

# Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir...

Entretien avec Philippe Meirieu recueilli par Jean-Claude Lallias et Jean-Pierre Lorient

## **PREMIER ACTE : Entre l'École et le théâtre il faut choisir...**

### **De Platon à Rousseau, un même rejet du théâtre...**

Les rapports entre pensée éducative et expression artistique sont, dans notre société occidentale, particulièrement houleux. La tradition, de Platon à Rousseau, oppose assez généralement l'approche éducative et l'approche artistique : la première est dédiée à la formation intellectuelle, l'autre à la formation affective, c'est-à-dire à la sensibilité. On sait à quel point Platon était méfiant à l'égard de l'expression artistique. Il considérait que le théâtre - qui est toujours plus ou moins, à ses yeux, un théâtre d'ombres comme dans le mythe de la caverne - était le lieu de la séduction, alors que l'école - ou plus précisément l'éducation, puisqu'il n'y avait pas d'école au sens strict à l'époque -, était le lieu de l'apprentissage *de la résistance à la séduction*. Il faut, en effet, se méfier des apparences et de toutes les formes de " spectacles " qui cherchent comme les sophistes à nous manipuler ; il s'agit, en revanche, de soumettre tout ce que l'on perçoit au crible de l'examen critique de la raison. Par ailleurs, pour Platon, le théâtre est l'expression de la diversité et de la singularité, alors que l'éducation doit permettre de s'exhausser au-dessus de la singularité et de la diversité pour accéder à des concepts qui sont, par définition dans la théorie platonicienne, des idées générales. Il faut donc s'arracher à la diversité dans son effervescence brouillonne pour accéder à la véritable intelligence des choses.

Cette opposition va rester relativement forte pendant plusieurs siècles. On la retrouve chez le père fondateur de la modernité éducative,

Jean-Jacques Rousseau. Dans l'*Émile*, ce dernier exclut le théâtre, comme les fables, des moyens de l'éducation et, d'une façon plus générale, il se méfie de la littérature. Un seul livre est utilisé pour l'éducation d'Émile, *Robinson Crusoë*. Car l'œuvre de Daniel Defoe, quoique étant une œuvre littéraire, représente en quelque sorte le retour à cette nature authentique qui permet de se dégager de l'aliénation sociale. Rousseau, comme Platon, à qui il s'oppose pourtant par bien des côtés, se méfie des textes qui trompent l'enfant en utilisant des artifices ; il refuse tout ce qui "singé" la réalité quand il faudrait, au contraire, en permettre l'accès par l'expérience : " Je hais les livres ; ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas. " L'art, conçu comme le lieu de " l'artefact ", va contre la véritable éducation ; on peut, à la rigueur, y trouver quelque plaisir une fois adulte, dans le cadre de sains divertissements, mais il convient d'en écarter soigneusement les enfants tant que ces derniers ne sont pas encore formés à faire la part des choses, à séparer l'illusion de la véritable connaissance.

Cette dualité va subsister, sous des formes diverses, pendant toute l'époque des Lumières. Au cœur la Révolution française, des débats particulièrement vifs vont opposer deux grandes conceptions de l'éducation : l'une est centrée sur l'instruction et incarnée par Condorcet ; l'autre, qui laisse place à des formes d'expression artistique collective, est défendue, par exemple, par Le Pelletier de Saint-Fargeau. Les tenants de " l'expression artistique " voient alors en elle un moyen de souder les hommes entre eux sur un registre essentiellement affectif pour construire une Nation dont ils pensent qu'elle ne peut pas être édifiée sur les seuls principes rationnels. Ce débat, souvent confus mais bien réel, anime toute cette période. D'un côté, il y a ceux qui, comme Condorcet, veulent s'adresser à la rationalité, à l'intelligence dans une perspective d'instruction, à la fois scientifique, technique, littéraire (avec une acception très réduite du terme "littéraire"... ). De l'autre, il y a ceux qui, comme Le Pelletier de Saint-Fargeau, proposent - en prenant appui sur Sparte plutôt que sur Athènes - de réunir les citoyens dans de grandes fêtes et d'utiliser le chant, la danse, le théâtre pour stimuler la solidarité. Ils veulent susciter l'enthousiasme et organiser l'unité collective sous l'étendard de la Patrie bien-aimée. À travers les manifestations artistiques, il s'agit bien pour eux de créer un sentiment collectif d'appartenance à la nation. Le risque est, à leurs yeux, d'abandonner ce sentiment d'appartenance collective à l'Église et au clergé qui peuvent en faire une arme contre la Révolution.

## La République paradoxale : la mise en scène du refus du théâtre...

L'école républicaine de Jules Ferry va se structurer autour de ces deux traits : une méfiance très forte à l'égard de l'expression artistique, rejetée et vécue comme appartenant au registre de l'affect, dont les connotations négatives sont reliées à la "féminité", et une apologie de la Raison, valeur suprême de l'humanité, capable de faire reculer toutes les formes d'obscurantisme, de damer le pion à la superstition et au pouvoir tyrannique des clercs.

