



l'Art et la manière

★ d'intervenir en milieu scolaire - VIII, IX, X

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

Cahier
du
Nouveau Théâtre
d'Angers

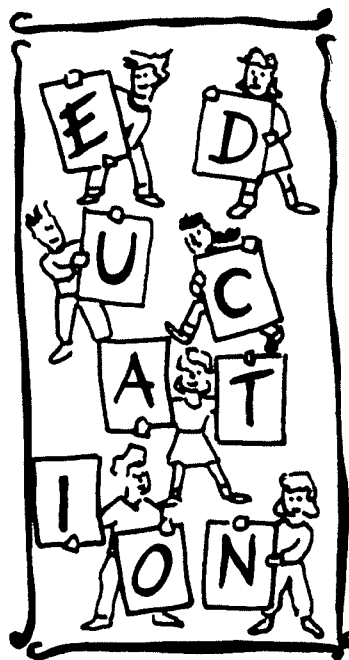
HORS-SÉRIE

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

**NOUVEAU
THEATRE
D'ANGERS**

Nouveau Théâtre d'Angers
12 place Imbach / BP. 10103
49101 Angers Cedex 02
Tél. 02.41.88.90.08
Fax. 02.41.88.37.80
www.nta-angers.fr

2. Dispositif éducation



Partenariat éducation et culture

Par Michel ZANOTTI

Le partenariat entre l'éducation et la culture dans le domaine des enseignements et les activités artistiques constitue une originalité du système éducatif français, spécialement en ce qui concerne le théâtre où, à la différence des arts plastiques et de la musique, ce partenariat est obligatoire.

UN PEU D'HISTOIRE

Un bref historique précédera un état des lieux et quelques questions qui se posent environ vingt ans après les débuts du partenariat.

Il y a une longue tradition du théâtre à l'École, mais le partenariat avec des professionnels du spectacle est une idée neuve de ce dernier quart de siècle.

Le théâtre comme auxiliaire de la classe de Français

Depuis longtemps, des professeurs héritiers des pédagogues qui, comme Freinet, ont voulu donner la parole aux élèves, ont fait mettre en voix et en espace des textes dramatiques en classe, pour accompagner leur étude et, dans le cadre de clubs, pour aboutir généralement à une production le plus souvent présentée en fin d'année.

Parallèlement, plus nombreux encore sont ceux qui conduisent leurs élèves à des représentations de spectacles professionnels. Elles sont parfois d'une qualité artistique discutable («matinées scolaires») et l'exploitation pédagogique qui en est faite ne met pas toujours l'accent sur la dimension esthétique. La sortie au théâtre ne remplit alors qu'une fonction illustrative et récréative et ne s'inscrit pas dans un véritable projet.

Le temps des pionniers

Dans les années cinquante et soixante, les mouvements d'éducation populaire ont exercé une influence importante sur les enseignants et ont largement contribué à leur formation : stages proposés par les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active, la Ligue de l'Enseignement, les Cahiers Pédagogiques ; réseau des conseillers techniques et pédagogiques du Ministère de la Jeunesse et des Sports qui ont beaucoup œuvré pour le théâtre amateur.

En même temps, sous l'influence de Jean Vilar à la tête du Théâtre National Populaire et du Festival d'Avignon, s'impose la vision d'un théâtre professionnel conçu comme un service public : politique tarifaire, relations soignées avec le public, développement d'associations de spectateurs (Amis du Théâtre Populaire) le plus souvent animées par des enseignants. C'est aussi le début de la décentralisation théâtrale permettant d'irriguer les grandes villes de province (Rennes, Strasbourg, Saint-Etienne, Toulouse) et de la prise en compte du jeune public.

Milieu éducatif et milieu théâtral se rapprochent et font émerger les « théâtraux » qui seront à l'avant-garde du développement des pratiques théâtrales dans les établissements scolaires. Mais ces militants restent isolés et conduisent en total bénévolat des activités cantonnées à la périphérie de l'École et pas toujours bien considérées. Ils sont pris dans

La difficile conquête de la reconnaissance institutionnelle

le contexte d'un système éducatif privilégiant l'abstraction et laissant une place minime aux activités manuelles, artistiques et sportives. Initiant leurs élèves au jeu dramatique avec les moyens du bord, organisant des sorties au théâtre et parfois des rencontres avec les équipes de création, ils sont à l'origine d'une sorte de partenariat sauvage.

Quelques dates importantes :

1968. Le colloque d'Amiens, aboutissant notamment à la création des 10% pédagogiques consacrés aux activités dites d'éveil.

1978. Création de la Mission d'Action Culturelle au Ministère de l'Éducation nationale, puis de ses déclinaisons académiques dans les Rectorats, et lancement des Projets d'action éducative (P.A.E.)

1982. Protocole d'accord entre le Ministère de l'Éducation nationale et le Ministère de la Culture, suivi de la signature des premières conventions de développement culturel entre certains Rectorats et les Directions régionales des affaires culturelles.

Les années suivantes ont vu le lancement des ateliers de pratique artistique puis des enseignements de théâtre-expression dramatique à titre expérimental. C'est une reconnaissance de fait du partenariat.

1988. Loi sur les enseignements artistiques définissant les règles de fonctionnement du partenariat.

1993. Nouveau protocole d'accord sur l'éducation artistique, associant à l'Éducation et à la Culture deux autres Ministères : l'Enseignement supérieur, la Jeunesse et les Sports.

1998. Circulaire sur l'éducation artistique et culturelle de la maternelle à l'Université.

Il y a continuité, malgré les changements de majorité politique. Cette inscription des arts, et parmi eux du théâtre, dans l'institution demeure marginale puisque les ateliers sont ouverts sur la base du volontariat et que les enseignements sont optionnels. Elle correspond à une lente évolution des missions de l'École qui cherche à diversifier les voies de la réussite et qui commence à s'ouvrir vers son environnement.

UN FONCTIONNEMENT ORIGINAL

Un dispositif complexe

Des disciplines artistiques de plein droit.

Seuls les enseignements d'arts plastiques et d'éducation musicale sont obligatoires à l'école et au collège.

Les maîtres de l'école primaire sont aidés par des conseillers pédagogiques spécialisés.

Au collège, chacune de ces disciplines dispose d'une heure par semaine assurée par des professeurs spécialisés recrutés sur concours. A noter toutefois que leur maxima de service étaient jusqu'à la rentrée 2002 supérieurs de 3 heures à celui de leurs collègues des autres disciplines. Du fait des compétences artistiques de ces professeurs, le partenariat, facultatif, se développe le plus souvent avec les services éducatifs des musées et parfois avec des conservatoires de musique.

Un «strapontin» pour le théâtre

Héritage de l'histoire et choix délibéré, il n'y a pas de professeurs spécialement formés pour l'enseignement du théâtre. Aussi le partenariat avec des professionnels est-il obligatoire.

Il faut un accord du Recteur et du Directeur régional des affaires culturelles garantissant la qualité artistique du partenaire pour ouvrir un enseignement ou un atelier ou engager un projet. La prise en charge financière des enseignants revient à l'Éducation nationale, celle des artistes à la Culture.

Depuis 1993, la supervision pédagogique est assurée par un inspecteur général de l'éducation nationale.

