

NOUVEAU
THEATRE
D'ANGERS

CENTRE DRAMATIQUE NATIONAL

l'Art et la manière

d'intervenir en milieu scolaire - III et IV

CAHIER
DU
NOUVEAU THÉÂTRE
D'ANGERS
HORS-SÉRIE

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

III et IV

**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

Introduction

● par Claude Yersin

L'annonce récente de la création, dès la rentrée 99/2000, de 500 à 1000 "ateliers d'expression artistique" dans les lycées d'enseignement général et technique et les lycées professionnels, en plus des quelque 680 options artistiques déjà en place, peut constituer le signe d'une avancée significative vers la pérennisation de l'éducation artistique et culturelle.

La réaffirmation d'une collaboration renforcée entre les Ministères de l'Education nationale et de la Culture pour "démocratiser l'accès à la culture" dès l'école a sans doute de quoi réjouir les convaincus que nous sommes de l'importance stratégique, dans le combat pour l'égalité des chances, et pour la formation d'une conscience civique, des activités de théâtre-éducation. Mais nous sommes maintenant impatients que les effets d'annonce se concrétisent dans une réelle collaboration entre les administrations concernées...

La perspective d'un aménagement "d'espaces de pratique artistique et culturelle dans les établissements", avec un financement prévu dans le cadre d'un fonds d'aménagement de 4 milliards annoncé par l'Education nationale pour aider la construction scolaire, suscite une grande espérance... et une grande crainte : le nombre de milliards déjà engloutis par diverses collectivités dans des équipements "à vocation culturelle", mais en réalité totalement inadaptés, faute d'une réelle prise en compte par les concepteurs et les décideurs des besoins concrets des utilisateurs, a

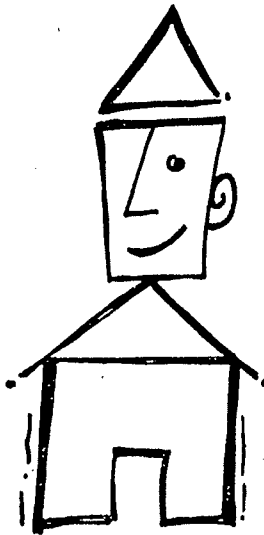
de quoi rendre circonspect... Le NTA quant à lui est prêt à informer et à conseiller ceux qui voudraient bien lui reconnaître compétence et expérience dans le domaine de la scénographie pour le spectacle vivant.

L'objectif d'une généralisation, étendue dans un premier temps à 50 %, à terme à 100 % des lycéens, de l'éducation artistique et culturelle, reprend un souhait formulé aux premières heures de la

décentralisation théâtrale, il y a plus de 50 ans, et ne peut que nous satisfaire, car il montre la prise de conscience, enfin, au plus haut niveau politique, de l'intérêt d'une telle éducation. Mais il fait aussitôt surgir un doute : cette généralisation ne se fera-t-elle pas au détriment de la qualité ? On a démontré que cette qualité repose sur un partenariat bien compris entre un enseignant et un artiste. L'extension de tels partenariats suppose donc l'intervention d'un

nombre très important de nouveaux partenaires, et donc leur formation préalable. Cette nécessité est mentionnée dans les déclarations ministérielles; mais surtout, semble-t-il, à destination des enseignants ; la réalité du terrain montre que les lieux de formation sont notoirement insuffisants, d'une part, et que les artistes éprouvent également le besoin d'une formation à l'intervention en milieu scolaire, d'autre part.

Ce constat, nous l'avons fait depuis longtemps, et c'est pourquoi le Centre Dramatique National d'Angers-Pays de la Loire a essayé, dans la mesure de ses moyens,



de proposer des formations aussi bien en direction des intervenants comédiens que des enseignants partenaires, formations initiales et continues, parmi lesquelles un nombre croissant en relation avec l'IUFM des Pays de la Loire. Nous sommes donc d'autant plus déterminés à poursuivre, à développer et à améliorer si possible cette forme de "service public".

Pour l'heure, nous y réfléchissons, et en particulier avec l'ANRAT (Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale), dont le travail pionnier, nourri et relayé par un réseau national de praticiens artistes et enseignants, fait dans ce domaine un acteur incontournable. Nous avons donc formé un groupe de travail pour tenter de définir "les enjeux et les conditions de la formation (initiale et continue) des artistes intervenant en milieu scolaire". A l'issue de deux journées de réflexion, quelques conclusions ont été rédigées qui ouvrent sur l'avenir des évolutions en cours :

"Réuni à Angers les 12 et 13 mars 1999, un groupe de travail commun ANRAT/NTA a porté sa réflexion sur les enjeux et les conditions de la formation (initiale et continue) des artistes intervenants en milieu scolaire.

Un "état des lieux" des pratiques et des formations existantes a été dressé, laissant apparaître un très large déficit des possibilités de formation pour les comédiens (auteurs, metteurs en scène...) pourtant sollicités de plus en plus pour accompagner, en partenariat avec des enseignants, les dispositifs mis en place par les ministères de l'Education nationale et de la Culture.

La prochaine réforme des lycées et la mise en place des "ateliers d'expression artistique" a retenu particulièrement l'attention des participants, qui se sont félicités de l'ouverture de cet espace nouveau de travail et d'expérimentation.

Ils notent cependant combien cette innovation implique qu'un effort exceptionnel soit accompli dans le domaine de la formation

des intervenants qui seront appelés à participer à ces actions.

Propositions :

1) Que la mise en place des "ateliers d'expression artistique" soit accompagnée d'un "plan de formation" ouvert à tous les artistes intervenants qui le souhaitent.

2) Que les contenus de formation permettent d'acquérir les capacités principales requises pour l'intervention en milieu scolaire.

3) Que dans chaque grande région (Ouest, Nord, Ile de France, Est, Sud-Est, Sud-Ouest),
- au moins un stage de formation,
- d'une durée d'une semaine,
soit ouvert aux intervenants, en convention avec un lieu culturel adapté.

4) Que les frais de stages, les salaires des participants et les défraiements nécessaires soient pris en charge, comme c'est le cas pour les partenaires enseignants.

Sur la base de ces propositions, l'ANRAT et le NTA, forts de leurs expériences et de leurs réflexions, sont disposés à aider à la conception et à la mise en oeuvre de ces propositions."

Cette belle et nécessaire ambition d'une éducation artistique et culturelle proposée à tous butera cependant vite, dans le domaine du spectacle vivant, sur un obstacle infranchissable : le statut des intervenants. C'est la lacune fondamentale du discours interministériel : absence de toute proposition, ou même de réflexion à ce sujet. Tant que les administrations diverses refuseront de reconnaître les intermittents du spectacle comme **artistes** lorsqu'ils interviennent en milieu scolaire, alors que c'est précisément en vertu de cette dimension qu'ils sont nécessaires, ce paradoxe inconséquent freinera gravement la généralisation comme la pérennité de l'éducation artistique, et le partenariat risque de se vider de son sens.

Claude YERSIN
Le 15.V.99

Pour le meilleur ou pour le pire ...

● par Bernard Grosjean

**Pour le meilleur ou pour le pire...
... ou de l'impérieuse nécessité du
contrat préalable dans la mise en place
d'un atelier**

Notre expérience d'animation des stages L'art et la manière, notre travail de direction de compagnie, ainsi que nos rencontres de comédiens-intervenants dans divers festivals de théâtre en milieu scolaire nous ont permis de constater combien les demandes d'intervention étaient variées dans leurs contenus et dans leurs formes.

Le comédien-intervenant est en effet sollicité le plus souvent par une quantité d'initiatives qui ne répondent a priori à aucun dispositif institutionnel en vigueur, et où, faute de formation, le commanditaire attend tout et n'importe quoi du théâtre, sous n'importe quelles conditions, avec les plus louables des intentions. Une étude, encore à mener, montrerait certainement que beaucoup de projets de théâtre-éducation échappent en fait à tout contrôle des instances culturelles et trouvent leur financement dans une multitude de montages financiers entre social, santé, socio-culturel, etc...

L'arrivée d'une telle demande plonge systématiquement l'intervenant dans un profond embarras, car il est partagé entre deux types de motivations :

1) il se vit avant tout comme un militant de la cause du théâtre dans toutes ses dimensions, éducatives, artistiques, culturelles, etc... Il est mû par le vif désir d'aller à la rencontre des jeunes, même les plus difficiles,

pour vivre avec eux une aventure et un échange d'exception. Il se veut artiste-citoyen impliqué dans son environnement et soucieux de sa transformation ; il est prêt à relever les défis qu'on lui propose et à en prendre le risque, pour peu qu'il y trouve un intérêt. Mais est-ce le cas de la demande qui lui parvient, qui ressemble si peu à un véritable atelier de pratique artistique ?

2) Par ailleurs, il n'a que rarement un statut économique enviable. Issu, souvent, de petites compagnies chichement pourvues en moyens de création, il trouve dans l'animation d'ateliers non seulement les moyens de sa subsistance, mais aussi un outil puissant d'implantation, voire de création. Sans ces francs-tireurs peu ou pas du tout reconnus, combien de régions de France deviendraient de véritables déserts culturels ?

Tenaillé entre ses envies artistiques et la contrainte économique, doit-il refuser ce travail avec l'incertitude du lendemain qui en découle, ou doit-il l'accepter avec abnégation, quitte à perdre un peu de son âme ?

Nous pensons que la question ne doit pas se poser en ces termes. Il s'agit plutôt de savoir à quelles conditions il va accepter ou non ce projet, sachant que la qualité d'une animation dépend moins du savoir-faire de l'animateur, que du cadre dans lequel ce savoir-faire va pouvoir ou non s'exprimer et s'épanouir : à projet bancal, animation bancale. Le meilleur marin n'y peut rien : engagé sur un vieux rafiot, à l'équipement usé, il risque fort, au milieu du gros temps, de ne rien pouvoir faire contre le naufrage malgré toute son expérience et sa compétence. S'il veut éviter de mauvaises surprises,

le comédien-intervenant doit éviter de se jeter les yeux fermés dans un projet mal conçu.

Au-delà ou en deçà de la question de la formation des comédiens à l'intervention qui reste évidemment d'actualité, c'est bien le problème de la formation des comédiens à la négociation des projets que nous voulons poser ici.

En l'absence quasi complète de tout médiateur formé qui pourrait, comme c'est le cas dans l'enseignement agricole par exemple, baliser en amont les contours d'un projet, le comédien-intervenant, qui se trouve face à une proposition floue, doit prendre la responsabilité d'en étudier la faisabilité pour l'infléchir vers un projet qui aura du sens ; c'est à lui et à lui seul qu'incombe cette tâche si, du moins, il ne veut pas être réduit au simple rang de prestataire de services.

On l'aura compris : la négociation préalable à l'engagement dans un projet n'a rien à voir avec ce genre de contrats préfabriqués que l'on signe, après avoir vérifié le montant des émoluments ; elle représente au contraire un bras de fer avec des interlocuteurs qui ont peu conscience de la nature du travail théâtral ; elle est un enjeu essentiel pour qui veut se préserver et donner à son travail le cadre approprié qui garantira sa qualité. De la bonne gestion de ce contrat préalable vont donc dépendre le meilleur ou le pire, pour peu, cela va sans dire, que l'on fasse preuve d'un minimum de déontologie.

Avant de donner quelques points de repère pour mener à bien la négociation de ce contrat préalable, nous allons décrire deux situations diamétralement opposées pour mieux comprendre ce à quoi l'animateur doit faire face ; toute ressemblance avec des événements réels est bien entendu fortuite, dans la mesure où les deux cas que nous exposons ici sont un mélange de faits bien réels qui ont été fréquemment relatés dans des études de cas !

Pour le meilleur...

(qui reste, hélas, encore trop exceptionnel)

Un atelier de pratique artistique s'ouvre dans un établissement à la demande d'une équipe d'enseignants soutenus par leur administration et par les parents d'élèves. Les crédits adéquats sont débloqués. Les enseignants sont motivés et possèdent une solide formation dans le domaine du théâtre et de l'animation.

Lors d'un stage conjoint organisé par leur académie, ils ont eu l'occasion de travailler et de jouer avec les comédiens d'une compagnie implantée dans la région et ils se sont découvert de fortes affinités. Ils s'adressent donc tout naturellement à cette compagnie pour animer en partenariat l'atelier.

Au sein de la compagnie, on prend le temps d'étudier la demande et de se concerter avec l'équipe d'enseignants. Le projet semblant prometteur, la compagnie décide donc de s'engager et délègue, avec son accord, un des comédiens les plus motivés et les plus formés à l'encadrement pour animer l'atelier. Pour ne pas gêner le travail de création ou le déroulement d'une éventuelle tournée, et ne pas mettre ses comédiens-intervenants à l'écart, la troupe décide de banaliser une journée par semaine pour la consacrer au travail d'animation.

Les conditions matérielles sont excellentes ; le lycée dispose de locaux appropriés, équipés et réservés aux activités culturelles. La compagnie fournira en temps voulu le matériel complémentaire, si un spectacle doit être réalisé. L'atelier a lieu après les cours, à raison de trois heures hebdomadaires avec des élèves volontaires, motivés et assidus.

Enseignants et comédien se mettent d'accord ensemble au départ sur le programme de l'année. Dans l'animation, ils savent se relayer et se compléter. Un moment de concertation est organisé avant et après chaque séance d'atelier.

...et pour le pire ???!
(qui reste, hélas, encore trop répandu)

Sur l'initiative d'un chef d'établissement qui, avant d'être muté, avait déposé un projet l'année précédente, des crédits en provenance des fonds européens ont été débloqués pour des projets innovants dans le domaine de la promotion de la santé. N'ayant pas initié cette action, le nouveau chef d'établissement est naturellement moins motivé que son prédécesseur, mais il n'est pas hostile à cette opération, dont le succès peut rejaillir sur son établissement ; pour cette raison, il est très attaché à la présentation d'un spectacle en fin de processus.

