

AN R A T

trait

D'UNION

théâtre éducation

[...] Mais si toutefois on veut éviter la litanie des plaintes et le ressassement, souvent pénibles pour la pensée, stériles quant aux résultats, et à un point tel qu'ils finissent par décourager les meilleures volontés, alors non, on ne peut plus s'en tenir là, il nous faut avancer, et avec ou sans moyens avancer, tout comme j'ai bien dû avancer moi lorsque sur mon carnet je lus un jour : cet élève manque de moyens, oui il m'a bien fallu poursuivre mon chemin, et l'enseignant avec moi, nous n'avons attendu ni l'un ni l'autre que les moyens m'arrivent, et s'il nous faut avancer c'est que les premiers concernés, les enfants, n'ont pas le temps d'attendre, c'est aujourd'hui qui doit chanter [...]

DOSSIER

Éducation artistique : le partenariat
(enseignants/artistes/ressources culturelles)
Premier volet : les artistes

Sommaire

DOSSIER

Éducation artistique : le partenariat (enseignants/artistes/ressources culturelles)

Premier volet : les artistes

Encore le partenariat !

Ne manquera t-on pas de dire... Oui, encore,
et plus que jamais ! P 7
par Jean-Pierre Loriol

Le chemin du théâtre P 12
par Christian Duchange

Rencontrer pour apprendre P 14
par Paul Tison

Doutes... P 15
par Noëlle Cazenave

La nécessaire école ouverte
des pratiques artistiques P 18
par Frédéric Maragnani

Témoignage d'expériences
Cherchez dans votre partenaire ! P 23
par Richard Brunel

L'atelier, un théâtre miniature
(une démocratie miniature) P 27
par Éric Massé

Créer de l'imprévisible P 31
par Agnès Bourgeois

Le théâtre de 7 à 97 ans, peut-être P 34
par Guy Pierre Couleau

ACTUALITÉ

À la découverte de cent et une pièces
Répertoire critique du théâtre contemporain
pour la jeunesse P 36

Jouer, mais pas sans dire... P 37

Bluepalm
L'art à l'école : de Los Angeles
à Rillieux-La-Pape P 38

Le mot du Président

L'art de la transition

Il est des mots qui avec le temps et bien malgré eux ont quelque peu perdu de leur noblesse. Ainsi «gentil». Le gentil avait pour moi durant l'enfance valeur d'exemple, mais en ces temps devenus cyniques, le voilà considéré plus ou moins comme niais, devenu bien brave quand ce n'est pas bête tout simplement, ce serait presque vous encourager à être méchant. Il en va de même pour «transition». Un gouvernement dit de transition sera assez peu respecté, un pape guère plus, un président ne saurait l'être – l'étant il perd tout ou partie de son pouvoir d'intervention. Et c'est pourtant comme tel que je m'imagine servir l'ANRAT, oui je m'imagine, durant ces deux années où je me suis engagé, être un président de transition, et non par humilité (ou alors avec ce que cela cache d'orgueil) mais pour être au plus près des problèmes et des objectifs qui sont les siens. Et si la transition est bien ce pont qui permet le passage d'un état à un autre, je m'efforcerai d'être l'homme de ce passage. Serait-ce à dire que l'ANRAT se trouve entre deux rives ? Je le crois et cela vaut explication.

Les chemins décousus et exaltants des débuts ont été suivis de ceux plus arides et convulsifs de la consolidation, laquelle a forgé et établi une ANRAT aujourd'hui respectée autant que reconnue. On sait le rôle qui fut le sien pour imposer dans le socle des connaissances l'idée d'une présence régulière des arts et des artistes à l'école, on ne peut ignorer son travail d'édition, ses textes livres publications, qui fondent théoriquement cette présence et sont autant d'appuis pour ceux qui la mettent en pratique, et on ne saurait trop souligner l'apport fourmillier des volontés qui ont su fédérer (par colloques, rencontres, assises, etc.) ceux que concerne ce combat.

L'ANRAT n'aurait-elle servi qu'à cela, ce serait déjà beaucoup. On aurait pu même rêver d'une assemblée générale festive réunissant les militants de la première heure et les tous derniers arrivants (dont je suis), procédant ensemble à la dissolution de l'ANRAT, tous convaincus que nous serions d'avoir accompli la mission initiale qui avait présidé à sa création, laissant dès lors aux pouvoirs et services publics concernés le soin de mettre en œuvre ce qui aurait été pensé puis décidé, et en partie grâce à elle. Après tout l'ANRAT, née de la conviction de quelques uns, n'a pas pour but d'exister pour exister, et il ne lui appartient pas en propre de mettre en pratique ce pourquoi elle s'est constituée. Oui mais.

Oui mais il est un peu tôt pour le repos et il doit décidément être écrit quelque part que nous n'aurons que le temps de la mort pour dormir. Certes le socle de l'éducation est là, avec sa composante artistique, bien des livres et écrits thématiques aussi, les volontés non ne manquent pas, certes certes et bref tout est en place pour qu'advienne le temps heureux des accomplissements, un terme au pluriel que je vole à Jacques Lassalle avec l'espoir qu'il ne m'en voudra pas. Or c'est bien là, et hélas comme trop souvent, le lieu de notre inquiétude, là où que le piétinement, quand ce n'est pas le recul, menace, et c'est là encore que ce bel outil qu'est l'ANRAT doit savoir s'adapter, être le pont qui permet de passer sur l'autre rive, là que tous devons devenir aiguillons et veilleurs de ces accomplissements qui se font attendre. ■■■

Le mot du Président

Car il ne suffit pas qu'une idée soit hégémonique pour qu'elle soit appliquée, nous le savons assez nous le savons trop ; il peut par ailleurs arriver que, devenue hégémonique et appliquée, une idée perde de sa force et de sa nécessité ; reste que si avec l'éducation artistique à l'école nous aimerais en être là, nous ne sommes qu'en plein dans le premier cas. Et pourtant le socle nous l'avons, les livres et les écrits et les volontés aussi, – et alors quoi ? Alors les moyens bien sûr, et ils manquent les moyens oui, bien plus que les mots, et cruellement et ce n'est pas faute de s'en plaindre, et pas faute de les exiger, et c'est depuis je crois toujours que les moyens manquent, depuis toujours et non seulement à l'école mais dans les théâtres, les théâtres manquent eux aussi de moyens oui et cruellement eux aussi et eux aussi depuis toujours. Mais si toutefois on veut éviter la litanie des plaintes et le ressassement, souvent pénibles pour la pensée, stériles quant aux résultats, et à un point tel qu'ils finissent par décourager les meilleures volontés, alors non, on ne peut plus s'en tenir là, il nous faut avancer, et avec ou sans moyens avancer, tout comme j'ai bien dû avancer moi lorsque sur mon carnet je lus un jour : cet élève manque de moyens, oui il m'a bien fallu poursuivre mon chemin, et l'enseignant avec moi, nous n'avons attendu ni l'un ni l'autre que les moyens m'arrivent, et s'il nous faut avancer c'est que les premiers concernés, les enfants, n'ont pas le temps d'attendre, c'est aujourd'hui qui doit chanter, le temps travaille contre eux et nous le savons bien, les miroirs nous le disent assez.

Ce qui implique que, en parallèle à l'exigence de ces moyens, (et nous allons encore donner de la voix) nous aidions à transformer nos idées en projets concrets, nos papiers en actes. Je soumets ici à la réflexion de tous cette déclaration de Pierre Rosanvallon, historien et professeur au Collège de France, à l'issue du forum de Grenoble sur La république des idées : « Pour sortir d'une forme d'impuissance publique, il ne sert à rien de se réfugier dans l'incantation, mais il faut véritablement construire une compréhension critique, nourrie à la fois du travail des intellectuels et des acteurs de terrain, de ceux qui essaient de renouveler les analyses et de ceux qui s'efforcent de débloquer les pratiques. (...) Pour conjurer le désenchantement, voire le désespoir, il faut développer une forme d'intelligence politique qui redonne, à la fois, des instruments de compréhension et des outils d'intervention. (...) Il faut inventer une démocratie d'interaction entre société civile et société politique, entre critique sociale et projets de réformes. »

Lignes prometteuses que celles-là, et qui vous donnent le goût du travail, et je les fais miennes, et avec le souhait qu'elles prennent vie. À l'évidence cela implique que, tant dans ses organismes de décision que par ses publications et ses rencontres, l'outil ANRAT s'affûte et s'aiguise. Elle doit pour ce faire prendre appui mieux encore sur ces acteurs de terrain qui, dans les écoles les collèges les lycées, dans les théâtres et les compagnies, les ministères oui oui, et les collectivités territoriales aussi, divers toujours, discrets souvent, dispersés hélas, isolés voire esseulés, s'efforcent de débloquer les pratiques. Haut les coeurs. ■

Joël Jouanneau

Édito

21 juillet 2006. Retour d'Avignon. L'année scolaire est terminée depuis quelques semaines et la saison théâtrale s'achève.

Où en est-on sur le dossier de l'éducation artistique et culturelle des jeunes ?

Si l'on continue à ne pas voir très clairement ce que le « plan de relance » de janvier 2005 a relancé concrètement sur les territoires, du moins peut-on noter que les intentions affichées dans les « six engagements de Gilles Robien »⁽¹⁾ en Avignon cet été, constituent un socle de convictions que l'on partage absolument.

Qu'il s'agisse de l'ouverture des champs artistiques au collège ; de la formation artistique initiale des professeurs en IUFM ; des certifications complémentaires pour les maîtres de l'école primaire ; des projets de territoires autour des œuvres et des artistes (objet de recherche de notre séminaire à la Chartreuse les 8, 9, 10, 11 et 12 juillet) ; de la mise en œuvre de pôles *régionaux* de ressources (l'une de nos propositions de Nantes) ; de la dimension internationale ou du moins européenne de l'éducation artistique et culturelle, nous ne pouvons que nous réjouir de ces orientations, qui ont le mérite de ne plus poser la question de la légitimité de l'éducation artistique et culturelle pour tous – qui, aujourd'hui, voudrait courir le ridicule de ne pas la reconnaître ? – mais d'aborder les questions techniques de sa mise en œuvre effective.

Mais celle-ci restera incantations si ne se trouvent réunis **moyens financiers** (qui sont bien loin d'être démesurés en regard des enjeux, essentiels pour les jeunes, voir à cet égard l'article d'Emmanuel Wallon dans le « hors-série n°4 ») et **volonté politique** au service de cette cause nationale.

Et à condition également de ne pas confondre *enseignements obligatoires* (c'est-à-dire éducation musicale et arts plastiques) avec le tout de l'*éducation artistique et culturelle*, qui comprend en quelque sorte ces enseignements, c'est une évidence, mais au-delà d'eux, tous les autres champs artistiques, au premier rang desquels le théâtre et ses pratiques, dès l'école primaire.

Maintenant, c'est les vacances.

Puis viendra le temps de nouveaux espoirs et de nouvelles promesses (pré-électorales).

Dès la rentrée, nous interrogerons les candidats, non sans rappeler aux responsables en fonction leurs engagements. ■■■

Auparavant, nous aurons essayé de comprendre, dans le cadre d'un séminaire d'été à la Chartreuse de Villeneuve-lez-Avignon en juillet, organisé en partenariat avec le SCEREN-CNDP et la DMDTS au ministère de la Culture, et dans la perspective d'**un colloque national à Amiens les 23 et 24 novembre 2006**, ce que peut bien signifier une « politique territoriale d'éducation artistique », appelée de ses vœux par la même circulaire interministérielle à laquelle nous faisions allusion à propos de la « relance ».

Nous devrions être en mesure de rendre compte de ce séminaire dans un cinquième numéro « hors-série » de Trait d'Union avant la fin de l'année.

En attendant, avec le dossier de ce onzième numéro régulier, nous avons souhaité poursuivre, élargir, et peut-être renouveler un peu la réflexion et la recherche sur l'une des questions qui restent essentielles selon nous dans notre quête d'une meilleure éducation (artistique) des jeunes : la question du **partenariat**.

Pourquoi les artistes vont-ils dans l'école et que vont-ils y faire ?

*Comment penser le partenariat, du côté des artistes, non comme l'addition d'un professeur et d'un artiste mais comme le travail **conjoint** de deux intervenants ?*

Ce fut l'objet de notre *rencontre publique* du 15 juillet au Cloître Saint-Louis d'Avignon et vous trouverez dans ce numéro tous les textes des interventions des artistes réunis ce jour-là.

Ce sera un numéro de rentrée.

J'oublie un instant la canicule de juillet... vousirez cet édito aux environs du 20 septembre : bonne rentrée à tous ! ■

*Jean-Pierre Loriol
et l'équipe de l'ANRAT*

(1) Cf. dépêche AEF n° 67 101 du mercredi 12 juillet 2006.



Éducation artistique : le partenariat (enseignants/artistes/ressources culturelles)

Premier volet : les artistes

Encore le partenariat !

Ne manquera t-on pas de dire... Oui, encore,
et plus que jamais !

Mais pourquoi ? N'a-t-on pas déjà tout dit là-dessus ?
Et cent fois ?

Si l'on considère le partenariat comme un dogme ; si l'on pense que ses formes sont intangibles ; si l'on ne prend pas la mesure des contextes nouveaux dans lesquels il s'exerce ; si on le garde au chaud de « dispositifs » bien définis ; si l'on ne tient pas compte des exigences et des attentes nouvelles des responsables éducatifs et culturels ; si on ne lui assigne toujours qu'un petit strapontin convenu et réservé de plus aux artistes – et aux enseignants – « convaincus de longue date » (quasiment des marginaux, en termes de nombre...) alors, effectivement, ne parlons plus du partenariat !

Mais si l'on continue de penser qu'il n'est rien de plus délicat à faire *vraiment exister* que ce duo du pédagogue et de l'artiste, y compris dans le cadre des enseignements de théâtre ; si l'on veut redéfinir les liens qui se tissent dans ce temps-là avec les objectifs professionnels de chacun d'eux ; si l'on veut bien dépasser les stéréotypes du genre « tous les artistes ne sont pas pédagogues » ; si l'on veut vraiment travailler à donner ses lettres de noblesse à cette forme vive de la transmission ; si l'on veut comprendre ce qui pousse chacun des deux partenaires à se « pacser » pour quelques heures ou pour plus longtemps ; si l'on veut que la recherche soit le premier moteur et le

premier désir de chacun ; si l'on veut essayer de bouger un peu les lignes et les représentations convenues ; si l'on veut bien considérer la nécessité de fonder, pour les jeunes artistes, de nouvelles raisons de *s'engager* dans cette aventure, qui ne soient pas étrangères à leur travail artistique, alors oui, il faut reparler et retravailler encore cette question.

Jean-Pierre Lorio est délégué national de l'ANRAT.

Formateur, directeur de projets, metteur en scène, il a suivi une formation d'acteur qui l'a conduit, à la suite et dans la continuité d'une carrière de professeur puis de responsable de l'action culturelle au rectorat de Créteil, à la création d'une compagnie professionnelle de théâtre, avec laquelle il a monté essentiellement des textes d'auteurs contemporain (Grumberg, Bonal, Sorokin, Wesker, Prin...) et été « partenaire artistique », durant de nombreuses années, dans le cadre Ateliers de Pratique artistiques, d'enseignements de théâtre (A3) ou de nombreux projets spécifiques (« 10 mois d'école et d'opéra » à l'Opéra Bastille, « Théâtre en direct », « Auteurs en direct » à la MGI, etc.).

Et pour cette fois, ce sera donc le tour des artistes.

Deux autres dossiers suivront, où la parole sera donnée aux enseignants et aux enseignants seuls puis aux représentants des structures et ressources culturelles sur cette même question partenariale.

