

CAHIER
DU
NOUVEAU
THÉÂTRE
D'ANGERS

HORS-SÉRIE

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

V

VI

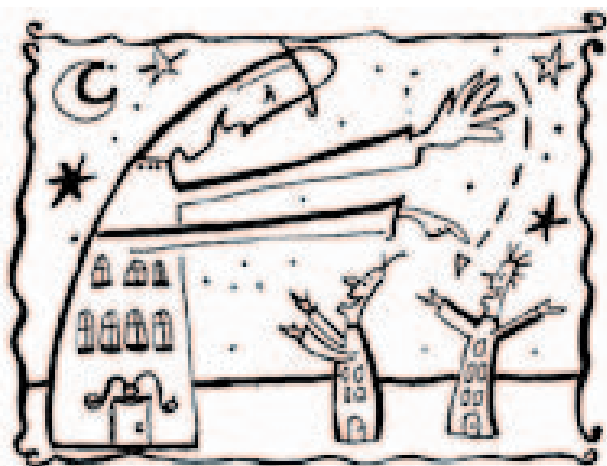
VII

**NOUVEAU
THÉÂTRE
D'ANGERS**

Nouveau Théâtre d'Angers
Centre Dramatique National
Pays de la Loire
12 place Imbach/BP. 10103
49101 Angers Cedex 02
Téléphone : 02.41.88.90.08
Télécopie : 02.41.88.37.80
www.nta-angers.fr
contact@nta-angers.fr

Sommaire

Une double solitude, par Claude Yersin	page 3
Liste des intervenants	page 5
Liste des stagiaires des 3 sessions	page 6
Programmes des stages : N°5, N°6 et N°7	page 9
Petites formes acte III, par Bernard Grosjean	page 12
Modes de fabrication des petites formes.....	page 21
Intervenir en temps scolaire..., par Jean-Claude Lallias	page 22
Quel répertoire jouer... ?, par Jean-Claude Lallias	page 26
Compte rendu d'expérience, par Jean-Luc Weinich	page 31
L'art d'intervenir..., par Jean-Gabriel Carasso	page 33
Paroles des stagiaires	page 37



"L'art et la manière d'intervenir en milieu scolaire V, VI et VII"

Directeur de la publication : Claude Yersin

Coordinateur de la publication : Jean Bauné

Conception graphique et illustrations : Laurence Delcroix

Mise en page : Solange Abaziou

Une double solitude

Introduction par Claude Yersin.

Depuis l'automne 1995, huit stages "l'Art et la manière d'intervenir en milieu scolaire" ont été organisés par Jean Bauné au Nouveau Théâtre d'Angers, Centre Dramatique National, sous la responsabilité pédagogique de Bernard Grosjean. Trois cahiers hors-série du Nouveau Théâtre d'Angers ont déjà synthétisé et rassemblé les interventions des divers formateurs, voici le quatrième.

L'intérêt des comédiens engagés à divers titres dans un travail avec le milieu scolaire, issus de tout le territoire, ne se dément pas pour ces rendez-vous de formation non-rémunérés, non défrayés (et par conséquent entièrement à leur charge), et qui de surcroît, ne donnent accès à aucun diplôme...

Pourquoi ?

C'est à notre sens la conséquence d'une grande solitude des artistes impliqués dans ce type de démarche.

Les témoignages convergent pour pointer les causes de ce sentiment de solitude : en dépit de tous les dispositifs législatifs et réglementaires, des directives, des professions de foi et des déclarations d'intention, jusqu'à la récente charte élaborée par le Ministère de la Culture ou l'objectif annoncé par l'Éducation Nationale d'ouvrir à court terme des Ateliers d'Expression Artistique dans 50% des lycées de France, l'idée d'éducation artistique n'est pas encore vraiment portée par l'ensemble des administrations de la Culture et de l'Éducation. Une vraie écoute pour les actions sur le terrain est trop généralement remplacée par l'exécution de consignes "politiquement correctes" ou le souci de "faire du chiffre".

Premier constat : l'immobilisme des tutelles devant l'absurde inadéquation du statut du comédien intervenant : appelé en tant qu'artiste à être le partenaire d'un enseignant, considéré comme un enseignant par les administrations... N'épilouons pas. C'est un frein qu'il faut desserrer.

Deuxième constat : l'absence pour les comédiens de dispositifs de formation sérieux face aux enjeux et aux pratiques d'une éducation artistique de qualité au spectacle vivant.

Des tentatives homéopathiques commencent à voir le jour au Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique (CNSAD), une réflexion est en cours au Ministère de la Culture, dans certaines universités.

Faut-il donc créer un diplôme, ou un certificat, de comédien-intervenant ?

Nous penchons plutôt pour la généralisation de processus de sensibilisation dans toutes les formations professionnelles (Écoles nationales, Conservatoires Nationaux de Région, etc.) afin que les futurs comédiens se familiarisent dès le départ à l'idée d'associer les démarches de création et de transmission. L'une nourrissant l'autre, l'une et l'autre étant les deux faces d'un même métier.

A l'heure actuelle, l'activité de transmission, d'implantation, de formation d'un public, est encore fortement dépréciée dans les évaluations, dans l'intérêt des décideurs culturels, de la presse spécialisée, et plus généralement, du "métier" : l'idée est tenace que c'est "par défaut" qu'on accepte d'y consacrer une partie de son activité professionnelle...

Quant à la formation continue ou plutôt continuée, nous pensons nécessaire de conforter ou de susciter cinq ou six lieux repérés et décentralisés, desservant l'ensemble du territoire, et capables d'accueillir régulièrement les artistes engagés dans l'intervention auprès de jeunes scolarisés. Notre expérience en ce domaine montre que l'un des moyens les plus efficaces de renforcer ces artistes dans leur action est l'analyse commune de cas concrets et la confrontation des pratiques, puisque chaque binôme partenarial artiste-enseignant génère sa méthode, infléchie par les êtres et les circonstances. Une certaine coordination de démarches par trop "sauvages" ou divergentes quant aux objectifs recherchés constitue un facteur très favorable à leur efficacité et à leur multiplication. La constitution d'une "position artistique commune" devrait éviter les dérives auxquelles sont exposés les partenaires à l'intérieur du système scolaire. Des lieux de rencontre et d'échange sont donc indispensables aux artistes isolés sur le terrain.

Mais nous avons constaté que les artistes au travail dans les établissements scolaires ne sont pas les seuls à ressentir une certaine solitude : beaucoup d'enseignants ont aussi le sentiment de se débattre dans l'indifférence générale de leur hiérarchie et de leurs collègues, voire contre leur hostilité...

Là encore, le manque de formations, initiales et continuées, est flagrant. Rares sont les IUFM à mettre en place les modules indispensables pour préparer les futurs professeurs à mettre en œuvre une éducation artistique en partenariat.

Plus grave encore, on constate une quasi absence de pratiques culturelles chez les futurs enseignants, en particulier dans le domaine du théâtre ; encore très minoritaires sont ceux dont la curiosité a été éveillée aux cours de leur parcours scolaire pour la fréquentation des arts et des spectacles, rien (ou peu de chose) n'est mis en place dans ce sens dans les IUFM...

Or une bonne éducation artistique allie pratiques artistiques (faire soi-même) et pratiques culturelles (goûter ce que font les autres). L'apprentissage de la lecture des signes et des codes artistiques doit être pris en charge par chacun des partenaires du binôme enseignant-artiste, de même que l'initiation aux outils et aux processus de la création.

Pour les formations continuées, nous savons que le nombre, déjà restreint, de formations organisées par l'Éducation Nationale (PNF, PAF) sont actuellement en régression. Ici ou là, des initiatives de formation sont prises par quelques institutions culturelles (dont le Nouveau Théâtre d'Angers), ou dans le cadre original d'associations Théâtre-Education regroupant des "militants" artistes et enseignants pour une mise en commun de la réflexion, pour l'impulsion d'actions ou de manifestations comme l'organisation de Printemps théâtraux. De telles associations, présentes au niveau national, telle l'ANRAT, ou à l'échelon de chacun des cinq départements des Pays de la Loire, manquent encore dans la majorité des départements français. Elles constituent les creusets indispen-

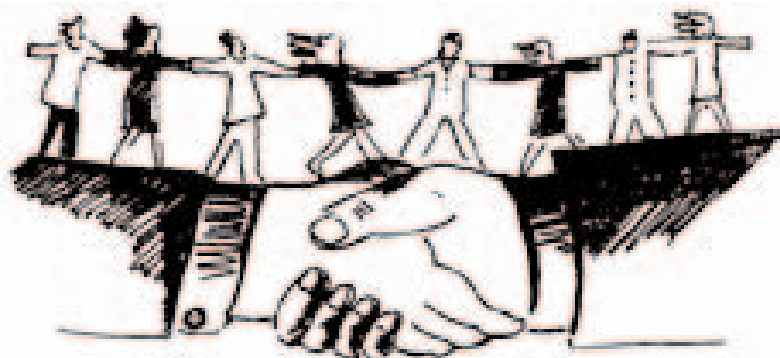
sables où peuvent s'élaborer des propositions dynamiques pour une politique générale d'éducation artistique. Il n'y a que sa base qui puisse faire bouger la montagne...

Car tout se passe en somme comme si, dès le départ, et aujourd'hui encore, on avait mis la charrue avant les bœufs : la commande, celle des politiques, des administrations, des collectivités territoriales en direction des artistes pour qu'ils interviennent dans le système éducatif ou d'autres espaces sociaux (quartiers, prisons, hôpitaux, etc.) a précédé la mise en place de dispositifs d'acquisition de compétences.

Si dorénavant on veut progresser dans ce domaine, qualitativement et quantitativement, la priorité doit être mise sur les formations (artistes, enseignants, travailleurs sociaux, fonctionnaires, élus...).

A l'heure où l'on peut supposer que les deux Ministères concernés au premier chef par l'éducation artistique sont sous la responsabilité de personnalités particulièrement sensibles à cette dimension de leurs missions, à l'heure où les perspectives économiques s'améliorent, nous attendons la manifestation d'une vraie volonté politique commune, et que les moyens soient dégagés d'une éducation artistique de qualité pour tous les enfants.

Claude Yersin
15.VI.2000



Liste des intervenants

Jean Bauné

Chargé de mission culture / éducation
au Nouveau Théâtre d'Angers
Action culturelle du Rectorat

Daniel Besnehard

Dramaturge, Secrétaire Général
du Nouveau Théâtre d'Angers

Jean-Gabriel Carasso

Secrétaire Général de l'ANRAT
(Association Nationale de Recherche
et d'Action Théâtrale en milieu scolaire et universitaire)

Silvio Crescoli

Scénographe

Jacques Daniel

Chargé de mission pour les relations Education-Culture
à la Direction Régionale des Affaires Culturelles – Pays de la Loire

François Dugoujon

Administrateur du Nouveau Théâtre d'Angers

Bernard Grosjean

Comédien et Directeur de la Compagnie Entrées de Jeu

Jean-Claude Lallias

Professeur à l'IUFM

Jean-Pierre Ryngaert

Professeur à l'Université Paris III

Jean-Luc Weinich

Responsable développement culturel
de l'Association Culturelle de Trappes

Claude Yersin

Directeur du Nouveau Théâtre d'Angers,
metteur en scène

Liste des stagiaires

L'Art et la manière d'intervenir en milieu scolaire V

du mardi 24 au vendredi 27 novembre 1998

Anne-Sophie AUBIN

52 rue Ordener
75018 PARIS

Vincent AURRAN

Le Plessis
49750 CHANZEAUX

Camille BEHR

89 boulevard de Charonne
75011 PARIS

Philippe BERANGER

3 cours Nemausus
30000 NIMES

Yannick BÔNE

15 rue Renaise
53000 LAVAL

Michèle BORDIER

4 rue de la Petite Cité
27000 EVREUX

Raquel CARRARA

5 rue d'Aous
30470 AIMARGUES

Raphaël DALAINE

28 bis bd du Général de Gaulle
49100 ANGERS

Sandra DUPOUX

61 rue de la Ville en pierre
44000 NANTES

Stéphane FORTIN

34 rue E. de la Boussinière
72000 LE MANS

Florence GRISTI

Las Terrades
66150 ARLES/TECH

René GUEDJ

11 rue Arc en Ciel
34200 SETE

Pascal LÉVÊQUE

18 square Littré
49300 CHOLET

Franck MOREAU

14 rue de Clairmarais
51100 REIMS

Pierre PUIGCERVER

Chemin de la Cigale
30170 ST HIPPOLYTE DU FORT

Katia SANTSHI

38 chemin de la Planche brûlée
01210 FERNEY VOLTAIRE



Liste des stagiaires

L'Art et la manière d'intervenir en milieu scolaire VI

du mardi 6 au vendredi 9 avril 1999

Michèle ABAUZIT

106 rue du Liéton
77120 MOUROUX

Bénédicte AUBAILLY

46 rue de la Barre
58000 NEVERS

Saïd BEKTI

6 rue des Sureaux
66000 PERPIGNAN

Philippe BERANGER

BATB
3 cours Nemausus
30000 NIMES

Mahé BRAUJOU

5 rue des Amandiers
34290 ALIGNAN DU VENT

Hicham CHAKIB

"La Planque"
11400 MAS-SAINTE-PUELLES

Anne DOTEAU

39 rue Général Bedeau
44000 NANTES

Michel DURAL

56 rue Falaye
97200 SCHOELCHER
MARTINIQUE

Jacques-Olivier ENSFELDER

23 rue Simon Bolivar
Terres Sainvilles
97200 FORT DE FRANCE

Irène FABRY

18 rue de la Felouque
34080 MONTPELLIER

Yves GOUTTE

Les Hautes Tuileries
07700 ST MARCEL D'ARDÈCHE

Cécile GREFFET de BAILLIENCOURT

36 rue du Montafoin
72200 LA FLECHE

Jean-Michel HAAS

Théâtre Royal Rural of Lozère
Place Jules Laget
48320 ISPAGNAC

Henri LOPEZ

418 C, avenue des Fontaines
30320 POULX

Nathalie PASCUTTI

7 rue de l'Oisellerie
49100 ANGERS

Nicolas PHAME

7 rue de Panama
27000 HEUREUX

Laurie RAMOS

BP 40
33031 BORDEAUX CEDEX

Pat UTTLEY

38 rue J. Strauss
76620 LE HAVRE

Liste des stagiaires

L'Art et la manière d'intervenir en milieu scolaire VII

du mardi 9 au vendredi 13 novembre 1999

Jean-Luc ALLIOT
20 rue Louis Antonini
44100 NANTES

Annick BREMOND
160 rue du Docteur Guichard
49000 ANGERS

Hervé BOBARD
3 rue des Mauges
494510 LA POITEVINIERE

Wahid CHAKIB
Résidence Montaigne, appt.14
6 avenue Colonel Jacqui
33600 PESSAC

Christophe CHAUVET
5 rue Bergère
44000 NANTES

Clovis FONTANO
14 bd Léon Gambetta
44600 SAINT-NAZAIRE

Sophie GUILLEMANT
534 Chemin de la Mogeire
34200 SETE

Sandra PALANDRI
29 rue Moyenne
51260 CLESLES

Georges PAWLOFF
17 rue de la Couloumine
66680 CANOHES

Maryse PAWLOFF
17 rue de la Couloumine
66680 CANOHES

Eliane-Charlotte PIVETEAU
Caunas
34650 LUNAS

Valérie RENAUD
Ancienne Maison Grafouillère
Rouffiac
48000 ST BAUZILLE

Françoise THYRION
Compagnie Théâtrale Science 89
68 rue du Port-Boyer
44300 NANTES

