

L  
a  
r  
t  
e  
t  
L  
a  
m  
a  
n  
i  
è  
r  
e

d'intervenir en  
milieu scolaire II



NOUVEAU  
THEATRE  
D'ANGERS

CENTRE DRAMATIQUE NATIONAL

CAHIER DU  
NOUVEAU  
THÉÂTRE  
D'ANGERS

HORS-SÉRIE

**l'Art**  
et la manière  
d'intervenir en  
milieu scolaire

**II**

**NOUVEAU  
THÉÂTRE  
D'ANGERS**

Nouveau Théâtre d'Angers  
12 place Imbach/BP. 2107  
49021 Angers Cedex 02  
Téléphone : 02.41.88.90.08  
Télécopie : 02.41.88.37.80

# sommaire

Sommaire .....	page 2
Introduction par Claude Yersin .....	page 3
Liste des intervenants .....	page 5
Liste des stagiaires .....	page 6
Grille du stage .....	page 7
<i>Petites formes Acte II</i> par Bernard Grosjean et Jean Bauné .....	page 8
<i>"Le répertoire", les grands boulevards, les sentiers de traverse</i> <i>et les sens interdits</i> par Jean-Claude Lallias .....	page 14
<i>Pour une éducation artistique et culturelle</i> par Jean-Paul Pacaud .....	page 22
<i>Les pratiques théâtrales dans le champ social</i> par Annick Echapasse .....	page 25
<i>"Théâtre - éducation", un regard sur le monde</i> par Jean-Gabriel Carasso .....	page 28
<i>Le statut des intervenants, suite du feuilleton</i> , par François Dugoujon .....	page 32
Paroles des participants, pourquoi j'interviens en milieu scolaire .....	page 35
Bilan .....	page 37
Exemple de document de travail .....	page 38
Bibliographie Théâtre-Education .....	page 40



"l'art et la manière d'intervenir en milieu scolaire II" :  
Directeur de la publication : Claude Yersin  
Coordinateur de la publication : Jean Bauné  
Conception graphique et illustrations : Solange Abaziou  
Composition et mise en page : Laurence Delcroix Et Marie Bureau.

Cet ouvrage a été réalisé en 300 exemplaires, en octobre 1997.

# Quand même !

introduction par Claude Yersin

Il y a un an, je posais ici-même, à propos d'éducation artistique, et théâtrale en particulier, la question : "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 ?"

Un an après, il faut bien le constater, la tendance du mouvement est plutôt au freinage...

Alors qu'existe maintenant, fruit d'un combat têtue, un ensemble de textes de lois, de directives, de dispositions réglementaires, de dispositifs de mise en oeuvre, de déclarations d'intention et de professions de foi (rarement suivis de traductions budgétaires adéquates...) ; tandis que nous subissons (comme d'autres) les effets d'un contexte économique difficile ; au moment donc où il serait essentiel de rassembler toutes les volontés pour tirer le meilleur parti des maigres ressources encore disponibles, on assiste, comble de l'absurde, à la stagnation et même au lent refroidissement des rapports entre nos deux tutelles principales, Education et Culture. Depuis 1959, elles n'ont jamais réussi à réaliser une bonne articulation de leurs responsabilités en matière d'éducation artistique ; le poids de son appareil condamne en particulier l'Education Nationale à une inertie qui encourage peu les initiatives et les évolutions nécessaires ; et

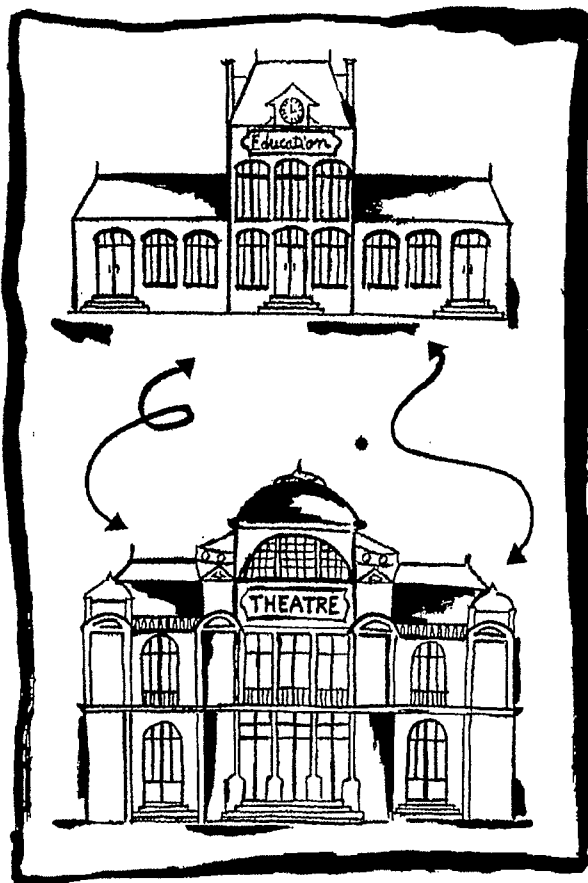
aujourd'hui, cette situation devient proprement choquante, alors que le Ministère des finances à Bercy taille et retaille des lignes de crédits pourtant modestes.

Et l'enjeu essentiel, celui d'une éducation artistique de qualité, diversifiée et accessible, sous ses formes multiples, au plus grand nombre possible de jeunes, l'enjeu d'avenir en termes de démocratie que constitue ce puissant facteur de développement personnel et d'apprentissage de l'Autre, cet enjeu s'estompe peu à peu dans les méandres de querelles subalternes.

Ne reste-t-il donc plus qu'à désespérer ? Que non pas. Le grain a été semé, et s'il n'a pas encore levé largement dans les superstructures des appareils administratifs, il a déjà produit des pousses un peu partout sur le territoire. C'est le sens de l'Histoire, à l'évidence.

Il faut essayer de continuer, en dépit des conservatismes et des réticences d'appareils. Nous devons pour cela nous appuyer sur le réseau des convaincus, des bonnes volontés et des militants : fon-

ctionnaires éclairés, directeurs d'institutions culturelles, chefs d'établissements scolaires, enseignants, compagnies indépendantes, comédiens "libres". Utiliser les marges de manoeuvre, les moyens institutionnels, les dispositifs disponibles, poursuivre et si possible développer nos partenariats dans l'esprit



militant qui a toujours animé les enseignants et les artistes qui, dès l'origine, ont imposé de manière quelque peu "sauvage" l'idée et la pratique de l'éducation artistique.

Il nous faut défendre cette idée originale, cette "exception française" qu'est le partenariat, associant artistes et professeurs avec leurs spécificités et leurs complémentarités, dans une exigence commune de qualité et de respect de l'élève.

Ne pas se laisser acculer au dilemme du tout ou rien. L'égalité n'est pas forcément l'équité. Il n'y a pas un théâtre national dans chaque chef-lieu de canton, ni de Louvre dans chaque sous-préfecture. Il y a par contre, dans ce pays, un "maillage" artistique et culturel sans équivalent au monde. Il s'agit donc de tirer parti du terrain : ici une compagnie de théâtre, ailleurs un centre chorégraphique, une école de cirque, un festival de marionnettes, ou de cinéma, un orchestre ou une biennale de photographie. Les enfants de Chamonix font davantage de ski que ceux

du Croisic, lesquels par contre font plus de planche à voile... L'essentiel est la qualité et le professionnalisme des partenaires. Et tant pis si tous ne progressent pas du même pas, si tout le monde n'est pas assujéti au "légume unique". La généralisation à tout prix de telle ou telle expérience réussie me paraît absurde. Mais partout où c'est possible, chaque fois que c'est possible, obtenir que se mettent en place les conditions (qualité des personnes et moyens matériels) d'une éducation artistique.

Pour notre part, nous continuerons tant que nous le pourrons à avancer sur le terrain, dans le domaine du partenariat Théâtre/Education, et, en priorité, dans celui de la formation de nouvelles générations de formateurs, enseignants ou comédiens. *L'art et la manière d'intervenir en milieu scolaire III*, qui débute le 4 novembre 1997, est un signe tangible de cette volonté.

Claude Yersin  
23.IX.97

# Petites formes Acte II

par Bernard Grosjean et Jean Bauné

## De "Molière imaginaire" à "Looking for Shakespeare"

### Petites formes : résumé de l'acte I

Le concept de petite forme est né du travail que nous menons depuis plusieurs années au sein de l'atelier-théâtre du collège de Beaufort-en-Vallée avec des classes entières de 4<sup>ème</sup>. Ce modèle réduit de représentation, qui ponctue un cycle de jeu dramatique de plusieurs semaines, a plusieurs objectifs :

- renforcer les liens entre le cours de français et l'atelier-théâtre, en encourageant les élèves à lire et à échanger sur l'intérêt des textes à partir de l'effet produit par leur profération.
- développer la capacité des élèves à défendre un texte devant les autres en travaillant simultanément la diction et l'implication.
- faire prendre conscience de la part respective du texte et du jeu dans le langage théâtral, et permettre aux joueurs d'éviter les pièges de la redondance souvent présents dans les improvisations sur canevas.
- mobiliser l'ensemble de la classe dans un processus de production et de représentation qui, par ses dimensions réduites, ne risque pas de se transformer en marche forcée (comme tant de projets dévorants, où l'obsession du produit final altère la qualité du processus de recherche et d'essai).
- ouvrir davantage l'atelier sur l'ensemble de l'établissement et permettre :
  - 1) aux joueurs d'appivoiser le rapport au public, de développer un discours,
  - 2) aux spectateurs de vivre un moment privilégié de découverte d'un langage artistique dont ils ignorent souvent tout.

Dans un article précédent, nous avons décrit une première manière d'élaborer des petites formes, à partir de textes non dramatiques hétérogènes qu'il

s'agissait de réunir dans une même situation, et nous soulignons pour terminer, la nécessité d'inventer d'autres parcours à partir des principes de départ.

Nous avons donc poursuivi notre recherche en la centrant sur une proposition de petites formes thématiques ou anthologiques, inaugurée en 1995 à l'occasion du centenaire du cinéma en parallèle au montage des *400 Coups* de François Truffaut, et immédiatement suivie ces deux dernières années par deux projets sur Molière et Shakespeare intitulés *Molière imaginaire* et *Looking for Shakespeare*.



### Les enjeux d'un parcours sur des classiques

Pour la petite histoire, la décision de travailler sur Molière a été prise en fonction d'un événement qui ne pouvait laisser indifférente la classe-atelier : après vingt années d'existence, le collège de Beaufort-en-Vallée a en effet été baptisé en 1996 collège... Molière !

Mais comme le soulignait dans le programme de présentation Laure Née, co-responsable enseignante de l'atelier : " Quel sens cela a-t-il de jouer les pièces de Molière avec nos jeunes élèves ? Plus de trois siècles après sa mort, quelle actualité a-t-il encore ?"

En nous confrontant à Molière et Shakespeare, nous avons en effet plusieurs défis à relever :

- Défi de la langue : la langue du XVI<sup>e</sup> et du XVII<sup>e</sup> siècle a des tournures spécifiques dont les élèves sont peu familiers, à tel point qu'elle résonne presque comme une langue étrangère.
- Défi du texte abondant et difficile à mémoriser.
- Défi de l'académisme dans lequel sont enfermés

les deux auteurs et plus particulièrement Molière, hélas trop souvent fossilisés par d'arides études de texte en classe, qui les rendent ennuyeux et « scolaires » (mais il y a heureusement des exceptions !).

● Défi culturel : en quoi ces oeuvres concernent-elles encore des élèves de 4ème aujourd'hui, ou, plutôt, comment faire saisir à ceux-ci l'universalité des thèmes et des situations qui y sont traités ?

● Défi théâtral, enfin : comment, en effet, produire un tant soit peu de nouveau et se montrer inventif devant des univers aussi codés et autant parcourus ?

Face à toutes ces embûches, l'enjeu primordial sera comme toujours de faire entendre la voix des élèves et de dépasser l'académisme par leur expression : Molière et Shakespeare ne seront vivants pour eux et pour les spectateurs qu'à la seule condition qu'ils puissent exister en tant que joueurs et en tant qu'acteurs à travers les textes, les personnages et les situations qui leur sont proposés. En bref, et pour reprendre une proposition formulée par Richard Monod, en Juin 1988, aux Assises de L'ANRAT, au sujet des représentations avec des élèves : " Le rapport entre ce qu'ils montrent et ce qu'ils sont est-il ou non traité ?".

### Constitution d'un corpus de textes

Pour *Molière imaginaire*, la constitution du corpus s'est organisée selon deux axes, susceptibles de rendre compte et de la biographie de Molière et de son oeuvre, puisqu'à des fins didactiques, nous voulions en montrer les interactions.

### La biographie

Nous nous sommes référés en priorité au film *Molière* d'Ariane Mnouchkine, dont nous avons retranscrit quelques scènes relatives à l'enfance et à l'adolescence de Jean-Baptiste Poquelin.

Parallèlement, nous avons relu *Le roman de monsieur de Molière* de Mikhaïl Boulgakov en souli-

gnant des passages qui nous paraissaient susceptibles d'être théâtralisés.

Et tout en complétant nos connaissances sur la vie de Molière à travers l'abondante littérature qui lui

est consacrée, nous avons découvert dans un numéro de *La Petite Illustration* datant d'avril 1922, une antiquité de Messieurs Frappa et Dupuy-Mazuel, intitulée *Molière* et mettant en scène une hypothétique rencontre entre Jean-Baptiste Poquelin et Cyrano de Bergerac sur le Pont-Neuf en 1643, devant un tréteau de comédiens italiens !

Enfin, au moment où nous construisions le projet, nous avons eu la chance de pouvoir visionner le film que Bob Wilson venait de consacrer à la mort de Molière et dont le style ne sera pas étranger à notre dernière scène.

### L'oeuvre

Pour rendre compte de l'oeuvre, nous n'avions évidemment que l'embarras

du choix entre les trente pièces écrites par Molière, que nous avons reparcourues afin d'en extraire quelques situations-clés.

Dans la perspective d'une petite forme qui ne devait pas excéder trente minutes, nous n'avons finalement retenu que quatre situations biographiques et six scènes tirées de six pièces différentes :

- naissance de Jean-Baptiste
- Jean-Baptiste annonce à son père qu'il veut devenir comédien, avec l'assentiment de son grand-père
- l'interdiction de *Tartuffe*
- la mort de Molière

Les six scènes retenues seront dans l'ordre :

- monologue d'Harpagon-*L'Avare* Acte V scène VII
- la scène de la table-*Tartuffe* Acte IV scène V
- la leçon de philosophie-*Le bourgeois gentilhomme* Acte II scène IV
- la scène du sac-*Les fourberies de Scapin* Acte III scène II
- La scène de *Don Juan* avec Charlotte et Mathurine, couplée avec l'apparition du Commandeur Acte II scène IV et Acte V scène VI



● la fausse maladie de la fille de Sganarelle *L'amour médecin* Acte III scène VI

● *Le malade imaginaire* Acte III scène XIV

Pour la petite forme *Looking for Shakespeare* -titre évidemment inspiré du film *Looking for Richard*, de Al Pacino qui est sorti sur les écrans au moment où nous commençons le travail-, nous avons délibérément mis de côté l'aspect biographique pour éviter de retomber dans le même schéma que l'année précédente, et ne pas nous enfermer dans une polémique qui dure encore aujourd'hui sur la véritable identité de Shakespeare !

Pas moins de quatre enseignants et un comédien furent mis à contribution pour relire l'ensemble de l'oeuvre et en sélectionner des morceaux choisis.

Nous avons retenu pour finir sept extraits, en alternant comédies et tragédies :

● *Les joyeuses commères de Windsor* (Falstaff envoie trois lettres d'amour identiques à trois femmes et finit par se faire rosser) Acte III scène 3 et 5

● *Macbeth* (les sorcières et la forêt de Birnam) Acte IV sc.1 et Acte V sc.1-5-6-8

● *Beaucoup de bruit pour rien* (la scène de Dogberry et des quatre vieillards)

● *Roméo et Juliette* (le chant du rossignol) Acte III scène V

● La scène des vers dans *Hamlet*

● *La nuit des rois* (Maria, André et Tobie mettent au point un stratagème contre Malvolio) Acte II sc.3 et 5, Acte III sc.4

● *Richard III* Acte I scène 1 (14-41) et Acte V scène VI (43-54)

● Final d'*Henri V*

... et pour introduire la petite forme et faire le lien avec le vécu des élèves, nous avons choisi de mettre en scène *L'accent grave* de Jacques Prévert ("Elève Hamlet...")

### Remarques sur le corpus

Il est sans grande surprise, dans la mesure où nous alignons des morceaux d'anthologie. La priorité est en fait donnée à des situations simples et bien cadrées, qui permettent, d'une part, d'utiliser l'énergie des jeunes joueurs ou de la débloquer, et de donner, d'autre part, quelques points de repère

suffisamment explicites à notre public.