Pour préparer et constituer le premier volet, nous avons posé des questions, agrémentées de l'exposé de quelques convictions, à quelques uns des artistes rencontrés à l'occasion des « régionales » de l'ANRAT et qui étaient ou sont devenus proches d'elle. Ils n'ont pas forcément répondu avec précision à chacune d'elles dans leur contribution. Ils s'en sont davantage servi pour dégager un *point de vue personnel*. Cependant ces questions concernent bien sûr tous les artistes qui travaillent en milieu scolaire et elles alimenteront, nous l'espérons, bien des débats un peu partout à partir de cette publication.

Et si, à la suite de la parution de ce numéro de « Trait d'Union », nous recevons d'autres points de vue, d'autres analyses, nous les diffuserons par l'intermédiaire de notre site

Il faut souhaiter que ces réponses nous aident à renouveler notre réflexion associative sur cette question et sans doute à accueillir davantage d'artistes à nos côtés.

Quelques questions

● À propos des conditions de l'intervention : quelle disponibilité lui accordez-vous, en prenant soin de distinguer :

1) La disponibilité matérielle : le temps consacré à l'intervention ; le temps consacré à la concertation et à la régulation avec le partenaire ; la régularité des interventions ; l'organisation des interventions.

2) La disponibilité mentale : écrire/jouer/mettre en scène et... intervenir : y voyez-vous une complémentarité ? Une

contradiction ? Une opposition ? Une impossibilité ? L'intervenant est-il un artiste en activité professionnelle ? En interruption provisoire d'activité professionnelle ? Y a-t-il une hiérarchie des intérêts ? Comment relier le travail de création, les contraintes de la diffusion des spectacles (tournées) et le travail d'intervention ?

● L'individu intervenant ou le collectif intervenant ?

Dans l'histoire du partenariat, les premiers partenaires ont assez « naturellement » reproduit les schémas dominants dans les deux domaines de l'enseignement et du travail artistique. Tout particulièrement le principe de l'individu seul ! L'enseignant et « sa » classe. Tous les discours officiels « poussent » au travail « en équipe », à la construction d'une pédagogie commune, etc. alors que TOUT, dans le système scolaire et son organisation, incite au contraire : spécialisation ou maître unique, horaires et emplois du temps, disciplines, jugements et carrière etc. De même, pour les artistes : outre la mythologie de la dure, radieuse et vitale solitude de l'artiste (et incompris, etc.) on ne pense pas suffisamment le partenariat en termes de relation à la création, qui elle est forcément le résultat du travail et de la coordination d'une équipe... et tout particulièrement en théâtre. Cela « réglerait » cependant bien des difficultés, s'agissant de l'intervention...

● « Ce n'est pas notre métier »... Pourquoi les artistes travaillant dans le secteur public subventionné s'engagent-ils dans le partenariat avec les enseignants ? On interrogera – en les distinguant peut-être ? – les convictions intimes, professionnelles et économiques des artistes. On tentera de définir le plus clairement possible la fonction, le rôle, la place de l'artiste dans la transmission auprès des jeunes en formation.

...Et tous les artistes ne sont pas susceptibles d'intervenir... De fait, certains artistes (davantage semble t-il les comédiens que les metteurs en scène) ne le souhaitent ou ne le peuvent pas, ou n'y arrivent tout simplement pas. Est-ce affaire de « désir » ? Affaire de « cadre » (l'école) ? Affaire de temps ? Affaire

d'objectifs ? Affaire de formes ? De formation ? De formatage supposé de l'intervention ?

● Que viennent faire les artistes dans l'École ? (Outre les raisons économiques, légitimes : on supposera que les interventions reçoivent une juste reconnaissance financière, mais on notera à cet égard, et cela a été rappelé cet été dans notre rencontre publique, que la question des 120 heures prises en compte dans le cadre de l'ouverture des droits des artistes intermittents du spectacle n'est absolument pas réglée ! Et qu'il faudra d'une manière ou d'une autre mener cette bataille pour imposer aux « partenaires sociaux » la reconnaissance du caractère **artistique** de l'intervention ! C'est ainsi en tous cas qu'il importe de **qualifier** ce travail dans les contrats).

Délivrer l'imaginaire ? Solliciter la créativité ? Faire grandir les jeunes ? Expliquer le théâtre ? Participer au travail d'exégèse sur l'œuvre ? Monter des formes spectaculaires ? (Des spectacles ?) Avec les élèves ? Les initier au travail collectif ? Chercher et former de nouveaux spectateurs ? Éduquer les jeunes citoyens au moyen du théâtre ? Donner du sens à des savoirs morcelés ? Oser de nouvelles formes ? Etc.

● Viennent-ils le faire...**avec** l'Autre (l'enseignant) ?

« L'artiste » du contrat connaît-il les attentes de son partenaire, sa demande, ses contraintes professionnelles, ses représentations et ses craintes ? Quelle place lui laisse-t-il dans le travail partenarial ? Quelle est en fait la réalité de la relation artiste-enseignant ? Que constatez-vous dans la réalité de vos pratiques ? Quels sont les malentendus, les incompréhensions, les irritations, les conflits, les difficultés que vous rencontrez ? Et quels sont aussi les bonheurs, les complicités, les succès de cette relation ?

● « DEUX » est-il le produit, l'addition de deux fonctions complémentaires, non-interchangeables ? En quoi ? et pourquoi ?

● Pensez-vous qu'il y ait nécessité d'une qualification (ou de la vérification d'une qualification) et/ou d'une formation de l'artiste intervenant ? Laquelle ? Quand et par qui ?

● Quelle(s) reconnaissance(s) attendez-vous du travail d'intervention artistique, pour l'artiste ?

On distinguera dans la « reconnaissance » valorisante celle qui s'attache au caractère artistique – difficile, engageant, noble – de l'intervention-formation auprès des jeunes, de la

reconnaissance d'ordre financier ou liée à l'état d'intermittent du spectacle, encore une fois absolument légitime et sans doute insuffisante – ces deux reconnaissances ne pouvant pas ne pas être liées.

● **Et que serait pour vous l'intervention idéale (formes, contenus, objectifs) ?**

Quelques convictions

● « *On n'est pas les médiateurs de l'œuvre* »... et « *l'artiste* » en lui-même n'est pas non plus la finalité du partenariat !

L'artiste n'est-il pas le meilleur *initiateur* de son art pour les élèves ?

Et n'est-ce pas par l'œuvre (qu'il écrit, qu'il met en scène, qu'il joue, qu'il met dans un espace, qu'il éclaire... c'est-à-dire qu'il sert) qu'il forme les élèves à percevoir l'intérêt, la grandeur, la beauté, et peut-être même la nécessité de l'art théâtral ?

Que cela passe évidemment par des *pratiques* est le fondement même de l'intervention. Mais il convient aujourd'hui de diversifier concrètement ces pratiques. C'est précisément cette confrontation directe et concrète avec les très nombreux constituants de l'acte théâtral entendu dans sa totalité, qui fait toute la valeur de l'intervention auprès des jeunes et qui permet de distinguer ce travail d'une activité de médiation. Les pratiques théâtrales en appellent à l'imaginaire, aux techniques, à la confrontation avec une forme et à l'exposition de cette forme au regard extérieur, à la recherche, à l'exploration, qui vont former, changer, éduquer le regard que les jeunes pourront porter sur les œuvres et la création.

Les pratiques (pensées et organisées dans le cadre d'un projet précis) sont le résultat des engagements esthétiques de l'artiste ; en ce sens elles peuvent être absolument singulières

sans pour autant constituer un enjeu d'identification professionnelle pour l'artiste.

● « *Tout le monde ne peut pas être intervenant* » déclaration généralement objet d'un total consensus et dans laquelle « *intervenant* » veut dire « *pédagogue* », sans qu'on

Cela suppose que l'intervention soit pensée et conduite en relation directe avec l'ensemble de l'activité professionnelle.

un pédagogue, s'agissant de la transmission de son travail. Je pense même que l'effort à faire, l'effort qu'il a à accomplir pour rendre « *partageable* », accessible, désirable, enrichissant pour l'autre la nature, la forme, le ou les sens attachés à sa création est au bénéfice direct de cette création.

2) *Je crois que le préalable du « désir » de faire ce travail est une « évidence » un peu superficielle qui fait l'économie d'une réflexion véritable sur la fonction de l'artiste dans le cadre d'un travail qui resterait de « service public ».*

3) *Je trouve que cette « évidence » enfin, lorsqu'elle est acceptée sans le moindre examen, fait bon compte de la pédagogie véritable qui n'est pas « innée » et qui est – en principe et somme toute souvent – la part professionnelle de l'enseignant.*

● Quels bons comptes trouve-t-on à faire ce travail d'intervention artistique auprès des jeunes ?

Passé le stade du règlement de compte avec l'école et avec son propre passé scolaire (que l'on découvre assez souvent sous les premières motivations explicites) l'intervenant – une fois acquise encore une fois la juste reconnaissance financière de son travail – ne pourra le poursuivre et lui garder *fraîcheur et invention* pour l'enrichir et le renouveler, qu'à la condition qu'il y trouve son compte de plaisir et d'enrichissement professionnel direct.

Cela suppose que l'intervention (le projet qui détermine les contenus, la durée et les formes des interventions) soit pensée et conduite en relation directe avec l'ensemble de l'activité professionnelle. C'EST-À-DIRE AVEC L'ACTIVITÉ DE CRÉATION. C'est là une réelle difficulté mais c'est aussi là à mon sens que réside l'intérêt principal du partenariat.

C'est, me semble-t-il, à partir d'une telle position de principe, que se poserait de façon renouvelée et plaisante la question partenariale.

D'une part dans ses formes « courtes » liées au rapport à l'œuvre ; d'autre part dans ses formes « longues » au sein des dispositifs comme les « Ateliers de pratique » ou les enseignements en filière L3.

Quatre points pourraient mériter développements :

1) La question du *renouvellement* des pratiques dans les rapports aux œuvres (lectures des textes ; lecture à voix haute de fragments ; lectures au pupitre ; comparaison de captations de différentes mises en scène d'un même texte ; réalisation de maquettes pour d'autres scénographies ; lectures de la représentation ; lectures dramaturgiques, apprentissage de l'analyse critique... sans oublier jamais l'apport premier et essentiel du jeu).

2) La position d'exégète (et le travail d'exégèse) des artistes par rapport à leur création (constitution de « dossiers pédagogiques », de dossiers historiques, etc.).

3) L'éveil critique et la formation du jugement des jeunes.

4) Le rapport des élèves à leurs propres capacités créatives, au moyen de petites créations de « formes courtes », *en dialogue* avec la forme professionnelle...

● L'artiste : une chance pour l'École !

L'artiste finalement vient dans l'école pour y opérer juste *un petit déplacement* afin de réintroduire une perspective de vie

dans un univers que tout paraît contraindre à une fixité de plomb et où tous les mauvais rôles seraient déjà distribués.

Ce déplacement, c'est une autre façon de faire, une autre approche, d'autres engagements qui invitent à accepter d'abord d'avoir le sentiment de « perdre du temps » (de programme, de bâchotage, d'accumulation illusoire de savoirs non assimilés perçus seulement comme « obligés » par les élèves – quand ils n'ont pas été depuis longtemps dramatiquement rejettés) pour que « la vie » redonne enfin le chemin de la motivation et de la (re)construction. La vie ? Des enjeux compréhensibles, des exercices concrets et engageants, du projet, de la construction en commun, des conflits d'interprétation et de sens, des conflits humains ! Le rire, la fierté de la réalisation, le partage du succès ou de l'échec ; la justesse du regard des autres sur soi ; la justice de la reconnaissance enfin éprouvée pour ce qu'on a fait ! La vie ! Et l'espoir attaché à cet effort qu'avec ce *déplacement*, tout redevienne possible dans l'École : enseigner, être écouté ; transmettre ; motiver ; retrouver le goût de la découverte et de l'exploration ; lutter contre le détournement mortifère de la libido vers une archi consommation comme seule perspective, comme seul univers ! La VIE ! Lire et faire chanter la langue ! Danse et faire parler les corps ! Décrypter l'image, connaître sa séduction et jouir de savoir lui résister et de ne

plus en être l'esclave servile et borné, de savoir en jouer et s'en jouer et même, tiens ! De savoir en produire ! S'exciter les neurones ; se faire vibrer l'âme et chanter !

Nous l'avons déjà dit ? Cent fois ? Nous le redirons encore, le temps qu'il faudra !

L'artiste finalement vient dans l'école pour y opérer juste un petit déplacement.

Et n'oubliez pas : vous retrouverez l'esprit et la lettre de ce programme dans les trois (premiers) « Ateliers de Théâtre » (Actes Sud-ANRAT) Robin Renucci / Katell Tison-Deimat ; Yannis Kokkos / Dany Porché ; Pierre Vial / Danièle Girard.

Lisez et faites connaître ces ouvrages ! ■

*Jean-Pierre LORIOL
21 juillet 2006*

Le chemin du théâtre

C'est un texte, œuvre du poète, qui le plus souvent au théâtre réunit les artistes. Il devient le centre de leurs inventions. L'équipe artistique, rassemblant ses énergies créatrices, creuse ce gisement en explorant diverses directions ; c'est le temps des répétitions. Elles se font le plus souvent en retrait du monde, le public attendant la date de la première représentation pour partager la richesse des trouvailles mises en forme. Le spectacle se doublant parfois d'un débat au soir de sa première pour donner aux spectateurs et aux artistes l'occasion de se rencontrer autrement.

Mais cette façon la plus répandue de fabriquer et de donner à voir le théâtre ne contribue-t-elle pas à en limiter sa démocratisation ?

Sans rien perdre de la place centrale de l'œuvre comme cœur de nos inventions, ne peut-on tracer, le plus tôt possible dans nos démarches d'exploration, des cercles con-

Christian Duchange, metteur en scène.

Commence très tôt la mise en scène en naissant un 1^{er} avril. Fonde la compagnie L'Artifice en 1990. Alterne créations dédiées aux enfants ou aux adolescents, spectacles tout public et créations partagées comme le *Grand ramassage des peurs*. Entame son parcours artistique à Dijon dans les ateliers de formation du CDN dès 1983 avec Solange Oswald et Michel Azama. Puis suit différents stages avec Dominique Pitoiset, Catherine Anne ou encore Jean-Luc Lagarce. Il est actuellement directeur artistique et metteur en scène de la compagnie L'Artifice.

centriques qui serviront à propager et à partager dans la durée et sur différents territoires, le champ des questions que cette œuvre nous pose ?

Ouvrons ces cercles d'attention aux questions que l'œuvre soulève et prenons des rendez-vous avant le temps des représentations. C'est aussi de notre responsabilité d'artiste, aux côtés d'autres, de contribuer à l'existence de ce théâtre, « lieu du commun », capable de rassembler en un public, toutes ces populations mises en appétit par ces rencontres prémonitoires.

Notre manière de répandre ce désir de théâtre et de répondre efficacement à cette nécessité d'élargir le public, c'est de penser notre présence artistique comme une véritable création. Bien au-delà des seules rencontres d'avant et d'après spectacle, ateliers divers et débats qui garderont leur utilité, il s'agit bien de créer ces déclinaisons, en aménageant le temps et l'argent de leur mise en œuvre dans le cadre global du budget de production. Une prévision qui comprendra des cercles concentriques d'autant plus nombreux et divers que toute l'équipe artistique, selon des modalités différentes pour chacun, aura pu s'impliquer à les définir et à les animer (metteur en scène et comédiens mais aussi scénographe, éclairagiste, musicien, costumier...).

On s'apercevra alors que c'est en articulant de cette manière, autour d'un itinéraire de création, le projet artistique à des pratiques culturelles, que les artistes se sentiront pleinement artistes et plus naturellement « passeurs » de leur art, « transmetteurs », « pédagogues » reculant toujours plus loin les situations artificielles d'ateliers artistiques sans projet artistique.

