



Université Toulouse II – Le Mirail

UFR Sciences Espaces et Société

Département des Sciences de l'éducation et de la formation

Unité mixte de recherche

Éducation, Formation, Travail, Savoirs

Culture scolaire, culture théâtrale artiste-enseignant un partenariat à inventer pour la relance de l'éducation

Mémoire de Master II politiques enfance jeunesse

présenté le 16 septembre 2014

par Sidonie Chevalier

Sous la direction de

Dominique Broussal

Tuteur de stage

Bruno Houlès, directeur de la MJC de Rodez, Aveyron

Membres du jury :

Dominique Broussal

Maitre de conférence en Sciences de l'éducation et de la formation , université Université de Toulouse II le Mirail, Membre de l'Unité mixte de recherche Éducation, Formation, Travail, Savoirs de Toulouse

Véroniques Bordes

Maitre de conférences en Sciences politique et jeunesse Université de Toulouse II le Mirail, Membre de l'Unité mixte de recherche Éducation, Formation, Travail, Savoirs de Toulouse

Remerciements

Je remercie, la directrice de formation Véronique Bordes pour m'avoir fait confiance et soutenue dans les périodes de doutes durant cette année de master.

J'adresse ma profonde reconnaissance, à mon directeur de mémoire, Dominique Broussal, pour m'avoir montré tout à la fois la permission de la liberté et la nécessité de l'exigence. Je le remercie de m'avoir toujours donné la possibilité de « ne pas m'en tenir là ». Je le remercie également de m'avoir appris dans sa démarche la vraie définition du mot accompagner.

Je remercie mon directeur de stage Bruno Houllès pour m'avoir mis entre les mains la question de commande et de recherche, du rôle de l'artiste à l'école, question ouverte qui porte en elle un enjeu de société pour demain. Je remercie également Nora Triby, coordinatrice de la MJC de Rodez pour sa disponibilité sans égale.

Je remercie ma famille et particulièrement mon frère qui a relu, corrigé avec plein d'attention et de patience et mon compagnon qui a su s'accommoder de ce travail en prenant part à mes questionnements autant méthodologiques que théoriques.

Sommaire

Introduction.....	5
La MJC de Rodez : quel est le rôle de l'artiste à l'école ?.....	6
1 Contexte de la commande : l'action culturelle pour les jeunes.....	9
1.1 Renforcement d'une action jeunesse pour la culture ?.....	9
1.2 Initiatives de la MJC : des jeunes et des artistes.....	10
2 Contexte de la commande : son partenariat avec la communauté éducative.....	14
2.1 Rappel historique : l'éducation artistique et culturelle.....	14
2.2 Les actions culturelles de la MJC dans le système scolaire.....	16
3 Problématique.....	20
4 Ouverture thématique et conceptuelle.....	22
4.1 Place de l'art et de l'artiste dans la société.....	22
4.2 Rôle de l'art et de l'artiste dans la communauté éducative.....	25
4.3 Un modèle : la reprise artistique et esthétique de l'éducation.....	29
4.4 Le théâtre dans son processus réception	34
4.5 Culture scolaire et culture théâtrale, vers le partenariat.....	38
5 Méthodologie.....	50
5.1 Premières lectures.....	50
5.2 L'entretien sa construction et sa mise en œuvre.....	51
5.3 Genèse des thèmes de la recherche	53
5.4 Opérations de catégorisations.....	55
6 Résultats : Tableaux synthétiques.....	59
7 Analyse comparative des représentations artistes et enseignants.....	63
7.1 Le théâtre.....	63
7.2 Le partenariat enseignant – artiste.....	82
8 Synthèse des analyses	99
9 Discussion.....	101
9.1 Sur la ligne de fuite de l'artiste.....	101
9.2 Pour un devenir-dansé de l'enseignant.....	104
9.3 Pour une réconciliation du sensé et du sensible.....	107
9.4 Pour un partenariat de l'être-avec.....	111
Conclusion	116
Bibliographie	117
ANNEXES.....	121

Introduction

« Pour chercher il faut sortir du contexte » a déclaré le metteur en scène Peter Brook. (Brook,1991). C'est à l'aune de cette citation que j'ai voulu déposer une expérience professionnelle. Remettre en cause une posture, se détourner, quitter un système de références. Depuis une dizaine années, j'interviens comme animatrice d'ateliers d'écriture auprès d'un public que j'ai toujours souhaité le plus divers possible. Il s'agissait jusqu'alors pour moi de redonner à chacun la permission d'écrire. De montrer que chacun, de là où il était, pouvait s'emparer d'une même proposition d'écriture, et en émettre son propre « son », travailler sa singularité. Je suis devenue à la fois suffisamment aguerrie dans une pratique et en même temps, de plus en plus souvent, confrontée à des situations d'écritures dans lesquelles les participants ne dépassaient plus le stade de l'expression personnelle. Je tournais dans le même sens. Revenant sur des acquis. Les acquis devenant des recettes. Sans tirer d'autres fils. C'est dans le temps de cette phase critique sur mon travail, que je me suis aussi questionnée sur les lieux dans lesquels j'intervenais. Le lieu, sa fonction, le personnel accueillant les relations avec les tiers, enseignants, éducateurs, travailleurs sociaux. Finalement, s'est posée la question de savoir ce que je venais faire à l'école, dans la prison, à l'hôpital. Ce que signifiait l'intervention de l'art et la création dans un autre lieu, avec d'autres codes, d'autres normes. Car il y avait quelque chose de lisse et polie dans le fait de venir « faire atelier ». Une adéquation de départ, une entente potentielle, un consensus autour de l'art, entre l'enseignant et moi même. Mais Au-delà, qu'est ce qui se jouait entre nous ?. Qu'est ce qu'il en restait après ?. Qu'est ce qui pouvait se construire, qu'est ce qui allait changer pour l'un et l'autre dans nos pratiques, nos manières de faire ?, Est ce que le « devenir musical » de l'écriture pouvait devenir l'arc tendu de la classe ?. Chercher autour. Sortir du contexte. M'inscrire dans une recherche. Chercher, chez les autres ce qui se dit, ce qui se fait, ce qui s'adresse, se pense en matière de création et comment par confrontation peuvent se réajuster des médiations, des pratiques. Et parce qu'il y a une entente à dire que créer a bien à faire avec l'école, trouver aussi le temps de dépasser ce consensus. Mettre en discussion, en débat les points de « frottements et de rencontres » pour leur donner une perspective nouvelle celle de

repenser la place faite à l'art et sa fonction dans notre société contemporaine.

Dans le cadre d'un master 2 en Politiques Enfance et Jeunesse, j'ai donc commencé mon stage de recherche à la MJC de Rodez. La question de départ posée par Bruno Houllès, le directeur de la MJC, allait trouver un écho avec ce qu'il m'avait été donné de charrier ces dernières années et ce qui m'avait forcé à l'arrêt. La question : quel est le rôle de l'artiste à l'école ?, Bruno Houllès se la posait pour des raisons propres au fonctionnement de sa structure, sans doute elle aussi et nous le verrons plus tard, dépendante d'un besoin de restituer des priorités. Autre chose, faisait clignotant pour moi, l'emploi du mot « artiste » non pas l'animateur, l'intervenant mais l'artiste sa spécificité, son statut. Le mot artiste venait doublement m'interpeller. D'une part, dans ce que j'avais décidé de ne pas être, une artiste, et d'autre part, implicitement, venait orienter et émanciper la démarche de recherche, m'autorisant à définir ce qu'est l'artiste.

La MJC de Rodez : quel est le rôle de l'artiste à l'école ?

Quel est le rôle de l'artiste à l'école ?. La question est loin d'être anodine, dans un contexte de réforme éducative où le « comment transmettre » et ses finalités sont un enjeu nouveau. La question est loin d'être superficielle dans un monde en bouleversements, à la recherche d'un espace sensible qui tient compte du réel pour le rendre habitable. (Prigent, 2004).

Quel est le rôle de l'artiste à l'école ?. La question, Bruno Houllès l'appréhende aujourd'hui à travers un projet culturel qu'il porte avec convictions. La programmation de la MJC : 36 spectacles par an, autant de visions du monde ou comme pourrait le dire Nicolas Bourriaud de micro utopies (Bourriaud, 2000). L'artiste, il sera question dans ce mémoire du comédien et du metteur en scène, est au cœur de la programmation de la MJC. Il est aussi partie prenante dans la sensibilisation et l'imprégnation artistique. Il va dans la classe. A l'école au collège. Mais y a-t-il une pertinence à ce que l'artiste intervienne à l'école ?, Où doit-il être ailleurs ?. La MJC croit aux bienfaits de l'art. La MJC croit surtout à la place de l'artiste au sein de la communauté éducative dans ce que l'artiste vient déstabiliser, et ébranler. En toile de fond, il est important pour moi ici, de rapporter alors, ce que Bruno Houllès avançait dans nos premières entrevues. Bruno Houllès parle alors de « contact physique » entre élèves et artistes. Parce que le corps est la matière première du théâtre.

Parce que le comédien qui intervient auprès des élèves pose d'abord, le corps. Le corps debout. Le corps si souvent contraint à l'école. Mais aussi parce que l'artiste, intervenant, crée une « zone de développement proximale » (Vygostki, 1985). Parce que l'artiste dans la recherche artistique de l'enfant collabore avec lui, cherche avec lui.

Quel est le rôle de l'artiste à l'école ? La question est le constat d'incompréhension et de malentendus entre le monde de l'art, ici théâtral et le monde scolaire. Pour Bruno Houllès, faire venir les classes de collèges et de lycées à la MJC ou faire rentrer un artiste à l'école ne va pas de soi. La question de Bruno Houllès émerge en effet d'un lieu, la MJC de Rodez qui porte à la fois les valeurs de l'éducation populaire et celle d'un lieu de création exigeante. Loin de les séparer, faire rentrer les jeunes dans un processus de création devient pour eux, une autre étape. Cette fois, non plus seulement dans la découverte d'une activité artistique, qui souvent peut apparaître comme consommée, mais au contact d'un artiste, dans le travail sur soi qu'elle impose et revalorise. La pertinence de ses actions invite la MJC à solliciter le monde scolaire et « à le contaminer » d'un effort artistique restaurant l'éducation, elle même se disant en crise. C'est la spécificité théâtre qui est également en jeu. Car le théâtre est présent à l'école, est étudié par les professeurs de Français. Le comédien lui aborde le plus souvent le théâtre par la pratique. Le professeur y voyant de quoi compléter sa discipline en fait souvent un outil de réappropriation pédagogique. Aussi, n'est-il pas fondamental alors, de redéfinir le théâtre comme art vivant, c'est à dire lieu d'école du spectateur nous faisant rentrer dans un vraie pratique de réception du monde sensible et intelligible, pratique venant remettre l'humain en mouvement. Le théâtre est aussi le jeu, via, l'école, l'artiste qui propose outils, gestes et règles nouvelles. Le théâtre défiant les habitudes, la personne étant la matière de travail, vient directement remplir le déficit du sujet dans l'école et en cela s'y confronter. N'est ce pas dans cette réappropriation d'une définition du théâtre, qu'il faudra trouver des repères et des solutions face aux difficultés ? Les propositions, les dispositifs de la MJC montrent leurs limites et leurs insuffisances. La jonction d'un lieu de création et du milieu scolaire est celle d'une rencontre de l'économie « flirtant » avec un mode social de consommation de la culture, dans une visée de résultat et d'égalité à tout prix. Mais c'est aussi une rencontre qui n'affronte pas les malentendus. Or Intérêts et objectifs ne peuvent plus coïncider à travers un consensus de façade qui esquive les questions les plus délicates. L'artiste, alors, n'est-il

plus seulement, l'être périphérique mais ne pose t-il pas les jalons de ce que devrait devenir l'éducation entière « dans un rapport à soi inter-corporel » (Wallon, 2006) dans une restauration de l'élève-sujet ? La relance de l'éducation à travers un partenariat doit peut être, être interrogée au niveau le plus « bas », celui d'un artiste et d'un enseignant. L'un et l'autre ont-ils mesuré la nécessité de ce partenariat ? Ont-ils pris le risque de la confrontation de leurs cultures ? Le partenariat se doit en amont de poser sa genèse. A quoi peuvent travailler ensemble, artistes et enseignants, en sachant que chacun a une identité à défendre. Bruno Houllès a bien conscience de la nécessité à interroger les modalités de ce binôme. Est ce du côté d'une médiation ou d'un accompagnement de la relation ? Le travail de recherche et d'analyse aura ici son rôle, l'aide à la décision et aux préconisations.

Dans une première partie, je dresserai donc un état des lieux de la structure et des dispositifs qu'elle propose pour la communauté éducative. Puis, dans une seconde partie théorique et conceptuelle, j'aborderai les thèmes partagés par les deux mondes à savoir, l'objet théâtre et un dispositif, celui du partenariat. Puis, dans une troisième partie, les entretiens m'auront donné une matière nécessaire pour un travail d'analyse comparative des représentations sur le thème théâtre et partenariat, coté enseignant et artiste. L'analyse m'amènera alors à une troisième partie, celle de la discussion. J'exposerai à travers le portrait de deux figures, à priori antagonistes, une perspective de mise en œuvre des éléments de préconisations pour la MJC de Rodez afin qu'elle puisse peut être rénover le travail non seulement des propositions autour de la pratique théâtrale, mais rénover aussi, au cœur les manières de faire et de construire le partenariat.

1 Contexte de la commande : l'action culturelle pour les jeunes

1.1 Renforcement d'une action jeunesse pour la culture ?

Tout d'abord, il s'agit de replacer la question de la MJC dans un contexte local de développement et d'aménagement de nouveaux lieux culturels à Rodez et sur la commune avoisinante, d'Onet le Château. En effet, on voit aujourd'hui se dessiner une nouvelle configuration culturelle autour notamment du spectacle vivant et sur l'espace communautaire. Aujourd'hui, la MJC se trouve confronter à l'installation de nouveaux opérateurs sur le terrain : un cinéma multiplexe, un musée Soulages mais surtout une salle de spectacle « la Baleine » à Onet-le-Château, d'une jauge deux fois plus importante que celle de la MJC. Loin de rentrer en concurrence, les acteurs ont su d'emblée s'allier, trouver des complémentarités dans le choix des spectacles, des mutualisations dans la diffusion, une promotion du travail en commun sur les résidences et la médiation, une cohérence dans l'affichage de leur programmation (les spectacles de la Baleine étant annoncés dans les programmes MJC). Cependant, cette nouvelle configuration oblige aussi un repositionnement de chacun des acteurs. L'occasion est alors pour Bruno Houllès de renforcer son action pour la jeunesse et de suivre l'axe d'une politique culturelle pour la jeunesse.

Qu'est-ce qu'une politique culturelle pour les jeunes ?, qu'est-ce que l'action culturelle pour les jeunes aujourd'hui ? A l'évidence la culture pour la jeunesse n'est pas une priorité du gouvernement. Le dernier rapport interministériel de François Hollande s'intitule « priorité à la jeunesse », se définissant en 43 chantiers, la culture arrive en 40^{ème} position. Elle est éternellement réduite à l'objectif de démocratisation. La culture pour tous et pour le plus grand nombre étant principalement la culture de l'élite. Son accès visant à effacer toute formes d'inégalités, mettant tout le monde d'accord sur ce qu'est l'art et ce qu'il n'est pas, dans une sorte de lissage cherchant à oublier l'art comme forme subversive. De quoi parle t-on quand nous évoquons la culture et la jeunesse ? Si les institutions prennent en charge, nous le verrons, l'éducation artistique et culturelle à l'école maternelle et primaire, elle reste fortement réduite au collège et au lycée. Quand les jeunes ont un projet artistique

les services culturels et jeunesse des mairies minimisent la dimension culturelle et les renvoient au volet social. Pour répondre à l'envie de culture des jeunes, l'offre des institutions de type médiathèques et musées, est encore trop restreinte. Donc, en dehors de l'école et pour assouvir leur envie de faire, de pratiquer, les jeunes peuvent se tourner vers des associations, telles que les MJC, s'inscrire dans un atelier ou un stage. En 2009 l'Injeep réunis des professionnels de la culture, des élus, des associations de l'éducation populaire autour de la question : une politique culturelle pour le jeunes ?. Les débats mettent notamment en exergue le fait que les jeunes déprécient ou ne valorisent pas eux-mêmes leurs pratiques parce qu'ils ont intégré celles ne faisaient pas partie de la culture. L'acquisition légitime de la culture légitime organiserait « un ensemble de thèmes de perception et d'appréciation, d'application générale » (Bourdieu, 1982, p 28) qui fonderait alors l'unité des goûts et des pratiques culturelles suivant la classe sociale. Ce constat perpétue l'idée que la culture légitime ne serait pas pour eux et met en avant l'absence d'une politique d'accompagnement qui ne puisse se réduire aux facilités d'accès tarifaires par exemple. Les préconisations de l'Injeep ont estimé la nécessité d'un accompagnement des jeunes dans les lieux et les manifestations culturelles, le développement de l'éducation artistique comme pratique artistique et expérience esthétique, le développement d'espaces indépendants, lieux alternatifs ou niches d'autonomie où les jeunes puissent inventer d'autres expressions, l'articulation de culture instituée et culture émergente, le développement d'une politique culturelle non seulement pour les jeunes mais aussi avec les jeunes.

1.2 Initiatives de la MJC : des jeunes et des artistes

En ce qui concerne la MJC de Rodez et son action culturelle pour la jeunesse, la voie est déjà ouverte. La MJC est déjà un lieu de ressource pour les jeunes. La structure MJC de Rodez situe son engagement à l'intersection de trois secteurs d'activités : l'action jeunesse, les clubs d'activités et l'action culturelle. L'action jeunesse au sein de la MJC est traitée de manière transversale. Elle occupe à la fois les missions courantes de la MJC comme les offres d'activités, elle est présente dans le volet culturel à travers nous le verrons, des actions spécifiques.

A la MJC, 70 clubs d'activités sont proposés. En 2013, la MJC sur 2600 inscriptions pour les activités, 529 sont des jeunes de moins de 26 ans dont 43 % sont enregistrés sur des activités culturelles. La MJC est également très engagée dans la prise en compte des projets émergeant de jeunes eux mêmes, comme la naissance de certaines activités, de collectifs. Les jeunes sont devenus acteurs de leurs projets jusqu'à défendre ces mêmes projets devant les élus. La MJC déplace alors l'idée d'une culture consommée vers une culture comme projet activité, action, réalisation. Ce Mouvement vient mettre en valeur la singularité de la personne et en cela, s'oppose à l'école qui laisse peu de place à l'élève sujet. Ce que je voudrais pointer, c'est que la MJC dans son fonctionnement a su prendre en compte les pratiques des jeunes en leur laissant une liberté de champs d'actions diversifiés et sans nivelage. Ce qui amène une reconnaissance du caractère pluriel de la culture, conjuguant la culture légitime et favorisant des expressions plus vernaculaires sans pour autant les confondre. Il est certain que cette adhésion de l'équipe MJC aux pratiques dites jeunes, jusqu'à les responsabiliser dans leur choix, a permis de créer « un bouillon de désirs » et de travailler à la régénérescence de ces désirs au sein de la structure ce qui va faciliter l'ouverture sur d'autres possibles, comme celui d'actions en contact direct avec l'art, l'artiste.

En effet, l'action culturelle devient aussi le ressort de l'action jeunesse avec le volet sensibilisation et médiation. Il est nécessaire de venir préciser que dans le paysage des MJC de Midi Pyrénées, la MJC de Rodez semble sortir du lot, de part une programmation culturelle exigeante accès sur le spectacle vivant, le soutien aux artistes et aux compagnies, la diffusion et la résidence. C'est donc avec et à partir de cette ressource des artistes, que Bruno Houllès souhaite mener la réflexion. En confrontant les adolescents à un processus de création qui au-delà de la pratique divertissante hebdomadaire, leur donne l'occasion de s'immerger et de se concevoir comme singularité dans un frottement des désirs et des représentations de chacun. Pour Bruno Houllès, il s'agit d'envisager la culture comme mode de construction de l'individu et non plus comme la seule possibilité d'accès à des biens de consommations culturelles.

Les projets de résidence sont alors les matrices de cette volonté politique de faire participer la jeunesse. Au-delà de leur fonction première d'apporter une aide à la diffusion et la

création d'une compagnie, la résidence dans son dispositif est à même de répondre à des projets de développement. La présence d'un artiste sur le territoire peut devenir alors un moment de partage et de rencontre avec la population. Optimisant cette présence de l'artiste sur un terrain et dans le sillage de ces convictions, Bruno Houlès va initier des rencontres artistes-jeunes, à partir de 2005. Il est d'ailleurs fort de constater que bien souvent les artistes ont une sorte de penchant naturel à vouloir travailler avec des adolescents autour du « faire artistique ». Un faire « bricolé » se situant du côté de l'expérimentation, un faire qui déploie les gestes et les corps dans un processus de création, un faire qui vise la valorisation du singulier, l'émancipation et l'interprétation de soi. Un faire du rapport et qui a avoir avec l'éducation. Je rapporte en annexe, les petites monographies de quelques projets menés avec des artistes en direction d'adolescents. Ces exemples montrent que « l'axe jeunesse » pris par la MJC aujourd'hui, va se ferrer et s'imposer suite à ces diverses expériences vécues par les jeunes eux-mêmes du côté de l'art. (voir Annexe 1 projets). Ainsi nous pouvons constater que de 2005 à 2013, les projets artistes adolescents n'ont cessé d'aller de plus en plus en loin dans leur mise en contact et en cause autour d'une réalisation servie par la notion de l'engagement. Engagement dans la durée et sur des temps hors-classe. Engagement dans la création. Les projets ont en commun, de choisir des jeunes volontaires, de partir de leur savoir faire, de valoriser chacun d'eux autour d'un objectif commun en construction.

En Novembre 2014, Bruno Houlès emmène son projet autour de la jeunesse un peu plus loin. En partenariat avec trois autres structures, trois territoires que sont Marionnetissimo (Tournefeuille, Midi Pyrénées), la MJC (Rodez, Midi Pyrénées) et les RTA (Laval, Québec), la ville de Rodez devrait accueillir à son tour, sur le modèle québécois, les premières rencontres de théâtre pour adolescents des pays francophones. Il est d'abord le fruit d'un historique de projets communs antérieurs. Initié en 2008, « Territoires Mémoires Fictions » avait déjà permis d'ouvrir la porte à des rencontres artistiques sur les territoires Midi Pyrénées-Québec, en encourageant l'échange entre les artistes de chaque régions, en fédérant les structures culturelles de deux territoires autours de formes théâtrales méconnues. Les objectifs de ce nouveau projet étant de sensibiliser le public adolescent à l'art théâtral et marionnettiste, de mettre à profit l'expérience de trois structures dans le domaine de la médiation culturelle à destination des publics adolescents, de permettre aux

jeunes de se rendre sur les deux territoires, d'impulser des initiatives, de développer une réflexion des acteurs culturels et professionnels de la culture et de l'éducation sur la médiation culturelle à destination de ce public spécifique.