Henriette TORRENTA
9 bis bd Frédéric Mistral
66000 PERPIGNAN

Thierry WEHRUNG
7 place Alfred Brouette
51100 REIMS



Programme du stage V

Stage de formation du 24 au 27 novembre 1998

	mardi 24 novembre 98	mercredi 25 novembre	jeudi 26 novembre	vendredi 27 novembre
9h00		Comment on commence ? Témoignages	Un répertoire pour des collégiens par Jean-Claude LALLIAS	ATELIER Jeu et analyse du jeu
10h00	ACCUEIL AU NTA 12 place Imbach / Angers	Un festival : le festival Banlieues d'Arts		
10h30	Présentation du stage Les attentes des stagiaires par Claude Yersin	Le partenariat avec les artistes par Jean-Luc WEINICH	L'évolution du texte de théâtre au XX^{ème} siècle par Jean-Pierre RYNGAERT	ETUDE DE CAS
12h00				
12h30	<i>Déjeuner</i>	<i>Déjeuner</i>	<i>Déjeuner</i>	<i>Déjeuner</i>
14h30	ATELIER Mise en place des projets	ATELIER Jeux/Echanges Le contrat préalable	ATELIER Jeux/Echanges Les points de repères par Bernard Grosjean	Le statut des comédiens intervenant en milieu scolaire par François Dugoujon
16h30	ETUDE DE CAS	ETUDE DE CAS	ETUDE DE CAS	
17h00	Du jeu dramatique au théâtre, une méthode de travail en partenariat Expérience du collège Molière	Carte Blanche à Jean-Gabriel CARASSO		
18h00				
19h00	<i>Dîner</i>	<i>Dîner</i>	<i>Dîner</i>	
20h30	Spectacle Le grand Lousadzak Concert de Claude Tchamitchian au NTA Beaurepaire	Spectacle La mauvaise pente par la C ^{ie} Entrée de Jeu NTA Atelier Jean Dasté		

Programme du stage VI

Stage de formation du 6 au 9 avril 1999

	mardi 6 avril 1999	mercredi 7 avril 1999	jeudi 8 avril 1999	vendredi 9 avril 1999
9h00		Le statut des comédiens intervenant en milieu scolaire rencontre avec François DUGOUJON	ATELIER	Echanges sur les Printemps Théâtraux
10h00	ACCUEIL AU NTA 12 place Imbach / Angers		L'évolution du texte de théâtre au XX^{ème} siècle par Jean-Pierre RYNGAERT	Les enjeux de l'intervention et la pédagogie théâtrale par Jean-Gabriel Carasso
10h30	Présentation du stage Les attentes des stagiaires par Jean BAUNÉ et Bernard GROSJEAN	Le fonctionnement du secteur Théâtre/Education dans les différentes académies rencontre avec J. DANIEL		
12h00		ATELIER		
12h30	<i>Déjeuner</i>	<i>Déjeuner</i>	<i>Déjeuner</i>	<i>Déjeuner</i>
14h30	ATELIER Mise en place des projets	ATELIER Du jeu dramatique au théâtre, une méthode de travail en partenariat Expérience du Collège Molière	ATELIER Jeux/Echanges Les points de repères	Limprovisation c'est quoi ? Le processus des petites formes
15h30	ETUDE DE CAS		ETUDE DE CAS	Bibliographie / Bilan
16h30	ETUDE DE CAS			
17h30	rencontre avec Claude Yersin		ETUDE DE CAS	
18h00		Buffet		
19h30	<i>Dîner</i>	Spectacle Les dingues de Knoxville texte et mise en scène de Joël Jouanneau au NTA Beurepaire		
20h45	Spectacle Bouvard et Pecuchet de Flaubert au THV			

Programme du stage VII

Stage de formation du 9 au 13 novembre 1999

	mardi 9 novembre	mercredi 10 nov.	jeudi 11 nov.	vendredi 12 nov.	samedi 13 nov.
9h00		ATELIER Adaptation d'un texte	Silvio CRESCOLI Travail à partir d'un texte : <i>Le chant du coq</i> de Jean-Louis Bourdon	Echanges sur le spectacle de Tilly avec Jean-Claude LALLIAS Le répertoire au collège, au lycée, à l'école	ATELIER Petites formes sur <i>Le testament du chien</i>
10h00	ACCUEIL AU NTA 12 place Imbach				
10h30	Les attentes des stagiaires (cadrage)	ETUDE DE CAS			ETUDE DE CAS
12h00			ETUDE DE CAS		
12h30	<i>Déjeuner</i>	<i>Déjeuner</i>	<i>Déjeuner</i>	<i>Déjeuner</i>	<i>Déjeuner</i>
14h30	La lecture du texte de théâtre par J.P. RYNGAERT	Le statut des comé- diens intervenants par F. DUGOUJON	ATELIER dispositifs scéniques pour <i>le testament</i>	ETUDE DE CAS	Observation d'un atelier, au collège de Beaufort-en-Vallée J. Bauné/B. Grosjean
16h30				ATELIER	
17h30	Principe des jumelages Par Jean Bauné	ATELIER Improvisations à partir du texte : <i>Le testament du chien</i>	ETUDE DE CAS l'atelier du Collège Molière	Mise en forme des scènes	
18h00					
19h00 19h30	<i>Dîner</i>	<i>Dîner</i>	spectacle <i>Minuit Chrétien</i> mise en scène de Tilly au Grand Théâtre		

Petites formes Acte III

A propos d'une petite forme jouée par des collégiens sur la journée d'un collégien...

Par Bernard Grosjean, comédien et directeur de la Compagnie Entrées de Jeu

I - PETITE FORME : RAPPEL DE DÉFINITION ¹

Une petite forme est un modèle réduit de spectacle qui permet aux élèves de faire l'expérience d'un processus de représentation dans un rapport de proximité avec un public restreint, dans des dimensions de préparation économiques en temps et en moyens.

En ce sens, la démarche des petites formes se présente comme une voie de contournement du "grand" spectacle de fin d'atelier, qui reste un modèle dominant dans le domaine des activités dramatiques en éducation et qui ressemble, par hantise du produit fini, à une épuisante marche forcée à l'opposé du processus recherché.

Par ailleurs, une petite forme, dans son mode d'élaboration, représente un mode original de dramatisation, à mi-chemin entre le principe du canevas improvisé et la

mise en scène de textes. La construction d'une petite forme part toujours de la mise au point préalable d'une partition de jeu (définie bien entendu en fonction de la situation, du thème que l'on veut traiter), qui sert ensuite de caisse de résonance, de contexte d'énonciation, à de courtes répliques issues de textes dramatiques ou non dramatiques réparties entre les différents joueurs. Le fait d'injecter des textes écrits après une phase d'improvisation permet d'assurer à leur profération la base de jeu nécessaire ; celui-ci, en retour, va prendre plus d'ampleur en bénéficiant des potentialités du texte. (Ce qui ne serait pas le cas si le texte avait été l'inducteur premier, ou s'il s'agissait de fixer la parole improvisée).

¹ Pour plus de précisions, on pourra se reporter à l'article suivant : Petites formes et grands enjeux "Théâtre Acte IV" Le Français aujourd'hui n°103, septembre 1993

II - ORIGINE DU PROJET : *NON, MAIS T'AS VU L'HEURE ?* (Février 1999)

Après avoir expérimenté, ces dernières années, plusieurs parcours de petites formes à fort contenu littéraire (Molière, Shakespeare)² ou culturel (le monde du cinéma, la ronde des masques) avec différentes classes entières de 4ème du collège de Beaufort-en-Vallée, nous avons voulu renouer durant l'année scolaire 1998-1999 avec un propos plus proche des préoccupations des adolescents. A un moment où les ateliers d'expression artistique se substituent aux ateliers de pratique artistique, à un moment aussi où l'académisme gagne beaucoup de productions avec les adolescents, il nous semblait en effet urgent de repenser la question de la place des jeunes et de leur parole dans ces processus et dans ces produits.

Ainsi est née la petite forme *Non, mais t'as vu l'heure*, qui a été représentée près de vingt fois au collège et au théâtre municipal.

Avant de nous lancer dans l'aventure, nous avons conscience des pièges qui la guettaient : risque de la complaisance devant l'expression des élèves ; tentation d'une expression brute sans filtre formel et sans distance ; facilité de l'effet-miroir d'un tel spectacle auprès du public ; et à l'inverse, nous pressentions le danger d'enfermer cette expression dans un cadre trop contrôlé, trop aseptisé ou trop esthétisant. Les questions n'étaient pas moins nombreuses : comment préserver le caractère brut de ce que nous apportaient les élèves, sans rester pour autant trop terre-à-terre dans le propos ? Sous quels aspects et selon quel angle rendre compte de la vie des adolescents ?

² Petites formes Acte II de *Molière imaginaire, Looking for Shakespeare*, Cahier L'art et la manière N°2 – Nouveau Théâtre d'Angers, octobre 1997

La petite forme que nous allons prendre le temps de décrire ne prétend pas s'ériger en modèle, et encore moins répondre de manière définitive à ces différentes questions. Bien au contraire, nous voudrions en faire un objet d'étude pour tenter d'explicitier les choix qui ont présidé à sa construction et pour tenter d'établir la ligne de partage entre l'apport des élèves et le nôtre. En d'autres termes, nous voudrions nous poser la question de savoir si nous avons réalisé "un spectacle sur l'ado-

lescence par des adolescents et pour des adolescents", ou plutôt "un spectacle sur l'adolescence joué par des adolescents à travers un point de vue d'adultes".

Ce faisant, nous reviendrons davantage sur les thèmes et les propos de cette petite forme, que sur son mode de fabrication dont nous avons fait un récapitulatif en annexe (cf. page 21) et une étude détaillée dans le cahier L'art et la manière N°2.

III - DISPOSITIF DE JEU DE LA PETITE FORME : "NON, MAIS T'AS VU L'HEURE ?"

Toute la petite forme est jouée sur un grand tapis installé devant un assemblage de paravents, avec une ouverture en son milieu, masquée elle-même par un autre paravent de petites dimensions. Derrière les paravents sont installées des tables qui permettent aux élèves d'apparaître en plan américain et de se déplacer latéralement.

Au plafond de la salle est attachée une guirlande de petites lumières scintillantes, qui s'allume sur le tableau nocturne.

Pour mettre un minimum de distance entre leur personnage et leur personne, les élèves ont reçu pour consigne de se fabriquer un look de collégien différent de leur tenue quotidienne, en privilégiant le travail sur la coiffure.

Les trente joueurs sont tous élèves de la classe de 4^{ème} de Jean Bauné, mis à part six élèves volontaires qui ont demandé à participer à l'atelier.

IV - CANEVAS, IMAGES ET TEXTES DE *NON, MAIS T'AS VU L'HEURE ?*

1) Le moment du coucher

Derrière le paravent, on entend plusieurs fois la phrase parentale fatidique : "Non, mais t'as vu l'heure ?" et les réactions de protestation qu'elle provoque.

Un chœur de dix adolescents entre en scène en s'étirant et en baillant (musique mélancolique). C'est l'heure du coucher. Ils s'assoient en tailleur les uns contre les autres, face au public, pendant que dix autres joueurs apparaissent en plan américain derrière les paravents. Ils se plaignent :

- Alors là c'est sûr que c'était plus facile de vivre en tant que jeunes à l'époque de mes parents ! Enfin, il me semble, d'après ce qu'ils disent, parce que moi, j'y étais pas.
- C'est dur d'être toujours commandés comme si on était des robots, c'est dur de vivre avec des gens qui, de toute façon, quoi qu'on dise, quoi qu'on fasse, ont toujours raison.
- Les adultes, ils mentent tous, tout le temps. Y'a qu'à regarder du côté des hommes politiques... Et nous, un tout petit mensonge et c'est tout un drame, les adultes sont incohérents.
- C'est comme le petit prince qui apprivoise le renard. Il faut du temps pour communiquer, les adultes n'ont guère le temps.

- J'aimerais que mes parents soient plus souvent là, pour discuter et s'intéresser plus à moi. Si au moins ils m'engueulaient...

- Moi, mes parents ils sont extraordinaires. Bien sûr il y a des hauts et des bas, mais c'est la vie.

Témoignages de jeunes recueillis dans *Le Complexe du homard* -Françoise DOLTO-Hatier 1989

2) Le marchand de sable

Ils s'endorment, pendant que passe, au-dessus du paravent, la marionnette du marchand de sable qui sème ses paillettes sur les dormeurs. Extinction des lumières de la salle. Seule brille la guirlande au plafond.

Apparition en plan américain derrière les paravents d'un chœur de cinq astronomes qui observent les étoiles à travers leurs télescopes (musique onirique) et commentent ce qu'ils voient sur un ton d'émerveillement :

"La nuit, ça donne le vertige. / Tu regardes ces étoiles dans le ciel et tu imagines une planète où il y aurait des gens encore plus intelligents que nous. / Logiquement, avec la distance, ils devraient voir la terre comme elle était autrefois. Plus tu es loin, plus tu vois en arrière dans le temps. / Il y a donc toujours un endroit de l'uni-

vers d'où on peut nous regarder vivre pourvu qu'on ait une lunette assez puissante. C'est peut-être ça l'éternité. / On n'a pas intérêt à faire des bêtises, des indignités parce que c'est enregistré dans l'espace, comme sur une cassette ou un film."

La plus grande lettre du monde - Nicole SCHNEEGANS
RAGEOT Coll. Cascade 1992 p.73

3) le cauchemar

Disparition des astronomes. Les dormeurs toujours serres les uns contre les autres ont le sommeil agité et changent sans cesse de position. Cinq spectres apparaissent derrière eux, avec en main des marionnettes d'araignées et autres monstres qu'ils font courir le long des paravents (musique angoissante). Sur un ton de film d'horreur, les cinq spectres se partagent le texte suivant :

"Il fait froid. Il fait nuit. Je décide que je suis mort. / J'arrête de respirer, de bouger, de penser. Je n'arrive pas à m'arrêter. / Je n'arrive pas à mourir. Il y a trop d'images dans ma tête. / Je suis un explosif qui n'explose pas. J'ai mal nulle part et mal partout. Mais voilà je ne suis pas mort. / On devrait pouvoir appuyer sur un bouton pour arrêter de vivre. Je suis vivant malgré moi. / Je renifle un grand coup et je me retourne pour m'assurer que la nuit est toujours la nuit".

La plus grande lettre du monde - Ibid p.93

Les dormeurs s'apaisent et se laissent aller à un sommeil heureux avec force soupirs.

4) Le réveil et le départ à l'école

Cinq réveils apparaissent en sonnant au-dessus des paravents, suivis d'un chœur de quinze parents en plan américain, qui crient : "Non, mais tu as vu l'heure ?" et font, stressés, leur rituel de toilette et de petit-déjeuner (Musique tonique de charleston), tout en harcelant les dormeurs recroquevillés dans leur lit, d'un lot de remarques et de questions :

"Chacha, qu'est-ce que tu fabriques ? / (en chœur) Vous avez vu l'heure ? / Lina, tu t'es coiffée ? / Vous n'oubliez rien ! / Ta carte de cantine, tu as ta carte de cantine ? / (en chœur) Tu as appris ta géographie ? / Mon dieu, mais vous avez vu l'heure ? / Tu as rangé ta chambre ? / Tu ne vas pas aller au collège dans cette tenue ? / Tu as intérêt à me ramener une bonne note ! / (en chœur) Non, mais vous avez vu l'heure ? / Dépêche-toi, tu vas rater ton bus ! / Tu as préparé ton sac ? / Et ton classeur de français ? / (en chœur) Non, mais t'as vu l'heure ?"

Phrases relevées par les élèves dans leur famille.

L'image des parents se fige et les dormeurs s'accordent cinq minutes de répit :

"J'ai un quart d'heure avant de me lever. / Il fait chaud dans mon lit. / Je peux rester la tête sous l'oreiller. / Je ferai griller deux tartines, un grand bol de chocolat, avec du beurre et du Nutella. / Un tas de miettes dans le creux de ma main. / Les pieds nus sur le carrelage. / Je me rendors cinq minutes pas plus."

Les parents crient à nouveau : "Non, mais vous avez vu l'heure ?" et disparaissent en levant les yeux au ciel. Les dormeurs se réveillent en sursaut : ils sont en retard ! C'est la panique pour s'habiller et se préparer. Ils sont en ligne, debout, face au public, et ils se passent la question, angoissés puis excédés, de droite à gauche et retour :

"Où est ma chaussure gauche ? / Où sont mes gants ? / Où est ma montre ? / Où est mon chouchou rouge ? / Où est mon relevé de notes ? / Où sont mes affaires de piscine ? / Où est l'argent pour le cinéma ? / Où est ma trousse ? / Où est mon cartable ? / Où est ma culotte ? / Où est mon déodorant ? / Où est ma carte de bus ? / Où est mon cerveau ? / Où est mon esprit ? / Où est ma conscience ? / Où est ma mémoire ? / Où est ma réflexion ? / Où est mon imagination ? / Où est mon intelligence ?"

Réapparition brusque des parents : "Non, mais t'as vu l'heure ?" et stupéfaction des ados, qui s'exclament, en sortant de scène précipitamment : "Le bus !!!"