Et c'est bien entendu à l'endroit de l'école, un des derniers lieux d'une possible démocratisation de la culture théâtrale

et au cœur du partenariat enseignant artiste, que nous devons partager aujourd’hui nos projets artistiques. La richesse des réflexions accumulées par l’ANRAT nous tient éveillés dans ce sens. Ne perdons pas de temps à dénoncer les limites des formats d’intervention actuels et des programmes d’enseignement, ils ont leur histoire et leur place dans la volonté politique de transmettre le théâtre à l’école. Enrichissons plutôt ces partenariats. Doublons-les par des projets où artistes et enseignants donnent à partager aux élèves un geste artistique en cours, une recherche plutôt qu’un résultat, des tentatives plutôt que des techniques, « un exercice permanent et réfléchi de la marginalité » disait Antoine Vitez à propos de son école. Interrogeons nos désirs respectifs d’artistes et d’enseignants pour qu’évoluent les modalités de cette rencontre entre les élèves, le théâtre et ceux qui le font.

Rendons-nous dans l’école ou dans une salle prévue à cet effet, qu’importe, mais (re)découvrons le chemin du théâtre. Qu’il advienne, au présent, dans un espace/temps réinventé et qu’il transcende le réel.

Picasso disait : « *je ne cherche pas, je trouve* ». Cette phrase n’avait pas pour objectif de stigmatiser les « besogneux » qui perdaient leur temps dans l’atelier à des brouillons préalables, marquant par là qu’il y aurait de l’ennui à chercher et du plaisir à trouver. Picasso nous donnait plutôt à entendre que le geste artistique rapidement donné ou longuement mûri, est toujours une trace légitime, reliée à chaque fois, plus ou moins secrètement, à nos autres gestes.

Une fulgurance dans le présent dont l’accomplissement est nécessairement chargé d’Histoire(s). Déployons ainsi nos gestes artistiques dans diverses occasions et formats, sur tous les territoires, sans chercher à entretenir entre eux un rapport de hiérarchie qui les classerait en brouillons ou en œuvres majeures.

Appliquons-nous au contraire à les faire apparaître en un foisonnement ramifié afin de multiplier nos chances d’enrichir le rébus de ce monde qu’il faut tenter de décrire pour mieux l’habiter. ■

Christian DUCHANGE

C'est en articulant le projet artistique à des pratiques culturelles, que les artistes se sentiront pleinement artistes et plus naturellement « passeurs » de leur art.

Rencontrer pour apprendre

Metteur en scène et comédien, je co-réalise dans notre département des Côtes d'Armor depuis une décennie « les Rencontres théâtrales d'Enfants » avec l'Office central de la Coopération à l'École (OCCE). Je crois que nous avons toujours voulu mettre au cœur de cette aventure la relation partenariale à trois (enfants, enseignants du premier degré – Grandes section de la maternelle et école élémentaire – & artistes de la compagnie).

Parmi les expériences conduites en milieu scolaire (en collège, en lycée agricole, en option théâtre au lycée), l'une m'aura particulièrement intéressé et détermine aujourd'hui les orientations que nous prenons dans ce domaine.

En 2001, suite à une proposition du Centre national du Théâtre, dans le cadre du Printemps théâtral, nous participons à l'opération « Brèves sous préaux » qui aboutira à la création de notre spectacle jeune public *Un jour, un loup...* de Grégoire Solotareff. Pendant une semaine nous avons investi l'école d'une

Paul Tison, comédien formé au Théâtre-École du Passage, direction : Niels Arestrup (1988-1989) ; travaille (entre autre) au Ballatum Théâtre, direction : Éric Lacascade et Guy Alloucherie (Liévin 1991-1995) ; au Théâtre de Folle Pensée, direction : Roland Fichet (Saint-Brieuc 1996-2002). Puis il fonde en 1995, avec Katell Tison-Deimat, la Compagnie « Mais Comment Fait-II ? » (Paimpol/Guingamp), met en scène une quinzaine de spectacles de formes et de diffusions diverses, participe comme co-réalisateur pendant de nombreuses années aux « Rencontres théâtrales d'Enfants » un travail de partage de création avec des élèves des Côtes d'Armor d'où naîtront notamment deux spectacles professionnels : *Le Nakakoué* de Claude Ponti et *Un jour, un loup...* de Grégoire Solotareff.

petite commune rurale avec sa classe unique de cycle 2 (GS-CP-CE1). Les enfants et leur institutrice occupaient leur classe et nous sa sœur jumelle désaffectée. Tout le monde travaillait de son côté et, un quart heure en fin de chaque demi-journée, on partageait nos avancées, on se montrait le travail effectué. Nous avons dès lors associé le travail des trois partenaires autour de l'acte de créer :

- 1) temps de préparation enseignants/artistes (autour d'un thème commun, d'un auteur commun, d'une œuvre commune...) ;
- 2) mise en répétition dans les classes (visite des artistes) et au sein de la compagnie... ;
- 3) temps de finalisation commune (les classes jouent, la compagnie joue...) : les Rencontres.

En 2007, nous voulons aller plus loin, notre compagnie prépare une nouvelle mise en scène dite « jeune public ». Notre souhait est d'accentuer la présence de l'art à l'École quand il est en train de se fabriquer. Nous nous proposons de réaliser des résidences « nomades » de création dans les écoles (temps de répétitions enfants & artistes), envisageons des répétitions itinérantes, des actions en amont avec ou sans la présence des artistes (comme des soirées lecture des œuvres de l'auteur avec les enfants, les enseignants et les associations de parents d'élèves) et une finalisation par la présentation de la création des enfants et celle des professionnels. Pour que l'intervention soit exceptionnelle, rare, riche... elle doit être préparée entre adultes et ne nécessite qu'un volume horaire léger de présence d'artistes auprès des enfants. Ceci fonctionne tout à fait dès qu'il y a inscription dans un réseau de recherche et d'action réelle, comme celui de THÉA, du groupe national OCCE...

Le regard de ces enfants, de ces enseignants est pour moi fondamental. Comment prétendre parler de leur monde, sans d'abord les écouter... Comment questionner le théâtre d'enfants et le théâtre pour enfants, sans les voir jouer... Comment apporter un autre regard, sans les surprendre par notre position spécifique d'artiste... Comment apprendre d'eux ... ■ Paul TISON

Doutes...

J'ai trop peu d'expérience du partenariat pour pouvoir apporter des réponses, je ne peux que faire état de mes doutes et de mes questionnements. Je crois que l'échange, la collaboration, le partenariat sont des choses inhabituelles et difficiles à manier tant pour un artiste que pour un enseignant. Partager et échanger à partir de nos pratiques est très difficile, et pour que chacun trouve le type de place, de fonction ou de posture adéquate à une situation de partenariat face à des élèves, cela relève du numéro d'équilibriste.

Les enseignants qui ressentent la nécessité de mener avec leurs élèves des ateliers artistiques sont forcément préoccupés des questions de pédagogie, ils cherchent à interroger le rapport à l'élève, aux élèves, afin d'enrichir leur pratique professionnelle et leur expérience personnelle. Ils sont avides d'espaces et d'échanges avec l'élève, différents de ceux qui répondent normalement aux cadres et aux contraintes de la scolarité. Ils sont à l'affût de ce que nous pourrions apporter d'inconnu et d'inattendu dans un domaine où ils ne sont pas spécialistes, spécialisés. Ils souhaitent ainsi développer sur eux-mêmes, leur pratique et les élèves un regard neuf, enrichi de l'expérience pratique.

Pour autant, perdre le contrôle de la situation pédagogique reste une éventualité exclue, car ils sont en position de responsabilité et cela définit ce qui précisément, cette fois, relève de leur spécialisation. À savoir superviser la situation pédagogique, être en mesure de la maîtriser à tout moment. Et on ne peut raisonnablement pas attendre d'un professeur, même dans ce contexte particulier qu'est l'atelier artistique, qu'il n'assume plus sa fonction professionnelle.

Or, en ce qui me concerne, le théâtre ne peut pas venir s'ajouter à une situation pédagogique donnée, à laquelle j'aurais à m'agrger ou dans laquelle je devrais m'insérer. Je ne peux pas non plus envisager que le professeur intervienne au moment où, face à une situation pédagogique qu'il jugera risquée il considérera alors que c'est son rôle, que cela relève de sa responsabilité d'intervenir, afin de revenir à une situation stabilisée et non-risquée. La conscience qu'ont les enseignants de leur responsabilité pédagogique est ce qui fait la noblesse, à mon sens, de leur fonction et de leur métier. Comment, alors,

attendre d'eux qu'ils quittent cette fonction, qu'ils n'endosSENT pas la responsabilité qui lui est inhérente ? Est-ce de ma part inconscience, inconséquence, prétention hors de propos ? Est-il normal d'imaginer qu'au fond nous puissions être en situation concurrentielle sur le plan de la responsabilité pédagogique ? Est-il normal de prétendre endosser, moi, la responsabilité et la conduite de la situation pédagogique ?

Noëlle Cazenave. Licence d'Études théâtrales

à Censier – Stage Afdas : Edward Bond, Jérôme Hankins – Conservatoire national Supérieur d'Art dramatique : Dominique Valadié, Jacques Lassalle, Grégory Motton, Philippe Adrien, Philippe Garrel, Mathieu Amalric, Caroline Marcadé – École du Théâtre National de Chaillot.

Intervenante théâtre au collège E. Cotton d'Argenteuil – Assistante de Bernard Sobel et Sophie Vignaux à Gennevilliers sur projets classes à PAC – Stage sur Racine donné à l'ENMDT d'Avignon.

Joue au Théâtre de Gennevilliers dans *Innocents coupables* d'A. Ostrovski et dans *Et qui pourrait tout raconter* ? Guan Hanqing/Eschyle, mises en scène par Bernard Sobel – Joue dans *Les affamés* de Sam Shepard et met en scène la pièce – Joue au cinéma dans *Les amants réguliers* de Philippe Garrel, *Laisser-passer* de Bertrand Tavernier, *Les blessures assassines* de Jean-Pierre Denis.

Workshop avec comédiens sur *Andromaque* de Racine – Assistante à la mise en scène de Bernard Sobel.

Poser ces questions revient à interroger directement la possibilité d'un partage réel de cette fonction entre l'enseignant et l'artiste. Car si l'enseignant ne se pose pas la question ou n'envisage pas que je puisse prétendre en tant qu'artiste à cette responsabilité et à cette prise en charge, il est normal qu'il ne mette pas en œuvre les moyens d'un partage. Si de mon côté je ne revendique pas cette responsabilité et si j'imagine que le professeur n'envisage pas que cela puisse aussi relever de ma

fonction, il est normal que je ne sois pas en mesure de faire exister ce partage.

Il peut s'agir d'un malentendu mais il peut aussi s'agir d'un désaccord fondamental, c'est pourquoi je saisissais l'opportunité de cette contribution pour

faire part de ce que je considère être ma fonction quand j'interviens à l'école, et qui est aussi ce qui profondément m'anime et m'amène à le faire. Le malentendu pouvant ainsi être débusqué ou le désaccord mis en lumière.

Bien évidemment je ne parle qu'en mon nom, chaque artiste pouvant définir très différemment ce qui le conduit à intervenir en milieu scolaire. Mais j'imagine que pour chacun de nous, artistes, cette activité est une forme et un acte artistique à part entière.

Pour ma part puisqu'il s'agit d'un acte artistique, j'explore avec les élèves la même chose que ce que j'explore, recherche et pousse dans ses retranchements dans ma pratique professionnelle. Je ne peux absolument pas départager l'acte théâtral de l'acte pédagogique puisque l'acte théâtral est celui qui concerne l'humain dans sa globalité, dans sa complexité. Je m'attache donc au groupe et à chacun, et mon rapport à chaque élève envisage l'individu que j'ai en face de moi dans sa totalité, complexe, paradoxale et unique.

Je ne peux absolument pas départager l'acte théâtral de l'acte pédagogique puisque l'acte théâtral est celui qui concerne l'humain dans sa globalité.

Je n'ai pas de discours sur la pédagogie à tenir aux enseignants puisque c'est leur travail, qu'ils remettent chaque jour l'ouvrage sur le métier ne cessant ainsi jamais de se confronter aux remises en questions que leur impose leur activité, et qu'ils sont donc les mieux placés pour savoir ce qu'ils en pensent. Mais il est impossible également que les enseignants me tiennent un discours sur la pédagogie quand tout ce que j'apporterai d'éléments ayant trait au théâtre seront autant d'éléments maniant et impliquant des enjeux pédagogiques.

Que ce que je propose et expérimente avec les élèves corresponde ou non à ce qui pour l'enseignant est, en matière de pédagogie, de l'ordre de la conviction intime étayée par l'expérience, là n'est pas la question. Mon travail ne peut pas être soumis au jugement de valeur que l'enseignant portera sur ce que j'entreprends. Car s'il y a théâtre, il y a perte, doute et risque. La fragilité de ce que nous entreprenons ensemble est seule garante de la force et de la qualité de notre recherche. Si je veux aller au plus loin de ma démarche de recherche – seule chose qui vaille véritablement la peine vis-à-vis des élèves – je ne peux pas être arrêtée par le fait que l'on tombe sur une difficulté ou une impasse (ce qui arrive immanquablement car c'est d'ailleurs le but) que l'enseignant juge de sa responsabilité de résoudre, et qu'il entreprendra donc de résoudre, par des moyens qui sont les siens. Moyens en lesquels j'ai par ailleurs toute confiance et que je ne remets aucunement en question. Mais l'expérience proposée aux élèves ne souffre pas d'autres éléments de résolution que la recherche elle-même, qu'ils sont les seuls à pouvoir mener à bien. Et je suis moi garante de la vivacité de cette recherche et de son accompagnement.

Quelle est la place alors que je laisse à l'enseignant ? Je ne sais pas. Tout comme il doit être aussi difficile pour l'enseignant de définir quelle place il serait à même de me laisser dans la mesure où il est clair que j'empiète sur des prérogatives qui définissent en temps normal son statut et sa fonction professionnels.

Je reste très dubitative sur l'idée que puisse être partagée la responsabilité pédagogique. Ce serait l'idéal, et il n'est pas impossible de rencontrer cette configuration dans ce cadre étrange qu'est le partenariat artistes-enseignants. Mais sommes-nous vraiment capables, artistes, comme enseignants, de réaliser ce partage ? Cela suppose des capacités de dialogue, de remise en question, d'écoute et d'entente que nous pouvons appeler de nos vœux, certes, mais dont nous ne sommes pas forcément dotés ni forcément capables, les uns comme les autres. Sachant que la bonne entente est un phénomène irrationnel, que l'on ne maîtrise pas et qui donc nous échappe, parce qu'elle tient aux personnalités de chacun des deux acteurs du binôme. Je préfère me jeter la première pierre car c'est par cet aveu d'impuissance que j'ai une chance d'être utile. Je reste très dubitative sur mes capacités à rendre véritable un partage de la responsabilité pédagogique, et donc de l'ensemble du processus de travail. Étant entendu que lorsque le partage n'est pas rendu possible, que ce soit par l'un ou l'autre des partenaires ou par les deux ensemble, puisque nous sommes dans le cadre scolaire, c'est par conséquent le professeur qui prend en charge l'ensemble des responsabilités, mon travail et l'intérêt que j'y porte étant alors réduits à peau de chagrin.

Après ces quelques lignes plutôt sombres au regard de l'ANRAT, j'imagine que la seule tentative à laquelle nous attacher vraiment est de tendre à rendre ce partage possible... et réel. ■

Noëlle CAZENAVE

« Respectez le problème !

Quand vous le voyez ne vous retournez pas ne vous détournez pas

Allez droit sur lui

Il détient le secret du changement »

Edward Bond, Les problèmes

(L'énergie du sens, éd. Climats & MAV, 2000)

La nécessaire école ouverte des pratiques artistiques

Allers vers

La nécessité de la transmission est pour moi la condition première du travail artistique, et particulièrement de l'acte de mise en scène.