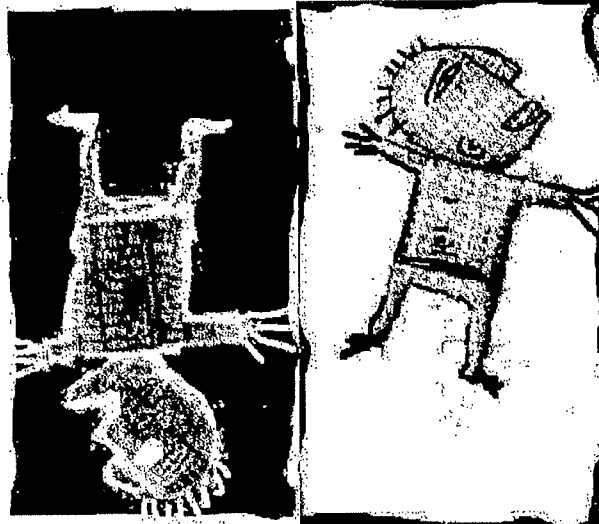
D'autres partis-pris seraient cependant tout à fait envisageables; il serait notamment possible de travailler à partir de thèmes transversaux; par exemple, la relation père-fils chez Molière ou les situations de complot chez Shakespeare.

Mais au-delà de la constitution de ce corpus, le problème reste bien sûr entier de l'adapter aux élèves et de les amener à s'y impliquer.

### La phase d'imprégnation

Pendant que nous travaillons entre adultes sur le corpus, les élèves ne restent pas inactifs; les documents circulent en masse dans la classe de français pour les renseigner sur les auteurs, leur oeuvre, leur époque, et les mises en scène de leurs pièces. L'histoire du théâtre en bande dessinée d'André Degaine est généreusement mise à contribution

entre autres dossiers et documents iconographiques. Des extraits de mise en scène sont projetés, et si l'occasion se présente, on va au théâtre; les élèves qui travaillaient sur Shakespeare ont ainsi eu l'occasion et la chance de voir *Peines d'amour perdues* au Nouveau Théâtre d'Angers dans une mise en scène de Jean-Claude Penchenat.



### Les principes d'adaptation : répartition, réduction et démultiplication

#### Répartition

Le principe, en vigueur dans l'atelier depuis l'origine, est de répartir le jeu, le texte et les personnages de la manière la plus équitable possible. Ce principe conditionne en amont la méthode d'adaptation. Le calcul est simple : s'il y a dix scènes pour trente joueurs, il faudra automatiquement que chaque scène comporte au moins cinq «postes de jeu» (le terme, cher à Miguel Demuynck, désigne le nombre de joueurs en action dans la scène et pas seulement le nombre de personnages).



## Réduction

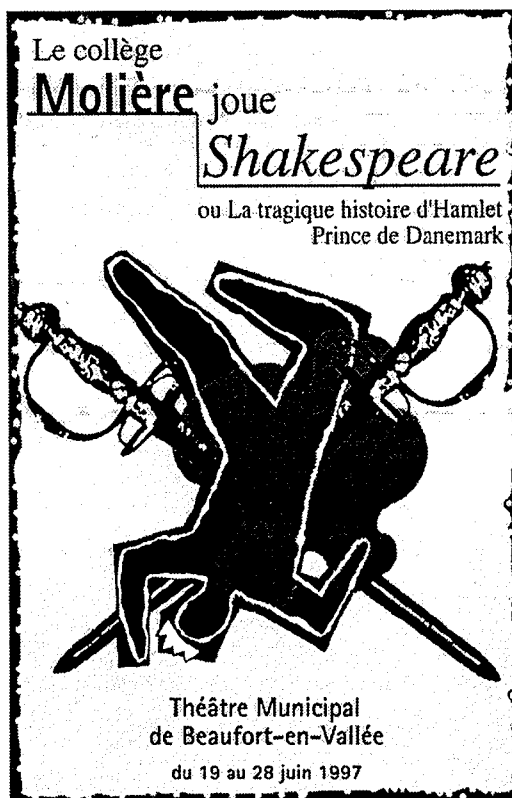
Une fois les situations choisies, nous nous attaquons à leur réduction, car il ne nous paraît pas souhaitable de faire supporter à des élèves de 4ème de trop longs textes, qu'ils finiraient par ânonner et donc trahir, faute d'avoir suffisamment de temps pour se les approprier vraiment. Nous nous montrons donc beaucoup plus radicaux que la plupart des opuscules regroupant un florilège d'extraits de scènes à jouer, à l'usage des élèves des écoles. Notre devise, en la matière, pourrait se résumer à la formule suivante : essentiel du texte nécessaire pour respecter l'esprit de la situation et le système d'écriture; maximum de jeu pour soutenir le texte en action.

Réduite par nos soins, la scène de la table dans *Tartuffe* se présentait ainsi :

- Elmire** Je vous assure, mon ami, votre Tartuffe tente de me séduire
- Orgon** Comment osez-vous soupçonner cet homme de bien, si charitable ?
- Elmire** Le voilà qui vient. Cachez-vous dessous la table. Ouvrez bien vos oreilles et lorsque je frapperai, montrez-vous !
- Tartuffe** Ah ! Madame, je vous retrouve enfin ! A vos charmes si délicats, saurai-je longtemps résister ? (Elmire frappe) Ah ! Madame, je frémis ! Ah ! Madame, je succombe !
- Orgon** Et moi, j'étouffe ! Ah ! Maudit ! Ah ! Scélérat !

Adaptée pour répartir au mieux les postes de jeu et rendre compte du rapport à la Cour et au Roi, la scène était articulée avec un face-à-face Molière et Louis XIV, tiré de la pièce *Molière* de Frappa et Dupuy-Mazuel. Le Roi intervenait ainsi à ce moment de la situation :

- Le Roi** Monsieur l'Archevêque avait raison en fin de compte. Vous êtes un impie. J'interdis votre dernière pièce, votre "Tartuffe". Je vous retire la protection du Roi.
- Molière** Sire, mais c'est un châtiment plus atroce que l'échafaud. Pourquoi ?
- Le Roi** Pour l'ombre que vous avez jetée sur le nom du Roi par votre critique de la religion.



## Démultiplication

Dans le même souci de ne pas laisser un élève assumer seul un rôle trop lourd, nous pratiquons, en parallèle au travail de réduction, une démultiplication des personnages. Harpagon devient un chœur d'avares se lamentant sur la disparition de la cassette. Le maître de philosophie se joue en quatuor, les médecins opèrent à cinq et les Gascons frappent à trois sur le sac de Géronte. Le jeu choral qui en découle permet en outre de mieux affirmer le caractère du personnage et de créer des systèmes de jeu originaux.

Dans *Looking for*

*Shakespeare*, nous avons ainsi formé un chœur de sept mères et un chœur de sept Richard III à partir des textes suivants :

Mères (enceintes / ambiance lugubre) - "La chouette hulula à ta naissance - signe funeste / la corneille de nuit cria, annonçant des temps de malheur / les chiens hurlèrent et d'affreuses tornades abattirent les arbres / etc..."

Chœur des Richard III (apparaissant en rampant devant chaque mère horrifiée et avant que de les tuer) - "Moi qui suis mal bâti pour les jeux du lit / Moi qui suis mal formé / Moi qui suis privé de cette harmonieuse proportion / ... / Je suis bien décidé à me faire scélérat / etc..."

La plupart du temps, ces tâches préparatoires sont accomplies par l'équipe d'encadrement de l'atelier, ce qui n'empêche nullement, bien au contraire, l'enseignant de lettres de travailler avec les élèves en classe sur ces textes et de leur faire pratiquer des exercices de réduction très instructifs, dans le sens où ils permettent de mettre en évidence les grandes structures du texte.

## La mise en espace des petites formes

Pour mettre au point ces petites formes, nous disposons d'une quinzaine d'heures, ce qui est peu au regard d'une représentation qui durera trente minutes environ. Il faut donc aller vite, mais sans précipitation. La méthode de travail est là aussi régie par quelques principes simples, que l'expérience nous a permis de déterminer.

## La construction d'un cadre de jeu

L'élaboration d'un cadre de jeu précis permet une mise en forme plus rapide du jeu, qui y trouve la contrainte nécessaire à son développement.

Pour le *Molière imaginaire*, nous nous sommes contentés d'un grand tapis rectangulaire, d'un rideau de velours rouge comme paravent de fond et de quelques objets signifiants autour desquels s'organisera chacune des scènes : une malle, des tissus, une table, quelques tabourets et le grand fauteuil de Molière. Nous nous voulions proches d'un théâtre de tréteaux, rehaussé du velours rouge du théâtre à l'italienne. L'éclairage pleins feux a juste été agrémenté -référence historique oblige- d'une rampe de scène fabriquée artisanalement à partir de boîtes de conserve.

Dans *Looking for Shakespeare*, nous avons adopté un système de huit paravents noirs mobiles, qui a permis d'élaborer rapidement différentes structures spatiales, en lançant les élèves dans des travaux pratiques de scénographie.

Les changements entre les scènes se font systématiquement à vue. Joués, ils donnent aux transitions le caractère d'une scène muette traitée de manière autonome. Le changement n'est plus cet obstacle que l'on cherche à dissimuler dans le noir mais un véritable prétexte au jeu. Dans *Molière imaginaire*, ce sont les batteurs de brigadier qui proclament le titre de la scène suivante.

Dans *Looking for Shakespeare*, c'est le vieux maître d'école du poème de Jacques Prévert qui annonce les oeuvres au programme de l'année.

Les costumes sont unifiés et les personnages s'élaborent à partir d'un objet ou d'un morceau de costume revêtu au dernier moment.

La musique joue un grand rôle pour induire l'ambiance de chaque scène et en porter le jeu.

Enfin, pour préserver l'unité du groupe et renforcer sa cohésion, nous avons choisi de commencer ces petites formes par une entrée chorale - très Grand Siècle pour Molière et plus humoristique pour Shakespeare, avec l'entrée en scène des différents archétypes de son univers (spectre, rois, âne, bouffons, têtes de mort, etc...)- et de les terminer de même avec l'ensemble du groupe sur le plateau - autour du fauteuil de Molière dans le premier cas, sur les ruines d'un champ de bataille fumant dans le deuxième.

## Essai de variantes sur chaque scène

Tous les élèves, répartis en six groupes de cinq tirés au sort, sont amenés à improviser chaque scène selon le protocole suivant : en cercle, on en fait d'abord la lecture; puis on abandonne provisoirement les textes et l'on donne cinq minutes de préparation à chaque groupe avec obligation d'intégrer au jeu les objets de la situation. On regarde l'ensemble des improvisations en demandant au groupe qui va jouer d'intégrer ce qui lui semble être les points forts de l'équipe précédente. En bout de course, on demande à cinq élèves volontaires de faire la synthèse des différentes propositions.

La procédure, à première vue, prend beaucoup de temps, mais à terme, elle en fait systématiquement gagner; par ces essais successifs, les élèves s'approprient la situation et les personnages. Pour éviter toute déperdition vis-à-vis du travail ultérieur, les trouvailles des élèves, les déplacements satisfaisants, les mimiques sont systématiquement notés par un des animateurs de l'atelier qui se consacre presque exclusivement à cette importante tâche de script.

C'est seulement après avoir essayé concrètement les différents rôles que les élèves seront amenés à émettre des vœux sur le rôle de leur choix et que la distribution se fera, très peu de temps avant la représentation.



## Fixation des scènes : un système global d'approche

Autant la phase précédente aura été ouverte, autant celle qui suit va être dirigiste. On consacre une vingtaine de minutes à la mise en place de chaque scène en tentant de reprendre un maximum de propositions des élèves. Nous déterminons avec eux les entrées en scène, les enjeux de la situation, ses présupposés et sous-entendus et nous essayons de mettre en pratique le principe énoncé par Ariane Mnouchkine : " Il faut que l'action soit précise, que la situation soit claire et, surtout, que l'acteur ne joue qu'une seule chose à la fois". Il ne s'agit en aucun cas de transformer les acteurs en singes savants, mais plutôt de les sécuriser en leur faisant comprendre ce qu'ils ont à faire, et de les dynamiser en leur désignant des «gestus» clairs et précis : nous travaillons à fixer globalement une structure,

un système de jeu, au lieu de nous acharner individuellement sur les acteurs.

Le recours au jeu muet associé à une musique est une des caractéristiques principales de cette méthode d'approche; le jeu muet permet de souligner, en les grossissant, les "gestus" en oeuvre dans la situation. La musique vient souligner l'atmosphère pour porter les joueurs et leur faire intérioriser une émotion. Mais elle est aussi utilisée pour les déstabiliser et les surprendre; on joue par exemple une scène, a priori lente, sur une musique de dessin animé et l'on évalue ensuite ce que la variante a apporté au jeu.

La structure de jeu s'établit ainsi peu à peu dans un constant aller-retour entre les propositions des joueurs et nos incitations, voire nos permissions. Tout l'enjeu des représentations résidera ensuite dans la capacité des joueurs à la faire vivre par leur interprétation... à la seule condition que nos propositions soient justes; un blocage persistant de plusieurs joueurs sur un même poste de jeu indique en effet, de manière certaine, que l'option choisie pour la scène est mauvaise et qu'il faut la changer ou la supprimer.

Pendant les représentations, le chantier continue... La petite forme est jouée six fois en deux demi-journées devant un maximum de deux classes pour préserver le rapport de proximité. Les trois premières représentations ont peu à voir avec ce que l'on pourrait légitimement attendre d'un produit fini; les acteurs balbutient encore leurs placements et leurs textes : ils donnent la structure, ils ne la jouent pas; c'est, pour reprendre les termes de Piaget, "la phase d'accommodation", où les joueurs

intègrent les différentes données de la représentation et la nouveauté de la relation au public.

C'est pourquoi nous profitons des trente minutes qui séparent chaque présentation pour redonner des consignes, repréciser certains passages, échanger des postes de jeu. Après une nuit de repos, les joueurs trouvent alors suffisamment leur assise pour l'oublier et commencer à se dépasser : c'est "la phase d'assimilation", où la maîtrise des différents éléments permet de les oublier, pour accéder enfin au plaisir de proférer les textes et de jouer.

Nous sommes loin d'en avoir fini avec les petites formes, dont il reste à inventer d'autres approches avec d'autres points de départ. En prolongeant ce travail, nous aurons certainement à coeur de garder en mémoire ce propos de Jean-Pierre Laurent, comédien du Théâtre de la Rampe à Caen :

"La production d'une représentation dans un contexte de formation oblige à retrouver les vertus de la pauvreté ! Par définition, une formation en développement n'aura jamais les moyens accomplis d'une production. On peut feindre de l'oublier dans des simulations désastreuses mais on peut aussi y consentir gaiement. De la sorte, l'indigence des moyens sera compensée par l'invention, l'astuce, la recherche, l'expédient... Selon l'adage bien connu : le désir est fils de pauvreté et d'expédient; ou de la ruse et du dénuement ! Ce qu'il y a de plus exaltant en l'occurrence, c'est que le théâtre soit précisément à réinventer à partir de rien, sinon des hommes".

Jean Bauné,  
Bernard Grosjean  
Angers, le 16 Juin 1997

# le répertoire

## les grands boulevards, les sentiers de traverse et les sens interdits

par Jean-Claude Lallias

### La question du choix des textes : pour une géographie citadine du répertoire

"Les grands boulevards"

"Les chemins de traverse"

"Les sens interdits"...

Répertoire : du latin: repertorium, de : reperire :  
"trouver"

1468 : inventaire méthodique (liste, table, recueil)  
Catalogue, index

1769 : Liste des pièces, des oeuvres qui forment le  
fonds d'un théâtre et sont susceptibles d'être  
reprises. Pièces d'une certaine catégorie.

Avant d'en venir à l'exploration d'une possible  
"géographie citadine" des répertoires que l'on peut  
faire jouer dans le cadre des pratiques artistiques  
en milieu scolaire, il me semble nécessaire de poser  
un certain nombre de principes de travail, et de  
commencer par des préalables indispensables à  
toute réflexion sur ce sujet.

### De quelques contradictions et contraintes

De toute évidence, le "choix" d'un répertoire pour  
le travail que l'on fait dans les ateliers de pratique  
artistique (ou tout dispositif "pratique" y ressem-  
blant) n'est pas séparable d'un certain nombre de  
facteurs qui orientent nécessairement les choix.