La MJC poursuit ainsi sa thématique : comment intéresser les adolescents au théâtre ?, comment réunir ces deux mondes ?, faut-il développer un théâtre pour adolescents ?, et par là forger une action culturelle en direction de la jeunesse qui n'est pas du côté de la consommation mais qui relate une histoire avec eux. Présumer que la jeunesse peut s'intéresser au théâtre est profondément optimiste et source de création. C'est aussi affirmer que le théâtre est bien le lieu des interprétations multiples faisant passer de la scène au public, permettant de faire et de juger ce faire. « Faire », faire avec l'artiste, aller au bout de soi comme des grands. Certains jeunes s'y sont déjà initiés. Dans ce projet de rencontres théâtrales, c'est une autre marche qui leur est donnée de monter celle de devenir aussi spectateur critique, de confronter leurs expériences, d'aiguiser leur avis, de faire des choix. De se construire comme spectateur émancipé. (Rancière, 2008).

Il n'en reste pas moins que ces expériences ne touchaient qu'un public potentiellement déjà acquis. Un public de jeunes pratiquant déjà le théâtre par exemple dans les ateliers de la MJC (ou ailleurs) et s'engageant de leur plein gré, par désir, désir de scène, désir d'expression, désir d'y être. L'objectif de Bruno Houllès aujourd'hui est de toucher d'autres jeunes et c'est aux collèges et aux lycées que nous allons les trouver. Ceux aussi qui n'iraient pas de leur plein gré au théâtre ou dans un atelier de théâtre, mais qu'une action artistique au collège et au lycée, certes dans un cadre obligé, pourrait peut être éveiller au même titre. Mais plus encore, n'est ce pas aussi la question de la relance et des objectifs de l'éducation artistique à l'école qui est en jeu ?. Le travail d'analyse et de recherche autour de la question du rôle de l'artiste à l'école mettra en exergue les représentations de l'éducation artistique à travers la spécificité théâtre et montrera si les mêmes objectifs sont reconnus par la communauté éducative. Le partenariat culture artistique -culture scolaire connaît son historicité. Les dispositifs se sont accumulés les uns après les autres et le consensus autour de l'art à l'école est approuvé par les politique mais peut être en a t-on oublié la finalité Après un rappel historique de l'éducation artistique, je poserai les actions de la MJC vers les collèges et lycées

2 Contexte de la commande : son partenariat avec la communauté éducative

La question du rôle de l'artiste à l'école se verbalise également dans un contexte de réforme éducative et plus précisément celui de la circulaire des ministères conjoints de l'Education, de la Culture et du Ministère Jeunesse et Sports de Mai 2013. Le projet de loi sur la réforme de l'éducation intègre dans l'article 6 des parcours culturels et artistiques organisés tout au long de la scolarité des élèves. La complémentarité, les notions de parcours et de territoire semblent être les mots phares de ce projet. C'est donc la question de l'éducation artistique qui est relancée et des dispositifs qu'elles proposent. Nous pouvons alors souligner les propos d'Emmanuel Vallon pour qui l'éducation artistique est une chance de voir l'école se reformer, se repenser, innover sous la condition d'une co-construction entre les partenaires, tant organisationnelle que de réalisation. (Wallon, 2013)

2.1 Rappel historique : l'éducation artistique et culturelle

L'éducation artistique fut d'abord expérimentale. Il y a une trentaine d'années, des pionniers militants issus principalement du monde scolaire et, déjà dans une l'idée de rénovation pédagogique, initient localement des projets, montent des associations, s'engagent dans des pratiques amateurs, se forment par les réseaux de l'éducation populaire. L'esprit y est alors plus socioculturel que culturel. Dans le même temps, dans les pas de Malraux, et de son ambition de rendre géographiquement accessible l'art au plus grand nombre et à tous ceux qui le veulent, le territoire s'aménage de nouveaux musées, de centres d'action culturel. Ici, se trouve les fondements des politiques d'accès à la culture. Mais c'est aussi le règne dénoncé d'une excellence artistique que les années 80 vont bousculer en intégrant les formes non académiques (bien que la culture légitime soit restée très présente) partant du principe que l'art ne peut être abordé que par la pratique. En 1983, l'éducation artistique est définitivement institutionnalisée. Un acte fondateur, un protocole national, réunit le Ministère de l'Education et le Ministère de la Culture autour de ce qui va devenir une politique publique. L'éducation aux arts et la culture est définie, sa pratique de partenariat enseignants / artistes est formalisée. L'ambition est de « favoriser une ouverture

plus grande des établissements scolaires sur leur environnement. Cette collaboration permet une participation plus active des artistes et des organismes culturels à l'éveil de la sensibilité artistique au côté des enseignants « .(Bordeaux & Deschamps, 2013)

Ce protocole met fin au souffle de l'expérience et va enserrer l'éducation artistique dans un empilement de dispositifs qui s'annuleront d'une année sur l'autre rendant le sujet de l'éducation artistique complexe, peu lisible. Martine Bordeaux et François Deschamps (2013) parlent alors de « l'éternel retour » de l'éducation artistique et de sa difficulté à imposer ses dispositifs et les faire évoluer. Le cadre est posé : on vise la pratique personnelle d'un art dans un cadre collectif, l'acquisition sensible des langages, la capacité à définir une position critique, la pratique de spectateur, l'acquisition d'une culture et d'un art. Cependant, malgré des programmes d'actions volontaristes, il reste l'opposition entre culture légitime et culture relativiste.

Les années 90, vont être abordées sous l'angle d'un impératif démocratique. Nous sommes alors dans un contexte de territorialisation et, de part la décentralisation, une montée en puissance du rôle des collectivités territoriales. Celles-ci, dans la mise en place de leurs politiques culturelles se doivent de faire accéder le public à la culture cultivée et répondre à des projets de proximité. Il ne s'agit plus d'adapter une politique de l'État à un territoire mais de favoriser l'émergence de projets éducatifs élaborés et financés par les collectivités (villes, départements, régions), et d'élargir les publics scolaires bénéficiaires des actions, d'étendre ces actions sur le territoire. Le parcours culturel, le jumelage, les résidences d'artistes (impulsés en 1981) autant de dispositifs menés en partenariat avec des institutions culturelles, qui permettent l'inscription d'un artiste dans un établissement, un quartier, un territoire, et seront vecteur d'une vraie expérience esthétique, d'une rencontre entre enfants et artistes.

Les années 2000, sous le Ministère de l'Éducation et de la Culture (Lang/Tasca), sont marquées par l'audace et une vraie volonté de structuration politique de l'éducation artistique. L'école devient le lieu central de l'accès à la culture et le contact avec les œuvres est requis dès le plus jeune âge, l'éducation artistique est valorisée comme contrepoint à la culture élitiste et mondialiste. Les classes à PAC (projet d'actions culturelles) permettent un partenariat entre professionnels et enseignants, et de faire

accéder dans une continuité à une culture artistique. L'éducation artistique devient une vraie politique publique. En témoigne, la mise en place de formations de haut niveau dans les IUFM, les universités d'été, le développement de la médiation culturelle, la création de services éducatifs, de postes de professeurs relais dans les musées et de conseillers pédagogiques au sein de l'éducation nationale. Transmettre l'art, ses normes, ses codes, le désacraliser, le questionner semble être l'enjeu de l'éducation culturelle.

Aujourd'hui, il existe toutes sortes de dispositifs suivant les villes, les départements, les régions. Il n'en reste pas moins qu'un dispositif annule l'autre et empêche l'éducation artistique de maintenir une cohérence, d'asseoir son ambition. Le cadre référentiel de ces dispositifs n'a pas bougé convoquant valeurs artistiques, valeurs esthétiques et valeurs symboliques, c'est-à-dire découverte des œuvres, des artistes, des pratiques, et du développement du jugement critique pour l'acquisition des savoirs culturels. Encore une fois l'éducation artistique et culturelle est abordée sous l'angle du pour tous et du nombre en quelque sorte pour fabriquer du consensus. Alors que l'art par ailleurs, est le ferment du dissensus. Le risque étant de s'appropriier l'art, l'artiste, et de le plier à la norme existente. L'éducation artistique semble rester inculcation du savoir sans visée explicite et possibilité de réinterroger les manières d'être et de faire au sein même de la communauté éducative. De repenser l'éducatif comme rapport. De penser l'art à l'école comme une étape de la démocratie elle-même, la démocratie par l'art. (Kerlan, 2012)

2.2 Les actions culturelles de la MJC dans le système scolaire

2.2.1 Education artistique à l'école primaire et au collège

La nouveauté se situant alors dans l'articulation des trois temps scolaire, périscolaire et extrascolaire. De fait, il remet en avant l'importance de l'éducation populaire longtemps et encore souvent mis à l'écart. Une structure comme la MJC de Rodez qui depuis quelques années, innove, propose, initie, met en contact les jeunes et les artistes, leurs donne des occasions de se confronter à la création contemporaine, à des sensibilités diverses, des façons de voir le monde, est incontournable pour l'éducation nationale. Elle devient outil, ressource, référence, pour l'école sur les questions artistiques et partie prenante dans la construction d'un patrimoine culturel. Elle contribue à cette réforme des savoirs, contribue

au débat avec conscience de ce qui est en jeu dans l'acte artistique.

La MJC est présente à l'école primaire. Elle signe depuis quelques années, une convention avec le service culturel de la mairie de Rodez chargé de l'éducation artistique à l'école primaire. D'une année scolaire à l'autre, il est proposé aux enseignants de Rodez, une dizaine de projets qui consistent en l'intervention d'un artiste en classe sur une vingtaine d'heure (voir plus). Jean-Auguste Nougaret, coordinateur du service culturel met l'accent sur la consolidation du couple artiste/enseignant en amont du projet mais aussi sur la relation artiste/enfant et la proximité de cette relation. L'artiste est d'abord repéré pour la professionnalisation, une activité de création récente, une relation à l'éducation, à la pédagogie.

De la même manière, la MJC propose des actions vers les collèges . Depuis 5 ans, le Conseil Général de l'Aveyron pilote l'opération théâtre au collège en partenariat avec la MJC de Rodez. La MJC propose les spectacles et les artistes intervenants, le conseil général finance la venue de l'artiste dans les classes et la mission départementale anime le dispositif. Celui ci concerne les élèves de 4 ième, des collèges publics et privés du département. Il permet aux différentes classes de se familiariser avec des textes de théâtre contemporain ou classique, d'assister aux représentations théâtrales dans un lieu dédié ou au sein de l'établissement scolaire et de rencontrer ou de pratiquer avec les artistes.

D'autres dispositifs plus simple dans la mise en œuvre sont proposés par la MJC. Cette fois les propositions n'impliquent pas d'autres partenaires que celui de l'éducation nationale : « Ce soir je sors mon prof » pour assister au spectacle de la saison, « bord de scène » permettent de rencontrer les metteurs en scène, les comédiens les équipes artistiques pour échanger avant ou après une représentation. « Visite du théâtre de la MJC » pour découvrir les métiers du théâtre. La MJC est également une ressource pour l'intervention des artistes dans les collèges et les lycées. Elle peut, en lien avec sa programmation proposer des ateliers de pratiques de jeu théâtral. On peut noter que sur la saison 2012-2013, le dispositif ce soir je sors mon prof a accueilli 282 spectateurs. Théâtre au collège a fait participer 15 collèges, 39 classes de 4ime, soit 1177 élèves. Cette même année 5643 élèves se sont déplacés sur la programmation.

2.2.2 Coordination des actions de l'éducation artistique et culturelle et constats

Nora Triby est la coordinatrice jeunesse de la MJC. Elle a en charge la coordination et la médiation des actions pour les écoles les collèges et les lycées et du lien avec les enseignants. En fin de saison, Nora Triby informe les enseignants ou les documentalistes de la programmation des spectacles pour l'année à venir. La médiation de la MJC auprès des enseignants, elle, consiste essentiellement en l'accueil des élèves pour les représentations et le lien avec les compagnies lors des échanges bord de scène. Lors de notre discussion avec la coordinatrice, celle-ci remarquait le manque de moyen et de temps pour développer une vraie médiation. Elle citait alors une fois de plus l'exemple du Québec. Le médiateur intervient en classe pour présenter le spectacle et ce qu'est le théâtre, accompagne les élèves lors de la représentation, et échange aussi avec eux en classe. Ces médiateurs ont une formation artistique, une formation au spectacle vivant mais également sont formés sur ce qu'est l'adolescence. D'autre part, l'enseignant ne peut réduire le dispositif au spectacle seul. La représentation comprend obligatoirement ces temps de médiation.

Cependant, si la MJC reste force de propositions et si l'objectif est bien de développer des partenariats vers la communauté éducative pour toucher les jeunes de 12 à 17 ans, la relation avec les enseignants reste souvent infructueuse. Pour ce qui est d'aller voir les spectacles, certains enseignants en effet déplacent leur classe. En revanche, sur les propositions d'ateliers de pratique avec un artiste intervenant, la participation est occasionnelle. L'artiste à l'école ne va pas de soi. L'éducation artistique à l'école primaire est déjà une affaire bien rodée. Mais il s'avère que la dimension temporelle au collège et au lycée n'est pas à l'identique. Le découpage en heures de cours, en matière, ne permet pas la souplesse du temps du primaire. La lourdeur des programmes ne donne tout simplement pas le temps aux enseignants de se déplacer et encore moins de faire intervenir sur ces heures de cours, un artiste. D'autre part les enseignants peuvent chercher à vouloir optimiser leurs cours, l'illustrer et dans ce cas, leur demande en matière de programmation des spectacles est celle qui « colle » aux programmes de l'éducation nationale. On peut donc supposer, d'ors et déjà, une difficulté de leur part à jouer la carte de l'ouverture et de la transversalité. Mais plus encore peut être, est ce une manière de considérer le spectacle comme strictement l'œuvre d'un auteur et d'un metteur en scène en particulier, et non pas

comme un processus de création, un travail avec la langue comme outil.

De plus, quand les enseignants accompagnent leurs élèves au théâtre, ils sont souvent les premiers heurtés par la proposition scénique. Eux mêmes ont-ils une culture du spectacle vivant ?, viennent-ils part eux même au théâtre ?, quant est il aussi de la préparation en amont de la représentation ou de l'atelier ?, en quoi consiste-t-elle pour eux ?. Toujours est-il, que les élèves ont eux mêmes de grandes difficultés à se confronter à la création sans trouver forcément de recours auprès de leurs enseignants, eux-mêmes démunis. Bruno Houllès pointe alors du doigt non seulement, l'absence de référent culturel dans les collèges et lycées et par là même, l'absence de projet culturel dans ces mêmes établissements. Bruno Houllès parle alors de co-construction d'un projet en amont qui permettrait de réunir des envies d'abord, des compétences diverses, mènerait la réflexion et le débat pour des actions reconnues, assumées et cohérentes avec l'action éducative.

MJC de Rodez Synthèse des actions de l'éducation artistique

Établissements	Politique	MJC
Primaire	Partenariat Mairie de Rodez et Education Nationale	Proposition de spectacles Mise à disposition des artistes programmés, pour des interventions dans les écoles
Collèges	Partenariat Conseil Général et Education nationale dans le cadre dispositif « théâtre au collège »	Propositions de spectacles Rencontres avec les artistes programmés à la MJC
Collèges et lycées	Partenariat Education nationale	Accueil des classes lors des représentations scolaire Propositions de dispositifs -Ce soir je sors mon prof -Bord de scène -Visite au théâtre Propositions de pratique du jeu théâtral au contact d'un artiste programmé

3 Problématique

Suite à cet état des lieux, et partant de la question de recherche, je peux maintenant poser le problème que suscite la question du rôle de l'artiste à l'école, en regard de la politique d'éducation artistique de la MJC et dans une perspective d'aide à la décision.

Sur le devant de la scène, l'éducation artistique et culturelle semble être au cœur d'un enjeu de société. Au delà de sa nécessité et de ses référentiels invoqués, elle semble répondre à deux crises, deux angoisses celle d'une part de l'éducation qui se doit d'innover et de l'autre celle de l'action culturelle qui se doit de s'élargir. La question, pour la MJC, est peut être celle du sens à donner aux actions dans un monde en profonde mutation, et dans lequel il y a urgence de vouloir se situer. La MJC relevant une difficulté celle du manque d'intervention de l'artiste à l'école, celle aussi d'une difficulté avec les enseignants dans la médiation et dans ce que propose l'artiste. La MJC dispose de plusieurs dispositifs de sensibilisations et de médiations. Dispositifs qui sont mis au service de l'école. Le problème est peut être dans la manière qu'ont les enseignants d'aborder ces mêmes dispositifs. Le plus souvent se servant et consommant. Le risque est alors celui de l'exploitation, l'instrumentalisation, la réappropriation pédagogique. Mais les dispositifs eux-mêmes alors ont peut être besoin d'être réinterrogé. Car bien souvent, ils servent les intérêts de la MJC elle même, à voir augmenter sa fréquentation. Le dilemme est peut être dans l'obligation politique de la MJC à toucher le plus grand nombre et à la fois et à montrer la pertinence d'actions moins visibles, moins rentables mais qui répondent à l'enjeu humain, éducatif et sociétal à venir. Le risque est alors le cumul des dispositifs, et celui de rester sur ces positions, de manquer la rencontre nécessaire entre culture théâtrale et culture scolaire. L'analyse de cette étude pourra mettre en exergue d'autres modes de médiations, car celle-ci incite souvent à tirer la couverture à soi. L'accompagnement pourrait être proposé. Accompagnement de proximité et relationnel qui fasse parler le cœur du partenariat artiste-enseignant. Le partenariat est bénéfique quand il est l'occasion de mouvement, d'innovation, de confrontation, de rapports. Pour donner relief à une cause commune. Il y a donc aussi peut-être une logique d'efficience à trouver plus que d'efficacité. Cette logique doit permettre aussi de s'interroger sur ce que peut le théâtre, la spécificité théâtre comme art vivant, de la même manière qu'il faut s'interroger sur la

définition du partenariat. Ce réinvestissement de l'objet théâtre et du processus partenariat est nécessaire pour y trouver matière à contrer toutes politiques de consommation. Mon analyse s'appuiera sur ces deux thématiques. J'espère y trouver les raisons d'un renforcement de la politique Mjc et pouvoir argumenter des éléments d'aide à la décision.

Comment, une pratique artistique telle que le théâtre peut-elle se loger dans la forme scolaire ?, comment la forme artistique peut-elle s'accommoder de la forme transmissive de l'école ?. On assiste aujourd'hui à une esthétisation du monde. L'art est un recours. La place de l'artiste a profondément évolué. Il tend à vouloir retrouver une place sociale et à intervenir dans cette même société voir comme modèle. Le théâtre, est une forme artistique en prise avec le social. Art vivant par excellence, art qui réclame l'autre, de l'autre en cela art de la réception profondément émancipateur et herméneutique. Mais ces dimensions sont-elles saisies par l'enseignant ?. Le théâtre, pour la communauté éducative et particulièrement pour les enseignants de français est objet d'apprentissages fondamentaux. Aussi le théâtre porte en lui ce paradoxe d'être à la fois matière textuelle et matière vivante. Mais plus encore l'artiste à l'école pose la question du partenariat artiste /enseignant et vient mettre ensemble la personnification de deux mondes distincts. Ce partenariat réinterroge l'éducation à l'école. Car l'artiste dans l'activité qu'il propose, avec ses outils, ses gestes, vient peut être répondre concrètement à un déficit. Celui du sensible, du sujet. Celui de considérer l'éducation aussi comme un rapport à soi, aux autres, revalorisant la subjectivité. L'enjeu de cette démocratie par l'art serait alors aussi dans une vraie expérience esthétique à vivre et d'un regard à éduquer. (Kerlan, 2012). L'enseignant est-il prêt à accepter cette relance ?. Le problème est alors que le partenariat, s'il veut être effectif, demande aux protagonistes un déplacement dans leurs cultures. Plus encore, dans le partenariat, pour être complémentaire, n'y a-t-il pas une nécessité à se savoir manquant ?.

4 Ouverture thématique et conceptuelle

4.1 Place de l'art et de l'artiste dans la société

4.1.1 Valorisation du processus de création

Nous sommes actuellement dans une époque de création diffuse, causée par la socialisation massive de l'œuvre. Processus émergeant de la démocratisation culturelle, amorcée dans les années soixante-dix qui annonce une volonté de désacraliser l'œuvre et de rapprocher l'artiste de son public. Car par ailleurs, la société attribue à l'œuvre un pouvoir excessif, celui de décider de ce qui est de l'art ou pas, de ce qui doit se convertir en émotion ou en notoriété, là où la société fait prévaloir l'œuvre réalisée, elle « déqualifie dans l'art ce qui est de l'ordre du faire, l'activité elle-même dans son processus d'avenir » (Nicolas le Strat, 1998, p55). Ce nouveau processus, aujourd'hui, va même jusqu'à la généralisation de l'activité artistique dans de nombreux domaines connexes. La notion même des mondes de l'art chez Howard Becker a montré le caractère collectif de la production artistique et l'interdépendance des compétences. « dans un monde de l'art toute fonction peut être tenue pour artistique et tout ce qui fait un artiste, même le plus incontesté peut devenir une activité de renfort pour quelqu'un d'autre » (Becker, 1988, p 110). La responsabilité de l'artiste ne s'inscrit pas uniquement dans l'œuvre finie, mais aussi dans l'association de multiples activités que la réalisation de l'œuvre entraîne. Par exemple l'enchaînement des fonctions dans un spectacle. Aussi, l'œuvre s'affranchie de sa vision surplombante classique, « ceci est beau », l'artiste n'est plus cette figure idéalisée et isolée, au contraire, l'artiste travaille, l'œuvre qu'il crée, se déploie, associe, déborde. Elle existe, comme le soutient le sociologue Pascal Nicolas Le Strat, sur le mode du « et » c'est-à-dire, sur le mode du multiple, de l'extension. L'artiste, lui-même, est un être socialisé, pris dans un contexte et un environnement, inscrit dans des réseaux et des partenariats.