Dès ma première mise en scène, j'ai immédiatement ressenti le besoin de situer cet acte à l'intérieur d'un dispositif de transmission : étude et transmission des textes aux acteurs, transmission des savoirs techniques dans une équipe, transmission aux publics et réception des publics, etc.

Je conçois donc l'activité artistique du metteur en scène comme un tout, ouvert à toutes les formes de transmission, aux influences diverses, aux différentes pratiques : c'est dans ce cadre-là que le metteur en scène peut être un passeur, un « entremetteur ». Le metteur en scène est le premier à lire le livre, et il convie une équipe à le lire ensemble. Il entremet des gens à se rencontrer autour de son désir artistique et c'est certainement le premier acte de transmission.

Pour ma part, j'imagine et vis mon métier autour d'une seule et même démarche, aller vers..., quels que soient les publics, équipe professionnelle, publics amateurs, élèves, etc. *Je pense souvent que mon métier est avant tout de rencontrer des gens, et de leur faire état d'une passion, d'un savoir, d'un enthousiasme.* Et transmettre cette passion, cet enthousiasme. Les outils utilisés peuvent changer mais le geste premier, qui est avant tout un désir de circulation des idées et des formes, reste le même. J'applique cette conviction à tous les niveaux de mon action : je décide par exemple d'être « en étude » sur un

Frédéric Maragnani mène depuis plusieurs années un projet de Littérature et de Création en développant des liens et compagnonnages avec des auteurs, notamment par des commandes de texte, et en organisant l'apparition et la transmission des nouvelles écritures.

De Noëlle Renaude il a mis en scène *Petits rôles*, *Le prunus*, *Le renard du Nord*, *Quarante églogues natures mortes et motifs*, et *Ma Solange, comment t'écrire mon désastre*, *Alex Roux*. C'est avec ce texte-fleuve qu'il conduit un laboratoire de mise en scène pendant trois ans donnant lieu à trois intégrales présentées à Bordeaux, au Festival Frictions à Dijon, et à Théâtre Ouvert - Centre dramatique national des Créations.

En 2004, il commande et co-met en scène avec l'auteur le texte *Le couloir*, de Philippe Minyana, avec, entre autre, Marcial Di Fonzo Bo, Marie-Armelle Deguy, Françoise Lebrun, Jeanne Vitez, Jean-Paul Dias et Émilien Tessier. Marcial Di Fonzo Bo a reçu pour ce spectacle et celui de Mathias Langhoff (Garcia-Borges) le Prix de la Critique du Meilleur Acteur.

Ces dernières réalisations sont :

- *Le cas Blanche-Neige (comment le savoir vient aux filles)*, d'Howard Barker, créé au Théâtre de Suresnes Jean Vilar et au Théâtre national de Bordeaux en Aquitaine, 2005-2006.

- *Par les routes* de Noëlle Renaude, créé à Théâtre Ouvert - Centre dramatique national des Créations, 2006.

- *Barbe-Bleue (la scène primitive)*, de Nicolas Fretel, créé au Tnt-Manufacture de Chaussures - Bordeaux, 2006.

Sa compagnie TRAVAUX PUBLICS implantée à Bordeaux, est conventionnée par l'État pour le travail en région Aquitaine sur les écritures modernes et contemporaines.

texte, l'écriture d'un auteur, une thématique, en fonction de là où me portent mes désirs artistiques. À partir de cette décision-là, tout devient étude, quels que soient les niveaux de mon action. Je ne distingue à aucun moment mes différentes activités afin d'adapter des contenus. Je travaille sur un thème, une œuvre, un auteur, et c'est parce que la préoccupation d'un programme d'enseignement – et de celui ou celle qui le porte : l'enseignant(e) – rejoint ma préoccupation et mon inquiétude artistique que la rencontre peut se faire. Ainsi cela était-il le cas récemment avec Michel Vinaver dont l'œuvre était au programme du bac, et dont le projet de structures discontinues et de la délocalisation des paroles rejette mon inquiétude de scène sur les signes de la représentation.

Plaisir de la rencontre Préparation à ce plaisir

La disponibilité mentale d'une activité artistique ne peut être que celle de l'intensité et du degré de plaisir que l'on va avoir à rencontrer, retrouver, réunir, un groupe de personnes. Peut-être cela peut paraître angélique mais c'est pour moi une vérité ressentie à chaque intervention. À nouveau, je ne hiérarchise pas et ne segmente pas mon activité d'artiste : le problème se pose avec la même gravité face à l'absence de plaisir au début de répétitions avec des acteurs pour une mise en scène, ou face à l'absence de plaisir à aller faire travailler une classe de jeunes élèves dans un lycée. Attention, je ne dis pas que cela n'est jamais arrivé ! Je constate simplement qu'à tous les niveaux de mon activité de metteur en scène, c'est l'indice, le « baromètre » nécessaire à l'existence et à la permanence de ces activités. Il m'est donc arrivé à certains moments de me mettre « en vacance » de travail car je prévoyais le plaisir de la rencontre moins grand. J'étais « entre parenthèses », mon esprit était « ailleurs », jamais très loin mais sur une forme plus introspective de mon travail. C'est pour cette raison qu'une remise en question régulière et constante d'un partenariat artiste/enseignant est nécessaire. L'intervention artistique doit à mon sens ne jamais être reconduite de manière quasi-automatique, mais doit vraiment être repensée en fonction de ce baromètre premier : une possibilité du plaisir de la rencontre.

La préparation, donc. Du temps pour préparer ces temps de rencontres. Avec tous les partenaires concernés : metteur en scène, compagnons de théâtre (interprètes, techniciens), enseignants, structures culturelles (plus ils sont nombreux, plus c'est compliqué !). Malheureusement, je ne peux que constater trop souvent que, malgré la bonne volonté des uns et des autres, il

ne s'agit que d'un moment toujours trop rapide, où l'on se contente de vérifier des contenus et des possibilités de dates sur un planning, se dire deux ou trois choses sur ce que l'on aimerait faire ou ne pas faire. L'essentiel, c'est-à-dire : comment l'inquiétude d'un projet artistique (Quel projet artistique ? Quoi ? Quelles œuvres ? Quelles formes ? Quand ? Avec qui ?) rencontre la mission d'un projet pédagogique (Quels objectifs ? Quel programme ? Pour qui ?) est souvent absent de ces temps de préparation.

C'est pourtant cet essentiel qui pose les fondations d'une belle et juste rencontre, du plaisir et de la joie de se trouver ou de se retrouver.

Être à l'écoute des œuvres pour imaginer les fondations du laboratoire de recherche nécessaire à leur apparition : les liens inter-textuels, les liens historiques, les pratiques artistiques, la rencontre avec d'autres arts.

Les œuvres donnent la note

Ici, je voudrais apporter l'idée que *ce sont les œuvres choisies qui peuvent donner le rythme, la note, la tonalité d'un programme à construire*. Être à l'écoute des œuvres pour imaginer les fondations du laboratoire de recherche nécessaire à leur apparition : les liens inter-textuels, les liens historiques, les pratiques artistiques, la rencontre avec d'autres arts. Les œuvres nous guident. C'est particulièrement vrai sur l'écriture contemporaine et je l'ai éprouvé à plusieurs reprises : comment par exemple travailler sur les fragments (qui, sans être l'unique direction choisie par tous les auteurs d'aujourd'hui, représente cependant un courant non négligeable de l'écriture contemporaine) sans à aucun moment évoquer les séismes qui ont ébranlé les arts de la représentation à la fin du 19^e siècle et les avant-gardes au début du 20^e siècle, le bouleversement des signes, la libération de la peinture et des arts graphiques, l'apparition du montage cinématographique, le bouleversement du regard sur les mouvements du corps en scène, l'invention de la mise en scène, etc. En bref, comment inventer un programme qui mette en lien l'apparition de la modernité et les structures contemporaines de l'écriture ?

Construire le contenu d'un programme en étant à l'écoute des œuvres prend du temps : cela demande un travail dramaturgique *en commun*, se mettre *ensemble* autour d'une table, lire *ensemble* les textes au préalable, bref, baliser *ensemble* les contenus de l'année et l'organisation d'une parole commune et alternée. *Cette préparation commune est une culture. J'ai souvent observé que cette culture n'existe pas.* J'y reviendrai afin d'évoquer l'aspect formation des intervenants et des enseignants.

La culture de l'attention

Je m'aperçois, en écrivant ce texte, des enseignements que j'ai reçus : issu d'une famille de formateurs, de lecteurs, « pur produit » de l'éducation populaire et de l'éducation nationale (enfant, j'ai commencé à pratiquer le théâtre dans une Maison des Jeunes et de la Culture et j'ai ensuite « inauguré » les premières générations de « Bac Théâtre ») j'ai été traversé toute mon enfance et mon adolescence par le mouvement des idées et l'articulation d'un regard sur une société. Je connais et reconnaissais aujourd'hui ce terrain, propice au développement d'un désir artistique premier, désir qui aurait bien pu ne jamais éclore. Je sais les personnes de bonne volonté, artistes intervenants, enseignants, militants, qui l'ont autorisé, encouragé, développé. Je sais aussi qu'aujourd'hui, en choisissant de faire ce métier de metteur en scène de théâtre public, j'imagine une synthèse, peut-être provisoire, du politique, du poétique, de la circulation des idées, de la naissance des formes et des signes, afin de construire et transmettre en commun, de nouveaux horizons, artistiques ceux-là. *Il y a là une culture, sans cesse à réinventer, qui est d'être attentif aux évolutions du monde, au jeu des formes artistiques, attentif à la transmission des formes qui s'inventent.*

Communauté artistique et circulation des idées

Il y a une communauté artistique. Tous les artistes, pour des raisons personnelles, historiques, de temps, ne souhaitent pas s'investir dans la transmission de leur art autrement

que par les formes créées et représentées. *L'artiste n'est d'ailleurs pas forcément, dans le cadre du service public de l'art et de la culture, le meilleur initiateur de son art pour les élèves.* Pour sortir d'une problématique individuelle, plaçant l'artiste seul au centre de la transmission de son art, je voudrais amener l'idée de la communauté artistique, qui travaille pour l'ensemble de la communauté humaine. Je crois en la force d'une communauté artistique, une communauté de chercheurs, d'artistes qui ne se connaissent pas forcément et ne se sont peut-être jamais rencontrés, mais qui ont des intuitions liées à une époque sur les évolutions des arts, et qui, malgré eux, *communiquent* entre eux. *Je crois à la force de la circulation des idées* et pense par exemple qu'un artiste au sein de l'école est aussi un représentant, un porte-parole, de l'ensemble des mouvements artistiques et des arts. Un artiste de service public travaille pour la communauté artistique, de la même manière qu'un chercheur scientifique travaille pour l'ensemble de la communauté scientifique et, au-delà, pour le développement de l'humanité. À nous d'inventer des façons inédites de transmettre une histoire de la scène, inventoriant les pratiques de scène, les contextualisant par réseaux, courants, mouvements, et inventant ainsi une nouvelle matière critique de l'art.

Le carnet de bord

J'interviens depuis 2001, à la demande de Marie Laclau, enseignante de français et théâtre au lycée Laure Gatet de Périgueux dans une classe Théâtre, option « lourde ». Il y a ce « fameux » carnet de bord sur lequel chaque élève se doit, au moins une fois dans l'année, de faire le compte-rendu d'une séance de travail théâtral. Il y a aussi en fin de chaque séance la sempiternelle question de l'enseignante : *qui prend en charge l'écriture du compte-rendu pour la semaine prochaine ?* Souvent un ou une élève répond, assez vite. Parfois, il est arrivé qu'il y ait un silence de mort après la question. Un jour de silence de mort, j'ai répondu : *moi.* Et j'ai pris chez moi le carnet de bord, je l'ai lu en entier, puis j'ai écrit mon compte-rendu :

« Pendant la pause, je regarde par la fenêtre de la salle de classe, et je vois ces imposants bâtiments qui nous entourent, bâtiments appartenant au lycée, je vois des élèves s'entraîner au basket sur le terrain d'à côté, et je pense, l'espace d'un instant, à tous ces bâtiments d'enseignement public qui maillent le territoire français (ceux que j'ai connus, ceux que je connais aujourd'hui, ou ceux que j'imagine), toutes ces architectures plus ou moins réussies, souvent laides, mais qui sont des lieux de transmission des savoirs. Je pense aussi que ces lieux n'existent pas partout dans le monde et que la règle générale est plutôt le laisser pour-compte de l'enfance et de l'adolescence, le plus grand dénuement quant à la transmission des savoirs.

Ces lieux de transmission que sont les lycées je les connais et ils me sont proches, car même si la fin et les moyens ne sont pas les mêmes, je sais intuitivement qu'il y a un rapprochement à faire entre cet endroit de l'école et celui du travail théâtral. Il y a un cousinage entre les deux.

Comme à l'école, l'endroit du travail théâtral est également un exercice continu.

Il est une étude permanente des signes qui font la communauté humaine (les signes ce sont : les paroles, les expressions, le grain des voix, leur rythme, les gestes, les comportements humains...) et, en cela, et tant que durera la communauté humaine, il est infini. Nous n'aurons jamais terminé ce travail d'inventaire, d'archivage, de réinvention, de production de tous ces signes.

Et pourtant, le temps de l'école et celui du travail théâtral ne sont pas les mêmes.

La recherche et l'invention artistique s'accordent mal des rythmes scolaires (les sonneries sont très présentes dans vos écrits du cahier de bord de la classe et, de fait, elles sont très – trop – présentes pendant les heures de théâtre) et je me désespère toujours de ce rythme implacable des heures martelées.

La tension indispensable au travail nécessite de faire abstraction d'une partie de ce qui nous vient de l'extérieur.

Ici, évidemment c'est très difficile, nous sommes tous encore empreints de l'extérieur, des sons, des cris, des mouvements de foule qui composent le lycée. Il nous faut être en nous-même pour calmer cela, et le moyen le plus radical, le plus « terroriste » d'être en nous-même, c'est de revenir au corps, à l'endroit ou la raison et l'ordre, ce que l'on appelle peut-être la discipline, n'agissent plus (pourquoi répéter 15 fois « calmez-vous » si le corps ne veut pas se calmer ?).

Alors nous nous faisons quelques exercices de rythme, de voix, quelques massages et c'est le moyen le plus sûr de nous retrouver car nous agissons directement sur les tensions du corps. Après les massages, les visages sont différents, ils sont plus sereins, les corps sont plus à l'écoute, prêts. Nous pouvons réellement commencer.

La finalité du travail théâtral sur les trois années de lycée c'est peut-être d'arriver seul, sans l'imposition d'un exercice ou d'un massage venus de l'extérieur, et sans l'ordre hiérarchique (« taisez-vous »), c'est-à-dire en fait, sans aucune contrainte ou incitation extérieure, à se centrer et à être présent au bon moment et au bon endroit. Ne plus être dans « l'avant » – les heures, les contrariétés et les fatigues déjà empilées depuis le matin – ne plus être dans « l'après » – le soir, le lendemain, le week-end, les vacances. Les vacances, elles arriveront bien.

Mais si vous arrivez à faire abstraction du quotidien et que vous vous projetez pleinement dans un temps et un espace de travail théâtral, alors vous aurez gagné un peu de liberté sur le quotidien, sur le temps qui passe. Et cette liberté-là, elle vous servira toute votre vie.

Alors nous continuons notre chemin, hier sur les textes de Renaude, aujourd'hui sur les textes de Lagarce. Je vois depuis un an et demi un groupe vivre, des individualités naître, des goûts et des dégoûts s'affirmer dans et autour de ces travaux, et cela me met dans l'émotion. Je comprends et redécouvre en travail avec « Juste la fin du monde » l'essentiel du jeu d'acteur : c'est-à-dire ne pas partir d'un à priori sur le personnage, mais partir de vous-même pour donner naissance à une nouvelle figure emblématique et universelle (la mère est l'emblème de la mère, le fils est l'emblème du fils, tous ne sont que des pictogrammes – les petites figures du monsieur et de la dame sur la porte des toilettes- qui représentent une figure universelle).