Rappelons pour commencer que le "répertoire"  
n'est pas dans mon esprit confondable avec la  
"production finale" ou le spectacle que le groupe  
"en travail" décidera de monter pour la fin de l'an-  
née. La question du répertoire doit être posée  
comme "objet de travail", comme inducteur d'ex-  
périence artistique de formation, avoir valeur pro-  
pédeutique : c'est-à-dire aider chacun à se frotter  
à une diversité d'approches du fait théâtral, dont le  
texte - à un moment ou à un autre - est une com-  
posante fondamentale. D'autant que rien n'oblige  
- jamais - dans ce cadre précis des interventions

d'artistes en milieu scolaire, à vous considérer seu-  
lement "à la solde" d'une commande à exécuter,  
du seul spectacle à produire. Votre responsabilité  
essentielle est de mettre un groupe en "état de  
théâtre" c'est-à-dire de découvrir les cheminements  
d'une démarche artistique sincère. Votre présence  
crée donc, par définition, une tension - qu'il faut  
rendre féconde - avec les critères parfois utilisés  
par le milieu scolaire.

Car la question du choix est liée au "pouvoir de  
choisir" et aux contraintes multiples que l'on ren-  
contre dans ce travail. Le choix (ou les choix à opé-  
rer) sont donc légitimement un faisceau de  
contradictions qu'il faut rapidement mettre à plat  
entre partenaires. Le désir de chacun a du mal à  
s'exprimer : l'enseignant connaît ce qu'il connaît et  
doit avoir sa part : il se sent responsable vis à vis  
de l'institution, vis-à-vis des parents, vis-à-vis des  
élèves et de leur hypothétique "horizon d'attente"  
lorsqu'ils choisissent cet espace "théâtre".  
Contraintes qui pourraient conduire à une pente  
du moindre risque dans les choix, en particulier si  
l'on ne se fie qu'à ce qui plaît aux élèves a priori.  
Ils sont précisément dans cet espace de formation  
pour que s'opèrent progressivement des dépasse-  
ments et des transformations, pour qu'ils décou-  
vrent qu'ils sont capables d'aimer ce qu'ils  
n'auraient jamais imaginé aimer avant.

De votre côté, vos choix sont commandés par une  
utopie (parmi les répertoires de travail, vous avez  
des envies, des rejets, vos propres choix esthétiques  
et artistiques). Vous défendez certainement une  
certaine conception du théâtre, de son rôle, de ce  
qu'il peut dire aujourd'hui... Vous appartenez à une  
famille artistique, et il est bon d'affirmer cette  
identité franchement, sans manipulation, ni du  
partenaire enseignant ni des élèves... Clarté d'une  
position qui doit d'emblée tracer des possibles  
("vos théâtres" de prédilection) et en même temps  
nettement marquer les refus. Vous avez aussi vos  
contraintes : vous travaillez professionnellement  
dans la même année sur une ou des créations et  
vous souhaitez une jonction entre ce travail, vos

recherches et les approches que vous ferez avec les élèves. Cela est légitime et souhaitable. Vous savez aussi qu'une part de ce qui sera montré ("le spectacle d'atelier") sera regardé par les instances qui vous engagent. Qu'une part de votre "professionnalité" sera en jeu. Le risque est donc de vous sentir contraints à être dans les canons d'une attente institutionnelle pas toujours clairement énoncée mais qui aura stratégiquement pu guider vos choix : une oeuvre qui fait partie de la "distinction" nécessaire à votre appartenance à un certain milieu culturel, avec tous les risques d'un académisme déguisé, ou des effets de mode de bon aloi...

La reconnaissance de ces contraintes de part et d'autre, loin de nous paralyser, doit aider à tracer un cadre de travail plus clair.



● explorer des matériaux d'expression en utilisant des opérateurs pour faire varier les effets obtenus (exemple d'opérateur produisant des effets à observer sur soi : nature de l'espace, le vide / le plein, l'étroit / le distendu, figuratif / abstrait...

● apprendre à choisir et à sélectionner parmi ces effets. Selon l'effet que je souhaite produire, j'ai intérêt à retenir tel principe d'exploration du matériau que je travaille.

● s'entraîner à composer en réutilisant consciemment les procédés découverts et leurs effets.

Donner forme à la matière expressive, ordonner selon des lignes de force pour architecturer et rythmer les effets (cela va de la composition aléatoire ou improvisée à l'organisation rationalisée - voire épurée, élaguée - des effets).

● apprendre à comparer, à verbaliser et à prendre du recul par rapport à ses

## Un préalable : définir la spécificité du travail artistique

Ce travail - dont le choix du répertoire est un élément, certes essentiel, et qui vous préoccupe souvent - repose sur un préalable fort, indispensable à rappeler :

Les composantes d'une initiation artistique.

Si nous sommes d'accord pour définir le théâtre et l'expression dramatique à l'école comme une pratique d'initiation artistique, cela veut dire que l'objectif visé, à quelque niveau scolaire que ce soit, est prioritairement la découverte du processus artistique : il repose sur quelques composantes fortes. En voici les principaux axes :

**1 / S'impliquer** "directement" (jeu et "jubilation" sont ici premiers), il s'agit de l'engagement dans le travail et le jeu.

**2 / Pratiquer** (même modestement) par une confrontation directe au "matériau" artistique (la "main à la pâte") : apprendre en faisant, avec le moins possible de préalables "techniques" posés comme nécessité.

**3 / Découvrir** des processus spécifiques (complexes et imbriqués)

propres productions.

C'est le temps de la mentalisation, de l'acte de jugement et d'appréciation de ce qui a été obtenu en vue de l'améliorer, de le reprendre, d'ajuster DÉSIR d'expression et RÉCEPTION de ce qui est produit, obtenu. Etape réflexive indispensable, formatrice : prise de distance sur ce qui est le propre de l'école (ne pas démagogiquement se contenter du "faire sans distance" comme dans certains loisirs ou le passe-temps...)

● se confronter à des oeuvres pour découvrir leur processus d'engendrement et en comprendre le sens artistique

Le rapport aux oeuvres est ici Envie/Désir de nourrir sa propre pratique, donc une exploration interne (de l'intérieur) des "Maîtres" qui nous inspirent, nous aident à progresser, à découvrir (attitude complémentaire à la "délectation", ou forme plus secrète de la délectation des oeuvres ?)

Le cognitif (accès à la connaissance) se fait ici par l'intermédiaire de l'occasionnel révélateur (choc transformateur vécu, RECHERCHE) et par l'élargissement de ce que Umberto Eco appelle "l'Encyclopédie personnelle" (cf. *Lector in Fabula*)

Les connaissances artistiques sont donc liées à la mise à jour progressive de ces processus spéci-

fiques, à leur entraînement dans l'action-même de produire. En rappelant toujours, si besoin, que ces composantes complexes et imbriquées ne sont pas linéaires mais entrecroisées (un linéament vivant autrement délicat à décrire, à "programmer" et donc à "évaluer", mais nous en avons ici les premiers indicateurs fiables, je pense). Il y a donc bien un savoir artistique fondamental, une formation intellectuelle qui naît de l'expérience et du désir de faire, dès lors que la démarche de formation sollicite la prise de recul et la confrontation vivante avec des oeuvres dont l'exemplarité est "artistique", c'est à dire étrangère à la banalité et à l'absence de poétisation.

**4 / Inventer**, se confronter (même partiellement) à une démarche de création.

A cet égard je voudrais citer un texte de Malraux qui date de 1952 (in André Malraux, *La politique, la culture*, Gallimard Folio Essais 1996, p.223) opposant production et création :

"C'est une erreur fondamentale sur la nature même du génie, qui a imposé au marxisme la confusion entre "production" et "création", entre une oeuvre asservie et une oeuvre inventée. Confusion qui n'est pas même acceptable entre une statue médiévale quelconque et l'invention du Sourire de Reims, ou de la Piété d'Avignon. Un chef d'oeuvre n'est pas un navet en mieux; Victor Hugo n'est pas Richopin en mieux. La production est irréductible à la création; elle peut en être la copie ; elle n'en est ni un degré ni un état... (cf Cézanne : Cézanne est l'expression du capitalisme comme Prométhée est l'expression du vautour...) !

En milieu scolaire, l'acte de création - forcément modeste - est de nature différente de la production et de la reproduction, c'est l'acceptation de l'aventure, la jubilation de la trouvaille, l'inattendu étrange ou l'étrangeté inattendue qui nous force par sa présence à retrouver une énigmatique émotion, un émerveillement (on a donc été capable de faire surgir cela qui était improbable ?) :

"Salut ! soeur de la première nuit glacée où une espèce de gorille, pour la première fois, se sentit mystérieusement le frère du ciel étoilé ! " André Malraux.

Il s'agit bien là de reconnaître que la pratique artistique est l'éducation d'un comportement, d'attitudes extrêmement fortes, hors des servilités et des "produits tout faits" qui enferment dans le même rassurant, le calibré, le stéréotypé, le connu, le convenu...

**5 / Présenter, donner trace** ("le chef d'oeuvre" du travail accompli), l'art est échange et partage : l'épreuve du "cadeau" à un public fait partie intégrante de la démarche d'initiation. Cette épreuve est à prendre à tous les sens : prouesse, tirage

limité et essai (en jouant plusieurs fois, la conscience des ajustements enrichit le travail de tous, apprend beaucoup...)

Une démarche artistique suppose donc une forte "intériorité" des processus de travail (proche de celle du "praticien éclairé", de l'amateur formé).

## De quelques conséquences sur le choix du répertoire

Si l'on est d'accord avec les objectifs que recouvrent ces "fondamentaux" de l'initiation, il faut en tirer les conséquences sur la manière dont on aborde la question du répertoire. Voici au moins cinq pistes pour avancer vers notre sujet !

### La dimension créative (opposée à production)

Cette dimension s'oppose à l'acceptation qu'il y aurait un modèle préalable à reproduire. On peut donc être tout aussi créatif avec un fragment de texte classique, avec un texte non dramatique qu'avec un texte encore jamais représenté... C'est donc l'affirmation que le processus de travail importe finalement autant que l'objet travaillé. Cela n'évacue pas le choix des textes et leur importance... L'invention ne réside pas dans le choix "original" d'un titre ou d'un auteur, mais dans la part inventive, sincère et risquée de le mettre "en travail" sans figement. Cette part de "mise en travail" n'est possible qu'avec des oeuvres qui résistent, dont la richesse est inépuisable, qui appellent le jeu et ses variations infinies, quelle qu'en soit l'esthétique apparente ou éventuellement avérée par l'Histoire.

### La référence au contemporain

On peut jouer Koltès, Vinaver ou Dorin sans un gramme d'invention, comme on peut jouer Molière, Ionesco ou Prévert avec une grande part de fraîcheur et de nouveauté... Mais comme l'un des objectifs de cette formation artistique est de réduire l'écart qu'il peut y avoir entre le panthéon scolaire et les formes de création contemporaine (enjeu d'une démocratisation), on a tout intérêt à mettre au centre de nos choix des oeuvres résolument contemporaines. Celles qui interrogent "l'aujourd'hui" de l'écriture pour le théâtre, de "l'aujourd'hui" de ceux pour qui l'on fait encore du théâtre !

"Je trouve que les metteurs en scène montent beaucoup trop de théâtre de "répertoire". Un metteur en scène se croit héroïque s'il monte un auteur d'aujourd'hui au milieu de six Shakespeare ou Tchekhov ou Marivaux ou Brecht. Ce n'est pas

vrai que des auteurs qui ont cent ou deux cents ou trois cents ans racontent des histoires d'aujourd'hui; on peut toujours trouver des équivalences; mais non, on ne me fera pas croire que les histoires d'amour de Lisette et d'Arlequin sont contemporaines. Aujourd'hui l'amour se dit autrement, donc ce n'est pas le même. Que dirait-on des auteurs s'ils se mettaient à écrire aujourd'hui des histoires de valets et de comtesses dans des châteaux du XVIII<sup>e</sup>? Je suis le premier à admirer Tchekhov, Shakespeare, Marivaux, et à tâcher d'en tirer des leçons. Mais, même si notre époque ne compte pas d'auteurs de cette qualité, je pense qu'il vaut mieux jouer un auteur contemporain, avec tous ses défauts, que dix Shakespeare...» Bernard-Marie Koltès (*Un hangar, à l'ouest*, Notes, Editions de Minuit, 1990).

Même si l'on met à part la dimension "revendicative" de ce texte (circonstancielle : un auteur se plaint ici de ne pas être joué assez, et diversement...) il pointe une vraie question : celle du rapport que le théâtre que l'on fait (ou que l'on tente de faire faire !) établit avec son temps, avec la sensibilité et les questions du présent. Ce n'est donc ni par mode, ni par snobisme qu'il faut accepter sans réserve de travailler des contemporains, mais par civisme : on forme le citoyen d'aujourd'hui d'abord avec les paroles d'aujourd'hui. Et c'est le moyen le plus sûr de donner envie et désir d'aller y regarder de plus près, chez les maîtres du passé...

### La récurrence artistique

C'est en effet en regardant autour de soi les formes du théâtre le plus présent à notre temps que les oeuvres du passé se mettent à vivre. Non pour elles-mêmes parce qu'elles seraient objet d'une admiration obligée. Mais parce qu'elles sont des leçons que l'on reçoit de l'intérieur d'une interrogation, d'une quête, pour voir clair aujourd'hui. Les oeuvres contemporaines appellent à rechercher leurs filiations, les ruptures qu'elles portent appellent à comprendre avec quoi elles rompent (ou entendent rompre...).

Une petite anecdote pour me faire comprendre : on peut aimer ou ne pas aimer Roberto Zucco de Koltès. Mais une chose est sûre : en mettant le doigt

sur les plaies de la violence gratuite de notre temps et sur les hypocrisies sociales devant l'origine énigmatique du Mal, la pièce provoque le scandale, se voit presque "interdite" sur le théâtre pour absence de bienséance... parce qu'elle renvoie "trop" au présent de certains faits. Cette question présente aide à comprendre la brûlante actualité que Molière abordait dans son *Tartuffe*, ou celle de Genêt dans *Les paravents*. C'est celle du dérangement rebelle de toute création libre et sincère... Et qu'on n'aille pas nous dire que Koltès "fabrique" ce scandale. C'est le scandale d'un monde sans amour qui le hante, au coeur de l'écriture. Comme c'est le scandale des "intégrismes" renaissants qui provoque Ariane Mnouchkine à produire un *Tartuffe* sur les "pourtours méditerranéens", loin des "clichés" habituels mais tellement plus proche, tellement plus "parlant" pour un public jeune qui découvre ce grand classique !

Je crois donc à l'accès récurrent au patrimoine artistique. Les oeuvres contemporaines, du moins les plus fortes, nous aident à découvrir le patrimoine, à l'aimer vraiment. A aimer la langue "en travail poétique" avec le monde personnel ou collectif qu'elles tentent de réfracter dans le présent de l'écriture, des thèmes, des formes, des émotions...

### La variation autour du même objet

("l'envie d'atelier")

S'il s'agit bien d'une initiation - même toute modeste - au travail artistique, il va de soi que l'essentiel est dans la variation. Peut-être ne trouverons-nous jamais de plus beau travail de représentation que la présentation de plusieurs versions du même texte, ou le montage de plusieurs

textes travaillés autour du même principe de recherche.

"... Je ne crois pas être là pour transmettre des recettes, des "trucs". C'est le travail du comédien qui, au premier chef, me préoccupe.

Comment accroître cette disponibilité ? En m'intéressant davantage à la personnalité de l'élève qu'à l'ouvrage étudié. Pour cela, proposer des scènes qui obligent, même arbitrairement, leur interprète à une expression inhabituelle parce qu'on y a glissé un élément supplémentaire. Par exemple, Perdican jouera la grande scène de Badine en



supposant qu'il a un effroyable mal de tête, Chimène dialoguera avec Rodrigue présent mais invisible à ses seuls yeux ; un autre Musset sera "tchékhovisé". Ou bien nous modifierons l'espace de jeu : nous inscrirons une scène conçue pour un théâtre à l'italienne dans une aire circulaire.

Il ne s'agit pas d'enseigner l'irrespect d'un certain théâtre, mais d'accroître la liberté d'expression de l'élève...» Antoine Vitez, *Ecrits sur le théâtre I*, L'École, P.O.L 1994.

"Le travail d'École est un cahier d'exercices perpétuels. J'ai trouvé là tout ce que j'aurai fait... Je ne peux dire qu'il n'y a pas de différence entre l'École et la Scène. C'est l'École qui est première. L'École est le plus beau théâtre du monde... Car l'École est un théâtre libre, exempt des contraintes de toute production et surtout de tout accord avec l'opinion courante... /.../

Cela se passe ainsi : la salle nue, le maître et ses élèves, aucun objet de décoration, la lumière crue, les murs, une table ou des chaises de rebut. Et dans ce lieu sans grâce la vie fictive se construit. Sans grâce - dis-je du lieu -, pour y trouver la grâce. /.../ Mais c'est comme une loi : les usines de rêve que sont les salles de répétition et de cours sont généralement laides. Parfois elles sont encombrées ; il faut savoir les utiliser : alors, l'encombrement peut devenir un décor fabuleux.» Antoine Vitez, *Ecrits sur le théâtre I*, L'École, P.O.L 1994.