5) Le bus

Le chauffeur est en plan américain derrière le paravent d'entrée du milieu. Il a un volant entre les mains et un klaxon qui résonne à chacun des quatre arrêts.

A chaque arrêt, côté cour ou jardin, entre un groupe de quatre ou cinq élèves qui jouent un rituel typique d'attente du bus le matin, en campant des figures non moins typiques d'adolescents (la bande de gros durs avec leurs malabars mâchés en cadence, le groupe de copines qui ont plein de choses à se raconter, le solitaire face au groupe, etc.).

L'ensemble est joué de manière muette sur une musique de charleston. Seul le chauffeur de bus profère une réplique à chaque prise en charge de voyageurs, en guise de commentaire sur la jeunesse d'aujourd'hui :

Arrêt 1 : "Ah, les jeunes d'aujourd'hui !"

Arrêt 2 : "Leurs défauts sont comme des poils : plus on les coupe, plus ils repoussent durs."

Arrêt 3 : "Si tu joues au policier, ils jouent aux bandits. Si tu joues au bon dieu, ils jouent au diable. Si tu es toi-même, ils seront bien embêtés."

Arrêt 4 : "Trop se pencher sur eux, c'est la meilleure position pour recevoir un coup de pied au derrière."

Citations de Fernand DELIGNY - *Graines de crapule*
Ed. Le Scarabée 1943

6) La cour de récréation, le matin

Une bande de trois copines en grande conversation se retrouvent le matin dans la cour ; elles sont rejointes progressivement par trois comparses ; discussion banale de récréation ?

Le texte est tiré du début du Colloque des bébés de Roland FICHET (Brèves d'auteurs - Actes Sud papiers).

- A Je suis tombée
B Tu es tombée d'où ?
A De ma mère
C Tombée comment ?
A Comme une pomme
B Tu as eu mal ?
A Non, j'ai roulé dans l'herbe. Et toi ?
C Moi, je suis tombée de mon père. il m'a lâchée avant même que je sois née.

Arrivée D, triste.

- D De naïtre, je suis encore blessée.
A, B, C Pour la vie ?
D Pour la mort aussi.

Arrivée E, plutôt réjouie. Elle vient embrasser ses camarades qui lui glissent un mot à l'oreille. Rires.

- E Très vite ?
A Assez vite.
E Moi lentement. Cinq heures au bord du trou et vingt trois minutes dans le passage. Mon frère jumeau a chronométré.
B Tu me le présenteras ton frère jumeau.
E Il ne veut pas sortir de la chambre. Il a une idée fixe : retourner d'où il vient.
A, B, C Ce n'est pas possible.
E C'est ce que je lui dis.

Arrivée de F, piteuse.

- A, B, C, D, E *en chœur* Tu viens de sortir ?
F Non, je viens d'entrer.

Éclats de rire et entrée de tous les élèves dans la cour : jeux, chahuts, courses, etc.

7) La classe et la fiche de renseignements

La sonnerie retentit et les élèves se mettent en rang face au public, puis demi-tour et disparition derrière les paravents avant réapparition en défilé au-dessus de ceux-ci comme si les élèves avançaient dans les couloirs de l'étage. Les élèves reviennent sur le plateau et se disposent, assis en tailleur, en quatre rangées de deux. Arrivée du professeur qui leur demande de bien vouloir remplir une fiche de renseignements. Les monologues ou les dialogues sont proférés dès que l'enseignant a le dos tourné ou qu'il s'absente de la classe. Dès qu'il revient, il enjoint le silence en s'en prenant plus spécialement à un bouc émissaire, le dénommé Théodule, qui, vu sa grande taille, a bien du mal à ne pas se faire remarquer !

LE MAÎTRE Vous écrivez en haut à gauche le numéro de votre classe, dessous en majuscules votre nom suivi de votre prénom en minuscules, ensuite votre date de naissance, le nombre de frères et de sœurs, la profession de vos parents et le métier que vous voudrez faire plus tard. Tu es prêt, Théodule ? Ne lambine pas, voyons, réponds.

THÉODULE A la place de zéro frère, zéro sœur, moi je voudrais mettre un grand frère... non, un petit frère... non, un frère jumeau, oui un frère jumeau ce serait chouette ! On pourrait apprendre la moitié des leçons, celui qui les saurait se lèverait pour les réciter. Il s'appellerait Théophile.

LE MAÎTRE Jeanne, presse-toi un peu !

JEANNE Je ne veux pas lui dire que je n'ai pas de papa, je ne veux pas qu'il le répète à toute la classe. Joséphine, elle a marqué directeur d'usine, je pourrais écrire comme elle. Non, je vais marquer pompier : "Allo, il y a de la fumée dans la chambre de la petite Jeanne, elle est à l'intérieur !". Mon papa est là, il me prend dans ses bras, ouf, je suis sauvée !

LE MAÎTRE Mon dieu, que c'est long ! Joséphine, où tu en es ?

PAUL Joséphine, c'est ma copine depuis hier à la récré. Je l'ai regardée ; elle aussi, elle m'a regardé ; je me suis assis à côté d'elle, sur un banc dans la cour... Maintenant c'est ma copine... Nous nous marierons à dix-huit ans. Nous aurons cinq enfants.

LE MAÎTRE Mais que se passe-t-il ? Ce n'est pourtant pas sorcier ce que je demande... On ne va

pas y passer la matinée... Dans cinq minutes, je ramasse vos feuilles.

JEANINE Feuille, feuille d'envol. Je serai égyptologue, je prendrai l'avion pour Le Caire, le commandant souhaitera la bienvenue à bord à tous les passagers : "Bonjour Joséphine, asseyez-vous à côté de moi, dans la cabine de pilotage. Parés à décoller ?!"

Toute la classe mime le décollage.

JEANINE ... et le commandant s'appellera Pauuuuul !

Tous les élèves jouent aux amoureux.

PAUL Comme métier, je vais écrire vétérinaire. Mon chien est très malade !

Toute la classe aboie à la mort.

SOPHIE Je pourrais mettre aussi général : "nous allons encercler la ville et bombarder l'ennemi ! En avant mes chers compagnons, allons délivrer Jeanne !"

Musique de combat. Toute la classe se lève, le poing brandi, et se précipite en ... récréation ! (Nous n'avons pas retrouvé les références de ce dernier texte)

8) La récréation

Entrée de trois durs à cuire côté jardin.

BERNARD Hé les mecs, vous savez pas ! Hier, j'ai vu Thierry qui embrassait une fille.

SERGE Thierry ?

VINCENT Il sait même pas comment il faut faire !

SERGE Il l'a embrassée sur la bouche ?

BERNARD Comme je te le dis !

SERGE Il l'a embrassée sur la bouche !

Entrée Thierry côté cour.

VINCENT Comment elle s'appelle ta nénette ?

SERGE Mais dis-le ! Comment elle s'appelle ?

THIERRY Laissez-moi tranquille. Je vous ai rien fait.

VINCENT T'as couché avec elle ?

BERNARD On se demande comment il aurait fait, avec la petite bite qu'il se paye !

VINCENT Pédale !

SERGE Lèche-cul !

THIERRY Osez un peu venir le redire ici, bande de couards !

Les trois gars se ruent sur Thierry qui disparaît en coulisse avec eux. Gros bruit off de bagarre. Des vêtements, des chaussures volent au-dessus du paravent. Cris de douleur. Pendant que Thierry réapparaît au-dessus du paravent avec une fille à chaque bras, les trois durs reviennent en scène, cassés en deux, pour ramasser leurs affaires :

BERNARD Oh la vache ! Il cachait bien son jeu !

Extrait de **Quand je serai petit** de Michel DESPRATS
(pièce représentée en novembre 1978 au TEP)

Une fois le plateau évacué, quatre filles rentrent en rigolant côté jardin, en se moquant d'un garçon - le fameux Théodule - qui les regarde avec un sourire niais et non moins concupiscent. Pari stupide entre les filles pour savoir laquelle osera aller au devant du garçon. L'une d'elle se décide et toutes pouffent de rire.

FILLE Tu sais, Elise, elle kiffe pour toi !

Le garçon, les yeux allumés, se tourne vers la fille à la manière de Frankenstein en lui disant : "Fifille, fifille !!!". Toutes les filles s'enfuient alors en hurlant de frayeur, poursuivies par l'ineffable Théodule.

9) La classe de mathématiques

Sur une musique répétitive, l'ensemble des élèves entrent cérémonieusement en scène et s'y disposent en plusieurs triangles imbriqués, tout en tenant de grands élastiques qui forment d'autres triangles. Le texte est partagé entre tous.

Onze heures et trente minutes, cours de mathématiques. Tout le monde est à table, cahier ouvert. On observe posément le tableau : périmètre d'un triangle. Cliquetis des crayons. Les rideaux sont tirés. A cette heure, le soleil arrive directement dans la salle. Géométrie. Silence flottant. Éloignement de la vie, séparation, visages qui tombent. On lit sur les traits des fatigues non réparées, des familles lourdes, de la sueur et du sang, des claques, des claquements de portes, des gémissements, des abandons.

Le triangle est au tableau. Soit P le périmètre du triangle ABC. Montrez que le périmètre du triangle IJK est égal à un $\frac{1}{2}$ P.

On voyage dans un pays abstrait, comme dans une musique silencieuse. On cherche un raisonnement. Il y en a qui ont trouvé, certains qui cherchent encore et d'autres qui ont abandonné, qui ont quitté ce labyrinthe et qui attendent sur leur chaise.

(en chœur, à voix basse et en le répétant jusqu'à la sortie de scène)

Entrer dans un triangle, c'est entrer dans le territoire de l'absence.

La table du fond de François CERVANTES
Ed. du Festival Banlieues' Arts

10) Le soir

Sur une musique rock, un chœur de quinze élèves entre sur le plateau en s'adonnant à divers rituels de loisir sur le mode du défoulement. Un chœur de parents réprobateurs apparaît derrière les paravents ; la musique s'interrompt malgré les protestations des adolescents, qui subissent une nouvelle vague d'admonestations :

Non, mais t'as vu l'heure ? / Viens mettre la table. / Ça marche à l'école ? / Mets tes mains sur la table. / Arrête de te balancer sur ta chaise. / Baisse la musique. / Laisse un peu ta sœur tranquille. / Raccroche le téléphone. / Je vais finir par tout donner aux œuvres caritatives. / T'as intérêt à redresser la barre. / Le fromage ne va pas venir tout seul ! / On voit bien que t'as pas connu la guerre. / Je préfère encore être au boulot qu'à la maison. C'est plus reposant.

Phrases entendues à la maison et relevées par les élèves :

11) La réconciliation

Assis par terre, les ados sont abattus et les parents sortent de leur piédestal pour venir les écouter, les reconforter.

Ça s'est bien passé à l'école aujourd'hui ? / Raconte-moi ta journée. / Tu sais, moi aussi à ton âge, j'avais des moments difficiles. / A quoi tu t'intéresses en ce moment ? / etc.

12) La revendication et la chanson

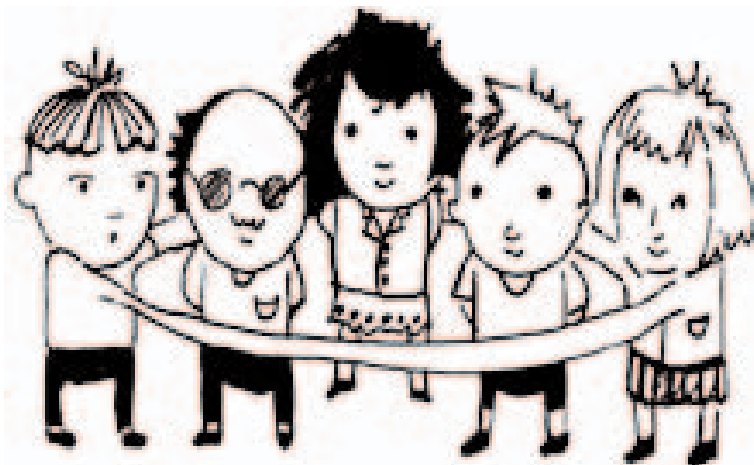
Les ados se lèvent et se rassemblent au centre de la scène, face au public pour proclamer leur désir de vivre :

“C'est le moment de vider notre sac. / Moi, je veux faire une promenade en barque sur le lac du bois de Boulogne un mardi d'automne. / C'est papa qui rame-rerait et on se parlerait. / Je voudrais descendre à la boulangerie, prendre un chausson aux pommes et le manger à la terrasse d'un bistrot. / Je voudrais m'acheter une ceinture, l'attacher au dernier cran, et ça ne me serrerait pas. / Je voudrais regarder la pluie par la fenêtre, un matin, et me dire, c'est gai, il pleut, j'aime la vie. / Je voudrais croire que là où je vais, c'est un chemin semé de roses. / Je voudrais que ma mère existe et se fasse du souci pour moi. / Je voudrais qu'elle m'enfonce encore la tête dans une cagoule en laine pour pas que j'attrape froid. / Je veux quelqu'un à qui raconter les bagarres de la cour d'école, quelqu'un qui s'affole si je n'ai pas fini la tartine beurrée du petit déjeuner. / Pour être démerde, je suis démerde. / C'est pas demain la veille qu'on me verra m'enfoncer dans la panade !”

Texte de **Lapin, Lapin** de Coline SERREAU

*Puis ils enchaînent en chœur avec la chanson **Je veux du soleil***

J'suis resté qu'un enfant - qui aurait grandi trop vite - dans un monde en super plastique - je veux retrouver maman - qu'elle m'raconte des histoires - de Jane et de Tarzan - de princesses et de cerfs volants - j'veux du soleil dans ma mémoire - j'veux du soleil - j'veux du soleil - ...



V - THÈMES ET PROPOS - LA PART DES ANIMATEURS - LA PART DES ÉLÈVES

1) Le choix du thème

Nous décidons chaque année du thème de la petite forme, en fonction de l'air du temps, de l'actualité, de notre ressenti du groupe et des thèmes des années précédentes.

Nous ne prenons pas le risque d'une consultation directe des élèves par peur d'une scission du groupe entre des intérêts divergents et par défiance vis-à-vis d'une procédure souvent peu productive, les élèves ayant du mal à se dégager de certains stéréotypes. Et à quoi bon les consulter, si on tourne ensuite le dos à leurs propositions ?

2) Le choix d'un angle d'attaque au sein du thème

L'adolescence est un vaste monde qui peut être appréhendé de bien des manières : le rapport aux parents, à l'école, aux autres adolescents, la difficulté de grandir, les déviances, la sexualité, les prises de risque, les états d'âme, etc.

En choisissant de raconter une journée dans sa chronologie, nous prenons en fait le parti pris de ne pas... choisir et de disposer d'une structure suffisamment lâche pour pouvoir y placer ce qui se dégagera au fur et à mesure du travail, et suffisamment rassurante en termes de fil conducteur, pour ne pas partir totalement à l'aveuglette.

Il nous reste ensuite à découper la journée en tranches horaires et à nous mettre à la recherche de différents inducteurs et de différents textes pour animer ces différentes tranches. Nous assumons l'entière responsabilité de cette phase avec un critère essentiel : pour ne pas aboutir à un spectacle monotone ou monolithique, il faut prendre garde à varier au maximum les entrées, les styles et les atmosphères.

3) Mode d'approche par improvisation

Au royaume de l'improvisation, l'expression des élèves est reine... à condition de leur donner des inducteurs pertinents et la liberté de les investir à leur guise, sans promesse d'aucune sorte sur le sort qui leur sera réservé.

Après nous être aperçus que les improvisations à canevas ne produisaient que de pauvres clichés (méchants adultes contre pauvres enfants, par exemple), nous avons resserré l'ensemble de nos propositions sur un travail autour des rituels et de leur reproduction précise, sous forme de très courtes tranches de vie

muettes, pour mieux centrer le jeu sur les gestes : le réveil, le petit-déjeuner, le départ du bus, une dispute entre frère et sœur, la manière de faire ses devoirs, un événement dans la cour de récréation, etc. dont nous retrouvons quelques traces dans le spectacle final, mais quelques traces seulement. L'intérêt des propositions faites par les joueurs n'est pas en cause, loin de là ; nous nous souvenons par exemple de quelques moments particulièrement délicieux à partir d'une proposition sur les petits bonheurs familiaux.