Mais la République est ambiguë ! Elle découvrira très vite que cette exaltation de la Raison ne peut se faire que dans des formes extrêmement ritualisées, voire théâtralisées. Ce faisant, elle utilisera les formes issues des codes de la représentation qu'elle prétendait rejeter par ailleurs. Et c'est le paradoxe de la laïcité que de s'organiser autour de prêtres, de ritualiser une religion dont elle voulait s'émanciper. La République instruit une mise en scène systématique de la rationalité, dans une scénographie qui triomphe dans l'amphithéâtre de l'université, dans le prétoire du tribunal, à l'Assemblée nationale... mais aussi dans la classe. Cette scénographie exprime, d'une manière tout à fait étrange, le primat de la raison argumentative - fondement de la démocratie - dans un cadre qui mobilise l'affectivité et ritualise l'espace pour emporter l'enthousiasme, voire même la passion. L'école laïque est construite sur cet extraordinaire paradoxe : elle se méfie de la passion et l'exalte néanmoins dès lors qu'elle se met au service de la Raison ! L'amphithéâtre et la classe sont précisément, au sens moderne du terme, des "mises en scène ritualisées" de l'accès au savoir rationnel.

Dans sa classe, l'enseignant est au service de la raison universelle, contre l'affectivité, la religion, la superstition et tout ce qui est stigmatisé sous le nom de "diversité", de "local"... Mais l'enseignant lui-même, dans cette école, est, en réalité, un homme de théâtre qui ne s'avoue pas comme tel ! C'est souvent un extraordinaire diseur, un formidable acteur qui sait occuper un espace et le mettre en scène. Il sait utiliser des objets symboliques pour structurer cet espace et faire qu'il soit réellement habité. Chacun doit y trouver sa place d'une façon précise et concrète. Pour s'en convaincre, il suffit de lire les grands textes de la littérature romanesque, comme *Le grand Meaulnes*. Pour les hussards noirs de la République, l'exaltation de la raison pure se fait en mobilisant l'affectivité, mais à condition qu'elle soit inscrite dans un rituel républicain. Il existe donc bel et bien une réelle ambivalence entre

les principes éducatifs arc-boutés sur la seule rationalité et ce qu'il convient bien d'appeler la " théâtralité " de l'école.

D'une certaine manière, l'école récuse le théâtre, qu'elle accuse de tous les maux, comme étant le lieu de la frivolité, de la superficialité, du masque et, par conséquent, de la tromperie. Elle se définit comme le lieu du sérieux, de la construction de la vérité, à l'écart de l'affect. " À l'école, on n'applaudit pas ", disait Alain. Voilà la grande différence : l'école ne sollicite pas, en principe, l'adhésion de l'élève mais son approbation dans une démarche rationnelle et " objective " présentée par le maître. Néanmoins, cette mise à distance du théâtre par l'école n'est possible que si, paradoxalement, dans le même temps, l'école se théâtralise. C'est-à-dire si elle est capable d'intégrer, dans son propre fonctionnement et pour exalter la Raison qui la fonde, ce que le théâtre utilise comme codes de la représentation, ce qui fait le ressort même de son efficacité. Les élèves d'Alain, l'un des pédagogues qui a le mieux théorisé la méfiance absolue de l'École à l'égard de l'affectivité, témoignent qu'il était lui-même un véritable homme de théâtre, rompu à l'art de la communication publique... Alain écrit que les murs de classe doivent rester nus, qu'aucun décor ne doit détourner l'attention des élèves. Mais c'est pour mieux mettre en valeur la densité du propos. À cet égard, Alain est peut-être un précurseur de " L'Espace vide " de Peter Brook !

Ainsi, les relations l'École de la République et du théâtre sont-elles étranges : " Je me méfie de toi, dit toujours l'École au théâtre. À vrai dire même, je ne t'aime pas... Mais, dans la mesure où cela m'est nécessaire, je vais t'utiliser, précisément pour faire passer efficacement le message qu'il faut se méfier de toi ! "

### **Le théâtre réhabilité par les marginaux...**

Il faut, néanmoins, apporter à ces analyses quelques nuances. À côté de cette très ambivalente " École de la République ", " une autre école " introduit très tôt le théâtre dans la pensée pédagogique. Ce sont, par exemple, les Jésuites qui, très vite, découvrent les vertus pédagogiques du théâtre. On pourrait y voir perfidement la reconnaissance de ce que Platon récusait, c'est-à-dire de la séduction dans les rapports humains... en harmonie avec la représentation traditionnelle - et très largement fautive - de la casuistique comme tromperie. Mais on peut aussi articuler cette introduction du théâtre à un point très particulier de la pédagogie ignacienne : la notion *d'exercice*. Pour Ignace de Loyola, la formation de la personne passe par " l'exercice spirituel ", qui est concentration, capacité de faire le vide en soi, de se rendre disponible à l'altérité, de faire taire ses passions pour

laisser venir l'autre et, en particulier, " le Grand Autre ", Dieu. Il s'agit donc de s'entraîner, par le théâtre, à une discipline personnelle, de faire l'expérience d'une ascèse, d'un sacrifice de l'expression immédiate de soi, pour accéder à une forme de " parole " plus universelle. Les Jésuites prônent ainsi une discipline de la maîtrise de soi, du corps et de la voix ; ils s'efforcent de donner à leurs élèves la capacité de bien gérer les rapports entre l'intériorité et l'extériorité. C'est là une préparation efficace aux exercices spirituels. Dans cette tradition, si l'on fait du théâtre, ce n'est pas, d'abord, pour donner des " représentations ", c'est pour acquérir le sens de ce qu'est un geste, articulé à une intentionnalité et donc à une conscience. Il faut, pour cela, maîtriser le corps et la voix par l'exercice régulier... Tout un courant de la " pédagogie nouvelle " reprendra cette idée d' " exercices " autour de la voix et du corps, en particulier Maria Montessori.