Il s'agit de faire du théâtre sur des thèmes de santé pour sensibiliser les élèves aux notions de prévention. Dans la mesure où il y a des problèmes de trafic et de consommation de cannabis dans l'établissement qui concernent plus particulièrement une classe repérée depuis longtemps comme la classe impossible, le chef d'établissement la choisit après une rapide concertation avec l'infirmière et une enseignante de la classe. Il charge ces deux dernières personnes de contacter la troupe de théâtre qui a été présentée au départ. L'enseignante a peu d'expérience du théâtre ; elle a parfois essayé de faire jouer quelques extraits de Molière par de bons élèves ; elle se dit que le théâtre ne peut pas faire de mal à cette classe avec laquelle elle n'arrive d'ailleurs plus à faire grand chose. L'infirmière est débordée mais elle est pleine de bonne volonté vis-à-vis de ce genre d'action qui lui permet de sortir de son infirmerie.

La compagnie, en plein chantier de création, est peu disponible pour le moment et le pro-

jet ne la tente plus autant, vu le départ de celui qui l'a impulsé. Mais soucieuse de garder un contact avec l'établissement dans le cadre de son implantation et de tenir malgré tout son engagement préalable dans une opération par ailleurs fort bien financée, elle décide de faire appel à un comédien qui lui est plus ou moins associé pour lui sous-traiter le dossier. Celui-ci va accepter pour trois raisons : il est pour l'instant sans travail et donc sans revenu ; il voit là l'occasion de se rapprocher davantage de la compagnie ; et le projet, humainement parlant, l'intéresse. Il n'en est pas à sa première animation et il entend bien relever le défi. Mais à quel prix ?



La rencontre avec l'infirmière et l'enseignante se passe sans problème majeur ; on lui fait rapidement comprendre qu'il a tout pouvoir et toute confiance pour développer son projet ; évidemment il n'y a guère de locaux adaptés pour ce genre d'activité, hormis la salle du conseil d'administration moquettée et spacieuse, mais le chef d'établissement est sourcilieux sur son utilisation ; il faudra donc travailler dans la salle de classe en évitant de faire trop de bruit ; une séance de

deux heures est prévue chaque semaine pour un total de quarante heures.

Première séance catastrophique : refus de jeu collectif. Les élèves disent qu'ils ne sont pas des toxicomanes et qu'allant très bien, ils ne voient pas très bien en quoi le théâtre pourrait leur faire du bien comme l'a prétendu leur professeur. Les séances se suivent et se ressemblent plus ou moins : le comédien s'accroche aux quelques élèves qui acceptent de jouer, l'enseignante tente sans succès de faire un peu de discipline, les collègues des classes voisines protestent. Le chef d'établis-

sement, alerté, intervient solennellement auprès de la classe en lui faisant valoir la chance qu'elle a de participer à une telle action. Il déplore à voix basse l'incompétence de cet animateur. Deux tiers de la classe finit par accepter l'idée de la représentation, mais il faut souvent passer beaucoup de temps à convaincre les élèves de remonter de la cour pour aller travailler. Ils font bien comprendre au comédien qu'ils font cela pour lui faire plaisir et qu'ils ne sont pas dupes d'être les otages d'un projet dont les enjeux les dépassent.



La différence entre les deux situations est on ne peut plus claire ; dans le premier cas, les références, les objectifs et la démarche sont clairs et partagés et s'exercent dans un cadre identifiable et identifié ; dans le deuxième, on s'aventure dans un champ de broussailles qu'il faut évidemment tailler au préalable pour se mettre au travail sur des bases saines. Nous allons voir comment.

Quelques points de repère pour éviter les scénarios-catastrophes*

La salle initialement prévue pour donner la représentation étant momentanément indisponible, on doit finalement se rabattre sur la grande et sonore salle des fêtes qui ne sera disponible que trois heures avant le spectacle. Quelques joueurs ne sont pas au rendez-vous et se sont égarés dans la nature. Deux cents élèves s'installent dans la salle. L'enseignante fait la police dans les coulisses et prend soin de fermer les portes à clé pour que personne parmi les acteurs ne s'échappe.

La représentation a lieu finalement ; les officiels se congratulent ; ils ne sauront jamais le nom de l'intervenant dont le nom a été oublié dans le programme... Le comédien éprouve non seulement un grand sentiment de soulagement à l'idée d'en avoir terminé, mais aussi un grand sentiment de solitude : les gens de la compagnie ne sont pas venus, ils répétaient... Impression aussi d'avoir fait peu de théâtre mais beaucoup de dynamique sauvage de groupe à courir sans cesse après ce non-projet. Certitude enfin qu'on ne l'y reprendra plus, si tant est qu'on le demande encore...

Le refus catégorique

C'est a priori la réaction de bon sens devant un tel embrouillamini. Il intervient généralement d'emblée, par intuition et par expérience, à partir des premières données recueillies le plus souvent lors du premier contact téléphonique. Quelques signes clairs trahissent le projet bancal, mal ficelé et gros de multiples complications potentielles :

1) La sous-traitance du projet est suspecte ; si celui-ci était vraiment intéressant, ne motiverait-il pas davantage la compagnie ? Le travail de répétition n'est-il pas un faux prétexte ?

2) Ce projet européen sent l'opération de prestige et la nécessité, voire l'obligation de réussite, dans un calibre prédéterminé qui risque d'exercer une influence négative sur le bon déroulement d'un processus qui se voudrait avant tout à l'écoute de ceux qui vont s'y impliquer.

*La classification qui suit est inspirée par les différentes attitudes possibles de réaction en situation d'interaction, décrites dans *Pratiques de l'oral*, Vanoye-Mouchon-Sarrazac Armand Colin Coll. U Paris 1981 p.36

3) En quoi le théâtre pourrait-il être providentiel là où tout le monde a déjà baissé les bras ?

4) Les interlocuteurs de l'établissement sont certes pleins de bonne volonté, mais sont-ils fiables pour autant ? Sans formation et donc sans connaissance de ce qu'on peut attendre du théâtre, ils attendent tout de l'intervenant qui, lui, ne peut tout donner. Quels appuis peut-il attendre d'eux en retour, quand, dès le départ, ils ne sont pas capables d'affecter une salle convenable pour l'activité ?

5) Le thème imposé est gênant. En quoi sait-on qu'il concerne vraiment ce groupe ? Va-t-il permettre une réelle expression ou enfermer les participants dans les pires des stéréotypes ? N'est-ce pas à eux de décider des thèmes sur lesquels ils veulent travailler ?

6) On attend du théâtre qu'il fasse du bien à ces jeunes déstructurés ; on le leur a même dit pour justifier le choix de leur classe. Ne vont-ils pas alors se comporter de manière conforme à l'image qu'on leur renvoie d'eux-même, c'est-à-dire comme des gens qui ne vont pas bien et qu'il faut donc soigner ? L'animateur ne va-t-il pas alors être perçu d'emblée comme le mauvais objet ?

7) L'obligation de spectacle avec un groupe que l'on ne connaît pas et dans ces conditions, n'implique-t-elle pas l'idée de marche forcée envers et contre tout ?

Le tableau décidément n'incite guère à l'optimisme, et le plus simple est donc de refuser sur-le-champ en prétextant un manque de disponibilité, après avoir demandé ingénument le calendrier des opérations.

Le refus motivé

Il ne s'agit plus de donner un faux prétexte de circonstance, mais de motiver le refus en faisant part explicitement des réticences évoquées plus haut. Ce type d'attitude est beaucoup plus difficile à adopter : toutes les

vérités ne sont pas toujours bonnes à dire et à entendre : en restant intègre sur les principes, ne risque-t-on pas d'apparaître comme celui qui ne daigne pas descendre de sa tour d'ivoire ? On est perçu d'emblée comme quelqu'un de compliqué, et donc comme quelqu'un qu'on ne rappellera plus ; or, si l'on veut travailler, il faut parfois savoir faire des concessions. Dire son désintéret, c'est aussi émettre un jugement de valeur mal perçu par l'interlocuteur qui demande une aide et se voit soudainement évalué ; on risque d'apparaître comme un grossier personnage et de faire perdre la face à l'autre. L'intégrité finit par apparaître comme de l'intégrisme ; l'autre se sent rejeté et on y laisse sa réputation.

La compréhension

On a donc décidé de ne pas désertier a priori le terrain (et de l'abandonner de fait à d'autres) ; il est temps de manifester un intérêt pour l'interlocuteur et son projet, pour qu'il ne se sente pas incompris et rejeté : ne téléphone-t-il pas pour avoir un avis compétent ? Cet appel n'est-il pas aussi une marque de reconnaissance ? Il faut donc faire bonne figure. On commence à reformuler la demande pour faire sentir qu'on l'a bien comprise : c'est un début d'engagement, mais attention, c'est exactement à ce point-là qu'il faut savoir ne pas aller trop loin. L'interlocuteur veut certes une réponse rapide, mais ce n'est pas pour autant que la compréhension doit passer pour de l'assentiment. Il faut mettre en place des garde-fous pour être en mesure de faire marche arrière à tout moment sans perdre la face et surtout sans donner l'impression au commanditaire qu'il a perdu son temps en nous contactant et en engageant un dialogue avec nous.

Une prudente réserve ou le geste qui sauve

Il vaut mieux éviter d'apparaître comme celui qui cherche du travail à tout prix, même si on est dans la misère la plus noire ; il faut

immédiatement prévenir l'interlocuteur que l'on est engagé sur d'autres projets en cours de négociation ; on leur donnera bien entendu la priorité s'ils se font. Cette prudente réserve est fondamentale car elle permet à chacun de se dégager à tout moment si les choses tournent mal dans la négociation, sans avoir à rentrer dans des explications embarrassées et embarrassantes, quand elles ne sont pas blessantes. Les deux parties peuvent se quitter en bons termes et surtout elles préservent les chances d'une éventuelle collaboration future.

Par ailleurs, il est non moins fondamental de se positionner comme un expert ; on ne s'engage pas dans un projet sans en avoir examiné tous les contours ; un coup de téléphone ne saurait donc suffire ; il faut donc prendre rendez-vous pour en discuter plus longuement ; cette rencontre n'engage aucunement une des parties, ni moralement, ni financièrement. Ce n'est qu'au-delà de cette entrevue, et après avoir eu les réponses des autres terrains où l'on est (faussement) engagé qu'une décision interviendra. C'est ce que l'on appelle une attitude professionnelle dont notre interlocuteur nous saura gré, à condition de pas adopter tout de même un ton trop commercial qui ne cadre pas avec notre statut !

L'enquête

Elle demande du temps, elle n'est généralement pas rétribuée, mais elle est très importante pour mettre à nu tous les éléments du projet. On se rend donc dans l'établissement pour rencontrer les différents acteurs du projet. Est-on reçu par l'infirmière seule ? Il ne faut pas hésiter à demander un rendez-vous au chef d'établissement qui sera certainement honoré de cette visite. Et l'on peut tenter de manger avec les enseignants à la cantine pour leur demander ce qu'ils pensent du théâtre en général et de ce projet en particulier. A partir de là, il faut poser un maximum de questions utiles sur la situation du lycée, de la classe, sur l'origine du projet, sur la manière dont nos interlocuteurs l'envisa-

gent, sur le projet d'établissement, sur l'équipe d'enseignants, sur d'éventuelles actions passées ou présentes au niveau du théâtre-éducation. Dans cette phase de questionnement où l'on prend la mesure des intentions, des motivations et des forces en présence, on se garde surtout d'émettre des jugements de valeur ou de faire valoir des partis-pris, pour ne pas heurter les partenaires et les laisser se dévoiler au maximum et sans restriction.

Au terme de cette phase d'enquête, il y a deux solutions : ou l'on sent chez les interlocuteurs un potentiel d'ouverture et d'écoute propice à faire évoluer le projet initial et l'on peut passer à la phase suivante ; ou l'on sent chez eux un trop fort degré de rigidité, de fermeture ou de malaise, qui laisse mal augurer d'une évolution favorable, et l'on prend congé en disant qu'on réserve sa réponse (voir stratégie de refus plus haut).

Le positionnement

Après cette phase d'écoute, on se dévoile et on affiche ses partis-pris en matière d'animation et de théâtre-éducation : on fait part de ses compétences et de son expérience en la matière, pour être pris au sérieux par l'interlocuteur et bien lui signifier que tout n'est pas possible. Il est temps, par exemple, d'afficher quelques références théoriques sur le jeu* en prenant soin d'en citer les sources ; de rappeler par exemple que le jeu théâtral a besoin d'un temps et d'un espace qui lui sont propres ; que le jeu et les joueurs ont besoin d'un cadre qui les protège et que ce cadre a besoin d'être structuré en concertation avec tous ceux qui vont s'y impliquer ; que le jeu, enfin, ne peut advenir dans n'importe quelles conditions. C'est aussi le moment de décrire sa méthode de travail, de relater les différentes expériences auxquelles on a participé, en évoquant leur impact mais aussi leurs limites. On prépare ainsi son interlocuteur à entendre le diagnostic sur son projet : il n'apparaîtra pas comme l'expression d'un état d'âme d'artiste, mais bien comme un avis sérieux et fondé.

Le diagnostic

Il s'agit de donner un point de vue précis sur le projet, d'en souligner les éventuels points forts et d'en pointer les facteurs négatifs (Cf : les sept questions évoquées au chapitre "refus"). Comme dans toute bonne négociation, il faut aller le plus loin possible dans la critique, pour être en mesure d'agir ensuite avec plus de souplesse et de pouvoir éventuellement faire des concessions. Pour l'interlocuteur, cette phase fait un peu figure de coup de massue, tant elle le déstabilise dans ses certitudes premières. L'opération consiste en fait à balayer au maximum le terrain, faire place nette pour pouvoir reconstruire sur des bases plus saines. Mais, sous peine de passer pour un irresponsable, on ne peut en rester là. C'est le moment crucial où l'on va se demander ensemble : et maintenant, que faire ?