L'abandon de certaines improvisations tient au moins à trois raisons : l'abondance du matériel implique bien évidemment un tri ; l'urgence dans laquelle nous sommes, nous amène insidieusement à choisir ce qui est le plus efficace et le plus rapidement reproductible (et il n'est jamais facile de fixer une improvisation); enfin le faible niveau de dramatisation du travail sur le rituel ne convient pas forcément à la sensibilité d'élèves de 4^{ème} qui s'exprime sur un mode volontiers plus énergique.

4) Mode d'approche par l'écriture

Pour engager davantage les élèves dans le projet, nous les avons invités à tenir, à l'insu du regard des adultes, un carnet où nous leur avons demandé de noter les différentes remarques qui leur étaient faites au cours de la journée ou de la semaine, par celles et ceux qui s'occupent d'eux (parents, enseignants, etc.).

La plupart des phrases relevées ont été réintroduites de manière brute dans le spectacle qui y a trouvé son titre.

Cette proposition (cette permission ?) d'écriture a été fortement investie par les élèves, qui se sont régalés ensuite dans la profération des phrases qu'ils avaient relevées, prouvant par là combien grande était leur part dans ce moment du spectacle.

5) Mode d'approche par les textes

Pour contrebalancer le caractère trop terre-à-terre des improvisations et le niveau de langue des phrases du quotidien, pour ajouter une dimension plus universelle au propos et pour permettre aux élèves de s'appropriier des textes, nous avons pris coutume d'injecter dans nos petites formes des textes de provenances diverses.

A partir du moment où nous avons choisi le thème de la petite forme, nous avons mené une recherche tous azimuts de textes, en mettant à contribution tout notre entourage professionnel, amical ou familial !

De ce corpus ainsi réuni, n'ont été retenus que les textes qui nous inspiraient une hypothèse de jeu, soumise ensuite aux élèves pour expérimentation. En fonction du plaisir pris par les joueurs et de l'intérêt suscité auprès des spectateurs de l'atelier, nous avons alors opéré une nouvelle sélection définitive, qui d'ailleurs n'a pas toujours été du goût des élèves.

Un cas typique de résistance, par exemple, a été fourni par le texte de François CERVANTES sur l'heure de mathématiques ; les élèves n'aimaient pas jouer cette scène, que nous tenions absolument à faire figurer dans la petite forme. Il nous a été impossible, pour expliquer cette résistance, de discerner ce qui relevait du texte lui-même ou de la manière - plutôt tragique - de le jouer.

Exceptionnellement, dans ce cas, c'est le public (adulte surtout) qui a joué le rôle d'arbitre entre nous, en soulignant combien il avait aimé cette scène et en encourageant les joueurs à en poursuivre la représentation.

6) Entre joueurs et animateurs, des médiations nécessaires

Pour éviter toute dérive autoritaire de notre part, et pour réguler notre relation aux élèves, nous mettons en place lors de chaque projet des dispositifs de médiation, dont le principal se présente sous forme de mini-conseils, qui réunissent, en cercle, l'ensemble du groupe en début et en fin de séance.

Comprenons-nous bien : ces conseils n'ont pas pour objet de tout décider ensemble mais d'organiser l'articulation entre nos propositions et les réactions des élèves, qui nous servent de guides, avec, cependant, une nuance importante : pour éviter tout blocage, les joueurs ne se prononcent jamais sur une proposition à partir d'a priori, mais toujours en fonction d'un ressenti qui s'exprime après des essais successifs sur le plateau (c'est notamment le cas pour la distribution des rôles qui se fait sur ce principe, à partir de fiches de vœux rédigées par les élèves eux-mêmes).

Nous avons l'absolue conviction qu'un projet collectif de ce type ne peut être mené à bien qu'avec le concours de règles très précises, qui instituent les places respectives de chacun de manière explicite.

De ce point de vue, la question n'est peut-être pas de savoir quelle est la part qui revient à chacune des parties, mais plutôt de permettre à chacun de situer le rôle qu'il tient en fonction d'objectifs clairement définis.

En donnant un espace au groupe pour qu'il puisse formuler son point de vue, on tient également à l'écart les risques de manipulation et l'on institue, par l'écoute,

une certaine forme de confiance, qui sera bien nécessaire, par exemple, au moment où le travail de répétition va commencer.

7) Dures répétitions...

Le travail d'exploration avec les élèves ne nous a jamais posé de problème, car il s'y établit un véritable équilibre entre notre part et la leur, entre les inducteurs que nous leur amenons (et qu'ils attendent !) et les réponses qu'ils y apportent par leur jeu : cela correspond à la phase de créativité.

Mais il y a un moment où il faut bien trancher entre tous ces essais et toutes ces variantes pour parvenir à caler la scène : il faut répéter, et ce moment n'est jamais vraiment plaisant, car il remet en cause ce fragile équilibre.

Nous partons généralement d'une esquisse de la scène, à partir du souvenir qu'en ont gardé les joueurs et nous travaillons à en "nettoyer" les différents segments pour parvenir à un schéma de jeu clair et précis.

La part des élèves se réduit ici considérablement. Pour parvenir à une structure formalisée, nous imposons une mise en scène (à l'écoute, certes, de l'esquisse de départ) et ceux-ci n'ont guère d'autre choix que de se laisser conduire, en nous faisant confiance. On entre là dans une dynamique transitoire de reproduction d'un modèle, en faisant le pari qu'elle sera ensuite subvertie par le jeu.

Nous prenons toujours soin de prévenir le groupe de cette phase délicate et de son aspect fastidieux (renforcé par ailleurs par le temps d'attente qui s'allonge pour ceux qui ne jouent pas dans la scène répétée) : mais, hélas, nous n'avons pas encore trouvé le moyen de l'éviter...

8) Une pure question d'énergie ?

Quand commence la première représentation, il ne reste souvent plus que quelques traces de la charge avec laquelle les joueurs investissaient les improvisations de départ, tant le jeu semble contraint : les joueurs balbutient les signes de la représentation, ils suivent les indications, ils ne les jouent pas (ou si peu), ils les illustrent. La situation pourrait sembler désespérée, si l'on considérait la représentation comme une fin en soi, et si n'intervenaient pas deux facteurs décisifs : tout se joue en effet dans le court espace de temps (une demi-heure à une heure) qui sépare chacune des six représentations données un vendredi après-midi et un samedi matin dans le collège.

a) Les remarques du public

Le dispositif d'échange cher au jeu dramatique (points forts, points faibles et propositions) permet aux joueurs de prendre conscience de l'intérêt de ce qu'ils jouent, de l'effet qu'ils produisent, et débouche à la représentation suivante sur une plus grande affirmation du jeu, sur une plus grande assurance.

b) Le transfert d'énergie et la redéfinition des moments de jeu

Après la sortie du public, nous reprenons le groupe en charge pour le rassurer et le bousculer : nous donnons de la voix, nous tonnons et nous courons de l'un à l'autre pour insuffler l'énergie et pour repréciser le sens des actions, le dessin des déplacements, en le montrant, en le jouant nous-mêmes. L'expérience nous a en

effet montré que les remarques verbales n'avaient pratiquement aucun effet sur l'évolution du jeu, du moins avec les collégiens. Nous sommes alors contraints de construire le référent, et notre débauche d'énergie sert en quelque sorte de permission à la leur.

Ce transfert d'énergie, aussi heureux soit-il dans ses résultats, ne cesse cependant de nous poser question : devons-nous en tant qu'animateur nous transformer systématiquement en pile énergétique, au risque de devenir des rambos de l'animation théâtrale et de laisser derrière nous des soufflés vite retombés ? Avons-nous d'autres moyens pour faire tenir debout, sans béquilles, les groupes dont nous nous occupons ?

VI - LES LEÇONS D'UN PROJET

L'élaboration d'un spectacle-miroir sur le vécu d'un groupe nous semble devoir en passer par les conditions suivantes :

- Il faut organiser en amont du projet un réseau de consignes, d'inducteurs, pour ne pas laisser le groupe sans médiation face au thème ; il faut canaliser son expression.
- Sans souci du résultat final, il faut réserver un grand espace de temps à la phase d'exploration, en multipliant les entrées de jeu dans le thème.
- Un projet collectif n'est pas un projet d'idées, mais un projet de créativité ; en d'autres termes, il nous semble peu productif d'asseoir un groupe autour d'une table pour lui demander ce qu'il veut faire ; la responsabilité qui nous incombe est d'organiser ce faire, en formulant des propositions, avant de le laisser entre les mains des joueurs.

- Les orientations du projet doivent faire l'objet d'une consultation permanente et organisée ; mais on ne doit rien juger avant d'avoir essayé. Le ressenti, le plaisir du joueur sont les premiers critères d'évaluation de la pertinence d'une scène.

- Rien n'est jamais définitif et toutes les scènes sont susceptibles d'évolution jusqu'à la fin des représentations en fonction des remarques des spectateurs, des acteurs ou des animateurs.

- Il faut faire le deuil du montage parfait et d'une maîtrise complète du propos : dans le contexte particulier d'un atelier, le produit final ne sera jamais que le résultat d'une somme de compromis entre les joueurs, les animateurs et le / les public(s). Serions-nous ainsi condamnés à faire des spectacles consensuels ? Nous continuons à animer des ateliers, à créer des petites formes, parce que nous n'avons pas de réponses définitives sur le sujet : le champ de la recherche reste grand ouvert...

mode de fabrication des petites formes

Par Bernard Grosjean

I - FINALITÉ

Permettre aux élèves de faire l'expérience d'un processus de représentation dans un rapport de proximité avec un public réduit, dans des dimensions économiques en temps et en moyens.

II - LES PRÉALABLES

Avant d'engager le groupe dans le processus de production, on aura pris le temps de le familiariser avec le jeu et avec les différents points de repère constitutifs du langage théâtral, pour constituer le groupe, créer une dynamique et un vocabulaire commun.

En prenant en compte (ou non) des préoccupations du groupe et ses manières de réagir, en tenant compte (ou non) des différents paramètres inhérents au contexte (actualité locale, actualité culturelle politique, sociale, etc.), l'animateur définit un thème de départ et constitue un corpus d'inducteurs en rapport avec ce thème (fragments de textes dramatiques ou non dramatiques, textes fonctionnels, images, photos, objets, espaces, etc.).

Plutôt qu'en termes de thème, on pourrait parler en terme d'univers (univers d'un auteur dramatique, univers d'un peintre, univers thématique – la guerre, l'amour, l'école, etc. – univers du cinéma, univers historique, etc.).

Les textes sélectionnés doivent être courts : une à deux phrases par élève et par petite forme de cinq minutes.

III - PHRASE DE RECHERCHE

(pour cinq petites formes, compter au moins cinq séances de deux heures)

On explore à chaque séance un des inducteurs sur lequel on fait réagir le groupe.

1) Phase de sensibilisation

Elle se fait sur le fond et/ou sur la forme. On éveille le groupe à une esthétique, on lui permet d'exprimer ses représentations sur le thème, on génère une dynamique de jeu.

2) Phase d'exploration

On constitue des groupes de cinq, auxquels on livre l'inducteur, le groupe a cinq / dix minutes pour préparer une improvisation, qui se construira en fonction des éléments explorés à la phase précédente et en réaction aux contraintes que l'on aura données (contraintes d'espace notamment).

3) Recueil de données

Après chaque passage, ou sous forme de discussion générale en fin de parcours, on relève les points forts, du point de vue des joueurs et du point de vue des spectateurs.

VI - DÉFINITION D'UN PARTI PRIS DE JEU ET D'UN CANEVAS

A partir de ce recueil de données, l'animateur travaille ensuite de son côté à resserrer les hypothèses de jeu et à définir un parti pris de jeu, si ce n'est le canevas complet, il sélectionne également les fragments de textes qu'il veut garder.

V - MISE EN ESPACE

(une heure par petite forme)

- Distribution par fiche de vœux ou par tirage au sort.
- Mise en espace dirigée de la petite forme. (entrées, sorties, définition des personnages, code de jeu, ...)
- Adaptation du parti pris en fonction des réactions et des propositions du groupe.
- Travail d'éclaircissement et de développement des segments de jeu.
- Filage. Variations / répétitions analytiques (plutôt avec des lycéens qu'avec des collégiens).
- Apprentissage des textes.

VI - MISE EN REPRÉSENTATION

(prévoir six heures pour six représentations)

On accueille une classe à la fois.

Après chaque représentation et en fonction des prises de notes et des réactions du public, on précise les différents éléments de chaque scène, on les modifie (et dans ce travail-là, on a tout intérêt à montrer plutôt que de dire).

Intervenir en temps scolaire hors temps scolaire

Par Jean-Claude Lallias - avril 1998

I - DIFFÉRENTS MODES D'INTERVENTION

Les artistes et les compagnies sont appelés à intervenir auprès de différents publics : jeunes adultes dans les quartiers, élèves du système éducatif, jeunes dans le cadre des loisirs culturels ou des centres gérés par des municipalités.

Presque toujours ils interviennent pour faire découvrir une pratique de jeu et monter un spectacle théâtral.

Peut-être faut-il aujourd'hui tenter de différencier ces différents modes d'intervention et surtout de voir si votre position d'artiste-intervenant est de même nature. J'insisterai bien évidemment sur ce qui me semble le plus spécifique de vos interventions dans le milieu scolaire.

Dans ce que l'on appelle le "temps libre", les groupes se constituent autour d'un projet –le plus souvent social- accepté par des jeunes dans un cadre souple, sans contrainte rigoureuse. Nous

sommes alors proches du loisir (une occupation saine et choisie du temps) et dans une perspective de théâtre amateur, de prise de parole, de réalisation qui solidarise les participants.



Votre rôle d'artiste est ici –le plus souvent- d'accompagner un désir, de lui donner une dimension formatrice et transformatrice, de proposer des chemins qui recoupent les choix de création de votre compagnie.

C'est le facteur "temps" qui me semble ici le plus caractéristique : ayant choisi l'activité théâtrale, beaucoup de jeunes acceptent alors un engagement sur la longue durée, et le moteur de ce désir est le plus

souvent de monter "une pièce" ou d'inventer un propos qui les concernent, jusqu'à une représentation publique.

II – OPTIONNALISATION STADE D'APPROFONDISSEMENT

Les pratiques qui se sont mises en place progressivement dans l'éducation, et qui se sont le plus fortement institutionnalisées ces dernières années, le sont de fait **sous la forme de l'optionnalisation**, c'est-à-dire que ce sont des élèves qui choisissent cette activité ou cet enseignement :

- au collège et au lycée professionnel avec les APA (3 heures/semaine)
- au lycée avec les options et l'enseignement de spécialité (3 ou 4h)

Il est évident que ce choix de l'élève présuppose un goût, un désir, une envie. L'optionnalisation s'adresse en fait –majoritairement - à des élèves qui connaissent déjà ou qui ont déjà une petite idée de ce que le théâtre peut leur apporter... De mon point de vue l'optionnalisation en milieu scolaire n'a de sens que **comme approfondissement**, ce qui supposerait de toute façon qu'un plus grand nombre d'élèves ait rencontré le

théâtre de façon active et vivante, qu'il y ait eu initiation de base. (Nous ne sommes pas dans la même perspective que les arts plastiques et la musique que tous les enfants rencontrent en principe dans leur parcours scolaire. Et il faut quand même rappeler que l'étude obligatoire de quelques classiques expliqués en cours de littérature ne saurait que très rarement tenir lieu de première initiation au goût et à la connaissance du théâtre, comme art autonome et spécifique...).

Voilà pourquoi, en dépit des contraintes d'horaire et du cadre imposé de la classe, je crois qu'il importe de conduire **des projets d'initiation artistique en partenariat avec des équipes enseignantes** qui concernent le groupe entier des élèves d'une classe (saluons au passage ceux qui maintiennent ce choix de travail, plus difficile mais aussi plus conforme à l'esprit de l'école républicaine).