## **DEUXIEME ACTE : Quand le théâtre entre à l'école, ce n'est pas simple...**

### **Le théâtre comme formation de l'intériorité**

En marge donc des relations très ambivalentes de l'école et du théâtre, une tradition plus souterraine, venue des Jésuites et reprise par des pédagogues un peu marginaux qui s'intéressent essentiellement aux enfants handicapés ou en situation de très grande difficulté, propose l'expression théâtrale comme champ d'exercices à la fois corporels et intellectuels. Pour ces pédagogues, parmi lesquels on peut évoquer, outre Maria Montessori, les noms de Makarenko, de Germaine Tortel ou encore de Fernand Deligny venu de l'éducation populaire, le théâtre est un véritable outil de formation de l'intériorité. Depuis Pestalozzi affronté aux orphelins de Stans en 1799, les pédagogues novateurs ont à faire, la plupart du temps, en marge de l'éducation officielle, à des êtres meurtris par la vie, extrêmement agités, qui sont en permanence dans le passage à l'acte immédiat. Ces enfants n'ont structuré en eux ni le langage verbal, ni le langage gestuel. Le théâtre leur est donc proposé comme un moyen d'accéder à la densité du geste et du mot, à l'intentionnalité du comportement. La pratique du théâtre permet de lutter contre l'insignifiance, contre le verbalisme du propos, contre l'agitation permanente du corps. Il s'agit de faire entendre à l'enfant, par un travail sur lui-même et dans la construction de son rapport aux autres, ce que signifient vraiment dire, montrer, lever une main, faire un pas.

Ainsi les techniques théâtrales ont-elles été introduites progressivement dans la classe à partir des pédagogues qui affrontaient l'éducation de ces enfants turbulents, bientôt qualifiés de "difficiles", qu'on nomme aujourd'hui "les enfants bolides". Cela va se passer de manière progressive, empirique et diffuse, indépendamment des référents théoriques qui, au départ, font défaut. Cela émerge aussi bien dans une pédagogie à référence marxiste chez Makarenko, que dans une pédagogie à référence chrétienne chez Montessori, dans la perspective laïque et vitaliste de Célestin Freinet ou chez ceux qui vont se référer à l'apport psychanalytique comme les institutionnalistes de la clinique de La Borde dont on connaît le film *La moindre des choses* et qui exportent leurs propositions dans l'enseignement à travers la "pédagogie institutionnelle".

Derrière l'ambivalence du "maître républicain", grand prêtre qui, tout à la fois, refuse et investit pleinement pour lui-même la théâtralité, s'infiltré dans l'école une pédagogie qui affirme la nécessité de faire travailler les élèves sur le corps, sur la voix, pour intégrer dans la formation de la personne, cette dimension qui n'a pas été assurée par l'éducation familiale et sociale.

Cette montée des pratiques théâtrales est donc liée à la démocratisation de l'enseignement public. Il s'agit bien de faire accéder à l'expression de l'humain l'ensemble des enfants, y compris ceux qui ne sont pas encore socialisés, qui n'ont pas trouvé leur panoplie d'élève au pied de leur berceau, auxquels les parents n'ont pas pu apprendre le sens du geste et la maîtrise de soi. Dans cette perspective, le théâtre s'inscrit délibérément au sein de la mouvance de "l'éducation populaire" comme un moyen pédagogique de construction de la personne dans une collectivité, de retour sur soi et d'ouverture aux autres, de développement individuel et solidaire en empruntant les formes d'expression artistiques les plus abouties. À ce titre, il semble répondre à l'objection platonicienne et à l'intellectualisme de Condorcet : "L'accès à la pensée rationnelle elle-même suppose la construction de l'intentionnalité réfléchie, de la maîtrise de soi ; il faut apprendre à faire taire les passions et l'agitation qui nous habitent et, justement, l'art théâtral est un bon moyen pour cela. Parce qu'il impose de retrouver la densité du geste, de réinvestir le texte en une ascèse difficile, il contraint à mettre en parenthèses le brouhaha du monde, à s'investir entièrement dans une activité imposée. Il n'utilise l'artefact que pour permettre au sujet d'échapper à la dispersion. Il n'est pas fuite dans l'illusion mais retour vers une réalité fondatrice : celle de l'homme aux prises avec lui-même, affronté aux questions fondatrices par la médiation de ses rites propres. La théâtralité ne nous éloigne de la vie que pour nous permettre d'y revenir en ayant fait l'expérience de son intensité dramatique. Elle ne

nous enferme pas dans le divertissement mais nous libère justement de celui-ci... ” Il y a là, à mes yeux, un message particulièrement important dès lors que notre société ne veut plus réserver l'accès à la pensée réfléchie à une petite élite. Un message qui, peut-être, peut réconcilier le projet de l'École de la République et l'expérience des pédagogues dans une même perspective : la démocratisation de l'accès à “ l'humanité dans l'homme ”.

### **Entre “ théâtre-formation ” et “ théâtre-production ”**

Cependant, dans le même temps, le théâtre à l'école se voit assigner une deuxième fonction qui, à bien des égards, va obscurcir la première : constituer une sorte d' “ attracteur ” pour motiver les élèves et les réconcilier avec des textes et des thématiques qui ne leur sont pas familiers. Ainsi, avec des initiatives de l'Éducation nationale comme les Projets d'action éducative (PAE), on voit apparaître les pratiques théâtrales non plus comme “ exercices ” mais comme “ projets ” en soi ; leur objectif n'est plus d'abord la maîtrise de soi, l'acquisition de la densité du geste et de la voix, l'accès à une parole maîtrisée, mais bien plutôt la production d'un spectacle, utilisé par les enseignants comme un moyen de mobiliser les élèves sur un objet susceptible de les intéresser et de finaliser les apprentissages.