Depuis 1988, une commission nationale d'orientation et de suivi a été créée. Elle est composée de représentants des deux ministères, d'inspecteurs, d'enseignants, et d'artistes. Elle est chargée de donner des avis sur les programmes, les formations et les outils pédagogiques.

Depuis 1995, ont été créées des commissions régionales, déclinant les orientations nationales tout en prenant des initiatives adaptées aux réalités locales et aux besoins du terrain. Elles ont une importante fonction de régulation et d'impulsion. Leur mise en route a permis d'avoir une meilleure connaissance des actions, notamment grâce à l'organisation de visites de classes assurées conjointement par un inspecteur pédagogique régional (tous font partie du groupe des inspecteurs de Français), un responsable de l'action culturelle du Rectorat et le conseiller théâtre de la Direction régionale des affaires culturelles.

Le système est lourd et ne fonctionne pas sans tiraillements entre les deux administrations centrales, entre elles et les échelons locaux, au niveau même de la région, voire des départements. C'est toutefois le prix à payer pour une véritable reconnaissance de la place du théâtre dans le système éducatif et pour le développement des actions de formation continue et des outils pédagogiques.

UNE PLACE CERTAINE MAIS QUANTITATIVEMENT LIMITÉE

Un domaine en marge des disciplines

Hors de toute obligation, le théâtre dans le système éducatif français repose entièrement sur trois piliers :

- le volontariat des enseignants ;
- le choix des élèves ;
- la disponibilité des partenaires.

Aussi, malgré la reconnaissance institutionnelle, son statut demeure-t-il relativement flou et sa situation fragile.

Il ne touche qu'un nombre extrêmement limité d'élèves et ne fait l'objet d'aucune formation initiale obligatoire des enseignants, alors même que se sont créés dans un certain nombre d'universités des instituts d'études théâtrales (Paris III, Paris X, Aix-Marseille, Caen, Nantes).

Des positions modestes mais non négligeables

A l'école primaire, les nouveaux programmes donnent aux maîtres la possibilité d'introduire l'expression dramatique, comme la danse et l'étude de l'image.

Il suffirait d'une incitation plus forte dans les IUFM et de la mise en place de conseillers pédagogiques spécialisés ou d'une formation minimale des conseillers généralistes.

Au collège, les ateliers de pratique touchent environ 600 établissements à raison de 3 heures par semaine.

Au lycée, les enseignements optionnels touchent un peu plus de 100 établissements.

- 4 heures par semaine en 2nde de détermination
- 4 heures par semaine en 1^{re} et Terminale série littéraire coefficient 6 au baccalauréat
- 3 heures par semaine en 1^{re} et Terminale (série économie et sociale) et (série scientifique).

A noter, la composition mixte des jurys de baccalauréat (enseignant et partenaire artistique) comme dans les épreuves professionnelles des baccalauréats professionnels.

Parallèlement à ces enseignements et à ces activités où les élèves acquièrent des compétences assez pointues, continuent d'exister d'autres dispositifs portés à bout de bras par les missions d'action culturelle des Rectorats et qui permettent d'élargir le cercle des initiés, à savoir :

- les projets construits sur une plus courte durée, également en partenariat (P.A.E. dans les établissements, parcours à dominante touchant un bassin d'établissements) ;
- les classes artistiques : une classe transplantée pendant une semaine dans un lieu culturel ;
- les clubs, où n'interviennent pas nécessairement des professionnels, mais où ils sont de plus en plus sollicités au moins pour une aide ponctuelle, en utilisant des crédits d'animation pédagogique.

Plus récemment sont venues s'ajouter d'autres incitations institutionnelles, chances à saisir sans doute, mais aussi nouvelles strates qui risquent de nuire à la lisibilité de l'ensemble, d'autant qu'elles ne s'inscrivent toujours pas dans ce qui pourrait apparaître comme essentiel aux yeux de la communauté éducative :

- les parcours diversifiés et travaux croisés au collège (2 heures par semaine)
- les ateliers d'expression artistique au lycée (72 heures sur l'année).

«Les trompettes de la renommée»

Enfin, dans de nombreuses académies existent des rencontres théâtrales scolaires sur lesquelles les autorités de tutelle ont décidé en 1999 de braquer les projecteurs, avec une opération intitulée «Printemps Théâtral».

Cette opération médiatique renvoyait en fait aux origines, à certaines rencontres qui ont été, au tout début des années 80, le fer de lance de la reconnaissance institutionnelle et ont prélué à la création des ateliers et des enseignements en partenariat, ainsi qu'à l'engagement des collectivités territoriales avant même les lois de décentralisation. Elles comportaient en général plusieurs volets :

- des présentations de travaux d'élèves ;
- des présentations de spectacles professionnels ;
- des échanges sur ces représentations ;
- des ateliers pour les élèves et pour les enseignants, encadrés par des professionnels.

Certaines, comme celles qu'organisait en Vendée l'association Vents et Marées, s'ouvraient même déjà aux échanges internationaux. Vingt ans après, ce coup de chapeau qui sent un peu sa récupération, n'en témoigne pas moins d'une certaine prise de conscience de l'importance d'un phénomène fondateur et qui n'a pas encore fini de porter tous ses fruits.

Une influence importante sur l'ensemble du système

Le rôle joué par les quelques centaines de militants qui ont porté le théâtre-expression dramatique et conquis de haute lutte ses avancées est sans commune mesure, semble-t-il, avec la faible place qu'occupent apparemment les pratiques de joueur ou de spectateur dans le cursus scolaire.

Peut-être cette marginalité persistante a-t-elle pour contrepartie une grande capacité d'innovation de ceux qui ont en charge les enseignements et les activités de théâtre ? Ils contribuent sans nul doute à attirer l'attention des décideurs sur le poids que devrait avoir dans l'institution l'éducation artistique et culturelle des jeunes, composante de la formation du citoyen. Ils nourrissent la réflexion pédagogique et didactique des enseignants d'un certain nombre de disciplines, notamment de français. Ils engagent enfin de nombreux partenaires artistiques à une réflexion approfondie sur les missions de service public qui leur reviennent.

Les enseignements et activités artistiques en partenariat, n'occupant pas un espace considérable dans le système éducatif, ne mobilisant pas l'attention de l'opinion comme les disciplines phares, constituent un terrain d'expérience privilégié. Leur influence se manifeste en particulier sur les points suivants :

- l'intervention pédagogique des enseignants irrigue les autres disciplines
- l'approche spécifique des textes de théâtre en français, la motivation à la lecture, la création du nouvel enseignement d'histoire des arts, la prise en compte plus affirmée de l'oral ;
- le caractère transversal du théâtre permet d'éviter les cloisonnements disciplinaires et de faire avancer les mentalités vers plus d'interdisciplinarité et vers une pédagogie de projet ;
- le théâtre étant une sorte de carrefour des arts entraîne une prise en compte plus forte de l'artistique dans son ensemble ;
- le travail d'équipe s'impose là où les habitudes individualistes laissent le professeur dans la solitude ;
- la nécessité d'un investissement personnel très fort conduit à prendre fortement en considération la personne de l'enfant ou de l'adolescent ;
- microcosme social, le théâtre participe à l'éducation à la citoyenneté et à la tolérance ;
- par l'approche concrète qu'il implique, il place les élèves en situation de « mettre la main à la pâte » et les oblige, dans un monde de bruit et parfois de fureur, à écouter et à regarder l'autre qui est aussi un « je » ;
- il offre un exemple d'ouverture vers les entreprises à travers les conventions de jumelage entre établissements scolaires et structures culturelles ;
- il exige un partage de compétences dans le duo de l'enseignant et de l'artiste qui conduit à un repérage beaucoup plus fin du professionnalisme de chacun et enrichit du même coup le parcours de formation des élèves ;
- . il fait prendre conscience des limites de l'auto-suffisance de l'École et de la nécessité pour elle de s'ouvrir davantage sur l'extérieur ;
- . il met constamment en relation le faire, le voir et le dire dans des va-et-vient très formateurs ;
- . il conduit les structures culturelles à s'orienter vers une politique des publics et des « non publics » qui les responsabilise et redonne du sens à l'action culturelle.