III - LES APPORTS DU PROJET D'INITIATION ARTISTIQUE DANS LE CADRE SCOLAIRE

Le projet d'initiation est du coup plus modeste (en temps, puisque lié aux horaires de la semaine), mais beaucoup plus articulé aux autres apprentissages nécessaires de l'élève. Il donne ainsi **davantage de sens** à l'entreprise. Le théâtre, à la fois **jeu, moyen d'expression collectif et art**, possède en lui-même un processus pédagogique qui touche la transversalité des apprentissages, sans artifice. (voir à ce sujet l'enquête faite sur les enseignements artistiques au lycée et notamment les liens entre ce que l'on apprend en théâtre, (et) en lettres et en langues, la philosophie et l'histoire en particulier). Et dans ce cas, vous, artistes-intervenants, vous nous aidez puissamment

- à rompre avec le cloisonnement disciplinaire,
- à injecter dans le milieu scolaire **des attitudes de passage et de compréhension entre différents domaines** (et cela parce que l'activité théâtrale les met en jeu et en relation "naturellement"),
- à établir des "rebonds" à partir de l'expérience artistique qui concernent la conscience civique, l'histoire, le goût du débat et de l'argumentation, la réflexion littéraire et philosophique ("jouer la vie apprend peut-être à vivre..." comme le dit Peter Brook...),
- à transformer les représentations mentales en apportant des références nouvelles, souvent encore non reconnues dans le milieu scolaire (nouvelles formes de pratique et de création, nouvelles dramaturgies, auteurs contemporains),
- à susciter par ricochet un **changement de référence** dans le monde enseignant (appui central sur les formes de la création contemporaine et sur les auteurs de notre temps : voir à cet égard les enquêtes qui ont été faites sur les ateliers de pratique artistique où plus de 50% des textes mis en jeu sont des textes du répertoire contemporain),
- à développer une **attitude de curiosité** pour la découverte active de formes contemporaines de création théâtrale (voir des spectacles, école du spectateur).



Dans le cadre de travail sur projet autour d'une classe-théâtre avec une équipe enseignante, votre rôle d'artistes et de partenaires d'une structure culturelle associée est moins de " monter un spectacle " comme dans un club de luxe, que de proposer une démarche d'initiation ouverte, avec des temps progressifs et des fondamentaux (voir à cet égard mes propositions dans L'art et la manière N°1).

Il semble que le travail d'exploration autour des "petites formes", avec son processus inventif sur une œuvre, un auteur ou une notion théâtrale, soit un axe de travail tout à fait approprié à ces " ateliers-classe " et que cela puisse avoir des retentissements fructueux sur tout un niveau scolaire et sur un établissement (école, collège ou lycée) et même au-delà.

Dans ce type de travail " transversal " qui ressemble en fait à une manière de modernisation et de rénovation des modes de transmission en milieu scolaire, on peut pointer ce qui semble votre apport caractéristique en tant qu'équipes artistiques " partenaires ".

IV – PARTENAIRE ARTISTIQUE : GARANT D'UNE DÉMARCHE OUVERTE

Vous êtes garants d'apports spécifiques et irremplaçables d'une démarche artistique ouverte, en voici quatre dimensions :

1) La dimension esthétique : les ressources de la sensibilité

Ce qui est irréductible à TOUTE démarche artistique, et notamment à celle du THEATRE, c'est qu'il s'agit toujours **d'une expérience éminemment pratique**, subjective (même en partie "secrète") qui met en jeu et en exercice les qualités sensibles de chaque personne (l'élève y retrouve au moins partiellement son statut de "personne pleine et entière").

Pas d'art sans l'exploration vécue de notre capacité à être en relation avec le monde à travers tous nos sens (définition étymologique du mot "esthétique"). Manière de "connaître" en vibrant (pour renouer avec les belles définitions de Diderot).

C'est le propre de la formation artistique que de faire appel à toutes les ressources de la sensibilité comme mode d'accès à la connaissance de soi et du monde.

2) La dimension cognitive : la pratique réflexive

La démarche artistique que vous mettez en œuvre suppose la confrontation avec des processus de création et leur compréhension vécue. **Pour ce faire, la "pratique" doit être réflexive et nourrie par le regard porté sur des œuvres** pour découvrir leur processus d'engendrement et leur sens.

Ces processus s'inscrivent toujours dans une histoire sociale, où l'activité artistique prend sens. La découverte de l'Histoire artistique, esthétique, philosophique et technique naît donc de l'approche pratique et inscrit durablement **des notions fondamentales** chez l'élève (par exemple la notion de personnage, celle de territoires dramatiques, de "catharsis et mimesis", de collage et de montage, de polysémie d'une même scène...). C'est le propre de l'école que de veiller à ce que toute pratique ait bien cette dimension réflexive qui pérennise les acquisitions (mentaliser l'expérience). Ici la "culture artistique" prend tout son sens.

3) La dimension pédagogique : les ateliers comme laboratoire

Le renouveau que connaissent les arts à l'école depuis quelques années, grâce à votre présence "en partenariat", en font un **"laboratoire pédagogique"** où se conquièrent de nouvelles formes de travail et de nouveaux modes d'accès à la connaissance. On peut en rappeler les principales caractéristiques :

- **rupture avec un modèle pyramidal** et monologique de transmission : tout part de l'élève, de ses possibili-

tés, de ses explorations successives, de ses "représentations" problématiques du théâtre... que vous aidez à faire évoluer, à dépasser.

- **rupture avec un modèle d'interprétation figé** (singlant les aspects "reproductifs" de certaines formations d'acteurs très académiques) ; ici les élèves ne sont pas des élèves de futurs conservatoires... mais les acteurs d'un projet d'initiation.

- **alternance entre expérimentation pratique et réflexivité** (les apports de connaissance découlent de l'expérience et l'enrichissent, ils ne sont pas des a-priori programmatiques).

- l'élève est amené à donner **une réponse parmi de multiples possibles** (on n'attend pas de lui LA bonne réponse...). Il entre une part de hasard, d'imprévu, de "trouaille" dans l'expérience de jeu et d'initiation artistique au théâtre.

- **l'expérience artistique sollicite des ressources de la personne souvent ignorées dans d'autres modes d'accès à la connaissance**, de ce fait elle rééquilibre les pratiques scolaires et valorise certains élèves à leurs propres yeux (certains retrouvent grâce à ces démarches une nouvelle "appétence" scolaire).

- l'expérience artistique du théâtre se prête à un **décloisonnement disciplinaire** et est prise en charge en partenariat avec des enseignants non forcément "spécialistes". Elle est donc le lieu de projets transversaux pluri-disciplinaires où les champs de connaissance se connectent en gardant leurs spécificités et leurs exigences propres.

- votre apport de professionnels (artistes, structures artistiques, équipes de création) met en **tension de façon féconde les exigences formatrices de l'école et les exigences artistiques contemporaines** : les élèves découvrent ainsi la rigueur d'un travail artistique et leur propre capacité à entrer en dialogue avec les processus de la création professionnelle.

4) La dimension psycho-sociologique : la socialisation de l'individu

La formation artistique au théâtre met en œuvre et reconnaît des chemins mixtes dans la formation de la personne. Elle articule sensibilité, intuition et cognition (métalangage réflexif). Elle favorise les interactions entre sujet individuel et être social. La plupart des arts se pratiquent à plusieurs : l'individu y découvre sa place indispensable et l'œuvre entreprise. Cet aspect est souvent souligné (socialisation de l'enfant ou du jeune dans les compétences transversales).

V – DE L'IMPORTANCE DES RÉFÉRENCES CONTEMPORAINES

Mais il faut alors le mettre en relation avec une autre dimension : celle de la démocratisation de l'accès aux formes contemporaines de création artistique. D'où **l'importance des références contemporaines** et des valeurs que l'école doit privilégier (avec ses partenaires) pour préparer les jeunes à rencontrer les arts de leur temps. Ce sont eux en effet qui conditionnent et donnent accès à un "désir de compréhension" du passé artistique, à en découvrir les permanences et les ruptures. (Démarche récurrente : du contemporain vers "l'historicisation" des formes artistiques, et non l'inverse).

Il s'agit là d'une finalité sociale, centrale et spécifique de l'éducation artistique, avec ses modes de savoir particuliers.

Participer à cette entrée des pratiques d'initiation théâtrale dans l'école, avec des "classes entières sur projet", c'est avoir conscience – à travers toutes les contraintes – de participer à une rénovation des modes

de transmission des savoirs et des comportements, c'est-à-dire être au cœur d'une transformation profonde de l'école, qui aujourd'hui semble très largement réclamée par les élèves (de nouvelles formes de relation avec les enseignants, une plus large ouverture à la culture, notamment artistique, une plus forte exigence de lier expérience pratique et acquisitions intellectuelles qui font sens : cf. le rapport Meirieu et l'enquête – controversée – sur les savoirs au lycée), par les enseignants les plus conscients de la place nécessaire d'une culture artistique dans la formation générale de base de chaque enfant et par le plus de responsables et de décideurs.

C'est aussi œuvrer pour élargir le cercle des amateurs, "construire" un public qui peut suivre et aimer les aventures contemporaines. C'est donc défendre à terme le sens profond de votre engagement artistique et préparer un public "éclairé", réceptif à un théâtre qui fasse sens dans la cité.



Quel répertoire ?

Quel répertoire jouer dans les pratiques artistiques théâtre ?

Par Jean-Claude Lallias - novembre 1998

La question du répertoire, indépendamment d'un voyage dans les différents territoires historiques de l'écriture pour la scène, suggère de se pencher concrètement sur quelques questions et d'ouvrir quelques pistes :

- quels textes jouer ?
- comment les faire jouer ?

I - RAPPEL

Des matériaux pour le jeu et l'initiation.

Pendant l'initiation au jeu, il va de soi que l'on peut prendre appui sur différents matériaux de jeu, **dont des textes**. Je ne rappellerai pas l'intérêt du travail sur les "petites formes" telles qu'elles sont définies et proposées par Bernard Grosjean et Jean Bauné. Dans cette perspective, **tout type de texte peut devenir matériau** de jeu, puisqu'il est à intégrer dans une recherche de forme dramatique.

Je rappellerai qu'à l'école (cycle II et III surtout), le bon inducteur dramatique est souvent un album, un court récit narratif, voire un conte, à partir duquel on propose d'explorer de petites mises en représentation dans l'espace, qui appellent ou non le recours à la parole ver-

bale. (jeux mimés, théâtre-image, travail de mise en espace d'une situation dramatique). On peut citer à titre d'exemples quelques supports intéressants qui ont été explorés :

- un récit de Tournier : *Pierrot ou les secrets de la nuit* (Gallimard)
- des albums d'Arnold Lobel : *Ming Lo déplace la montagne*, ou *Les petites histoires de Ranelot et Bufolet* (Ecole des Loisirs)
- de courtes histoires : *Histoires de Rosalie* de Michel Vinaver (Flammarion)
- des récits imagés : *Du commerce de la souris* de Serres (Gallimard jeunesse)
- *Les contes de Grimm...* ou des contes africains traditionnels...



II - PREMIÈRE HYPOTHÈSE

Le petit atelier dramaturgique

Si l'un des objectifs du travail artistique est de faire rencontrer aux élèves dans un mouvement dynamique le plaisir du texte de théâtre, il faut réfléchir à la question des "morceaux et fragments", j'entends par là qu'il n'est peut-être pas absurde d'avoir une batterie de quelques extraits de textes de théâtre qui soient "propédeutiques" (c'est-à-dire préparatoires au travail plus approfondi et plus long sur un texte quasi complet).

Ces extraits peuvent venir de tous les types de répertoire, mais sont alors organisés et constitués non pas autour d'une visite muséologique de chefs-d'œuvre, mais parce qu'ils permettent un travail d'initiation efficace (j'entends, qui donne des repères).

On peut donc regrouper les textes autour :

1) De situations dramatiques "clés"

- la déclaration amoureuse (ex : Goldoni, ou Molière...),
- l'arrivée d'un intrus (l'irruption inopinée), (ex : Courteline, *Le bon pêcheur*),
- l'éclatement d'un conflit (ex : Tchekhov),
- l'annonce d'un événement (rebondissement), (ex : *1789*),
- le montage d'un stratagème (ex : *La nuit des rois*, Malvolio),
- le personnage pris au piège ("démasqué"), (ex : Prévert, Guignol),
- la réconciliation ou la résolution (ex : *Sido et Sacha*, C. Morand), etc.

2) De formes de représentation

- les situations réalistes (ex : Grumberg...)
- les mécanismes comiques (ex : Dubillard, Molière, Feydeau...)
- les décalages parodiques (ex : petits textes de Brecht)
- les jeux absurdes (ex : Ionesco, Tardieu)
- les entrées satiriques (ou bouffonnes) (ex : Tristan Rémy)
- les mondes surnaturels et oniriques (ex : Demarcy, *les deux bossus*)
- les paroles-récits (ex : Suzanne Lebeau, Salvador) etc.
- les textes-partition (didascalies)

3) De mouvements spécifiques de la parole dans une scène

- le duo (mouvement vers)
- le duel (attaque / riposte / esquive)
- l'alternance duo / duel (la contre-préparation du public)
- l'interrogatoire
- la profession de foi
- le plaidoyer
- l'adresse au public
- le récit
- l'auto-analyse (faire le point "intérieur")
- la reprise en chœur

Ces critères de regroupement sont des "repères" et peuvent, bien sûr, se croiser.

Dans cette perspective, les textes sont repérés pour leurs caractéristiques et leur exemplarité pour le travail. On donne la même séquence à travailler en proposant d'en explorer différentes versions (exploration, variation), façon pratique de faire prendre conscience du caractère hybride du texte de théâtre et de sa dimension scénique "ouverte" aux propositions de sens et d'interprétation dans l'espace. Cette hypothèse de travail consiste à promouvoir une culture active référée à la pratique.



III - DEUXIÈME HYPOTHÈSE

Privilégier un répertoire contemporain

Nous devons dans les choix privilégier un répertoire contemporain : il s'agit là d'un principe de travail offensif, avec une triple justification :

- 1) La nécessité de faire reconnaître **les écritures de notre temps** (en prise avec les réalités et les sensibilités d'aujourd'hui, fonction du théâtre), cela équivaut à faire évoluer les références dominantes (liens avec la création théâtrale contemporaine = réduire un écart).
- 2) **La récurrence de l'accès au répertoire** : l'intérêt pour les contemporains est le seul capable de conduire à un intérêt réactualisé pour les textes du répertoire classique. Faire que les textes contemporains donnent la main aux textes du passé (cf. *La petite histoire* d'Eugène Durif, probable clé d'accès à Shakespeare *Roméo et Juliette*, ou les violences de *l'Indiade* comme champ d'exploitation pour monter *Tartuffe*...). Ne jamais nier l'intense plaisir des "classiques" bien vivants dans cette perspective...
- 3) **Le dérangement salutaire** des formes et des écritures non encore "glosées" et objet de commentaires "arrêtés". La fraîcheur du texte contemporain impose à l'école d'inventer des outils d'approche et de transmission plus ouverts que le seul discours académique (par ailleurs nécessaire pour certaines connaissances...). Oeuvres à travailler, sans mode d'emploi, imposant donc une démarche empirique, concrète, pratique pour en explorer les sens possibles... voire les énigmes concrètes dans le jeu.

Souvent, il y a "résistance" du milieu scolaire (parfois aussi à cause de la nécessaire prudence à tenir dans les actes éducatifs à l'égard des parents concernant les tabous, les croyances, l'évolution des mœurs, la nature du langage...). Il est en effet "inconfortable" de tenter de mettre en prise de façon un peu aventureuse le rapport aux "textes", alors que l'école a aussi mission de transmettre des savoirs avérés sur des textes "canoniques".

Mais cette question-là est centrale : les pratiques artistiques ne peuvent se justifier que par cette part de dérangement ("politiquement incorrect" ? mais artistiquement nécessaire...). En tout état de cause, il faut sans cesse rappeler que l'espace de formation artistique ne peut pas être seulement un espace de "reproduction", qu'il est aussi un espace de rupture et d'émancipation.

Il y a donc là un problème de pédagogie artistique, qui mérite d'être clairement formulé et abordé dans l'équipe partenariale.