L'institution scolaire est alors confrontée à une double fonction du théâtre face à laquelle les enseignants ne sauront pas toujours s'orienter : d'une part, une pratique centrée sur la formation de la personne (sans objectif particulier de production), et, d'autre part, une pratique orientée par production d'un spectacle (très attractif socialement mais parfois peu formateur pour les personnes qui y sont impliquées). Et cette dernière orientation va s'accompagner d'un certain nombre de dérives liées à la tentation d'imiter le théâtre professionnel sans en avoir ni la capacité ni les moyens... ce qui, paradoxalement, va générer de l'exclusion.

En effet, au souci de faire progresser chacun se substitue celui de produire des spectacles dont la qualité ou le simple succès de sympathie tiennent lieu de validation. Or, pour faire “ un bon spectacle ” et obtenir du succès, on ne va pas donner le premier rôle au bègue. On va, au contraire, sélectionner dans le groupe un certain nombre d'élèves qui sont déjà initiés ou qui possèdent des qualités particulières. Et l'activité théâtrale ainsi conçue risque de devenir plus une activité d'exclusion que d'intégration... et, en particulier, d'exclusion des élèves qui ne sont pas les plus spontanément capables de s'exprimer en public et d'utiliser efficacement leur corps sur une scène.

Cette tension traverse le système éducatif depuis les années 60 et elle est encore bien présente aujourd'hui : faut-il privilégier la construction de la personne au détriment de la production, avec le risque que, à force de ne plus faire que des exercices, cela n'intéresse plus personne ? Ou bien faut-il privilégier la production et la représentation, bien sûr beaucoup plus mobilisatrices pour les élèves, avec le risque, au bout du compte, d'organiser une sorte de division du travail social dans l'école, au terme de laquelle on fait peindre les décors par certains, brancher les prises de courant par d'autres et jouer les premiers rôles à une certaine catégorie de jeunes qui, s'ils ne l'avaient pas fait à l'école, en auraient trouvé l'occasion dans le club-théâtre de la MJC du quartier ?

Cette tension entre " le théâtre-exercice " et " le théâtre-production " est porteuse d'une contradiction difficilement vécue par les enseignants. En effet, l'institution scolaire a tendance à juger de la qualité de leur pédagogie sur la qualité de leur production ; mais, pour que leur produit soit bon et qu'il puisse satisfaire les parents et les inspecteurs, il faut qu'ils aient fait en sorte que les élèves les moins compétents et les plus difficiles ne soient plus dans le groupe ou y soient occupés à des tâches subalternes. Ainsi la pédagogie du " théâtre-production " va se trouver validée pour autant qu'elle ne remplit pas les objectifs qu'elle prétendait atteindre... et aboutir, finalement, à des " classes-théâtre " ou à des " ateliers-théâtre " constitués exclusivement d'élèves fortement motivés et soigneusement sélectionnés. Ces derniers pourront, certes, y trouver quelques bénéfices personnels, mais l'école aura raté la démocratisation de l'accès aux savoirs théâtraux.

Tous les enseignants qui ont pratiqué le théâtre avec leurs élèves ont rencontré ce paradoxe. Moi-même, dans mes premières années d'enseignement, j'ai beaucoup utilisé le théâtre et j'ai, tout de suite, été inquiet de cette tension qui est très difficile à dépasser : à se limiter aux exercices, en étant attentif aux progrès de chacun et, en particulier, des plus faibles, la pratique des exercices théâtraux devient vite fastidieuse et les élèves se démobilisent. Mais, si, à l'inverse, l'on se fixe sur la représentation, le succès que l'on en espère et les gratifications narcissiques pour l'enseignant et les bons élèves qui vont faire réussir le projet, le risque est de basculer dans une parodie de théâtre professionnel qui produit de l'exclusion en promouvant la division sociale du travail, reproduisant assez largement les inégalités préexistantes.

Voilà, pour résumer les choses d'une manière extrêmement rapide et quelque peu caricaturale, comment se présente la situation du théâtre à l'école au tournant des années 80-90. Des rapports mouvementés, des tensions fortes, un conflit latent, des tentatives de récupération



réci-proque, une grande richesse d'initiatives mais aussi beaucoup de confusion dans les modèles et les finalités. Ce qui se passe depuis quelques années maintenant et me semble salubre, c'est une recomposition des rapports entre le théâtre et l'école autour de ce qu'on pourrait nommer la reconnaissance des fondamentaux du théâtre. Il y a là, à mes yeux, une chance à saisir.

## **TROISIEME ACTE : L'École et le théâtre : la réconciliation ?**

### **Fonder l'entrée du théâtre à l'école par les fondamentaux**

Le rôle et la place du théâtre ont été marqués, aussi bien dans notre École républicaine, qui met en scène l'enseignant pour prêcher la méfiance à l'égard du théâtre, que dans les pratiques marginales clivées, par une sorte d'ambiguïté constitutive. Or, progressivement, il me semble que nous sommes en train de refonder la place du théâtre à l'école sur un contrat qui repose sur *la mise au jour de ses fondamentaux*... Je ne suis pas nécessairement le mieux qualifié pour identifier ces fondamentaux, mais j'en vois trois qui me paraissent particulièrement importants. Nous les avons déjà rencontrés d'ailleurs en cours de route, mais il convient de bien les repérer pour mieux les prendre en compte.