L'œuvre alors, se manifeste plus que ne s'expose. L'artiste est alors impliqué dans un autre contexte de vérité : celui où la création ne surgit pas mais s'instaure. Que ce soit dans la nécessité de valoriser le processus artistique ou dans une sorte d'urgence de faire, ces deux visées reflètent la contribution sociale de l'artiste (Lecocq, 2004). Il est devenu plus important aujourd'hui pour l'artiste de se construire socialement dans ce qu'il peut apporter

aux autres, par l'exercice de pratique, et non de viser comme finalité, sa personne « artiste ». La sociologue Nathalie Heinich va même plus loin, l'artiste représente à la fois un modèle au-dessus, et à la fois ce que tout un chacun peut être auquel la société s'identifie. (Heinich, 2005). En résulte aujourd'hui, de nouveaux rapports aux publics aux récepteurs, du côté du faire et de partager ensemble.

4.1.2 L' assise sociale de l'artiste

L'art existe dans le champ social. Ce qui lui reste à faire, c'est donc à l'intérieur de ce champ, de provoquer, d'éprouver et de « faire éprouver sa résistance sur le mode relationnel » (Bourriaud, 2001, p 31). L'artiste instaure une relation avec le spectateur, en amont de l'œuvre, dans sa genèse, l'invitant à participer. Nicolas Bourriaud parle d'esthétique relationnelle et observe que les artistes « ont fait glisser le lieu de constitution de la forme esthétique de l'œuvre », « à des moments de convivialités construites, à la relation sociale ». Cette dernière serait le point de départ et le point d'aboutissement de la forme esthétique. En quelque sorte, l'artiste rend les valeurs esthétiques de l'œuvre disponible au public.

L'œuvre d'art se présente comme quelque chose à éprouver, elle est prise dans un régime de rencontre et elle prend pour thème central, l'être ensemble, l'élaboration collective du sens. Après le savoir conquis, après avoir investi l'espace public, économique, social, l'artiste resserre les espaces de relations. La question d'aujourd'hui est de savoir comment l'art et l'artiste, et ce qu'il instaure dans la rencontre, selon des processus propres à chaque forme artistique, peuvent relancer le projet d'émancipation de l'homme (Bourriaud, 2001).

Dans ce nouvel interface artiste-public, c'est aussi la question de l'éducation à l'art de la société qui se pose. On ne peut plus se satisfaire de la vision surplombante de l'art, à laquelle « il faudrait éduquer le peuple démuné culturellement et auquel, on a concédé une capacité à s'éduquer et à évoluer à condition de médiation éducative » (Nicolas-le-Strat, 1998, p 143). L'art descendant de son piédestal, l'artiste dépliant l'acte de créer, a trouvé en face un écho en des récepteurs demandeurs et aguerris. En effet, comme le souligne le sociologue, le peuple a forgé des savoirs, lui appartient de l'intelligibilité, de la créativité, acquises à l'école. Assez aujourd'hui « pour revendiquer le droit d'en faire l'expérience »,

de s'exprimer avec, dans la vie. Le droit d'exercer et d'expérimenter en somme, « le parfait discernement de l'homme qui sait comment les choses se passent » (Vatimmo, 1987, p 16). N'est-ce pas la revendication d'un espace de recherche, d'irrigation et d'émancipation par rapport aux mêmes savoirs, « d'une chambre à soi » ? dans la vie. Comment faire alors pour que l'art soit affaire du plus grand nombre ? Il faut considérer les créateurs dans leurs multitudes et l'activité artistique elle-même dans sa multiplicité, instillant tous les domaines de la vie, et non comme unicité. Il faut introduire dans les mondes de l'art un espace public nouveau « qui admet sans conteste que l'appréciation et la compréhension artistique sont devenues l'affaire du plus grand nombre (...) un espace public qui n'est rien d'autre que l'espace de l'activité artistique » (Nicolas-le-Strat, 1998, p 148).

4.1.3 Le recours des valeurs esthétiques dans la société

Aussi l'artiste est-il mobilisé dans tous les champs de la société. On assiste comme je l'ai signifié précédemment à une généralisation de l'activité artistique : « Du cadre de vie à la réclame du design ménager, tout entend devenir œuvre de création, tout peut se comprendre comme l'expression d'une expérience esthétique première. Faire de sa vie une œuvre d'art, n'est-ce pas devenue une injonction de masse ? » (Maffessoli, 1990, p 12) .

Que vient insuffler, combler l'art et l'artiste pour qu'il y ait à ce point une telle appropriation du peuple ?, que fait l'artiste aujourd'hui ? Il introduit une rupture dans le réel, il réinvente dans la société une proximité avec la vie, le peuple. Il propose une critique de ré-interprétation du monde. Écrire, nous dit le poète Jean-Baptiste de Seyne, c'est « regarder le monde et dire comment je le vois. » (De Seyne, 2014). L'utopie que l'artiste invente n'est pas du côté du rêve ou de l'imaginaire mais d'un réel à transformer et réinterpréter. Dans un rapport sensible et relationnel, il s'agit de renouer art et vie. Restituer du collectif, du « singulier pluriel » (Nancy, 1996) dans un monde individualiste. Certes, l'art dans la vie, il en résulte un phénomène d'esthétisation du monde qui parfois a ses dérives. Le poète et essayiste Christian Prigent rappelle les mots de Nietzsche « Il y a dans le monde plus d'idoles que de réalités » (Prigent, 2004, p 26). La dérive en est aussi sa banalisation et sa convocation sur le mode du vedettariat « autorisé » et « justifié par des performances personnelles » (Heinich, 2005, p 28) amenant confusion dans la définition même de ce qu'est un artiste. La télévision, les médias nourrissent le simulacre : nos désirs,

nos attentes, nos horizons sont devancés, normés, voir contrôlés, nous annulant comme être singulier, anesthésiant la libido et la lecture que nous pourrions faire de notre propre être. L'artiste propose une esthétique de la sensation et non de l'émotion toute faite. En cela, il interpelle le peuple, le questionne, lui donne la parole et lui propose de jouer à son tour. Ainsi par exemple, se succède sur la scène des aventures atypiques éloignées de nos références, nos langages. Montages et aventures proposées au public qui cherchent à brouiller nos sens, à perturber nos visions faisant s'activer d'autres sens, provoquant des ruptures, obligeant à repenser nos certitudes et dans le même temps redistribuant nos connaissances, nos savoirs du monde, notre rapport au réel.

L'art n'est donc pas porteur d'espoir révolutionnaire mais il est ce lieu capable de fabriquer des micro-utopies quotidiennes et de proximité. Travaillé par une nouvelle alliance avec le monde, « l'artiste va contre l'existant, instille de l'inquiétude dans l'illusion idyllique » (Nicolas Bourriaud, 2006, p 34). Ce rapport à la création, J. Rancière le soulignera aussi avec force. Si l'art se met à faire effet dans le réel c'est que « se mettent en place des variations sensibles, des perceptions et des capacités qui creusent des écarts et reconfigurent la carte du sensible » (Rancière, 2000, p 62).

L'idée d'une dimension esthétique généralisée de l'existence est développée par le philosophe Gianni Vattimo. Dans son ouvrage, la fin de la modernité, il consacre plusieurs chapitres au thème de la fin de l'art. Le philosophe développe l'idée selon laquelle un nouvel « idéal émancipateur » aurait succédé à la maîtrise intellectuelle du monde ébranlant son rapport au réel. D'où l'œuvre d'art et sa rencontre « l'expérience esthétique nous fait vivre d'autres mondes possibles et nous montre par là même la contingence, la relativité, le caractère non définitif du monde réel » (Vattimo, 1987, p 20).

4.2 Rôle de l'art et de l'artiste dans la communauté éducative

4.2.1 Le poids d'une morale dominante

Si l'art s'infiltré dans tous les pans de la société, si l'on assiste à une reprise esthétique du monde social dans laquelle l'artiste devient un recours, ce phénomène vient faire collision avec une instance de poids, la communauté éducative, l'école. Qui finalement elle aussi s'instille, existe « partout. ». Le chercheur et sociologue Alain Kerlan démontre, j'en ferais

état plus avant dans ce travail, que l'entrée de l'art à l'école fait bien partie de ce même mouvement mais non sans freins et risques d'instrumentalisation. S'il y a consensus sur un déficit éducatif et sur la nécessité de la reprise de la subjectivité, c'est encore sous l'aune des savoirs et des apprentissages que l'on juge la réussite scolaire. Clause qui se répercute par la suite dans la relation qu'entretient notre société au travail. Si l'activité artistique alors s'envisage sur le mode du « et » tel un rhizome, vie et travail pour autant reste dissocié. L'homme annulant alors sa capacité à être autre, perd sa position de sujet.

Je souhaite ici convoquer le travail du sociologue Bernard Lahire. Cette ouverture pour permettre non seulement de mesurer le poids de l'écrit et donc de l'école dans notre société mais comment aussi notre société envisagée comme « problème à résoudre » tend à soigner et normer fermant les espaces de tentatives inventivité, de créativité. L'école est encore considérée comme le lieu de la maîtrise intellectuelle du monde, comme une vérité à atteindre pour gagner le bonheur, l'épanouissement, l'autonomie, le pouvoir sur soi, la maîtrise de soi. Le sociologue Bernard Lahire montre à travers son essai « l'invention de l'illettrisme » (Lahire, 1999), que toutes ces conquêtes à atteindre sont le plus souvent associées à l'accès à l'écrit et aux livres. La lutte contre l'illettrisme, d'ailleurs, s'est inscrite elle-même dans cette exigence de lutter contre une situation, en énonçant « une morale du dominant ». C'est à travers les discours sur l'illettrisme qu'on retrouve tout un ensemble de stigmate qui tend à évaluer toute situation sociale et à classer ceux qui n'atteignent pas les objectifs visés par le système scolaire. L'absence de pouvoir sur la vie, la non maîtrise sur sa vie, sont devenus des valeurs à partir desquelles, on mesure « les inégalités » et on évalue « la dignité », « l'entrée dans l'humanité » sous le joug du pouvoir de l'écrit. L'existence s'accomplit par l'intellect ; c'est sur le modèle des lettres que sera forgée la culture. Dans un article de libération du 5 octobre 1998, intitulé « le vrai chantier de l'école », on pouvait lire sous la main d'Alain Bentolila : « que les enfants en difficultés avec la langue orale et écrite seront moins humains que les autres ». Cité par Bernard Lahire, celui-ci oppose en réponse les mots de Jean-Claude Passeron qui parle alors d'un « viol symbolique sur la personne qu'on incite à regarder ailleurs » (Passeron, 1996, cité par Lahire, 1999, p 278)). Ailleurs c'est-à-dire dans le sens de la marche et sans possibilité d'autres espaces symboliques à investir.

Mais alors comment concrètement considérer qu'un artisan au plus haut de la maîtrise de son art, qu'un ouvrier qualifié, qu'un sportif, qu'un pilote automobile... ne développent pas pleinement ce que potentiellement, ils peuvent développer... en revanche combien d'intellectuels ne développent guère de capacités ou de maîtrises pratiques, ces arts du corps et du geste (Lahire, 1999 p 297).

Aussi va t-on vers ce que Louis Dumont appelle « le sujet normatif des institutions » (Dumont, cité par Lahire, 1999, p 290), c'est-à-dire un sujet dressé, autonome et raisonnable. Or la crise de l'éducation, depuis quelque années, montre que, sans doute cette « morale étalon » non seulement ne peut suffire mais que l'humanité, l'entrée dans l'humanité n'est pas seulement une affaire de sensé, mais que lui manque la part belle peut-être d'une entrée sensible privilégiant l'intériorité, source aussi de connaissance.

Nous remettre dans une compréhension intuitive du monde est bien ce que fait l'art et l'artiste. Le système social, économique, médiatique, éducatif rompt avec cela. La culture du quotidien, culture aussi de l'artiste, cet ensemble de savoir vivre et de savoirs intuitifs et informels est dévaluée. A l'école, transmettre, c'est inculquer des savoirs fondamentaux, communs, savoirs lissés, classés et normés dans l'objectif d'un résultat à atteindre, conclusif. En 1976, Adorno prônait « le non identique » (Adorno, 1976) c'est-à-dire les activités et les relations par lesquelles le sujet refuse de s'identifier à un rôle, une identité sociale.

Ce rapport au pouvoir finalement dont parle aussi Bernard Lahire qui s'instaure à l'école en terme de : ce qui ont, ce qui n'ont pas, se retrouve dans la société du travail, pensé alors comme ce qu'on a, ce qu'on n'a pas. J'avance alors ici le travail du sociologue Bernard Groz. Le travail qui pour lui est pensé comme métier profession et non pas comme « faire ». D'ailleurs, pour Gorz, « le travail de l'artiste n'est pensé en terme de travail que » lorsqu'il donne des cours mais la création elle-même, est pensée comme récréation des normes et des codes refus et contestation du travail » (Gorz, 1999, p 14). Quoi qu'il en soit, « vie et travail sont alors dissociés, de même que le temps de travail est dissocié du temps consacré à l'individu, à la production de soi et la production de sens » (Gorz, p 209). D'autre part, en même temps que la société n'a plus de travail, des espaces illimités deviennent disponibles pour des activités de proximité, activités je le rappelle qui fondent les pratiques artistiques « les activités autodéterminées : activités de soins, de soi,

relationnelles, éducatives, artistiques dans les sphères publiques et privées, réseaux auto-organisés, de coopération, d'échange » (Gorz, p 209). Mais là aussi, il peut y avoir une « mise en danger du pouvoir économique qui voudrait s'emparer et professionnaliser, normer aussi ces activités » dépossédant une nouvelle fois l'individu de sa liberté à pouvoir se régénérer, devenir et inventer.

4.2.2 Le sujet « singulier pluriel »

S'appuyant sur la pensée d'Alain Touraine, la résistance que propose Gorz est celle de rester sujet. Il cite alors Alain Touraine. Pour l'auteur de : Critique de la modernité, une manière de résister est pour lui le « je » contre le « soi », « l'existence du sujet ne devient intelligible qu'à travers une recherche herméneutique de l'unité et de la diversité, inséparables de toutes les déchirures de l'ordre établi, de tous les appels à la liberté ». (Touraine, 1992 cité par Gorz, p 213). Le je contre le soi, cette aptitude à la dissociation est le projet de toute création. Elle est d'ailleurs significative chez les écrivains. Parfois excessive comme la perte de soi chez Bataille, jusqu'à l'impersonnalité chez Blanchot, où cette « honte d'être rivé à soi-même » chez Levinas. Écrire et donc créer, est toujours cette séparation de soi pour un je qui s'avance et se fabrique une historicité créatrice faisant sens de manière universelle.. Le sujet de Touraine est un résistant qui aux antipodes du souci de soi défend la liberté contre le pouvoir et cherche avant tout à devenir acteur. Le je contre le soi conduit l'individu à écarter les déterminismes sociaux, à inventer une situation au lieu de s'y conformer. Touraine insiste sur la complémentarité de la liberté-sujet et de la communauté-sujet, pour autant le sujet de Touraine évite le piège individualiste et trouve des alternatives complémentaires socialisantes. « Il manque donc des activités chargées de sens par lesquelles les individus pourraient produire des rapports sociaux libres, et se produire comme sujets de leurs actes » (Touraine cité par Gorz, p 215). J.L Nancy évoque lui, « L'Être singulier pluriel « d'un seul trait sans ponctuation, sans marque d'équivalence (...) l'être avec lui-même désigné comme l'avec de l'être, comme l'avec du sens »(Nancy, 1996). Le travail alors dans cette perspective serait la combinaison de plusieurs vies, sur le mode du « et » fait d'expériences et de transformations et notre vie faite comme une œuvre d'art de matériaux disparates (Touraine, 1992, p 258). Cette réappropriation du sujet - liberté et du sujet - communauté à la fois peut passer par l'art et le contact avec un artiste.

L'acte de création lui-même est ce singulier pluriel. Ce passage simultané de soi à un je universel qui nous regarde tous et nous questionne en retour sur notre être, notre existence, « essentiellement co-existence » et comblant ainsi « le défaut d'un nous à penser » (Nancy, 1996).

Car un simple retour « béat » à soi et au monde ne permet pas de briser le mur et « l'entrée par le sens, n'a de sens que dans des espaces intersubjectifs, construits sur l'écoute et la patience, en vue de dégager des significations, d'en élaborer des formes de partages et peut-être mieux décider dans quel sens orienter nos actions » (Filiod, 2011, p 47). Des espaces où la subjectivité est capable de se réinventer. Mais plus encore peut-être, Nicolas Bourriaud cite les travaux de Félix Guattari qui relança la subjectivité moderne au nom de l'esthétique : « la subjectivité ne saurait être définie que par la présence d'une seconde subjectivité : elle ne constitue un territoire qu'à partir des autres territoires qu'elle rencontre ; elle se modèle sur la différence qui la constitue elle-même en principe d'altérité » (Guattari cité Bourriaud, 2001, p 95). La subjectivité n'existe alors que dans une sorte de couplage et non de manière complètement autonome. Le processus de singularisation /individuation consiste à intégrer les signifiants autour de nous en tant qu'outils servant à inventer de nouveaux rapports, servant à résister à l'uniformisation des pensées et des comportements. Felix Guattari nous invite alors à articuler des univers singuliers, de cultiver en soi, la différence avant de la faire passer dans le social. C'est ce que provoque la réception d'une œuvre d'art, qui « déterritorialise » notre perception la déplace ailleurs, provoquant « la bifurcation » de notre subjectivité. « La seule finalité acceptable des activités humaines est la production d'une subjectivité auto-enrichissant de façon continue son rapport au monde. » (Guattari, 1992, p 38). Tels les artistes aujourd'hui incluant dans leur œuvre des modes d'être au monde, incluant le regardant.

4.3 Un modèle : la reprise artistique et esthétique de l'éducation

4.3.1 La pénétration des valeurs esthétiques à l'école

Depuis une trentaine d'années, la pénétration des arts en éducation serait à même selon Alain Kerlan de faire vaciller la forme scolaire. Le mouvement esthétique atteint donc l'école elle-même en crise. Je ne retiendrai pas le mot crise mais plutôt celui de déficit de

manque éducatif donc que propose Jacques Rancière.(Rancière, 2014). Envisager l'école en manque suppose alors de l'invention. Aujourd'hui, l'art et l'artiste est tenu comme un recours éducatif et semblerait aujourd'hui pouvoir restaurer l'herméneutique du sujet moderne en l'appuyant sur ce que l'école tendait à exclure : la réhabilitation de la sensibilité, la valorisation du particulier, la légitimité de l'expression individuelle et de ses émotions. Mais plus encore le chercheur, Alain Kerlan proposera le modèle de la reprise esthétique des savoirs et des apprentissages ; que l'art soit aussi le moyen de refonder l'éducation comme « atelier de l'humanité » (Kerlan, 2007, p 92), le travail artistique devenant « modèle possible du travail enseignant, l'expérience artistique partagée comme reconquête d'une modalité d'existence oubliée. » (Kerlan, 2007, p 85). Devant l'inappétence pour l'école et l'échec scolaire, les artistes enracinant leurs pratiques dans le proche et la subjectivité permettraient la rencontre de chacun avec lui-même comme artiste potentiel. « L'art et l'artiste sont donc le moyen de réorienter une culture et un rapport au monde dominé par la technique et la raison instrumentale, réduit à l'utile et l'utilitaire » (Kerlan, 2007, p 95). Le risque est alors de considérer l'art et l'artiste comme détour passager ou bouée de sauvetage. Ce serait nier ou raccourcir le rôle de l'artiste à l'école dans ce qui le constitue intrinsèquement, voir d'instrumentaliser l'art lui-même. Comment comprendre alors ce nouveau modèle ? La relance de l'éducation par l'art est en premier lieu, pour Alain Kerlan la possibilité de vivre une expérience esthétique et d'intégrer des valeurs esthétiques à côté des valeurs scolaires. Car l'éducation esthétique est pleinement éducative parce qu'elle seule « peut réunifier une culture déchirée, fragmentée, seule elle peut assurer l'unité d'une nature humaine divisée entre raison et sensibilité, l'unité d'une existence en quête de sens. » (Kerlan, 2014).

4.3.2 L'expérience ordinaire comme fondement de l'expérience esthétique

Tout d'abord, le qualificatif esthétique renvoie aujourd'hui à plusieurs objets auxquels font référence la beauté, le traitement du corps. Citant le philosophe Jean -Marie Shaeffer, Alain Kerlan nous en propose une autre définition :

Essayer de comprendre les faits esthétiques revient à chercher ce qu'il peut y avoir de commun entre par exemple entre un enfant passionné par un dessin animé passant à la télé, un insomniaque qui trouve le repos en écoutant le chant matinal des oiseaux, un amateur d'art enthousiasmé ou déçu par une exposition

consacrée à Beuys, un lecteur ou une lectrice plongé dans un roman (Shaeffer cité par Kerlan, 2014, p 13).

Trois points fondent alors l'expérience esthétique : une attention spécifique voire une concentration devant l'objet, la part de l'enfance (dans le commencement et les première fois) et le plaisir relevé de cette expérience. L'expérience esthétique, étant elle-même l'expérience ordinaire de toute chose dans la vie, prenant racine dans le quotidien, invite alors à chaque fois qu'on en a l'occasion à relier et renouer avec la vie. Pour Dewey, il y a une continuité alors entre art et vie et l'on ne peut comprendre un tableau, l'arbre du tableau par exemple, si l'on ne comprend pas qu'il est en lien avec une expérience première de l'arbre.

Il s'agit alors de restaurer cette continuité entre ces formes raffinées et plus intenses de l'expérience que sont les œuvres d'art et les événements quotidiens universellement reconnus comme des éléments constitutifs de l'expérience. De rétablir la continuité entre l'expérience esthétique et les processus normaux de l'expérience (Dewey, 2005, p 23).

Baldine St Girons fait de l'homme un acteur esthétique et résultant de la simple expérience d'éprouver et d'apprécier « l'acte esthétique se présente à nous comme une provocation dans une civilisation qui valorise à l'extrême la productivité et qui tend à la mise à distance du sensible ou à sa quasi-maîtrise » (St Girons, 2008, p 17). L'acte esthétique « est ma provocation » à sentir, me souvenir, à imaginer. Et pour l'auteur, faire une expérience esthétique comme celle d'une soirée d'été, convoque alors quatre temps : l'expérience est une convocation dehors et devant les choses ; l'expérience est la reconnaissance d'un « c'est ça » ; l'expérience engendre l'effervescence ; l'expérience amène la volonté de la valider c'est-à-dire le besoin de produire en acte, en m'engageant. « L'acte esthétique relance le monde (...). A une provocation il faut répondre par une provocation » (St Girons, 2008, p20). L'expérience ordinaire d'un soir d'été par exemple, nous pousserait alors à « provoquer » à notre tour, à faire, à dire, à exprimer pour continuer ce bout de réel et nous remettre en contact avec la vraie vie. L'expérience esthétique vécue nous inciterait à valider l'expérience à notre tour en nous faisant acteur, créateur.