On peut donc tenter d'indiquer des œuvres et des écritures contemporaines à faire découvrir par la pratique (quelques exemples, avec beaucoup d'omissions...) :

- fin de l'école primaire et première année du collège :
 - Bruno Castan, *La fille aux oiseaux*, (Très tôt Théâtre)
 - Brigitte Smadja, *Drôles de Zèbres*, (École des Loisirs)
 - Claude Morand, *Sido et Sacha*, (Très tôt Théâtre)
 - Jean Tardieu, *Petites comédies*, (Gallimard)
 - Philippe Dorin, *Villa Essling Monde*, (La fontaine)
- premières années du collège :
 - Olivier Py, *La jeune fille, le diable et le moulin*, (École des Loisirs)
 - Ahmed Madani, *Il faut tuer Sammy*, (École des Loisirs)
 - Eugène Ionesco, *Petites pièces pour les étudiants américains*, (Gallimard)
 - Robert Boudet, *Le dit des perdrix*, (Fabliou)
 - Jean-Claude Grumberg, *Le petit violon* (d'après Dickens)
- dernières années du collège :
 - Jean-Claude Grumberg, *Les courtés*, (Babel Actes Sud)
 - Ariane Mnouchkine, *1789*
 - Manuela Morgaine, *Tohu Bohu*, (Ecole des Loisirs)
 - Joël Jouanneau, *Le dernier rayon*, (École des Loisirs)
 - Jean-Rock Gaudreault, *Mathieu trop court, François trop long*, (Lansman)
 - Guillaume Le Touze, *Les crocodiles ne pleurent plus*, (École des Loisirs)
- la charnière collège – lycée :
 - Michel Vinaver, *Dissident, il va sans dire*, (Actes Sud)
 - Eugène Durif, *La petite histoire*, (École des Loisirs)
 - Daniel Besnehard, *Internat*, (répertoire Théâtrales)
 - Claude Prin, *Chant d'exils*, (Brèves d'auteurs, Actes Sud papiers)
 - Koffi Kwahulé, *Et son petit ami l'appelait Samiamal*, (Brèves d'ailleurs, Actes Sud papiers), etc.



IV - TROISIÈME HYPOTHÈSE : PRIVILÉGIER L'ESQUISSE ET L'INACHEVÉ

1) Un spectacle théâtral abouti

Il est souvent tentant, dans les pratiques d'atelier, sous de multiples pressions, d'aller jusqu'à une représentation qui serait proche du "bon théâtre amateur" : c'est-à-dire un spectacle théâtral (une "réalisation") avec toutes ses dimensions : jeu, aspects scéniques, éclairages, costumes...

Cela est évidemment merveilleux quand c'est réussi, mais suppose plus de 100 heures de travail et ne saurait être qu'une aventure. Cela ne peut fonctionner que dans des conditions exceptionnelles d'engagement et de compétence. Cela ne peut valoir de modèle intangible car très rarement reproductible.

2) Présentation de travaux

En revanche, il me semble que le travail d'un atelier ou d'une classe "d'initiation artistique" a tout intérêt à se présenter en "rupture" par rapport au double modèle "amateur" et "professionnel". Il s'agira de présenter un travail, de le dénommer comme tel, d'en affirmer l'intérêt artistique : au fond acceptons avec les élèves de montrer des "essais ou esquisses de travail théâtral". Cela veut dire plusieurs choses (ou plusieurs principes de travail).

3) Oser quelques principes

- **Oser le "montage" du texte**, c'est-à-dire le travail sur le texte pour l'alléger, le modeler, lui donner une durée gérable pour le groupe.
- **Faire des distributions en relais** (ou en miroir), les prises de rôle pouvant aller jusqu'à des dédoublements ou des dimensions chorales (moins de texte à prendre en charge par chacun).
- Refuser de faire correspondre **personnes des élèves et personnages** (cela vaut pour l'âge à incarner, pour le sexe, pour l'apparence : le travail d'atelier n'a pas à se confondre avec un "casting" bien pensé).
- Prévoir de pouvoir **présenter plusieurs versions** d'un même fragment de texte, avec des variations liées à des règles différentes de traitement.
- Rechercher la plus grande **simplicité scénique** (faire théâtre avec peu, en utilisant un principe scénique simple : un matériau de travail comme "contrainte scénique", en privilégiant ce qui favorise la métamorphose et le simulacre : une théâtralité forte).
- Se donner la possibilité de **laisser présente la "partition"** du texte (lecture de certains passages, des didascalies, de certains monologues lus à plusieurs voix...).

- S'imposer de **jouer plusieurs fois ces esquisses** pour en faire un objet de "retravail" pour le groupe, d'échanges et de discussions (la représentation n'a pas de fin !).
- Accepter de **présenter au "public" les règles** du jeu de la mise à l'essai du texte (par exemple, nous avons voulu travailler sur le hors scène : jouer tout ce qui pourrait se passer entre deux séquences du texte... ou encore, nous avons tenté de montrer cinq facettes du personnage par une prise de relais à l'intérieur de la même scène par cinq joueurs différents).
- Considérer que la présentation de ces travaux a pour vocation **de faire comprendre au "public"** (copains, famille, autres groupes...) le travail théâtral (son processus d'exploration et d'appropriation) plus que d'affirmer la reproduction attendue d'un "produit théâtral" extérieur. Admettre ce risque comme producteur de formes nouvelles, plus contemporaines car proche de l'esquisse autour d'une ligne de force.
- Avoir envie de **monter un "laboratoire"**, c'est à dire un espace de recherche et d'interrogation, où l'on soumet la mise en jeu à des règles (des contraintes acceptées pour "voir ce que cela donne...").
- Admettre la nécessité d'une **présentation qui n'exède pas une heure** (en sachant que l'on peut fractionner le montage et donc en présenter des morceaux encore plus courts sans perdre en intérêt).

Nous pensons – parce que nous en avons vu – que ces formes de travaux garantissent une plus grande authenticité (centrée sur l'émotion du jeu) et une fragilité plus intéressante que les "péplums" spectaculaires reposant sur une extériorité de mise en scène très encombrante pour le milieu scolaire. Je suis près de penser – avec Vitez – que souvent le plus beau théâtre est dans ces essais un peu risqués, ou rien n'est encore ficelé avec des trucs...

J'ajoute que ces principes permettent de doser les efforts en fonction des circonstances très réelles du travail avec des jeunes en milieu scolaire, de leur faciliter plusieurs postes de jeu et de mieux réguler le groupe, en fonction "des envies de jeu et d'exploration".

VI – L'UTOPIE DE L'EXPLORATION

Je mesure combien ces propositions autour d'un répertoire et de son traitement est encore quelque peu "utopique". Nous avons vu bouger les représentations scolaires dans ces quinze dernières années, d'indiscutables présentations de "qualité" ont lieu lors des "rencontres" théâtrales. Peu ou prou, nous sommes à la recherche de formes de spectacles qui correspondent encore davantage à l'esprit d'une initiation centrée sur l'exploration du jeu (et de l'univers d'un texte, d'un auteur) : on peut donc jouer à 25 un texte écrit pour deux personnages, on peut inventer des principes de jeu (des conventions) qui émanent de la réalité du travail.

Cette part d'invention d'un dispositif de jeu est peut-être la part la plus intéressante du travail puisqu'elle révèle ce que l'on cherche à dire à travers la pièce "que l'on met en chantier" et comment on tente de le dire avec les moyens du groupe, c'est-à-dire où chacun peut se sentir bien dans le dispositif "public" assumé.

Il faudra encore beaucoup de temps, sûrement, pour que ces principes soient plus largement partagés et admis. Mais surtout, ne figeons jamais cette recherche d'un théâtre plus adéquat et plus proche pour des jeunes qui découvrent et s'essayent à "représenter et à signifier".



Compte rendu d'expérience *Banlieues'Arts*

Un compte rendu d'expérience

Banlieues' Arts organisé par l'A.C.T (Association Culturelle de Trappes)

Par Jean-Luc Weinich, responsable développement culturel

I - ENJEUX DES PRATIQUES ARTISTIQUES

Les pratiques artistiques s'attachent aux représentations du monde quand l'école favorise sa compréhension.

L'ambition de Banlieues'Arts est de tenter de relier l'expérience du sensible et l'apprentissage du savoir et, d'une certaine manière, de réconcilier la tête et le corps.

Si l'exercice artistique engage chez l'élève une somme de facultés habituellement peu sollicitées dans sa scolarité, un modèle social se joue également dans la conduite de projets qui contribuent à la construction de l'individu et au développement de son autonomie dans le respect des autres.



II - LE PARTENARIAT

Le partenariat singulier entre l'enseignant et l'artiste, réunissant leurs différences dans une école ouverte sur la société, constitue une autre référence pour l'élève. Guidée pas à pas par ce duo, une démarche s'élabore, respectant la diversité des situations, et des individus :

"du temps des répétitions où les formes s'expérimentent, au travail de production où ces formes se combinent, puis dans le contact au public, où se vérifie la reconnaissance de ce qu'on a fait".

III – UN DISPOSITIF DE DÉVELOPPEMENT DES PRATIQUES

Mariant habilement art et éducation, ateliers de création et spectacles professionnels, Banlieues'Art rend compte d'un travail mené tout au long de l'année scolaire, visant à développer les pratiques culturelles et artistiques en milieu scolaire.

En 97/98, plus de trente équipes artistiques sont intervenues dans les écoles, collèges, lycées et à l'université de Saint-Quentin-en-Yvelines, proposant de partager leur savoir-faire, de réfléchir sur la démarche créative, démarche qui souvent trouve une résonance singulière chez les participants. Devant la création comme devant l'avenir, les inquiétudes, les questions et les angoisses ne se ressemblent-elles pas ?

Certains des artistes présenteront lors du festival le résultat de leur travail de création, d'autres animeront ateliers, débats, causeries et rencontres.

Mieux qu'un festival ponctuel, Banlieues'Arts est d'abord un véritable dispositif de développement des pratiques artistiques en milieu scolaire. Priorité est mise sur le travail de recherche en ateliers, effectué en amont par les élèves, les enseignants et les artistes, tout au long de l'année. Tous les ateliers sont animés par des professionnels (comédiens, metteurs en scène, musiciens, plasticiens, danseurs et chorégraphes, écrivains...) en démarche de création accueillis à Trappes et Saint-Quentin-en-Yvelines.

IV - LES ATELIERS

Plusieurs formules d'ateliers peuvent être choisies, en fonction du thème, de la démarche de création ou des disponibilités de chacun, mais sont toujours adaptées aux participants.

1) Les ateliers classes (1h30 à 2h par semaine pour tous les niveaux) s'articulent autour d'un projet artistique, dont certains fragments peuvent être présentés lors du festival.

2) Les ateliers en chantiers, eux, mettent l'accent sur la recherche autour d'un thème choisi avec l'artiste. Formule plus intensive, leur durée varie en fonction du projet de 2 à 4 mois.

3) Les ateliers de pratique artistique, destinés plus particulièrement aux élèves en cycles élémentaire et secondaire, se déroulent tout au long de l'année scolaire à raison de 3 heures par semaine... Les classes option théâtre, pour les élèves de seconde, première et terminale (trois heures par semaine pendant les trois années scolaires) font l'objet d'une évaluation au baccalauréat. Les travaux en cours de ces ateliers sont présentés lors de Banlieues'Arts.

V – COHÉRENCE ÉDUCATIVE ET CULTURELLE

Banlieues'Arts existe aussi par la volonté et le dynamisme de 80 enseignants qui, par le biais des pratiques artistiques, veulent développer de nouveaux projets pédagogiques. La collaboration étroite qui s'installe dès

l'élaboration du projet entre l'enseignant, l'artiste et l'A.C.T. par l'étude, la réflexion et la définition d'objectifs communs, est garante d'une bonne cohérence éducative et culturelle.

L'art d'intervenir...

L'Art d'intervenir en milieu scolaire – ou ailleurs – est aussi l'art de se situer au cœur de multiples contradictions, tensions ou enjeux qui bornent cette pratique. Encore convient-il de les identifier aussi clairement que possible. A ce petit exercice, je vous convie brièvement. Sans prétention exhaustive.
par Jean-Gabriel CARASSO

I – INTERVENTION ET ACTION CULTURELLE : UN PRÉALABLE

L'intervention théâtrale en milieu scolaire n'est pas une activité isolée. Elle fait partie d'un ensemble plus large, qui fait que des artistes sont appelés à intervenir dans des situations multiples (écoles, hôpitaux, prisons, associations, quartiers, entreprises, ...). L'intervention théâtrale porte en elle des enjeux qui méritent d'être interrogés au-delà du milieu scolaire.

C'est toute l'action culturelle (ou artistique) qu'il faut avoir ici à l'esprit. Ouvrir les yeux sur ce qui se passe ailleurs, dans d'autres espaces et d'autres temps. A oublier cela, une grande part du sens de ce travail nous échappera. Les réflexions qui vont suivre sont à resituer dans cet ensemble.

II – 1^{ER} ENJEU : INTERVENTION OU PÉDAGOGIE ?

Parce qu'elle s'exerce en milieu scolaire, principalement vouée à l'enseignement, l'intervention théâtrale est trop souvent confondue avec la pédagogie du théâtre. La distinction est indispensable, peut-être même urgente.

1) Pédagogie théâtrale

Par "pédagogie théâtrale", j'entends l'enseignement du théâtre, la transmission progressive d'un savoir (d'un savoir-faire), à des élèves conscients et volontaires pour cet apprentissage. Dans cette perspective, un programme peut être élaboré, une méthode utilisée, des techniques enseignées. Une évaluation (en partie objective) peut être menée. Ce type de pratique se manifeste dans les lycées dotés d'un "enseignement de spécialité" (ex-A3) et d'un bac théâtre, comme dans les écoles, stages, conservatoires destinés aux comédiens (amateurs ou professionnels). On y enseigne et on y apprend "le" théâtre.

2) L'intervention théâtrale

"L'intervention théâtrale" est d'une autre nature. Dans une option, un atelier, un stage ou toute autre forme de travail, les participants ne sont pas forcément conscients et volontaires. Ils ne souhaitent pas "apprendre" le théâtre, ils espèrent plus simplement

"en faire", ici et maintenant. Parfois même, ils ne sont demandeurs de rien et ne font que répondre, avec plus ou moins d'enthousiasme, à une proposition extérieure. Dans ces circonstances, l'intervention théâtrale doit être une réponse, la plus adaptée possible, à des désirs multiples (de l'enseignant, de l'intervenant, des élèves, de l'institution scolaire, de l'institution culturelle, voire des parents, des collectivités locales...). Cette réponse implique la nécessité d'un "projet" (et non d'un programme), adapté au "milieu" concerné, porté par une "équipe" (NB. 1). Les techniques, les méthodes, les évaluations éventuelles ne peuvent qu'être liées à ce projet.

3) L'artiste, porteur d'une parole

Sauf à se laisser absorber par la tentation pédagogique dominante (dans l'institution comme dans les esprits), l'artiste se doit de demeurer le plus fortement "intervenant", c'est-à-dire d'introduire dans ce milieu une parole et des pratiques différentes, les plus artistiques possibles. Ici s'ouvrent de nouvelles questions : de quel "art" s'agit-il ? Artaud, par exemple, eut-il été admis dans une classe ? Quels objectifs ? Quelles expériences ? Quelles approches ? Les réponses à ces questions vous appartiennent.

III – 2^{ÈME} ENJEU : HÉRITAGE OU RUPTURE ?

Comment inventer l'avenir sans se souvenir du passé ? Comment garder sens aux aventures aujourd'hui (de demain), sans se soucier des racines qui les ont fait naître ? A l'heure où la demande d'intervention se fait plus forte que jamais, à l'heure de la grande amnésie institutionnelle, il importe de pouvoir faire référence aux origines. Non pas pour se complaire dans une quelconque nostalgie, mais pour y prendre appui.

Je signalerai ici quatre sources auxquelles puise l'intervention théâtrale, et qu'il me paraît indispensable d'avoir à l'esprit.

1) Du côté du théâtre lui-même, sa dimension politique, populaire et citoyenne

L'intervention théâtrale est née du théâtre d'intervention politique, de l'agit-prop, de la "démocratie théâtrale" rêvée en 1968 et mise en œuvre dans les années qui suivirent. Elle porte en elle ces élans de transformation sociale, source non négligeable de sens et d'énergies. Elle est également héritière du "théâtre populaire", de la décentralisation, de Vilar et du TNP, du vaste mouvement d'action culturelle qui a accompagné, des années durant, le projet de "démocratisation culturelle" cher à Malraux et aux nombreux professionnels qui l'ont accompagné. Les ouvrages ne manquent plus, aujourd'hui, qui analysent ces périodes. L'intervention théâtrale poursuit enfin la visée du "théâtre citoyen" qui, de Romain Rolland à Stanislas Nordey en passant par de nombreuses "familles théâtrales", a cherché à donner sens au "service public" du théâtre.

Cette quête-là est loin d'être terminée. L'intervention théâtrale en est un aspect moderne.

2) Du côté de l'éducation : l'éducation nouvelle, l'éducation active, l'éducation populaire

L'intervention théâtrale en milieu scolaire n'aurait pu se développer sans l'apport (et le combat) essentiel d'éducateurs et d'enseignants progressistes qui, au sein de nombreux mouvements pédagogiques (Freinet, GFEN, CEMEA, Ligue de l'Enseignement...) dans et hors l'école, ont élaboré et mis en œuvre des pratiques pédagogiques innovantes, progressivement intégrées par l'institution scolaire.