### ***Construire un espace symbolique***

En premier lieu, il s'agit de *construire un espace symbolique* chez l'enfant. L'école qui était " théâtrale " sans le savoir dans la tradition républicaine ne l'est plus du tout aujourd'hui. La classe, jadis espace très ritualisé, est aujourd'hui très banalisée. Au collège, bien souvent, quand on ouvre la porte, trente à quarante énergumènes rentrent et se précipitent sur les tables et les chaises n'importe comment. Il n'y a plus de place pour quiconque dans ce qui est devenu, pour moi, un espace chaotique. Or ce qui caractérise le théâtre, tel que je le perçois, de l'Antiquité à nos jours, c'est qu'il identifie des places, qu'il est une organisation de l'espace. Quand nous amenons les enfants au théâtre, ils sont très étonnés de découvrir un espace où l'on ne fait pas n'importe quoi et dans lequel, par exemple, un faisceau de lumière isole tel ou tel endroit en produisant du sens. Le théâtre lui-même, en tant que lieu, après la disparition presque totale des règles de l'espace religieux et de l'espace scolaire, reste aujourd'hui, avec l'espace judiciaire, un des rares

endroits où l'enfant peut apprendre à sortir de cet agglutinement dans les rapports humains qui caractérise notre société et d'où plus rien ne peut émerger. À mes yeux, l'un des fondamentaux du théâtre consiste à débrouiller le chaos relationnel et à restaurer un univers où il existe des places : celle de celui qui écoute, celle de celui qui parle, de celui qui montre, de celui qui regarde, de celui qui arrive, de celui qui part... l'existence d'un endroit d'où l'on est vu et d'un endroit d'où l'on ne l'est pas.

Le théâtre restaure cet élément fondamental : la dimension symbolique de l'espace. Ainsi, la découverte de ce qu'est un décor au théâtre, c'est la découverte de la fonction du symbole. Les objets ne se définissent pas exclusivement par leur usage, mais aussi par la perception que l'on en a et par ce qu'ils sont capables de symboliser. À cet égard, le théâtre contemporain est extrêmement formateur par rapport au théâtre traditionnel, où l'imitation restait encore le maître mot, en particulier en ce qui concerne le décor. Le passage, assumé par le TNP de Vilar, du décor imitatif au décor symbolique - passage amorcé par les précurseurs du théâtre populaire comme Léon Chancerel et, avant eux, par la *commedia dell'arte* - est une étape essentielle. Au-delà du décor, cela conduit au geste symbolique : le théâtre construit un espace où le geste a du sens.

L'espace théâtral en tant qu'espace symbolique, où les places sont identifiées, où les rôles peuvent être construits à partir des places, où tout ne se vaut pas, où l'on met de l'ordre dans le chaos initial, répond, je crois, à l'un des problèmes des enfants et adolescents d'aujourd'hui. Ces derniers vivent, en effet, dans le chaos, dans un monde où il leur semble que tout est dans tout et réciproquement. Or l'une des fonctions de l'éducation, c'est précisément la séparation : séparer l'enfant de sa mère, séparer l'enfant d'un milieu ou d'un groupe qui le retiennent prisonnier, le séparer aussi de ses propres obsessions pour le faire accéder à d'autres centres d'intérêt que lui-même, le sortir de son chaos.

Au total, par le symbolique, le théâtre fait entrer dans l'intelligence, au sens où celle-ci consiste précisément à pouvoir tenir le réel à distance, y introduire des lignes de force, en faire émerger des invariants, se dégager de la précipitation quotidienne pour pouvoir comprendre ce qui la structure, prendre de la distance pour mieux entrer ensuite dans un monde où la vie n'est plus agglutinement incohérent mais "drame" assumé, relations entre des hommes qui se reconnaissent chacun dans leur humanité.

## ***Faire vivre la parole du texte***

Deuxième élément fondamental, *le travail sur la voix* qui fonde le rapport du texte à la parole. Il s'agit bien, dans le théâtre, d'habiter une parole, de la rendre vivante, contemporaine, même si elle a été proférée pour la première fois dans des temps très lointains. C'est par la voix, au sens fort du terme, que s'acquiert la capacité de rendre contemporain un texte en le faisant vivre au présent.

Faire entendre la voix du texte, la voix de l'homme qui l'a produit c'est-à-dire la restituer, incarnée et vivante, voilà une expérience que l'on peut faire avec des élèves, leur permettant ainsi d'entendre cette voix en quelque sorte réincarnée. Cela dépasse les oppositions que j'évoquais précédemment et cela institue le théâtre dans une forme de co-présence au texte. Il s'agit d'apprendre à être présent à un texte qui, lui-même, renvoie à des questions anthropologiques, à des inquiétudes fondatrices, à des éléments essentiels qu'un enfant rencontre dans sa vie et qu'il va enfin entendre, auxquels il va pouvoir donner corps.

Il s'agit bien ici de l'incarnation du texte, non dans un sens religieux, mais dans le but de faire entendre une voix et, dans la voix même, de faire entendre un silence, une hésitation. On sait que nos élèves sont souvent allergiques au silence comme leurs enseignants. Les enseignants sont même parfois de "trop bonnes mères", au sens clinique du terme, c'est-à-dire qu'ils ont toujours peur du vide, peur de ne pas assez donner, de ne pas toujours donner... et une minute de silence dans une classe devient vite pour tous insupportable. Il faut la combler, par une parole qui parle continûment. Or le théâtre donne, précisément, à entendre le vide, c'est-à-dire qu'il fait place à une parole qui, parfois, se casse, s'interrompt, sort de la logorrhée pour permettre à un sujet d'advenir, mystérieusement.