Le théâtre que l'on peut faire, à partir d'un atelier, dans les conditions modestes du temps imparti et la pauvreté du matériel à disposition, doit se donner le luxe de l'invention et reposer sur l'énergie toujours surprenante du jeu habité. C'est à dire sur le plus difficile à atteindre - sûrement ! -, mais finalement le plus essentiel.

### La distribution en fonction des "rôles"

Dès lors, puisque le répertoire choisi est un appui pour faire des découvertes, pour s'aventurer ensemble sans idée trop préfabriquée d'un modèle à reproduire, on ne doit plus avoir le souci d'une adéquation entre le nombre de rôles et le nombre de participants. On doit s'offrir le plaisir des relais, des montages, de la distribution multiple d'une longue réplique... C'est l'atelier qui est "en jeu", et

il ne saurait - sauf cas exceptionnel d'un travail de beaucoup plus longue durée - reproduire une "production professionnelle" ou même le bon théâtre amateur. L'atelier est une forme particulière de théâtre, qui doit être affirmée comme telle, dans la précarité assumée "du travail en train de naître".

(Sept jeunes filles dans un atelier pour jouer Geesche de *Liberté à Brême* de Fassbinder, c'est l'occasion de donner sept voix uniques, des palettes d'émotions différentes, sept facettes du "même personnage" pris en charge collectivement).

### Pour une géographie "citadine" du répertoire...

A partir de ce déblayage des problèmes, celui qui - comme vous et moi - déambule dans le répertoire (ou plutôt dans les répertoires nombreux du

théâtre) sait par avance qu'il s'y perdrait, s'il ne gardait en lui les repères du promeneur amoureux de sa ville : se perdre volontairement dans un quartier, tout en gardant une claire conscience de la géographie générale de la cité, des lignes de force de son territoire organisé.

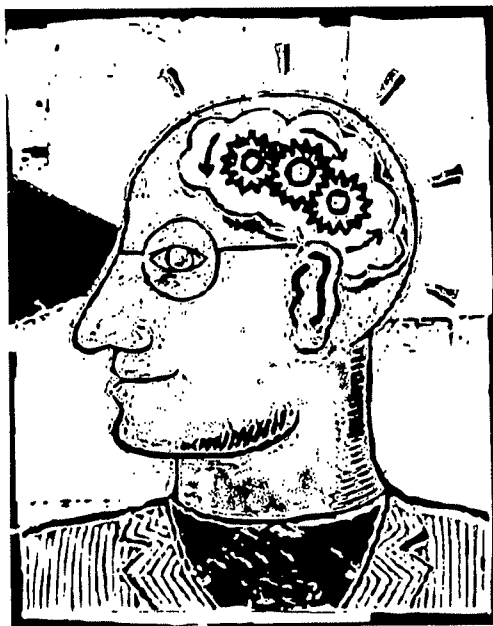
Une perte sans affolement, par conséquent, en sachant surtout pour qui on déambule et avec qui on voudrait revenir sur les lieux... Le contraire d'une déambulation solitaire et égoïste.

NB : Des enquêtes ont été

faites sur le répertoire joué (dans les ateliers en particulier). Je vous renvoie à ces résultats d'enquête statistique, riches de premiers enseignements. J'en tiens compte - sans exhaustivité - dans le repérage qui va suivre à travers quelques noms que je citerai.

### "Les Grands boulevards..."

La cité du répertoire théâtral s'ordonne autour de grands axes historiques, ce sont les avenues et les boulevards souvent réempruntés pour retrouver les grands monuments encore là, témoins de splendeurs passées ou réinvestis pour de nouveaux usages, mis aux normes modernes... Ce sont les oeuvres reconnues du patrimoine. L'exemplarité de leurs partis pris esthétiques a une valeur initiatique pour un travail théâtral de base, surtout si on les





visite avec un autre regard que les approches parfois encore figées d'un discours littéraire ancien... Ces grands boulevards sont traditionnellement cartographiés par grands "genres"...

Le boulevard des tragiques (qui mène d'Eschyle ou Sophocle à Racine puis se perd dans le quartier allemand) croise à angle droit

l'Avenue triomphale du Comique à hauteur de la place Shakespeare : vous y retrouvez en tête Molière, puis Marivaux, Goldoni, Labiche, Courteline... Il débouche tranquillement sur le Boulevard du boulevard qui part du square Feydeau et s'arrête net à la ceinture...

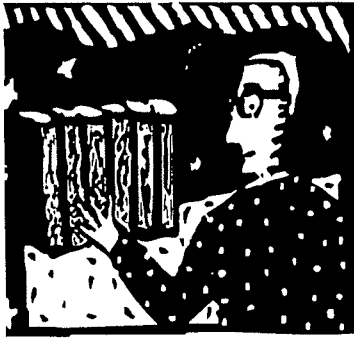
Je n'en finirais plus d'avoir le fil à la patte de la métaphore... Et cette géographie est à juste titre contestable, elle mènerait à une impasse pour des choix fondés.

Il vaudrait peut-être mieux ordonner cette géographie sur des rapports de tension qui aident à comparer. Il y aurait alors un boulevard du rapport au réel qui croiserait à angle droit à plusieurs reprises les boulevards de l'onirisme ou des paysages intérieurs.

Par exemple, ce grand axe du réalisme (ou des réalistes) naît dans les faubourgs du XVIII<sup>ème</sup> avec Diderot (mais il y a quelques ruelles médiévales de la vieille ville qui y mènent !), on y croise plus loin Zola, Becque (tous très rarement objets de travail...) et la rue grimpe jusqu'à Tchekhov, puis tout un quartier nouveau s'est construit dans cet axe aux confins des banlieues : un théâtre du quotidien, minimaliste ou naturaliste, subversif parce qu'il donne la parole à ceux qui sont censés ne pas être écoutés, cela va de Vinaver à Wenzel, Tilly ou Besnehard, de Wesker à Bond. Car il y a quelques rues déjà bien repérées dans ces territoires récents.

On oppose parfois cet axe authentiquement en quête de l'effet de réel, à l'axe asymétrique du drame que l'on dit parfois plus "machiné" (toujours "qualifié" - historique, mélo-intime ou -social). Il démarre avec certains textes de Hugo ou Musset, parfois Dumas, file jusqu'à O'Neil, parfois Sartre, à coup sûr Wedekind, Grumberg...

Il y aurait une artère nue, assez austère, aux façades lisses, assez incisive et étroite : celle du théâtre maigre, économe, distendant le "rien" : on s'y aventure comme dans un monde aléatoire qui se dérobe... Elle est éloignée des avenues repues, aux très hauts immeubles dont les façades se surchargent de baroque ébouriffé,



les avenues amples des théâtres où souffle le vent des images verbales (Voyez par exemple un certain Audiberti qui fait Cavalier seul tout au bout...).

Une autre artère me semble importante, dans ce schéma urbain plus vivant, c'est celle des déconstructeurs, ceux qui mettent à nu les poutrelles sous la façade,

ceux qui font voler en éclat les fondations et jouent avec les gravats : les Jarry, Ionesco, Tardieu, Obaldia, Beckett... Ils opposent une sur-théâtralité parfois monstrueuse, narquoise ou elliptique au nez des Avenues pères et trop sagement alignées où l'on ne parle plus qu'une "belle langue" qui n'agit pas, qui n'agite rien (faut-il donner des noms ou les laisser dormir tranquilles sous le silence, c'est-à-dire sous leur bavardage éteint ?).

Et puis encore, il y aurait l'esplanade un peu haut perchée de Brecht, sujette aux marteaux piqueurs des reconstructions et de la mise à jour des décombres...

Cette géographie citadine des grands boulevards me semble dire mieux quels sont les grands territoires repérables, et donc les enjeux des choix qu'on opère...

Les grands boulevards de l'enfance portent moins de grands noms, ils s'ordonnent très souvent autour des emprunts, adaptations, ré-écritures. C'est la belle avenue des contes initiatiques et des mythes, celle des animaux en parade humaine, des pays imaginaires où tout ce qui est si difficile sur la terre quotidienne du réel devient miraculeusement possible, celle encore des "enfants-miroirs" qui s'affranchissent des obstacles et se découvrent autres... Celle des albums merveilleux qui s'animent.

On y trouve aussi, venue du fin fond de la cité médiévale, la belle allée des fabliaux où naissent les premières espiègleries narquoises, les premières infractions aux lois du réel social. Celle où les barbons, les mégères et les doctes sont tournés en ridicule et ne peuvent plus empêcher les jeunes de vivre ou de grandir ni les ivrognes de tonitruer à leur aise... La revanche des petits sur les grands qui commandent ou décident !

### Les chemins de traverse

Ils sont par définition beaucoup plus nombreux, fourmillent en tous sens et raccordent des morceaux de terri-



toire déjà balisés. Ils ne sauraient être dits mineurs, leur dispersion fait sens : c'est le goût de la flânerie un peu aventureuse hors des sentiers battus. Bien sûr ils dessinent un paysage plus hétéroclite, en apparence plus informe. Ce sont eux qui pourtant font jonction. Je ne peux ici en dégager que les principaux territoires à travers quelques exemples.

Ce qui me frappe, c'est qu'il s'agit d'un maquis essentiellement contemporain, comme s'il y avait une envie d'aller se frotter aux quartiers "très récents" (ce qui ne veut pas dire que le récent soit toujours aussi nouveau qu'on le croit...), mais la rencontre se fait apparemment par le biais des textes montés par les compagnies, alors Durif, Bonal, Azama, Calaferte, Pinget, Minyana, Novarina, Sarrazac, Lemahieu apparaissent au détour du chemin (parmi beaucoup d'autres...). Ces chemins font jonction avec une question dominante : quelle écriture aujourd'hui pour le théâtre ? Quête risquée, et forcément mal assurée. Plutôt méta-théâtrale. Elle permettrait de faire reconnaître plus vite les exigences, les interrogations du théâtre sur son identité face aux paroles dominantes et menaçantes d'autres formes de la représentation. Les Formes du récit-action, de la présence, de la parlure, du fragmentaire, du rhapsodique (voyez Pérec...) y dominent, à cinquante mille années lumières du téléfilm narratif.

Ce qui me frappe aussi, c'est que l'on sent dans la dispersion apparente, la quête d'une parole intime - enfin écoutée et habitée. Peut-être ce chemin de traverse-là fait-il quelque part jonction avec le plus essentiel du théâtre : un lieu - même minoritaire - où l'on vient encore prendre le temps d'écouter une parole décalée, une souffrance ou une errance qui sont enfouies sous les tumultes du spectaculaire médiatisé ? Et cette écoute attentive et émotive me semble faire jonction avec un besoin ressenti par certaines adolescences : le lieu du théâtre en milieu scolaire est un espace de parole conquis sur la machine froide et dépersonnalisante - du moins perçue comme telle - d'un enseignement sur-rationalisé, visant l'"efficacité", surtout économique. Mais les chemins de traverse, ce sont autant de venelles latérales qui - au risque de s'égarer - ressortent parfois du placard des oeuvres du passé.

C'est la farce du XVIII<sup>ème</sup> siècle de Sylvain Maréchal *Le jugement dernier des rois* - utopie politique sur la fin des monarques engloutis par la lave du volcan - que l'on préfère jouer plutôt que n'importe quel péplum pour fêter le bicentenaire de la Révolution ! C'est retrouver le théâtre un peu anar de Prévert (son *Guignol* par exemple) et du groupe Octobre pour parler de la fracture sociale... C'est faire travailler en écho un morceau de Tristan l'Hermitte (1645) et de Heiner Muller (1992) pour questionner la haine que les tyrans portent aux philosophes... Chemins, traboules, qui derrière les avenues connues, donnent accès à des arrière-cours riches de découvertes inattendues et signifiantes.

Curieusement, les chemins de traverse pour les enfants se peuplent de noms propres d'aujourd'hui : ce sont quelques auteurs de textes écrits pour la jeunesse, sans démagogie, dans des formes contemporaines. Faut-il citer rapidement quelques-uns de ces noms ? Joël

Jouanneau et sa *Mamie Ouate*, Philippe Dorin et la *Villa Esseling Monde*, ou encore Richard Demarcy, Suzanne Lebeau, Guillaume Le Touze, Bruno Castan...



#### Les sens interdits

Ils sont bien plus nombreux qu'il n'y paraît.

Il y a les refus salutaires de s'engager dans les impasses de la vulgarité sans épaisseur, de la démagogie idéologique (le poujadisme

boulevardier où l'autre a toujours le tort d'être ce qu'il est, et où il vaut bien mieux être beau, riche et puissant...!), les formes avilies de la fabrication mercantile du banal stéréotypé, le ras-le-bol d'un théâtre suranné et littéraire qui ne sait faire que des jolieses chantournées avec la langue...

Mais il y a des refus plus inquiétants.

D'abord les vrais refus - les rues des quartiers mal famés, les recalés parce qu'ils font peur, les "politiquement incorrects", les empêcheurs de dormir en rond, les trublions, les appeleurs supposés à l'émeute (les Genêt, certain Koltès, peut-être Berkof... )

Il y a aussi la peur compréhensible des Himalayas inaccessibles (les grands Antiques, Shakespeare trop altier, Racine mauvais souvenir, Hugo trop hugolien, Strindberg trop torturé, Ibsen trop brumati-

quement nordique, en gros l'inaccessible tragique avec son chant et sa langue, et les symbolistes trop éthérés, trop indirects, plus de mode...). Que l'on se pose la question de l'inaccessibilité sur la totalité d'une pièce, sa longueur, sa démesure, la trop grande complexité de ses références : cela va de soi. Mais pourquoi ne pas s'y essayer dans l'exercice ? aller y voir de plus près ? Cela me semble mériter examen.

Ce qui est refusé aussi assez globalement, ce sont les formes très populaires de la fête : la théâtralité des carnivals, les formes de la rue avec ses bateleurs, ses fous, ses images bouffonnes, ses rictus moqueurs, tout un répertoire de canevas farcesques où le corps y va carrément de toutes ses fonctions. Il semble que l'on s'interdise de travailler sur le répertoire des formes animées - les théâtres de marionnettes, d'objets, d'ombres (cela serait réservé aux plus petits...), les formes aux frontières de la danse. Il me semble qu'il y a là une belle erreur de vision.

Et une auto-censure conduit à ne plus faire jouer certains morceaux de bravoure (la tirade des nez) : on fuit cette virtuosité par trop factice (!), et pourtant comme elle donne parfois de premiers plaisirs ? Surtout si douze Cyrano s'envoient les balles en faisant la mêlée... Ce sont là des "interdits" à interroger en permanence. Comme le goût du sketch, réclamé par les jeunes et qu'ils aiment mimétiquement reproduire, imiter pour faire rire les copains... Ce sont parfois leurs toutes premières visions et "représentations" du théâtre. Est-ce si grave de leur en laisser épuiser un peu les charmes ? Remonter un sens interdit, c'est parfois le meilleur moyen pour aller plus vite là où l'on veut aller si un gendarme ne vous voit pas... Le tout dans ce cas est de faire en sorte que le sens interdit n'amène pas le groupe à tourner en rond, en débouchant sur un sens giratoire perpétuel ! Acceptons le parcours accidenté : ce n'est pas le "n'importe quoi", dès lors que l'on sait où l'on va et que toute incursion pourra nourrir l'objectif premier : l'engagement dans le jeu et le désir d'exploration, "l'envie de théâtre".

"L'enseignement (du théâtre) n'a ni commencement ni fin. Nulle matière ne peut être tenue préalable à une autre. La pédagogie n'est faite que de comparaisons." Antoine Vitez

Peut-être doit-il demeurer nécessairement un écart entre les textes que l'on choisit de travailler dans la quête inventive de l'exercice et "le" texte que l'on va monter (ou démonter) tous ensemble. De même y a-t-il des écarts entre ces textes "en travail" et ceux que l'on ira voir au gré des programmations et des créations alentour. L'encyclopédie person-

nelle ne peut se construire, les références s'étendre un peu que par une diversité de la navigation, organisée autour de s'exercer, monter, fixer, voir et analyser...

## En Conclusion

1/ Priorité à la démarche, au processus adapté au groupe (donc en passant par quelques sens interdits)

2/ Priorité à la référence contemporaine (traitement "pluriel" d'un même morceau de théâtre)

3/ Priorité à la découverte : des textes "neufs", sans solution prédéterminée

4/ Appel -toujours- à la tension féconde entre l'oeuvre travaillée et ses linéaments dans le passé, les échos, les appuis que l'on va rechercher comme "exercices inventifs", pour s'entraîner et enrichir l'expérience.