Le conseil et le soutien

Rien n'est perdu, évidemment, car on a des propositions concrètes à faire ! Par rapport au cas cité plus haut, voici quelques suggestions possibles pour décadrer le projet :

1) Un tel projet suppose un minimum de partenariat ; comme il est bien financé, ne serait-il pas possible de dégager quelques heures de formation pour l'équipe pédagogique qui pourrait ainsi se rendre compte des méthodes de travail et s'y impliquer davantage ? Les enseignants sont d'ailleurs d'accord, nous les avons rencontrés à la cantine.

2) Au terme de cette formation, nous pourrions alors organiser une réunion avec les enseignants volontaires pour envisager ensemble la manière de concevoir le projet.

3) Dans la mesure où il est néfaste d'imposer un thème comme la toxicomanie dès le départ, ne serait-il pas préférable de présenter cet atelier tout simplement comme un atelier-théâtre, ou éventuellement de donner un thème plus valorisant (ex : plaisirs/déplaisirs) ?

* Que l'on puisera notamment dans *Créativité et jeu dramatique*, Dominique OBERLE Méridiens Klincksieck Paris 1989

4) Pourquoi viser cette classe uniquement ? Ne serait-il pas plus productif de faire trois séances obligatoires dans trois classes différentes, puis d'ouvrir un atelier pour des volontaires qui pourraient alors choisir cette activité en connaissance de cause ?

5) Serait-il possible de rencontrer les délégués de ces classes pour leur présenter le projet et en discuter avec eux avant qu'il ne commence ?

6) Pas question de jouer une seule fois le spectacle dans une grande salle peu propice à l'échange ; il faut trouver la salle adéquate pour jouer plusieurs fois devant des groupes restreints d'élèves et de parents.

7) Dans la mesure où on a pris le temps de visiter les différents locaux de l'établissement, on estime préjudiciable pour tout le monde de cantonner l'activité à la salle de classe (bruit, saleté, mobilier à déménager systématiquement). Quels sont donc les freins à l'utilisation de la salle du conseil d'administration qui serait tout de même plus valorisante pour ces élèves ?

8) L'établissement est-il prêt à investir de l'argent pour l'achat d'un matériel minimum (une moquette de couleur pour l'espace de jeu, deux paravents, quelques tissus, un appareil audio) ?

9) Est-il possible, surtout en fin de processus, de banaliser des heures pour avoir des séquences de travail plus importantes ?

On ne promet pas de miracle ; mais pour ne pas désespérer l'interlocuteur, on se montre fort enthousiaste pour un projet qui prendrait cette forme. Un débat peut alors s'engager pour préciser certains points, en discuter d'autres. Arrivé à ce point, il ne faut jamais demander de réponse immédiate : une institution est toujours longue à bouger ! Mais il faut bien faire comprendre qu'on ne prendra ce projet qu'aux conditions qui ont été énoncées et discutées. On se sépare et on laisse la balle dans le camp de l'interlocuteur

Principes et fondamentaux

● par Jean-Claude Lallias

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

Il semble donc nécessaire de nous interroger, en commun, sur le contenu et le sens de votre présence dans l'école où vous êtes inévitablement soumis à une attente extérieure, à une attente «institutionnelle». Il faut alors au sein de cette complexité délimiter le champ de votre action. Il me semble que quelques principes peuvent définir votre rôle irremplaçable au sein d'une pédagogie artistique du théâtre.

1 - Des principes et des axes forts pour une démarche

1) L'apport fondamental du jeu dramatique comme fondement de l'activité d'initiation

Par ses dispositifs et ses démarches, à la fois ludiques, exploratoires, ouverts, mais en même temps réglés avec un cadre et des propositions précises, il constitue une base essentielle. On y retrouve des constituants premiers de toute pratique théâtrale : le sens du groupe, l'exploration de formes d'expression collectives, l'importance de l'écoute et

de la coopération inter-individuelle, le plaisir du «ludisme» réglé, le goût pour l'essai, l'apprentissage de la prise de parole «distanciée» sur ce que l'on essaye. Il est bien sûr une référence centrale avec des enfants jeunes (école primaire) ou avec un groupe qui commence ses premières approches du langage théâtral.

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

Ce référent doit être «modelable», explo- rable, support de variations multiples dans des directions inattendues. En proposant de travailler un «matériau» commun à partir de pistes variées, vous déconstruisez les réponses toutes faites, les reproductions mécaniques ou stéréotypiques (passage toujours obligé dans les premières pratiques), vous faites entrer le groupe dans une recherche en lui permettant d'acquérir des éléments de pratique ouverte et inventive. Cela est évidemment en rupture avec la «technicité pour elle-même», avec l'exercice vide, avec la reproduction obligée d'un modèle de formation d'acteur. Ce qui est fait dans cet espace de projet et de formation doit retentir sur l'ensemble de leurs apprentissages et de leurs comportements.

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

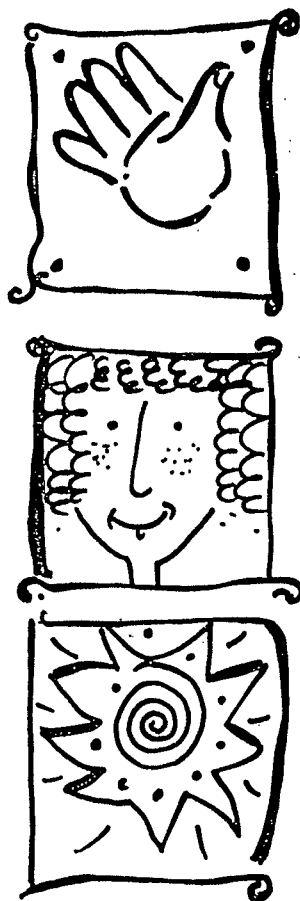
C'est à dire celles qui se bâtissent sur le goût du «risque calculé», de la découverte progressive, de l'exigence artistique en rupture

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

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

On peut cependant baliser des étapes de ce processus, se donner des repères à peu près fiables ! - faire explorer au groupe ses capacités expressives, démultiplier ses capacités de jeu à travers des propositions d'exploration collective. - diversifier les approches d'un même support de travail : passer progressivement du cliché à l'invention, à un état de fraîcheur et de « trouvailles ». - proposer des variations de traitement du même élément de travail (par exemple le montage de trois versions d'un même fragment de texte, la déconstruction chorale d'un monologue, la multiplicité de situations pour dire un mor-

ceau de récit, etc...). Tenter de faire théâtre de tout, pour éveiller la surprise et l'écoute. - apprendre peu à peu à composer et à choisir,



c'est à dire organiser les matériaux à partir des différentes explorations. Progressivement s'arrêter à des choix partagés. - donner le goût et l'envie d'améliorer, de reprendre, de « répéter » : dans toute démarche artistique, à un moment ou un autre, même « modestement », vient le temps où le plus important est de « faire mieux » que ce que l'on a déjà tenté. Il y a toujours à viser « un dépassement », comme une petite envie « d'exploit », de « chef d'œuvre qui grandit tout un chacun, d'abord à ses propres yeux. - décider ensemble d'offrir, de donner, d'échanger, de

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

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

Je viens de parler de démarches, en insistant sur une des formes possibles de la « pédagogie théâtrale d'initiation ». On voit, qu'à bien

des égards, des maîtres préalablement formés pourraient en partie donner les toutes premières bases de cette initiation... On voit aussi que d'autres domaines artistiques suivent ou auraient intérêt à suivre de semblables démarches, communes à toutes les formes de travail créatif qui engagent la personne entière - corps, esprit, sensibilité, intelligence - dans un parcours d'initiation à un langage artistique. Mais un comédien ou une équipe de création qui viennent travailler en milieu scolaire ont aussi le souci légitime de repérer le sens et le contenu de leur action. Cela revient à déterminer ce que l'on veut réellement transmettre qui soit spécifique et fondamental de l'activité théâtrale.

Il me semble qu'il y a au moins **cinq fondamentaux** pour penser une action théâtrale, que seuls des artistes ou des professionnels peuvent transmettre dans le partenariat.

1) L'apparent archaïsme du théâtre

Le théâtre a tout intérêt à être fidèle à lui-même. Sa modernité, peut-être plus que jamais, réside dans la permanence de sa fonction anthropologique : donner aux hommes un reflet de la vie des hommes, pour qu'ils la contemplent ou s'en émeuvent, pour qu'ils vivent par la fable et les personnages interposés des «vies parallèles», plus vives et plus révélatrices que celle qui est dans la rue... Sa force est précisément dans son apparent archaïsme : peu de moyens pour donner beaucoup de sens et une pénétrante vision de la vie. Cela ne veut pas dire qu'il se prive en aucune façon de rendre compte des violences et des espoirs de son temps, mais avec les moyens forgés à l'aune de la plus grande simplicité, ce qui veut dire évidemment de la plus haute performance. C'est cette simplicité exigeante que l'on veut faire rencontrer, sans tricher.

2) Le déploiement des mythes et des fables

On peut attendre aussi que le théâtre nous apprenne à raconter des histoires en actes,

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

3) Le lieu de la métaphore incarnée

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

4) Le lieu des visions contradictoires

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

5) Le lieu de la parole vivante

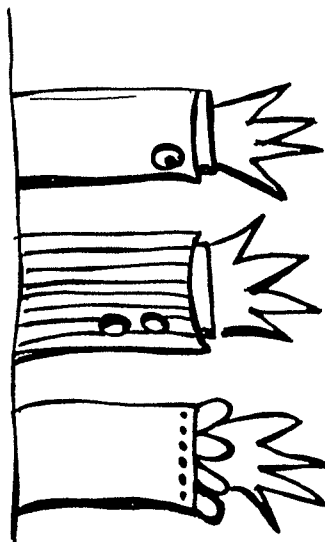
Ce que l'on veut encore faire découvrir d'essentiel, c'est que le théâtre est le lieu de la parole vivante. C'est à dire celui de l'écriture qui travaille la langue pour révéler les parts enfouies ou masquées derrière les automatismes de la parole courante. Ce travail de la langue, cette effraction dans «l'inouï» (au sens étymologique) est bien sûr nécessairement la vision et le travail de l'auteur. On rétorquera que le théâtre s'est

émancipé de la littérature. Fort heureusement si l'on entend par là le bavardage fleuri et enrobé qui n'appelle aucun espace de jeu ni d'invention scénique. Mais le travail de la langue est un fondement du théâtre, puisqu'il s'agit de ce talent très particulier qui consiste à porter en scène l'action de la parole, comme un frottement de silex... Nous allons encore au théâtre - dans tous les cas - avec le secret espoir de découvrir une écriture saisissante, d'entendre une langue hors des automatismes de la banalité médiatique. Dans un travail avec des jeunes, à un moment ou un autre de leur parcours, nous savons que cette «rencontre», intime, personnelle, rêveuse avec une langue et une écriture est un événement rare et durable. Ce moment-là, cette rencontre-là se préparent, se conquièrent peut-être plus tardivement. Mais je crois que tout acteur, que tout professionnel du théâtre peut en cela «être un passeur» irremplaçable.

Je n'ai pas parlé, dans vos actions en milieu scolaire, du rôle que vous jouez avec vos partenaires-enseignants pour développer une éducation du «jeune spectateur». Il s'agit là davantage de la dimension culturelle de vos interventions et de l'initiation. Elle mérite, elle aussi, une analyse des stratégies et des démarches qui peuvent être tentées. Elle suppose en tout cas qu'il y ait dans les structures de diffusion et de création une vraie

politique de programmation au niveau régional, qui prenne en compte le jeune public. Elle suppose à coup sûr une très grande exigence dans les choix artistiques qui sont faits et dans la qualité des relations de travail à établir.

Jean-Claude Lallias, Professeur à l'IUFM de Livry Gargan
Angers, 17 octobre 1997



Le répertoire

Au cours d'un stage THEATRES/PRATIQUES II - ATELIER 42
Chantier de réalisation de petites formes théâtrales
qui s'est déroulé du lundi 27 au vendredi 31 octobre 1997
au Nouveau Théâtre d'Angers
nous avons demandé aux stagiaires ce qu'ils avaient monté
au cours de ces dernières années

Pierre l'heureux	August STRINDBERG (L'arche)	Lycée
La petite voleuse	François TRUFFAUT	Lycée
Le Revizor	Nicolas Vassilievitch GOGOL	Lycée
Football	Christian RULLIER	Lycée
L'augmentation	Georges PEREC	Lycée
La ville parjure	Hélène CIXOUS	Lycée
La boutique de pain	Bertold BRECHT	Lycée
La lettre au père	Franz KAFKA	Lycée
Roberto Zucco	Bernard Marie KOLTES	1ère
Voyage chez les morts	Eugène IONESCO	1ère
Oreste	EURIPIDE	Lycée
Le renard du nord	Noëlle RENAUDE	Terminale
Les amours de Don Perlimplin et la bêtise en son jardin	Garcia LORCA	Terminale
Les suites d'un premier lit	Eugène LABICHE	Terminale
L'Odyssée pour une tasse de thé		Lycée
Batailles	Jean-Michel RIBES	Lycée
Sous les yeux des femmes		
garde-côtes	Pal BEKES	Lycée
Le grand chariot	Jacky VIALAR (Actes sud)	Lycée
Le Bastringue	Karl VALENTIN	Lycée
Les autres	Jean Claude GRUMBERG	Lycée
Du dinosaure vers l'homme	Alain BEZU/Roland FICHET	Lycée
Les oiseaux	ARISTOPHANE/B. CHARTREUX	Lycée
Maman revient pauvre orphelin	Jean Claude GRUMBERG	Lycée
Le chat botté	Ludwig TIECK	Lycée
Rêves et cauchemars	Textes de Sigmund FREUD + contes	Lycée/LP
Le racisme	Montage	Lycée/LP
	Textes de Dorothy PARKER	
	Petits arrangements en noir et blanc	
	Textes de Samuel BECKETT	Lycée/LP
La jeune fille et le haut parleur	Jean TARDIEU	Lycée/LP
Jeux de massacre	Eugène IONESCO	Lycée/LP
Eclats	Catherine ANNE	Lycée
Le dragon	Eugène SCHWARZ	4e
Le testament du chien	A. SUASSUNA	4e