## ***Instituer un collectif permettant " la focalisation "***

Le troisième des fondamentaux du théâtre c'est *le partage*. Pour moi, le théâtre, ce ne peut pas être la pièce que je regarde seul devant la télévision. C'est autre chose. Le théâtre c'est, différemment de la lecture du roman ou même de la poésie, une autre manière de faire vivre la voix dans un espace collectif. Je crois - je vais peut-être dire des choses qui choqueront les hommes de théâtre- que si on met plusieurs personnes à regarder ensemble une pièce de théâtre, ce n'est pas simplement pour des raisons de rationalité économique, c'est parce qu'il s'agit bien de *l'institution d'un collectif* dans lequel des spectateurs

rencontrent ensemble un certain nombre d'événements. Cela peut paraître anecdotique, mais, pour moi, ça ne l'est pas du tout, cela s'inscrit dans un rituel, dans une forme structurée avec un début et une fin. Je crois à la nécessité d'instituer le collectif et, également, de travailler avec le public. C'est une des raisons – peut-être ne devrais-je pas le dire ? - qui me rendent très sceptique sur les matinées scolaires : car le public, c'est aussi l'hétérogénéité d'un ensemble de gens qui se rencontrent à l'occasion d'un événement qui les fédère et qui fait sens pour eux, à la fois individuellement et collectivement... Et je pense que c'est important que nos enfants vivent cela.

En réalité, il s'agit de construire un vrai spectateur de théâtre contre le spectateur de télévision, un spectateur en état de maîtrise concentrée et active contre un spectateur en état d'intermittence aléatoire et cependant captive. En effet, les élèves d'aujourd'hui passent beaucoup plus d'heures dans l'année devant la télévision qu'ils n'en passent à l'école. Un élève sur trois d'une classe primaire consomme entre une demi-heure et une heure et demie de télévision le matin avant d'aller à l'école, et il y a des pointes, pendant les vacances de Noël, de seize heures par jour ! Or, tout en regardant la télévision, cette " chose qui cause ", on s'affaire : on va manger un morceau de fromage dans le réfrigérateur, on se dispute avec sa sœur, on téléphone à un copain, on revient, l'émission n'intéresse pas, on change de chaîne, etc. Cela induit des comportements, à la fois intellectuels et psychologiques, de très grande dispersion, dans lesquels ne s'opère pas ce que nous appelons dans notre jargon "la focalisation".

Or le caractère collectif, ritualisé, structuré de l'espace et du temps au théâtre constitue, à cet égard, un antidote particulièrement puissant à cette dispersion du regard et à cette fragmentation de l'image et de la parole que constitue la télévision. D'une certaine manière, la télévision, c'est de l'anti-spectacle, un ronronnement auquel il faut indéfiniment raccrocher l'attention de la personne par une surenchère de provocations, soit visuelles soit auditives, tout en sachant qu'à chaque instant, elle peut " décrocher ". Le rassemblement dans le lieu théâtral a, en revanche, une fonction mentale très forte : on met entre parenthèses toute une série d'autres activités et, pendant ce temps, on se consacre à une activité commune que l'on vit de manière collective. Il faut savoir qu'il n'y a plus tellement de lieux de cette nature aujourd'hui. Et être spectateur, à la fois individuellement et ensemble, permet d'apprendre cette capacité de focalisation essentielle pour permettre à chacun de se mettre vraiment " en jeu ", donc aussi " en je ", dans sa propre vie...

## Travailler avec des partenaires pour accéder aux fondamentaux de la théâtralité

La prise en compte sérieuse de ces fondamentaux impose de structurer de nouvelles pratiques au moyen d'un véritable partenariat. Si l'on veut sortir des ambiguïtés, si l'on veut recentrer les pratiques théâtrales et le contact avec le théâtre sur ce qui en constitue son identité forte, cela ne peut pas se faire par des bricolages. Le théâtre ne peut pas être un substitut du yoga, pas plus qu'il ne peut être un moyen plus ou moins artificiel d'amener les enfants à des choses qui ne les intéressent pas. Il est un art à part entière et, si c'est un art à part entière, l'école ne peut pas singer cet art, elle doit travailler avec des professionnels du théâtre. Nous ne sommes plus dans l'ère un peu ébouriffée des années 60 où tout le monde pouvait s'improviser animateur de théâtre.

Aujourd'hui nous avons besoin, de part et d'autre, de vrais professionnels : des enseignants qui ne se vivent pas comme des " théâtraux " ratés et, symétriquement, des artistes qui acceptent que les enseignants aient leur place dans l'organisation et la mise en œuvre des activités avec les élèves, en particulier autour des " fondamentaux " que j'ai évoqués...

Il faut travailler sur la structuration de l'espace, probablement beaucoup plus qu'on ne le fait aujourd'hui... Aller dans les théâtres avec les classes, rencontrer des acteurs, des metteurs en scène mais aussi travailler avec des scénographes et des décorateurs. J'ai vu un travail sur la scénographie avec des jeunes de CM2 qui fabriquaient avec des morceaux de polystyrène des projets de décor pour *Roméo et Juliette*. Cela leur a permis d'entrer, grâce à l'analyse scénographique qui relève spécifiquement au travail théâtral, dans ce que j'appelle l'espace symbolique d'une manière tout à fait créative.