PERSPECTIVES

Des questions ouvertes

Le partenariat est vivant mais conduit à se poser beaucoup de questions. Il convient toutefois d'en relativiser la gravité si l'on prend soin de comparer le relatif confort de la situation présente et la précarité du début des années quatre-vingt où tout était encore incertain et aventureux.

Voici quelques-unes de ces questions :

Comment éviter les disparités d'une région à l'autre ? Comment conjuguer la nécessité d'une impulsion centrale et les initiatives locales ? Comment proposer des dispositifs nationaux et prendre en compte les innovations du terrain ?

Comment concilier les missions respectives d'enseignement de l'Education et de création de la Culture ? Comment développer la prise en compte de la créativité dans l'enseignement et de la formation du côté de la Culture ?

Comment s'acheminer vers une évaluation fiable des enseignements et activités de théâtre en milieu scolaire, importante pour la consolidation de leur reconnaissance ? Comment réguler sans anesthésier ? Institutionnaliser sans tarir l'esprit d'innovation ?

Comment sortir sans dommage de la marginalité et toucher un nombre plus important d'élèves, sans sacrifier la qualité ?

D'un côté : 13 millions d'élèves
De l'autre : 5 théâtres nationaux, 27 centres dramatiques nationaux, 6 centres dramatiques nationaux pour l'enfance et la jeunesse, 65 scènes nationales, 667 théâtres municipaux dont 32 missionnés.

Comment former les enseignants et les artistes ?

- formations conjointes ou spécifiques ?
- faut-il une préparation à l'intervention en milieu scolaire dans les écoles de théâtre ?
- faut-il introduire une option théâtre dans les concours de recrutement des professeurs ?
- doit-on préférer des artistes intervenants ou des intervenants artistiques ?

Comment définir les rôles respectifs de l'établissement scolaire et de la structure culturelle dans les conventions de jumelage ?

Comment articuler le pédagogique et l'artistique ? Comment, par delà le développement des pratiques de joueur et de spectateur, le théâtre peut-il aider, sans être instrumentalisé, aux apprentissages fondamentaux que sont la lecture, l'écriture et l'oral ?

Vaste programmé qui a de plus un coût et qui ne peut commencer à être réalisé que si les collectivités territoriales s'y engagent de manière significative.

En résumé, depuis vingt ans les avancées sont certaines, mais demeurent fragiles. Le théâtre à l'École en France reste un chantier encore largement expérimental.

Des freins existent : A l'école primaire : l'attachement à la polyvalence du maître et une certaine frilosité des inspecteurs devant le partenariat, parfois justifiée par des prestations de qualité douteuse expliquent les réticences au développement de la pratique.

Au lycée professionnel : le poids des disciplines professionnelles et, à l'origine, l'orientation négative des élèves constituent des obstacles certains ; mais quelques audacieuses tentatives démontrent l'efficacité d'une véritable démocratisation culturelle dans ce type d'établissement.

Au lycée, le poids symbolique et matériel du baccalauréat limite considérablement les possibilités de développement de tout ce qui ne fait pas l'objet d'une évaluation normative, d'autant plus que les syndicats demeurent réservés, voire hostiles, à l'égard des procédures de contrôle en cours de formation.

C'est au collège que le terrain semble le plus favorable et qu'une certaine souplesse existe si les établissements jouent vraiment le jeu de l'autonomie.

Du côté des structures culturelles, le point majeur est l'inscription dans les cahiers des charges d'une mission de partenariat avec les établissements scolaires.

Pour éviter, après des années de progrès qu'on ne peut nier, la stagnation qui provoquerait le découragement, il est important que les autorités de tutelle définissent une ligne claire sur l'organisation du partenariat et au premier chef sur les formations. Il s'agit aujourd'hui :

- d'initier les professionnels du théâtre à l'intervention raisonnée en milieu scolaire, sans renoncer à leur identité, mais en ne méconnaissant pas les enjeux et les objectifs de l'enseignement et en inscrivant leur action dans un projet concerté ;
- d'initier les professionnels de l'enseignement à la dimension culturelle de leur mission et au fonctionnement du partenariat, dans le respect de l'identité professionnelle du partenaire et en tenant le plus grand compte de son parcours de création dans la construction commune du projet pédagogique.

Des raisons d'espérer :

- le succès des actions de formation continue proposées aux enseignants (par exemple, 600 candidats pour 50 places lors d'une université d'été sur l'école du spectateur organisée en 1997) ;
- l'engagement déterminé de grands professionnels du théâtre qui n'hésitent pas à faire de l'action en direction des jeunes une orientation majeure de leur projet (Alain Françon, Jacques Nichet, Stanislas Nordey, Claude Yersin).
- la demande des jeunes surtout, mesurée lors de la récente consultation nationale des lycées.

Une dernière enfin et non la moindre : la réflexion commune qui rassemble enseignants et artistes. Ce sont les regards croisés et amis des enseignants et des gens de théâtre qui ont fondé le partenariat en France. Ce sont nos regards croisés et amis en Europe qui peuvent nourrir la réflexion de nos responsables et aider au développement de la formation artistique et culturelle des jeunes de nos différents pays.

Théâtre et arts de la scène

Cadre présenté
par Jean-Claude LALLIAS

LES OBJECTIFS

Il s'agit, en assurant aux élèves la conquête d'outils d'expression de les impliquer dans un projet qui donne sens à toute une série d'apprentissages et leur apporte des repères culturels indispensables.

LA DÉFINITION D'UNE CLASSE À PROJET ARTISTIQUE ET CULTUREL

«THÉÂTRE ET ARTS DE LA SCÈNE»

Il s'agit d'un projet interne à la classe qui s'inscrit dans le projet d'école. Les horaires nécessaires pour la conduite du projet (de l'ordre de 40 à 60 heures sur l'année) sont pris sur l'ensemble de l'horaire global de la classe, en particulier sur les horaires des domaines disciplinaires que le projet vient renforcer.