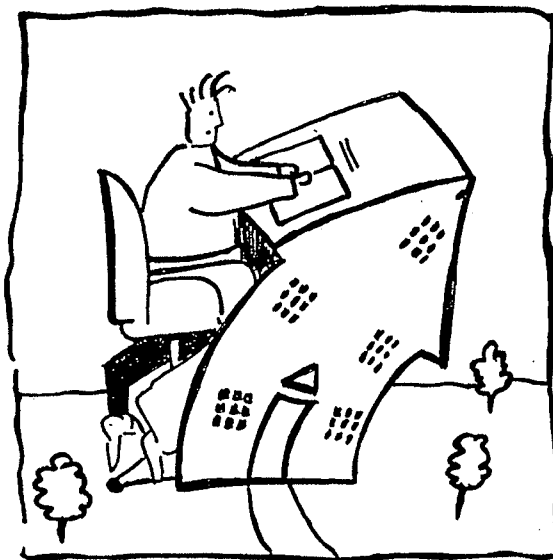
Turandot	Carlo GOZZI	4e
Les loups	Montage	4e
Les 400 coups	François TRUFFAUT	4e
L'éléphant d'or	KOPKOV	4e
Lapin lapin	Coline SERREAU	4e
Cinéma / Molière / Shakespeare	Petites formes	Collège
Hamlet	William SHAKESPEARE	4e
Gargantua	RABELAIS	4e
Capitaine Fracasse	Théophile GAUTHIER	Collège
L'arnaque	d'après le film	Collège
Les mystères de Paris	Eugène SUE	Collège
Lancelot du lac		4e
1789	Ariane MNOUCHKINE	4e
La Tempête	William SHAKESPEARE	4e/3e
La serva Amoroza	Carlo GOLDONI	4e/3e
Le moulin de maître Cornille	Alphonse DAUDET	4e
Les vieux	Alphonse DAUDET	Collège
Les petits pouvoirs	Suzanne LEBEAU	5e/4e
Deux pieds, deux jambes mon œil	Monique ENCHEL	5e/4e/3e
Pénélope	L. CARRINGTON	Collège
Les raisins de la colère	John STEINBECK	Collège
L'honneur perdu de H. Böll	K. BLUM	Collège
Le petit chat noir	A. BEGIN	6e
Tailleur pour dames	Georges FEYDEAU	4e/3e
Le glossaire	ROUQUETTE	Collège
Branle bas de combat	Jacques PREVERT	Collège
En famille	Jacques PREVERT	Collège
Théâtre à lire, théâtre à jouer	Georges COURTELINE	Collège
L'assemblée des femmes	R. BERLE	Collège
Intermezzo	Jean GIRAUDOUX	Collège
Qui sait tout et grosbêta	Coline SERREAU	Collège
La visite de la vieille dame	Friedrich DÜRRENMATT	Collège
La fée Caroline	D. PENNAC	Collège
Le vilain mire	FABLIAU	5e
Montserrat	Emmanuel ROBLES	4e/3e
La comédie des femmes	Heiner MULLER	4e/3e
Les fleurs bleues	Raymond QUENEAU	Collège
Pain d'épices (conte)		Ecole
Comment le grand cirque Traviata se transforme en petit navire ?	ALEGRE	Ecole
Opéra des girafes	Jacques PREVERT	Ecole
L'éléphant	Marcel AYME	Ecole
Les contes du chat perché	Marcel AYME	Ecole
Tiens bon Ninon	NADJA (album)	Ecole
La petite fille de neige (conte)		Ecole
Tableau vivant : le printemps de Botticelli		Ecole
Le pays du roi cuisinier (album)		Maternelle
Les trois petits cochons (conte)		Maternelle
Corentin et les gros mots (album)		Maternelle
Le genou de Julie (album)		Maternelle

Le songe d'une nuit d'été
Bernique (album)
Le petit poisson d'or (album)
Arbalètes et vieilles rapières
MACBETT
Comment s'en servir
Pièces pour collégiens
Le paysan, le roi et la marmite
Mistero Buffo
Le royaume de la mer
Le joueur de flûte de Hamelin
L'enfant d'éléphant
L'amour des trois oranges
Petites pièces
Mamie Ouate en Papouasie
UBU Roi

Shakespeare

Georges MICHEL
IONESCO
Serge KRIBUS
GRIPARI
Charles PALUSTRAN
Dario Fo
d'après le Roi Lear
Conte
Richard DEMARCY
Carlo GOZZI
Karl VALENTIN
Joël JOUANNEAU
Alfred JARRY

Maternelle
Maternelle
Maternelle
Collège
Collège
Lycée
Collège
Collège
Lycée
Collège
Collège
Collège
Lycée
Collège
Lycée



L'éducation artistique à la marge

● par Hélène Mathieu

La situation des enseignements artistiques en France est pour le moins paradoxale.

Tous les colloques sur la culture concluent à la nécessité de développer l'éducation artistique. Les gouvernements se succèdent et chacun s'accorde à penser que c'est important pour la formation de la personne et le développement de l'enfant.

Et pourtant, qu'un élève réussisse ou non dans ces disciplines n'a quasiment aucune incidence sur son cursus scolaire, ou son orientation. Les professeurs parlent même du «bas du livret scolaire» indiquant par là la position peu considérée des arts plastiques et de l'éducation musicale, sur le livret où figurent les notes de l'élève dans chaque matière.

Mais qu'en est-il exactement ?

Depuis 1879 les élèves ont deux heures hebdomadaires obligatoires (une heure d'arts plastiques et une heure d'éducation musicale), de l'entrée à l'école élémentaire, c'est à dire à l'âge d'environ six ans, à la fin du collège, soit quatorze ans. Ces disciplines ne sont enseignées par des professeurs spécialisés qu'au collège (les quatre dernières années). A l'école, l'instituteur est censé les assurer, dans le cadre de la polyvalence, mais il n'a pas forcément été formé dans ces deux domaines. En musique, il se fait parfois aider par un musicien qui a reçu une spécialisation pendant deux ans pour intervenir en milieu scolaire (un *dumiste*).

Au Lycée, il n'y a plus rien d'obligatoire. Seuls les élèves des sections littéraires peuvent choisir une option dans cinq domaines : arts plastiques, éducation musicale, théâtre-expression dramatique, cinéma-audiovisuel,

histoire des arts. Cela concerne 81 000 élèves sur 2,2 millions, soit un peu plus de 3,5 %. Encore faut-il que l'établissement offre ce choix. Or 15% seulement des lycées le permettent. Les élèves des sections scientifiques, économiques et professionnelles n'ont pas cette possibilité.

Tout se passe comme si, majoritairement, les enseignants, les chefs d'établissement, les parents, les élus, ne considéraient au fond les enseignements artistiques que comme un supplément d'âme, un élément décoratif, superfétatoire, à n'aborder avec les élèves que lorsque l'on a paré au plus pressé : lire, écrire, compter. Notre système scolaire reste profondément réfractaire à l'artistique.

Et pourtant, les arguments de bon sens ne manquent pas :

- Plus le jeune passe de temps de sa vie à l'école, plus il faut diversifier les approches de formation et ne pas les limiter à des apprentissages seulement intellectuels. Il s'agit de donner à chacun, tout au long de sa scolarité, les moyens d'observer et de comprendre le monde, de développer créativité, imagination, curiosité, autonomie et sens critique, toutes facultés qui lui seront utiles non seulement pour sa vie professionnelle, mais aussi pour la poursuite de ses études.

- Plus la scolarité s'allonge, moins on peut la penser seulement comme une formation professionnelle. Or, à niveau technique égal, chez les cadres comme chez les employés, c'est la formation culturelle qui fait la différence, bien plus que le diplôme. Dès à présent, le marché du travail impose de changer fréquemment d'emploi et même de secteur d'activité ; il faut faire preuve d'esprit d'in-

vention beaucoup plus que quand on faisait le même travail toute sa vie.

- Enfin, comment développer une identité européenne commune si ce n'est en créant le coût de la diversité, de l'étranger pourtant si proche ? L'approche culturelle est fondamentale pour forger une identité, des références communes, susciter la curiosité de l'autre, du différent.

*Titulaire d'un diplôme universitaire de musicien intervenant.



Je rêve d'un système éducatif qui assume enfin sa mission d'éducation artistique, favorise des expériences et offre des pratiques aux enfants et adolescents qu'ils n'ont de chance de poursuivre pour leur propre compte dans la vie adulte que s'ils les ont éprouvées au cours de leur période de formation.

Si l'école abandonne cette mission de service public et laisse au milieu social et familial le soin de transmettre la culture, comment s'étonner qu'elle reproduise des inégalités maintes fois constatées ?

Plus, croyant bien faire, on centrera les activités de la classe sur des fondamentaux instrumentaux, lire, écrire, compter, plus on laissera les élèves, qui n'ont que l'école pour s'acculturer, perdre pied, à la différence de ceux qui peuvent grâce à leur milieu familial enrichir leurs connaissances, fréquenter les musées et les salles de spectacles.

J'aimerais passer de la logique du ou/ou (ou

le sensible ou l'intellectuel) qui régit notre système, à celle du et/et, pour alors ne plus dissocier l'intelligence de la chose, de la sensibilité de cette chose.

Quelles expériences l'école devrait-elle assurer pour tous ? J'en vois trois :

- expérience du regard sur l'environnement, du regard sur les œuvres, (faire passer l'élève de la description à l'interprétation et à la mobilisation de l'imaginaire),
- expérience de la communication et de l'expression (comment l'élève peut-il transmettre et faire partager ce qu'il vient de vivre ?)
- expérience aussi de la rencontre avec les artistes témoins vivants d'un authentique engagement dans la création.

«Le corps sait des choses que la tête ne sait pas encore» dit Jacques Lecoq*, acteur, metteur en scène et pédagogue. Est-ce qu'en pédagogie, comme en art, le but du voyage n'est pas le voyage lui-même ?

Peut-on enseigner l'art ? A priori non ! L'art ne s'enseigne pas, la démarche qui consiste à poser des questions au monde, elle, peut se communiquer. Est-il meilleur lieu que l'art pour rêver, dévoiler, inventer la société de demain ?

Au cours d'arts plastiques, il arrive qu'un élève pose la question du «à quoi ça sert», alors qu'elle est souvent différée dans les autres disciplines. Il fait là au sens strict l'expérience de la réalité scolaire, l'expérience de démarches pratiques, concrètes qui lui permettent de se repérer, de se situer et de conceptualiser. Les pratiques artistiques stimulent chez les élèves le désir de chercher et de produire ; elles inventent d'autres manières d'apprendre, qui font place au sensoriel, à l'affectif, au symbolique, à l'imaginaire.

* «Le corps poétique», Actes sud 1998.

Le chorégraphe Merce Cunningham disait : «Dans la vie nous nous apercevons tout à coup que toutes ces choses que nous croyons bien stables ne le sont pas du

tout, et nous ne pouvons simplement plus fonctionner sur ces bases. En danse, c'est une des choses qui m'ont toujours intéressé et qui continuent à m'intéresser, comment se placer dans une situation d'inconnu et comment trouver une solution, une sortie ; pas forcément la solution, mais une solution possible».

La pédagogie artistique, si on peut s'exprimer ainsi, est, de la même manière, une posture d'accueil et de questionnement vis-à-vis de l'autre, de l'étrange, du différent ; une capacité à explorer, s'étonner de ce que l'on a produit, se remettre en question, expérimenter autre chose, individuellement et collectivement.

Quelle distance entre cet engagement dans une démarche de création et les programmes, les progressions, les objectifs, les référentiels de formation qu'exige notre administration !

On nous demande de codifier des progressions, or c'est de recherche, d'expérience, d'aventure qu'il s'agit.

Les enseignants sont souvent pris dans cette contradiction entre instruire, éduquer, transmettre des savoirs repérés, et offrir à chacun la chance d'une rencontre avec l'émotion esthétique.

Le droit à l'errance, s'il est peu envisageable pour un enseignant en exercice, le devient lorsqu'il travaille avec un artiste qu'il accueille dans sa classe car l'artiste porteur d'une radicale altérité garantit cette prise de risque que le système interdit.

Là réside la profonde originalité d'une politique que nous menons depuis 1983, que

nous avons baptisée du nom de partenariat pour rappeler qu'enseignants et artistes ou professionnels culturels assument ensemble en concertation la mission d'éducation artistique.

Le partenariat entre un enseignant de lettres et un comédien, par exemple, qui préparent des élèves à un baccalauréat théâtre, signifie que chacun est dans son rôle, sûr de son professionnalisme, et qu'ils conçoivent ensemble un projet sur mesure pour le plus grand profit des élèves de lycée. Ils savent ce qu'ils veulent faire mais ne savent pas forcément à l'avance sur quoi ils vont déboucher.

Le contrat est clairement passé avec les élèves qui se trouvent un peu dans la posture de l'archer qui renonce à tirer pour qu'en lui la flèche se déclenche.

Bien sûr certains enseignants pourraient, compte tenu de leur formation, pratiquer le jeu dramatique tout seuls. Mais il s'agit de ne pas confondre l'expression et la création.



Quand l'élève s'exprime, il y prend grand plaisir, mais oublie que celui qui regarde, le public, doit aussi y prendre plaisir. Le comédien explique alors aux élèves qu'il faut projeter hors de soi, au lieu de conserver à l'intérieur et réfléchir à cette sortie de soi qui est d'abord acte de connaissance, avant de devenir éventuellement acte de création.

Ce que les élèves de ces sections relèvent de

plus important dans l'enseignement qu'ils reçoivent* c'est, certes, le plaisir de faire et de jouer, mais aussi le commentaire des autres élèves et la compréhension du monde qu'ils occasionnent. Le plus utile, d'après eux, est, bien sûr, d'arriver à exprimer un sentiment ou une idée par le jeu théâtral, mais également d'être capable d'évaluer et de critiquer son propre travail, de savoir justifier ses choix et d'en discuter avec les autres. Ils apprécient la prise de risque et l'expérimentation qu'autorise cet enseignement et saluent à la fois la recherche d'une expression personnelle originale et la réalité d'un échange collectif.