Je suis ému par votre apprentissage, par les travaux écrits que vous réalisez avec constance sur les auteurs et différents thèmes proposés. Je suis ému aussi d'une chose toute simple : vous savoir régulièrement au théâtre, et j'espère que ces étonnements, ces ravissements, ces dégoûts ou même ces colères vous serviront.

Et je fais des vœux. Je souhaite que cet étonnement et cette énergie qui vous ont unis l'an dernier, continuent à vous unir, même dans l'adversité, même dans le temps qui passe et qui fatigue. Cela a été votre force et cela l'est encore aujourd'hui.

Vous dire aussi combien ces quelques mardis de travail me rendent heureux. J'aime travailler avec vous car je ne fais pas une véritable différence avec mon travail avec les acteurs et les artistes professionnels. Non pas que vous soyez des professionnels – vous êtes des lycéens, de tout jeunes apprentis de l'art du théâtre – mais je vis mon métier comme un tout qui exige, quelle que soit la forme développée (création de spectacles, ateliers pour lycées, groupes amateurs...) la même intensité, la même incandescence, la même patience, le même don. Cela aussi c'est un apprentissage : le théâtre ne se construit jamais sur l'économie de ses propres moyens. C'est peut-être cela qui rapproche aussi de l'enseignement : le don, la volonté de transmettre. Impossible de faire autrement. »

Langages

Il y a en fait deux sortes de langages à l'adresse des jeunes élèves, celui de l'enseignant et celui de l'artiste. Chacun de ces langages s'exerce dans un temps et un espace bien précis, et suppose une règle simple : que les deux cohabitent en bonne intelligence sans jamais se confondre. Il me semble important de dire que nous ne parlons pas *d'une seule voix*. Mon espace privilégié est celui de la scène. La scène, et les allers-retours nécessaires entre expérimentation pratique et discours. La scène, son épreuve, ses mécaniques, et non l'unique jeu d'acteur, forcément restrictif. Devant une classe, debout face à des jeunes assis, *mon art est neutralisé* (il peut éventuellement s'agir d'une intervention ponctuelle sur un sujet précis). La légitimité de l'apport de ma parole d'artiste ne se trouve que face à un espace de travail singulier, dans un temps donné, textes à l'épreuve du « plateau » (dire aussi que le « plateau » peut prendre des dimensions et des formes différentes : il n'est tout simplement pas l'espace « classique » de la salle de classe). Cet endroit de travail est pour

moi sacré. Et il est important qu'il soit respecté comme tel. À cet endroit-là et particulièrement dans ces moments-là de la fragilité de la recherche de ce qui est aussi une création, il me semble primordial que l'intelligence du duo artiste/enseignant fonctionne à plein régime afin de créer ces ponts entre théorie et pratique.

Formations par la pratique du quotidien

Le socle de nos formations communes, aux enseignants et aux intervenants artistiques, serait tout simplement de mieux envisager la pratique et le quotidien de l'un et l'autre.

Pour l'artiste, il pourrait s'agir tout simplement d'être accueilli au sein de l'institution scolaire : rencontrer les professeurs, la direction de l'établissement, le fonctionnement interne du lycée, avoir le temps et la possibilité d'être présenté et de se présenter. Ce qui n'est pas le cas le plus souvent. Chaque programme d'intervention gagnerait beaucoup à inclure l'artiste au sein même du fonctionnement scolaire : il n'est pas inutile de passer quelques demi-journées, en dehors des heures d'intervention artistique, dans une classe, un cours, et suivre la vie de l'établissement, comprendre son fonctionnement.

Réciproquement, il me semble important que chaque enseignant puisse également avoir un accès direct sur le projet artistique : pourquoi ne pas imaginer la présence d'un enseignant sur une période de répétitions et de création ?

Chaque atelier, chaque programme d'intervention est spécifique et inédit. J'ai conscience que parmi ces quelques idées, jetées rapidement sur le papier, certaines s'appliquent et s'éprouvent déjà année après année, et des partenariats tout à fait judicieux existent entre certains artistes et certains enseignants. Néanmoins, il me semblerait important de pouvoir faire l'inventaire des pratiques en cours par une série de témoignages, pointer les lacunes, les dysfonctionnements, les réussites aussi, afin de pouvoir continuer à penser ce combat de société, cette ouverture, incroyable et inédite, qu'est la présence de l'art à l'école. ■

Frédéric MARAGNANI

Témoignage d'expériences

Cherchez dans votre partenaire !

En préambule, je tenais à préciser que je suis un pur produit du théâtre à l'école, un pur produit des relations entre l'artiste et l'enseignant. J'ai obtenu un bac A3 théâtre, et tout au long de mon parcours scolaire, ce binôme a joué une fonction de double nature dans mon désir de théâtre. L'une de formation, l'autre de déformation.

Interrogeons ce couple : le partenaire artistique et le partenaire de l'éducation.

Comment se forme ce couple ? Comment construit-il ? Ensemble, séparément ? Sur ses désirs, sur un programme ? Son épanouissement est-il possible ? Quels peuvent être ses pièges, ses routines ? Comment les partenaires conçoivent-ils leur pratique commune du théâtre ? Qu'attendent-ils l'un de l'autre ? Que cherchent-ils à transmettre ?

Le théâtre n'est ni une institution morale ni une école. Au lieu d'instruire, la scène a la capacité de troubler, de désorienter et de réorienter, de défier, de mettre mal à l'aise et d'inciter à reconsiderer les points de vue acquis.

Dans ce sens, la pratique du théâtre est une machine sociale qui défie les habitudes et la routine. Telle est la double nature du théâtre : agir en tant que moyen social d'apaisement **et** de subversion sociale, agir dans l'intérêt de la pratique éducative **et** servir d'outil anticonformiste. C'est sur ce point que la pratique du théâtre à l'école me semble essentielle dans notre société. Il me semble que les fondements d'un *théâtre pour aujourd'hui* se conçoivent au travers de la relation acteur-spectateur. *Le public d'abord*, disait Jean Vilar, *le reste suit toujours*. Créer c'est faire naître ce qui n'existerait pas sans le public, en être soucieux, le conquérir pour l'entraîner dans des territoires nouveaux, où il est *impliqué*.

Le théâtre n'étant pas seulement un lieu où l'on voit des spectacles. Cela veut dire encore que l'on se donne les moyens de répondre au désir « de faire » pour s'approprier le théâtre, car c'est par la pratique et l'initiation artistique, par des transformations du regard que s'opère la dynamique de la rencontre avec le langage du théâtre.

Quand un lieu de création fait jonction avec le milieu scolaire, c'est dans un partenariat nécessairement conflictuel et solidaire. Les intérêts et les objectifs des uns et des autres ne peuvent coïncider à travers un consensus de façade qui esquive les questions les plus délicates. Il s'agit de mettre sur la table, ce que chacun peut attendre du service de l'autre, de trouver les intersections qui rendent possibles les actions en commun. En sachant que chacun a dans cette affaire une identité à défendre.

Dans la pratique, il ne s'agit surtout pas de façonner des spectateurs dociles et policiés, mais de faire naître « le besoin de théâtre ». L'enjeu de l'art – notamment du théâtre – est de remettre l'humain en mouvement.

Richard Brunel s'est formé tout d'abord à l'école de la Comédie de Saint-Étienne. Puis il a intégré l'Unité nomade de formation à la mise en scène où il a eu comme intervenants Alain Françon, Robert Wilson, Kristian Lupa, Peter Stein. Depuis 1995, metteur en scène de la Compagnie Anonyme, en résidence au théâtre de la Renaissance à Oullins (1999-2002) Il a monté des textes de Valle-Inclan, Witkiewicz, Kafka, Simovitch, Gombrowicz, Labiche, Boulgakov, Horvath, Tourneur, Sales, Handke, Ibsen. Il a également réalisé des mises en scène pour le théâtre musical, l'opéra, et dirigé plusieurs chantiers qui l'ont mené en France, en Espagne, en Italie, en Roumanie, en Angleterre et au Maroc. Il est artiste associé à la Manufacture - Centre dramatique national de Nancy jusqu'à fin 2006.

L'action culturelle et la pratique théâtrale n'ont de sens que si elles sont directement liées à l'activité artistique d'un lieu peuplé d'artistes. Il faut pour les artistes que ces ateliers soient aussi un espace de transmission et d'expérimentation.

Faire en sorte de ne pas dissocier la pratique et l'art d'être spectateur.

En bref : un moment de travail lié à leurs préoccupations artistiques du moment ; il faut pour les participants que ce soit un lieu de rencontre privilégiée avec des artistes en activité, qu'ils pourront d'ailleurs voir à l'œuvre en cours de saison. Faire en sorte de ne pas dissocier la pratique et l'art d'être spectateur. Ce ne sont pas des activités annexes d'animation ou de formation. Elles ont au sein du théâtre un rôle de médiateur à jouer, le théâtre détient un irremplaçable pouvoir d'intervention dans la vie sociale et d'introduction aux pratiques de la vie imaginaire qu'il est essentiel d'exercer. Si je crois aux collaborations entre artistes, pédagogues ou éducateurs, je crois utile de réinterroger les formes de la production théâtrale et les formes de la transmission d'une culture à l'école. Je crois au partenariat qui se développe dans un « dérangement salutaire » des routines et des académismes, c'est comme cela que l'on prend un risque et que s'invente l'avenir.

Que cherchez-vous en vous-même ? dit Stanislavski. Vous n'y trouverez rien. Cherchez dans votre partenaire.

Revenons au concret et à une expérience. Je vais tenter de décrire et d'analyser ces relations qui ont jalonné mon parcours selon différents points de vue. Dans un premier temps, j'adopterai celui de l'élcolier et du lycéen – le destinataire –, dans un second temps, celui du partenaire artistique dans sa relation avec l'enseignant.

Mes premières expériences d'ateliers ont eu lieu à l'école primaire et au collège, dans lesquelles l'artiste n'était pas présent, ou alors éventuellement pour faire de la « publicité » pour son spectacle. Ces pratiques étaient uniquement dirigées

par des enseignants et les contenus relevaient plutôt de l'animation, du loisir, de l'éveil aux autres... Et quelquefois de l'éveil aux textes. Pour les textes, c'était plutôt rare, le cours de français remplissait « déjà » cette mission. Pourquoi l'articulation entre le cours de français et l'atelier de théâtre ont si souvent posé problème ? C'est un peu comme si le cours de français souffrait de l'intensité du présent et de la présence, et que ce qui pouvait faire sens dans l'exercice du théâtre était déplacé. Même si, aujourd'hui, je garde le souvenir d'une émotion prégnante, d'une aventure humaine, je repense aux contenus, et j'ai le sentiment d'une pratique vidée de sens ; et cela malgré une certaine volonté et une préoccupation de la part des enseignants de sortir du cadre – scolaire dirons-nous -. Malheureusement, ces hors-cadre étaient souvent l'occasion de faire le choix de matières textuelles ou de sujets d'improvisation assez indigents. Faire du théâtre avec *Les bidochons en voyage organisé*, cela pose question ! Attention, je ne formule aucun mépris pour ce choix, mais j'interroge les raisons qui font qu'un enseignant se propose de travailler tel ou tel texte. Quels sont ses objectifs de travail et ses enjeux intimes ?

Puis, après ces jeunes années, ce fut la pratique théâtrale de lycée co-dirigée par des enseignants et des artistes. Durant cette période, je n'ai pas véritablement appris sur le jeu de l'acteur, nous pratiquions trop peu, mais ce fut une importante ouverture d'esprit sur le Théâtre, ses tendances, son histoire passée et présente. Cela peut paraître naïf, mais prendre conscience que les hommes de théâtre sont vivants et les rencontrer déplaçait notre rapport à la pratique de cet art. Nous avions questionné Jean Dasté et quelques-uns de ses compagnons de la Comédie. Nous avions abordé les sujets de la décentralisation, de son engagement auprès des publics, le regard qu'ils portaient sur les nouvelles générations... Grâce aux cours de notre enseignante, nous découvrions Meyerhold, Kantor, Wilson, Vitez...

Le théâtre est une cause dit Antoine Vitez, à une cause, il faut des partisans. J'ai été en contact avec des enseignants

partisans du théâtre. Peut-être parce que j'étais dans cette spécialité optionnelle, toute neuve en 1988.

Tel est mon regard de jeune amateur de théâtre : j'ai réellement été sensibilisé à la citoyenneté, aux respects de l'autre, j'ai été amené à faire ma propre découverte, à éprouver l'autorisation et l'usage de l'imagination dans la vie sociale. Cette pratique partisane a été essentielle et profondément épau- nouissante.

Quelques années plus tard, c'est en tant que comédien et metteur en scène que j'ai vécu ces expériences d'atelier. En effet, j'ai été le partenaire artistique d'une classe d'option théâtre pendant deux ans. J'étais un peu effrayé à l'idée de devoir enseigner quelque chose. Je n'ai rien à enseigner puisque précisément je ne suis pas enseignant !

Et, très heureux de partager cette expérience, je me disais que je pouvais tenter de leur apprendre ce que je ne savais pas que je savais... Tenter de stimuler leur désir, leur engagement... Faire des tentatives de théâtre, des brouillons et pouvoir en être fier. Cela ne s'est pas passé aussi simplement. Je me souviens, – c'est une impression – d'avoir vécu ce couple (enseignant et artiste) de travail hebdomadaire comme ce que l'on raconte des parents divorcés. Je ne parle pas d'un conflit entre nous. Je me souviens qu'un jour, après une séance d'atelier, c'est un élève qui avait fait une réflexion : *on passe autant de temps avec vous que j'en passe avec mon père*. Donc, l'enseignante jouait – elle – le rôle de la mère qui a la garde des enfants, qui assure une régularité, une continuité, des rapports quotidiens, plus en profondeur et moi j'étais censé amener de la nouveauté, des champs d'ouverture, des possibilités de transgression, de déroulement et d'indocilité.

Je me suis de plus en plus désintéressé du travail en atelier pour les raisons suivantes : le piège est venu très vite de la régularité des rendez-vous (2 h par semaine, le même jour) ; la routine et le confort ont joué contre le travail ; les préoccupations de l'enseignant et du programme n'étaient pas en phase avec les miennes ; le résultat final devenait un fantasme *tout puissant*. L'intérêt et la pression de plus en plus forte pour le résultat se faisaient au détriment du processus, de la démarche ; j'observais un manque de dialogue, de résistance, de contradiction à ma pratique, cela me désolait, j'avais à faire à des exécutants... Et cela rassurait l'enseignant parce que la forme du travail était – croyait-il – reproductible et quantifiable.

Mais je ne voulais pas abandonner cette relation, et me replier sur mon propre travail. C'est alors que j'ai proposé d'autres dispositifs. J'ai souhaité refondre le contexte de mon travail en atelier. Je voulais remettre en cause le rythme des séances, le choix des textes ou des thématiques, les lieux de pratique et la place des participants dans le dispositif.

Depuis septembre 2004, je suis artiste associé au théâtre de la Manufacture de Nancy pour une durée de deux ans. Le premier acte artistique que j'ai posé en arrivant à Nancy c'est de rencontrer une partie du public dans le travail. Autour de notre création de *Kasimir et Karoline* de Ödön von Horváth, nous avons proposé une action *À vous de jouer*, à 6 groupes d'environ 12 participants. C'est une expérience de mise en scène et d'interprétation qui se déroule pendant une quinzaine d'heures durant un week-end. Ces groupes

**L'atelier est d'abord
un atelier de recherche tourné
vers la création théâtrale.**

ont été constitués exclusivement de volontaires d'origine différente (lycées, université, conservatoire d'art dramatique, milieu associatif). Un des enjeux de l'atelier est de ne rien dévoiler de la mise en scène et de ses partis pris, puisque les participants auront l'occasion de découvrir le spectacle. Ce sont des variations de points de vue sur des scènes identiques et interprétées par chacun des groupes. Cela permet aux participants d'avoir un autre regard sur le texte, d'en développer une approche critique, d'être confronté à ce qu'il implique d'exigence et d'engagement. Ce travail est une initiation à la pratique critique du théâtre, un moyen de prolonger l'enseignement sous une forme ludique et en situation réelle. Par le biais de ces ateliers, j'ai réellement fait la rencontre d'amateurs de théâtre.