De "l'éducation nouvelle" on gardera une conception profondément respectueuse de l'individu enfant, de sa personne, de ses volontés et de sa singularité et une transformation radicale du rapport maître/élève.

"L'éducation active" nous a enseigné l'absolue nécessité de l'activité chez l'enfant (comme chez l'adulte), élément constitutif de son rapport au monde et à la connaissance (Ce que le célèbre philosophe chinois

Mao Tse Tung illustre par la célèbre phrase : "On ne peut connaître le goût d'une poire qu'en la croquant !"). "L'éducation populaire" enfin, tout au long de son histoire, n'a cessé d'inscrire les pratiques artistiques en général – le théâtre en particulier – comme outils de formation des citoyens. Nombre de "précurseurs" de l'intervention théâtrale sont issus, directement ou indirectement, des stages de la Jeunesse et des Sports ou des mouvements d'éducation populaire. L'ignorer est une perte.

Nouveau rapport pédagogique, activité créatrice, initiation citoyenne, sont aujourd'hui encore au cœur du travail théâtral en milieu scolaire.

3) Du côté de la pédagogie théâtrale

Les écoles de théâtre – du moins en Occident – ont connu au cours de ce siècle une évolution considérable. Une conception radicalement nouvelle de l'acteur a vu le jour, non plus comme "interprète" d'une forme théâtrale figée qu'il convenait de reproduire, mais comme producteur (créateur ?) de sa propre forme. De Stanislavsky à Charles Dullin, jusqu'à Jacques Lecoq, "l'improvisation" a pris, progressivement, une place majeure dans la formation de l'acteur. Elle participe, pour une large part, à toutes les approches éducatives du théâtre et donc à l'intervention théâtrale, telle que nous l'évoquons ici. Sans doute ne serait-il pas inutile d'approfondir ces références, d'en connaître la complexité et les limites, pour qui prétend s'inscrire dans la continuité de ces principes.

4) Du côté de la psychothérapie

Pour mémoire, on évoquera quelques noms de la psychothérapie qui ont éclairé le jeu théâtral d'une dimension nouvelle. Freud, Winnicott, Moreno... ont apporté beaucoup à la compréhension de l'influence du jeu sur celui qui le pratique. Sans jamais prétendre à la dimension psychotérapeutique, l'intervention théâtrale hérite, à l'évidence, des travaux menés dans ce champ de recherches. La dimension de l'inconscient, "l'espace transitionnel", le théâtre spontané et le psychodrame sont autant de points de repères qui marquent les limites d'une activité théâtrale avec des jeunes.

Ces quatre sources – théâtrale, éducative, pédagogique et psychothérapeutique –, sont autant d'éléments qui donnent sens, pour peu que l'on s'y réfère, aux pratiques actuelles d'intervention théâtrale. Faute de s'en préoccuper, on sombrera dans les deux écueils majeurs qui nous guettent : d'un côté la pédagogie excessive dénoncée plus haut, de l'autre le simple loisir (fut-il artistique) qui n'a que faire dans une véritable perspective éducative.

IV – 3^{ÈME} ENJEU : EXPÉRIENCE ET INSTITUTION

Une série d'enjeux concernant la place du théâtre dans l'institution scolaire. S'il n'est plus discutable que des pratiques théâtrales diverses peuvent et doivent trouver place dans l'institution scolaire, deux grandes questions se posent aujourd'hui sur la nature de ces activités, et sur le niveau de développement qu'elles peuvent atteindre.

1) Quel(s) théâtre(s), pour quelle éducation ?

- Quel équilibre, indispensable, adopter entre l'activité personnelle des jeunes (faire), leur découverte et leur connaissance du spectacle vivant (voir), et le nécessaire travail (réfléchir) de mise à distance, de mise en contexte, de mise en relation avec d'autres savoirs (artistiques, techniques, historiques, littéraires, philosophiques, politiques...) ? Edgar Morin insiste sur la dimension "complexe" du monde et sur la nécessité actuelle de savoir (pouvoir) "faire le lien" entre différents savoirs, plutôt que de les accumuler. L'intervention théâtrale est au cœur de cette problématique de "l'intelligence" ("lier entre").
- De quel "théâtre" parle-t-on ? Du théâtre existant (classique ? contemporain ?) à travers ses textes et ses auteurs, et/ou du théâtre à venir, en devenir, porté par les jeunes eux-mêmes ?
- Là encore, quel équilibre viser entre l'expression et l'appropriation, démarches complémentaires et pourtant si différentes ? Depuis près de trente ans, une hypothèse théorique m'est personnellement fort utile devant cette problématique. J'affirme que le théâtre est à la fois "un jeu, un langage et un art", et que ces trois éléments sont étroitement solidaires et progressifs. C'est par le jeu (ses règles, ses contraintes, sa liberté et son plaisir) qu'il faut aborder le théâtre dès l'enfance. C'est par le langage, la "parole", que des praticiens plus confirmés, notamment les adolescents, peuvent découvrir que le théâtre est un moyen véritable d'expression d'un individu ou d'un groupe, vers un autre groupe. ("Le théâtre, c'est : qui parle à qui ?" note Armand Gatti).

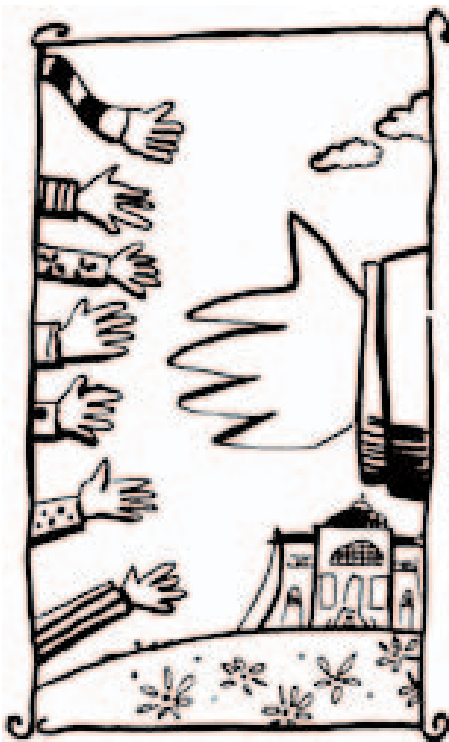
- La dimension artistique (la "forme") apparaît enfin comme élément de transcendance du propos. Elle est un objectif plus qu'un préalable. L'intervenant théâtral doit à l'évidence s'en soucier, à condition de ne pas occulter les deux éléments précédents. Il verserait alors, très vite, dans la "formule" (un manque de "forme") ou dans le "formalisme" (un excès de "forme").
- Ces considérations, pour théoriques qu'elles apparaissent, ont des conséquences pratiques très concrètes sur le choix des projets, la progression du travail, l'attitude de l'intervenant, etc.

2) Quel développement ?

Si le théâtre trouve sa place dans l'institution scolaire, peut-on aujourd'hui "généraliser" des approches qui ont fait leurs preuves ? Le souci légitime de démocratisation peut-il être compatible avec l'exigence de qualité ? La récente réforme du lycée et les propositions qui l'accompagnent (deux ateliers d'expression artistique dans chaque lycée) sont au cœur de cette problématique.

A l'évidence, deux écueils sont à éviter : le confort de la "marginalité d'excellence" d'une part (quelques élèves privilégiés profitent d'un travail "haut de gamme"), la prétention généraliste immédiate d'autre part (passer en deux ans de 3 % des élèves concernés à plus de 50 % !). Comme en photographie, deux éléments mènent à l'échec : la sous-exposition / la surexposition. En vérité, aucune de ces tendances n'offre de progrès véritable.

Entre ces deux pôles, seul le développement progressif accompagné des moyens nécessaires paraît souhaitable. Il est à craindre cependant que la tentation politique / médiatique l'emporte et que les "effets d'annonce" se multiplient vers une "généralisation" hâtive. L'enjeu, pour nous, sera alors de résister. Les racines évoquées plus haut seront utiles face à la bourrasque !



V – EN VRAC, POUR CONCLURE

1) Enjeux complémentaires

Évoquons enfin, en guise de conclusion, quelques enjeux complémentaires qui ne manqueront pas de vous préoccuper dans les années qui viennent. Citons, en vrac :

- La question du partenariat et le statut des artistes intervenants (artistes ou formateurs ?)
- Le problème du temps (de la durée) des interventions, toujours trop courtes
- La question de l'espace (où travailler ? faut-il des lieux adaptés ? ou adaptables ?)
- Le lancinant problème de financement (qui paye ? combien ? sur quelles bases ?)
- La contradiction toujours vive entre le processus et le produit (le jeu et la représentation). Faut-il montrer ? Quoi, où ? A qui ? Dans quelles conditions ? Montrer un travail... ou travailler pour montrer ?

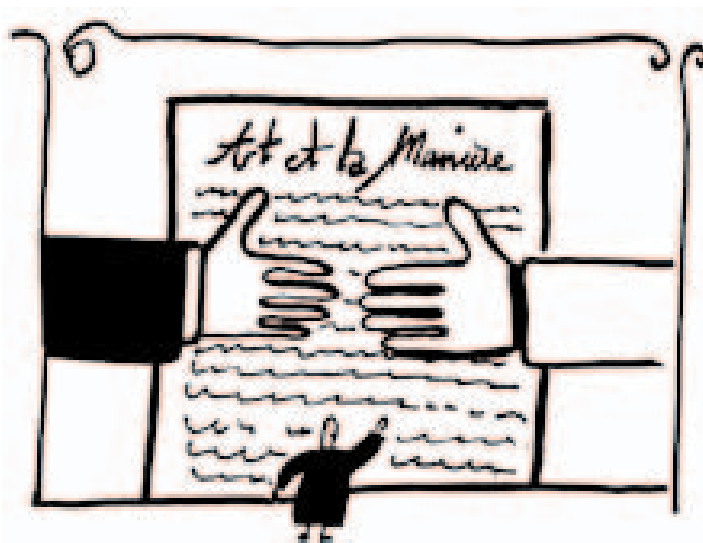
2) L'enjeu formation

- L'enjeu formation, élément majeur de la période qui s'ouvre. Comment sensibiliser et initier de jeunes artistes, de jeunes enseignants, de jeunes responsables éducatifs et culturels, aux exigences de l'intervention théâtrale ? Que faire dans la formation initiale (en IUFM, Universités, Écoles professionnelles) ? Et dans la formation continue ? Faute de réponses justes à ces questions, il est à craindre un affaiblissement et / ou une dérive complète des relations théâtre / éducation.
- Ce stage *L'art et la manière d'intervenir en milieu scolaire* est une brèche ouverte. Un espace considérable reste à conquérir dans ce domaine. Puisse la clarification de ces quelques enjeux, vous aider dans ce travail à venir.

• Je reprends ici les termes de Jean Hurstel, - un milieu, une équipe un projet -, qu'il proposait en slogan dans les années 70. Jean Hurstel dirige aujourd'hui La Laiterie de Strasbourg.

• Cahiers ANRAT n°6 *La Décentralisation théâtrale* (4 tomes) sous la direction de Robert Abirached. Actes Sud Papiers Ed.

• Cf. aussi *Histoire d'une famille théâtrale* Hubert Gignoux. L'Aire Théâtrale et les catalogues des expositions de la Maison Jean Vilar, Avignon.



Paroles des stagiaires

Camille Behr

● Tout d'abord parce que j'aime travailler avec les enfants, ils m'émerveillent, et le monde de l'enfance ne me paraît pas si loin (!)

En travaillant dans une école, j'entre dans le domaine de l'enfant et j'y apporte plaisir et magie du jeu.

- Je tiens un peu le rôle du "passeur", je leur fais passer l'amour de mon métier, celui des sensations, des émotions, du tandem travail-plaisir, un souffle nouveau !
- C'est une aventure pour eux et pour moi, à chaque fois différente.
- Ce que ça apporte à mon métier de comédienne : Le travail avec les enfants est une source de recherche et de questionnement ; cela me demande d'être toujours curieuse et évolutive. J'y puise une grande énergie. Les échanges sont simples et vrais.
- Le métier de comédien est un métier assez (pour ne pas dire complètement !) narcissique. Quand j'anime un atelier avec les enfants, le sujet n'est plus "je", mais "eux-vous" et j'aime ça.

Sandra Dupoux

● La représentation et le jeu dramatique sont les meilleurs moyens d'expression, d'expérimentation, de compréhension et d'appréhension de la réalité.

Ils doivent faire partie du cheminement de l'enfant.

Tous les enfants vont à l'école, c'est à l'école (d'un point de vue démocratique) que doit être permis l'accès à une activité qui permet cette représentation par le jeu.

L'Éducation Nationale me fait l'effet d'une vieille dame, contente d'avoir travaillé dur toute sa vie car sa retraite est bonne et qu'elle a maintenant le temps et les moyens de faire ce qu'elle veut... Elle regarde la télé dans son fauteuil en cuir :

- "Dis mémé, tu veux jouer ?"

- A quoi ?

- N'importe !

- ... ! ? c'est pas le moment. Va faire tes devoirs, on jouera après... si on a le temps".

Doit-on continuer à voir l'apprentissage scolaire comme un boulot précoce ? Puisqu'on parle de jeu, on parle avant tout de plaisir ; c'est pourquoi il ne faut pas qu'il soit institutionnalisé. Pas de notes pour une fois, pas de jugement de valeur. Le jeu ne doit pas être un travail, et la vie non plus. Puisqu'on ne peut pas changer l'Éducation Nationale, allons dans

les écoles et entamons une brèche dans le système scolaire pour laisser enfin l'opportunité aux enfants d'Être !

- "Hé ! Dis... tu veux jouer ? ! !"

PS : Je profite du temps que me laisse le différé pour vous donner un petit extrait d'un ouvrage qui me permet de vous exposer, un peu, ma vision utopique de ce que devrait être l'Éducation Nationale... et la vie en général !

"Nul ne devrait jamais travailler. Le travail est la source de toute misère, ou presque, dans ce monde. Tous les maux qui se peuvent nommer proviennent de ce que l'on travaille – ou de ce que l'on vit dans un monde voué au travail. Si nous voulons cesser de souffrir, il nous faut arrêter de travailler.

Cela ne signifie nullement que nous devrions arrêter de nous activer. Cela implique surtout d'avoir à créer un nouveau mode de vie fondé sur le jeu, en d'autres mots, une révolution ludique. Par "Jeu", j'entends aussi bien la fête que la créativité, la rencontre que la communauté, et peut-être même l'art. On ne saurait réduire la sphère du jeu aux jeux des enfants, aussi enrichissants que puissent être ces premiers amusements. J'en appelle à une aventure collective dans l'allégresse généralisée ainsi qu'à l'exubérance mutuelle et consentie librement. Le jeu n'est pas passivité.

(...) Vous êtes peut-être en train de vous demander si je plaisante ou si je suis sérieux. Je plaisante et je suis sérieux. Être ludique ne veut pas dire être ridicule. Le jeu n'est pas forcément frivole, même si frivolité n'est pas trivialité : le plus souvent, on devrait prendre la frivolité au sérieux. J'aimerais que la vie soit un jeu – mais un jeu dont l'enjeu soit vertigineux."

"Je veux jouer pour de vrai".

Travailler, moi ? jamais ! de Robert Black
L'Esprit trappeur n°1 – 1997

Florence Gristi

● J'ai commencé à faire du théâtre relativement tard et ça a été une véritable révélation. Tant sur le plan personnel que sur celui de l'expression artistique. Jusqu'alors l'écrit était mon seul univers. Avec le théâtre, j'ai découvert le rapport "concret" avec soi et les autres, une aventure humaine à partager, une connaissance approfondie de soi et des autres, la conscience de notre matière complexe et riche d'êtres humains, une manière de développer nos perceptions et d'en tirer la "substantifique moëlle" ! ... entre autre l'unité, un équilibre à reconquérir entre l'esprit et le corps. Des notions que le "social" ou l'éducation nient.

C'est cette "fenêtre" que m'a ouverte le théâtre que j'ai envie de faire partager, surtout à des enfants ou des adolescents. Histoire de gagner du temps ! Le théâtre questionne, interroge et forme à mon sens le véritable citoyen de demain, celui qui flirte avec sa propre liberté, et par là-même une pensée propre. Bien entendu, j'ai envie de faire partager mon expérience à des enfants/ados parce que je les aime et que je crois en l'avenir !