De même, le travail sur le corps, la voix, la parole peut-il s'envisager à la fois comme exercice et comme entrée dans la construction d'un " spectacle ", car il ne faut plus aujourd'hui opposer l'un et l'autre. Et, pour sortir de l'oscillation entre le " théâtre-exercice " et le " théâtre-production ", il faut accepter le caractère structurant de " l'exercice " lui-même : ce qui est donné à voir, ce n'est pas un " résultat " produit par des " exercices " préalables, mais bien une voix dans l'exercice même qui rend possible son expression, dans son effort pour exister et faire exister un texte. Ce qui est produit n'est pas " préparé " par des exercices, mais constitue l'exercice mis en scène

dans le temps et l'espace, porté par l'effort d'un sujet qui s'expose dans sa fragilité même. Or, la fragilité n'est jamais donnée d'emblée, elle est le fruit d'un long travail pédagogique. Ce qui est donné, c'est l'expression immédiate de la force et de la violence, la brutalité non encore humaine d'un geste ou d'un son. Travailler avec des élèves à trouver le moment où la voix et le geste se font humains, c'est, tout à la fois, s'inscrire dans le fondement même du théâtre et sortir de l'oscillation entre le formalisme et le productivisme. C'est ouvrir des perspectives pour un théâtre où l'on peut donner à voir un résultat même s'il n'est pas formellement parfait, dès lors qu'il est constitutivement du théâtre. C'est ce que m'ont appris, tout particulièrement, les expériences pédagogiques où des enfants "normaux" travaillent avec des enfants "handicapés" : là on peut toucher du doigt à quel point le théâtre, quand il assume les exigences propres de la théâtralité, est porteur d'humanité partagée et d'intégration. Le "spectacle" ne vise plus une sorte de canon académique, garantie du "succès" public, mais bien l'accès à l'expérience théâtrale pour chacun de ceux qui y sont engagés. Tout le contraire de l'exclusion, donc....Mais ceci pose, évidemment, la question de la formation des enseignants.

### **Un point crucial : la formation des maîtres**

Dans ce domaine, nous avons pris du retard. Lire et faire vibrer un texte devant un auditoire n'est pas une compétence assez répandue et systématisée chez les enseignants. Nous devons donc travailler en formation avec des comédiens pour apprendre à rendre la parole et les textes vivants. Certains semblent arriver à cette compétence presque spontanément ; mais n'en croyons rien... c'est qu'ils ont rencontré sur leur chemin des personnes qui les ont formés ! Pour tous, cependant, un minimum de travail sur la respiration du texte, sur la pause de la voix, sur les tonalités et les rythmes est à faire avec des professionnels. Pendant toute une période récente de la pédagogie de la lecture, l'accent a été mis sur la lecture silencieuse. Cette priorité était nécessaire à un moment de la réflexion didactique pour affirmer l'importance de la compréhension dans l'acte de lire et ne pas se satisfaire d'un simple contrôle du déchiffrement. Mais, de ce fait, l'importance de la lecture à haute voix, comme moyen d'accès au texte et au sens, a été beaucoup trop écartée. Je suis convaincu que pour beaucoup d'enfants, en particulier à l'école primaire, la médiation de la voix est indispensable. Il faut leur lire des textes, faire vibrer le sens. Cette pratique est courante en maternelle où la maîtresse lit des histoires, des contes, des poèmes. Il est dommage que l'entrée à l'école élémentaire interrompe trop souvent ce rapport dynamique aux textes et à leur exploration sonore.

Un autre élément me semble indispensable : aller voir des spectacles de théâtre dans des conditions réelles de représentation. Il est, pour cela, nécessaire de travailler en amont avec l'équipe de création. Le spectacle doit se donner à voir dans sa forme originelle, avec ses zones d'ombre et ses difficultés, avec ses aspects séduisants mais aussi ses aspects inquiétants. Cela suppose un travail dans la classe, avec des comédiens et d'autres professionnels du spectacle, d'une très grande exigence de qualité. Il faut absolument éviter, dans ce domaine, la sous-traitance à des équipes non préparées à ce travail très particulier, ou, pire encore, qui n'ont pas vraiment le désir de la transmission de leur art dans l'école. La formation des enseignants doit les rendre tout à fait exigeants aussi bien pour ce qui touche à la qualité des créations proposées aux enfants que pour ce qui concerne la qualité des rapports pédagogiques et artistiques entretenus avec les jeunes par l'équipe d'intervenants...

Une dernière question me paraît essentielle aujourd'hui. Nos partenaires du milieu théâtral sont très sensibles à l'écriture contemporaine. Cela se comprend parfaitement et cela constitue l'un des enjeux majeurs à faire entendre aux enseignants : la culture ne relève pas du seul domaine des morts. La présence d'auteurs vivants, la rencontre avec une œuvre en gestation et non plus seulement une œuvre finie, tout cela me paraît essentiel sur le plan pédagogique.

On peut comprendre, cependant, la résistance de l'institution scolaire, par nature suspicieuse à l'égard du "contemporain" et qui se méfie, à juste titre, des phénomènes de mode. Constitutivement, l'institution scolaire est "conservatrice". Elle a pour mission première d'interroger la transmission d'un patrimoine durable déjà stabilisé. De son côté, le théâtre de création et les auteurs qu'il doit servir sont dans la vibration de nouvelles manières de dire et de représenter. La rencontre peut n'être pas exempte de difficultés.