Guattari voit aussi dans la contemplation esthétique un processus de transfert de la subjectivation c'est-à-dire le moment où la matière d'expression devient formellement

créatrice comme passage de témoin entre l'auteur et le regardant (Guattari, 1992). Jean-Marc Filiod, lui parle d'une expérience esthétique qui précéderait l'expérience esthétique, c'est-à-dire une attitude à percevoir des sensations quitte à en être submergé. Or l'homme ne peut s'en tenir à la perception et le partage de ses sensations pour l'homme, doit devenir un partage du sens (Filiod, 2011, p 45). Au-delà de la sensation et de la perception immédiate, il y a langage, la pensée, la vie commune, les autres. « L'expérience est le processus continu qui fait communiquer de manière complexe les sens, le langage, la pensée, en bref le sensible et l'intelligible avec des allers-retours fréquents entre ces différentes composantes de notre être » (Filiod, 2011, p 46).

Nous pouvons donc penser que mettre en pratique, faire une expérience esthétique en acte, celle que propose l'artiste aux élèves, c'est donc proposer d'interpréter le monde à sa manière, de le mettre en rapport, de rentrer dans une interrogation toujours ouverte, dialogique avec la monde, de construire son intériorité. Projet contrastant avec l'école qui se voudrait seulement linéarité des savoirs, l'uniformisation de la pensée par des objectifs à atteindre, modélisant et normant l'élève.

4.3.3 Réconcilier le sensé et le sensible au contact de l'art

Réconcilier le sensé et le sensible dans l'éducation est donc au cœur du projet et du modèle. Non pas l'art pour l'art, non pas l'art au service de l'école mais véritablement l'expérience - regarder faire - esthétique de l'art pour ce qui à l'intérieur de cette même expérience est de l'ordre aussi d'apprendre, comprendre, mettre en rapport, passant par le sensible. L'art éduque et la manière dont il éduque peut devenir un modèle pour l'éducation tout entière. Il éduque en prenant en compte le sensible et l'intelligible. Contournant lui aussi la polémique du sensible et de l'intelligible, Nelson Goodman montre que l'un n'excluant pas l'autre, les émotions peuvent être aussi un instrument de connaissance et d'appréciation. De la même façon « la compréhension et la création qui ont cours dans le domaine artistique impliquent des processus actifs et constructifs de discrimination, d'inter-relation et d'organisation qui n'appartiennent pas à la pure inspiration » (Goodman, 1984, p 86). Les œuvres que les artistes fabriquent, informent « non pas en fournissant de l'information mais en formant, reformant ou transformant la vision, non la vision oculaire, mais la vision comme compréhension générale des mondes dans lesquels nous vivons et créons »

(Goodman, p 123).

Le retour et le passage par le sensible, à l'école est donc propice à la connaissance et la reconnaissance du sujet, à l'interprétation du monde et des ses formes, à l'inter-subjectivité. Cette mise en rapport est éducation. L'artiste semble alors être la personne adéquate pour relancer ce rapport et servir à étudier la façon dont les êtres humains apprennent et comprennent. Dans *Allitérations*, le dialogue entre la danseuse Malthide Monnier et le philosophe Jean-Luc Nancy évoque parfaitement ce que l'expérience esthétique vécue produit comme acte de penser. Il s'agit de partir de soi, de sa subjectivité pour en tirer matière et du même coup trouver une forme et de former l'espace autour de soi, le monde. « soi n'est rien d'autre que ce double mouvement dont on pourrait dire quelque fois qu'il part de rien et qu'il ne revient sur rien mais que ce battement fait ce qu'on appelle un sujet et qui s'interprète » (Monnier & Nancy, 2005, p 94). Renversement donc de l'essentiel qui vient de ce que tout commence par la subjectivité habituellement à cacher dans l'enseignement. Pour Leslie Kaplan, auteur de théâtre, c'est aussi à penser bien plus que s'exprimer que l'acte esthétique et artistique convie. Penser c'est-à-dire faire des ponts, des liens des rapprochements (Kaplan, 2013)

Marie-Hélène Popelard nous rappelle alors que la question de l'éducation est au cœur de l'art. Elle souligne les effets de l'œuvre sur la sensibilité : « l'œuvre est un mélange hybride qui mêle plaisir à ce qui est un mélange de turbulence et de calme (...) l'éducation doit apprendre à habiter ce lieu de conflits. Annuler ces contradictions dans l'enseignement c'est simplifier, formaliser en produisant ennui et indifférence » (Popelard, 2005, p 93) ; sur la conscience de ma liberté : toute œuvre d'art réussie, dit Shiller dans ses lettres sur l'esthétique, est un témoin qui me crie : « sois libre comme moi » et qui m'invite à découvrir la liberté qui est en elle ; mais aussi ma liberté de jugement ce qui ne veut pas dire liberté d'opinion mais liberté raisonnée ; sur la formation du jugement, sur le renouvellement de ma vision du monde. Ainsi « l'éducation artistique à la différence du seul enseignement est celle qui réhabiliterait la curiosité, réveillerait le sens du dépassement pour mieux éprouver la liberté de juger sans règle préétablie » (Popelard, 2005, p 95).

4.4 Le théâtre dans son processus réception

Le théâtre est la forme et la pratique artistique représentées à la MJC de Rodez. Après une présentation des conditions de son énonciation aujourd'hui, je développerai la thématique du théâtre sous l'angle de la réception. Le processus de réception dans l'œuvre théâtrale faisant de nous des « spectateurs émancipés », et nous ramenant à une position d'interprétant qui n'aura jamais le dernier mot (Gadamer, 1992).

4.4.1 Le théâtre lieu de l'altérité

Le théâtre est le lieu où l'homme est face à lui-même et reconnaît sa condition. Un miroir cependant ne se contente pas de renvoyer une image mais nous permet de reconnaître quelqu'un que l'on aurait oublié. En cela, le théâtre arrache son masque à l'individu.

Le théâtre s'intéresse à l'homme, à ses pensées, ses actions, à ses échecs, à la manière dont l'homme échoue à se comprendre lui-même et à comprendre le monde. Cette incapacité qu'ont les hommes à se voir et à voir le monde tel qu'ils sont, constitue pour le théâtre une source inépuisable. Le théâtre est aussi apte à mettre face à face identité et société par le biais du plus vulnérable des supports : la peau. « La peau de l'acteur contre la peau de la salle, toile vivante sur laquelle on cherche à mener à bien une démonstration de l'état de l'humanité » (Duvignaud, 2000).

Le théâtre convoque une assemblée, nous invite à participer au rite dans laquelle se joue et se rejoue le monde « sans relâche » et le sociologue Jean Duvignaud le signifie à son tour : « il y a bien de troublantes ressemblances entre la vie sociale et la pratique du théâtre entre les actes les plus marquants de la vie collective et la représentation dramatique » (Duvignaud, cité par Balandier, 2000 p 65). Un processus de réception est alors au travail quand nous sommes au théâtre, processus qui a suscité l'intérêt depuis que le théâtre lui-même s'est rapproché de son public .

En effet, le phénomène majeur du XXème siècle, en matière artistique, se situe dans une crise de la représentation, crise qui a suscité des mutations et des évolutions sur la scène théâtrale. La saisie du texte littéraire comme objet scénique et non plus le texte comme simple illustration et l'acteur comme présence identificatrice. Ce qui ne signifie pas pour autant que le théâtre est aujourd'hui « le théâtre moins le texte » (Barthes, 1954, p 41).

Roland Barthes insiste sur, non pas une soustraction du texte mais une différence dynamique entre la représentation et le texte : « on a donc affaire à une polyphonie informationnelle et c'est cela la théâtralité : une épaisseur des signes (Barthes, 1963, p 258). Cette épaisseur constitutive du travail théâtral fait alors la différence avec le texte linguistique. La libération du texte théâtral, de la représentation, va profiter aussi à la présence de l'acteur en tant qu'auteur. L'acteur expose et témoigne. Il porte une proposition, une interprétation du texte la sienne passant par sa sensibilité pour s'adresser au public et le provoquer dans sa capacité à répondre.

Le théâtre « place la réalité à distance dans une sorte de proximité paradoxale ». (Abdelkader & Bazile, 2013, p 233). Si le théâtre fait référence au monde sur lequel il s'adosse, il l'invente et en même temps montre qu'il l'invente. Il oppose dans le même temps réel et fiction. En cela, il est lui même représentation identique et différente de la réalité, donc essentiellement une construction en tant qu'altérité. Au théâtre, le spectateur signe un contrat spectaculaire. Il « est pris dans un régime de croyance. » (Helbo, 2007, p 69). Le spectateur est alors invité à démonter l'effet théâtral. Nathalie Heinich souligne aussi que le regard requiert un régime de croyance donc une énigme à élucider, c'est elle, cette énigme, qui permet de voir et de trouver un sens (Heinich, 2008). Le spectateur à la fois dans l'illusion et la dénégation de l'effet, joue le jeu et met le jeu à distance, le déconstruit. C'est bien cet espace « entre deux », c'est-à-dire entre réel et fiction, qui permet au spectateur de se contenir dedans et à la fois de s'en distancier pour construire du sens. « Le spectateur prélève des prises de vue dans le continuum spectaculaire et construit son propre montage en dialogue permanent avec le signaux scéniques qui guident son attention, et conserve le libre arbitre de détruire l'image scénique et de construire du sens à sa guise » (Helbo, 2008, p 43). Le théâtre construit alors un espace d'interrogation qui nous renvoie à notre rapport au monde social et participe à la construction identitaire de l'individu. « il n'y pas de passivité ou abandon d'un auditoire mais fécondation mutuelle par où se construit une attente, une émotion, une participation » (Duvignaud, 1977, p 48). En cela, la réception de l'œuvre de théâtre sollicite donc une position herméneutique active qui sollicite l'intellect et les sens. Le théâtre n'est pas purgatoire, ni identification mais plutôt « clarification » de quelque chose pour moi au niveau de ma pensée. (Lauret, 2008, p 13). Une représentation qui s'adresse à une pluralité de sujets qui peuvent agir, penser.

4.4.2 Le théâtre, relance d'un projet d'émancipation

Le spectateur est interrogé dans son ressenti dans ses perceptions. Franchir le gouffre qui sépare l'activité de la passivité, c'est bien ce que cherche à faire le théâtre. Jacques Rancière, pose cependant la question de savoir, si à force de réduire la distance, celle-ci n'est-elle créée de nouveau ?. D'autre part, le spectateur n'est jamais passif au théâtre : il comprend, voit et ressent. « Face à l'hyper théâtre qui veut alors transformer la représentation en présence et la passivité (du spectateur) en activité » (Rancière, 2000, p 28), Il s'agit au contraire de poser le spectateur comme celui qui joue le rôle d'interprète actif (Rancière, 2000, p29). Être spectateur n'est pour Rancière, pas une condition passive, qu'il nous faudrait changer en activité mais bien, notre situation normale. Un spectateur compose son poème avec les éléments du poème en face de lui. Jaques Rancière va contre l'idée d'une « émancipation comme réappropriation d'un rapport à soi perdu dans un processus de séparation ». Le théâtre est par lui-même un lieu communautaire. « Des corps s'adressent à des corps vivants dans le même lieu il semble que cela suffise à faire du théâtre, le vecteur d'un sens de communauté » (Rancière, 2000, p 22). Le théâtre est communautaire par lui même.

(...) mais le pouvoir commun au spectateur ne tient pas à leur qualité de membre d'un corps collectif ou à l'interactivité. Mais, c'est le pouvoir qu'à chacun de traduire à sa manière ce qui ou elle perçoit, de le lier à l'aventure intellectuelle singulière qui les rend semblables à tout autre pour autant que cette aventure ne ressemble à aucune autre (Rancière, 2000, p 23).

Dans sa capacité à se lier, se délier, se relier à ce qui encourt de façon communautaire ; par association et dissociation. C'est dans ce pouvoir que réside l'émancipation du spectateur. Une façon aussi de reconnaître le savoir de l'œuvre chez l'ignorant et de reconnaître en chacun une capacité d'interprétation. C'est d'ailleurs, la critique de Rancière dans le maître ignorant, la logique du « pédagogue abrutissant », du savoir linéaire et de l'élève qui apprend ce que le maître lui demande d'apprendre. Or l'artiste, l'acteur sur scène ne veut pas instruire inculquer mais produit une intensité, une énergie. L'artiste suppose l'effet sur le spectateur mais il sait aussi que quelque chose lui échappe dans sa propre création, tout comme au spectateur. La réception est « indécidable ». Le spectateur est donc un joueur. Il faut donc cette distance dont parle Rancière, cet entre-deux, qui permette une capacité herméneutique propre qui rend possible la pluralité des sens possibles.

4.4.3 Le théâtre, relance d'une disposition herméneutique

Pour le philosophe de l'herméneutique, Hans-Georg Gadamer le théâtre est art de l'herméneutique et propose en retour une position herméneutique. Gadamer pose l'interprétation comme thème central de la compréhension de l'homme. L'homme n'est sujet qu'en tant qu'il n'est pour lui-même objet de questionnement. Ce projet est au cœur du travail, de la représentation et de la réception théâtrale. Tout d'abord Gadamer développe l'idée que l'homme n'est pas occasionnellement dans la situation de l'interprète mais que l'être même de l'homme est interprétation. Dans l'art comme dans l'histoire, l'homme se rencontre lui-même et s'y comprend. La compréhension nécessite alors une saisie et une application. L'œuvre d'art nous fait advenir. Gadamer montre que l'œuvre d'art contient en elle quelque chose qui ressort et qui est à comprendre. Ce qui se pose à nous, comme ce qui ressort, est la vérité de l'œuvre. Donc la réception de l'œuvre révèle sa capacité à mettre en commun des individualités. Mon interprétation de l'œuvre « ressort » parmi d'autres.

La représentation théâtrale pour Gadamer serait un « faire voir autrement le monde » et « un voir autrement le monde ». Cette expérience relève donc d'une expérience de reconnaissance. Le spectateur a cette capacité de saisir l'être dans l'œuvre et la question qu'elle pose, à laquelle il est convié, à laquelle il s'approprie et à laquelle il répond. L'œuvre est toujours quelque chose à comprendre que l'artiste a déposé dans l'œuvre et que le spectateur reconnaît mais non seulement refait, reconduit, rejoue. Et remet en jeu pour d'autres.

Aussi, l'expérience théâtrale d'art développe une vérité à laquelle il importe de participer. C'est bien la position de la représentation théâtrale aujourd'hui comme expérience de la réalité et de l'être. Gadamer tire aussi l'idée que le rapport du spectateur à l'œuvre d'art peut devenir un modèle à la théorie de la compréhension et ce rapport contribue alors à élaborer une éducation par l'art. Nous nous confrontons à l'œuvre que pour revenir sans cesse sur nous-mêmes. La réception de l'œuvre se réitère. « L'expérience herméneutique du monde est une expérience de rappel incessant de ce qui se joue dans le jeu par lequel nous enrichissons en permanence le sens de nos actions. » (Gadamer, 1992, p 502). Dans l'espace social, le théâtre répond à la réconciliation du sensible et de l'intelligible plus que ça peut-être encore, dans ce même espace social, il me permet de me saisir de mes rapports

au monde, à l'autre, de les « rejouer », de les remettre en cause dans mon existence.

4.5 Culture scolaire et culture théâtrale, vers le partenariat

4.5.1 « Sauver l'alchimiste sous l'ingénieur »

Le théâtre et l'école travaillent ensemble depuis longtemps. La communauté du théâtre et de l'école a toujours su mener une réflexion sur l'importance de l'art dramatique à l'école. Leur champ d'action étant proche et leurs pratiques concurrentes. Le maître qui se veut metteur en scène de sa classe et le metteur en scène qui se veut maître d'une classe. Une relation passionnée de l'un et l'autre, objet de concurrence mais aussi de séduction que ce soit pour l'école devant le pouvoir d'émancipation du théâtre et pour le théâtre celui de l'éducation des générations à l'école. Philippe Mérieu nous le rappelle, une dualité fonde leur relation. « 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 la véritable intelligence des choses » (Mérieu, 2002, p 30). Cette dualité exaltée pendant le siècle des lumières, va s'estomper grâce notamment à ce que Philippe Merieu appelle « l'autre école », celle des nouveaux pédagogues (Montessori , Freinet) et grâce aussi aux principes de l'éducation populaire hérités de Léon Chancerel, suivi par Vilar. (Beaucoup d'enseignants ont porté la culture théâtrale passionnément et se sont retrouvés par la suite à la direction d'institutions culturelles.). Des techniques théâtrales seront alors introduites dans l'école. Mais là encore, la notion d'exercice comme maîtrise de construction de soi va être suppléée par celle de production de projets, de spectacles, attractifs socialement. Les années 2000 voient se mettre en place une reconnaissance des fondamentaux du théâtre au sein de la communauté éducative. Philippe Mérieu en relève quelques-uns. Professeur en science de l'éducation et directeur de formation à l'institut des maîtres, son engagement pour l'éducation artistique à l'école est certes reconnu. L'entretien qu'il accorde à Jean Claude Lallias (conseiller théâtre) montre l'attention de l'instance scolaire portée à la culture théâtrale et la signale comme venant combler ou réhabiliter les manques de l'école. Le théâtre, alors à l'école, pour la construction d'un espace symbolique, construction d'un espace ritualisé, espace où il y a des places et où l'enfant peut prendre la parole et peut sortir de l'agglutinement, espace où le geste a du sens et contrairement à l'école d'aujourd'hui où la classe est banalisée,

contrairement à l'espace social où tout est au même niveau. Le théâtre comme l'espace de la parole via le texte. La pratique du théâtre invitant à travailler la co-présence au texte. Le chercheur met l'accent sur la parole qui inclut le silence et qui aujourd'hui dans le quotidien d'une classe devient insupportable. Le théâtre à l'école est aussi le partage dans un collectif institué. Il s'agirait alors de construire un vrai spectateur « en état de maîtrise concentrée et active ». P. Mérieu oppose cette situation du spectateur émancipé au spectateur de télévision dispersé et passif. Contre l'anti-spectacle, le théâtre convoque le rassemblement à une activité commune vécue de manière collective. La focalisation au théâtre permet « à chacun de se mettre « en jeu » donc aussi « en je » dans sa propre vie ». (Mérieu, 2002, p 42).

Dans les actes du colloque « l'art debout un dérèglement nécessaire » (Lallias, 2005), Marie Hélène Poppelard, maître de conférences en esthétiques, met l'accent sur la culture du professeur qui dit-elle se devrait d'être double culture, celle de savant et culture de poète, d'enseignant et d'éducateur. M. H. Poppelard voit trois opérations nécessaires pour réhabiliter chez l'enseignant le goût de cette double culture. Ou sauver « l'alchimiste sous l'ingénieur » (Bachelard). « Ne pas exiler la langue, accueillir l'émerveillement, faire goûter la langue », car le poétique et l'imaginaire se cultivent, voir et entendre s'éduquent. Les savoirs ne doivent pas être envisagés sous l'angle de la possession et la dépossession, ce qu'on a ce et qu'on n'a pas, car en résulte une pétrification de nos formes d'apprentissages : « dans le déclic du je comprends, se cache le souvenir non identifié comme tel, la conclusion d'un raisonnement qui se passent de ses procédures intériorisées qui finissent pas être de l'ordre d'une seconde nature, d'un style propre à un individu » (Poppelard, 2004, p 96). Ces procédures qui sont autres choses qu'une méthode transmise par explication, ont une part secrète qui appartient au processus de création comme à celui d'éducation. Pour former des hommes, toute éducation suppose des espaces « pour entendre, rêver, explorer, subvertir, déplacer », suppose de travailler avec la sensibilité. En deuxième lieu, l'auteur place l'éducation artistique dans une approche de confrontation et de comparaison ouvrant ainsi les espaces temporels et culturels, permettant alors d'élargir, de mettre en rapport de relier. D'autre part, la pratique artistique, l'expérience esthétique invite à la patience, la délibération et la transgression. C'est à ses conditions que l'enseignant mobilisé pourrait retrouver sa place et de surcroît l'artiste aussi dans l'école.

Ces fondamentaux et réflexions portés, lors de colloque sur la question de l'éducation artistique, mettent toutes en avant la pratique, celle du spectateur comme celle du corps et de la parole. Mais elles ont cela aussi de convergent, qu'elles mettent en exergue une finalité bien plus grande pour l'élève que celle des lieux communs, l'art comme un espace de socialisation ; pouvoir d'expression corporelle. Autant du côté de sciences de l'éducation que du côté des sciences de l'art, le terme éducation artistique retrouve sa finalité, celle de faire dans la classe « un atelier de l'humanité ». Mais s'il y a un consensus, dans le faits, dans la classe, le projet et modèle d'Alain Kerlan trouve des résistances.

4.5.2 L'école et la tentation esthétique

Je l'ai signalé, l'école est elle-même touchée par le mouvement d'une esthétisation du monde. La pénétration des arts, des valeurs esthétiques, de la subjectivité dans l'école semble bien réelle. Cependant « le développement de la dimension esthétique en éducation coexiste avec le maintien, la réaffirmation du noyau dur de l'école comme lieu de rationalité et de transmission des connaissances » (Kerlan, 2007, p 89). Les enseignants ne refusent pas la culture artistique qu'ils introduisent dans toutes sortes de paramètres de la forme scolaire mais le plus souvent il s'agit pour eux d'une pédagogie du détour ou d'une réappropriation dans les apprentissages fondamentaux. La tentation de l'instrumentalisation en ce sens est grande. De la même manière que le risque est de s'approprier l'art « sur le mode autarcique » (Popelard, 2005, p 89) disant : voilà ce que tu dois ressentir. Logique de la transmission droite et à l'identique. Ce qui fait dire à Alain Kerlan que l'esthésitation de l'école aujourd'hui, dans les faits, ne serait qu'une « concession stratégique », une « ruse pédagogique qui n'entamerait en rien le projet moderne d'éducation ». L'école alors continue de se « mesurer à l'aune des savoirs inculqués et de leur vocation à la généralité ». Il en serait ainsi pour les pratiques théâtrales à l'école qui deviennent alors de la sensibilisation pédagogique plus qu'un projet de transformation de l'élève (Loriol, 2002, p 8).

Or quand l'école se réapproprie des pratiques non fondées initialement par la logique scolaire /scripturale, elle les dé-contextualise et en transforme le sens et la forme en rompant partiellement ou totalement avec leurs usages quotidiens et avec la logique sociale qui la constitue » (Faure & Garcia, 2003, p 87).