La recherche de cohérence et de transversalité doit être au cœur du projet et donner ainsi du sens à des activités d'apprentissage qui relèvent de différents domaines :

- des activités de lecture, en lien avec le programme de Littérature de la classe : lecture expressive de textes, travail individuel et collectif sur la voix, la diction et la prononciation, en faisant toujours une activité tendue vers la recherche d'une exploration des variations de sens puis vers des choix d'interprétation ;
- des activités d'écriture : productions de courts dialogues ou de scènes à partir de lecture des pièces de théâtre, fixation de canevas de jeu, notes personnelles de mise en scène d'un texte, narration ou notes personnelles à partir d'un spectacle vu en commun ;
- des pratiques de recherche documentaire et d'utilisation de documents en lien avec l'Histoire, notamment avec l'histoire des arts et des civilisations ;
- des activités directement liées aux démarches spécifiques de l'éducation artistique : exploration de ses propres moyens d'expression, confrontation à des œuvres, processus de création personnelle et collective à partir de règles précises, courtes réalisations présentées et soumises au regard des autres pour une évaluation collective, apprentissage progressif de la parole critique avec un vocabulaire adapté.

LES CONTENUS DE LA CLASSE «THÉÂTRE»

Le choix des contenus de travail avec les élèves est l'objet d'une définition précise entre l'enseignant (ou l'équipe enseignante) et les partenaires professionnels associés au projet. Ces contenus sont liés aux ressources locales et à l'opportunité des créations régionales. Toutefois, quatre grandes composantes doivent être privilégiées :

- la consolidation et l'acquisition d'outils d'expression pour les élèves : travail corporel, jeux de coopération et d'imitation, travail sur la voix, sur l'art de dire des textes, sur la parole adressée dans un espace symbolique de jeu.

On sera notamment attentif à tous les phénomènes insonoriques et expressifs dont les variations entraînent des effets de sens et permettent d'approcher la notion «d'interprétation» (ce travail peut se faire aussi bien sur des textes poétiques, sur de courts textes narratifs que sur des dialogues de théâtre).

- la sensibilisation des élèves aux langages des arts de la scène et aux rituels de la représentation. Il s'agit, tout en leur permettant de vivre intensément des moments de théâtre de qualité (aussi bien en allant voir des spectacles qu'en recevant dans l'école ou dans la classe de courts moments de théâtre) de les aider à acquérir quelques références culturelles. On sera attentif à leur permettre de prendre conscience de la diversité des formes théâtrales (qu'elles soient ou non liées à un texte) et des différents métiers qui participent à la représentation. S'il est essentiel de privilégier autant que possible la relation des élèves aux formes et aux écritures contemporaines, on n'oubliera pas que la référence à quelques formes historiques de représentation théâtrale permet par comparaison d'acquérir les tout premiers repères. Cette familiarisation peut bien évidemment s'étendre à des formes spectaculaires comme la marionnette, les arts de la rue ou les arts du cirque. L'objectif est, dans tous les cas, d'apporter aux élèves des références et des expériences culturelles qui accroissent leur plaisir d'être des spectateurs éclairés.

- la réalisation concrète de courts moments de théâtre par les enfants eux-mêmes en privilégiant les processus de création à leur portée et les formes du travail collectif. A cet égard, il s'agira davantage d'inventer des formes et des dispositifs de représentation adaptés au nombre et à l'expérience des enfants (formes chorales, versions différentes d'une même scène, lectures à plusieurs dans l'espace, etc.) Plutôt que de les engager dans la production d'un spectacle où ils ne seraient «qu'exécutants». Privilégier l'esquisse, la théâtralité avec peu de moyens, la variation à partir de règles précises sont les principes les plus efficaces à l'école.

- la familiarisation avec quelques termes essentiels du vocabulaire spécifique des arts du théâtre, afin d'aider les élèves à parler de leurs premières expériences, à fixer quelques notions de base et à aborder une première réflexion critique, à la fois sur leur propre travail et sur les œuvres qu'ils ont découvertes. Les élèves pourront garder traces de leurs découvertes et de leur travail dans un carnet de bord personnel et collectif.

LA PLACE ET LES FORMES DU PARTENARIAT

La classe artistique «Théâtre et arts du spectacle» est accompagnée dans l'année par des artistes associés au projet (et plus largement par des gens de métier du spectacle vivant).

Cet accompagnement porte, selon les projets, sur plusieurs aspects, sous la responsabilité du maître ou de l'équipe pédagogique. Selon les ressources et les disponibilités locales, plusieurs artistes ou professionnels peuvent être associés à une classe, leur apport devant porter de façon cohérente sur un contenu négocié et organisé au long du déroulement du projet de façon à constituer des temps forts du parcours des élèves. La totalité des interventions de professionnels se situe entre 15 et 20 heures sur l'année, c'est à dire de l'ordre du tiers du temps consacré au projet de la classe. Voici à titre d'exemple des types d'activités qui peuvent être conduites avec l'apport de professionnels :

- l'initiation pratique avec un comédien aux langages de base du travail théâtral : le corps dans l'espace, la diction de textes, la mise en espace de courtes situations (à partir de textes ou de propositions ouvertes).

- l'accueil d'un auteur et un travail d'écriture ;
- l'accueil de comédiens qui viennent lire ou jouer de courts textes aux élèves ;
- la découverte d'un lieu de création et des métiers de la scène ;
- l'aide à la production de courts moments de théâtre réalisés avec les élèves à partir d'un processus de création ;
- des échanges autour d'une création que les élèves ont vue et dont ils explorent un aspect ;
- un travail d'élucidation de la réception personnelle d'un spectacle et une approche de la dimension réflexive et critique.

LA MISE EN RÉSEAU DES CLASSES ARTISTIQUES THÉÂTRE

Le plan de développement des classes artistiques et culturelles «Théâtre» s'appuie sur un réseau de ressources identifiées et coordonnées au niveau local par une structure culturelle de référence. L'ensemble des classes doit être coordonné au niveau départemental et il est souhaitable que les classes soient mises en réseau. Il est possible de prévoir que les élèves de plusieurs classes participent à des événements en commun, notamment à l'occasion du Printemps du Théâtre. De même, il est recommandé que ces classes établissent en cours d'année des échanges de correspondance ou de travaux.

L'essentiel, étant que les élèves d'un même département ou d'un même bassin scolaire aient conscience de participer à un travail qui concerne d'autres classes.

LA FORMATION ET LA COORDINATION DU PLAN D'ÉDUCATION ARTISTIQUE

Les enseignants d'un même bassin scolaire (ou du département) doivent bénéficier de moments de formation pour accompagner la mise en œuvre concrète du plan. Ces moments de formation et de rencontre avec les partenaires professionnels abordent les différentes composantes de la classe artistique et permettent un suivi collectif. Un coordinateur au niveau départemental est désigné par l'Inspecteur d'Académie afin de mettre en place ces temps de formation, de donner des informations aux classes concernées et de leur faciliter l'accès aux ressources artistiques identifiées par le groupe d'experts mis en place dans l'Académie.

Les formations mises en place dans le département sollicitent les compétences de formation aussi bien des réseaux culturels et artistiques que celles de formateurs de l'Éducation Nationale (conseillers pédagogiques, inspecteurs, personnes ressources, formateurs de l'IUFM, universitaires...)