L'atelier est d'abord un atelier de recherche tournée vers la création théâtrale. La tâche d'un artiste dans un atelier n'est pas de dispenser un savoir technique, mais avant tout *d'initier* à l'expérience de la recherche théâtrale. Je pense bien évidemment à Gilles Deleuze qui parle de *transmettre ce que l'on cherche et non pas ce que l'on sait*, avec comme objectif de sensibiliser, de provoquer, de responsabiliser en visant

l'autonomie de chacun et de chaque groupe. En conséquence, notre pratique, vise les *lâcher prise* en tout genre : une évacuation de la pensée, des exercices de légèreté, d'étourderie, de déstabilisation...

Cette relation privilégiée avec un partenaire doit être un travail à rebonds pour les créations de la compagnie, l'atelier est une source d'expérimentations, de renvois, de réflexions. C'est un espace du dérangement, du questionnement, du désaccord.

Nous avons tous expérimenté au cours d'un atelier ou pendant la création d'un projet que le geste artistique est un voyage nocturne, que souvent *l'air des nuits est glacé*. J'ai demandé à l'enseignant d'assumer, à mes côtés, que le metteur en scène puisse conduire et accompagner les participants *dans le noir, en faisant semblant d'y voir*. Et l'enseignant, peut-il l'accepter ? Est-ce son rôle ?

Par ailleurs, il faut faire en sorte que ces travaux se fassent aussi de temps à autre dans l'enceinte d'un théâtre pour démythifier ce lieu culturel par excellence, sans pour autant le réduire à la banalité d'un produit comme un autre. Il ne faut pas cacher les difficultés inhérentes à ces propositions de recherche. Ce type de conceptions est difficilement entendu, d'autant que les participants – comme les enseignants – attendent souvent d'être *actionnés* par l'intervenant. Comment renverser cette tendance, et faire accepter aux participants, de devenir « acteurs »

au sens de complices de la création ? Cela suppose beaucoup de persévérance de part et d'autre, parce qu'aussi ce genre d'atelier comporte des risques et cela peut échouer, et qu'il faut accepter l'échec. Notre société classe l'échec comme une valeur négative. Dans notre système, que faire de : *je me suis trompé* sinon le cacher. Au contraire, il faut cultiver l'échec en atelier. Ce que tu échoues cultive-le, c'est toi ! Au théâtre, on peut aider quelqu'un en lui donnant des explications, mais on peut également le faire en le laissant se tromper. Je suis convaincu que l'enrichissement naît de la rencontre, que mon rôle est celui du traqueur de sens, du veilleur de hasards objectifs et de l'animateur de vigilance créatrice. L'expérience partagée fait beaucoup plus que toutes les explications.

Je considère que l'atelier de théâtre trouve son sens dans cette idée énoncée par Michel Vinaver : *l'acquisition d'un pouvoir de création dans l'exercice du théâtre, prédispose à une capacité de créer sur un plan autrement large, celui de son comportement dans le monde.* ■

Richard BRUNEL

L'atelier, un théâtre miniature (une démocratie miniature)

Pour commencer, je citerai Gilles Deleuze : « *On n'enseigne bien que ce que l'on cherche, non ce que l'on sait* ». Cette phrase célèbre synthétise l'essence de ma démarche.

Mes origines m'amènent à penser l'atelier de pratique théâtrale comme un terrain en jachère qu'il faut fertiliser. Aussi, avant d'aborder ma relation aux enseignants, je souhaiterais poser quelques principes fondamentaux indispensables selon moi à cette « fertilisation ».

L'atelier : une étape créative

Je suis toujours surpris par la sédentarisation des acquis, propre à la plupart des systèmes éducatifs. Dans ma démarche artistique je me concentre sur le cheminement non sur le résultat. Au moment où je trouve ce que je cherche, cela porte mon intérêt ailleurs. Il est essentiel, pour moi, de ne pas déconnecter l'atelier de mes recherches, il est une continuation du geste créateur. C'est un lieu où il est possible de partager ses problématiques : désirs et angoisses face à un texte, un univers, face au public.

Les stagiaires abordent d'ailleurs le travail en atelier de façon très différente lorsqu'ils ont conscience de l'enjeu. Être en création me permet de les impliquer dans cette démarche et de les associer à des événements, à des répétitions publiques... Ils s'aperçoivent alors que les acteurs sont aux prises avec les mêmes problématiques qu'eux-mêmes. Ayant eu l'occasion de travailler sur « les meurtrières », nous avons organisé des soirées avec des criminologues et d'autres avec des cinéastes. Lors des séances de projections, il y eut une belle mobilisation et de riches débats. Dans le travail de l'atelier qui a suivi on est sorti des sentiers battus.

Il faut aussi arriver à dépasser l'idée d'une finalité, afin de ne pas fausser les questionnements. Actuellement, on ne veut plus payer les chercheurs pour *chercher*, mais pour trouver. Et, de la même façon, on ne fait pas des études pour acquérir des connaissances, mais un diplôme. L'atelier me permet d'être

Éric Massé se (dé)forme à l'École du CDN de Saint-Étienne sous la direction de Ludovic Lagarde, Daniel Girard, Robert Cantarella, Alexandre Del Perugia... et à l'Unité nomade de Formation à la mise en scène sous le regard de Franz Wittenbrink, Jean-Pierre Vincent, Kristian Lupa...

En 2000, il crée avec Angélique Clairand la Compagnie des Lumas. Dans ses créations, il intègre le public dans son processus de recherche et ses espaces de jeu (théâtre, usine, appartement, maison d'arrêt...). Ses projets iconoclastes mêlent comédien et vidéaste, musicien et chanteur, auteur et compositeur. En parallèle il poursuit un parcours d'interprète pour des créateurs atypiques comme Agnès Coismay, Dusan Jovanovic, Hervé Dartiguelongue, Sophie Le Garroy, Eva Doumbia, Nathalie Veuillet et est membre du collectif des Bouffons de Luxe.

Après avoir mis en scène *Meurtries*, sa trilogie sur les meurtrières contemporaines, où il s'intéresse au processus qui conduit au crime, il entame une recherche sur ce qui suit l'acte transgresseur : l'enfermement. Il travaille alors dans plusieurs maisons d'arrêt et crée : *Concertina* d'après Jane Sautière et Michel X (Subsistances de Lyon) et *L'île des esclaves* de Marivaux (création au Théâtre de Villefranche sur Saône où sa compagnie est en résidence triennale). Actuellement, il amorce une réflexion autour de l'enfermement psychiatrique.

dans un champ en jachère où je vais pouvoir aborder une œuvre parfois avant même de l'avoir mise en jeu avec des comédiens professionnels. Bien entendu, il faut trouver les enseignants-partenaires – même si c'est plutôt eux qui vous trouvent – qui sont partants pour une aventure et il y en a – même sur des sujets difficiles –. À titre d'exemple, mes dernières créations portaient sur le meurtre et l'enfermement carcéral !

Au cœur d'un atelier, il faut faire entendre que l'on est là pour transmettre un savoir-être, non un savoir-faire. Les participants, professeurs et stagiaires, cherchent en général à se réfugier derrière une technique. Je tente plutôt de dépouiller l'atelier de tout apprentissage de techniques. J'invite les stagiaires à s'engager, à définir et à ressentir la nécessité d'être sur un plateau : « Pourquoi faire du théâtre ? », avant « comment le faire ? ». C'est un processus qui peut être plus ou moins long en fonction des enseignants qui accompagnent le groupe.

Ce discours est à la fois essentiel et très violent à recevoir, car à *l'école* on travaille principalement sur l'avoir, le quantifiable, l'accumulation des connaissances. En atelier, il faut inverser ce processus : l'être plutôt que l'avoir.

Il faut déconstruire l'attitude de consommateur qu'on peut avoir dans une situation d'enseignement : le professeur qui divulgue un savoir et le stagiaire qui se conforte dans la sécurité de l'apprentissage de celui-ci. Il faut arriver à mettre le professeur et les élèves face au fait qu'ils doivent eux-mêmes alimenter la machine sans attendre que tout vienne de l'artiste-intervenant. Ils doivent se responsabiliser. J'ai besoin qu'ils prennent des risques de la même façon que j'en prends face à eux. Dans un atelier, j'essaie de susciter un maximum *d'autonomie*. Ma stratégie consiste à ne pas chercher à *tirer ou pousser* les stagiaires, mais à laisser chacun se mettre en jeu. Les stagiaires fixent ainsi eux-mêmes leurs enjeux. Si l'atelier les intéresse, ils sont dynamisés par le fait de pouvoir s'approprier l'outil de travail. S'en emparer stimule leur désir, moteur du jeu. Pour les participants il est essentiel que leur désir soit autonome et non en réponse à celui de l'artiste intervenant.

Chaque atelier se construit à la carte avec de nouvelles règles du jeu. Le destinataire du partenariat, c'est l'élève ou plus généralement le stagiaire. Aussi il est essentiel que sa propre vision, quelle que soit sa (im)maturité, participe à l'élaboration de l'atelier. Pour cela il faut chercher à découvrir quelle vision du théâtre il peut avoir. C'est à partir de là que je vais pouvoir lui donner une nouvelle piste, le faire évoluer sans m'imposer car je veille à ne pas être dans un principe de destruction systématique de la parole qui s'exprime en face de moi.

En s'inscrivant dans la pluralité des interventions, chaque artiste-intervenant va proposer un regard sur le monde, une vérité, la sienne. La mienne n'engage que moi, elle n'est pas figée et évolue d'une rencontre à l'autre. Je ne travaille jamais une saison entière avec un groupe, je préfère être invité sur une session, voire un trimestre, par des professeurs qui ont plusieurs intervenants partenaires. Essentielle est la pluralité des points de vues comme une démultiplication de visions et d'interrogation du monde, à l'image du festival d'Avignon qui nous accueille, où le public peut rencontrer et suivre des démarches diamétralement opposées tout en étant accompagné par une série de rencontres, de débats, d'expositions, de films... On n'a pas à choisir entre deux propositions, mais on crée plutôt sa propre voie.

Mon travail repose principalement sur la notion d'identité et donc d'intimité. Face à la standardisation actuelle de la société, la recherche de ce que l'on pourrait nommer le *patrimoine intérieur* est essentielle. Il faut aider chaque stagiaire à faire éclore son identité profonde, à faire tomber le masque social pour dévoiler l'intime. Je crois que c'est Ève Bonfanti qui dit qu'il faut arriver à rapprocher la personne du théâtre car on ne peut faire du théâtre indépendamment de ce que l'individu recherche ou pense.

On est souvent confronté à une forme de faillite de l'imaginaire, réduit par la culture de masse, la télé, et puis l'adolescent est généralement dans une exigence terrifiante de

conformité. C'est très touchant de voir comment de jeunes stagiaires déploient une énergie incroyable pour *être conformes* alors que c'est plutôt dans leurs aspérités qu'ils se révèlent ; cela ils ne le savent pas encore. À leur âge je cherchais surtout à cacher d'où je venais et ce qui fondait mon patrimoine intérieur ; je me suis beaucoup et longtemps fatigué, alors s'ils peuvent gagner un peu de temps !

Aussi en atelier j'invite les stagiaires à mieux comprendre ce qu'ils dégagent, par un système de miroirs. Cela devient jubilatoire lorsqu'on capte cet effet, il déculpabilise alors le défaut, le positive. On trouve alors des choses étonnantes, vivantes. L'échec est une qualité innée de l'homme. Refuser le masque social, c'est accepter la laideur, l'échec, l'anti-conformisme parfois même la loi. Je suis adepte d'une certaine philosophie de l'échec car l'accident est le fondement de la création. Cette idée crée toujours un choc car notre société en donne une valeur très négative, alors il y a, au sein de l'atelier, à développer une vraie *pédagogie de l'échec*. Ce système de valeurs est difficile à inverser en atelier car les stagiaires disent régulièrement : « Je viens de me tromper », « J'ai la langue qui a fourché », « J'ai un défaut » et il faut être « juste, brillant, efficace ». Pourtant, c'est à la frontière du vrai et du faux, des défauts, dans le fait de rougir, dans le mot qui dérape que nous nous révélons et que se produit du jeu. On vient au théâtre justement pour découvrir des failles, celles d'un personnage, d'une société... On est tous plus ou moins bossus, dans le corps ou dans l'âme, alors le phénomène d'identification peut opérer, la catharsis a lieu. Il faut donc installer un système de travail qui va générer et encourager la multiplication de ces « accidents ».

En tant qu'artiste-intervenant on est en quelque sorte un agitateur, on secoue les œuvres, les participants, le dispositif pré-établi, c'est notre fonction : l'art du dérangement organisé. L'atelier existe dans ce paradoxe : un cadre réglé pour transgresser les règles qui règnent au sein de la microsociété de l'établissement, ce monde miniature où l'on réinvente une démocratie avec ses lois et règles du jeu. La remise en jeux régulière de celles-ci peut d'ailleurs pleinement s'épanouir dans un cadre où les intervenants changent régulièrement.

L'espace-temps de l'atelier

Le lieu de l'intervention est essentiel et complexe. Il est important qu'elle puisse se dérouler dans l'espace même de la classe (il ne faut pas l'y enfermer non plus) pour affirmer que

c'est l'acte qui est important et non l'espace et que le théâtre peut se révéler, s'inventer n'importe où. D'ailleurs la mise en jeu et les propositions sont souvent plus surprenantes en dehors des plateaux de certaines salles de théâtre de lycées, qui sont des répliques miniatures des théâtres bourgeois et conditionnent des comportements stéréotypés.

Mais il est aussi important que l'atelier s'installe parfois dans un lieu théâtral, à la fois pour désacraliser ce dernier mais aussi pour inscrire la pratique comme un lien avec la cité. Cette interpénétration des lieux et des personnes c'est aussi l'assurance que l'école puisse être le meilleur vecteur de l'accès démocratique à la culture pour des jeunes parfois totalement à la marge.

S'inscrire dans un processus de création qui dépasse les limites et les horaires de l'atelier c'est aussi sortir du cadre où l'on est bénéficiaire d'une mesure éducative et être dans la capacité de nourrir nous-mêmes le monde qui nous entoure, la communauté. C'est créer une circulation et sortir du *prendre* : je suis à l'école, j'apprends donc je prends, et plus tard je redonnerai à mon tour. C'est réduire la fracture qui existe entre le temps de l'apprentissage et celui de la transmission. L'atelier, dans un parcours créatif, permet finalement d'être dans une réciprocité immédiate sans attendre que le temps blanchisse les têtes.

Je suis adepte d'une certaine philosophie de l'échec car l'accident est le fondement de la création.

Se pose aussi la question du temps de l'atelier. Il doit s'établir un équilibre entre le temps nécessaire à l'artiste et aux participants pour permettre une immersion dans une œuvre et les cadres horaires prévus à cet effet par l'éducation nationale. Pour avoir eu l'occasion de mener des projets très protéiformes allant de la simple intervention dans un atelier sur deux heures à une résidence de dix jours à temps plein dans un lycée, il m'apparaît vital que systématiquement ces cadres soient réinterrogés. Il s'avère que le temps très particulier du théâtre

correspond rarement au cadre horaire formaté par l'éducation nationale. Ainsi le temps et la concentration propres à un cours de physique ou de philosophie n'a absolument rien à voir avec

L'atelier s'articule alors sur une de mes créations tout en choisissant un angle de recherche qui rencontre aussi les questionnements ou le programme du professeur.

le temps nécessaire pour sortir de son cadre, pour laisser de côté le masque social, pour accepter de nouvelles règles de jeu puis en inventer, pour enclencher l'imaginaire.