On assiste alors à une dénaturation de la pratique artistique elle-même ou une « hétéronomisation. »

L'école aborde principalement la question du théâtre à travers le texte et l'étude des textes de théâtre. Pour ce qui est des enseignements de théâtre en option obligatoire au lycée, le système éducatif propose la co-intervention d'un enseignant pour le théorie et d'un professionnel artiste pour la pratique. Au collège et au lycée, le cours de français prend en charge l'enseignement du théâtre avec le sous titre récent « texte et représentation ». L'intégration de la dimension scénique du théâtre permet alors d'une part de reconnaître le théâtre comme art hybride, à la fois objet textuel et objet scénique et de relever un défi, celui de décloisonner les disciplines entre théorie et pratique et l'on pourrait espérer celui d'en passer par une forme sensible d'apprentissages partant de la valorisation du singulier. Les enseignants accompagnent donc leurs élèves une à deux fois par an pour une représentation théâtrale. Or selon P. Mérieu, ces représentations dédiées aux scolaires viennent dénaturer là encore le projet social et éducatif du théâtre celui de réunir de manière hétérogène individuellement et collectivement le public. (Merieu, 2002, p 41). Les enseignants s'improvisent metteur en scène dans leur classe mais le plus souvent démunis et sans compétences en reviennent à illustrer le texte de manière canonique (Mérieu, 2002, p 42). Quand ils le peuvent, les enseignants font appel à un artiste comédien, metteur en scène. Mais la présence de l'artiste, c'est aussi la personnification d'un monde à l'opposé du monde de l'école et à la manière de faire de l'artiste, ses techniques, son savoir-faire, ses gestes dépassent la seule réconciliation de la théorie et de la pratique, du texte et de l'objet vivant de la scène. Parce qu'il part des sens, du corps, de l'énoncé esthétique, l'artiste propose du rapport, de la relation, du contact. Il propose de déplier en quelque sorte le mot apprendre et comprendre. Je rejoins ici le projet d'Alain Kerlan qui voit dans la présence des artistes à l'école, la reprise ou la relance de toute l'éducation.

4.5.3 Outils et gestes d'artistes à l'école

Que fait l'artiste dans la classe qui puisse expliquer aussi les heurts entre culture scolaire et culture théâtrale. Est-ce qu'il y a une place dans l'école, dans laquelle les élèves vont aller pas forcément à la rencontre des savoirs, mais d'abord à la rencontre d'eux-mêmes ? (Py , 2012, p 35). Certes les outils et les méthodes de travail des artistes sont pluriels et

dépendent souvent de la personnalité de l'artiste, de sa propre histoire avec le théâtre.

Pour H.G. Gadamer, l'artiste développe un agir communicatif quand il intervient au contact de l'élève. (Gadamer, 1992). L'artiste propose une expérience artistique et esthétique. Il ne propose pas l'exercice ni l'imitation mais propose son soutien, son entourage, pour que dans le geste artistique de l'élève celui-ci, cherche et trouve son identité. L'artiste va alors se mettre à la hauteur de l'élève et s'intéresser au questionnement de l'élève. Sur « le comment faire », ils vont alors chercher ensemble, en faire un problème commun. Dans cette relation à l'artiste et cette relation à l'apprentissage, il y a éducation par la restauration d'un rapport autre fait d'un passage, d'une dimension verticale à une dimension horizontale. Faire rentrer l'élève dans une démarche artistique et esthétique c'est aussi trouver une relation individuante. Il ne s'agit pas pour l'élève de se soumettre à une norme ou à des valeurs extérieures mais de revendiquer sa différence, son identité et en même temps conduire sa vie et sa relation aux autres.

L'individualisation de l'enseignant renvoie toujours l'élève en dernier ressort à une norme commune d'apprentissage déjà posée, alors que l'individualisation artiste ne renverrait à d'autre norme que celle singulière et immanente de l'œuvre elle-même, du travail de l'enfant. (Kerlan, 2014).

L'agir communicatif dont parle Gadamer se retrouve dans le jeu théâtral où le corps en cause fait son entrée dans le symbole, par la concentration, l'artiste va inciter l'élève à fixer son attention à la fois sur le corps et la pensée et lui proposer une énigme à résoudre passant par l'expérience sensible de son corps et de sa pensée. Un mode créatif et non quelque chose auquel l'individu doit s'ajuster et s'adapter.

Quels sont alors les outils simples et primordiaux du comédien, de l'artiste intervenant qu'aurait oublié l'enseignant et qui pourrait l'intéresser dans le cadre d'un partenariat ? Car l'artiste dans l'école est un projet pour les élèves mais doit l'être aussi donc pour l'enseignant.

D'abord le corps. Le corps ne se contente pas de renforcer la parole, il est langue à part entière énergie qui danse. La parole s'articule à lui dans dans une dissociation créative et garantit la présence. La conquête du sens de l'œuvre textuelle passe alors par la sensation des mots et l'articulation de leurs associations. Le sens du texte est donc détaché de la seule

signification des mots, se gagne par l'appropriation du sujet. Peter Brook évoque « l'hyper lucidité » de l'acteur c'est-à-dire la conscience scénique du corps et de la parole en apport avec les autres. (Brook, p 57). La pratique théâtrale est ce travail de déconditionnement à l'œuvre et produit un travail sur le corps qui permet l'émergence de sa propre interprétation « Ce que tu dis, tu n'as pas besoin de le faire », disait Louis Jouvet. Faire aborder un texte ,c'est permettre de s'en laisser traverser et de créer en soi un vide psychique qui entre en résonance. « Il s'agit de laisser la place à l'expérience, de chercher son propre rapport aux mots d'où l'émergence sans doute d'une parole teintée, émue. Il s'agit de faire langue plutôt que faire image » (Ollivier, 2013, p 89).

Le metteur en scène, Olivier Py souligne le fait que la relation à l'autre aujourd'hui est appauvri dans son rapport à l'autre, à lui-même. Le théâtre est alors l'outil pour restaurer cette présence à soi au monde aux autres. L'outil du théâtre est la parole. Prendre la parole c'est-à-dire élever sa voix, de confronter la parole à une langue qui n'est pas du tout une langue parlée, de réinventer son rapport à la langue et permettre de se réapproprier la langue, se présenter comme sujet. De parler à l'autre, à un groupe, une génération c'est-à-dire dans le rapport à l'altérité « et au-delà de parler à dieu, son destin de parler au pouvoir, de parler aux valeurs fondamentales c'est-à-dire d'assumer les héritages ». Le théâtre nous incite donc à « langager » (Aden, 2013, p 113), c'est-à-dire à utiliser la langue comme matière vivante de reproduction de soi et de relation à l'autre. Le théâtre nous fait « translanguer », c'est-à-dire suivant la définition de Aden : « l'acte dynamique de relance à soi aux autres et à l'environnement par lequel émerge en permanence des sens partagés entre les humains » (Aden, 2013, p 115).

4.5.4 Le partenariat dispositif et méthode

La prise en compte des fondamentaux de la représentation théâtrale dans l'enseignement du Français notamment, impose de faire appel à un professionnel en la personne de l'artiste. Le partenariat est en cela le dispositif qui associe deux champs d'actions fortement distincts en la personne de l'artiste et l'enseignant. Comment alors dans ce dispositif, enseignant et artiste vont vers l'autre sans perdre leur spécificité. De la même manière, artiste et enseignant ne peuvent se suffire ou se renier s'ils oublient leurs différences. Comment peuvent - ils alors partager un espace commun dans lequel ils se sentent concernés tous les

deux ? Le partenariat nécessite alors une autre relation à l'école et au théâtre pour amener au cœur une dimension sociale éducative et artistique. En soi, le partenariat dépasse la compétence des partenaires pour laisser surgir une double voix beaucoup plus complexe. Avant donc d'expérimenter sur le terrain de recherche la dimension de ce partenariat, il est important d'en poser la définition et le modèle.

Avant de donner la définition du partenariat et d'en montrer le modèle conceptualisé dans les travaux de Corinne Merini, je voudrais exemplifier et servir le propos, à partir de quelques éléments de compte rendu et de réflexions rapportés des sociologues Alain Kerlan et Jean-Marc Filiod.

Alain Kerlan cite alors dans son étude les propos d'une artiste auquel il pose la question : pourquoi faut-il un artiste ? « Ma réponse va paraître trancher : un enseignant seul dans sa classe ne saurait faire entrer dans une vraie conduite esthétique, sauf s'il est lui-même artiste (...). On ne peut rendre compte d'une expérience de création sans être pris soi-même dedans ». Le chercheur pose par la suite un des nœuds auquel peut se confronter le partenariat : « cela ne signifie pas que l'enseignant en soi exclu, et qu'il n'est pas sa part dans cette entrée esthétique. Trop souvent d'ailleurs on cantonne cette part à l'après, aux prolongements, à l'exploitation pédagogique ». Avant ou après, c'est trop souvent en dehors. Peut-on alors parler de partenariat ? « Je crois au contraire que l'enseignant doit être dedans, au cœur de l'expérience esthétique. En la vivant pour lui même, en y accompagnant l'enfant » (Kerlan, 2014). Condition donc, du partenariat, la nécessaire présence des deux protagonistes, la présence concernée et dans le même temps. D'autre part, un aller vers l'autre et la culture de l'autre, en l'occurrence ici pour l'enseignant dans son rapport à la dimension esthétique telle que la propose l'artiste.

Dans le partenariat artistique, un des facteurs de difficultés peut se situer dans les décalages entre les ambitions éducatives des artistes et les intentions récréatives des enseignants qui viennent vivre un moment entre parenthèse pris en charge. Ou décalages entre deux attentes. Celle de l'artiste qui se suffit d'une expression de l'enfant, force de créativité, et celle de l'enseignante quand elle y voit un comportement en décalage avec ce qui est attendu habituellement un élève (Fliod, 2014). Au delà de l'opposition créativité et objectif, il y a ici l'enjeu de la prise de risque du partenariat qui voit les identités professionnelles

bousculées. Or « les projets les plus innovants sont mus par une logique d'efficience qui tire maximum parti des ressources de chacun plus que sur une logique d'efficacité, centrée sur des objectifs à atteindre » (Filiod, 2012, p 16).

Dans sa version ordinaire, être partenaire, c'est être ensemble. Le mot partenaire nous vient de l'anglais « partern ». Il est défini comme : une personne associée dans. Au niveau de sa racine, « partitio » signifie diviser, partager, séparer. La dimension d'opposition cette fois prévaut. S'il y a bien le fait d'une association, ce n'est pas seulement sur la base d'une communauté mais surtout sur la base des différences existantes. Ce qui explique que la relation soit paradoxale, interactive et évolutive. Le partenariat est donc une relation complexe qui induit le couplage relation-opposition. Et « Travailler avec » présente donc le risque de « la confusion identitaire ». Ainsi chacun se crispe sur une « logique identitaire, une représentation stéréotypée du métier de l'autre, se cristallise qui vaut aussi pour l'autre tout court puisque cette réalité est incarnée par un sujet » (Filiod, 2014, p 87).

Corinne Mérini pose les règles de la genèse du partenariat. Règle pour laquelle le partenariat se doit d'être ressenti comme un besoin régi par un principe d'association, sur un partage d'un minimum de valeurs ; le principe d'interaction par lequel chacun va rentrer dans un processus ; le principe de rupture qui suppose une forme d'ouverture à de nouveaux schémas ; s'ensuit le principe de risque par lequel chacun peut perdre ses repères habituels. Un lien de proximité va alors contribuer à installer des rapports de confiance et permettre d'approfondir la connaissance de l'autre : le lien personnalise l'action ; le lien constitue alors la part vivante de l'action et fait du partenariat « un modèle d'organisation de type organique » (Merini, 2013). Aussi, Corinne Mérini définit alors le partenariat :

Etre partenaire, c'est être engagé dans une relation d'échanges, de confrontation et de négociation avec d'autres acteurs au sein d'un système d'ensemble contextualisé dans un temps et sur une scène donnée ceci dans la perspective de résoudre un problème commun, s'intéresser aux partenaires, c'est s'intéresser non pas aux individus mais aux liens qui unissent aux autres dans un système d'actions donné c'est-à-dire un processus (Merini, 2013, p24).

Le partenariat éducatif qui occupe cette recherche comme tout partenariat, est une interaction. La tentation est souvent grande de ne pas se laisser aller à la confrontation et de se contenter de rechercher des objets à transmettre relativement simples, en cherchant

par exemple un accord sur les modalités pratiques, plutôt que sur le montage du projet lui-même et donc le partage d'un certain nombre de valeurs. C'est d'ailleurs sur la notion de projet que la relation peut achopper : « pour l'enseignant, le projet s'ordonne à la visée d'objectifs pédagogiques définis et posés en fonction des programmes ; pour l'artiste, le projet fait corps avec lui-même, œuvre démarche et expérience de vie confondues, se nourrit du même mouvement » (Kerlan, 2005, p 16). Dans toute relation, quelque chose est donnée qui va au-delà de la chose en soi. Quelque chose est mis dans ce qu'on reçoit qui ajoute à la chose une valeur ajoutée.

Le partenariat ne peut alors se cantonner au passage de contenu. Il est le lieu de rencontres, de parcours, de désirs, de choix et de représentations. S'engager dans un partenariat, c'est partager une culture professionnelle. C'est-à-dire faire un état des lieux de ses pratiques et de ses actions en positionnant les limites de ses compétences ; interroger le pourquoi de la pratique, comprendre les intentions de son partenaire et justifier ses choix ; définir l'enjeu de l'action, par exemple du côté de l'artiste comment faire pour que l'atelier ne soit pas un cours et donc rassurer sur les connaissances. Si nous nous rapportons au modèle de Corrine Merini, on peut rapporter quatre types de positionnements dans le partenariat :

- la dimension du monopole (affectif, institutionnel ou d'influence), quand l'un des partenaires se repose sur l'autre. Il peut s'agir dans ce cas de l'enseignant qui ne participe pas au projet de l'artiste ou de l'artiste qui accepte le projet verrouillé de l'enseignant. On est dans l'instrumentalisation. Sans participation ou positionnement. C'est donc un cadre qui tend à ignorer les conflits et les tensions.

- la dimension de concurrence s'appuie sur le désir de dépasser l'autre dans ses registres d'interventions mais aussi de « créer une exclusivité permettant d'établir de nouveaux monopoles sur les registres appartenant à l'autre » (Merini, 2013, p 94).

- la dimension de complémentarité dans un désir de cohérence, de cohésion, et de coopération. C'est elle qui introduit la dimension éthique de l'action et la prise en compte de l'autre.

Il y a donc une prise de risque qui fait partie du modèle tel que Merini le définit. La prise de risque renvoie aux questions de représentations et on peut lui associer l'idée

d'innovation. Prendre des risques c'est innover dans le cadre de la logique culturelle de l'autre. La prise de risque renvoie aussi à la question des limites et des seuils dans l'engagement de sa propre personne, à la question de l'altérité, de l'attention à l'autre du respect, respect et de l'écoute. La prise de risque peut être régulée. A certains moments donc, il faut mettre en place des mécanismes de protection pour marquer les frontières ; des mécanismes d'interdictions par rapport à ce qui est acceptable ou non. Prendre le risque de la collaboration c'est accepter de ne pas maîtriser la situation, de perdre ses référents, ses repères, ses représentations et donc de perdre un peu de soi .

Le contrat de collaboration est donc « le rapport que les partenaires créent entre les trois dimensions, concurrence monopole et complémentarité, orientées vers une transformation ou une mise en mouvement des savoirs et des identités » (Mérini, 2013, p 169). Des mécanismes également de « transposition » sont à l'œuvre « cela engendre des réactions dans le partenariat d'adaptation, modification, par exemple, l'enseignant peut se surprendre à « laisser faire » au sens moral et péjoratif du terme alors que l'artiste se surprend à verbaliser » (Filiod, 2012, p 87). Les savoirs faire des partenaires se contaminent, s'hybrident, se métissent. C'est aussi une forme de deuil qui se traduit pas une forme de rupture. On agit ensemble mais pas en même temps, ni de la même façon et en opposition par rapport aux formes symboliques que chacun propose. Entre négociations et prise de risque, il s'agit d'entendre le modèle de l'autre et de construire « la commune mesure » (Mérini, 2013, p111).

Les partenariats ne vont pas de soi. S'engager dans la mise en œuvre d'un projet associant des acteurs aux caractéristiques professionnelles différentes dont la finalité est éducative, « implique des ajustements et réajustements. La rencontre des sujets, les interactions aux quotidiens engagent » dans une altérité concrète et génèrent une altération entendue dans le sens d'une dynamique constructive des identités professionnelles » (Filiod, 2012, p88) et notamment comme le souligne J.P. Filiod dans le faire et le dire. Souvent le partenariat est une économie de la relation, de la transaction et de l'organisation. Or, le partenariat peut être un riche espace de confrontation et de confrontation des cultures. Cela suppose sans doute de se sentir responsable de ce qu'il se passe ailleurs et de s'autoriser à agir sur des territoires non habituels .

La théorie offrant des modèles, il s'agira de vérifier si l'analyse concrète peut en être un exemple. Il s'agira de démontrer les enjeux qui servent le partenariat artiste et enseignants, à travers les rôles et les places de chacun des protagonistes. La représentation du théâtre pour l'enseignant comme pour l'artiste sera aussi analysée. Le théâtre dans son approche matière textuel et/ou matière vivante. Que révèlent alors dans le contexte de l'école, les manières de faire de chacun autour de l'objet théâtre ? Au sortir de cette première étape, je fais l'hypothèse que pour l'enseignant le théâtre vu et pratiqué reste un vecteur des apprentissages littéraires. En cela, l'enseignant resterait encore à l'écart de ce que peut développer la pratique au contact de l'artiste, à savoir la valorisation du singulier. Avec la crainte peut être d'une forme de passion dans l'artistique. Je fais l'hypothèse que le rôle de l'artiste dans la classe est artistique et éducatif. Source d'émancipation et d'interprétation de soi. En cela, il aurait toute sa place pour répondre au modèle que propose Alain Kerlan. Celui d'une reprise esthétique de l'éducation. L'artiste apporterait-il la part sensible en déficit dans l'édifice scolaire aujourd'hui et de par sa seule présence, ces manières de faire, pourraient être un modèle pour les manières de faire enseignante ? Pour être complémentaire il faut se savoir manquant, aussi je fais, l'hypothèse d'un partenariat consommé. Ne répondant qu'au monopole institutionnel ou affectif .

Synthèse de l'ouverture conceptuelle :

- Aujourd'hui dans une époque de création diffuse, l'artiste devient un recours ou un modèle pour la société. Sa pratique répond à une demande sociale d'exercer et d'expérimenter par soi même (Nicolas Le Strat). Le processus de création, le faire, est dévoilé devant le spectateur. L'activité artistique est envisagée comme une esthétique relationnelle et écosophique (Bourriaud, Guattari).
- L'école constitue encore le poids d'une morale dominante (Lahire, Gorz). Alain Kerlan propose alors le modèle de l'expérience esthétique pour relancer l'éducation en déficit et en recherche d'un autre modèle. Faire une expérience esthétique agit sur la sensibilité et le jugement critique et fait passer du statut de « spectateur » à celui « d'acteur » (Goodman, Popelard, Filiod, St Girons). Le modèle esthétique permet la réconciliation du sensé et du sensible mais aussi la valorisation du sujet impliqué. (Touraine, Guattari).
- Le théâtre est un art vivant, scène du peuple du monde, de l'excès (Duvignaud, Gadamer). Le théâtre met le spectateur dans un processus de réception qui doit conduire à l'émancipation (Rancière) et l'herméneutique (Gadamer). La pratique du spectateur doit être alors envisagée comme dynamique de transformation du regard et faire naître le besoin de théâtre.
- Dans le secondaire, le théâtre est abordé par le professeur de français via le texte. L'artiste intervient alors pour la pratique théâtrale via un travail sur le corps et la langue. (PY, Brook, Gadamer, Aden). Il instaure un dérèglement nécessaire des manières d'apprendre et de comprendre. Valorisant alors chez l'élève sujet le processus d'invention dans une relation proximale (Vygostki). En cela le contact avec l'artiste et ses manières de faire vient relancer le projet éducatif. (Kerlan).
- Le partenariat artiste-enseignant est celui de deux cultures distinctes et lieu de frottements. Il est aussi l'occasion de la rencontre de deux cultures (Kerlan ,Filiod) . Le partenariat est un donc méthode (Merini) à construire. Il s'agit de trouver des intersections pour une mesure commune en sachant que chacun a une identité à défendre (Kerlan).

5 Méthodologie

5.1 Premières lectures

Avant d'avancer et d'expliciter mes choix méthodologiques, mais pour autant faisant partie de ma méthode, j'insisterai sur le fait que le travail sur la théorie, le travail de lecture s'est effectué en deux temps. Ce qui sans doute, dans la continuité de la lecture du mémoire, n'apparaît pas.

Le champ d'application dans lequel s'inscrit ma question de recherche, le rôle de l'artiste à l'école étant « l'éducation artistique et culturelle à l'école », c'est avec deux ouvrages récents que j'ai commencé à me documenter. Celui de Marie-Christine Bordeaux et François Deschamps « Éducation artistique, l'éternel retour ? » (Bordeaux & Deschamps, 2013) et le n° 43 de la revue *Observatoire Culturelle* dédié à l'éducation artistique (Pignot & Saez, 2013). Deux ouvrages retraçant l'historique de l'éducation artistique et culturelle en France inscrivant les ministères culturels, de l'éducation et de jeunesse et sports dans un même enjeu, rassemblant les voies de transmission artistiques et culturelles que l'école peut assurer, montrant le nouveau rôle des collectivités territoriales initiatrices de projets innovants et cohérents et, donnant parole au pédagogue, psychologue, sociologue, acteurs de la culture, élus autour de la nature de cette éducation et de la plus value qu'elle pourrait représenter aujourd'hui pour les jeunes. La pertinence de l'objet à traiter ainsi validé, j'ai commencé une autre phase de prospection par d'autres lectures théoriques, connexes au cadre de l'éducation artistique et toujours en relation avec ma question de recherche. Lectures principalement autour de l'activité artistique, la culture théâtrale et de la culture artistique en milieu scolaire dans les disciplines de la sociologie, des sciences de l'éducation, la philosophie et l'esthétique. Ce travail s'est affiné en passant par l'écriture du contexte et de la problématique. Cependant, cette première phase de rédaction théorique aura été retravaillée, relancée et affinée, par et suite à l'analyse de terrain.