96% d'entre eux y voient des interactions positives avec le cours de français, 71% avec la philosophie, 42% avec l'histoire-géographie, 39% avec les langues vivantes et 36% avec les autres enseignements artistiques.

Sans doute ces enseignements restent marginaux, mais dans leur fonctionnement même, on mesure avec quelle exigence, bien repérée par les élèves, ils assurent leur mission éducative.

«On passe par l'expérience directe» dit un élève. «Ce sont les seuls enseignements où il y a à la fois de la théorie et de la pratique» dit un autre.

Ces derniers mois, le ministre de l'éducation a lancé une consultation auprès des lycéens et de leurs professeurs et leur a demandé ce qu'il convenait d'après eux d'enseigner au lycée. Ce qui en ressort de plus frappant c'est que 75% des élèves disent ne pas savoir comment faire des rapprochements d'une discipline à l'autre.

Les cours sont effectivement répartis par disciplines (français, mathématiques, biologie, histoire géographie, langues vivantes...) et les élèves finissent par ne plus comprendre le sens de l'enseignement tant il est segmenté.

* Cf. étude CEPEC mars 1998 sur l'élève et la construction de son savoir.

67% des élèves ont demandé que la pratique

artistique ne soit plus réservée aux littéraires, mais soit offerte à tous et qu'elle ne soit plus reléguée en option mais inscrite au cœur de l'enseignement.

«Assises, mes pensées s'endorment» disait Montaigne. A quoi le comédien Philippe Avron répond : «L'avantage des classes qui font du théâtre c'est qu'elles se lèvent et qu'elles parlent debout à leurs professeurs».

«Ca m'a appris la tolérance et l'ouverture aux autres» dit un élève, «ça m'aide à devenir plus responsable, plus à l'écoute, à mieux me situer par rapport au monde» dit un autre. «J'y ai appris la culture humaine» dit un troisième qui précise que l'artistique est pour lui «un facteur de revalorisation» inventant ainsi un mot à lui pour exprimer le fait qu'il a pu retrouver de la valeur à ses propres yeux.

J'ai pris l'exemple du théâtre, mais il existe désormais une palette fort diversifiée de domaines et de dispositifs : dans une quinzaine de domaines artistiques aussi divers que la danse, le cirque, le patrimoine, l'architecture, l'écriture, la photographie, ont été lancés, par Jack Lang, ministre de la culture et ses collègues, ministres de l'éducation, des ateliers de pratique artistique, trois heures par semaine, des classes culturelles où les enfants partent une semaine dans un lieu de culture pour travailler avec des artistes professionnels, des artistes en résidence qui ont leur atelier dans les établissements scolaires, des jumelages entre structures ou équipes artistiques et établissements scolaires...

Toutes ces opérations sont financées conjointement par les deux ministères de la culture et de l'éducation.

Cette politique de partenariat s'est traduite par deux protocoles d'accord en 1983 et 1993 entre les deux ministères et une loi votée par le parlement en 1988.

Ces actions communes enseignants/artistes ont certes connu un réel essor ces dernières années, mais rapportées à la masse des élèves elles apparaissent encore relativement marginales. Après tout, la marginalité n'interdit ni

la ténacité, ni la conviction, et selon la formule du cinéaste Godard : «C'est la marge qui tient la page».

L'idée qui fera peut-être sortir l'éducation artistique de la marge est celle du plan local d'éducation artistique. Par là, l'Etat encourage financièrement les initiatives des villes ou groupements de communes, dont les élus locaux rassemblent les responsables d'établissements scolaires et les directeurs de structures culturelles (bibliothèque, cinéma, centre d'art contemporain, musée, théâtre, compagnie de danse, école de musique...) pour leur demander d'organiser systématiquement la rencontre de chaque enfant avec la création et le patrimoine.

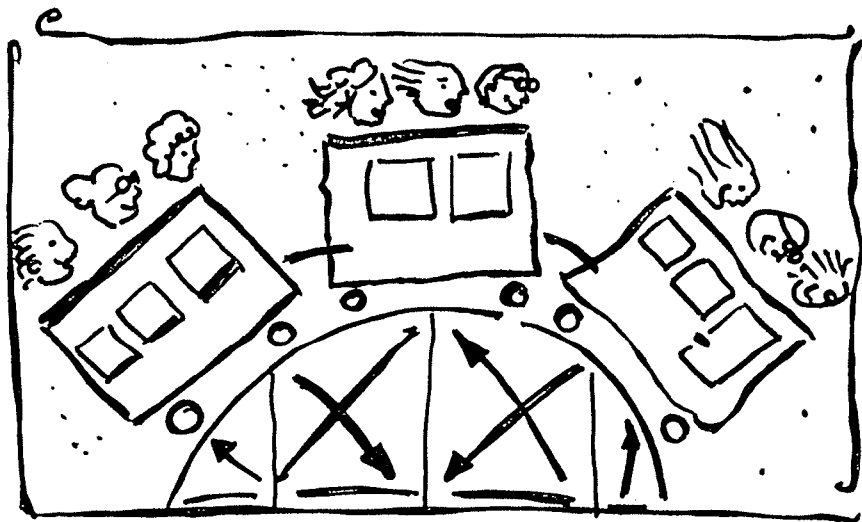
Les chantiers du partenariat éducation/culture ne manquent pas ; celui de la formation est essentiel car rien de tout cela ne peut exister sans des enseignants formés ; celui de l'évaluation démarre car il convient d'appré-

cier l'impact de ces enseignements et activités sur la réussite des élèves.

Si, selon le philosophe Vivo, «la vertu de l'intelligence consiste à inventer, comme celle de la raison consiste à accomplir», il ne nous reste plus alors qu'à mettre en œuvre. Mais sortir de l'expérimentation pour gagner le plus grand nombre sans perdre l'exigence de la qualité n'est-ce pas le plus difficile, surtout dans ce domaine où la rencontre de chaque enfant avec l'émotion esthétique reste une aventure rare, singulière qu'on peut aménager mais qu'on ne saurait décréter ?

* «De constantia jurisprudentis»

Hélène Mathieu,
Inspectrice générale de l'Education Nationale
des enseignements artistiques



● par Hélène Mathieu

Activités physiques artistiques : Savoirs et évaluation

Après le prosélytisme militant, vient le temps de la recherche, c'est-à-dire de la mise à plat des objectifs et de l'évaluation. Je serai donc moins lyrique, plus technique, pédagogique, plus rigoureuse mais peut-être plus ennuyeuse car je souhaite vous faire partager mes interrogations. Je ne suis pas sûre de rester toujours claire car c'est une recherche en cours, et des chercheurs qui cherchent on en trouve, mais des chercheurs qui trouvent on en cherche. Comme base de référence à mon propos, vous trouverez dans votre dossier une comparaison en tableau des programmes collège et lycée des 5 disciplines : Arts Plastiques, Musique, Cinéma, Théâtre et Histoire des Arts.

Je vais faire état de trois études :

- La première, l'impact des activités théâtre sur la réussite des élèves, menée par l'IGEN et des IPR-IA Théâtre en 96/97.

- La seconde sur le même thème mais cette fois sur les 5 domaines artistiques que l'Inspection générale a menée pour les lycées d'abord, les collèges ensuite en 96/97 et 97/98.

- La troisième porte également sur toutes les disciplines artistiques enseignées. Elle émane du CEPEC et a été réalisée en 97/98 à la demande de la DESCO. J'en tenterai ici une synthèse.

Elle s'attache à analyser la construction du savoir dans les domaines artistiques. - En bibliographie, je vous renvoie aussi à la brochure école-théâtre «une rencontre sans

cesse réinventée» car toute une partie est consacrée à l'évaluation avec des analyses et des exemples de grilles ou de questionnaires.

Je crois en effet que la période militante où nous mettions l'accent sur des procédures en combattant pour exister par des circulaires, des décrets, une loi, est passée.

Depuis 93, la réflexion artistique porte davantage sur les contenus, quelles que soient les formes : ateliers, jumelages, options, plans locaux d'éducation artistique. Cet approfondissement repose sur des convictions constantes. Nous inventons là un autre chemin pour apprendre qui ne dissocie plus le rationnel et le sensible.

Le partenariat avec les professionnels culturels est un atout majeur. Mais nous l'abordons avec plus de lucidité et moins de dogmatisme. On en revient à l'essentiel et on ose poser la question de «Comment l'élève construit-il son savoir dans les enseignements artistiques ?» Les études dont je m'inspire ici sont toutes basées sur les témoignages des élèves. J'en citerai quelques-uns mais je vous renvoie pour davantage de concret aux différentes études : «Ça m'a appris la tolérance et l'ouverture aux autres» dit un élève, «ça m'aide à devenir plus responsable, plus à l'écoute, à mieux me situer par rapport au monde» dit un autre. «J'y ai appris la culture humaine» dit un troisième, qui précise que l'artistique est pour lui «un facteur de répréciation» inventant ainsi un mot à lui pour exprimer le fait qu'il a pu retrouver de la valeur à ses propres yeux. Au delà des mots, comment cerner la manière dont ils appréhendent ces enseignements et comment évaluer l'impact sur leur formation ?

1. QUELLE MÉTHODOLOGIE ?

Etudier la construction de son savoir par l'élève dans les enseignements artistiques implique une réflexion plus large et des questions comme : Peut-on parler d'une didactique spécifique des enseignements artistiques ?

Est-il possible d'identifier des similitudes et des différences entre les modes de construction du savoir selon les disciplines (arts plastiques, cinéma et audiovisuel, histoire des arts, éducation musicale, théâtre et expression dramatique, arts appliqués) ?

Comment l'étudier ?

Je propose de distinguer quatre domaines

- 1 . les concepts à construire dans chacun des enseignements
- 2 . les capacités à mobiliser chez les élèves
- 3 . l'accès des élèves aux patrimoines culturels
- 4 . les modalités d'acquisition

1.1. Les concepts

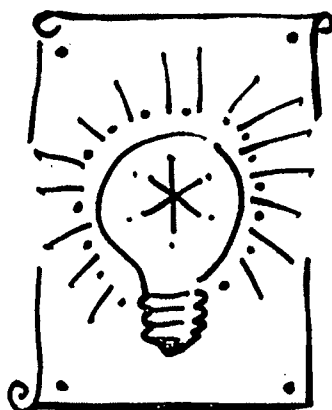
Peut-on identifier les concepts majeurs présents dans les enseignements artistiques et les spécificités pour chacun d'entre eux ? Forme, couleur, espace, rythme, mouvement, ces concepts communs constituant les fondamentaux des enseignements artistiques. Comment sont-ils présents dans les écrits sur les disciplines et comment les élèves se les approprient-ils ?

1.2. Les capacités

Les enseignements artistiques dans le second degré visent, non pas l'accès à une « virtuosité », mais le développement de capacités réelles : conduire des activités de création ou d'invention, adopter un regard critique, accéder aux domaines culturels et interculturels, utiliser une démarche artistique. Quelle définition les enseignants et les élèves du collège et du lycée donnent-ils à ces capacités ?

Comment sont-elles prises en compte dans l'enseignement des disciplines artistiques au niveau :

- de la définition des plans de formation (à partir des instructions officielles) ?
- des pratiques et productions des élèves ?
- de l'évaluation ?



1.3. L'accès au patrimoine culturel

Pendant leur fréquentation du collège et du lycée, les élèves accèdent-ils à des pratiques culturelles ? Comment situent-ils les activités et les apprentis-

sages faits au collège et au lycée par rapport à leur environnement socio-culturel ? En quoi et comment les enseignements artistiques permettent-ils de pallier des manques ou de renforcer et de compléter un vécu ou des pratiques ? Quels liens existent entre les activités artistiques conduites dans les établissements et les pratiques des élèves dans un cadre péri ou extra scolaire ? Comment situer l'importance des différentes influences culturelles, celles de l'établissement et celles du milieu familial ?

1.4. Les modalités d'acquisition du savoir

Dans la réalité des établissements scolaires, quelles sont les différentes approches pédagogiques adoptées pour assurer la qualité des productions personnelles et des apprentissages des élèves ? Quelle approche de la créativité est mise en œuvre ? Comment se construit l'équilibre entre attitude spontanée d'une part, et rigueur (ou attitude réfléchie) d'autre part ? Comment s'élabore un langage personnel empruntant au code spécifique d'une discipline artistique ?

Quel est le degré d'investissement des élèves dans la production ? Dans quelle mesure sont-ils responsables de leurs apprentissages ? Quel sens leur donnent-ils ?

Quelle importance est accordée par les élèves aux productions originales qui tiennent compte des contraintes liées aux concepts et techniques de la discipline ?

Après ces questions initiales, on peut considérer les premiers résultats de l'étude menée par le CEPEC pour la DESCO.

2. PREMIERS APERÇUS

Cinq points forts se démarquent nettement d'après les entretiens auprès des élèves :

- le plaisir de faire et de créer,
- l'importance de «l'expérience»,
- le développement de l'autonomie et la responsabilité,
- la transversalité,
- d'autres relations aux adultes.

Attardons nous un peu sur chacun d'eux.

2.1. Le plaisir de faire et de créer

A la question : «pour vous, dans les enseignements artistiques, qu'est-ce qui est le plus important ? Mes élèves répondent très massivement «plaisir de faire». Par exemple, les élèves de théâtre plébiscitent à 98% le plaisir de créer et le plaisir de jouer à 78%». Le plaisir reçoit une appréciation très positive en comparaison avec les autres items liés à la même question tels que :

- la note ou le commentaire du professeur
- les remarques des autres élèves
- les apprentissages techniques
- la découverte d'un artiste,
- l'argumentation de ses choix pour des productions originales,
- une meilleure compréhension du monde.

Tous les élèves, quelle que soit la classe, identifient le plaisir de faire et de créer comme très important ou important. D'autre part, les enseignants interrogés mentionnent aussi le plaisir comme indicateur de la réussite de leur enseignement.

Quel en est le sens ?