5/ Montrer le travail d'atelier comme un spectacle spécifique

- des jeunes "en travail"
- un engagement dans le jeu
- une envie de dire quelque chose à ceux qui regardent
- un acte central : "défendre" un point de vue, une écriture, un auteur
- modestie inventive des formes et de la durée.

Jean-Claude Lallias - Nov. 1996

# Pour une éducation artistique et culturelle

par Jean-Paul Pacaud

## Culture et création artistique

On peut écrire que la culture fait lien et qu'elle développe le sentiment d'appartenance à une langue, à un lieu, ou à une génération. Qu'elle enrichit une identité par le partage d'une série de traits ou d'un système de valeurs. Qu'elle crée du sens puisqu'elle met en perspective les connaissances et les expériences de chacun: ce qui se passe ici et maintenant est différent de ce qui se produit ailleurs et au cours du temps car les formes, les codes, comme les conditions de production et de réception ont évolué.

On peut avancer également que créer - en art - veut dire essayer, passer à l'acte, produire un geste, une forme, un objet. C'est une démarche consciente des effets qu'elle vise, mais c'est également un processus complexe.

Culture et création ont partie liée : les références - conscientes ou non - situent la tentative artistique dans un champ culturel balisé et la création s'inscrit dans une continuité (conformisme) ou en rupture (modernité, recherche).

Cultiver son regard, son écoute, se cultiver, c'est constituer des repères pour s'y retrouver, pour se trouver, pour donner du sens à ce que l'on sait et à ce que l'on fait. Créer, c'est combler du vide, rompre le silence et l'immobilité, imposer quelque chose au regard et à l'écoute de l'autre, parfois même s'opposer aux autres (à ceux qui partagent le même espace et le même temps, mais aussi à ceux qui nous ont précédés).

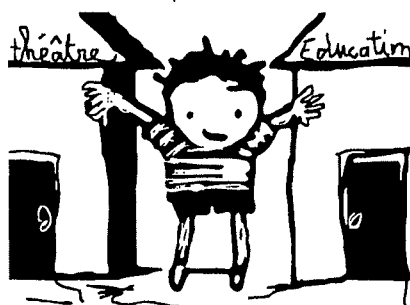
## Eduquer

C'est élargir et approfondir son champ de références culturelles, le bousculer par la découverte de créations jusqu'alors inconnues. Ainsi les oeuvres plastiques contemporaines interpellent fréquemment les jeunes, et la découverte des oeuvres est l'occasion d'échanges et de controverses ; il faut tout à la fois regarder, dire son expérience et

entendre celle des autres. Cette éducation culturelle est également artistique quand le passage à l'acte (jouer, interpréter, danser, cadrer, écrire, composer...) modifie à son tour et à sa manière le regard, l'écoute et au-delà le positionnement du sujet.

Le dialogue entre culture et art est institué par des personnes : élèves, intervenant, enseignant. Le binôme élève-enseignant est remplacé par un échange triangulaire : élève-enseignant-partenaire. Ce dernier - plasticien, chorégraphe, interprète - n'est pas inscrit dans la chaîne de la construction et de la transmission des savoirs et des savoir-faire. Etranger au système éducatif et au groupe institué maître-élève, fréquemment saturé de représentations plus ou moins socialisées (celles de l'artiste), il

va activer le processus d'interpellation du pédagogique (construction des savoirs et des savoir-faire), par le culturel (les références) et de provocation du pédagogique et du culturel par l'artistique (l'irruption de ce qui n'était pas jusqu'alors).



## Rôles

L'enseignant est du côté du pédagogique ; le partenaire du côté de l'artistique ; et ils investissent tous deux, mais différemment, le champ culturel.

L'élève, investi dans le projet souvent sur le mode du volontariat, n'a pas à se soucier de ces distinctions : il oeuvre à la création d'un geste, d'une forme, d'un objet qui exige la mobilisation de savoirs, de savoir-faire et de références, qui requiert les compétences de l'enseignant et du partenaire mais qui ne se limite pas à l'usage maîtrisé de ces données. En réalité, le sujet vit une expérience riche de sensations, d'émotions et de sentiments ; il est engagé dans une pratique qui modifie aussi bien les représentations que la définition des rôles. Ce processus est d'ailleurs largement amplifié par le fait que les modalités de l'animation assurée par

les deux adultes sont diverses : elles peuvent être conjointes, consécutives pour un même groupe ou simultanées pour des groupes différents.

L'élève, l'enseignant et le partenaire vont partager une expérience où tout bouge et rien n'est plus assuré, mais où chacun finira par trouver une place (si le processus est maîtrisé). Ici, l'élève n'est plus le seul à subir la contrainte de trouver, à encourir le risque d'échouer : il partage désormais l'expérience avec deux adultes qui n'ont pas toutes les clés du problème.

C'est cette expérience unique de formation que seule l'éducation artistique et culturelle partenariale rend possible dans le système scolaire.

## Dispositifs

Un dispositif d'éducation artistique et culturelle (la circulaire, le dossier, les procédures d'instruction et de décision, le financement, le suivi et l'évaluation...) se justifie dans la mesure où il réunit - pour des groupes et des contextes très diversifiés - les conditions optimales d'articulation du pédagogique, du culturel et de l'artistique.

Le dispositif peut limiter les dérives par l'anticipation et la régulation. Le risque apparaît quand le pédagogue limite l'initiative à une fonction d'illustration (voir pour savoir), ou lorsque le consumérisme culturel est encouragé (voir pour voir), ou bien encore quand l'artiste exalte la création comme une fin en soi (faire pour faire). Le bon dispositif est celui qui met sous tension les trois pôles du pédagogique, du culturel et de l'artistique car ils dynamisent l'éducation artistique et culturelle.

De nombreux paramètres déterminent les conditions particulières d'élaboration, de concertation et de gestion du projet mais trois facteurs sont réellement structurants :

- la dominante artistique et culturelle (le spectacle vivant, les oeuvres en création et celles qui sont conservées...)
- le territoire investi ( l'établissement, le quartier, la commune, le bassin de formation...)
- la démarche concertée adaptée au niveau des jeunes concernés, aux expériences antérieures et aux ressources.

Le sens du projet doit être partagé par ses acteurs, par les décideurs qui le valident et le financent, et par l'ensemble du corps social d'un territoire donné. Le dispositif peut apporter sa contribution

pour que le projet qui a un sens pour soi ait du sens pour les autres.



## Accompagner

Une médiation est nécessaire dans la mesure où la mise en présence de l'artiste avec les élèves comme la rencontre des élèves avec l'oeuvre d'art ne sont ni fortuites ni spontanées. Les structures culturelles doivent provoquer et organiser ces événements, en informer les enseignants.

Après des jeunes, la médiation à l'oeuvre d'art (vécue comme pratique culturelle et non comme pratique artistique de création)

est nécessaire. Mais elle ne doit pas se traduire par une prolifération de documents, de discours et d'intermédiaires, qui risquerait de faire écran à l'oeuvre et à sa réception. L'enseignant qui fréquente l'élève plusieurs heures par semaine toute l'année et qui s'inscrit avec ses collègues dans la longue chaîne de la construction des savoirs est bien placé pour apprécier l'intérêt et les limites de l'exercice.

Les administrations concernées ont pour mission d'accompagner les équipes d'enseignants et de partenaires. Cela signifie qu'il faut en finir avec une logique exclusive d'instruction et de validation a priori qui relève d'une démarche plus procédurière que constructive et qui, finalement, se résume à une vérification de conformité.

Accompagner les individus qui se cherchent, mais aussi les équipes partenariales qui se sont trouvées, par le conseil et la formation. Dans cette perspective, l'expert délégué par son administration, n'est pas en surplomb, mais aux côtés de ceux qui font. Comme les enjeux et les contraintes pèsent lourd - que l'on songe au seul plan de financement - cette aide est nécessaire même si l'autonomie est la véritable finalité.

Autonomie des écoles, des établissements scolaires et culturels qui contractualisent leurs projets concertés ; autonomie d'amateurs éclairés de références, d'acteurs enrichis de pratiques, de jeunes familiers d'adultes en mouvement. Bref, de sujets et de citoyens à part entière.

Jean-Paul Pacaud,  
Coordonnateur académique pour l'action  
culturelle au rectorat de Nantes  
et Chargé de mission pour le développement de  
l'éducation artistique en Maine et Loire.

Sans se limiter aux seules activités dramatiques, Jean-Paul Pacaud tente de définir quelques positions qui lui semblent fondatrices d'une éducation artistique et culturelle. Il s'interroge également au sujet de la répartition des rôles entre les partenaires et à propos des dispositifs et des procédures que les administrations publiques doivent développer pour soutenir les initiatives significatives en ce domaine.

Ce schéma fait apparaître que si le partenariat est avant tout mis en oeuvre par l'action conjointe des enseignants et des comédiens avec les élèves, il intervient également sur le plan de la formation des enseignants et dans le cadre des Commissions nationales et régionales qui définissent les grandes orientations des enseignements et activités théâtre-expression dramatique. Il rappelle enfin que de nombreuses activités, qui concourent à l'éducation artistique des jeunes, se déroulent hors temps et hors cadre scolaires.

**PARTENARIAT EDUCATION-CULTURE : THEATRE**

⇒ **FORMATION DES ENSEIGNANTS**

initiale	continue
IUFM	PDF, PAF

⇒ **EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE DES JEUNES**

temps scolaire

enseignement	
école, collège, lycée	contenus des enseignements (cycles des approfondissements, français...)
lycée	enseignement optionnel, enseignement obligatoire

activités complémentaires	
école	classes d'initiation artistique
école, collège, LP	APA
école, collège, LP, lycée	Parcours d'éducation artistique, activités liées aux jumelages, EDEA, actions intégrées aux projets d'établissement, initiative non répertoriées (clubs du F.S.E....)

**Rencontres théâtrales des écoles, collèges, LP, lycées**

hors temps scolaire

Maisons de quartier, CLSH, M.J.C., Ateliers municipaux...	Projets des contrats de ville, ARVEJ, Parcours d'éducation artistique, projets locaux...
---	--

⇒ **COMMISSIONS PARTENARIALES**

Nationale	Régionale
COSEAT	commission de suivi

# les pratiques théâtrales dans le champ social

par Annick Echapasse – Psychanalyste – Directrice de ARCREATION\*

## De l'impossible à penser au jeu théâtral

### Jeu théâtral et pratique institutionnelle en EMPRO\* : débilité en question

Les établissements spécialisés pour l'accueil d'enfants et d'adolescents dits "débiles" ont souvent été pris dans l'impasse "d'adapter" ces jeunes "inadaptés" à une logique institutionnelle. L'action est souvent envisagée d'un point de vue essentiellement ré-éducatif où est évitée la rencontre avec la question de la "débilité" comme signe à entendre, comme "échec de la pensée".

Il règne dans ce type d'établissement une véritable homogénéité : à la stéréotypie des comportements des enfants, s'adapte la stéréotypie de l'équipe soignante pour éviter le surgissement de l'angoisse des uns et des autres. On peut dire que généralement les enfants les plus inadaptés deviennent tout à fait adaptés à l'établissement.

Ce qui est frappant, c'est que les enfants ne jouent pas, en tout cas pas au sens où l'entend Winnicott: "c'est en jouant et peut-être seulement quand il joue que l'enfant ou l'adulte est libre de se montrer créatif". Il semble même que c'est en ce qui concerne la "débilité" que le concept de créativité de Winnicott peut être plus opératoire, aussi bien en ce qui concerne une indication de prise en charge qu'une évaluation de l'évolution en cours. Si le terme de débilité a un sens, c'est peut-être celui d'échec de la pensée comme processus créatif, le terme de la folie pouvant être l'autre pôle déstructuré de la créativité. Ce qui est souvent affligeant, c'est qu'à cette

situation, l'établissement éducatif répond généralement, malgré sa bonne volonté, par le même type de stéréotypie adaptatrice.

Il n'y a là aucune création ; les résultats des divers jeux éducatifs sont parfaitement planifiés et renseignent les adultes sur les capacités et les progrès éventuels des enfants.

A la pauvreté et à la stéréotypie des comportements de l'enfant dit "débile", on répond par des tentatives d'apprentissage dont la rigidité et l'étroitesse du champ sont proportionnelles au handicap.

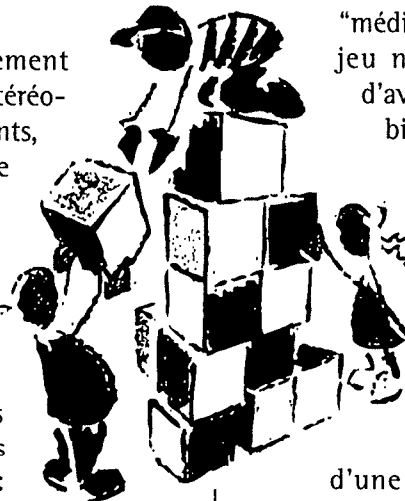
Entre le désir de l'enfant et l'attitude "médico-éducative" de l'institution, aucun jeu n'est possible: les jeux sont faits d'avance... et le manque de créativité est bien ce qui caractérise le plus fidèlement l'enfant "débile" et la plupart des institutions qui le prennent en charge.

On ne peut dire que les enfants s'en plaignent : la répétition de l'enfilage de perles, des puzzles ou des jeux psychomoteurs leur assurent une sécurité qui vient à point éviter le surgissement

d'une angoisse toujours présente à des degrés divers. Comment briser ce cercle ?

Ainsi est née ma proposition de mettre en place un "groupe théâtre" dont, au départ, le principal objectif était de sortir les adolescents de leurs apprentissages les préparant au mieux au CAT (Centre d'Aide par le Travail) et de leur faire vivre une expérience singulière.

J'assumais le parti pris de réunir 5 jeunes garçons et 5 jeunes filles de 15-16 ans, sans qu'aucun lien entre eux ne se soit exprimé spontanément au départ, et sans qu'aucune sensibilité ou désir face au théâtre n'ait existé au préalable.



Ainsi, au début, le projet a-t-il pu être vécu comme le désir d'un autre (le mien) violentant leur passivité / immobilité. Le travail théâtral durera 3 ans, les accompagnant ainsi jusqu'à leur sortie de l'établissement.

Il serait trop long d'en retracer ici le déroulement mais nous en donnerons quelques repères :

Les rencontres du groupe théâtre eurent lieu 3 heures par semaine et dans un lieu extérieur à l'établissement le plus souvent possible.

### 1ère année :

#### Mise en place des conditions de jeu et de vie en groupe

Le déroulement du rituel des séances a permis la mise en place d'un cadre symboligène où chacun a pu se situer et situer sa parole et son désir face à l'(A)dulte et aux autres membres du groupe. Il s'est agi à ce moment-là, d'un tissage intersubjectif, condition nécessaire et préalable à toute réalisation: l'outil théâtre en a été le fédérateur.

Déroulement-type d'une séance :

Temps de parole et d'accueil

Échauffement

Contrainte à l'imaginaire et jeu théâtral

Temps de parole et reprise du vécu de chacun

La contrainte à l'imaginaire permet avant toute chose d'éviter la rencontre avec le vide angoissant de l'improvisation libre ou le surgissement tout aussi angoissant de projections.

Cette sorte de butée et de cadre restreint, donne ancrage au sujet pour dérouler sa créativité. L'adulte référent assume de fixer des limites qui seront symboligènes.

Ainsi sont délimités l'espace et le temps du jeu et celui du non-jeu.

De la résistance active et passive de chacun, a émergé une confiance en soi et en l'autre, l'autre ne cherchant pas à le détruire mais à jouer.