Cette rencontre entre enseignants et artistes interroge

finalement sur la capacité de chacun à inventer des modalités de construction de l'atelier spécifiques dans la forme et dans le contenu.

Le théâtre miniature

La relation entre le professeur et l'artiste peut prendre différentes formes mais il me semble pertinent qu'aucun des deux partenaires ne soit instrumentalisé dans cette relation, ne subisse le projet de l'autre ou n'impose le sien.

J'ai pu éprouver le plaisir de bâtir un certain nombre de projets en conciliant à la fois mes désirs et ceux de mon partenaire enseignant. Il arrive parfois que l'espace de travail imaginé devienne un espace pour la recherche, l'atelier s'articule alors sur une de mes créations tout en choisissant un angle de recherche qui rencontre aussi les questionnements ou le programme du professeur. Il arrive aussi que nous partions d'une proposition du professeur que je peux considérer comme une commande qui, bien que déplaçant mon centre d'intérêt, l'enrichit.

Ce type de relation peut être comparé, à une échelle moindre, à la relation que l'on peut entretenir avec un directeur de structure qui parfois soutient votre projet et parfois le

déboussole, en vous provoquant, en vous conduisant vers d'autres pistes.

En multipliant les points de vues, en variant les pratiques, en proposant des intervenants différents, le professeur s'offre et offre à son public une programmation. La grande différence entre lui et un directeur de structure est que généralement il n'a pas de problème de fréquentation puisqu'il travaille avec un public captif même si parfois la fréquentation de l'atelier dépend du projet qui s'y développe (je pense ici aux options facultatives).

Le professeur doit aussi parfois devenir traducteur des gestes ou des mots de l'artiste, il assure ainsi une meilleure compréhension des propositions. Il agit en médiateur : il a la connaissance de la culture et de l'esprit du groupe, il l'accompagne dans les différentes rencontres artistiques, il organise, pour lui, des représentations devant un public de proximité. Oui il assume ainsi tous ces postes, c'est un théâtre miniature où il est à la fois responsable de la programmation, des relations avec le public et souvent de la billetterie !

Il me semble que c'est une façon saine donc dynamique d'envisager une relation équilibrée et partagée, de susciter un désir artistique qui transforme l'atelier en moteur-stimulateur de recherche. L'artiste a donc une responsabilité importante lorsqu'il accepte un atelier, c'est-à-dire son contenu et ses objectifs ; il a aussi la responsabilité de savoir éventuellement décliner ou réorienter une offre qui l'instrumentaliserait. Il en va de même pour le professeur, qui annihile souvent son désir par peur d'ingérence ou d'incompétence artistique. Il doit s'affirmer au contraire comme un partenaire, comme une force de proposition car il n'y a rien de plus stimulant pour l'art et l'artiste que les contraintes, et l'insolence d'une œuvre naît souvent d'une situation de provocation. ■

Eric MASSÉ

Créer de l'imprévisible

Si la pédagogie est une transmission non d'un savoir mais d'un questionnement, nous – intervenants artistes – sommes des pédagogues.

Dans quelle position cet « artiste-pédagogue » arrive-t-il à l'école ? Il vient avec son expérience, son âge, et il arrive de l'extérieur. Il a d'emblée le droit de transgresser les règles au sein de l'école. Il est même là pour ça. Pour les prendre autrement, et peut-être en instaurer d'autres, ou au contraire mettre à jour la caducité d'une telle démarche, en ramenant les élèves à leur propre responsabilité.

Il ne faut pas croire que, parce qu'on est metteur en scène (acteur, chorégraphe, danseur...) on va leur apprendre quelque chose. On va plutôt essayer de les mettre dans une position particulière à laquelle ils ne sont pas habitués, et à

Le droit de transgesser les règles au sein de l'école. laquelle ils ne doivent pas s'habituier. Ils ne vont pas lire un texte comme ils ont été habitués à le faire depuis le cours préparatoire, car ils vont le lire dans le but d'en faire quelque chose, de produire quelque chose **auquel ils ne s'attendent pas. Créer de l'imprévisible, c'est peut-être ça notre fonction. Et aussi de se demander comment, finalement, on en arrive là, à créer cet imprévisible.**

Ni prof, ni enseignant : intervenant ?

Je crois en tout cas que nous ne sommes pas là pour former les élèves à quoi que ce soit. Nous sommes là pour **leur faire partager, leur proposer une démarche singulière**, puisque c'est peut-être le propre de l'artiste d'avoir une démarche singulière, ce qui le définit (soit dit en passant, il n'est donc pas là pour avoir, ni pour faire montre d'une culture générale irréprochable ; c'est le professeur qui est là pour ça).

Il y a de multiples façons de leur faire partager cette démarche. On peut passer par l'imitation du maître, comme on faisait avec les peintres en Italie. On peut mettre à jour la démarche par le discours explicatif. On peut montrer des œuvres et les commenter. On peut aussi guider les élèves vers leur propre démarche... À ces diverses méthodes d'apprentissage, assez

Agnès Bourgeois, metteur en scène et comédienne.

Metteur en scène, formée comme comédienne à l'école du Théâtre national de Strasbourg de 1984 à 1987, elle travaille ensuite avec Jean-Claude Fall, Laurence Février, Bernard Sobel, Jacques Kraemer, Matthias Langhoff, Alexandre Kaliaguine et Anastassia Vertinskaïa ...

Elle commence à intervenir comme formatrice dans les sections théâtre et auprès de groupes d'amateurs dès 1999.

Elle réalise sa première mise en scène, *Mariages*, durant la saison 2001-2002. Ce spectacle associe une pièce de Kroetz *Concert à la carte* et *Le mariage de Gogol*, dans un même temps et un même lieu. À la suite de quoi, le théâtre d'Épernay propose à la compagnie une résidence, pour mettre en scène *Ismène*, un poème de Yannis Ritsos.

La même année, en juin 2003, un travail commence avec comédiens et scénographe autour de la pièce de Howard Barker *Seven Lears*. La compagnie trouve son nom Terrain de Jeu, et le spectacle se crée en Décembre 2004 au Théâtre National de Bruxelles, se joue à la Comédie de Saint-Étienne, au Théâtre de Chartres et enfin au Théâtre de Gennevilliers en mai 2005.

Entre temps un nouveau travail a été lancé autour d'une pièce d'Alexandre Vedenski, *Un sapin chez les Ivanov*, et les *Trois sœurs* d'Anton Tchekhov, ainsi qu'un travail de réflexion pratique sur « théâtre et pensée ».

vagues, on pourra objecter avec bon sens qu'au théâtre par exemple il y a des règles : on doit entendre le texte, il faut porter la voix... ; chaque intervenant peut facilement trouver les moyens de répondre à ces questions, mais il s'agit là sans doute de fausses questions. On peut amener techniquement quelqu'un à se faire entendre ; s'il n'en a pas compris la nécessité, cela restera académique. Notre fonction est d'amener chaque élève à comprendre, à demander et à trouver pourquoi et comment dépasser ses à priori, ses peurs, ses idées reçues, pour ensuite peut-être les réutiliser et en faire son outil ; d'amener chacun à **construire son établi** : ré-établir des règles, ré-inventer des règles, ou les re-découvrir.

Et c'est là qu'intervient la question du partenariat qui serait plutôt une question de rencontre. Entre deux personnes et deux pratiques. Évidemment à partir du moment où nous sommes dans un contexte institutionnel avec ses codes, l'intérêt est de les questionner concrètement dans ce contexte, non

Au bout du compte, et quelles que soient nos approches, il s'agit de se donner les moyens de la fantaisie.

de les casser de façon spectaculaire en balançant quelqu'un à la place du prof qui se comporterait en « anti- prof ». On est dans un cadre (l'école), on garde le cadre pour l'interroger de l'intérieur (et donc on garde le professeur) et à l'intérieur de ce cadre, on en crée un autre (le théâtre). Notre travail à nous intervenants est d'interroger avec les élèves les codes du théâtre en tant que mode de représentation et de remettre en question ces codes, comme métaphore du monde, du pouvoir, de la hiérarchie, etc. Il faut alors ne pas avoir peur de se faire détester ou ne pas satisfaire immédiatement les désirs narcissiques des élèves. Il ne s'agit pas de les frustrer, mais de déplacer la façon convenue, entendue, que tout un chacun a d'aborder le théâtre, en ne commençant pas par le personnage et le rôle, et en ne répondant pas à la question : « qui suis-je ? ». Là encore, le professeur est indispensable

pour représenter l'autorité du savoir, pour faire le lien avec leur habitude d'apprentissage, pour mettre des mots sur ces différences, théoriser, tout en rappelant qu'il s'agit d'un autre type d'apprentissage.

Quant à la fameuse représentation à l'issue de cette expérience, elle est partie intégrante de ce parcours, mais elle n'est qu'un élément du processus, et non une finalité. Si elle permet bien sûr aux élèves de se confronter au regard de l'autre, elle doit permettre de vérifier la démarche, d'engager une discussion critique, de se détacher du jugement de valeur et d'atteindre un certain degré d'exigence quant à ce qu'on choisit de montrer, de donner à voir.

Müller parle d'Artaud : « *Ce qui est intéressant chez Artaud, c'est qu'il est une grande perturbation. Il a en tout cas perturbé la perception naïve des gens de théâtre et, bien sûr aussi, des auteurs qui écrivent pour le théâtre. (...) Artaud n'est jamais parti d'une séparation de la scène et de la salle ; il a tenté de redonner au théâtre une fonction vitale qu'en général il n'a pas.* »

C'est cette fonction vitale du théâtre que nous sommes censés transmettre. Au travers d'une perturbation.

Qu'est-ce que cela signifie pour moi d'intervenir à l'école ?

Un cadre. Des contraintes. Qui sont toujours intéressantes. Le lieu qu'on nous impose est intéressant. D'ailleurs quitte à paraître provocante, je préfère souvent les salles de classe, quand elles sont réservées à cet effet et qu'on ne passe pas une demi-heure à les ranger, à un théâtre qui impose une certaine esthétique. La salle de classe correspond à une réalité, qu'enfin on peut transformer. L'essence même du travail théâtral.

Les règles sont différentes, mais c'est encore un travail de recherche, avec une matière qui est avant tout la matière vivante que constituent les élèves en groupe, la classe, en clans

ou individuellement ; c'est un travail comme le travail de répétition qui ne sait pas où il va, qui trouve ses directions ou ses impasses au fil du temps, mais qui s'appuie sur notre pratique et notre univers.

Au bout du compte, et quelles que soient nos approches, notre matériau, il s'agit de mettre à jour la fantaisie, avant toute performance, et de se donner les moyens de la fantaisie.

Finalement nous servons à ça, à créer la fantaisie.

Enfin en guise de conclusion, je citerai ce texte de Kleist intitulé :

« De la réflexion » Paru dans les *Berliner Abendblätter*, le 6 novembre 1810. ■

Agnès BOURGEOIS

Un paradoxe

Sous tous les cieux, on vante l'utilité de la réflexion et plus particulièrement de la froide et longue réflexion avant l'action. Si j'étais espagnol, italien ou français, on pourrait s'en tenir à cela. Mais comme je suis allemand, je pense qu'un jour je tiendrais le discours suivant à mon fils, s'il devait embrasser la carrière militaire.

« Sache que la réflexion est bien plus utile après l'action plutôt qu'avant. Si elle entre en jeu avant ou à l'instant même de la décision, elle semble embarrasser, réfréner et étouffer la force nécessaire à l'action, qui émane de la force du sentiment ; tandis que l'action une fois accomplie, on peut recourir à elle pour ce pour quoi elle a précisément été donnée à l'homme, c'est-à-dire de le rendre conscient de tout ce qui relève de la faute ou de la faiblesse, dans la manière d'agir, et de régler le sentiment, en vue de circonstances à venir. La vie est un combat avec le destin ; et il en est de l'action comme de la lutte. L'athlète, au moment où il saisit le corps de son adversaire, ne peut tout simplement pas procéder autrement qu'en suivant sa seule inspiration du moment ; et celui qui voudrait calculer quels muscles solliciter et quels membres mettre en mouvement, pour remporter la victoire, aurait infailliblement le dessous et succomberait. Mais après qu'il l'a emporté, ou qu'il est à terre, il peut être profitable et opportun de se demander par quelle prise il a jeté à terre son adversaire, ou quel croc en jambe il aurait dû lui faire, pour se maintenir debout. Celui qui, comme ce lutteur, n'empoigne pas la vie et ne ressent pas, n'éprouve pas, mille fois répétés, dans ses membres, les tours et détours du combat, les résistances, les passions, les parades et les réactions, celui-là n'imposera jamais ce qu'il veut dans aucun débat ; moins encore dans une bataille. »

Le théâtre de 7 à 97 ans, peut-être

Je suis à Montluçon. J'y mets en scène *Les Diablogues* de Roland Dubillard. Le mois de juin s'échauffe de soleil et de coupe du monde. Je tente d'écrire quelques lignes pour Trait d'Union.

Je pense à la représentation que nous avons donnée hier soir, dans une petite commune de l'agglomération. Une salle pleine, des jeunes, des moins jeunes, toutes tranches d'âge confondues de 7 à 97 ans, peut-être.

Le public entre et investit les premiers rangs de chaises. Les enfants viennent ensuite et sont relégués aux places du fond.

Guy Pierre Couleau débute au théâtre comme acteur en 1986, dans des mises en scène de Stéphanie Loïk, Agathe Alexis ou Daniel Mesguich...

Depuis 1994, il est metteur en scène et directeur artistique de sa compagnie :

Des Lumières et Des Ombres est une compagnie conventionnée et subventionnée par le ministère de la Culture.

Guy Pierre Couleau est artiste associé de La Passerelle, scène nationale de Gap.

En 2007, il mettra en scène *Les Justes* d'Albert Camus, créé à Gap et repris au théâtre de L'Athénée-Louis Jouvet, Paris.

Parallèlement à sa pratique de metteur en scène, il développe depuis 2001 une activité de formation et anime des ateliers, en France et à l'étranger, sur le jeu d'acteur et la mise en scène.

Ils ne voient rien et se tortillent de tous côtés. J'hésite à les faire changer de place mais le spectacle commence et je me ravise. Je le regrette pendant un bon moment.

Je me dis qu'il y a là comme une image de cette enfance que nous avons en nous-mêmes et que nous empêchons de voir. Voir quoi ? Le monde, le théâtre, voir les autres avec nos yeux et nos coeurs d'enfants.

Les enfants dans le public rient de bon cœur et c'est ma récompense. Ils rient spontanément au jeu des acteurs. Parfois, voyant le sérieux de quelques grandes personnes, ils rient « tout bas », ils pouffent, ne sachant trop si c'est « bien » de rire. Mais ils ne peuvent pas s'en empêcher et la transgression est là. L'interdit supposé, le compassé, l'autoritaire du regard des adultes autour d'eux, tout est vaincu par ces quelques rires étouffés, malicieux, libres et généreux.

Je pense à ma propre naïveté devant ce spectacle. Et j'aime cette enfance à laquelle rien n'était cependant directement adressé et qui se retrouve dans les jeux de scène que nous avons réglé, les acteurs et moi. Dubillard n'est pas un auteur pour le jeune public, sans doute, mais il écrit loin de tout « sérieux ». Son écriture inclassable envahit le vaste terrain de jeu de l'enfance et de ses utopies.

Autre temps. Autrement.