J'ai par ailleurs toujours aimé la littérature mais je pense que le système scolaire m'en a éloignée un temps. Le temps de lui enlever sa magie et donc sa portée poétique et politique !

Intervenir en milieu scolaire, c'est aussi pour moi un moyen de donner la part belle à l'imaginaire, de voir les jeunes s'approprier des textes avec plaisir, de les amener à découvrir un langage multiple, d'arriver à conjuguer le verbe "apprendre" avec plaisir. Le théâtre cadre à merveille ces objectifs. Même et surtout pour ceux inadaptés au système scolaire actuel. J'ai l'intime conviction que ce qu'ils font à l'atelier théâtre leur apporte une richesse, un je ne sais quoi d'important pour leur vie à venir. Eux aussi ont droit à la culture, à des "armes"... en quelque sorte, à une revalorisation d'eux-mêmes, à une nouvelle confiance, à la découverte d'un autre monde et celle de leur propre richesse intérieure.

Intervenir en milieu scolaire, c'est aussi pour moi une "richesse extérieure", une façon de gagner un peu d'argent !!!

Pierre Puigcerver

● Depuis mon plus jeune âge j'ai toujours été attiré par les activités artistiques telles que la sculpture ou la peinture, l'harmonie des choses et des situations ; sans vouloir raconter ma vie, je pense que la poésie de l'art m'a aidé à évoluer. J'ai pratiqué les arts du cirque et du théâtre, ce qui m'a amené à développer mon esprit d'analyse, donc à comprendre à partir d'études de personnages, le fonctionnement de l'espèce humaine.

Il serait prétentieux de dire que j'ai tout compris, mais en tout cas, je suis sûr que l'artistique en général nous amène à développer nos facultés d'analyse et donc la compréhension. L'homme est intelligent, il ne peut donc qu'aller dans une direction d'un bien-être et d'une harmonie poétique, sans être utopiste.

Ma réflexion est peut être simpliste, mais certainement essentielle ; aujourd'hui je suis comédien professionnel depuis 15 ans. Sensible à toutes les déchirures humaines, je veux participer au développement du monde en accord avec mes convictions qui ne sont ni politiques ni humanistes.

C'est donc par cette profession de foi que j'interviens en milieu scolaire, d'une manière professionnelle et bienveillante. Je suis persuadé

que les enfants évolueront plus sainement en pratiquant un art. Et bien sûr, artiste avant d'être formateur, par cet enseignement je contribue à la formation d'un nouveau public.

Alors merci d'avoir amené de l'eau à mon moulin avec ce stage.

Michèle Bordier

● Puisqu'il faut bien répondre à la question, hormis l'aspect économique de la chose (eh oui !), je cherche des raisons inédites, mais en vain ; en dehors de toutes celles déjà énoncées par mes "collègues" et que je partage entièrement : transmettre un savoir-faire afin d'aider de jeunes personnes à être bien avec elles-mêmes et avec les autres, leur faire vivre quelques instants d'exaltation (représentation) qui restent en général gravés dans la mémoire d'un enfant et tentent toute sa vie d'adulte d'un certain bonheur.



Alors j'ai voulu renverser la question et j'ai demandé aux enfants avec lesquels je travaille actuellement, de me dire par écrit ce que eux attendent de moi. Voici quelques extraits :

- "J'attends de toi que tu m'apprennes à jouer une pièce de théâtre parce que tu es la seule à m'apprendre".
- "On attend de toi un très beau spectacle et merveilleux".
- "Un spectacle pas triste".
- "J'attends de Michèle qu'elle me donne la confiance de monter sur une scène".
- "J'aimerais qu'on rêvasse un peu comme l'année dernière. Il faut respecter les autres aussi Michèle. Tout ce qu'on a fait avec toi, c'était amusant. Je me suis bien amusé". (en fait, Yann veut dire : refasse, mais le lapsus est charmant).
- "Faire un théâtre et pas un spectacle, pas lancer des plumes car j'en avais plein dans la gorge mais j'étais contente quand même d'avoir fait mon spectacle".
- "Ce que j'ai aimé l'année dernière, c'est surtout la façon dont Michèle nous apprend le théâtre et j'aimais et j'aime beaucoup".
- "Elle m'a aussi appris à savoir parler, enfin savoir danser sa voix".

J'aime travailler avec des jeunes personnes car j'ose penser que quelque part chez elles, j'aurai laissé une trace, comme une attente fébrile et heureuse dont on ne guérit pas.

Stéphane Fortin

● Avant d'être "comédien en milieu scolaire" j'étais enseignant et déjà j'avais une pratique avec les élèves. J'ai poursuivi cette démarche, convaincu de l'outil pédagogique que j'avais entre les mains.

Pédagogique et surtout éducatif et là je ne ferai pas l'inventaire des compétences transversales qui figurent dans les textes officiels. Enfin, tel le cheval de Troie, je retourne à l'école pour y partager mon univers théâtral et bousculer la classe, chose plus délicate lorsqu'on est enseignant et qu'un jour on dit aux enfants : "Aujourd'hui, les enfants on fait théâtre et on va jouer ensemble".

Ces pratiques me permettent de prolonger un travail pédagogique au sein de l'Éducation Nationale en lien avec mon travail de comédien, metteur en scène, notamment lorsque je propose une création jeune public. Ce travail enrichit ma pratique, il m'oblige à tenir compte du spectateur continuellement et à remettre en cause, à redéfinir tous les schémas.

Pascal Lévêque

● Au delà de l'aspect financier qui s'avère non négligeable, les interventions en milieu scolaire permettent de confronter sa propre réalité artistique à des publics toujours différents ; du primaire au lycée, de classe "normale" en classe spécialisée, la diversité des groupes rencontrés nécessite des capacités d'adaptation permanente. Cette remise en cause, cette mise en danger de ses acquis, de ses certitudes techniques, pédagogiques et artistiques me semblent importantes dans ma démarche.

Par ailleurs, ce type d'intervention apporte à mon sens une respiration, et une fenêtre sur l'expression pour les participants ; c'est l'espace de questionnement nécessaire pour que l'individu prenne conscience de la relation qu'il entretient à lui-même et au monde.

Franck Moreau

● C'est une possibilité de travailler sur le moyen ou le long terme avec une population d'enfants.

Travailler sur l'écoute du groupe, la place de l'individu dans le milieu scolaire et participer à l'évolution de la vie scolaire de l'enfant.

L'institution scolaire est fidèle dans le partenariat (quelquefois) et m'assure une certaine rentrée financière.

L'enseignement (la transmission) est indissociable de mon activité créatrice de comédien et d'initiateur de projet.

Par rapport à mon travail de comédien, cela exige de ma part un développement des qualités dans des domaines différents pour pouvoir offrir à mon public un éventail aussi large que possible du travail théâtral.

Raquel Carrara

● Ma motivation première pour intervenir dans le milieu scolaire ce fut parce que j'ai eu un enfant et que j'ai eu donc l'envie de transformer, de changer le système d'éducation en apportant mes connaissances.

Mon idéal serait donc de proposer à l'enfant qui va à l'école, une moitié de journée scolaire dédiée aux activités sportives et/ou culturelles, car je trouve que l'éducation en France est trop lourde, les programmes trop chargés et que l'enfant n'a pas beaucoup d'espace de jeu, de créativité et de connaissance de son corps.

Je suis bien loin d'atteindre mon but, mais je continuerai le combat, car j'ai vu que le peu que je suis intervenue, a donné des résultats gratifiants et intéressants.

Yannick Böne

● Besoin d'échanger, de partager et de communiquer d'autres formes de communication.

Apporter, si possible, les données du "sensible" qui me semblent de plus en plus effacées dans ce "monde".

- Répondre à des besoins sociaux,
- Donner et recevoir,
- Et bien sûr, gagner sa vie !
- L'apport dans mon travail artistique : dynamique par les échanges réciproques, réalité de la jeunesse... et de ses préoccupations, propositions et regards créateurs (des élèves) enrichissants pour soi-même et les autres.



Anonyme(s)

● Parce qu'une demande s'est manifestée et que je crois nécessaire d'y répondre, toute occasion pour faire "avancer" le théâtre étant à saisir, sachant que ceci nécessite cependant exigence et compétence.

- Parce que j'ai pu constater l'importance du théâtre auprès des jeunes, non pas pour le théâtre en tant que tel, ou simplement pour éduquer "les spectateurs de demain", ou même remplir les bancs du théâtre mais pour les jeunes eux-mêmes. Sachant qu'ils ont là un espace de liberté d'expression, de créativité, d'imagination qu'ils n'ont pas ailleurs. Que cela leur permet d'acquérir une aisance orale ou physique, d'apprendre "le groupe" et ce que cela entraîne : solidarité, responsabilité, d'apprendre à gérer les conflits, mais aussi le bonheur d'une joie partagée et un regard plus tolérant sur les autres.
- Parce que cela me permet de rester en permanence active dans mon métier. Et que la transmission me paraît totalement implicite dans le contrat du comédien.
- Parce que cela m'oblige en permanence à me remettre en question, à avoir un regard toujours neuf, et à m'adapter à toutes les situations. Les jeunes ne sont pas toujours tels que l'on se les figurait.
- Parce qu'il faut apprendre à regarder et à relancer et donc à trouver les mots justes. Sachant qu'avec eux il n'y a pas "d'esbroufe". Ils aiment ou non. Ils comprennent ou pas.

- Cela résonne en moi, car ils m'apportent une spontanéité, un enthousiasme, que souvent les comédiens professionnels ont perdus.
- Ils n'ont pas forcément de préjugés sur "ce qui se fait et ce qui ne se fait pas". Aussi peut-on tout essayer avec eux. Surtout qu'ils ont parfois d'étonnants trésors d'imagination.
- Ils sont encore "bruts" (au sens d'un diamant) et c'est bouleversant en même temps que cela exige un profond respect et un grand amour, c'est fragile, ils bousculent nos idées reçues.
- En essayant de les comprendre, de les cerner, de les faire progresser, c'est mon propre métier et parcours que j'enrichis.

● Ça me réconcilie. J'ai "failli" être prof de français après une maîtrise de lettres.

Côté artistique et la pédagogie, désir de transmettre.

- Parce que j'aimerais que des enfants en échec scolaire découvrent qu'il y a d'autres voies et se sentent revalorisés autrement.
- Parce que je pense que ces interventions artistiques font évoluer le milieu scolaire.
- Dans ma pratique, ça me permet de me poser toujours cette question essentielle : qu'est-ce que le théâtre ? que transmettre ? Je découvre grâce aux ateliers les fondements du théâtre ; l'écoute, le partage, le respect... ça me permet de rester vigilante.
- La curiosité d'entrer, d'accéder à d'autres lieux que ceux du théâtre, et ce grâce au théâtre.
- J'estime que c'est un acte normal de citoyen que de transmettre nos connaissances dans le domaine de notre métier.
- C'est un moyen de conquérir de nouveaux publics et de transmettre une passion, et ce dès le plus jeune âge.
- La joie de faire découvrir à d'autres le plaisir de jouer et tout ce que le théâtre apporte à l'individu sur le plan humain et sur les relations qui s'installent entre les gens grâce au théâtre.

● Partir à la découverte, ensemble, pour créer quelque chose.

- Ce qui me motive c'est l'échange, la confrontation d'idées.
- Je veux garder un champ d'expérimentation en intervenant dans des milieux que je ne connais pas.
- Je ne veux plus intervenir dans des cadres devenus trop routiniers ex : depuis 3 ans, je travaille dans une école primaire, en temps scolaire avec les mêmes instituteurs qui commencent à ne considérer le théâtre que comme n'importe quelle matière.

- Je préfère travailler sur un nombre d'heures groupées (même en école primaire) et pas tout au long de l'année scolaire.
- Travail en partenariat, sinon rien.

● C'est l'âge de toutes les possibilités (que ce soit de la maternelle à la terminale), questionnements, curiosité, désir de connaître, sensualité en éveil et en devenir...

- Le lieu, la collectivité (école, lycée, collège...) dans lequel un maximum d'individus peut être interpellé, parfois touché.
- Partager ce que j'aime faire, ce que je sais faire.
- Faire bouillir la marmite !

● L'aspect formateur de la rencontre et l'échange avec un public jeune, dans un espace de jeu et de liberté.

Le théâtre permet de :

- Contribuer à la remise en question de la rigidité de la transmission du savoir dans le système scolaire.
- Diversifier les supports de l'apprentissage.
- Permettre à l'enfant de développer son imagination et la maîtrise de ce qu'il fait.
- Socialiser en respectant l'autonomie de chacun.
- Prendre du recul par rapport à la réalité.

● Je souhaite me frotter à une réalité avec des exigences pédagogiques et un ordre précis pour un renvoi différent qui me permet d'être au monde de façon plus "haute", plus "directe", de sortir de ma bulle...

- J'ai le souci de partager, de communier et d'apprendre, d'échanger autour de ma passion. C'est un tel plaisir pour moi, un véritable mode de vie que je souhaite retrouver le jeu au monde, du monde par ce biais. J'ai tellement appris, je me suis nourrie de cette forme d'expression, bref : "j'y crois" et je veux le faire découvrir.
- Cela me fait du bien, me fait plaisir.
- J'aime les enfants pour leur goût du jeu.
- Le théâtre m'a éduquée, m'a formée (j'en fais depuis que j'ai 8 ans), m'a "sauvée" et c'est une religion (oh, quel vilain mot...) nuanceons... c'est une façon d'être au monde que je souhaite partager.
- Mobiliser les énergies pour devenir acteur de sa propre vie.
- Ouvrir une porte, une fenêtre...

● J'interviens en milieu scolaire pour :

- que les enfants ou les ados aient accès à un "art du théâtre" différent de celui enseigné à travers des textes qui leur sont souvent présentés de manière rébarbative.
- Leur montrer que ces textes peuvent devenir vivants

et qu'ils peuvent, eux, être la vie de ces textes.

- Leur faire prendre conscience que le corps parle et qu'il n'est pas qu'un instrument.
- Leur donner envie de lire (vaste mission !) et d'accéder à la culture (théâtre, danse, peinture...).
- Leur montrer qu'un enseignement peut être ludique et attractif, à l'intérieur même de l'établissement.

● Mon intérêt essentiel réside dans le fait que le théâtre dans sa portée pédagogique, par le biais de l'enseignement, est l'activité artistique, l'art privilégié de l'épanouissement social, intellectuel, et humain dans le milieu scolaire. Intervenir en milieu scolaire est également pour moi, une occasion de démarche vers la sensibilisation du public de demain, c'est aussi un miroir de mon évolution artistique.

● Enrichissement personnel, pour restituer et transmettre de manière permanente. Intervenir, enseigner me permet, je pense, de me maintenir en état de recherche. Cet état de recherche me permet de rester au plus près d'une certaine dimension artistique et de clarifier ma pensée, de mettre des mots sur ma pratique et de clarifier l'endroit de mon désir de travail.

● L'intervention théâtrale comme outil extraordinaire d'apprentissage permet la mobilisation d'un groupe de jeunes autour d'un même produit qu'est "le projet". Elle permet également la découverte de soi, mais aussi de l'autre en apprenant à vivre pour, avec et malgré le monde.

Cette intervention a pour objectif l'acquisition de :

- L'autonomie.
- La socialisation.
- La créativité.

● Ma principale motivation n'est pas de donner à l'élève l'envie d'être comédien, mais (...) d'aimer le théâtre (d'abord).

Former l'élève à être un spectateur exigeant provoque une recherche de perfection chez l'élève comédien.

● Mes motivations pour intervenir vont d'une envie personnelle, liée à mon histoire au sein de l'Education Nationale, en tant qu'élève ou surveillant d'externat, à des motivations professionnelles. L'envie de transmettre, mais surtout de partager avec un public demandeur, ou non. D'amener du possible, du plaisir, de l'individuel, du collectif, de la distance, de la réflexion, de la confiance, du doute...

NOUVEAU THEATRE D'ANGERS

**Nouveau Théâtre d'Angers
Centre Dramatique National
Pays de la Loire**

12 pl. Imbach/BP. 10103
49101 Angers Cedex 02
Téléphone : 02.41.88.90.08
Télécopie : 02.41.88.37.80
www.nta-angers.fr
contact@nta-angers.fr

“l’art et la manière d’intervenir en milieu scolaire V, VI, VII”
juin 2000

Cet ouvrage a été réalisé en :
300 exemplaires en juin 2000, 300 exemplaires en février 2002