**Les 2ème et 3ème années se ponctuèrent chacune d'un spectacle** après un travail avec l'équipe du théâtre municipal selon 2 axes :

- le suivi d'un abonnement aux spectacles proposés par le théâtre

- des temps de rencontre et d'échanges avec des comédiens

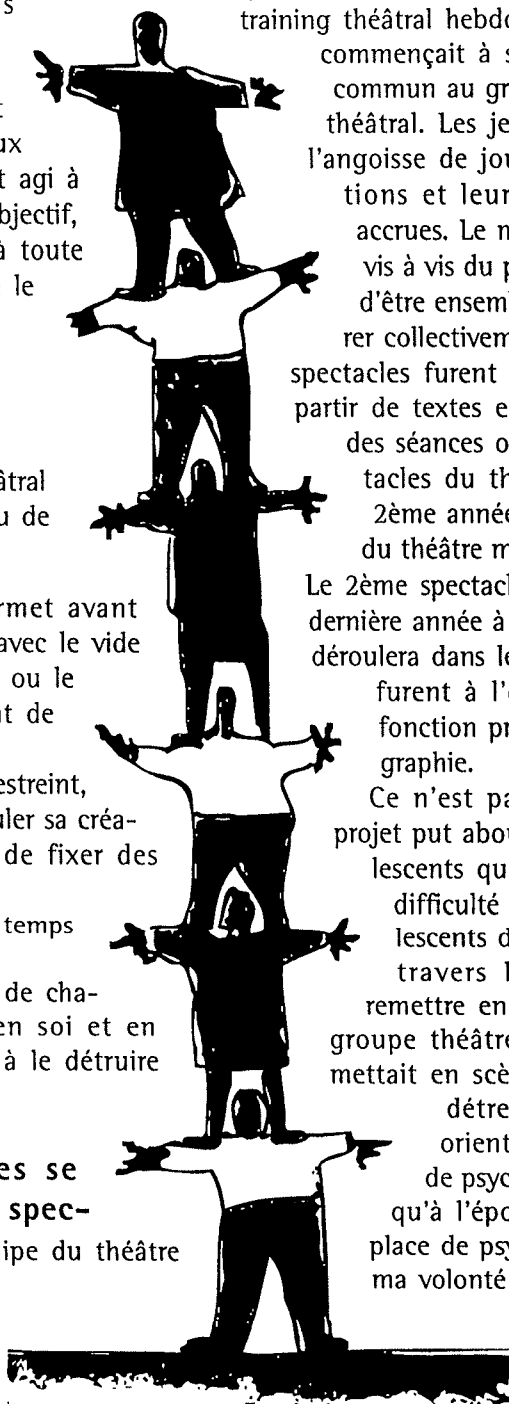
Pour que cette proposition d'"atelier théâtre" ne s'effiloche pas en un espace de projections angoissantes, je proposai à chacun de se confronter à la réalité sociale et culturelle du théâtre municipal.

3 adolescents sur 10 à tour de rôle devaient assister avec moi aux représentations du programme annuel.

Un travail scénographique était proposé ensuite, avec l'aide des photos prises par moi au cours du spectacle et les adolescents présents à ces spectacles devenaient les rapporteurs du scénario auxquels ils avaient assisté. Ainsi en parallèle du training théâtral hebdomadaire qui se poursuivait, commençait à se constituer un patrimoine commun au groupe sur le plan scénique et théâtral. Les jeux s'en trouvaient enrichis, l'angoisse de jouer, apaisée. Les identifications et leur mobilité s'en trouvaient accrues. Le manque de liens entre eux et vis à vis du projet laissa place à un plaisir d'être ensemble, de partager et de préparer collectivement un spectacle. Ainsi deux spectacles furent réalisés, chacun construit à partir de textes et de jeux élaborés au cours des séances ou de scènes issues des spectacles du théâtre. Le 1er spectacle (fin 2ème année) fut représenté sur la scène du théâtre municipal.

Le 2ème spectacle (3ème année du projet et dernière année à l'EMPRO pour les jeunes) se déroulera dans les locaux de l'institution qui furent à l'occasion détournés de leur fonction première, pour servir la scénographie.

Ce n'est pas sans soubresauts que le projet put aboutir, tant au niveau des adolescents qu'au niveau institutionnel. La difficulté par moments pour les adolescents d'accéder à leur subjectivité à travers le personnage les faisait remettre en cause l'existence même du groupe théâtre. Tout leur comportement mettait en scène leurs symptômes et leur détresse, et l'institution voulait orienter le projet vers un groupe de psychodrame thérapeutique. Bien qu'à l'époque pouvant assumer cette place de psychodramatiste, mon refus et ma volonté de faire perdurer le cadre et les objectifs initiaux du groupe théâtre valurent de frustrer activement





une part de chacun et de rendre manquant tout le monde d'une réponse totalisante. Cela permet aux adolescents d'accéder pour certains à une démarche de psychothérapie individuelle et/ou pour d'autres de s'inscrire dans un processus d'alphabétisation.

## Conclusion

Le jeu théâtral permet d'instaurer ce que Winnicott appelle «l'aire transitionnelle». L'aire ou espace transitionnel(le) serait un lien de passage plus ou moins large, aux frontières non définies, entre la réalité psychique interne d'un individu et la réalité sociale extérieure. On a pris l'habitude de considérer ces deux réalités comme irréductibles en opposant objectif et subjectif avec, entre les deux, rupture, séparation, conflit.

Ce que nous propose Winnicott c'est l'idée qu'il existe un lieu de passage entre ces deux mondes, que le jeu permet l'instauration de ce lieu de passage, que ce lieu, cette aire transitionnelle, est indispensable à la "bonne santé", au bien-être de l'individu.

C'est à travers cet espace qui instaure une continuité entre le monde psychique et le monde extérieur que l'enfant puis l'adulte peuvent modeler la réalité extérieure. Elle existe déjà mais en la modelant, en la créant pour lui, l'individu la rend acceptable (accepter d'être confronté à la réalité - et non soumission à un Autre dominant-). Cette aire intermédiaire permet à l'individu de surmonter l'épreuve de la réalité par l'expérience de l'illusion créatrice (l'illusion prenant alors une connotation positive, constructive).

Cette aire a une existence précaire, mouvante, d'où

le rôle primordial du référent du jeu théâtral qui est d'aider à ce qu'elle soit préservée.

Il y a nécessité d'instaurer ce lieu qui ne soit ni le lieu de la séparation, ni celui de la fusion, mais le lieu de la continuité, du passage qui permet l'expérience de la créativité.

Quand nous reprenons le trajet parcouru par le groupe, nous observons ceci :

aux mécanismes de rejet et d'exclusion dont la violence signait le registre imaginaire, se substituait une certaine reconnaissance mutuelle en dehors des identifications aliénantes et mortifères. Ce qui nous permettait de communiquer dans un espace transitionnel, c'est peut-être le plaisir pris à ce travail en commun, en dehors d'un projet thérapeutique.

Le rôle formateur du "référent théâtre" se situe dans cet espace où il amène le sujet à dépasser la position de dépendance et à "utiliser" l'autre comme appui à sa propre créativité. Encore faut-il le permettre, ce qui nécessite d'avoir, pour cela, fait le deuil de son fantasme de toute puissance, comme la "mère suffisamment bonne" de la théorie de Winnicott. Il s'agit peut-être là de la reconnaissance agie de la castration, et du commencement du processus d'entrée dans l'ordre symbolique. A cette condition, mais comment y prétendre, l'éducation n'est peut-être pas une "éducation impossible" et l'expérience de la créativité, un concept vide.

Ainsi le référent théâtre doit assumer de se positionner en mère nourricière sur le plan culturel, tout en acceptant de ne pas répondre personnellement à une demande de type thérapeutique pour qu'émerge la possibilité de "jouer au théâtre".





# théâtre/éducation

un regard sur le monde

par Jean-Gabriel Carasso

Depuis quelques années, la dimension internationale se développe fortement dans le champ des relations théâtre et éducation. En témoignent notamment les diverses expériences et aventures menées en France, en collaboration avec des pays étrangers. A Grenoble, ce sont les rencontres Théâtre et Jeunesse pour l'Europe ; à partir de La Roche-sur-Yon se met en place un réseau international de Festivals scolaires de théâtre francophone ; à Rouen se trament des échanges divers avec l'Angleterre, stages, rencontres, séminaires ; à Angers, les jeunes du Mali, d'Allemagne ou d'Angleterre ont été accueillis ; ceux du Burkina Faso viennent à Villejuif, comme ceux du Portugal ; le Festival "Faut qu'ça scène" de Saint-Jean-de-Luz est ouvert à l'Espagne ; la Maison du Geste et de l'Image à Paris tisse des liens avec la Russie et avec le Québec ; la Lorraine se tourne vers le Luxembourg et l'Allemagne. J'en passe ! La "mondialisation" préoccupe et attire nombre de praticiens du théâtre et de l'éducation et le théâtre s'avère un excellent vecteur d'échanges et de rencontres pour les jeunes du monde entier.

Cette tendance à l'ouverture internationale se manifeste également dans de nombreux colloques, séminaires, congrès qui se multiplient depuis quelques années, permettant le contact entre formateurs. Ce fut le cas, notamment, au Portugal, en France, au Québec, au Pays-Bas, en Belgique, en Australie, au Burkina Faso, au Maroc, en Tunisie, au Pérou. Un mouvement informel s'est progressivement structuré pour aboutir à la création d'une Association internationale théâtre et éducation (IDEA - International Drama-theatre and Education Association), née en juillet 1992 à Porto (Portugal) lors du 1er "Congrès mondial théâtre et éducation". Cette association regroupe elle-même

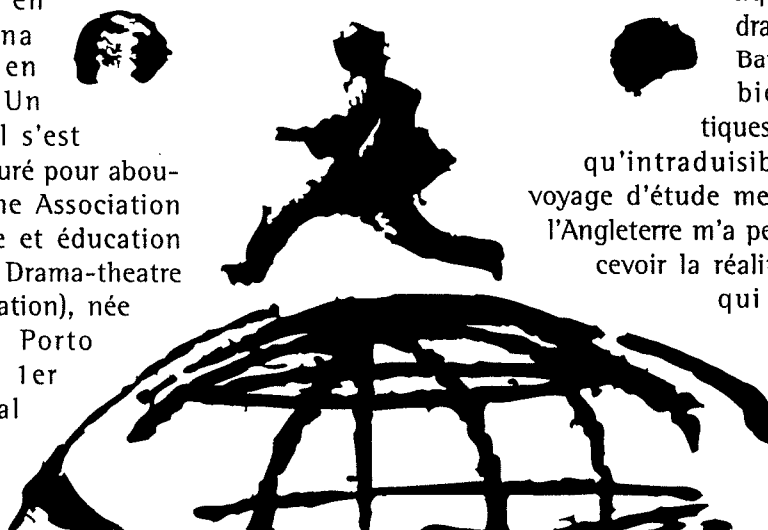
des associations nationales et des groupes de travail, elle rassemble aujourd'hui plus de 50 pays, et 1300 congressistes participaient en juillet 1995 à Brisbane (Australie) à son deuxième Congrès. La prochaine manifestation de ce type est prévue en juillet 1998 au Kenya.

Dans ce contexte d'internationalisation, je voudrais signaler quelques grandes orientations qu'empruntent les relations théâtre et éducation à travers le monde, permettant ainsi de mieux situer notre propre démarche. Sans prétendre à l'exhaustivité, je ferai part de quelques grandes tendances qui m'apparaissent significatives et marquent les pratiques dans différents pays.

## La voie anglo-saxonne : le "drama"

La conception largement dominante, que l'on peut observer en Angleterre, aux Etats Unis, en Australie, mais également au Canada, au Kenya, dans certains pays de l'Europe du Nord (Pays-Bas, Pays scandinaves...), c'est la ligne traditionnelle anglo-saxonne du "drama in education". Ce terme, utilisé volontairement pour se démarquer du "théâtre" au sens artistique et professionnel que nous lui accordons, a longtemps fait l'objet d'incertitudes et de polémiques en ce qui concerne sa traduction. S'agissait-il de ce que nous appelons "jeu drama-

tique", "d'expression dramatique" (cf Gisèle Barret au Québec) ou bien d'autres pratiques, aussi mystérieuses qu'intraduisibles ? Un récent voyage d'étude mené dans le sud de l'Angleterre m'a permis de mieux percevoir la réalité des propositions qui sont faites aux enfants et aux jeunes de ce pays, et m'amène à traduire dorénavant "drama in



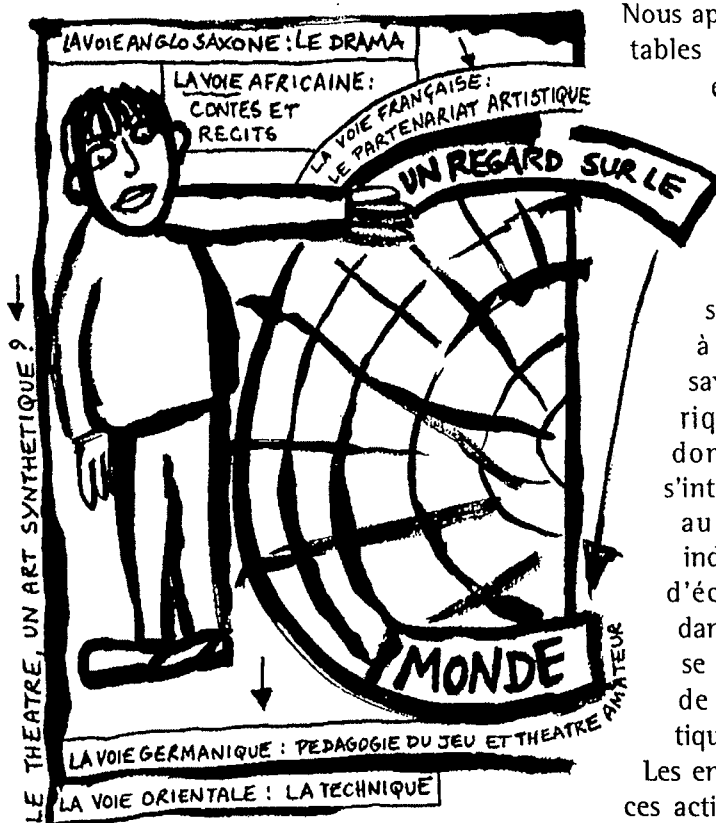
education" par "activités dramatiques éducatives", ce qui englobe en vérité une très grande diversité d'approches et de pratiques différentes.

Nous avons pu voir de très jeunes enfants, à l'école maternelle, engagés chaque semaine dans une vingtaine de minutes de jeux corporels très sensibles ; dans une école primaire, un cours de (bon!) comportement à travers la mise en jeu d'un conte sur l'exclusion, en écho à la situation réelle d'un enfant dans la classe ; ailleurs une leçon d'histoire médiévale

traitée en théâtre-image, avec des chaises et des tables figurant les rapports hiérarchiques du roi et de ses sujets ; un travail sur *L'Opéra des Gueux* dans une option théâtre d'un lycée (A level) très semblable à nos options au baccalauréat ; un club théâtre montant en deux mois *Cabaret*, avec chansons, musiques et danses, avant de s'attaquer, au second trimestre, à un autre spectacle du même type ; ou encore, un cours pratique de quarante minutes sur le prologue d'*Arturo Ui* dans un collège, ou le même temps de jeux et d'activité improvisée avec des enfants handicapés dans une école spécialisée, sur leurs rêves. Autant de projets et de pratiques différentes, parfois complémentaires, parfois contradictoires, regroupées sous le terme générique de "drama".

Plusieurs éléments frappent l'observateur français de ces expériences.

D'une part l'inscription naturelle des activités dramatiques dans le système éducatif. De l'école élémentaire au baccalauréat, une grande part des enfants auront l'occasion, sous une forme ou sous une autre, de rencontrer un jour la dimension dramatique. D'autre part, dans la plupart des établissements scolaires, des espaces spécifiques sont consacrés à cette activité : ici une salle "banalisée", ailleurs des salles de travail aménagées avec régies son et lumière, un véritable "studio" théâtral, etc. Le "drama" est inscrit dans l'architecture scolaire. Ce sont des aspects positifs.



Nous apparaissent plus discutables les objectifs énoncés et les méthodes utilisées lorsqu'elles sont essentiellement consacrées à l'apprentissage d'un comportement social "normal(isé)" ou à l'acquisition d'un savoir (littéraire, historique...). De manière dominante, le "drama" s'intéresse principalement au comportement des individus, à leur capacité d'écoute et de relation dans le groupe, il semble se préoccuper assez peu de la dimension artistique et culturelle.

Les enseignants qui mènent ces activités peuvent être de simples instituteurs, plus ou moins formés, ou des "drama teachers", enseignants spécialisés dont la nature du travail ressemble parfois assez fortement à celle de nos enseignants en éducation physique ou en arts plastiques, lorsqu'ils voient se succéder tous les élèves d'un établissement, au rythme de quarante minutes pour chaque classe. Les "drama teachers" peuvent être des enseignants de lettres (ou d'autres matières) qui se sont progressivement spécialisés ou des comédiens ou des metteurs en scène recyclés dans la pédagogie, ayant passé un diplôme approprié. Ces enseignants sont embauchés directement par les établissements scolaires qui ont une large part d'autonomie dans ce secteur, et vont jusqu'à négocier le niveau de salaire de chaque enseignant.

### La voie germanique : pédagogie du jeu et théâtre amateur

Une seconde voie identifiable est celle qui semble prévaloir en Allemagne et dans quelques pays voisins, notamment dans certaines pratiques aux Pays-Bas et dans quelques pays scandinaves. Il s'agit de favoriser principalement la "pédagogie du jeu", sous des formes diverses.