LES LIEUX DE RESSOURCES ET LES OUTILS PÉDAGOGIQUES

La mise en place des classes artistiques «Théâtre et arts du spectacle» s'accompagne de formation progressive de formateurs identifiés (personnes ressources du réseau départemental académique).

A cette fin, des stages nationaux sont programmés pour les coordinateurs désignés par l'Inspecteur d'Académie.

D'autre part, des lieux de ressource vont être mis en place progressivement dans les grandes régions. Ils auront une triple vocation :

- programmer des séminaires de travail et de formation pour les professionnels impliqués dans le développement des classes artistiques «théâtre» quelle que soit la nature de leurs interventions (initiation pratique, sensibilisation des élèves, travail de création avec les élèves, accompagnement des jeunes spectateurs...)
- programmer des séminaires de travail et de formation pour le réseau des formateurs académiques et départementaux appelés à mettre eux-mêmes en œuvre des sessions de formation pour les enseignants engagés dans le plan. Programmer également des sessions de formation pour les personnes chargées de coordonner les réseaux de classe (personnes ressources).
- produire en lien avec un CRDP les outils nécessaires pour accompagner les classes. Regrouper l'ensemble des informations, des documents et des comptes-rendus d'expériences et les mettre à disposition des équipes départementales ou académiques. Organiser avec le monde associatif des journées d'étude, d'information et de rencontre sur différents aspects de l'éducation artistique dans les régions.

Ces pôles ressources ont en outre une mission nationale : travailler plus particulièrement une dimension particulière du travail d'initiation artistique et culturelle (par exemple les formes de travail qui permettent aux élèves de découvrir le répertoire contemporain, les formes de productions spécifiques qui peuvent être proposées à différentes étapes de la scolarité, le repérage des contenus fondamentaux d'une première initiation à la diction des textes ou à leur mise en espace à l'école). Cette dimension du travail des centres de ressource est destinée à faire connaître au niveau national les formes de travail les plus exigeantes, à proposer des scénarios de référence et à contribuer ainsi à faire partager une recherche de qualité pour le travail dans des classes.

Des outils pédagogiques sur différents supports (livres, documents audiovisuels, DVD) seront produits au niveau national avec l'aide du CNDP*. Un premier outil de référence sera bientôt mis en chantier : une bibliographie de base à destination des classes indiquant par grands niveaux les ouvrages essentiels en matière d'éducation au théâtre et aux arts de la scène.

Pour le arts du cirque, il est prévu également de mettre en place progressivement des centres de ressources qui auront vocation à accompagner la mise en place de classes «arts du cirque» dans quelques départements où des ressources de qualité peuvent être mobilisées.

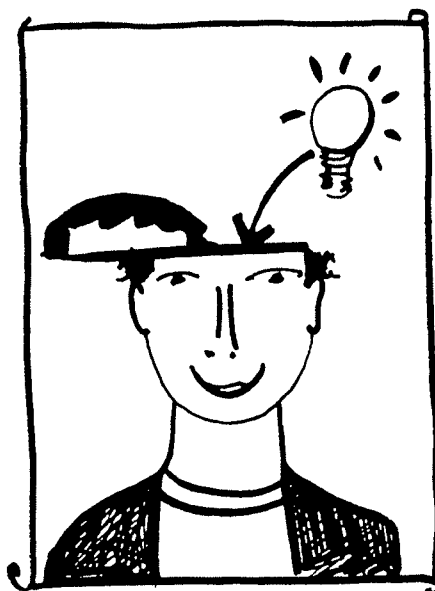
*Centre National de Documentation Pédagogique

LE PLAN DÉPARTEMENTAL «THÉÂTRE ET ARTS DE LA SCÈNE»

Il concerne dans sa première phase :

- un minimum de 20 classes du primaire (base minimale pour pouvoir accompagner ces classes en réseau et organiser une formation pour les enseignants).

- un minimum de cinq classes au collège ;
- un minimum de cinq classes de lycée professionnel ;
- un programme de formation pour les enseignants (et des séminaires de travail avec les partenaires professionnels engagés dans le travail des classes) ;
- un coordonnateur au niveau départemental, chargé auprès de l'Inspecteur d'Académie d'assurer le suivi et l'information des classes ;
- une prévision des rencontres organisées entre les différents partenaires et les types d'échanges prévus entre les différentes classes engagées dans le plan ;
- une prévision concernant l'information de tous les partenaires et les budgets mobilisés pour l'ensemble du réseau des classes «théâtre».



3. Répertoire, scénographie



Les possibles et les impossibles du répertoire ?

Il m'est posé, cette fois-ci une question bien redoutable par le Nouveau Théâtre d'Angers.... Je vais tenter de situer les limites des impossibles et des possibles.

Je vous renvoie quand même, en préalable, à quelques-unes de mes interventions antérieures.

- 1 - les cinq fondamentaux (Art et la Manière I, III, IV)
- 2 - le répertoire «les grands boulevards...» (Art et la Manière II)
- 3 - quel répertoire jouer ? (Art et la Manière V, VI, VII)

Je crois que cette question des «impossibles» est d'abord reliée à une clarification du contexte de travail et à sa définition.

Si nous voulons donner aux élèves qui fréquentent les classes théâtre ou les ateliers, une envie et un désir de théâtre, il est évident que les choix de textes à travailler que nous faisons sont déterminants.

Je vais tenter de dégager trois ou quatre pistes de travail, qui sont celles à partir desquelles – par l'expérience de formation qui est la mienne – je fonde mes hypothèses en ce moment.

LE TRAVAIL FONDAMENTAL (LES OUTILS DE L'ÉMANCIPATION)

Je crois que les élèves ont besoin de travailler l'espace, le corps en jeu, l'improvisation de situations simples : ce contexte n'appelle aucun impossible, puisque la question du «répertoire», en tant que tel, ne se pose pas là. Tout au plus prenons-nous appui sur une variété de textes (albums, récits, textes de toute nature). Mais il s'agit souvent d'un inducteur thématique qui sert à colorer les jeux que nous proposons.

Souvent dans ces démarches, nous faisons «anticiper» par le jeu des univers imaginaires que nous rencontrerons plus tard dans un récit ou dans une pièce. J'appelle cela «construire» les références d'une lecture et d'un texte grâce aux jeux exploratoires que nous mettons en place.

Je ne crois pas non plus que nous ayons réellement des interdits en ce qui concerne les appuis à un travail de diction ou de lecture expressive préparée. Je crois utile que tout texte – (de quelque nature qu'il soit) – puisse servir de matériau sonore. Il s'agit ici moins d'impossibles, que de savoir doser la difficulté des textes que l'on veut mettre en voix dans un espace.

*L'onde approche, se brise, et vomit à nos yeux
Parmi des flots d'écume, un monstre furieux.*

Racine

Ce texte, comme travail sonore et corporel est possible : apprendre à lire et à dire, faire résonner les sonorités (consonnes, voyelles) peut devenir jeu, si l'on a travaillé par exemple sur l'énergie interne d'un mot (gestualiser *élastique, champagne, volcan, nuage...*)

Ce travail régulier sur le souffle, la voix, les mots et le corps «résonnant» convoque la poésie : la seule contrainte est de choisir des textes évocateurs,

courts, présentant des difficultés graduées.

