir l'améliorer).

N.B : l'élaboration d'un spectacle n'est jamais une obligation dans le cadre d'un atelier; son avantage est de concentrer les énergies sur un projet commun. Son inconvénient ou son risque est de pervertir les vertus d'un processus qui doit demeurer collectif, en prenant les formes d'une marche forcée qui, elle, ne laisse que peu de place aux initiatives des joueurs et à leur plaisir. La qualité essentielle de celui qui mène un tel projet est la tranquillité et l'assurance (on aurait tôt fait de paniquer un groupe !).

LES ENJEUX

● LIRE / PROFÉRER / DÉFENDRE UN TEXTE

Le premier enjeu d'une telle démarche appliquée à la classe de Français est d'inciter les élèves à partir à la recherche de textes susceptibles d'intéresser leurs camarades. Pour pallier les effets d'un éventuel déficit, il semble judicieux de mettre en place une banque de données riche de nombreux textes d'origines diverses. Avant de se lancer dans la petite forme, on aura à coeur d'entraîner les élèves à la lecture à voix haute de leurs textes, pour qu'ils prennent l'habitude de les prendre en charge, de les défendre et de juger de l'effet qu'ils ont sur le groupe (jeux sur les registres de voix, sur les façons de parler, développement d'une lecture tonique en relation avec l'auditoire, etc...).

● UNE SYNTHÈSE DES ACQUIS

Une autre étape préparatoire des petites formes consiste à donner au fil des séances des points de repères qui permettront aux participants de s'autonomiser progressivement dans leur maîtrise du langage théâtral (points d'appui du jeu comme le regard, le point fixe, l'image, les attitudes ouvertes et fermées, le chœur, etc...) et qui trouveront leur débouché naturel dans la mise au point des petites formes.



● L'APPRENTISSAGE DU THÉÂTRE COMME ART DU COLLECTIF

La démarche des petites formes revitalise également la notion de travail collectif en opérant une rupture avec deux pratiques en cours dans le domaine du théâtre-Education : une certaine idée de la mise en scène, tout d'abord, calquée sur un modèle traditionnel consistant à figer rapidement le cadre de jeu dans une idée préconçue sans souci d'ouverture; une manière, ensuite, de concevoir l'animation en terme de consensus tout-sourire autour de processus bien huilés où tout semble pour le mieux dans le meilleur des mondes, puisque l'animateur ou le formateur, prestige oblige, se trouve placé dans l'obligation de démontrer que ses propositions marchent.

Au principe d'illusion parfois nécessaire pour rassurer les participants sur leurs capacités, nous opposons au contraire dans ces petites formes celui d'une désillusion non moins nécessaire pour que le groupe soit à même de s'élaborer par et pour lui-même. Cela, bien entendu, ne va nullement de soi; mais quelle équipe de théâtre peut se vanter de faire l'impasse, au cours du montage d'un spectacle, sur les nombreuses tensions et autres conflits qui ne manquent pas d'apparaître à cette occasion ? Aussi verrons-nous dans les discussions parfois rudes qui président à l'élaboration des petites formes, une des conditions de la fabrication, par le groupe, de son propre pouvoir d'expression.

● VERS UNE MAÎTRISE DES PROCÉDURES DE DRAMATISATION

En privilégiant dans le montage des petites formes le recours à une structure narrative, nous proposons une autre manière d'aborder la question du canevas chère au jeu dramatique. Il ne s'agit plus ici, en effet, d'improviser sur un mécanisme dramatique donné à priori, mais au contraire d'en dégager un à travers un jeu qui, dans son premier jet, fait la plupart du temps figure de jungle. Apprendre à tirer le fil juste de la situation - et cela ne peut se faire que par une pratique répétée et régulière - représente bien l'objectif primordial de cette démarche, du point de la formation de celles et de ceux qui, dans leurs ateliers, se retrouvent seul(e)s pour mener à bien cette tâche.

● LA QUESTION DU DISCOURS

Malgré leur dénomination, les petites formes ne renvoient absolument pas à une vision formaliste du théâtre, mais obligent au contraire les participants à interroger le sens de la parole qu'ils entendent partager avec d'autres. Comme l'a joliment souligné Janke-Levitch (*"L'aventure, l'ennui, le sérieux"* Aubier 1976), le jeu ne devient ici vraiment jeu que lorsqu'il devient sérieux; de ce point de vue, le processus de créativité engendré par le collage des textes se révèle être un formidable support de projection permettant d'exprimer, comme en contrebande, les préoccupations des joueurs. L'exercice fort simple du titrage des scènes, autour duquel nous organisons le débat, guide utilement le groupe vers la maîtrise, le centrage du propos de son jeu, et rappelle fort opportunément que le théâtre est