Ce n'est pas ici le théâtre qui importe, ni l'activité dramatique, mais essentiellement le "jeu" considéré en soi comme source d'éducation pour les jeunes. Ceux-ci aborderont le théâtre, plus tard, s'ils le souhaitent, dans une pratique amateur qui sera considérée avec intérêt dans sa dimension éduca-

tive. Faute d'informations complémentaires, je me garderai de toute affirmation sur la nature de la présence éventuelle du théâtre dans le système éducatif allemand, dans lequel existe probablement, comme ailleurs, une diversité d'approches.

### **La voie française : le partenariat artistique**

L'orientation française nous est plus familière. Elle s'appuie sur la grande tradition du théâtre considéré d'abord à l'école comme genre littéraire, puis comme activité éducative à travers une pratique volontaire dans des "clubs" spécialisés, ou à l'occasion de fêtes de fin d'années. Cette conception a fortement évolué au cours de ce siècle. Nombre d'éducateurs se sont approprié les nouvelles méthodes de formation de l'acteur en mettant en avant, notamment, l'importance et l'intérêt de l'improvisation (particulièrement du "jeu dramatique") comme source, à la fois, de création et de développement pour l'individu qui la pratique.

Cette approche nouvelle de la pratique du théâtre a rencontré les préoccupations culturelles de la décentralisation théâtrale française, puis les volontés "subversives" de militants de l'éducation nouvelle et d'artistes intervenants en milieu scolaire, pour parvenir aux multiples expériences de "partenariats" entre des artistes et des enseignants. Cette forme originale de travail s'est trouvée progressivement acceptée et instituée dans des dispositifs et avec des budgets affectés, dessinant le paysage actuel des relations institutionnelles théâtre et éducation dans notre pays.

Les grandes caractéristiques de la "voie française", ce sont avant tout les préoccupations artistiques et culturelles qui guident l'ensemble des pratiques. Le théâtre est considéré chez nous dans sa double dimension, à la fois artistico-culturelle et pédagogique. L'artistique étant même considéré comme une condition primordiale de la qualité pédagogique du projet. Par ailleurs, nous ne séparons pas la sensibilisation artistique de la formation culturelle des jeunes : voir et faire du théâtre sont deux aspects complémentaires recherchés. Enfin, pour marquer avec force cette double dimension, nous refusons la mise en place d'enseignants spécialistes du théâtre pour leur préférer le couple (parfois infernal!) de partenaires artiste/enseignant et la notion de projet qui s'y attache.

Cette conception particulière des relations entre théâtre et éducation, plus neuve que l'orientation anglo-saxonne, est extrêmement minoritaire. Elle commence cependant à influencer, sous des formes

adaptées, quelques pays étrangers. En Belgique, un projet "Culture et éducation" a été initié par la région de Bruxelles, demandant à des structures culturelles de formuler des projets de création et de formation en milieu scolaire. Au Québec, certains artistes ont pu séjourner dans des écoles pour y mener un travail spécifique. Aux Philippines, nous avons découvert récemment que le principe du partenariat était également mis en œuvre. A notre connaissance, aucun pays autre que la France n'a cependant poussé aussi loin l'institutionnalisation du phénomène partenarial.

Dans quelques pays, la tentation du partenariat existe mais le manque de ressources artistiques ne permet pas sa mise en application. C'est le cas du Portugal ou de la Tunisie, qui offrent alors aux comédiens en formation dans les écoles de théâtre la possibilité de consacrer une part de leurs études à la question pédagogique. L'Institut supérieur d'art dramatique de Tunis forme depuis de nombreuses années des "comédiens animateurs" qui trouvent un emploi dans les lycées; les écoles de théâtre de Lisbonne et de Porto proposent à ceux qui le souhaitent une spécialisation théâtre et éducation.



### **La voie orientale : la technique**

Si nous savons fort peu de choses sur ce qui se déroule en Asie et dans la plupart des pays de l'Est européen, je voudrais rappeler, parce qu'elle constitue une quatrième grande tendance, la tradition des théâtres "techniques" qui s'y développent. Dès le plus jeune âge, à Moscou ou à Pékin, certains enfants sont amenés à apprendre le geste technique "pur" qui fera d'eux des virtuoses de telle forme de théâtre ou de cirque. Le Théâtre du Soleil avait invité, il y a quelques mois, des artistes de rue indiens avec leurs jeunes apprentis à qui ils transmettaient leurs techniques avec la plus grande rigueur. Lors d'un récent voyage à Budapest, il m'a été donné d'assister à la présentation d'un travail

d'école de théâtre autour de *L'Opéra de quatre sous* de Bertolt Brecht, magistralement chanté par les jeunes comédiens. Dans ces deux cas, la conception technique l'emporte sur toute autre considération. C'est un savoir-faire qu'il faut acquérir, que l'on peut évaluer en le mesurant par rapport à la perfection du geste idéal. Nous sommes loin de "l'impro" et du jeu dramatique, du côté de ce que Jacques Lecoq appelle les « théâtres cristallisés ».

## La voie africaine : contes et récits

Je ne peux clore ce rapide tour du monde sans évoquer ici, très brièvement et sans doute trop schématiquement, la voie traditionnelle africaine du conte et du récit. Si toutes sortes de pratiques occidentales pénètrent à l'évidence nombre de sys-

tèmes éducatifs africains, - le "drama" pour les pays anglophones, le "concours de théâtre scolaire" pour certains francophones- la tradition sociale et familiale demeure extrêmement vivante en Afrique. Les jeunes Africains, à l'école ou en dehors d'elle, empruntent les chemins du récit et du conte, voie spécifique de leur relation au théâtre dont l'influence se retrouve dans bien des textes d'auteurs africains contemporains. La mise en jeu

importe moins que la structure du

conte et la nature du récit. Certains s'interrogent : s'agit-il encore de "théâtre" ? Ceci est un autre débat!



## Le théâtre, un art synthétique ?

Rédigeant ces quelques lignes, je constate qu'il serait aisé de vouloir opposer - et sans doute faut-il parfois le faire - les conceptions qui sont à l'œuvre dans les différents pays. L'histoire, la géographie, la culture, la tradition se chargent de marquer les différences, voire les divergences. Et pourtant... Je note avec intérêt que les grandes tendances évoquées : le comportement, le jeu, l'art et la culture, la technique, l'archaïsme du récit, sont autant d'éléments constitutifs de l'activité théâtrale dans ce qu'elle a d'universel. Le théâtre, en effet, me semble être à la fois un espace d'expérimentation du comportement psychologique et

social, un jeu (game) dont les règles sont incontournables, un art et une culture, une technique du corps, du jeu (play), de la représentation, enfin une parole sans cesse reprise de l'histoire des hommes sur eux-mêmes. Il n'est pas indifférent d'observer que selon les pays, c'est l'une ou l'autre part de l'activité théâtrale qui se trouve privilégiée dans les processus éducatifs. Et l'on se met à imaginer un théâtre synthétique, plus exactement une approche synthétique du théâtre, qui permettrait aux jeunes de découvrir, dans un même projet, ou dans un parcours de travail, la complémentarité de ces différents aspects. Un rêve ?

Jean-Gabriel Carasso

Angers/Tolosa

Novembre/Décembre 1996

P.S. : Je n'ai pas évoqué ici, volontairement, le théâtre spécialisé en direction de l'enfance et de la jeunesse qui, dans de nombreux pays du monde, constitue une part importante et parfois unique de sensibilisation des jeunes au théâtre. Malgré toutes les variantes artistiques, esthétiques, idéologiques ou institutionnelles qui sont à l'œuvre dans ce secteur, ce sont les ressemblances qui dominent quant à la nature du travail accompli en direction des jeunes publics.

# le statut des intervenants

suite du feuilleton

par François Dugoujon

Le développement qui suit s'inspire largement de l'intervention de Jean-François Marguerin ici-même, en octobre 95, complétée ou amendée par des exemples pratiques et des entrevues avec des représentants de la SFA et de l'ANPE d'Angers.

## Le traitement des heures d'interventions scolaires en regard de l'intermittence

1 / Les heures d'intervention scolaire, en tant que telles, ne sont pas des heures "artiste". Elles relèvent, en l'absence de référence à un statut quelconque, du régime général (1) (il n'y a pas d'exemple national à ce jour d'artistes ayant basculé de l'annexe 10 à l'annexe 4 des intérimaires).

2 / Il faut donc établir très soigneusement, après la déclaration préalable à l'embauche obligatoire, un contrat de travail spécifique au mois, indiquant :

- l'intitulé du poste (artiste dramatique intervenant en milieu scolaire par exemple),
- les jours travaillés,
- les horaires de travail (ces contrats sont à l'heure et non au cachet),
- toute autre précision utile, dans le cadre de contrats à durée déterminée successifs, autorisés par l'article D 121-2 du code du travail.

3 / Prise en compte des heures d'intervention dans le quota d'intermittence

Pratiquement, aujourd'hui, il faut pour dépendre de l'annexe 10 à sa date anniversaire :

- avoir au moins 169 heures artiste sur les 3 derniers mois,
- que le dernier contrat relève de l'annexe 10,

- que la majorité des heures travaillées rentrant dans le calcul relèvent de l'annexe 10,
- que le nombre d'heures effectives en tant que formateur occasionnel soit inférieur à 676 heures dans les 8 derniers mois, afin que les droits ne puissent être ouverts au titre du régime général. (2)

### 4 / Exemples

A sa date anniversaire (3),

- L'artiste justifie de 507 heures au titre de l'annexe 10 dans les 12 mois précédant la fin de son dernier contrat : si ces heures sont dominantes, il sera indemnisé au titre de l'annexe 10, les heures effectuées en qualité de formateur occasionnel étant prises en compte pour atteindre l'un ou l'autre seuil qui retarde la dégressivité de son indemnité (4).
- L'artiste n'a pas atteint le seuil des 507 heures requis pour l'indemnisation au titre de l'annexe 10 et n'a pas atteint 676 heures dans les 8 derniers mois en tant que formateur occasionnel : l'Assedic tiendra alors compte des heures effectuées dans ce dernier cadre pour le calcul des droits au titre de l'annexe 10, s'il justifie, dans les trois mois qui précèdent la fin de son dernier contrat de travail, de 169 h relevant de cette dernière annexe et si son dernier contrat de travail relève de cette même annexe.



Dans les 12 derniers mois précédant la fin de son dernier contrat, l'intéressé a effectué : annexe 10 : 270 heures dont 170 dans les 3 derniers mois.  
formateur occasionnel : 250 heures  
Total annexe 10 : 270 h < 507 h  
Total occasionnel : 250 h < 676 h et < 270 h  
Total annexe 10 + occasionnel : 520 h > 507 h  
L'indemnité sera servie au titre de l'annexe 10, celle-ci étant la plus importante. Cependant, le calcul des droits ne se fera que sur les heures relevant de l'annexe 10.

## 5 / Notes

(1) Régime général : ce régime est très contraignant, puisqu'il implique l'épuisement des droits ouverts à ce titre avant de prétendre à l'ouverture de nouveaux (relevant de l'annexe 10 par exemple).

(2) Chômage saisonnier : depuis l'annexe 10, les mêmes périodes de plus de 30 jours chômés sur trois ans.

(3) Attention à la notion de date anniversaire : elle devient en pratique celle du dernier contrat de travail. Exemple : ouverture de droit au 1/01/95, étude au 1/01/96. Si l'artiste a travaillé 507 heures en janvier, février et mars 1996 (507 h), sa nouvelle date anniversaire deviendra le 31/03/96 (et il perdra éventuellement le bénéfice de droits acquis). Ce système peut pousser à travailler la veille de sa date anniversaire.

(4) 507 h donnent droit à 91 jours à taux plein  
676 h donnent droit à 142 jours à taux plein  
puis les indemnités sont diminuées de 20%, quelle que soit la nature des heures travaillées.

## Quelques règles fiscales liées aux activités artistiques

1 / Contrairement à ce qui a été dit ici ou là, le théâtre ne bénéficie pas d'un taux de TVA super-réduit de 2,1%, mais d'un taux réduit de 5,5%. Seules les recettes de billetterie des 140 premières représentations bénéficient du taux super-réduit. Si vous vendez un spectacle de théâtre, vous lui affectez le taux de 5,5% (cachet + frais annexes). Les implications fiscales relatives au taux de TVA applicable aux subventions (de fonctionnement ? d'équilibre ? compléments de prix ?) excèdent largement le cadre de cet exposé, et ne seront pas développées.

2 / Les activités de formation sont considérées par l'administration fiscale comme des prestations de service, et donc taxables à 20,6% y compris les subventions qui les financent. S'il y a un doute quant à la nature de ces dernières (formation ou spectacle), c'est l'arrêté attributif qui tranchera.

3 / Seules les activités relevant de la formation professionnelle sont exonérées de TVA, ce qui suppose la délivrance d'une attestation d'activités auprès de la Direction Régionale du Travail et de l'Emploi de votre région (imprimé n°3511). Attention alors doit être accordée aux incidences complexes en matière de taxe sur les salaires. En gros, selon l'article 231.1 du code général des impôts : si vous êtes assujettis à la TVA pour 90% au moins du chiffre d'affaires de l'année précédant le versement des salaires en cause, vous (employeurs) échappez au versement de la taxe sur les salaires.

4 / Si vous sous-traitez tout ou partie des activités de formation, vous êtes à même de récupérer la TVA facturée par vos prestataires.

## 5 / Conseil pratique en matière de TVA

Si vous êtes assujettis à la TVA, assurez-vous que votre prestataire (vendeur) ou votre client y est assujetti lui-aussi, vous simplifierez vos contrats réciproques. Seul, le prix d'achat ou de vente HT aura une incidence sur vos résultats. En effet, vous et votre partenaire rendez à l'Etat la TVA encaissée et récupérez de ce dernier celle que vous avez payée : l'incidence est donc nulle.



## Questions diverses

### 1 / Secteur public et secteur privé

Il existe une loi n°92-722 du 29 juillet 1992, qui prévoit que certains organismes publics seraient tenus "d'adhérer au régime d'assurance (chômage)... prévu pour les salariés engagés à titre temporaire". Cette loi, qui a modifié l'article L 351-12 du code du travail (Livre 3, titre 5, chapitre 1, section 3), n'est pas appliquée.

En pratique, il faut essayer de se faire rémunérer les heures de formation par un organisme privé plutôt que par un organisme public (foyer socio-éducatif d'un lycée plutôt que par

le rectorat par exemple), sous peine de voir ces heures non comptabilisées dans le calcul des indemnités.

## 2 / Licence d'entrepreneur de spectacle/statut d'intermittent

En l'absence de certitudes, mieux vaut s'abstenir d'être titulaire d'une licence d'entrepreneur de spectacles, si l'on veut garder son statut d'intermittent. En effet, sa détention (étendue au secteur associatif depuis 1992 et obligatoire) peut entraîner présomption de travail indépendant (donc d'être son propre employeur) et fiscalement, elle peut entraîner aussi la présomption de réalisation d'actes de commerce (donc assujettir l'association à la TVA, l'IS et la Taxe professionnelle). Il s'agit là encore d'un maquis juridico-fiscal de notre profession.

## 3 / Problème des stages

### ● Statut du comédien demandeur d'emploi

Les stages donnant droit à l'Allocation Formation Reclassement (AFR) doivent excéder 40 heures et 20 heures par semaine, la seule limite, à notre connaissance, de perception de cette AFR étant la suivante :

- Si la durée totale de formation excède 1 an, l'intéressé doit justifier de trois ans de cotisation à son annexe dans les six années précédentes. Il est clair par contre que cette allocation ne rentre pas dans le calcul de droits futurs. Actuellement, elle est au

minimum de 145 F / jour, cette somme étant également considérée comme un plafond.

- Par contre, il semble que la possibilité de percevoir des cachets durant une période de formation soit traitée de façon aléatoire par les Assédic, les textes restant muets au sujet de cette "tolérance" (dixit ANPE), modifiée au 1/01/96.

Enfin, les stages dont la durée est inférieure à celle donnant droit à la perception de l'AFR, sont censés être obligatoirement déclarés et, de ce fait, font perdre le droit à l'allocation chômage. (article R 311 3.2 et 3.3 du code du travail relatif à la disponibilité du demandeur d'emploi). Faut-il les déclarer ?

● En qualité d'employeur réalisant des stages, il faut prendre en charge directement les restaurants, hôtels et transports des stagiaires, s'il y a lieu, et non défrayer et rembourser les transports aux stagiaires.

Par ailleurs, grande attention doit être portée à la façon de présenter un travail de fin de stage au public (avec ou sans billetterie), car un inspecteur peut alors requalifier la convention de stage en contrat à durée indéterminée.





# paroles des participants

## Pourquoi j'interviens en milieu scolaire ?

**par Françoise Proust**

Plus j'interviens en milieu scolaire et plus je suis stimulée pour continuer. La pratique et les années sont nécessaires pour innover, expérimenter et exercer le partenariat. J'interviens aussi pour l'intérêt que suscite la présentation de l'atelier devant un public et au moyen de rencontres inter-lycéennes, collégiennes ou primaires.