Il en va de même des textes dialogués de théâtre que l'on met tout simplement en lecture à plusieurs voix (lectures courtes préparées de textes que j'ai appelés «propédeutiques»). Ici l'impossible se situe déjà ailleurs : je crois que nous devons fuir la niaiserie, le texte plat, sans enjeu et sans mouvement. Je crois que l'impossible se situe du côté de la démagogie qui constituerait à donner à lire un texte où l'on n'apprend rien : ni sur soi, ni sur le monde, ni sur la langue, ni sur les émotions. L'autre impossible, se situe dans la difficulté même du texte : sa syntaxe, ses mots, les référents qu'il convoque doivent quand même faire image et sens pour les élèves, pas immédiatement, mais pas de façon insurmontable...

Mais si ce travail de mise en lecture, de mise en partage de textes, est fait régulièrement et dans la continuité dans les classes, on constate que la marge des «impossibles» se réduit assez vite, car les enfants aiment la découverte de textes lus à plusieurs, dans un espace d'écoute et de partage collectif. Sans «exégèse».

LE TRAVAIL DE SENSIBILISATION

J'entends par-là, des moments que l'on offre aux élèves (réception) et les moments où ils font de premières expériences expressives (par exemple autour d'un jeu improvisé avec un texte comme dans les petites formes que vous fait découvrir l'équipe NTA). Ce sont ces moments offerts où les élèves vont soit «recevoir» des textes qu'un comédien ou leur professeur leur dit ou leur lit, soit les recevoir dans la représentation théâtrale qu'ils vont voir.

Comme il s'agit en principe de créer un émerveillement (un cadeau qu'on leur fait), les impossibles se situeraient plutôt de trois côtés :

- des textes déstabilisants (trop violents, trop choquant, trop provocant). Et ici tout est question d'âge. Cela ne veut pas dire des textes qui ne «dérangeraient pas» les représentations dominantes que l'on peut avoir...
- des textes vulgaires, mercantiles, idéologiquement suspects («clichés racistes ou sexistes»).
- des textes dont les références sont trop savantes (qui renvoient à des univers inaccessibles, très «littéraires», au sens péjoratif de verbeux et artificiel). C'est ce que j'appelle aussi le répertoire «inactif» ou purement muséologique.

Le répertoire doit ici nécessairement créer une «tension», une surprise, déplacer les repères, émouvoir et remuer (sens étymologique d'émotion), mais toujours proposer aux élèves une «épreuve de vie» forte, enrichissante.

LES TEXTES POUR DES «RÉALISATIONS»

Là se situent pour moi les vraies questions de choix, où l'impossible est à analyser.

D'abord s'émanciper de la question traditionnelle du «spectacle total», pour préférer aborder les textes de jeu de façon ouverte et adaptée au groupe.

- oser le «montage» du texte ;
- faire des distributions en relais ;
- refuser le casting : personnes et personnages (âges, sexes, apparence) ;
- présenter plusieurs versions du «même» ;
- affirmer la simplicité scénique (on est à l'école : économie des signes) ;
- faire apparaître la «partition» ouvertement ;
- jouer plusieurs fois.

A partir de là, on se libère des fausses questions : tout matériau dramatique devient «possible», dès lors que :

- les thèmes concernent les élèves ;
- les difficultés de langue ne sont pas insurmontables (longueur, difficultés linguistiques de tous ordres ...) ;
- les situations à lire / jouer sont fortes, impliquantes ;
- la parole et l'écriture spécifiquement théâtrale et poétique) sont «actives» spécifiquement théâtrale et poétique (au sens où il y a création avec la langue) ;
- l'univers mis en jeu suffisamment «résonnant» sans forcément être l'actualité ou la banalité sans transposition.

L'impossible alors se retourne : il n'est pas possible alors de ne pas privilégier dans ces espaces la relation à la création vraiment contemporaine (récurrence de l'accès à un répertoire «classique», au passé et à la mémoire du théâtre).

L'impossible, c'est de ne pas en profiter (question de temps et d'objectif «offensif») pour faire découvrir et faire aimer des répertoires contemporains qui «émergent» aujourd'hui, des auteurs d'aujourd'hui à mettre en lien avec des œuvres du répertoire classique (personnages, situations, références...)

- Actes Sud papiers
- École des loisirs Théâtre
- Gallimard Junior Théâtre
- Lansman.

Par Jean-Claude LALLIAS
(ANGERS – novembre 2000)



Texte illisible et surcompréhension productive

Par Jean-Pierre RYNGAERT

La lecture solitaire d'un texte de théâtre demeure une entreprise ressentie comme difficile.

Face aux vieux adages de tous ceux qui se mettent vite sur la défensive («le théâtre est fait pour être joué» ou «une lecture à haute voix s'impose») on oppose le plaisir de voir les maisons d'édition spécialisées dont le nombre augmente et la circulation importante des traductions de textes de toutes origines.

Un paysage de pièces de théâtre d'aujourd'hui est constitué, encore faut-il avoir le désir de les lire. Beaucoup de résistances sont justifiées par un classique «manque d'imagination», par l'idée qu'il faut laisser cela aux metteurs en scène, (mais sont-ils toujours si bons lecteurs ?) ou par une légitime paresse et l'absence de plaisir. La mise en place de «grilles» de lecture complexes n'est d'ailleurs pas forcément de nature à convaincre du simple bonheur de lire.

Puisque le théâtre est réputé illisible par beaucoup, je me suis souvenu de l'affirmation d'Umberto Eco pour qui un texte n'existe pas sans lecteur... Je me suis donc intéressé à cette notion d'illisibilité, en la traitant à rebours, en cessant de me heurter exclusivement à l'objet réfractaire et en me tournant vers ses lecteurs réels ou potentiels, afin de les constituer en «chœurs».

A cet effet, j'ai interrogé des étudiants de maîtrise ou de DEA (donc, des étudiants avancés) dans le cadre de mon enseignement à Paris III, à propos des textes de théâtre qu'ils jugeaient difficiles à lire ou franchement illisibles. Je leur ai demandé de fouiller dans leur bibliothèque à la recherche des textes achetés et jamais terminés, de ceux à peine commencés, d'explorer aussi leur cimetière de bonnes résolutions de lecteurs. Les réponses sont diverses, puisqu'à côté d'un Heiner Muller et de quelques autres de la même mouvance, qu'on pouvait attendre, figure le Claudel du *Partage de midi*, le Genet des *Nègres*, tel auteur africain peu connu, mais aussi Racine, aussi bien qu'un contemporain décrété illisible à rebours, parce que trop facile, sans intérêt ni épaisseur.

Depuis, je propose régulièrement des séances de lecture collectives de textes difficiles ; elles ne suppriment pas tous les obstacles et ne rendent pas exactement compte du secret de la lecture solitaire, mais elles interrogent la façon dont nous lisons, avec l'espoir de faire disparaître quelques préjugés, dont le plus énorme, celui d'une appropriation directe du texte autour de la question du «sens».