5.2 L'entretien sa construction et sa mise en œuvre

L'entretien est l'instrument de départ qui allait permettre d'apporter des matériaux et construire l'analyse. C'est avec le directeur de la MJC que nous réfléchissons et mettons à jour ses besoins autour de cette question de départ. Nous nous interrogeons un moment sur la nécessité dans l'analyse de l'observation des pratiques des artistes dans les classes. D'une part, pour moi, c'était passer une étape, c'était partir du fait que la place de l'artiste à l'école était déjà une place acquise. D'où le risque : la centralisation sur l'artiste en laissant de côté la figure de l'enseignant ou en ne lui donnant qu'un rôle pair ou de suppléant approuvateur. La MJC exprimant des difficultés dans sa relation avec le système éducatif et ses enseignants, il fallait donc à mon sens mettre en relief ces deux acteurs : artistes-enseignants. L'objectif de l'entretien serait alors de faire parler et comparer, les représentations des enseignants et d'artistes sur le rôle de l'artiste dans le système éducatif. Si l'artiste rentre dans l'école, y a-t-il un espace commun partageable, une perméabilité de leurs mondes respectifs ? Ainsi, avec les entretiens, je disposerai d'une architecture cognitive et affective des personnes, autour d'un objet partagé, qu'est le théâtre à l'école ?.

Trois thèmes sont prélevés et assignés pour constituer la grille de l'entretien : Qu'est ce que l'art dramatique ? – Le rôle éducatif de l'art dramatique – Les dispositifs mis en place par la MJC vers la communauté éducative. Premier travail, celui d'élaborer pour ces trois thèmes une première classification faites de questions apposées à des éléments théoriques sélectionnés et à ma disposition (voir Annexe 2.1). A partir de là, je travaille à ma grille d'entretien pour un état définitif, en ajustant les questions principales avec questions de relance, les rassemblant, leur donnant une qualité précise et simple, accessible. Je veille également à l'indépendance des questions, à la fois à leur logique dans l'enchaînement. Aussi, je tente d'imaginer les réponses, ce qui permet d'aiguiser la question. Ce cadre structuré et que j'espère solide, de l'entretien doit être pour moi une garantie de l'implication confiante de l'interviewé ; que mon objet devienne aussi l'objet de préoccupation, de creusement de mes informateurs. (voir Annexe 2.2)

Ma grille d'entretien construite, il s'agit maintenant de faire le choix des interviewés. En concertation avec le directeur et la coordinatrice des projets d'éducation artistique de la MJC, nous établissons une liste nominative d'enseignants de collège, de lycée et d'artistes.

Le choix se portent sur les enseignants ayant déjà travaillé avec la MJC. Soit que ces enseignants participent déjà aux dispositifs proposés par la MJC (les enseignants déplacent leur classe sur la programmation ou accueillent un artiste au sein de leur classe). La plupart de ces enseignants sont des professeurs de français du collège ou du lycée qui travaille le théâtre sous l'intitulé théâtre et représentation. Pour affiner ce choix, je décide donc de nuancer en ajoutant à la liste deux professeurs d'arts plastiques. Nuance fragile et peut être trop unique certes, mais ces deux enseignants se retrouvant en marge, j'espère alors, que leurs propos puissent donner un regard sur l'artiste à l'école autre, étant eux même engagés dans une matière artistique, tout en restant enseignant. J'ai moi même souvenir de ces matières « à côté », où ils nous étaient permis de nous déplacer dans la classe, de manipuler, de choisir, de partager avec le professeur.

Du côté des artistes, de la même manière, nous repérons, avec l'équipe, les artistes ayant déjà travaillé sur les actions de la MJC et principalement au sein de l'école en collège ou lycée. Il se trouve que la plupart d'entre eux, vivent et travaillent sur Toulouse. Nous voyons la nécessité aussi de l'entretien avec les artistes locaux. En premier lieu, les artistes locaux, comédiens, metteurs en scène, interviennent dans les écoles du territoire. Cependant petite nuance encore, leurs actions au sein des écoles, collèges et lycées n'est presque jamais commandité par la MJC. Ils n'interviennent pas forcément dans les dispositifs de la MJC. En revanche, ils animent au sein de la structure des ateliers le soir après la classe ou le mercredi. Outre, leur expertise en tant qu'intervenant, ils possèdent une connaissance du milieu rural, des enseignants, leurs isolements, leurs difficultés à trouver de la ressource culturelle localement, à se déplacer vers ses ressources. Les artistes venant de Toulouse sont souvent de passage, mais exercent en milieu urbain trouvent à contrario, ils ont de la facilité à la création et sa diffusion ce qui leur donne une assise sur l'activité artistique. La liste des informateurs est ainsi composée de 18 participants. Je décide de concentrer les entretiens sur un mois, en alternant artiste et enseignant pour préserver la dynamique de comparaison.(annexe 2.3)

Parler du déroulement de l'entretien fait partie de la méthode. La grille de l'entretien sert l'avancement méthodique, garantie la tenue et la récupération des informations mais suffirait-il de s'y tenir comme à une mécanique ?.Très vite, des détails : l'engagement

socio-affectif et passionnel des artistes contre la retenue et la méfiance de l'enseignant. En tous les cas, évoquer le déroulement de l'entretien conduit à se poser la question de la posture de l'apprenti chercheur : pratiquer la distance nécessaire, comprendre que l'informateur peut avoir besoin de temps pour répondre, comprendre que le débit de sa parole ne doit par moment, pas être interrompue, qu'elle lui sert à construire sa pensée, ou sentir au contraire le besoin de la relance et amorcer un mot, le faire expliciter. Il s'agit d'admettre une forme d'ouverture et de bienveillance sur les informations données, de relever les contradictions, de dédoublement de posture ou de rôle. L'attention est portée sur l'objectif à poursuivre, portée sur le présent de l'entretien et sur quelque chose qui malgré soi, fait écho avec des éléments reconnus de la théorie. Je prends aussi conscience qu'une autre théorie peut s'inventer ici. Ainsi, dans chaque entretien, je peux reconnaître l'individu qui se dit et le social qui se construit. En d'autre terme, tout un système de valeurs en construction avec ses particularités qui sous tendent les catégories. L'entretien apparaît donc comme un corpus complexe et sans doute infini pour son analyse à venir. (Kaufman, 2013)

5.3 Genèse des thèmes de la recherche

La masse de documents apportées par les entretiens, leurs complexités, demande une technique d'analyse adaptée non-standardisée, celle-ci risquant d'annuler les flottements dans le propos, les contradictions, les troubles. Je choisie donc de travailler sur une analyse de contenu manuel par thématique, catégorisation et codage, telle qu'à pu le proposer Laurence Bardin. (Bardin, 2013).

Le choix des thèmes autour desquels vont s'opérationnaliser les catégories me demandent une première réappropriation de mon corpus d'entretiens. Dans un premier tableau, je reprends alors chaque entretien pour un découpage, un prélèvement d'éléments signifiants. En face de chaque élément, je pose des notes réflexives qui tendent vers un déchiffrement structurel, intuition, déjà dans la conduite des entretiens et qui me permettent au fur et à mesure de dégager des thèmes. A la fin de ce premier état des lieux, mes choix de thèmes sont posés : le théâtre et le partenariat. Je vais d'une part chercher à les isoler et les valider en commençant le travail de catégorisation. (voir Annexe 3.1)

Dans un second tableau, j'affine l'exploration. Je reprends les éléments d'entretiens, en face dans une deuxième colonne je pose les thèmes auquel ils se rapportent à savoir théâtre et partenariat et je commence aussi à débusquer les catégories. Dans une troisième colonne je continue le fil de la réflexion et des hypothèses. (voir Annexe 3.2) A ce stade, les entretiens, anonymes d'une part, accumulés dans un seul et même tableau, passés au « sécateur » puis au « tamis » semblent à la fois s'être réduits et complexifiés.

Les deux thèmes dégagés et choisis sont donc le théâtre et le partenariat. Deux thèmes qui vont servir la question de recherche.

Le thème du théâtre, parce qu'il est l'objet spécifique et commun, partagé à un moment donné dans un dispositif, par tous les informateurs artistes et enseignants. D'une part, le théâtre est le lieu, le terrain et la matière de travail au quotidien des artistes-comédiens qu'ils partagent avec un public lors d'une représentation. Le théâtre est aussi pour eux, un objet de transmission auprès d'un public enfants et jeunes. A cette occasion, l'artiste est amené soit à recevoir les élèves après les représentations, soit à intervenir en classe, pour des ateliers de pratiques. Pour les enseignants, le théâtre est un enseignement, une matière dans le cours de français sous titré « texte et représentation ». L'étude des textes de théâtre est un objet d'étude mais l'enseignant se doit de prendre en compte pour son aspect vivant. Aussi la fréquentation des salles de spectacles ainsi que la mise en jeu font parti du programme scolaire. En cela, ils sont amenés à rencontrer et solliciter les artistes. Les enseignants rencontrés ont par ailleurs, une pratique avertie, individuelle du théâtre en dehors de la classe. Le choix de ce thème est aussi rapporté au choix de la programmation de la MJC essentiellement porté sur le théâtre ainsi qu'à son projet futur de théâtre pour adolescents.

Le partenariat est le processus qui met en relation et en interaction l'artiste et l'enseignant. Le processus qui véhicule l'objet théâtre, qui va permettre à deux protagonistes de se rencontrer autour d'un même objet. Soit il s'agit d'un partenariat proposé par l'institution culturelle ou éducative, soit que l'artiste sollicite directement l'enseignant ou inversement. En regard des entretiens, le travail d'analyse catégorielle s'impliquera sur le partenariat effectif c'est à dire non pas dans la construction des projets mais dans le temps où l'artiste intervient en classe auprès des élèves avec l'enseignant.

5.4 Opérations de catégorisations

Le travail de catégorisation va permettre une classification des éléments de significations, constitutifs des messages. Je reprends une nouvelle fois mon corpus et les premiers éléments de recherche des catégories. J'isole la colonne inventaire des catégories provisoires sur un tableau excel (voir annexe 4.1). A partir de là, j'effectue un travail manuel de stabilisation de catégories. « La colonne » me permet de classer les mots suivant leur univers de référence et de les compter. A partir de là, je commence une autre phase pour affiner. Cette phase est longue et plus ardue. Elle commence au brouillon. Les catégories s'enchainent sous le chapeau de chacun des deux thèmes. Il est difficile de rendre compte de cette phase de travail qui impose et mobilise fortement l'intellect. Il s'agit d'un travail presque littéraire, un travail didactique sur le sens des mots choisis pour nommer ces catégories. Je comprends que cette phase entraîne l'apprenti chercheur dans un vrai processus de recherche qui consiste à creuser verticalement, à rayer, à reprendre, à ajouter horizontalement.

C'est alors, comme, « tout à coup » que quelque chose prend, s'arrête comme si pour un moment, le processus de recherche des catégories s'épuisait rendant après « essorage » les catégories à leur abstraction. Je prends conscience que le travail pourrait être à l'infini dans la précision et la concision extrême du mot choisi définissant telle ou telle classe. A partir de ce travail analogique et progressif, le titre conceptuel de chaque catégorie et sous catégorie se définit en fin de l'opération. Je vérifie pour chacune d'elle et comme le préconise Laurence Bardin, ses qualités requises, c'est à dire l'indépendance et l'enchainement logique, leur homogénéité, leur pertinence, afin qu'à travers elles, puissent se lire, les intentions et questions de recherche, leur objectivité et leurs possibilités d'apports d'indices de données.

5.4.1 Tableau de stabilisation des catégories

Le théâtre

expérience esthétique	émotion
	choc
	enfance
	intensité
	dedans
	attente
interaction socio-affective	rencontre
	rendez-vous
	partage
	participation
	contact
accès à la représentation de la société	l'homme au centre
	destin
	fonction critique
	transcendance
	réflexion
	réel
	excès
objet d'étude du monde scolaire	programme
	texte
	savoir
	progression
vecteurs des apprentissages scolaires et cognitifs	compréhension
	facilitateur
	élève
vecteur de développement personnel	individu
	savoir être
	sens- critique
	corps
	liberté
	découverte

Partenariat

Rôle de l'enseignant	garant du système
	garant du suivi artistique
	médiateur
	garant de la morale
	hédonique
rôle attribué à l'enseignant par l'artiste	garant du système
	garant du suivi artistique
	disciplinaire
rôle de l'artiste	artistique
	déstabilisateur
	démystificateur
	éducatif
	patrimoniale
	garant de la morale
	garant de la réciprocité
	médiateur
rôle attribué à l'artiste par l'enseignant	artistique
	déstabilisateur
	démystificateur
	médiateur
	hédonique
niveau d'engagement	retrait
	coopération
difficultés repérées	pratiques
	conception de l'art

Puis, à partir de mes deux grilles de catégorisation, j'effectue un travail à rebours. Je pose dans un tableau excel mes catégories (et sous catégories) et je leur rapporte tous les éléments du corpus, soit les unités d'enregistrement mots ou thèmes, qui lui correspondent ainsi que le nom codé de l'informateur. Le même travail est effectué pour les enseignants puis pour les artistes et pour chacun des thèmes. Il s'agit d'un passage de données brutes en données organisées qui tendent à se resserrer autour d'une catégorie avec une intention

structurelle. J'applique les principes de Laurence Bardin à nouveau exhaustivité et exclusivité. Il s'agit, pour cette analyse thématique « de repérer des noyaux de sens qui composent la communication et dont la présence d'apparition pourrait signifier quelque chose pour l'objet analytique » (voir annexe 4.2).

5.4.2 Codages et tableaux de synthèse

Je passe au tableau de codage qui va me permettre un comptage fréquentiel du nombre d'items par catégories pour chaque thème et chaque acteur des thèmes. L'application de la règle de 3 me donnera de la même façon, le pourcentage pour chaque catégorie (voir annexe 5).

Enfin je relève et rassemble les éléments dans un tableau synthétique qui va me permettre une vue globale et des possibilités de comparaison des pourcentage.

6 Résultats : Tableaux synthétiques

Théâtre/Artiste

Catégorie		Nombre d'items	Entretien concerné	%
Expérience esthétique	<i>j'étais fasciné par un des acteurs par son immobilité, par tout ce qui se passait derrière(A5)</i>	33	1,2,3,4,5,6,7,8,9	13,81%
Interaction	<i>c'est vraiment un rassemblement concret dans lequel tous le monde doit être disponible les uns envers les autres (A1)</i>	54	1,2,3,4,5,6,7,8,9	22,59%
Accès à la société	<i>le théâtre c'est l'homme c'est des problématiques humaines (A3)« il doit nous secouer, réinventer le monde » (A6) ; « il dépasse , il dépasse la quotidien (A8) ; « c'est un art politique qui a une conscience sociale (A1); « Être artiste aujourd'hui c'est tenir le cap sur les enjeux sociétaux « (A3)</i>	72	1,2,3,4,5,6,7,8,9	30,13%
objet d'étude	<i>c'est donner la littérature à l'oral ...c'est hyper important de ne pas faire un putsch sur la littérature (A7)</i>	10	2,3,7	4,18%
vecteur apprentissages		0		0,00%
vecteur personnel	<i>« ils sont directement confrontés à s'exprimer ans l'art dramatique est libérateur , réconciliateur, constructeur et peut aider (...) on y apporte son corps, son vécu, son regard » (A1)</i>	70	1,2,3,4,5,6,7,8,9	29,29%
		239		100,00%

Théâtre/Enseignant

Catégorie		Nombre d'items	Entretien concerné	%
Expérience esthétique	<i>J'attends de l'émotion , il me faut une surprise (E6)</i>	46	1,2,3,4,5,6,7,8,9	14,79%
Interaction	<i>il y a un espèce de transfert qui s'est fait entre le message ou le sentiments de la pièce et le spectateur(E2)</i>	20	1,3,4,6,8	6,43%
Accès à la société	<i>Il parle de l'homme ! Comme il l'a toujours fait sauf que je pense qu'il le fait de manière beaucoup plus épuré, j'allais dire cru, mais pas dans le sens grossièreté, dans le sens mettre à nu de manière un peu plus visible toutes les failles de l'être humain (E6)</i>	79	1,2,3,4,5,6,7,8,9	25,40%
objet d'étude	<i>«c'est dommage de perdre le texte (...) je ne peux pas les envoyer au bac avec ce genre de pièce, il faut qu'ils connaissent les classiques «(E5)</i>	36	2,3,4,5,6,7	11,58%
vecteur apprentissages	<i>« c'est une autre façon d'entrer dans le texte. Moi j'aime bien rattacher au programme donc on fait des petits jeux de rôles , de mimes pour les habituer et les faire progresser en français » (E4)</i>	51	1,2,4,5,6,7,9	16,40%
vecteur personnel	<i>« ça relève de l'autonomie, du savoir se comporter avec sa voix , son corps, son caractère , de partager , de faire des compromis , d'attendre, ça sociabilise beaucoup et puis il y a des règles aussi « (E5)</i>	79	1,2,3,4,5,6,8,9	25,40%
		311		100,00%

Partenariat/Artiste

Catégorie		Nombre d'items	Entretien concerné	%
rôle de l'artiste	<i>« artistiquement c'est moi qui décide » (A2) ; « l'artiste propose une vision et on essaie de travailler à partir de ça , de perturber les codes, les façons de voir, d'envisager les choses » (A1) ; « essayer d'établir un rapport d'égal à égal en respectant l'intelligence, la sensibilité de l'être, et de ne pas lui imposer une façon de faire ou de penser » (A9)</i>	212	1,2,3,4,5,6,7,8,9	64,63%
rôle de l'enseignant p/a	<i>« l'enseignant pour moi c'est clair c'est le référent du système » (A1) « les profs devraient être en mesure de rebondir sur la proposition de l'artiste » (A9)</i>	24	1,2,3,4,5,7,8,9	7,32%
niveau d'engagement	<i>Moi j'aime bien qu'il y ait un partenariat. L'enseignante aussi peut amener un texte. Je trouve que le partenariat enseignant-artiste est précieux, mais il n'est pas facile, mais il est précieux il faut le garder. »A2</i>	33	1,2,3,4,5,6,7,8,9	10,06%
difficultés	<i>« moi je sais que sur le projet que j'ai fait, il fallait que tout soit prés au maximum tout le temps, et l'imprévu a été une notion très dure et créer c'est être dans l'imprévu dans le vide, dans l'inconnu, (...) je pense que c'est bien si les parcours artistiques sont envisagés à l'école sans enjeu de visibilité extérieure... (A1)</i>	59	1,2,3,4,6,7,8,9	17,99%
		328		100,00%

Partenariat/Enseignant

Catégorie		Nombre d'items	Entretien concerné	%
rôle de l'artiste	« nous on va être dans l'intellect, le décryptage et avec un artiste c'est le ressenti » (E6); « l'artiste est celui qui apporte la différence, le neuf, l'autre approche » (E4); « il transforme la classe, il en fait ce qu'il veut pour montrer comment on va construire un espace » (E6)	49	1,2,3,4,5,6,7,8,9	50,00%
rôle de l'enseignant p/a	« mon métier c'est de transmettre, de transmettre ce que j'ai appris le mieux possible pour qu'ils en retiennent quelque chose moi je ne crée pas » (E5) « mon rôle c'est de permettre aux élèves de trouver un intérêt à l'artiste. Ça fait de l'enseignant un initiateur » (E3)	14	1,2,3,5,6,7,8	14,29%
niveau d'engagement	« je pense qu'on s'efface .on a pas à être là » (E3)	9	1,4,6,8	9,18%
difficultés	« A mon avis ça se passe pas bien et c'est source d'incompréhension et de frustration si par exemple l'artiste vient sans mesurer quelles sont les contraintes de l'enseignant, d'emploi du temps, de charge autre que l'intervention, l'évaluation, » (E1)	26	1,2,3,4,5,9	26,53%
		98		100,00%

7 Analyse comparative des représentations artistes et enseignants

7.1 Le théâtre

7.1.1 le théâtre est une expérience esthétique

14,79 % des propos des enseignants évoquent le théâtre comme une expérience esthétique.

Je rappelle les éléments qui constituent une expérience esthétique dans les travaux d'Alain Kerlan : Une forme de concentration et d'attention rapportées au plaisir. La part de l'enfance y est également centrale.

Sur les 9 enseignants interrogés, 14,79 % d'entre eux considèrent qu'aller au théâtre, est un événement, attendu pour l'émotion et le plaisir. « j'attends de l'émotion, il me faut une surprise » (E6), « je veux que ça fonctionne, il faut que ça marche » (E3), « je veux vivre le spectacle, j'attends de l'émotion » (E7).

L'emploi du pronom « je » et du verbe d'intention « je veux », « j'attends » signale que l'attente, la mise en attente de ce que l'on va expérimenter est toute aussi essentielle que le plaisir nommé pour lui même, et font sensiblement écho à une forme de joie apparente à celle que l'enfance peut nourrir. En cela, ces propos font références aux plaisirs simples, ordinaires de toutes formes d'expériences. « Je veux vivre le spectacle, il faut que ça marche » () ...entre nous, pourrait-on rajouter. Il y a donc l'élan et l'allant qui disent à la fois le désir de la rencontre avec « quelque chose » qui reste encore à l'état latent, prêt à être reçu. Et dans la réception, l'espoir que ce quelque chose, rencontre une intériorité, un dedans. Il faut que ça marche, entre nous et dedans moi. C'est donc bien un plaisir construit sur l'attente.

Le plaisir peut venir à l'origine d'un motif scénique plastique : « je n'ai rien compris mais c'était l'émotion de la robe noire » (E9) ou d'un choix de mise en scène : « ça ma bouleversée notamment ce comédien qui ne dit pas un mot de toute la pièce » (E7), « ça passe par le jeu des acteurs, plus c'est épuré plus ça va me toucher, si au cours de la représentation, je prends mes distances, ça fonctionnera moins, moi je suis dans le basique,

dans l'illusion théâtrale pure » (E6).

Plus précisément, les trois enseignants E 9,7,6 parlent de l'acteur, de l'artiste comme présence concentrée sur le plateau qui va les saisir au point de les renvoyer à une concentration intérieure, et de les mettre dans une expérience esthétique relationnelle - nous le verrons plus tard. Rien n'est dit sur le narratif, l'artifice, les codes du théâtre. Ce qui touche est au delà du texte, de la parole, de la justification. Mais existe dans la présence de l'artiste.

La plupart du temps les propos justifiant l'expérience esthétique relèvent d'une forme concise et brève. Rien ne semble devoir et vouloir s'expliquer. L'émotion vécue fait un pli sur soi : « Si j'y suis allée seule, je vais être remplie, ça va être un moment que je vais conserver en moi (...)A plusieurs notre ressenti est forcément confronté à celui des autres et donc on va être dans la justification » (E6).

La présence du seul groupe obligerait la justification. Dans ce cas, l'expérience esthétique est-elle partageable ? Notre espace social permet-il d'exprimer le désir, le plaisir sans le raisonner ou le rapporter à la justification ?