Je ne suis pas certaine que les seules fonctions de comédiens participant à des créations et jouant quelquefois sur scène suffisent, les formations sont importantes et cet artisanat que représente le partenariat pourrait s'élargir, tolérer et intégrer bien d'autres corps de métier. La mise en scène et la création sont intégrées dans la présentation de l'atelier : pourquoi ne pas vouloir l'admettre ?

**par Babette Moinier**

Pour quelles raisons ? Pour quoi faire ?

La réponse à la question aurait pu être limpide à l'entrée du stage, à tort. A l'issue de ce stage, elle mérite trop de réflexion, née d'interrogations et de remise en question, pour être livrée ici, aussi brutalement.

**par Diana Vivarelli**

C'est une aventure passionnante. Et ça fait du bien : du bien aux élèves, parce qu'ils deviennent protagonistes du savoir ; du bien au théâtre en général, en tant qu'espace créatif libre des contraintes, espace formateur et de recherche, graine de ce qui sera le théâtre de demain ; du bien à l'institution, parce que la pratique théâtrale bouscule les habitudes dans le milieu scolaire. C'est un espace de liberté artistique qu'il faut préserver, et d'y participer est un grand bonheur pour moi.

**par Maryline Raoult**

C'est une expérience nouvelle pour moi. Ce n'était pas un choix de ma part, je suis très contente de ce premier contact avec les enfants, il est trop tôt pour moi, pour parler du pourquoi.

**par Thierry Charrier**

Je ne sais pas exactement pourquoi j'interviens en milieu scolaire. Mais je le fais, et j'y prends un certain plaisir. Cela ne suffit pas... Début de réflexion.

**par Catherine Gentil**

Je voudrais au préalable citer une remarque, que je trouve très judicieuse, du Monde de l'Education (déc. 96) : "Les ateliers de pratique artistique sont fondés sur un volontariat très fort, mais on ne peut fonder une politique artistique sur un vocabulaire de passion amoureuse".

Depuis toujours vit et se renouvelle chez moi une passion pour l'art dramatique et j'ai eu la chance de vivre de belles aventures en ce domaine.

Parallèlement, l'enfance, le début du parcours de chaque individu, la pédagogie et l'acte de formation ont toujours été pour moi, sources d'interrogations, de recherches et de questionnements...

Comment chacun remplit sa besace et quels intérêts sont prioritaires ou pas dans le parcours de chaque individu ?

L'art dramatique me renvoie principalement au chemin de la connaissance des êtres, aux mécanismes profonds des émotions, donc de la vie.

Si je considère les apprentissages fondamentaux liés aux programmes scolaires comme éléments constructifs de la base, je me suis très tôt posé la question de la nécessité d'apprendre à être.

Je considère que l'on ne transmet bien que ce que l'on possède bien en soi, certainement de façon

passionnée mais aussi en étant partie prenante de l'acte d'éduquer, de transmettre et de pouvoir évaluer constamment l'honnêteté de son travail ; cela pourrait aussi s'appeler de la conscience professionnelle.

Bien, il ne me restait plus qu'à faire le lien entre cette passion du théâtre qui est là, présente et sincère et les moyens qui peuvent se mettre en place grâce essentiellement à ma formation d'animatrice socio-culturelle dans le cadre du DEFA, où j'ai beaucoup compris le sens de la psycho-pédagogie et la nécessité de transmettre honnêtement cette forme artistique, qui reste l'essentiel de mon parcours de vie.

#### **par Geneviève Delanné**

Pour gagner ma vie.

Parce que j'aime travailler avec les enfants ou des jeunes. Essayer de faire passer quelque chose de ma passion, et du pourquoi de celle-ci. Mettre en route un processus de création, dans un objectif artistique : travailler sur ces instants de magie et de plaisir qui peuvent naître dans le temps et l'espace de notre intervention. Se battre pour ça, avec exigence et sans concession si possible, pour lutter contre la facilité, la mollesse, le pré-conçu et le pré-fabriqués. S'amuser, partager, découvrir une liberté.

#### **par Laure Mandraud**

- pour rester au contact des enfants et adolescents
  - adultes de demain
- pour partager ma passion du théâtre
- pour élaborer dans un cadre institutionnel différent, un processus de travail où le plaisir est une composante essentielle
- pour créer un espace de liberté et d'expression sur le monde réel et/ou rêvé, au travers d'une forme théâtrale "mûrie" ensemble.
- pour aider ou susciter des projets où chacun (jeune, enseignant, artiste) trouve sa place comme sujet agissant, acteurs complémentaires
- pour continuer à inventer des formes et processus d'intervention dans l'écoute (mais pas forcément

l'attente) et le respect de chaque demande (âge, composition du groupe, cadre ...)

- pour partager l'émotion du travail de création (petites angoisses et grands bonheurs !)
- pour retrouver l'école autrement : lieu ouvert sur le monde.

#### **par Thierry Delhomme**

- pour faire entendre en milieu scolaire une parole (peut-être) marginale sur la vie et les rapports humains
- pour faire évoluer mon regard sur l'École, me réconcilier avec...
- pour apporter une connaissance professionnelle
- pour approfondir cette connaissance.

#### **par Yvonnick Berland**

- pour le plaisir de transmettre, de partager cette belle passion.

#### **par Didier Bardoux**

- pour rencontrer les élèves sous une forme plus ludique que magistrale
- pour travailler avec un prof en duo
- pour se colleter avec plaisir au monde de l'éducation.

#### **par Martine Joubert**

- pour faire partager une passion
- pour créer un public, aiguïser leur vision
- pour participer à leurs souvenirs d'enfance
- pour les aider à grandir
- pour partager des moments d'amour
- pour harmoniser ma vie
- pour enrichir mon univers théâtral (culture imaginaire).

## témoignages

- Laure : *«Plus convivial que l'an passé. Très bien de se retrouver quatre jours pour une réflexion pratique. Surprise de ne pas voir d'anciens de l'an passé.»*
- Geneviève : *«Très riche de confronter les expériences pratiques, de voir une autre façon de faire.»*
- Stéphane : *«Pas assez d'expériences pour vraiment partager.  
Bémol sur le budget culturel de la ville, on n'a pas mené l'analyse à fond.  
2ème bémol : une soirée libre pour respirer.»*
- José : *«Positif sur les intervenants, sur la gestion du temps, sur la gestion du groupe.  
J'ai pu me laisser aller car la règle du jeu est bien tenue.»*
- Didier : *«Etude de cas très bien.»*
- Martine : *«Briser l'isolement (car beaucoup de mépris de la part d'autres comédiens). Très apprécié Annick Echapsse. Ce qui manque c'est de rencontrer les comédiens en tant que comédien (dans leurs pratiques et dans la dimension professionnelle). On n'a pas parlé des spectacles.»*
- Diana : *«Réconfortée.»*
- José : *«Ça me renforce dans l'enjeu de la rencontre avec les jeunes.»*
- Frédéric : *«Plaisir de rencontrer de nouvelles têtes.»*
- Catherine : *«C'est important d'avoir ce stage, un luxe de réfléchir sur l'éducation populaire. La pédagogie est un art.»*
- Annie : *«Très apprécié l'intervention d'Annick Echapsse et celle de Marie-Noël Rio. Pour le reste, une impression d'avoir déjà entendu ça.»*
- Geneviève : *«Ça fait du bien de sentir un engagement (cf. le stage du comédien).»*
- Didier : *«Parler avec des profs ?»*
- Annie : *«Exclusivité : c'est bien.»*
- Grégory : *«Développement sur l'image ? développement d'une méthode spécifique sur l'image ?»*
- Catherine : *«Difficulté à être précis pour faire passer l'image.»*
- Christian : *«Regard d'autrui... Pourquoi on ne parle pas du malaise.»*
- Françoise :  
*«Les travaux de groupe avec Hélène Mathieu  
L'analyse du budget culturel d'une ville, département et région : les comparaisons, décodages et interprétations me semblaient beaucoup plus importantes que la recherche des chiffres eux-mêmes. Hélas, les chiffres seuls sont de l'hébreu pour moi. Nous n'avions plus le temps pour cette conclusion. Les successions de chiffres sur les tableaux me sont restés impénétrables...  
Le répertoire de Jean-Claude Lallias  
Et si nous avions fait un atelier pratique ?  
Textes à utiliser en petites formes.  
Textes à assembler - découverte d'auteurs très différents. Les moyens ludiques pour attirer les primaires - collèves - lycées à la découverte d'un texte etc.  
L'intervention avec Jean-Gabriel Carasso était mal placée. Absentéisme de la part des stagiaires, saturation pour ceux qui étaient présents.  
Suggestions :  
Si la démarche se reconduit "L'art et la manière d'intervenir en milieu scolaire III", pourquoi ne pas prévoir un atelier d'histoire du théâtre international?  
Recherche par petits groupes, par période par exemple.  
Peut-être pourrait-il s'agir aussi d'interventions régulières mensuelles où élèves du conservatoire, comédiens régionaux, praticiens d'ateliers théâtraux, amateurs, se formeraient ensemble en fonction de leur disponibilité.  
Encore merci pour cette opportunité qui nous est offerte. Ces stages sont indispensables.  
Je me souviens d'un week-end, ou une semaine, sur les pratiques théâtrales soviétiques Stanislavski / Meyerhold proposé par le Nouveau Théâtre d'Angers, cela ne s'est pas renouvelé, est-ce pour des raisons budgétaires ?»*

# document de travail

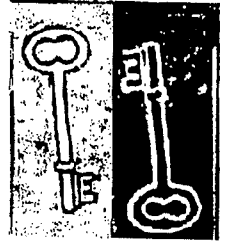
## exemple

Notez ici ce sur quoi vous avez travaillé avec des élèves ces 3 dernières années (précisez le niveau, collège, lycée, école, université) :

La boutique <sup>de</sup> pain	Bertold Brecht	lycée
La ville parjure	Hélène Cixous	lycée
Football	Christian Rullier	lycée
Lapin lapin	Coline Serreau	collège
Molière/Montaigne	thématique	collège
Les 400 coups	François Truffaut	collège
Le cinéma	thématique	collège
Les loups (montage)	thématique	collège
Déclaration des droits de l'enfant	Edition Très tôt + théâtre de F. Révérend	collège
Des parents sur commande	Edition Très tôt + théâtre de F. Révérend	collège
Chroniques martiennes	Ray Bradbury	lycée
Hamlet	William Shakespeare	collège
Les fabluleuses	adaptation "Fables de la Fontaine"	extra-scolaire
Farces moyen-âge		extra-scolaire
Roméo et Juliette	adaptation de Shakespeare	université
Le chevalier de l'ardent pilon	Beaumont	université
Tout homme	moralité 14ème siècle	université
Fulgens et Lucrèce	Medwall (15ème siècle)	université
L'île du crâne	Israël Horowitz (adaptation)	collège
Latinité	auteurs latins	collège
Le vilain mire	Fabliau	collège
Les cendres et les lampions	N. Renaude	lycée
La chute du père		lycée
Temporairement épuisé	extraits Hubert Colas	collège
La brûlure	extraits Hubert Colas	lycée
Le grand nénuphar d'Amazonie	extraits	lycée
Le restaurant / la bouffe	thématique	lycée
La mer	thématique	lycée
Les petits pouvoirs		collège
La légende de la bête du Gévaudan	thématique	collège
Le cinéma muet	thématique	primaire
Les loups	thématique	primaire
24 heures de la vie d'une femme	Stefan Zweig	lycée
L'Odyssée	Homère	collège
Variations autour du cinéma	création	collège

Marius	marcel Pagnol	extra-scolaire
La femme du boulanger	marcel Pagnol	collège
Le suicidé	Nicolai Erdman (traduction M.Vinaver)	collège
Un tramway nommé désir	Tennessee Williams	lycée
Une ligne de démarcation	Jean-Claude Grumberg	extra-scolaire
Les rouquins	Jean-Claude Grumberg	extra-scolaire
Grand' peur et misère	Bertold Brecht	extra-scolaire
La vie est un long fleuve tranquille	Etienne Chatiliez	collège
No man's land	Harold Pinter	extra-scolaire
Le signe	Guy de Maupassant	extra-scolaire
A la campagne	Guy de Maupassant	extra-scolaire
La demande en mariage	Anton Tchekhov	extra-scolaire
L'ours	Anton Tchekhov	extra-scolaire
Lettres des îles Baladar	Jacques Prévert	collège
Le voyage de Mr Perrichon	Labiche	collège
L'éveil du printemps	Frank Wedekind	lycée
Lysistrata	Aristophane	lycée
Images de la commune 1871	création	collège
Le journal (papier journal)	création	collège
La guerre des boutons	Louis Pergaud	collège
Les fleurs bleues	Raymond Queneau (adaptation)	collège
Quelques petites choses vues la nuit	extraits	collège
L'adolescence	montage	collège
Les Thanatonautes	Werber	collège
La marmite enchantée (adaptation)	Yak Rivais	Centre régional des enfants sourds primaire
Mémoire d'itinéraires de famille immigrée		collège
Le magicien d'Oz (adaptation)		primaire
Thème : la misère	dont extraits "Tahar ben Jelloun"	collège
Molière mis en pièce	montage d'extraits	collège
Thème : les objets si familiers	création	primaire
Thème : la violence	création théâtre-forum	collège
Triste sort ... mais on s'en sort	création	collège
Viens jouer avec nous	création	primaire
Thème : hygiène dentaire	création	maternelle
Thème : la violence	création	MJC
Thème : le racisme	création	maison des jeunes
Place Garibaldi	Jean-Claude Penchenat	lycée
Sous les yeux des femmes	Bedos	lycée
Garde-côte		
Chants d'exil	Claude Prin	lycée
Le grand chariot	J. Viallon	Centre animation
Colloques des bébés	notes brèves auteurs	Centre animation
Roland Dubillard/Copi/Costa	montage	MJC
L'amour médecin		extra-scolaire
Autour de la sculpture contemporaine "Roger Toulouse"	écritures de textes et jeux	LEP (secondes)

# bibliographie



## Théâtre/éducation

### Ouvrages

---

*Le théâtre au collège*

de Collection Collège - 1997 CNDP (ou CDDP)

*Le jeu dramatique en milieu scolaire*

de Jean-Pierre Ryngaert

De Boeck éditions Universitaires - 1991

*Pratiques théâtrales à l'école*

de Jean-Claude Lallias Et JL Cabet

CDDP Seine St Denis - 1985

*Jeux pour acteurs et non acteurs*

de Augusto Boal

La Découverte

*Jouer, représenter*

de Jean-Pierre Ryngaert

Cedic Nathan - 1985

*Expression Dramatique Théâtre*

de Jean-Claude Landier Et Gisèle Barret

Hatier - 1991

*Eduquer par le jeu dramatique*

de Christiane Page

Esf Editeur/Paris - 1997

*Créativité et jeu dramatique*

de Dominique Oberlé

Méridiens Klincksieck - 1989

A paraître en novembre 1997

*Le corps poétique, 40 ans d'enseignement du théâtre*

de Jacques Lecoq

Cahier théâtre/Education Anrat,

Editions Actes-Sud Papier

*Histoire du Théâtre dessinée*

de André Degaine

Nizet - 1992

*Le théâtre d'Art, une aventure européenne au XXème siècle*

de Jean-François Dussigne

Editions Théâtrales - 1997

Nizet - 1992

### Revue - CD rom

---

*Le français aujourd'hui*

Théâtre Acte IV

(19 rue des Martyrs-75009 Paris)

1993

*Les Cahiers Pédagogiques*

*Le théâtre à l'école, qu'est-ce que ça fait ?*

Octobre 1995

*Théâtre/public*

Théâtre-Education, Juillet/Octobre 1988

Les théâtres de l'autre, Juillet/Octobre 1995

*Théâtre aujourd'hui*

(CNDP - 77568 Lieu-Saint Cedex)

Editions Théâtrales - 4 rue Trousseau,

75011 Paris)

*Catalogue des œuvres théâtrales*

CR Rom Mascarille (Mac ou PC)

18 000 références, 2 000 titres

Anrat/MJC de Ste-Foy-Lès-Lyon

### Un centre de Ressources

---

ANRAT (Association Nationale de Recherche Théâtre et Education)

13 bis rue Henri Monnier

75009 Paris - tél. 01. 45. 26. 22. 22.

L'ANRAT, entre autres activités, publie de nombreux ouvrages sur ce thème aux éditions Actes Sud Papiers, dont *Le diable, c'est l'ennui* de Peter Brook, *L'Enfant, le jeu et le théâtre*, ainsi qu'une bibliographie exhaustive sur ce domaine.