Les observations conduites ne permettent pas de définir clairement ce que sous-tend cette notion de plaisir pour les personnes interrogées. Il convient donc de rester prudent. Un des risques de malentendu naîtrait, par exemple, d'une opposition systématique

entre le principe de réalité - qui serait associé aux disciplines «scolaires» - et le principe de plaisir - qui serait le propre des enseignements artistiques. Mais si cette notion de plaisir pouvait être reliée à la nécessaire motivation et mise en projet de l'élève par rapport à l'apprentissage, alors, elle deviendrait fondatrice de la réussite des apprentissages dans les enseignements artistiques et apporterait des connaissances sur les modalités d'acquisition des élèves dans ces enseignements.

Selon les élèves, les enseignements artistiques apprennent à mieux se connaître, à exprimer des sentiments, des idées personnelles, à mener à bien des projets collectifs. Tous ces apprentissages sont susceptibles de participer d'une part au développement de leur sentiment d'appartenance et de reconnaissance dans un groupe social (les partenaires d'un établissement scolaire), d'autre part à la construction de leur identité par la confiance en soi et l'estime de soi qui en découlent.

Sur le plan des modalités d'acquisition, les élèves marquent l'importance accordée à la possibilité :

- de faire des choix argumentés,
- de faire des essais,
- de proposer ou d'accepter des suggestions de leurs camarades,
- de rechercher des réponses divergentes à un problème posé.

D'après les élèves, les enseignements artistiques sont des «îlots» où les élèves et les enseignants travaillent en fonction de motivations personnelles, tournées vers le développement de la personne et pas seulement dans la perspective de la réussite à l'examen ou de l'acquisition de compétences en vue d'une orientation professionnelle. Ainsi, l'accent mis sur l'affirmation de soi par la production en l'absence de sanctions systématiques de l'erreur contribuerait à diminuer la pression exercée par la place de la note et la perspective des examens.

2.2. La place de «l'expérience»

La place accordée à «l'expérience» est relevée pour l'ensemble des enseignements artis-

tiques. Elle est sans doute à mettre en lien avec le « plaisir de faire » déjà évoqué. L'importance accordée à cette notion « d'expérience » se définit de plusieurs façons. C'est l'aspect « concret » des enseignements artistiques qui est souligné par les élèves. Ils considèrent que c'est une modalité d'acquisition facilitatrice, une aide à la mise en place d'apprentissages aussi différents que la maîtrise de techniques, la connaissance de données culturelles ou le développement de compétences transversales (esprit critique, responsabilité, etc.).

2.3. Le développement de l'autonomie et la responsabilité

De quoi s'agit-il ?

- de l'engagement et la responsabilité, par la nécessité de mener à terme des projets collectifs ou individuels ;
- de l'autonomie dans la prise de risque, par l'affirmation de soi et la recherche de la divergence ;
- de l'esprit critique, par le travail d'argumentation de sa propre production ou d'analyse des productions d'autres élèves.

Il est à souligner que les apprentissages « académiques » liés aux contenus de programme sont mis en arrière-plan. Les enseignements artistiques apparaissent comme moins « instrumentaux » que les autres disciplines « scolaires ». Au-delà des acquisitions indispensables pour la réussite aux examens, ils permettent la maîtrise de compétences centrées sur le développement de la personne et nécessaires pour l'intégration et la participation à la vie de la communauté scolaire. En effet, se sentir capable de produire, de

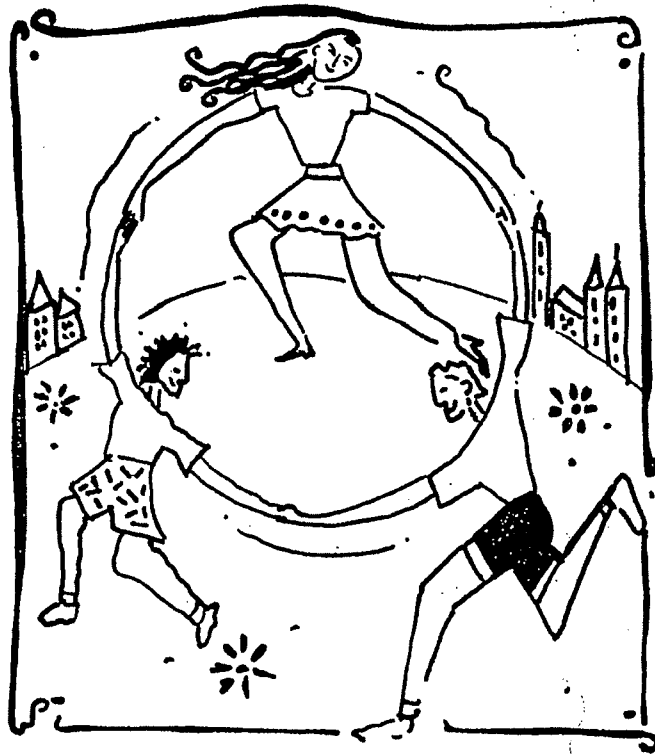
faire des propositions, de participer à la vie de son environnement culturel, de prendre des initiatives, de porter un regard critique sur ses propres actions ou sur celles des autres sont autant de compétences qui favorisent la prise de conscience par les élèves de leur place d'acteurs dans l'établissement scolaire. Le travail autour de telles compétences et leur maîtrise par les élèves pourraient faciliter l'instauration d'un climat de respect et de responsabilisation ainsi que

l'instauration de pratiques de citoyenneté. N'est-ce pas cette voie qu'il faudrait explorer pour donner tout leur sens aux enseignements artistiques en collège et en lycée ?

2.4. La transversalité

Le fait que l'ensemble des élèves ait conscience de ces liens constitue un facteur pouvant faciliter le réinvestissement de leurs acquisitions ou compétences dans plusieurs disciplines. Cette transversalité serait alors une condition pouvant assurer la réussite des élèves.

Peut-on la considérer comme l'une des spécificités des apprentissages dans les enseignements artistiques ? Qu'est-ce qui, au collège et au lycée, permet aux élèves de prendre conscience de cette transversalité en dépit du cloisonnement des disciplines ? Quels rôles jouent les enseignements artistiques dans la prise de conscience de cette transversalité ? Chez les élèves de théâtre, 93% pensent que ce qu'ils font en théâtre leur sert en Français, 71% en Philo. Ils voient des interactions à 42% avec l'Histoire Géographie, à 39% avec les Langues vivantes. Les apprentissages essentiels dans ces enseignements se situent



au niveau des capacités à mener un travail à son terme, à questionner ses productions ou celles des autres, à rechercher l'interaction avec d'autres professeurs ou élèves pour améliorer ses productions ou ses performances.

Il est possible que les enseignements artistiques participent au développement de la capacité d'apprendre des élèves, quels que soient les apprentissages en jeu.

2.5. Les relations avec les adultes

Le professeur est présenté comme une personne ressource que l'on peut questionner et comme un partenaire avec lequel il est possible de prévoir des sorties, y compris en dehors des heures de classe. Dans le même temps, la place de la note donnée par le professeur n'occupe qu'une position marginale. Ainsi existe-t-il au sein de l'établissement scolaire, une spécificité de la relation adultes/élèves dans les enseignements artistiques. De tels liens sont susceptibles de favoriser la mise en place d'un réseau de relations propice aux apprentissages grâce à la fonction de médiateurs que les élèves attribuent aux enseignants.

Concernant la relation des élèves avec les autres adultes à l'extérieur des établissements scolaires, en particulier, avec les parents, les enseignements artistiques sont présentés par les élèves comme des sources de discussion et comme des moteurs pour définir des sorties en famille.

Les enseignements artistiques peuvent participer à une meilleure communication entre parents et enfants. Détachés de la recherche de résultats, ils faciliteraient les échanges vrais. Là encore, les attitudes développées dans les enseignements artistiques telles que l'acceptation et même la recherche de la divergence, l'adoption d'un regard critique et la nécessité d'argumenter ses choix sont autant de facteurs susceptibles d'assurer la qualité des discussions, tant sur le fond que sur la forme. Dans cette période particulière de l'adolescence, les enseignements artistiques sont vécus comme offrant une possibilité de s'affirmer dans le milieu familial et dans le monde des adultes.

Au terme de ces premiers résultats, il convient d'en interroger les présupposés à la fois théoriques et pédagogiques.

3. LES PRÉSUPPOSÉS

Je vois essentiellement deux présupposés théoriques sur l'apprentissage et la créativité et trois présupposés pédagogiques sur le partenariat, l'interdisciplinarité et le projet.

3. 1. L'apprentissage

Il se définit comme un processus d'appropriation par l'apprenant lui-même grâce à une action ou à une activité cognitive qui vise à résoudre un problème posé au delà des connaissances, la maîtrise de situations complexes ou compétences et la mise en place de processus ou démarches qui pourront être réinvestis dans d'autres situations.

Cette définition de l'apprentissage s'appuie sur quatre éléments : la mise en situation, le conflit cognitif, le conflit socio-cognitif et l'activité méta-cognitive dont la terminologie est empruntée au langage des sciences de l'éducation. Revenons sur chacun d'entre eux..

. La mise en situation

Il n'y a que l'apprenant qui puisse être acteur de son apprentissage. On ne commence vraiment à apprendre que lorsqu'on est confronté à l'apprentissage. Il est donc nécessaire d'être mis en situation d'activité personnelle pour apprendre. C'est vrai pour toutes les disciplines, mais dans les enseignements artistiques, les activités personnelles des élèves sont très fortement sollicitées soit par des productions (mise en scène, montage vidéo, œuvres plastiques, pratique du chant choral, etc.) soit par des contacts directs avec les œuvres lorsqu'il s'agit de les analyser en histoire des arts par exemple.

. Le conflit cognitif

L'intelligence se construit en construisant l'environnement, en tentant de répondre aux problèmes posés par l'environnement. L'apprentissage naît de l'accommodation, de la réorganisation des savoirs ou savoir-faire antérieurs.

Là encore, dans les enseignements artis-

tiques, les entrées préconisées qui sont les productions des élèves à partir de situations problèmes ou de problématiques (la virtualité de l'image en arts plastiques, les contraintes de production en vidéo, les liens entre le social, le politique, le culturel et les productions artistiques en musique) déterminent la mise en œuvre d'un processus d'apprentissage spécifique.

. Le conflit socio-cognitif

C'est l'importance de l'environnement social dans la construction des connaissances. On n'apprend jamais tout seul. Lorsqu'un adulte rencontre une difficulté, spontanément il recherche de l'aide auprès d'une personne compétente. Dans les enseignements artistiques, lorsque les activités des élèves sont utilisées comme points d'appuis pour des confrontations entre élèves ou entre les élèves et des référents (œuvres et artistes contemporains ou non), les apprentissages naissent d'un conflit socio-cognitif.

Lorsque l'on aide les élèves à avoir conscience de ce qu'ils apprennent ou de comment ils apprennent, on facilite leur réussite. Ces pratiques d'évaluation formative permettent aux apprenants de prendre conscience de leurs erreurs ; de leur besoin d'apprendre. Dans les enseignements artistiques, les élèves sont en effet amenés à expliciter leurs activités, à verbaliser les liens entre leurs productions et la situation posée ou la problématique travaillée, à situer leur travail dans un contexte culturel, à parler de la démarche de travail adoptée. Toutes ces situations favorisent la prise de conscience par l'élève de son processus d'apprentissage et des acquisitions qu'il met en place. Les élèves des options théâtre tiennent tout au long de l'année un journal de bord où ils inscrivent au fur et à mesure les éléments per-

sonnels de leur fréquentation des spectacles ou des cours, ce qui permet de les interroger à l'oral ; ceci témoigne de leurs avancées et constitue un support précieux de leur interrogation orale. Si le processus d'apprentissage fondé sur l'appropriation par l'apprenant lui-même des savoirs ou savoir-faire dont il a besoin, ne peut être considéré comme spécifique des enseignements artistiques, des modalités pédagogiques peuvent d'ores et déjà être pointées spécifiquement car elles sont relevées par les élèves eux-mêmes :

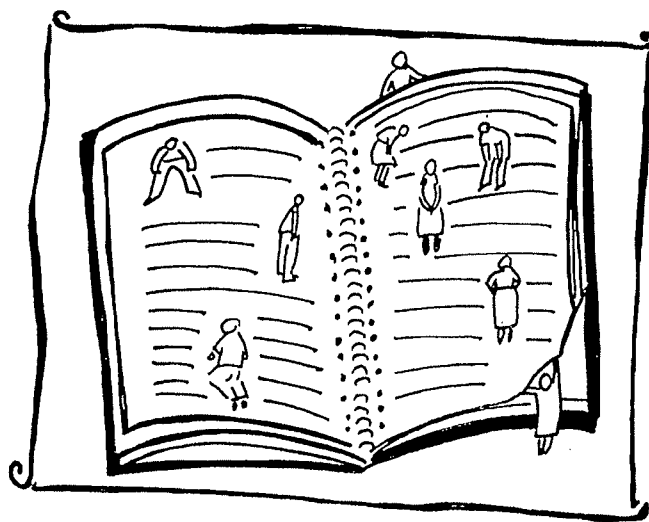
- la nécessité de prendre des risques, par exemple oser faire une proposition en réponse à une question posée et de se risquer à l'explicitier ;
- l'importance de donner du sens à des apprentissages finalisés organisés autour de situations ayant du sens dans l'environnement, dans le contexte socioculturel des élèves ;

- la responsabilisation des élèves amenés à faire des choix de démarches et à les justifier, toutes modalités qui rendent les élèves acteurs de leurs apprentissages. A quelles conditions la démarche d'apprentissage conscientisée dans les enseignements artistiques

peut être réinvestie par les élèves de collège et de lycée dans les autres disciplines scolaires ?

3.2. Créativité et démarche créative

Même si l'on ne peut pas réserver la créativité aux seuls domaines artistiques, les enseignements artistiques lui font une place privilégiée. Dans les productions des élèves, la spontanéité devient créativité lorsqu'elle répond à un projet par la recherche des moyens d'expression pertinents, lorsqu'elle s'appuie sur une attitude réfléchie et volontaire pour utiliser de façon délibérée la multitude des moyens techniques,



des codes et des concepts et apporter une réponse personnelle et originale à une proposition, à une situation ou encore à une problématique posée. Dans les enseignements artistiques en collège et lycée, la recherche de la divergence est présente à plusieurs niveaux, dans les productions personnelles demandées aux élèves en réponse à un problème posé, dans les analyses critiques d'œuvres, et dans la recherche de propositions pour un projet collectif donné. Cette recherche de la divergence met en évidence la nécessité pour les élèves de prendre des risques en osant donner leur propre réponse, en acceptant qu'il n'existe pas de réponses conformes et uniques.