Une solide tradition voudrait en effet que l'on comprenne les textes d'emblée, que l'on en saisisse la fable, les méandres, le réseau thématique aussi bien que les «beautés», d'un seul mouvement, presque par intuition. Il s'agirait toujours d'aller à l'essentiel, à la synthèse géniale, au jugement définitif et informé. On comprend pourquoi tant de lecteurs ont l'envie de se déclarer incompetents, ou, à l'opposé, qu'ils se plaignent d'être confrontés à des objets obscurs. C'est sans doute les mêmes raisons qui font que des lecteurs captifs sautent sur un mode d'emploi quelconque et finissent par croire qu'il remplace la lecture réelle du texte ainsi que tout point de vue personnel.

Quand, pour les textes tout neufs, il n'y a pas de mode d'emploi ou qu'aucune forme connue n'est repérable, on comprend bien leur désarroi.

Dans le cadre des stages d'Angers, nous avons repris un travail qui a pour objet d'améliorer la compétence du lecteur en utilisant comme point de départ tout ce qu'il sait déjà et qui est souvent considérable, plus qu'il ne l'imaginait lui-même.

L'exercice est des plus simples ; il consiste à lire publiquement, au ralenti, un fragment d'un texte réputé difficile, en accueillant toutes les interventions des participants, en détaillant toutes les possibilités de lecture, en explicitant toutes les hypothèses et en s'arrêtant autant que nécessaire sur la matérialité du texte. A cet effet, et nous y reviendrons, nous mettons au travail «l'encyclopédie personnelle» d'Umberto Eco, en tirant toutes les conséquences pratiques, notamment les plus simples, en facilitant tous les types de commentaires.

Personne ne sait rien du fragment soumis à notre regard, ou en tout cas la lecture n'en a pas été préparée. Le morceau soumis au tout dernier moment à notre lecture a chaque fois été choisi par Bernard Grosjean, qui reste extérieur au travail. Il s'est agi la première fois d'un fragment d'un texte de Jean-Luc Lagarce, la seconde fois d'un texte d'Edward Bond. Le jeu des hypothèses croisées, débarrassé des préjugés de l'intimidation culturelle, contribue à construire les caractéristiques dramaturgiques de l'oeuvre à partir de ce qui est effectivement lu, et non en fonction de ce que l'on croit attendre de tel auteur ou de tel texte.

SUR LA SÉANCE DE LECTURE

Une fois admis que nous lisons un texte avec (et contre) tous les autres, c'est-à-dire avec la mémoire de nos lectures antérieures, rares ou nombreuses, peu importe, il s'agit de prendre conscience du système référentiel de chaque lecteur pour mettre en évidence comment nous lisons. De nombreuses variables sont à l'oeuvre, objectives comme par exemple l'âge du lecteur, son expérience des textes, ou plus difficiles à apprécier, comme ce qu'il est convenu d'appeler sa sensibilité.

En pratique, les lecteurs sont différemment concernés par les réseaux thématiques ; ils s'impliquent en fonction de leur histoire personnelle mais aussi, peut-être, de leur état du moment ou de la période.

Du point de vue des savoirs, personne n'est tenu de multiplier les références culturelles ou érudites pour épater ; nous cherchons à saisir quand et pourquoi le recours à d'autres textes est indispensable, nous essayons de mesurer l'importance du point de vue dramaturgique, bien qu'il ne soit pas l'axe déterminant de ce travail.

Nous procédons à une lecture réplique par réplique, au ralenti, en appelant aux interventions croisées ; je ne m'interdis pas d'intervenir à l'intérieur de ce «choeur», et les prises de parole du groupe portent :

- sur tous les types de commentaires ;
- sur des contradictions importantes qui peuvent être soulignées mais ne sont jamais discutées, puisqu'il ne s'agit aucunement d'avoir tort ou raison.
- sur des étonnements quand ce qui est parlé par une personne n'avait pas du tout été «lu» par le reste du groupe ;
- toutes les associations et notations subjectives sont autorisées.

Il ne s'agit pas du tout d'obtenir une sorte de grand commentaire final qui ferait l'unanimité par sa dimension synthétique, mais plutôt de dresser le spectre assez large de ce qui serait recevable.

Une des différences avec «la lecture au ralenti» telle que Michel Vinaver l'a mise en œuvre, c'est que nous ne prenons pas en compte, dans cet exercice, la totalité des axes dramaturgiques. Remarques savantes et remarques simples sont écoutées, au même titre que les associations sensibles que peut déclencher la lecture. Au bout du compte, il s'agit d'aiguiser son regard de lecteur au sein d'un groupe, de se situer les uns par rapport aux autres en constatant écarts, convergences et divergences. Parfois, ce mode de lecture a quelque chose d'un jeu et sa dimension chorale peut aider les lecteurs les plus prudents à s'essayer à une prise de parole discrète ou intermittente.

SUR L'ACTE DE LECTURE

Quelques considérations théoriques, brièvement signalées ici, et qu'il faudrait discuter, puisqu'elles ne vont pas forcément dans le même sens, sous-tendent ce dispositif de travail.

1) «L'encyclopédie personnelle» est une notion essentielle de l'acte de lecture. Elle rappelle que le lecteur lit avec tout ce qu'il sait déjà mais aussi avec tout ce qu'il est, avec l'ensemble de ses expériences sensibles passées. Dans le cas du texte de théâtre et de lecteurs issus du milieu artistique, la formulation de cette réconciliation est bien utile. Elle libère les lecteurs des préjugés en faveur ou en défaveur de la lecture savante ; elle autorise évidemment l'interprétation mais aussi, et nous y reviendrons, la «surinterprétation».

Le lecteur occupe une place capitale dans l'acte de lecture. Comme le rappelle Vincent Jouve, «comprendre une œuvre ne peut dès lors se réduire à en dégager la structure ou la rattacher à son auteur. C'est la relation mutuelle entre écrivain et lecteur qu'il faut analyser». C'est aussi cette relation qu'il est le plus difficile à mettre en lumière, qui engage l'acte artistique du passage à la scène.

2) La part faite au lecteur est une porte ouverte à tous les excès ; «l'œuvre ouverte», comme l'a signalé Eco lui-même, peut devenir l'œuvre traversée par tous les vents.

C'est pourquoi plusieurs théoriciens s'attachent à définir le cadre et les limites du travail du lecteur. Il faut des «critères de validation», comme l'écrit Jouve, «car si on peut lire n'importe quoi sous n'importe quel texte, alors tous les textes deviennent synonymes». Roland Barthes s'est attaché à définir une «cohérence interne de la lecture». Paul Ricoeur, de son côté, parle de «cohérence externe», se référant à des données objectives, biographiques, historiques ou autres et soulignant que toutes les lectures ne se valent pas : «une interprétation ne doit pas seulement être probable, mais plus probable qu'une autre».

On mesure mieux les conséquences de ces remarques dans le domaine de la formation, où il s'agit pourtant de réhabiliter le lecteur et son droit à la subjectivité, contre toute une tradition de soumission à la lecture docte.

L'accueil du point de vue personnel ne signifie pas que nous renoncions démagogiquement à tout projet d'amélioration de la compétence générale du lecteur. Toutes les lectures sont modifiables, et l'encyclopédie personnelle bénéficie d'une géométrie variable puisqu'on peut constamment l'enrichir. Il s'agit donc de tenir les deux bouts de la chaîne, d'encourager le lecteur à lire pour et par lui-même, tout en l'incitant à rendre sa lecture de plus en plus complexe, à mesure que son expérience grandit.