Je suis dans ma cuisine, l'hiver dernier. Mon fils regarde un DVD. C'est *Hamlet*, une vieille version en anglais de la BBC, avec Derek Jacobi. J'adore. Il vient me poser une question au bout du premier acte : qu'est ce que c'est l'histoire d'*Hamlet* ? Et je lui résume la pièce, et les morts successives, les duels et les vengeances. Le sang. Il me dit : mais qu'est-ce qu'il y a de génial là-dedans ? Tous ces morts, tu trouves ça bien, toi ? Mon fils a huit ans. Et je dis : peut-être que c'est notre propre enfance

qui meurt symboliquement dans la pièce. Mon fils me pousse à faire de la dramaturgie dans ma cuisine. Et pourtant, si je devais monter la pièce, je penserais à ces paroles d'enfant. Je travaillerais certainement autour de cette question : comment tuons-nous notre propre enfance, notre innocence, en regardant le monde dans lequel nous vivons au quotidien ? Comme si la pièce *Hamlet* parlait d'une mise au monde, d'une naissance d'un être face à face avec l'humanité.

Je pense aux interventions que j'ai donnée à La Rochelle au lycée Vallin, en classes de première et de terminale, options théâtre. Je ne sais pas trop comment je peux parler d'un partenariat avec le monde enseignant. Mon métier est si loin de l'enseignement. Je pense toujours que je ne sais rien en commençant des répétitions, qu'il me faut « découvrir » avant toute chose. Découvrir la pensée d'un auteur, le chemin de son écriture, le sens de ses mots.

Et puis découvrir qui est l'acteur en face de moi, quelle langue il parle, et ainsi de suite.

Nous étions à Rochefort-sur-Mer il y a quelques années, dans ce très beau théâtre de la Coupe d'Or. (J'y ai vécu tant de belles et fortes choses). Nous étions en travail, les élèves du lycée professionnel de Surgères, leur professeur (formidable Colette Moreau), et moi. Je dois à ces séances de travail avec ces jeunes élèves d'avoir compris que le texte, au théâtre, est à travailler comme une matière, comme un bois que l'on tournerait pour lui donner forme parlée, oralisée. Cette classe était composée de futurs ébénistes. Leur regard me faisait prendre conscience et nommer cet aspect fondamental du travail des acteurs.

Pour nous, metteurs en scène, l'enfance est un terreau qu'il convient de cultiver, de soigner et de préserver. Ce terreau est notre aliment. Il nourrit notre imaginaire, notre pensée, nos désirs.

L'enfance est comme une autre personne de nous-même, parfois secrète, souvent montrée dans nos spectacles. Cette personne est fragile, surtout par les temps que nous vivons. Et je veux pourtant la laisser parler en moi, la laisser voir le monde que j'habite ; je veux qu'elle me prête ses yeux. Car ils sont à moi. Ce monde est le théâtre, avec ce qu'il compte d'illusions et de beautés. Avec ce qu'il a de pouvoir de réflexion (et de reflet) sur nos visages et nos gestes.

D'une certaine manière, l'enfance en moi m'attire dans des marges que j'aime à explorer.

Je suis à Montluçon.

La représentation s'achève. Les applaudissements me vont droit au cœur. Ce projet décentralisé investit les petites communes autour de la ville, là où les gens ne vont jamais au théâtre. Alors le théâtre vient leur rendre visite, cette fois-ci. Et l'histoire que nous leur avons racontée leur a visiblement plu. Je suis heureux et rempli de ces moments simplement gratifiants.

Je téléphone à la maison. Les enfants dorment. Tant mieux. Il est tard et demain « il y a classe ». Je les imagine, leur souffle sous les draps, leurs paupières closes et les ours en peluche.

Dans le public qui s'en va maintenant, je regarde les visages des plus jeunes : ils se sont débrouillés : en se faufilant entre les adultes, ils ont tout bien vu. Tant mieux. Et bien fait.

Je me dis qu'il n'est peut-être pas possible d'empêcher nos enfants de « voir ». D'empêcher notre propre enfance d'exister en nous-mêmes. Qu'il n'est pas possible de lui interdire de se débrouiller pour tout voir en se faufilant dans la foule de nos rigidités et de nos interdits.

J'ai faim.

Je rentre dormir. ■

Guy Pierre COULEAU

actualité

À la découverte de cent et une pièces Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse

Éditions théâtrales • Scérén-CRDP de Grenoble • 23 €

Du théâtre, les petits Français ne connaissent guère que Molière, Ionesco voire Beckett. Le théâtre actuel est trop peu étudié à l'école et dans les ateliers. Dans ce premier ouvrage du genre, Marie Bernanoce montre la diversité du théâtre contemporain pour la jeunesse, vivier d'écritures pour tous les publics, à travers une sélection de plus de cent pièces.

L'auteur étudie le contenu thématique, l'écriture, la dramaturgie de chaque œuvre et propose des pistes de travail pour le plateau et la classe (de français langue maternelle ou langue étrangère). Elle défend une double pratique du texte de théâtre, matériau littéraire à lire et à écrire, résolument inscrit dans les démarches artistiques de la scène, transposées à l'école. Ces fiches critiques sont accompagnées d'une réflexion sur l'enseignement du texte de théâtre, d'un glossaire des notions employées et de témoignages d'auteurs.

Aux enseignants, ce répertoire fournit quelques clés de l'esthétique théâtrale contemporaine. Aux professionnels et aux amateurs de théâtre, il donne l'occasion de découvrir les textes des auteurs d'aujourd'hui écrivant pour les jeunes d'aujourd'hui. Une matière à rêver les mots, une matière à faire vivre les voix et les corps. ■

Marie Bernanoce est maître de conférences à Grenoble 3. Professeur agrégé de Lettres, elle a été formatrice à l'IUFM de Grenoble et a animé ateliers et formations théâtre, après avoir enseigné dans le secondaire. Elle est membre du conseil d'administration de l'ANRAT.

Jouer, mais pas sans dire...

Ouvrage collectif • Éditions Fanlac • Préface de Philippe Torreton • 160 pages • 15 €

Ce livre a été écrit sur l'initiative du Festival de Théâtre Lycéens *Les Didascalies*, qui se déroule chaque année, depuis 16 ans, à Périgueux et Boulazac, en Dordogne. Il regroupe les impressions de lycéens lors de leur passage sur les plateaux de théâtre ou de danse ou sur les pistes de cirque. Paroles vivantes, paroles vives et libres qui disent la douleur et le plaisir, partagés puisque partageables dans une expérience commune, elles s'entrecroisent avec les contributions de professionnels du monde des arts vivants, de l'enseignement et des sciences humaines qui ont réagi à ces témoignages d'adolescents.

Cet ouvrage déroule des réactions croisées, des points de vue, à l'infini. Et l'on découvre des horizons sans fin, des mises en garde, des portes qui s'entrouvrent. Les impasses décrites par les uns sont visitées autrement par les autres et du mur qui pouvait sembler le plus austère, le plus infranchissable apparaît, bien à propos, une fissure qui invite et propose les moyens de passer au-delà.

Fruit d'une énergie collective (près de trois cents personnes sont concernées par son écriture), cet ouvrage confirme que grand nombre ne rime pas avec tiédeur et homogénéité. Les contributions présentées ici ont beau être disjointes, elles constituent, une fois rassemblées, une matrice évidente pour nourrir les débats autour du « Théâtre-Éducation », et au-delà, sur les enjeux du Théâtre dans le monde contemporain. À partir de la force de l'engagement et de la sincérité des points de vue développés, on pourra approfondir sa réflexion sur la place de l'acteur dans le système mis en jeu par le metteur en scène, sur la nature des liens entre pédagogie et théâtre, sur la place des jeunes dans la cité d'aujourd'hui...

Adolescents, enseignants, auteurs, metteurs en scène, comédiens, opérateurs culturels et universitaires parcourront ici le même espace, celui de « la sensation du monde » à partir de leur expérience des plateaux. Et c'est bien à leur tentative de mettre cela en mots que nous sommes ici conviés. ■

« Celui-là parle d'une sensation de premier baiser pour parler de ce qu'il ressent lorsqu'il monte sur scène et s'apprête à jouer la comédie... Merci ! Je croyais être tout seul à ressentir cela, camarade, c'était pareil pour moi... Le théâtre c'est fort, comme une liqueur de ferme, cela vous brûle quelque chose de vous, en amour c'est pareil... "je n'étais plus seul", dit un autre encore, et si le théâtre n'avait déjà que cette seule vertu de ne plus se sentir seul ce serait déjà énorme, mais il en a bien d'autres... »

Philippe Torreton, extrait de la préface.

Bluepalm

L'art à l'école : de Los Angeles à Rillieux-la-Pape

Pour les enfants grandissant dans les grandes métropoles du monde occidental, la transversalité est indispensable. Ces enfants, aux appartenances culturelles souvent multiples, exposés à un flux incessant d'informations venant du monde entier, ont besoin des passerelles qui leur permettent de discerner, d'inventer, d'accepter et d'être acceptés.

En juin-juillet 2005, nous avons eu le privilège de mener à bien un projet au Centre chorégraphique national de Rillieux-La-Pape, en collaboration avec la Compagnie de Maguy Marin et l'École Élémentaire de la Velette. Ce travail, conçu autour du thème de l'identité, proposait des composantes arts plastiques, danse, théâtre, instruction civique et écriture. Il présentait de nombreux recoulements avec un projet que nous avions conduit, selon d'autres modalités, dans plusieurs écoles élémentaires à Los Angeles. Nous étions curieux de voir s'il y aurait des divergences fondamentales dans la manière d'aborder le travail entre les enfants français et américains. Bien sûr, nous avons pu constater quelques petites différences, mais les similitudes étaient de loin plus nombreuses : engouement pour les activités qui intègrent la voix et le corps, acquisition et rétention accrue de vocabulaire à travers l'action et le jeu, plaisir de découvrir ses capacités d'expression, besoin de développer un sens esthétique, critique et analytique. Cette expérience des deux côtés de l'Atlantique nous a permis de dégager des constantes à propos de ce que l'éducation artistique peut offrir à tous les enfants. Nous partageons ici quelques-unes de nos observations :

• **Concentration** : la concentration passe par la conscience physique et spatiale. Prendre possession de son corps, l'habiter, le mouvoir à travers l'espace en respectant la « bulle » de l'autre, voici une expérience concrète du respect attentif de soi et d'autrui. *La concentration devient une façon d'être, une habitude d'excellence à l'école et dans la vie.*

• **Enthousiasme** : lorsque l'investissement physique entre en jeu, l'apprentissage du savoir devient réellement dynamique. Il permet à l'enfant de parcourir de façon personnelle le chemin entre sensation et abstraction. *Vivre le vocabulaire pour mieux l'écrire.*

• **Émotion** : l'emploi, par exemple, du ton en communication orale, permet de mieux comprendre, retenir et partager. *Apprendre, c'est sentir, sentir c'est apprendre.*

• **Curiosité** : la question centrale du jeu théâtral – «Et si... ?» – est le moteur de la création artistique ET de la recherche scientifique. Les activités transversales mettent en évidence le côté ludique du développement intellectuel et les liens créatifs entre toutes les matières. *Encourager et explorer le «Et si... ?» dans toutes les disciplines et entre toutes les disciplines.*

• **Culture** : le développement esthétique va de pair avec le développement du langage. Il est crucial d'éveiller la capacité à faire des connections historiques, personnelles ou entre disciplines, aller au-delà du «j'aime ou je n'aime pas». *Apprendre aux enfants à se donner les moyens d'être concernés, touchés, disponibles.*

Ces réflexions nous amènent à souhaiter la naissance d'un nouvel humanisme éducatif qui cesserait notamment de dresser des barrières entre les sciences et les lettres. La perception artistique en serait le lien indispensable, de par sa manière d'appréhender le monde, de le partager, de le transformer, voyageant sans cesse et sans cloisonnement entre l'expérimentation et la métaphore, l'improvisation et la composition, à contre-courant des cultures de passivité et de consommation qui assaillent les enfants au quotidien.

L'éducation artistique et culturelle est un outil de formation dont nous ne pouvons, nous n'osons, plus nous passer dans nos écoles. Si nous laissons la capacité de percevoir le monde artistiquement s'éteindre, la perception scientifique suivra peu après. Nous perdrions notre quête de sens, notre sens du merveilleux, et enfin, notre merveilleux langage. L'éducation artistique et culturelle est une occasion unique de créer des passerelles physiques et intellectuelles qui nous mettent en contact avec ce qu'il y a de plus humain en nous, à Los Angeles, tout comme à Rillieux-la-Pape. ■

*Jackie PLANEIX & Tom CROCKER
BLUEPALM
Adhérents de l'ANRAT*

NOTE : ce projet de BLUEPALM comportait également une création avec des danseurs de la Compagnie Maguy Marin ainsi que des enfants et des membres de la commune de Rillieux-la-Pape. Cette pièce, intitulée *Donc je suis*, a été présentée le 13 juillet 2005 au Centre chorégraphique national de Rillieux-la-Pape.

Contact : bluepalm@prodigy.net

QUELQUES DATES À RETENIR :

AMIENS MÉTROPOLE-ANRAT

Pour une politique territoriale d'éducation artistique et culturelle des jeunes



Colloque d'Amiens
Maison de la Culture d'Amiens
23 et 24 novembre 2006



Les **23 et 24 novembre 2006** à la Maison de la Culture d'Amiens se tiendra, à l'initiative d'Amiens-Métropole et de l'ANRAT, un **colloque national** « Pour une politique territoriale d'éducation artistique et culturelle des jeunes » rassemblant les acteurs et les décideurs des politiques territoriales d'éducation artistique et culturelle.

Ce colloque se donne pour ambition de marquer, pour l'éducation artistique et culturelle des jeunes, **le passage** d'une très riche période d'expérimentation marquée par l'invention de nombreux dispositifs, à une période nouvelle caractérisée par **l'élaboration de dispositions territoriales pérennes**. Leurs mises en œuvre par des opérateurs et des acteurs repérés et organisés au plan local devraient être systématiques et inscrites dans le cours ordinaire des formations des jeunes.

Cette évolution a déjà trouvé des applications dans certaines régions et tout particulièrement dans le cadre de l'action d'Amiens Métropole, de la Somme et de la région picarde.

Il s'agira de s'appuyer sur ces exemples pour envisager une extension à l'ensemble du territoire.

Le colloque entend être **utile** pour tous les acteurs et tous les opérateurs au plan national :

- Par les **réflexions** qui y seront conduites sur quelques questions techniques incontournables liées à une politique territoriale.
- Par la définition d'un **cadre d'application** à usage national.
- Par la publication d'un **Vade-mecum** largement diffusé.

Les partenaires du colloque : l'Académie d'Amiens, Amiens Métropole, l'ANRAT, le Conseil général de la Somme, la Direction régionale des Affaires culturelles de Picardie, le Conseil régional de Picardie, la Maison de la Culture d'Amiens.

Vous pourrez télécharger une fiche d'inscription sur notre site.
Contact : Delphine Gallet - Tél. 01 45 26 22 22 - dg@anrat.asso.fr



Au moment de la parution de ce numéro de Trait d'Union, nous ne sommes pas en mesure de donner toutes les précisions. Nous vous invitons à consulter notre nouveau site qui est mis à jour régulièrement.

www.anrat.asso.fr

ANRAT

38, rue du Faubourg Saint-Jacques
75014 PARIS

Tél. : 01 45 26 22 22 - Fax : 01 45 26 16 20
Email : anrat@anrat.asso.fr
www.anrat.asso.fr

Association subventionnée par les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale

L'équipe permanente :

Jean-Pierre Loriol, délégué national 01 45 26 85 81 - jpl@anrat.asso.fr
Danièle Naudin, administratrice 01 45 26 85 82 - d.naudin@anrat.asso.fr
Claire-Emmanuelle Bouvier, chargée de projets 01 45 26 85 80 - ceb@anrat.asso.fr
Delphine Gallet, chargée de communication 01 45 26 22 22 - dg@anrat.asso.fr

Prix 5 €