Pourtant cette condition ne suffit pas, elle s'accompagne de propositions de situations pédagogiques qui demandent aux élèves d'expérimenter des possibles en les verbalisant, de réfléchir autour de l'originalité des productions et de leurs liens avec le problème posé, avant de passer à une phase d'organisation où les élèves combinent les différentes notions et techniques en vue de donner une réponse adaptée au but poursuivi.

Interrogeons maintenant les trois présupposés pédagogiques :

- le partenariat

Un travail en partenariat permet à des personnes extérieures aux établissements scolaires de mettre leurs compétences au service des élèves. Cela suppose la définition d'un projet dans lequel tous les partenaires s'engagent et s'impliquent (professeurs, élèves, personnes extérieures à l'établissement). La répartition des tâches entre les différents partenaires se fait en fonction des nécessités du projet et des modalités pratiques propres à l'établissement. Des activités en partenariat donc appropriées aux enseignements artistiques ne peuvent se faire sans ancrage dans les réalités culturelles du milieu. Question : Comment influencent-elles les modalités d'acquisitions des élèves ?

- l'interdisciplinarité

Les arts appliqués, l'histoire des arts, le théâtre et le cinéma apparaissent comme les enseignements artistiques privilégiant l'interdisciplinarité. Les apprentissages sont alors conduits par des intervenants et des enseignants appartenant à plusieurs disciplines. L'interdisciplinarité résulte d'un projet établi entre les enseignants des disciplines artistiques et ceux de français, d'histoire, de technologie. Question : une telle approche a-t-elle des effets sur la construction des apprentissages par les élèves ? Sont-ils facilités ? Les élèves perçoivent-ils les liens entre les différentes disciplines ? Que peut-on dire de leur motivation pour les disciplines concernées ? Enfin, comment les élèves réinvestissent-ils les apprentissages construits dans d'autres disciplines.

- le projet

Le travail par projets nécessite à la fois une réalisation collective ou individuelle à mener à terme dans un temps limité, un investissement de chacun des élèves dans le travail à exécuter et la mise en place d'une démarche de projet dont les étapes sont les suivantes : la définition d'un cahier des charges : à quelles contraintes ou besoins veut-on répondre ? la prévision du « produit » attendu, l'identification des moyens et des étapes de réalisation, l'organisation et l'exécution du projet, la confrontation du projet réalisé au projet initial.

Dans la démarche de projet les élèves sont associés et participent à chacune des étapes.

Ce travail par projets présente essentiellement trois intérêts sur le plan des apprentissages ;

- tout d'abord il place l'élève en situation d'acteur en lui permettant de concevoir et de choisir. Il l'amène aussi à penser les actions qu'il va conduire, responsabilise l'enfant ;

- d'autre part, il permet de donner du sens aux apprentissages. En effet, ceux-ci sont construits en lien avec une situation concrète, ils sont utiles pour la réalisation du

projet, l'analyse des tâches à conduire permet à chaque élève de préciser ce qu'il sait faire et ce qu'il doit apprendre. Il est ainsi amené à identifier et expliciter les obstacles à franchir et donc à anticiper sur les acquisitions à faire. Prendre conscience de l'utilité de ce qu'on apprend et des objectifs à atteindre facilite la mise en place des processus d'acquisition des élèves ; - enfin, le travail par projets participe à l'enrichissement des relations entre les enseignants et leurs élèves.

Question : Comment les élèves perçoivent-ils ces activités de projets ?

Quels sont les apprentissages qui sont identifiés comme résultant d'un travail par projets ?

Il s'agit de s'intéresser au sens que l'élève donne à son travail, c'est-à-dire aux choix qu'il fait et ce qui les motive. Comment, dans les enseignements artistiques, l'élève, à l'occasion de ses productions et du contact direct avec les œuvres, est amené à s'interroger sur sa production, sur ses goûts, sur ses choix, sa démarche, d'une part en la mettant en lien avec celle des artistes, (ce que j'ai fait, est-ce une œuvre d'art ? ...) et d'autre part en la situant dans une histoire et un contexte.

Question : Les notions acquises découlent-elles de la démarche utilisée par l'élève ? Cette focalisation sur la démarche personnelle de l'élève et sur le sens peut être considérée comme commune aux différents enseignements artistiques.

D'après les résultats de l'étude, on peut affirmer que les enseignements artistiques se donnent comme objectifs communs que l'élève soit capable de :

- utiliser un vocabulaire artistique adapté ;
- porter un regard critique sur ses productions, sa démarche, son patrimoine ;

- identifier les repères dans l'histoire des arts à partir de problématiques et de contacts directs avec des œuvres ;
- mettre en relation ses productions, sa démarche avec un patrimoine ;
- engager une démarche artistique personnelle à partir d'un problème posé.

Question : en quoi ces différentes situations sont-elles susceptibles de favoriser les acquisitions des élèves sur les plans technique, conceptuel et réflexif ?

Comment les activités de production s'induisent-elles des modalités d'acquisition spécifique ? Pour ne pas en rester aux seules questions, on peut à partir des premiers résultats concevoir une problématique d'évaluation, formuler des hypothèses et donner quelques pistes.

4. HYPOTHESES ET PISTES POUR L'ÉVALUATION

. Hypothèse 1

La démarche artistique engagée par les élèves lors d'activités de productions, par sa dimension réflexive, facilite la mise en œuvre de pratiques métacognitives : retour sur le problème posé, lien avec des référents culturels, explicitation et justification des choix...

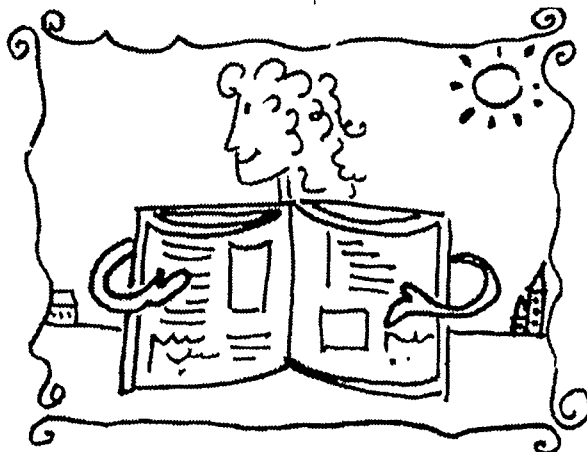
. Hypothèse 2

Une démarche de l'élève reposant sur la résolution des situations problèmes, ou sur un travail autour de problématiques ou questions autour desquelles s'organisent les connaissances des différentes disciplines, permet à l'élève d'articuler les activités réflexives, le travail autour d'apprentissages

spécifiques de notions et de techniques, par exemple la prise en compte des patrimoines culturels, en particulier contemporains.

. Hypothèse 3

La réalisation de productions personnelles demande aux élèves de faire des choix de



démarche (exploration, anticipation, sélection d'exemples), de techniques, de matériaux, qui sont spécifiques à chacun des enseignements et mis en adéquation avec la question ou le problème posé.

Les productions résultant d'un projet personnel de l'élève et d'un travail autonome supposent de sa part une prise de risque, par la nécessité même de la production, mais aussi par le choix d'une démarche personnelle, ou encore par la participation à la réussite d'un projet collectif.

. Hypothèse 4

L'interdisciplinarité ou la prise en compte du contexte culturel participent à la construction des savoirs des élèves et déterminent leurs modalités d'acquisition dans les enseignements artistiques.

Si je résume, il s'agit d'appréhender les modalités de construction des apprentissages - dans les enseignements artistiques et les acquisitions essentielles qu'ils favorisent, c'est-à-dire :

- d'identifier des représentations des élèves sur les enseignements artistiques ;
- de clarifier le rôle des productions ou activités réflexives dans les acquisitions des élèves ;
- de mesurer la place que les élèves accordent à ces productions dans leurs apprentissages ;
- de mettre en évidence les similitudes et spécificités entre les différents enseignements.

Tentons maintenant quelques pistes plus concrètes :

L'évaluation est rarement perçue comme une nécessité pédagogique ; tout au plus une contrainte quand il s'agit d'obtenir la reconduction de subventions d'une année sur l'autre. C'est pour nous, à l'Inspection générale des enseignements artistiques et particulièrement du théâtre, un travail suivi depuis deux ans. Nous cherchons à réaliser un guide de l'évaluation qui serait utilisable par les enseignants et leurs partenaires culturels et artistiques.

Mais à partir de quels indicateurs ? Comment, par exemple, apprécier l'appétit

culturel d'un élève ? au nombre de livres lus, à un abonnement pris au théâtre ou à l'opéra ?

Nous travaillons sur trois types d'indicateurs en distinguant les acquis des élèves, ceux des enseignants et ceux des partenaires :

- les acquis des élèves : et d'abord les acquis culturels c'est-à-dire leur capacité accrue à réagir aux spectacles, leur maîtrise du vocabulaire technique, leur connaissance des auteurs...

Ensuite nous envisageons les acquis relationnels, c'est-à-dire le rapport de l'élève à lui-même et au groupe ; les modifications de son comportement, sa capacité d'écoute, par exemple ; son implication dans le projet collectif, sa prise de responsabilité. Puis nous abordons les acquis liés à l'enseignement. Nous entendons par là la rigueur des déplacements, la justesse des intonations, des gestes, le respect des consignes.

Nous pensons aussi à la capacité d'invention dans les jeux d'improvisation, d'argumentation et à l'esprit critique mis en œuvre dans les analyses de spectacles. Nous considérons encore la prise de notes, la documentation, la capacité à écrire des dialogues enfin la lecture pour y dénicher des situations de jeux.

- les acquis des enseignants :

Est-ce que leurs représentations sur le théâtre et l'art en général ont changé ? Leurs rapports avec les classes se sont-ils modifiés ? leurs pratiques pédagogiques ? leurs approches didactiques ? Comment ? par exemple, quelles interactions envisagent-ils entre l'atelier théâtre et le cours de français quant à l'approche du schéma narratif ou de la valeur des temps.

- les acquis des intervenants :

Leur pratique professionnelle a-t-elle été influencée par le travail avec les élèves ? Comment ? Leur conception de l'action culturelle s'est-elle modifiée ? leur philosophie du théâtre ? leur appréciation du rôle de l'arbitre dans la cité s'est-elle corrigée lorsqu'ils se sont confrontés au public de demain ?

En l'attente d'un guide bien formalisé, on

dispose déjà de protocoles d'évaluation par dispositif, par exemple pour les ateliers de pratique artistique, les options, les jumelages ou les plans locaux d'éducation artistique. Ce sont des grilles ou des tableaux de bord, assortis de guides d'entretien. Des exemples sont présentés dans la brochure «le théâtre et l'école, une rencontre sans cesse réinventée». Ils sont le fruit des réflexions des commissions académiques de suivi des enseignements et activités théâtre (CASEAT).

Les formes d'évaluation diffèrent selon les académies. Certaines organisent des journées de bassin, comme à Angers où écoles et collèges travaillent ensemble. D'autres rassemblent autour d'une même procédure tous les partenaires académiques concernés, comme au Mans autour des jumelages ; d'autres encore s'engagent dans des opérations d'évaluation externe : ainsi l'observatoire de politiques culturelles de Grenoble a entrepris d'évaluer les contrats locaux d'éducation artistique de Saint-Martin d'Hères et d'Annecy ; Plus près des élèves, les équipes des options et des ateliers pratiquent l'évaluation au sein du groupe classe, ou entre classes avec présentation de travaux et

confrontation des partis pris. Enfin, le carnet ou journal de bord de l'élève en option obligatoire lui permet une auto évaluation personnelle. C'est en quelque sorte la mémoire affective de sa rencontre avec le spectacle vivant. Il y fait mention des différentes étapes de sa compréhension de l'univers théâtral.

Voici donc quelques éléments de notre réflexion sur la construction du savoir dans les enseignements artistiques et quelques pistes pour tenter de l'apprécier. Et comme le citait Philippe Meyrieux dans son rapport, si, selon le philosophe Vivo, «la vertu de l'intelligence consiste à inventer, comme celle de la raison consiste à accomplir», alors, il ne nous reste plus qu'à mettre en œuvre. Mais sortir de l'expérimentation et gagner le plus grand nombre, sans perdre en exigence ni en qualité, n'est-ce pas le plus difficile ? Surtout dans ce domaine où la rencontre de chaque enfant avec l'émotion peut, certes, s'aménager ; elle ne saurait se décréter, et reste une aventure rare et singulière, intime que pourtant l'école se doit de tenter pour tous.

Hélène Mathieu,
novembre 98



Le texte et la scène en France

● par Jean-Pierre Ryngaert

Notes de travail :

Je suis intervenu dans le stage sur l'histoire des textes de théâtre au XX^{ème} siècle, dans leur relation à la scène. Pour essayer d'en rendre compte en résumant encore davantage ce parcours rapide, je le présente ici sous forme de notes de travail à prolonger et à interroger.

1) Plus on avance dans le siècle, plus il est difficile d'avancer une définition catégorique du texte de théâtre. On a longtemps cru s'en tirer en cherchant du côté du dialogue, ce qui ne suffit évidemment pas et n'a probablement jamais suffi. Même la référence au système de la double énonciation, très particulier au théâtre, (deux acteurs jouant deux personnages qui se parlent et adressent en fait autant d'informations de l'auteur en direction du lecteur ou du spectateur) est ébranlée par la mise en crise du drame.

On peut se tourner vers la notion d'adresse. Les textes de théâtre seraient plus adressés (destinés à quelqu'un) que d'autres textes. Ainsi, des textes pas forcément prévus pour le théâtre trouveraient plus facilement leur régime scénique s'ils étaient, dès l'écriture, très «adressés». Mais ceci ne suffit pas à définir un statut très sûr.