Dans ce travail, nous n'essayons évidemment pas de faire croire que la lecture ne réclame pas de compétence. Vincent Jouve rappelle à ce propos que le texte met en jeu un savoir minimal que le lecteur doit posséder s'il veut

poursuivre sa lecture.

Face à des textes complexes, il est pourtant possible de commencer à lire sans attendre ni espérer la compétence absolue ou l'illumination soudaine.

3) Un texte illisible est un texte auquel on ne sait poser aucune question, et en tout cas aucune bonne question. Nous avons reçu un entraînement scolaire qui consiste à donner des réponses et nous nous inquiétons quand nous ne savons pas en formuler ou que nous ne les jugeons pas assez bonnes.

Or, rappelle Umberto Eco, «faire de l'élucidation de l'intention du texte le but des études littéraires (...) est une conception de la critique digne de Little Jack Horner : l'idée qui fait de l'oeuvre littéraire une sorte de tarte dans laquelle l'auteur a diligemment fourré un nombre particulier de beautés ou d'effets et que le critique, comme Little Jack Horner, extrait complaisamment les uns après les autres, en disant «Quel bon garçon je suis».

La compréhension consiste à poser les questions et à trouver les réponses sur lesquelles le texte insiste. La sur compréhension consiste à soulever les questions que le texte ne pose pas à son lecteur modèle, des questions que le texte ne nous incite pas à poser à son propos. Eco donne l'exemple de l'histoire des Trois petits cochons dont l'ouverture «Il était une fois trois petits cochons...» appelle la question «Que s'est-il alors passé? » et non «Pourquoi trois ?» ou «Quel est le contexte historique concret ?», qui ne sont pourtant pas forcément des questions sans intérêt. Elles sont rentables si elles créent des liens avec le texte.

La notion de «sur compréhension productrice» paraît indispensable, en tout cas pour les textes de théâtre qui nous occupent. Notre travail de lecteur est souvent à la croisée de l'interprétation et de la sur interprétation, et le metteur en scène, pour sa part, propose rarement une lecture qui soit strictement de simple «compréhension».

En revanche, il arrive que la question de l'interprétation cesse d'être un enjeu du théâtre si la mise en scène, ne plaçant plus du tout le texte au centre de la scène, en fait un simple «usage».

Dans ce cas, l'acte de lecture n'a plus d'importance, le texte devient un matériau comme un autre, utilisé de manière pragmatique par celui qui en a besoin quand il en a besoin, quitte à ce qu'il opère toutes les fragmentations et effets de montages qui lui conviennent. La «lecture» cesse alors radicalement d'être un enjeu de la mise en scène.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

. BARTHES Roland,
Le Plaisir du texte, Paris, Seuil, 1973.

. BARTHES Roland,
S / Z, Paris, Seuil, 1970.

. ECO Umberto,
Lector in fabula, Paris, 1985 pour la trad. fr.

. ECO Umberto,
Interprétation et surinterprétation, Paris, PUF, 1996 pour la trad. fr.

. JAUSS, Hans Robert,
Pour une esthétique de la réception, Paris, Gallimard, 1978, pour la trad. fr.

. JOUVE Vincent,
La lecture, Hachette Sup., Paris, 1993

. RICOEUR Paul,
Le Conflit des interprétations, Paris, Seuil, 1969

. VINAVER Michel,
Écritures dramatiques, Arles, Actes Sud, 1993.



Scénographie, méthode de travail

Par Philippe MARIOGE

Comment le scénographe doit-il procéder pour mettre spatialement en forme le sens fondamental du spectacle ?

Au commencement il y a un thème, un texte, etc. Il s'agit d'en faire une analyse dramaturgique, c'est-à-dire d'en étudier le contenu, avec le metteur en scène, en fonction de sa propre vision du spectacle. De cette analyse du contenu doit être extrait l'**essentiel**, le fondamental, une idée et une seule.

Bien entendu, rien ne s'accompagne de son contraire et tout est ambigu. Mais dans un premier temps, il est important de faire un choix, tout en notant soigneusement les sens secondaires qui enrichiront postérieurement la proposition.

«Le scénographe doit aider le metteur en scène à rendre le plus lisible possible la narration afin que le mystère s'épanouisse à l'intérieur de cette clarté».

Une fois extraite, cette substantifique moelle, il faut la traduire formellement, c'est-à-dire trouver l'**idée de forme** qui symbolise l'idée de fond. Cette recherche peut s'effectuer à l'aide de raisonnements par l'excès, jusqu'au-boutiste. Le principal est d'être juste ; le beau n'étant, en l'occurrence, que l'expression du vrai.

«Trouver un espace qui entretienne une liaison souterraine avec la matière même du texte et dont l'image définitive ne soit qu'une sorte d'écho sensible du récit».

Parallèlement, il faut faire deux listes :

- la liste des besoins indispensables à la mise en scène : les changements de lieux, les entrées et sorties, les circulations, les accessoires, le mobilier ;
- la liste des contraintes fonctionnelles de la production : le budget, les dimensions des plateaux, la rapidité de montage et de démontage, la solidité, la légèreté, les contraintes de transport.

Vient alors le moment de confronter ces différentes données, de dé-former l'idée de forme en l'obligeant à répondre aux exigences énumérées, sans qu'elle perde sa force symbolique. Ainsi elle deviendra un organisme vivant répondant à des fonctions multiples.

«Dans une œuvre, on doit trouver la géométrie secrète, celle des sens autant que des espaces».

«Un espace n'est intéressant que s'il entretient des relations avec le paysage et la machine à jouer».

Cet espace sera la **forme de base**, semblable à l'état d'un personnage. De même que les personnages évoluent au cours du drame, la scénographie doit se transformer pour exprimer les sens secondaires nécessaires. Cette modification peut être matérielle (mouvements) ou vibratoire (espace-lumière, espace-son). En ce sens on peut dire que la scénographie est un personnage supplémentaire du spectacle.

«Toute scénographie est un système de narration ; comment raconter une histoire, comment faire avancer un récit, même si rien ne bouge apparemment».

Reste que tout ce travail doit être guidé par un souci permanent de légèreté.

«Le théâtre est un art léger. La fragilité constitue le théâtre et elle ne peut s'accommoder de la pesanteur. A priori tout est lourd et si cette lourdeur ne s'évapore pas pour ne garder que l'esprit des choses que leurs vibrations, alors le théâtre cesse d'exister».

Le meilleur moyen de sauvegarder cette magie théâtrale est de jouer avec l'imagination du public. Appia ne disait-il pas que «l'illusion produite par l'oeuvre d'art n'est pas de nous abuser sur la nature des sentiments, ou des objets, vis-à-vis de la réalité, mais, au contraire, de nous entraîner si bien dans la vision étrangère qu'elle vous semble être la nôtre». La convention est reconnue : le spectateur sait qu'il n'a pas devant les yeux la réalité mais la transposition. A nous de suggérer l'essentiel à partir duquel il pourra recréer l'univers.

«Au théâtre, il faut qu'il y ait toujours une représentation fantasmagorique du réel, car si on colle trop à celui-ci, le théâtre se retire».