L'expérience esthétique est de l'ordre du « dedans » pour 4 enseignants. Que ce soit le lieu lui même, le lieu concret : « Je rentre dans ce lieu là et je vais oublier ce que j'ai fait dans la journée » (E7) ou l'espace symbolique : « je rentre dans les choses, il faut que je rentre dedans, dans le décor, le talent des acteurs » (E5). « S'il y a une personne qui te fait découvrir Baudelaire ou le théâtre Sorano, tu rentres dedans » (E3). « Dedans » est à la fois le lieu du théâtre et une projection dans ce que représente le théâtre. Et ce « dedans », est aussi pour certains enseignants le départ, l'endroit d'un passage ou d'une translation. Elle ne l'ai pas et devrait l'être : « je me sens rarement embarqué » (E1), elle est exprimée : « j'attends tout, que ça me surprenne, me transporte » (E6), « j'en sors heureuse, ça me donne de l'élan dans la vie, l'envie de changer » (E9), Ici, dans ces propos, l'idée d'un trajet : du dehors vers un dedans, pour un dehors de nouveau, mais construit vers une sortie vivifiée.

13,81 % des propos des artistes, évoquent le théâtre comme une expérience esthétique .

Celle-ci est directement rapportée à l'enfance (ou à l'adolescence), ancrée dans l'enfance,

citée et située. Dans l'entretien, c'est un moment narratif, isolé, un souvenir raconté avec attention, et comme soulevé du parcours de l'artiste. Souvent l'âge est cité, reconnu comme un point départ ou une bifurcation : « ça remonte à loin » (A1), « j'ai commencé à l'âge de six ans » (A7), « à 11 ans je savais que c'était ce métier là » (A7), « c'est un virage très précis dans mes études » (A5). A noter que sur les 9 artistes interrogés, pour 4 d'entre eux la découverte du théâtre s'est faite à l'école et pour 5 d'entre eux, la famille a été le moteur.

Qu'elle soit vécue en tant que spectateur ou dans la pratique d'un d'atelier, l'expérience première du théâtre, est un choc, une mise à l'arrêt, engage l'être, le soi. Ces moments rapportés dans l'entretien fonctionnent comme des micros-biographies qui sont souvent découvertes avec précision et mettent l'accent sur l'expérience sensible et émotionnelle. Les neuf artistes ont raconté ce point de départ.

À douze ans. Quand je suis arrivée à paris. J'ai fait mes premiers cours de théâtre et je n'ai plus arrêté. Voilà. Ça commence même plus tôt avec Agnès (sa mère) et Val (son beau père) qui ont joué « vive le train » ici avant que l'on quitte l'Aveyron et nous la bande d'enfants, on suivait les répétition... il y avait Claire, Nora c'était merveilleux. C'était amateur mais ça a été une aventure tellement génial que nous enfants... moi en tout cas... j'ai adoré... mais aussi avec les enfants... c'était extra... une belle aventure. Je pense que c'est là que j'ai découvert ce qu'était le jeu en regardant Agnès, en la voyant arriver sur scène dans sa robe moulante ultra sexy, j'étais submergé et impressionné... et des que nous sommes arrivés à paris, j'ai attaqué le théâtre... j'ai pris des cours le mercredi après midi avec de adultes... je me suis retrouvé à 12 ans avec les adultes le mercredi soir jusqu'à 22h... c'est eux qui me ramenaient (A8).

L'intensité de l'émotion et du choc viennent de la présence d'un acteur sur scène qui fascine de part sa plasticité, qui submerge et « prend ». L'intensité de l'expérience vient aussi, plus subtilement, de quelque chose vécu dans une sorte d'incompréhension lié à l'enfance. Expérimenté sur scène avant même d'être vécu dans la réalité. Parfois vécu comme contre soi, vient, à la fois bousculer et orienter un parcours de vie. Comme si l'expérience incompréhensible vécue dans l'enfance, devenait l'objet de la quête intuitive et nécessaire. La timidité à dépasser, la mort en direct, l'image de la femme, l'image sexuelle. Ne s'agissait-il pas pour ces futurs artistes de prendre l'expérience douloureuse, choquante et de lui donner une forme, un sens ?

Le théâtre est aussi de l'ordre du « dedans » pour 3 d'entre eux. : « le fait de rentrer dedans,

t'as l'impression d'être à la maison » (A6), « j'ai choisi le théâtre, je n'ai pas vraiment choisi, je me suis retrouvé dedans » (A4), « on est toujours dedans » (A1), « j'attends du théâtre qu'il me fasse oublier ma vie d'avant, ce que je viens de dire à une personne avant de rentrer » (A5). Existe il un lien perméable entre dedans et dehors ?. Le dedans a t-il avoir avec une concentration, l'isolement de la création ?.

L'expérience esthétique est liée au vécu, à l'enfance, elle est de l'ordre d'une concentration qui s'est ancrée, il y a longtemps. Cependant, il y a absence de propos dans l'âge adulte qui posent le théâtre comme une expérience esthétique.

La comparaison enseignant-artiste

Le théâtre est une expérience esthétique pour les enseignants et les artistes. Je peux noter seulement qu'à la différence de l'enseignant, l'artiste fait très peu état de son plaisir, de son émotion. Aussi, dans les entretiens, ces micros-biographies sont les seuls moments où choc-plaisir-émotion sont évoqués. C'est à dire, dans un contexte où l'artiste - enfant encore - est en situation lui aussi de spectateur. A ce moment là, il remplit les mêmes catégories que l'enseignant. Même si, pour l'artiste, l'expérience esthétique unique, est déterminante pour le parcours de vie alors que pour les enseignants, elle semble pour ainsi dire consommée ou concentrée de façon événementielle. La nature du travail artistique lui-même, explique peut être cette distance par rapport au plaisir remplacé par la tension, la recherche, celle-ci puis je le prétendre, constante, faisant souvent reporter le plaisir ou le rendant éphémère. D'autre part, la situation économique et professionnelle souvent celle de la précarité et de l'intermittence de l'artiste met peut être en retrait ce même plaisir. Si le théâtre est une expérience esthétique, celle-ci se situe dans l'ordinaire, en dehors de toute connaissance de toute explication, elle est ressentie et vécue à un moment donné pour les artistes et les enseignants comme une concentration-attention et un plaisir-émotion.

7.1.2 Le théâtre est une inter-action

6,43 % des propos enseignants montrent que le théâtre est le lieu d'une interaction

La représentation théâtrale pour les enseignants peut être vécue comme une rencontre de

proximité, un partage et très minoritairement, pour une enseignante, aller jusqu'à la participation ou jusqu'au désir de cette participation active du spectateur.

Pour dire cette interaction, différents termes sont employés, 5 des enseignants interrogés signifient dans leur expérience de spectateur, une relation, une rencontre, un rapprochement, un nœud et semblent mettre en dialogue deux personnes : « il y a un espèce de transfert qui s'est fait entre le message ou le sentiment de la pièce et le spectateur » (E2), « la création d'un rapport entre celui qui va mettre en scène et celui qui va se définir comme public » (E6), « il y a quelque chose qui se noue » (E3).

Pour l'enseignant E8, c'est le terme de partage qui l'emporte, employé à plusieurs reprises dans l'entretien : « le partage c'est le premier mot qui me vient » ; « et j'attends ça d'une représentation c'est le partage qui me touche, c'est quand le théâtre parle de la société » ; « ça revient à l'idée de partage » ; L'enseignant va pousser alors le terme de « partage » jusqu'à la concrétisation qui serait pour elle, de l'ordre de la participation- intervention : « mais moi ce que j'aimerais c'est que l'acteur me choisisse pour monter sur scène... mais c'est vrai quand je parlais de l'idée de partage c'est ça ».

Ce propos est suffisamment évocateur et singulier pour que je m'y arrête. Tous d'abord, dire que cet énoncé est celui d'un professeur d'art plastique. Je l'explicité en regard de la discipline exercée dans sa profession, conduite dans un rapport au sensible, mais explicitée aussi par sa connaissance potentielle des courants performatifs de l'histoire de l'art, qui inclus le spectateur dans le travail en train de se faire, l'interpelle, jusqu'à l'appeler pour qu'il éprouve « avec ». C'est à dire que l'interaction, le rapport, la synergie citée plus haut par les 9 enseignants n'est plus ici un partage entre l'objet spectacle, son contenu, les personnages et le spectateur- enseignant mais le partage est envisagé avec l'artiste et comme possibilité « que l'acteur me choisisse ». Qui signifie : vouloir être choisi par l'artiste. ? L'enseignant invente ici son propre rapport à l'artiste, donne son envie de partager avec l'artiste, de rejoindre l'interprétant et donc peut-on suggérer, de participer ou de proposer lui aussi son interprétation. N'est-on pas ici dans l'exemple même d'une expérience théâtrale envisagée sur la base d'une réciprocité. Que ferait l'enseignant sur le plateau, lieu du monde, avec l'artiste ?. Que ferait-il autre que : voilà ma façon de voir le monde dit l'artiste, présente moi ta façon de le voir. Mais, minoritaire, ce propos, rappelons

le, est aussi ceux d'enseignants d'arts plastiques qui ont assimilé ce qu'est un processus de création. C'est à dire qui passe par le faire, la manipulation tout comme dans la gestion de sa classe qui invite à laisser une place au corps. On se déplace, on tourne autour de la table.

22,59%, des propos des artistes montrent que le théâtre est le lieu d'une inter-action

Pour tous les artistes, la représentation théâtrale est un rendez vous : « c'est vraiment un rassemblement concret dans lequel tous le monde doit être disponible les uns envers les autres (...) il faut des gens qui aient préparé quelque chose et un récepteur. Oui c'est un rendez-vous » (A1), D'autres termes utilisés insistent sur la rencontre : « Un rapport direct avec le public (...) c'est un contact, un rapport de proximité, la manière dont je vais construire va me demander d'être proche et de ne pas oublier le spectateur » (A6), « il faut à un moment donné cette communion là, qu'il se passe quelque chose sur l'humain » (A7).

Le rendez vous, la rencontre, le rapport, la communion sont d'une part liés au lieu lui même qui met face à face spectateurs et acteurs. Il y a un rapport direct avec des corps, des êtres. Et d'autre part avec ce que l'acteur fait circuler, apporte. L'inter-action c'est la création partagée. C'est à un moment donné, la présentation, la représentation et l'interprétation qui vient toucher le spectateur. La rencontre se faisant dans la réception. Donc que ce soit un rendez-vous ou une rencontre, celle-ci est plus souvent souhaitée, prise en compte dans la création ou la réception mais non, concrète et concrétisée par un accès direct à l'artiste.

Je rapporte le propos isolé d'un artiste qui évoque le théâtre, le lieu théâtral dépossédé des foyers lieu entre le dedans et le dehors, lieu possible de rencontre concrète, immédiate avec l'artiste et son public. « le théâtre est devenu la maison du divertissement... il y avait les foyers dans les théâtres... c'est à dire des endroits ou y avait une foule de gens, qui se retrouvait après les spectacles ça existe plus. On vient, on joue, on s'en va... » (A5).

Est-ce que, cette interaction AVEC, non plus l'œuvre par l'intermédiaire de l'artiste, mais l'artiste lui même, est elle possible aujourd'hui ?. Ou, dans quel lieu ?. Cet empêchement ne contribue t-il pas à une mise à distance de l'artiste ?.

Le mode participatif qui serait un aboutissement d'une rencontre est aussi avancé mais il est plus idéalisé qu'effectif. « Alors pour moi la place du spectateur c'est la participation active. Ce n'est pas quelqu'un qui serait passif, qui ne devrait pas juger une œuvre. Il devrait participer à l'œuvre, au théâtre. (...) de dire : j'y vais en toute liberté parce que je participe à l'œuvre. Je suis nécessaire dans le spectacle. Donc ça veut dire aussi qu'on pourrait se permettre de partir par exemple. ».(A1)

Les deux propos mettant en exergue, l'absence de ce lieu où rencontrer l'artiste, lieu pour parler échanger, manifester, accepter ou pas. Si le théâtre n'est plus ce lieu là, que reste- il alors à provoquer, sinon les applaudissements polis ?.

« Il faudrait pouvoir retrouver le côté brut des choses » (A5). N'est ce pas l'hypothèse d'un manque. D'une nostalgie d'un théâtre populaire qui aujourd'hui ne remplit plus sa forme originelle. Qui vient au théâtre ? Sur quel motif ? Entre celui qui se divertit, celui qui s'abonne et consomme de la culture, quel peut être la place du spectateur ? De l'échange ?

Je me demande s' il ne faut pas retrouver des dispositifs hors les murs parce que là pour le coup, j'ai des souvenirs de chocs absolument inouïs. Donc je m'interroge sur le fait d'aller volontairement jouer des pièces dans des lieux qui ne soit pas des théâtres (A1).

Le choc de la rencontre rapporté ici est vécu dans un autre espace que le théâtre lui même, sur le lieu quotidien de vie. Dans un autre dedans, celui de la vie courante et ordinaire, et dans lequel l'artiste dessine pour un temps un espace symbolique, lieu d'une interaction vraie, d'un choc inouï possible parce qu'il s'ajoute à la vie du spectateur, repasse en gras sur la sienne.

Comparaison enseignant – artiste

22% des propos des artistes montrent que le théâtre est une interaction, 6,43%, seulement du côté des enseignants. Des termes similaires sont employés pour désigner cette interaction : rapport, proximité, contact. Cependant, je note que dans les propos de l'enseignant, l'adverbe « entre » est souvent présent. Il s'agit d'une interaction « entre ». Dans les propos des artistes « entre » est remplacé par le corps : un rapport immédiat, un contact direct, être proche, se voir, se toucher. Pour, l'enseignant, il y a inter-

action quand il y a transmission de l'œuvre. L'inter-action a lieu parce que l'œuvre circule vers le spectateur – récepteur. Mais pour autant met-elle en contact l'artiste et le public ? . Aussi, l'artiste idéalise, espère ce contact presque de peau à peau, avec le public qui pourrait exister dans un débat autour de l'œuvre, dans une participation du public. On peut alors, se poser la question de savoir pourquoi n' y a t il pas chez les enseignants un désir de rencontrer l'artiste ? . Est-ce une appréhension, celle d'un autre monde frivole et passionné à l'encontre de celui de l'enseignant ? . Ou l'appréhension de rentrer dans un contact réel qui n'est pas théorique, ni littéraire mais tout simplement réel, le côté brut des choses ? .

7.1.3 Le théâtre donne accès à la société

25,40% des propos des enseignants montrent que le théâtre donne accès à la société

De quoi parle le théâtre aujourd'hui ? . De l'homme. Parmi les enseignants interrogés, tous évoquent dans leurs propos, l'homme et son existence. L'homme est au centre du théâtre, du texte théâtral, de la présentation et cela depuis toujours, seules les formes et le contenu des interprétations semblent avoir changé. Je ne citerai pour exemple qu'un seul propos représentatif et explicite : « Il parle de l'homme !. Comme il l'a toujours fait sauf que je pense qu'il le fait de manière beaucoup plus épuré, j'allais dire cru, mais pas dans le sens grossièreté, dans le sens mettre à nu de manière un peu plus visible toutes les failles de l'être humain... » (E6).

Pour deux enseignants, le réel, la société, l'homme, ces thèmes pris en charge par le théâtre, sont aujourd'hui, pour les enseignants, traités de manière excessive du côté d'une certaine noirceur et non de l'embellissement du monde. Le théâtre assume son rapport au réel, le présentifie mais gêne, perturbe ou manque de la légèreté. « j'apprécie d'aller voir des choses contemporaines c'est très agréable mais c'est perturbant, voilà je trouve que ça reste perturbant » (E2) ; « c'est noir je trouve que l'œuvre manque de légèreté, je trouve que c'est très sombre, je fais le même reproche à la littérature » (E3). Pour deux autres enseignants, la forme va compter « on est resté sur notre fin, c'était long ça n'avait aucun sens narratif » (E4), « ça manque de poésie, il faut faire la différence avec le quotidien » (E3) ; « le corps nu, ça non je ne peux pas, je n'ai pas envie de me faire mal » (E2).

Trop noir, trop perturbant voir choquant, manque de poésie, de la structure narrative. Que peut on entendre en filigrane chez ces enseignants ?. Est-ce un besoin d'une forme poétique, qui transcenderait le réel ?. Le dépasserait ?. Nous le verrons et l'analyserons plus tard. Est ce l'attelage du théâtre à une forme hyper-réaliste ou une forme de théâtre volontairement provocante où le corps s'exacerbe, se propose comme la dote d'un message sociétal du côté de la violence, de la destruction ?. Ne faut-il pas entendre dans ces propos, non seulement, une représentation encore classique du théâtre, la difficulté d'accéder à un théâtre du côté du corps ?. N'est ce pas ici la reprise professorale la révocation d'un théâtre des passions qui viendrait buter contre l'enseignement du théâtre à l'école, du côté du texte à l'écart de l'exposition de l'affect ?. N'est ce pas aussi un manque de fréquentation du théâtre qui ne permet pas alors la comparaison ?. Est ce un désir plus personnel d'un théâtre « heureux et léger »?. Ou un théâtre pour se divertir ?. Les propos, même s'ils attestent que l'homme est au centre du théâtre et permettent de parler de lui, de son existence, relèvent cependant des stéréotypes limités au j'aime-j'aime pas, sans prise de position réelle sur le théâtre et la société. Ce n'est pas l'occasion aussi pour l'enseignant de penser la société mais plutôt de remettre en cause les formes théâtrales.

A contrario peut être, pour un enseignant, le théâtre est une mimesis :

La représentation théâtrale met une distance énorme avec le spectateur... une distance qui est difficile à réduire entre la vraie vie et une représentation(...). C'est l'histoire de la mimesis et ce n'est pas évident de proposer un autre langage pour justement traduire ce qu'il se passe vraiment, les émotions telles que les gens les vivent. (E9)

Ici le théâtre est en défaut de réel. Il peut parler de l'homme, mettre l'homme au centre, l'actualité, mais la forme est toujours comme décalée de nous. Le théâtre n'est pas le réel et la mimesis qui l'occupe semblerait mettre à distance le spectateur.

En marge, je relève ici les propos d'un enseignant qui relate sa sortie au cinéma avec ses élèves pour le film Yves st Laurent :

ce qui les a choqué c'est l'homosexualité et je me dis qu'à notre époque que les ados soient choquée par le fait que deux hommes s'embrassent et que cela soit montré ... moi je trouve ça très beau et ce qui m'a choqué, c'est qu'ils aient pu être choqué (E8).

Je prends ces propos pour exemple et sans doute pour l'enchaînement. Ici je retiens le choc de l'enseignant, choqué par la réaction de ces élèves devant un sujet sociétal et qu'elle trouve, à priori, non seulement nécessaire de montrer mais aussi dans lequel elle reconnaît l'esthétique du film et la beauté. Certes il ne s'agit pas du théâtre, d'ailleurs la violence, la noirceur, l'exacerbation des passions, l'étrangeté, ce qui n'est conventionnel est mieux accepté sur la toile du cinéma, qui pose un filtre sur notre réel. (Un corps nu au cinéma ne choque pas). L'enseignant témoigne et postule du fait que l'art en général, parle de sujets et faits d'actualité, que c'est bien son rôle et au delà peut nous amener à changer notre regard, accepter les différences, nous faire réagir sur cette même société et nous faire réagir sur la manière de la représenter. Ce qu'elle dit aussi et ce qui l'a touchée, c'est toute la part du metteur en scène qui propose son propre regard sur l'homosexualité. Aussi, le théâtre comme tout art n'est il pas quand il a lieu, une proposition parmi d'autre. N'est il pas à envisager comme regard parmi d'autre ?. Aussi, et en écho au rejet de certains enseignants pour certaines formes de théâtre et certaines façons de dire et montrer le monde et l'homme, n' y a t- il pas, là l'avertissement d'une société en défaut d'un regard sur l'œuvre, l'œuvre comme esthétisation du monde, proposition parmi d'autre.

Il n'en reste pas moins que cependant, pour tous les enseignants, le théâtre est un outil de réflexion sur le monde. « il y a des pièces qui questionnent » (E3) ; « avant on allait se distraire alors qu'aujourd'hui on est plus sur de la réflexion » (E2), « il renouvelle notre regard sur la société » (E6), « il parle de la société, ça remet en cause des questions de valeurs » (E8).

22,61% des propos des artistes montrent que le théâtre donne accès à la société

Tous les artistes se sentent très engagés quand il s'agit de mettre en regard théâtre et société « c'est l'être humain qui est valorisé, qui est montré dans tous ses aspects » (A1) ; « le théâtre c'est l'homme, c'est des problématiques humaines » (A3). Pour un artiste la question de la place de l'homme et de son destin est mis en avant :

C'est un art plus social. qui s'occupe davantage de questions de civilisations donc il se pose la question de : où est ce que l'on est, en temps que civilisation et donc... en tant que spectateur, à ce besoin de situer... euh je ne sais pas comment dire... il y a quelque chose à voir avec le destin de l'humanité (A4)

Le théâtre est une représentation du réel mais au delà il est transcendance de ce même réel portant en lui la matière à se déplacer, à réfléchir, sans militantisme mais nous renvoyant à nous même : « il doit nous secouer, réinventer le monde » (A6), « il dépasse , il dépasse le quotidien » (A8), « c'est un art politique qui a une conscience sociale » (A1), « être artiste aujourd'hui c'est tenir le cap sur les enjeux sociétaux » (A3)

Le théâtre parle à peu près de tout quand Mayenburg travaille sur la chirurgie esthétique. C'est pas seulement pour la critiquer, même si c'est pour s'interroger, c'est aussi pour savoir qu'est-ce qui nous pousse aujourd'hui à vouloir être beau, jeune, s'habiller de la même façon.(A7)

le théâtre permet une réflexion et de secouer la conscience collective :

Oui en quelque sorte... je le vois comme une nécessité de nommer, de penser comme une nécessité de prendre la parole, il provoque, oui, il peut être dérangeant. Mais tant mieux. tant mieux. (...) C'est être capable d'être en mesure d'aller sur la lune et de regarder le monde, d'être en mesure d'avoir un regard périphérique sur ce qui m'entoure de prendre position par rapport à ça et de ne pas avoir peur d'être engagé dans la société engagé dans le monde et de prendre position et de bousculer et de provoquer des réflexions... de provoquer du débat, arriver avec des œuvres qui vont susciter la réflexion le dialogue qui vont permettre d'aller plus loin. Je n'ai pas envie de chose facile qui donc... d'être le plus près de ce qui se passe ici aujourd'hui et maintenant (A8).