On peut se référer à Peter Szondi, qui, en évoquant «le drame pur» et sa mise en crise à la fin du XIX^{ème} et au début du XX^{ème} siècle, parle du statut du texte de théâtre, notamment par rapport au roman. Il évoque aussi dans les deux cas la place de l'auteur. On peut admettre avec lui que le drame pur correspond à un dialogue et à un espace

totallement fermés, dans lesquels les personnages sont engagés, sans intrusion apparente de l'auteur. En revanche quand le théâtre tend vers le roman, quand il se «romanise» ou «s'épicise» (tend vers la forme épique) l'auteur manifeste sa présence (il «est en visite»), ne serait-ce que dans les didascalies, mais bien davantage encore dans les apartés, clin d'œil, etc.... Jean-Pierre Sarrazac a beaucoup réfléchi sur ces «formes pures», sur le «bel animal» d'Aristote et, au contraire, sur l'intérêt des «formes hybrides» qui renouvellent les écritures.

Il ne faudrait pas voir là des querelles purement théoriques. La question de la définition du texte de théâtre pose des jalons essentiels en dramaturgie, notamment sur la façon dont les relations se nouent entre l'auteur et le spectateur, comment la «place du spectateur» est prévue ou pas dès le texte.

2) Pour parler du texte, il est inévitable de faire le détour par la mise en scène, en évitant de penser par oppositions, mais en termes de relations nécessaires, de «frottements». A la fin du XIX^{ème} siècle, au moment de l'apparition de sa fonction, le metteur en scène est celui qui est chargé d'assurer une cohérence à un système scénique de plus en plus compliqué, à imposer une unité, au moins relative, à des acteurs qui, sans lui, cherchent à briller individuellement ou à imposer leur présence, parfois au détriment de l'ensemble.

Mais il occupe aussi assez tôt dans l'histoire une fonction plus intéressante, bien repérée par Bernard Dort. Plus les textes sont complexes ou étrangers à un public qui perd progressivement son homogénéité sociale, plus

le metteur en scène assure une fonction de passeur entre le texte et la scène. Il est alors beaucoup plus qu'un régisseur ou qu'un spécialiste des questions de technique scénique, mais bien quelqu'un qui lit avant les autres et pour les autres. Quand un texte ne correspond pas aux conventions admises à une époque donnée, c'est lui qui recrée les liens rompus entre la scène et la salle.

3) En France, entre les deux guerres, on rencontre beaucoup de théâtre «littéraire», très écrit, qui laisse finalement peu de place à la scène et où l'on entend beaucoup la voix de l'auteur, encore davantage quand il s'agit d'auteurs polygraphes qui ne font nullement de l'écriture théâtrale leur spécialité. Et beaucoup d'entre eux sont polygraphes : Giraudoux, Cocteau, puis Camus, Sartre... Ils reprennent le plus souvent les formes théâtrales existantes, souvent avec la préoccupation très française de la «belle langue». Il est d'ailleurs frappant que le système scolaire ou universitaire garde un faible pour des textes «à message» où l'on entend fortement la voix de l'auteur, peu brouillée par des adresses multiples.

Dans ce théâtre plutôt bavard, souvent explicatif, des historiens opèrent des classements compliqués qui prennent en compte des genres de plus en plus subtils, et de moins en moins clairs, par exemple à l'intérieur de la comédie. La réalité de la production d'aujourd'hui est plus brutale ; elle fait très peu de place à ce répertoire qui a souvent mal vieilli, avec des exceptions de taille, et des polémiques, comme autour de Paul Claudel.

4) Dans l'histoire des textes, un grand choc, celui des années cinquante-soixante, période de crise et de renouveau des écritures, bouleverse le paysage. Beaucoup d'auteurs, artificiellement rassemblés sous l'étiquette de l'avant-garde, ou sous celle de «l'absurde», prennent leurs distances avec l'ancienne dramaturgie, la fable, l'action, l'intrigue, les personnages... Les origines de cette vague sont diverses ; on peut la faire remonter à Jarry, au surréalisme, ou placer en toile de fond les

ruines de la guerre et une vision pessimiste du monde.

En simplifiant, on peut avancer que ces textes rompent avec le théâtre d'illusion. Il ne s'agit plus de faire croire à la vraisemblance d'événements extérieurs à la scène, à une fable déroulant sa logique propre, à un univers référentiel construit à l'aide des traditionnelles conventions théâtrales. Le théâtre se donne simplement pour ce qu'il est, comme un univers clos obéissant à des règles internes, notamment celles de l'espace et du temps. Il s'agit de remplir physiquement cet univers, de lui donner une matérialité.

La seconde rupture importante concerne le langage, puisque la parole n'est plus donnée comme une évidence. La scène n'est plus le lieu d'un déploiement verbal efficace et brillant. Chez Beckett, par exemple, toute parole est comme arrachée au silence, produite avec difficulté, et elle ne persiste que par l'usage de tous les expédients connus de la fabrication du dialogue. Ionesco, lui, dans un autre registre, parle «d'anti-théâtre» et parodie allègrement les conventions admises.

Le choc est durable et il produit quelques effets pervers, dans la mesure où remplir concrètement la scène en se passant de tout référent, devient parfois un système d'écriture. Certaines œuvres postérieures, en se référant trop explicitement au théâtre, en abusant d'effets dérivés du théâtre dans le théâtre, souffrent d'une dangereuse circularité, quand le théâtre ne parle plus que du théâtre.

5) Une seconde grande crise de l'écriture se déclencha aux lendemains de la crise sociale de 1968. Fallait-il encore écrire, pouvait-on accorder une foi quelconque aux mots, au langage verbal, alors que l'on venait de découvrir un théâtre du corps, et qu'on en espérait plus de vérité que de tous les langages anciens ? Les rares territoires de l'écriture étaient occupés par les partisans du collectif et les metteurs en scène se montraient soucieux de renouer avec le public.

Les spectacles n'étaient pas forcément dirigés «contre» le texte ; souvent, le texte y occupait une place réduite en tant que matériau littéraire, l'écriture collective et l'improvisation faisaient l'essentiel.

Le déficit de cette époque n'est pas un déficit en «écriture», comme on pourrait le croire, mais en auteurs nouveaux, tout simplement parce qu'ils ressentaient qu'il n'y avait plus de place pour eux sur le terrain de l'innovation. Ils étaient condamnés à leur tour d'ivoire s'ils persistaient à écrire, ou à une sujétion à l'institution (il se montait toujours des spectacles «ordinaires») dont la préoccupation n'allait pas vraiment dans le sens de l'innovation dramaturgique. Quelques auteurs connurent une longue traversée du désert, d'autres arrêtèrent d'écrire. D'autres encore, comme Armand Gatti ou l'italien Dario Fo, à mi-chemin entre l'invention verbale et son inscription dans les mots, trouvèrent la relation entre ce terrain mouvant, secoué par les séismes politiques et scéniques et leur écriture propre.

6) A la sortie de ces années, on crie beaucoup au manque d'auteurs. C'est la grande époque de la relecture des classiques, de leur interprétation, et, pour reprendre une formule de Umberto Eco, de leur surinterprétation, voire de leur «usage». La question de la «fidélité» au texte est toujours posée dans les années soixante soixante-dix, et mal posée, puisqu'on se réfère alors à une sorte de règle morale alors qu'il s'agit tout simplement de l'importance donnée au lecteur et à l'acte de lecture.

Cette espèce d'entraînement permanent aux textes anciens a peut-être contribué à changer l'œil du metteur en scène. La question de l'interprétation du texte ne se pose même plus si l'on songe à la formule magnifique d'Antoine Vitez appelant à «faire théâtre de tout». Vitez n'a certes pas travaillé avec des textes médiocres, mais il a parfois utilisé des textes non destinés au théâtre ou éloignés des territoires ordinaires du théâtre (un

compte rendu de conversations politiques, un fragment d'un roman d'Aragon), et il n'est évidemment pas le seul. Il a ainsi entériné l'idée d'un «matériau textuel» qui n'a pas de forme dramatique au départ, mais qui est modelé librement par le metteur en scène.

7) Beaucoup de textes dramatiques des années quatre-vingt sont des textes «ouverts», n'obéissant à aucune règle, jouant librement du temps, de l'espace. L'écriture dite «par fragments» a également contribué à jeter le trouble dans les esprits. Elle permet de montrer un monde qui n'est pas fini, qui n'est pas lisse et qu'il faut donc interroger, voire compléter. Le morcellement et la fragmentation sont critiqués au nom d'un retour à des formes achevées, ou à un sentiment d'abandon de la responsabilité de l'auteur face au metteur en scène. L'usage du fragment dans toutes sortes de spectacles, dans la danse par exemple, entérine l'usage des bribes et du montage, qu'on ne confondra pas avec la vogue du «zapping». Là s'affirme l'idée que le texte peut servir à toutes sortes de fins, sans forcément être un texte au sens où on l'entendait.

8) Certains théoriciens contestent la place traditionnellement attribuée au texte dans la représentation. Pavis, par exemple, refuse ce qu'il appelle le logocentrisme, l'habitude qu'il estime excessive de placer le texte au centre de la représentation. Dans le travail de réception, le texte ne serait plus qu'un élément du spectacle, au même titre que la scénographie, la lumière, etc. Il faudrait donc cesser de penser le texte comme «l'avant» de la représentation et entériner la relation que beaucoup de metteurs en scène entretiennent avec les textes contemporains.

9) Aujourd'hui, l'auteur dramatique contemporain écrit souvent exclusivement pour la scène. Il est parfois celui que l'on pille ou que l'on fragmente à son tour, un producteur de textes à usages multiples. Des metteurs en scène peuvent faire appel au

texte pour un usage partiel et intermittent, comme le fait par exemple Bob Wilson. Les spectacles faisant de plus en plus appel à des arts qui se croisent et qui se répondent, le texte n'est en effet qu'un élément parmi d'autres. Du sens flotte à la surface du texte dit Phil Glass, qui parle «d'émulsion de sens». Pourtant, si l'on considère des metteurs en scène (Bob Wilson, Richard Foreman) comme des créateurs à part entière, il faudrait pouvoir mettre en scène leurs œuvres après eux. Même si, comme le dit F. Morin, ce serait comme «rêver les rêves d'autrui».

En cette fin de siècle, on devrait peut-être envisager deux mots différents pour la mise en scène, tant le texte peut prendre des statuts différents ; celle qui continue à prendre appui sur le texte et celle qui s'écrit en dehors du texte, prenant la scène comme page blanche.

N.B. Certaines parties de ces notes sont empruntées ou font allusion à mon article sur le XX^{ème} siècle («Le théâtre : frottements entre le texte et la scène») à paraître en 1999 dans l'ouvrage collectif Histoire de la France littéraire aux P.U.F.

BIBLIOGRAPHIE

ABIRACHED Robert (sous la direction de)
La Décentralisation théâtrale
Arles, Actes Sud-Papiers. ANRAT 1993-95, 4 vol.

BANU George
Le Théâtre : sorties de secours
Paris, Aubier, 1984

BROOK Peter
L'Espace vide
Paris, Seuil, 1977

CORVIN Michel (sous la direction de)
Dictionnaire Encyclopédique du théâtre
Paris Bordas, 1991

DANAN Joseph
Le théâtre de la pensée
Rouen, Médiannes, 1995

DORT Bernard
Théâtre public
Paris, Seuil, 1967

DORT Bernard
Théâtre réel
Paris, Seuil, 1971

DORT Bernard
Théâtre en jeu
Paris, Seuil, 1979

DORT Bernard
La représentation émancipée
Paris, Seuil, 1988

DUMUR Guy (sous la direction de)
Histoire des Spectacles
Paris, Gallimard, Pléiade, 1965

ESSLIN Martin
Théâtre de l'absurde
Paris, Buchet/Chastel, 1971

GUENOUN Denis
Le théâtre est-il nécessaire ?
Circé, 1997

JOMARON Jacqueline (sous la direction de)
Le Théâtre en France
Paris, Armand Colin Pochothèque, 1992 (nvelle ed.)

Jeune Théâtre
Revue d'Esthétique, N°26. 1994
numéro préparé par Maryvonne Saison

Mettre en scène aujourd'hui
Alternatives théâtrales N°38. et Le Maillon
(Cahier réalisé par Serge Saada avec la collaboration de A.F. Benhamou)

Les Voies de la Création théâtrale
Paris, Editions du C.N.R.S.
(vingt volumes depuis 1970)

PANDOLFI Vito
Histoire du théâtre
Marabout Université, 1964

PAVIS Patrice
Dictionnaire du Théâtre
Paris, Dunod, 1996 (nvelle éd.)

PAVIS Patrice,
L'Analyse des spectacles,
Paris, Nathan Université, 1996

PRIGENT Christian
Ceux qui merdRent
P.O.L.,1991

REGY Claude
Espaces perdus.
Paris, Plon, 1991

ROUBINE Jean-Jacques
Théâtre et mise en scène
Paris, PUF, 1980

ROUBINE Jean-Jacques
Introduction aux grandes théories du théâtre
Paris, Dunod, Paris, 1990

RYNGAERT Jean-Pierre
Lire le théâtre contemporain
Paris, Dunod, 1993

SARRAZAC Jean-Pierre
L'Avenir du drame : écritures dramatiques contemporaines
Lausanne, L'Aire, 1981

SARRAZAC Jean-Pierre
Théâtres intimes
Arles, Actes Sud, 1989

SARRAZAC Jean -Pierre
Théâtres du moi, théâtre du monde
Rouen, Médiannes, 1995

SZONDI Peter
Théorie du drame moderne, 1880-1950
Paris, L'Age d'Homme, 1983 pour la traduction française

VINAVER Michel
Ecrits sur le théâtre
Lausanne, L'Aire, 1982

VITEZ Antoine
Le Théâtre des idées
Paris Gallimard, 1991

VITEZ Antoine
Ecrits sur le théâtre
3 vol. Paris, P.O.L., 1995-1997