C'est pourquoi il faut se garder, de part et d'autre, de tout formalisme ou de tout "exclusivisme". L'école doit s'ouvrir bien évidemment aux écritures d'aujourd'hui et les artistes doivent entendre la nécessité qu'il y a pour l'école de relier le présent aux formes les plus élaborées du passé. L'école a besoin de transmettre une histoire, comme le théâtre a besoin d'inventer son présent. Elle ne peut asseoir une culture contemporaine que sur ce qui s'est transmis à travers les siècles. Il nous faut ensemble relier Koltès à Shakespeare, montrer en quoi la commedia dell'arte existe toujours parmi nous, sous des formes renouvelées. Les classiques et les écritures contemporaines s'irriguent mutuellement. Il s'agit bien, dans tous les cas, de chercher ce qui rend les textes présents pour nous, aujourd'hui. D'ailleurs, il n'est pas du tout

évident que des élèves soient davantage de plain-pied avec un texte contemporain... Un certain nombre de textes classiques, voire tout à fait "archaïques", entrent en résonance avec leurs plus vives préoccupations. Comme beaucoup d'enseignants, ma pratique me conduit à penser que rien n'est peut-être plus contemporain que la mythologie grecque et faire vivre l'Illiade et l'Odyssée reste toujours une expérience extraordinaire. Les grandes interrogations anthropologiques – l'interdiction de l'inceste, la mort du père, l'image maternelle, le rapport au désir, le surgissement de la haine, sont à fleur de peau chez un certain nombre d'élèves. La mythologie grecque et les tragédies antiques les renvoient à ces questions fondatrices avec lesquelles ils peuvent prendre de la distance. Ils ont ces mêmes inquiétudes, mais ils ont honte d'avouer leurs propres faiblesses ; ils ont cette même façon de se faire une carapace de l'injure, d'exhiber en permanence leur force physique pour masquer leur fragilité intérieure qui caractérise Héraclès et tant d'autres. À nous de faire résonner avec eux des textes où ils puissent s'entendre et entendre en écho l'histoire des hommes. À nous de les aider à sortir de la solitude et à entrer dans l'humanité.

Mais l'approche et l'appropriation des textes constituent pour l'enseignant un travail très délicat. Il doit interpeller l'élève dans son intériorité sans violer la personne dans son intimité, réussir à ce qu'il se mette en relation avec un texte sans se sentir ni méprisé, ni contraint de renoncer à lui-même et à sa culture. Nous touchons là le fondement même de la transmission : ce n'est pas une opération d'inculcation, ni de contrainte, mais bien de capacité à faire entendre ce en quoi un objet culturel concerne et interpelle tout homme. C'est une façon de relier les êtres humains par ce qui les constitue anthropologiquement, en deçà et au-delà de toutes leurs différences. C'est peut-être d'ailleurs, aussi, l'une des manières de lutter contre la violence et la barbarie. Certes, cela ne suffit pas en soi : on ne lutte pas contre la violence sans un travail sur les principes moraux, susceptibles de structurer une personne et de guider sa volonté... Mais on ne lutte pas davantage contre la violence sans proposer la rencontre avec des formes d'expression qui obligent les élèves à se défaire de la peau du lion de Némée, à abandonner leur carapace pour entrer en communication avec d'autres et reconnaître les autres comme des "semblables, des frères". On ne parvient sans doute pas à entrer dans les contradictions fondatrices de l'humain - celles dans lesquelles tous les hommes peuvent se reconnaître - sans passer par la littérature qui nous parle de quelqu'un d'autre et qui, pourtant, nous parle de nous, au plus près de ce qui nous constitue... mais sans que nous soyons obligés de reconnaître publiquement que c'est bien de nous que l'on parle ! Assigné à la pudeur, le pédagogue n'a d'autre



moyen d'éducation à l'humanité que de faire entendre la voix des hommes à travers les œuvres de culture.

Le travail de l'enseignant avec ses partenaires consiste donc à trouver des textes, contemporains ou non, qui permettent à l'élève de sortir de la toute-puissance, de l'immédiateté, de la solitude superbe et violente, de l'identification grégaire... afin de pouvoir se poser un certain nombre de questions fondamentales qui interpellent l'humain en lui. Il convient, à cet égard, d'éviter l'opposition stérile entre le contemporain et le patrimonial, pour se demander quels objets culturels peuvent être offerts à des élèves qui fassent sens pour eux. Donner à voir, à entendre et à travailler des œuvres théâtrales dans lesquelles existent des questions fortes, essentielles pour les élèves et renvoyant à l'essence de l'humain : c'est une compétence que devraient partager tous les professeurs, c'est une tâche à laquelle ils devraient s'atteler avec des hommes et des femmes de théâtre, dans un véritable travail pédagogique commun et en respectant les spécificités respectives.

Et je voudrais conclure par un point essentiel à mes yeux : il me semble que la place de l'expression artistique en général, et du théâtre en particulier, dans l'ensemble de l'institution scolaire renvoie finalement à ce qui fonde le métier d'enseignant lui-même, au-delà et en deçà de toutes les compétences techniques qu'il requiert : le projet de transmettre. Car, s'il y a une " crise de l'éducation ", elle est sûrement là, dans la fragilisation du lien de transmission entre les générations. Et s'il y a bien une manière de surmonter cette crise, c'est en faisant en sorte que les enseignants se vivent et se pensent comme des médiateurs, des vecteurs culturels entre la génération de ceux qui arrivent et la génération de ceux qui sont déjà là.

C'est une question fondatrice qui concerne l'identité enseignante elle-même... et c'est sur quoi travaillent - ou devraient travailler - les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.