Tous les artistes engagent le théâtre et leur travail dans cette voie, cette sortie. Que le théâtre puisse être un lieu de l'interprétation du réel, le propos d'un regard, d'un regard individuel critique ou poétique, exacerbé ou épuré. Le théâtre est toujours donc un témoignage de la société. Les propos des artistes à ce sujet sont souvent très engagés, singuliers, en regard de leur l'histoire, de leurs pratiques. En s'engageant à dire et penser, le théâtre fait acte social. les artistes nous renvoient à une forme de théâtre populaire. Le théâtre est il encore le lieu de débat pour tout le monde, le théâtre parle de l'homme, du monde, transcendé sur la scène mais comment infuse-il aujourd'hui sur la scène sociétale ?.

Comparaison enseignant – artiste

il y a du théâtre qui fait réfléchir bien sûr, et cherchons dans les classiques mais actuellement on veut des couleurs que le scénario soit clair qu'on soit

dans une histoire... souvent elle finit bien. On est hors la vie. Parce que ce que leur vie elle pas superbe donc on ne va surtout pas montrer ça. Pourquoi Closer parle de cette chose qui s'est passé avec notre président... pour moi c'est des choses qui se passe dans toutes nos maisons ça intéresse personne et pourtant ça intéresse une foule de gens donc c'est ça qui m'embête... on peut parler de sujet identique à condition que la poésie existe voilà. (A5)

A titre d'exemple, je relève ici les propos d'un artiste (il y en d'autre) qui opposant au théâtre une autre esthétique celle de la télécratie qui a pour gouvernail le divertissement, l'hyperréalisme. Certains artistes affichent la problématique du rapport au réel dans notre société. Que ce soit la réalité virtuelle ou le réality show médiatique dans l'affichage du corps, l'extrémité de masse qui efface plutôt qu'elle ne montre l'en-soi, lisse plutôt qu'elle ne sépare. le théâtre à l'inverse dans sa monstration, pauvre, bricolé, artisanal soumet le réel à la parole extérieure, à l'échange, au débat, à la pensée contradictoire et en devenir.

Pour les enseignants le théâtre est bien l'occasion de parler de l'homme, son existence, de reporter un regard critique et de réflexion sur le monde, sur sa propre manière d'être au monde. Cependant, ils semblent se contenter de l'œuvre et non de ce qu'elle ajoute comme regard. Ils semblent se reposer sur l'œuvre repliant la représentation sur elle-même. La forme n'est pas toujours validé et parfois, pour certains détruit l'accès à un théâtre du monde. Les artistes posent la question du théâtre sa forme, son contenu comme un témoin signalétique d'un rapport au monde et au réel, témoin d'un état du monde. Ce n'est pas seulement un point de vue critique mais l'occasion de se demander pourquoi/ pourquoi le corps ?. Pourquoi la violence ?. Pourquoi le noir ?. Le processus de création est lui même très peu abordé, il est sous entendu pour devenir vecteur d'accès à la société.

7.1.4 le théâtre est un objet d'étude

11% 95 des propos des enseignants concernent le théâtre comme objet d'étude

Six enseignants l'affirment. Le théâtre est un objet d'étude, il fait parti du programme, c'est un apprentissage, la connaissance d'un patrimoine littéraire. « on est là pour constituer une culture littéraire, que les élèves ne connaissent pas » (E3), « c'est dommage de perdre le texte (...) je ne peux pas les envoyer au bac avec ce genre de pièce, il faut qu'ils connaissent les classiques » (E5). Au miroir de la connaissance s'ajoute des qualités requises du texte

classique : le sens, le narratif « tout doit servir le texte » (E3), « ils ne peuvent pas comprendre si on a coupé des scènes. Avec la meilleure volonté du monde ils ne peuvent pas comprendre » (A5).

sauf que vous mettez un élève devant une pièce contemporaine, il comprend rien... faut faire ses gammes. On peut pas comprendre... on va voir une œuvre conceptuelle... le gamin il va dire c'est n'importe quoi... si il connaît les règles du théâtre classique... par exemple la Cantatrice Chauve, sans contexte... ça sert à rien... sur du théâtre, par exemple, la Cantatrice Chauve, ils ne peuvent pas éprouver d'émotions sans comprendre, ça fonctionne pas, il ne voient pas le comique, si c'est une œuvre qui mobilise de la culture ça va pas fonctionner... prenons Rimbaud... c'est autre chose, y a de la poésie, si c'est une œuvre qui est dans l'émotion ça fonctionne. Mouchkine ça fonctionne parce que ça mobilise les sens. La musique... tous les sens. Là ça peut marcher sur les élèves... ce n'est pas que sur les codes... (A3)

Dans ce propos relevé, se confronte la compréhension et l'émotion, l'intellect et le ressenti. La distinction entre l'œuvre classique ou conceptuelle qui ne peut être comprise et acceptée par les élèves sans les codes et l'œuvre poétique qui mobilise les sens et demande le ressenti. Peut-on ressentir, éprouver, être ému sans comprendre, sans contextualiser, sans l'histoire ? S'agit il dans son propos de donner une piste pour réconcilier sensé et sensible ? Ne s'agit-il pas ainsi de rendre au sensible une indépendance qui passerait par la connaissance des courants du théâtre ? Ou inversement de lui accorder une primauté quand il s'agit de poésie ? Qu'est ce qui fait qu'une œuvre mobilise les sens plus qu'une autre ? L'école peut-elle être le lieu de l'expérience esthétique vécue pour elle-même ? Les enseignants savent individuellement, vivre une expérience esthétique quand ils vont au théâtre sans faire appel à leur espace cognitif. Cette dimension semble être mise à l'écart dans le contexte de l'école ou le moi professoral prend le dessus. Les enseignants ne pourraient ils pas vivre une représentation avec leurs élèves de la même manière qu'ils le font individuellement ? Quel dispositif à l'école permettrait -il cela ?

Les propos cités montrent d'une part que le texte s'impose d'abord, c'est une culture littéraire, une valeur, des règles, du narratif. D'autres certains propos mettent l'accent sur l'aspect de la représentation. Et relèvent aussi de certaines frustrations des enseignants qui souhaitent que le texte étudié en classe soit aussi celui qui soit vu et représenté au théâtre. « C'est difficile de faire du contemporain », « ils ne peuvent pas comprendre si on coupe de

scènes » : l'institution culturelle devrait-elle adapter ses propositions au programme scolaire ? Mais Le théâtre représenté est-il encore le texte ? N'y a-t-il pas une médiation à faire auprès des enseignants pour montrer que le texte, au théâtre n'est plus celui d'un auteur mais l'interprétation d'un metteur en scène et que la représentation passe toujours par ce filtre et de fait se sépare du texte. Dans le contexte de l'école, peut-on aller voir du contemporain et étudier le théâtre classique ? Les avis sont partagés.

Certains enseignants s'approprient le théâtre et les propositions de l'institution comme une matière et joue la carte de la comparaison et la diversité : « ...mais même encore tout à l'heure, il y en a encore un qui m'a parlé de la pièce Absence (texte contemporain) par rapport à... on travaillait sur les lettres de prisonniers... en français aussi, on est drôlement libre on peut faire plein de liaisons et de ponts » (E4). D'autres, se soumettent davantage à l'objet étudié en classe : « c'est dommage de perdre le texte (...) il faut qu'il y ait de la cohérence, de la qualité d'interprétation... mais nous on est partagé par le fait qu'il y a le programme, donc pour sortir il faut qu'on puisse légitimer, il faut qu'on l'ait étudié en classe » (E5).

En marge, je m'appuie sur ce dernier propos de l'enseignant E5 pour montrer par ailleurs, la contradiction, parfois, de certains enseignants :

Mais moi justement... dans ma matière je n'aime pas trop qu'on demande aux élèves d'apprendre... je préfère qu'ils cherchent par eux-mêmes, qu'ils réagissent d'eux-mêmes ce qui fait que les miens ne sont pas des perroquets qui restituent un enseignement, je ne dis pas que ça marche à tous les coups mais je trouve ça essentiel de former comme ça je les pousse à créer. (E5)

Cette contradiction n'est pas la seule. Je m'arrête un instant sur cette complexité chez l'enseignant tiraillé entre le moi individuel et le moi professoral. Contradiction qui montre une capacité à « tordre un peu la règle » (A5). Cette manière de faire de l'enseignant, ce « créer » dont il parle ici, ne serait-il pas aussi par moment applicable alors, pour le théâtre et sa connaissance ? Si la littérature ne s'apprend par cœur, si elle est objet aussi de recherche, de construction d'une pensée critique pour l'élève, le théâtre en fait parti. Et peut lui aussi « se bricoler », faire des ponts, se relier.

4,35% des propos des artistes concernent le théâtre comme objet d'étude.

« la rencontre avec des textes c'est magique pour eux » (A2), « c'est donner la littérature à l'oral c'est hyper important de ne pas faire un putsch sur la littérature et de le ramener vers l'écriture théâtrale, le plaisir de lire et d'aller voir » (A7). Trois artistes évoquent le texte et la littérature théâtral. C'est un objet d'étude propre à l'école, ils le reconnaissent et eux mêmes parfois soumettent des propositions de textes à l'enseignant. C'est une matière qu'ils apportent et qui doit remplir sa mission d'imprégnation de la littérature mais aussi du plaisir de découvrir des textes.

Comparaison enseignant – artiste

Il est donc à constater que très peu d'artistes évoquent le texte et la littérature théâtrale dans les entretiens. A contrario des enseignants, pour lesquels c'est une mission de leur profession que de donner cet apport. L'artiste quand il intervient et notamment dans un atelier de pratique, fait-il impasse sur le texte ? Le nombre de séances et d'interventions incitent souvent à des formes simples autour du jeu et de l'improvisation. Mais ne faut-il pas d'abord, le corps, avant de s'harnacher à un texte ? Cependant, l'artiste ne doit-il pas oublier qu'il intervient à l'école, dans un contexte, de savoir et de transmission littéraire ? Pourquoi se déchargerait-il de cette mission ? En considérant que le théâtre est un objet d'étude, ne peut-il pas aussi permettre de donner un autre visage au texte, une autre manière de l'appréhender ? Quand un artiste amène un texte en classe, ce n'est pas pour le décortiquer, et l'expliquer mais pour que le corps passe dedans, et aide à la compréhension par le ressenti, par un équilibre entre soi et l'autre qui donne lieu à l'interprétation. Le risque en faisant impasse sur la littérature, le risque n'est-il pas de susciter des malentendus et de faire de l'intervention de l'artiste un atelier d'expression corporelle ?

7.1.5 Le théâtre est un vecteur d'apprentissage

16,40 % des propos des enseignants se rapportent au théâtre comme vecteur des apprentissages fondamentaux.

Pour 8 enseignants, le théâtre, sa pratique est un facilitateur ou un outil de récupération pour mieux apprendre ou apprendre autrement : « il faut que les enseignants sentent qu'ils

en profitent, que les élèves en profitent, que ça soit un facilitateur » (E1), « c'est une autre façon d'entrer dans le texte. Certains enfants qui sont effacés peuvent devenir à l'aise, les enfants qui sont en échec peuvent se révéler très performants » (E4). « Donc il faut y rentrer autrement donc c'est une autre approche qui va permettre à des élèves qui sont davantage visuels ou en difficultés de passer par le ressenti » (E2)

Le théâtre, lu, vu, pratiqué est envisagé comme accès à l'apprentissage, à la connaissance de la discipline et parfois vers un résultat scolaire, dans un parcours de progression. La pratique alors, le passage par le ressenti, le corps, peut aider l'élève. Cependant la visée en est toujours un mieux lire, une maîtrise. L'enseignant ne parle pas encore d'une compréhension sensible, de soi. Ici on est dans une approche sensible au service du texte et non de son interprétation : « ils arrivent à maîtriser par le biais du corps et ça c'est bien » (E7), « je leur demande de la jouer et ça aide à la compréhension de passer par le corps » (E5), « Je les encourage à la rentrée en septembre à s'inscrire dans des clubs parce que je leur explique à quoi ça va leur être utile. Il y a un oral de français donc la pratique de l'oral, ce n'est pas rien. » (E4)

Encore une fois en marge, et pour faire un signe à la suite de l'analyse, je cite l'enseignante qui évoque un élève en grande difficulté scolaire mais particulièrement bon et passionné de théâtre : « le théâtre c'est par là qu'on pourrait l'attraper qu'on pourrait le ramener à lui ...il va se retrouver coincé... on est pas obligé de savoir écrire... mais quand même il faut savoir lire c'est à dire comprendre ». (E9)

Reconnaissance encore ici du théâtre, de sa pratique comme vecteur d'un apprentissage. Comment entendre ce « ramener à lui » qui vient contredire l'aller vers les apprentissages ? Est ce toute la difficulté pour l'enseignant que d'entendre la pratique du théâtre comme une forme d'interprétation de soi même, qui n'a pas forcément un lien avec lire, écrire, apprendre, savoir ? C'est aussi la contradiction de l'enseignant dans son hésitation à la fin du propos : le théâtre comme seul vecteur des apprentissages fondamentaux se permet d'être le vecteur d'un développement personnel.

En revanche, à aucun moment le théâtre pour les artistes n'est envisagé comme vecteur des apprentissages fondamentaux.

7.1.6 le théâtre vecteur de développement personnel

25,40 % des propos des enseignants concernent le théâtre comme vecteur de développement personnel

Tous les enseignants attestent que le théâtre est un vecteur de développement personnel pour leurs élèves. Dans le cadre des modifications de l'enseignement du théâtre, les enseignants proposent eux mêmes un peu de pratique ou souvent démunis, font appel à un artiste ou répondent aux propositions des institutions culturelles de faire intervenir un artiste. C'est l'occasion pour ces mêmes enseignants, semblent dire les propos, de reconnaître l'individu et la personne en l'élève. Reconnaissance qui se situe souvent pour eux entre un « se construire soi » et « se construire auprès des autres ». Trouver sa place. :« ... c'est... quelque chose qui est apportée à chacun pour se construire, donc c'est un regard neuf qui leur permet de s'émanciper des autres, et puis ensuite ça permet de créer du lien avec les autres, » (E6) Elle ajoute plus loin « on est à la fois dans le ciment collectif et à la fois dans l'élaboration d'un individualité » (E6).

Certains enseignants insistent sur, le passage par le corps. D'abord parce qu'ils sont eux mêmes démunis dans le travail de pratique qui appelle et pose, d'abord le corps, le corps debout, annule la hiérarchie : « c'est vrai que le corps on ne le travail pas du tout » (E2), « il y a dans le théâtre la notion de jeu, la mise en scène du corps qui n'est pas mobilisé par moi » (E3) ;

Le plus souvent le théâtre et sa pratique sont un vecteur de savoir-être et profite en retour au groupe classe. Se comporter, s'exprimer, se mettre en lien avec les autres sont autant de références citées mais cependant reconnaissables dans tout atelier ayant trait au développement de la personne. Et de fait ici, peut-on se poser la question : au delà, des stéréotypes et de la généralisation de ces thèmes, jusqu'où l'enseignant a-t-il intégré la spécificité de la pratique théâtrale pour leurs élèves ? : « c'est intéressant parce que ça met l'accent sur le savoir être, le savoir se comporter, comment trouver sa place, comment montrer qu'il n'y pas qu'une réponse à une proposition » (E1), « ça relève de l'autonomie, du savoir se comporter avec sa voix, son corps, son caractère, de partager, de faire des compromis, d'attendre, ça sociabilise beaucoup et puis il y a des règles aussi » (E5).

Une autre occasion, pour 6 enseignants, celle de faire référence au corps-adolescent de

l'élève. Le travail sur le corps est donc ici un travail à partir du corps inimité, travail qui servirait à le rendre plus libre, plus ouvert. « ils ont un rapport au corps différent, parce que pour certains, le corps, il est essentiel, et... Ensuite non quand ils sont à l'école, le corps ne sert pas... enfin sauf dans la séduction, pour l'apparence » (E6).

Cependant, et je précède les résultats appartenant aux artistes sur la même catégorie, : quand l'artiste intervient, est-il vraiment dans cette visée de contrer l'existant chez la personne ? Ou au contraire, ne va t-il pas se servir de la mollesse, ou de l'apparat, suggéré dans les propos pour donner à l'état, une valeur, montrer le corps tel qu'il peut être aussi ?.

D'autre part comment expliquer dans les propos, ce qui, chez les enseignants, semblent rester en surface, dans une sorte de lissage du développement personnel, et séparé de toute réflexion sur l'interprétation de soi, séparé du risque de l'interprétation de soi : N'y a t-il pas là d'autres moules qui se préparent ici ? : « Devenir autonome », « sociable », « savoir se comporter »?. La venue de l'artiste est-elle considérée comme un plus, un joker qui viendrait compléter les apprentissages fondamentaux de l'élève par un apprentissage des savoirs êtres ?.

Je rapporte les propos isolés d'un enseignant. Cette même enseignante qui très tôt avait vécu une émotion esthétique à la vue d'une Antigone dans sa robe noire. Propos qui insistent sur la pratique comme création de l'individualité et d'un accès au réel. Est ce de sa part, signifier que l'enseignement est déconnecté du réel, «le côté brut des choses ? » (A5) :

Moi ce qui m'intéresse le plus dans le théâtre c'est la personne. Avec cette proximité un peu comme on est. Donner la permission aux gamins d'être eux mêmes, de dire ce qui les touche ou pas, c'est génial au niveau du groupe. Ça déborde le côté théâtre à proprement parler ça devient de la connaissance de soi (...) on sent que c'est quelque chose qui est porteur, c'est une mise en situation qui leur servira toute la vie encore plus que ce que nous on peut faire parce que c'est réel, alors que le reste lire un texte dans l'immédiat ce leur sert à rien par rapport à s'affirmer (E9) .

Pour 30% des propos des artistes concernent le théâtre comme développement personnel

Tous les artistes exposent que le théâtre et sa pratique permettent de s'affirmer en tant qu'individu et de mesurer son rapport à l'autre. Mais plus encore de construire, creuser cet

autre en soi à partir de soi. Il s'agit bien pour autant d'accéder à une compréhension de soi dans son horizontalité, et non dans l'échelle à gravir jusqu'au résultat. Aussi, l'artiste, l'artistique, sa proposition permet l'ajout, le cumul exponentiel de thèmes, du côté du développement personnel. : « ils sont directement confrontés à s'exprimer donc l'art dramatique est libérateur, réconciliateur, constructeur et peut aider (...) on y apporte son corps, son vécu, son regard » (A1).« La nécessité de trouver son identité, de s'affranchir de cette identité et de trouver la place » (A9), « le corps et l'espace, se reconnaître soi, les autres, le rapport à l'autre » (A5).

Tous les artistes mettent en évidence la pratique d'un art qui perturbe et transforme les relations aux autres et à l'espace, mais aussi transforme leur regard sur leur génération : « c'est un art qui aide beaucoup, qui perturbe les relations entre les élèves » (A1) ; « ça peut modifier leur regard sur ce qu'est une génération, et puis le respect mutuel, il se sont fait de vrais amis, ce n'est pas loin du sport collectif » (A7).

Plusieurs artistes montrent que le théâtre permet la pensée critique et du débat :

Il peut y avoir la partie politique, non pas fabriquer des militants qui pourraient partager mes idées mais rappeler que c'est un acte fort de venir sur un plateau et qu'on doit venir avec un message qui est le sien (A7).

Le corps est appelé aussi dans les propos : « Et puis le théâtre c'est des corps » (A1), « ça passe totalement par un retour au corps » (A4). La pratique du théâtre est un lieu de développement personnel. Mais il ne suffit pas de poser des corps dans l'espace, de les faire s'exprimer. Dans plusieurs propos, le corps sert le processus de création. :

Observer le corps de l'autre et ne pas apporter de jugement, mais voir à quel endroit il est émouvant, drôle. Aider l'acteur, l'élève, l'apprenti acteur à s'en saisir ... et se rendre compte, regarder c'est quoi un baiser très lent ou très rapide pour moi ça permet d'aborder le rythme... et c'est en fonction de l'énergie qu'il a mis, que ça ne raconte pas la même chose. Que l'interprétation ne parle pas que par des effets de voix ... la lenteur de la prise du gobelet raconte plus de chose et ça c'est la poésie c'est la poésie gestuelle... (A7)

Ici le corps est travaillé comme matière pour donner du sens aux gestes et à sa mise en rapport avec l'espace autour, l'acteur lui même et les autres. C'est éprouver la résonance du corps et sa présence comme co-existence à ce qui l'entoure.

Comparaison enseignant – artiste

Bien évidemment, les artistes parlent d'une pratique quotidienne qui leur est propre et qu'eux mêmes, charrient tous les jours dans leur travail de création. Je note donc des termes plus précis moins généraux qui répondent à l'expérience de la pratique pour les artistes.

Artistes comme enseignants s'accordent à dire que la pratique théâtrale est un vecteur de développement personnel. Cependant, là où il est question de mise en rapport pour l'artiste, c'est pour l'enseignant une question d'apport.

Pour l'enseignant, c'est un travail sur le jeu, la mise en scène, le rythme, l'élocution qui peuvent être nécessaire pour gagner en autonomie, dépasser sa timidité, de savoir se comporter, se socialiser, gérer le corps. Les verbes employés par ces enseignants témoignent d'une représentation de la pratique qui n'est pas dégagée de la gageure professorale. D'autre part, ils sont employés pour témoigner du théâtre comme développement personnel de l'élève mais se rapporte aussi au vocabulaire du savoir.

Pour l'artiste, il s'agit de trouver sa place, trouver sa parole, trouver son identité, devenir, s'ouvrir, modifier son regard, passer par le corps, travailler sur le corps, observer. Les verbes employés sont de l'ordre de quelque chose du côté de l'expérimental, du devenir, de l'infini d'une recherche. Ces termes sont aussi tout à la fois ceux que l'on pourrait attribuer à une recherche artistique et créative.

Comment insérer la pratique artistique théâtrale à l'école ? La pertinence de l'artiste à l'école n'est elle pas du côté des manières de faire en lesquelles les enseignants pourraient trouver un modèle ? Ou l'artiste vient-il en plus, comme recours, aux apprentissages ?

7.2 Le partenariat enseignant – artiste

Je rappelle que le thème du partenariat est abordé dans les cas où l'artiste intervient dans la classe. Il s'agit alors de comprendre où se situe ce partenariat et de vérifier l'hypothèse que ce partenariat est semble-t-il fictif.

7.2.1 le rôle de l'enseignant dans le partenariat vu par l'enseignant

14,29 % des propos parlent du rôle de l'enseignant

Le partenariat enseignant-artiste est un dispositif qui implique l'attribution plus ou moins concertée de rôles. Le travail d'analyse catégorielle a montré que les rôles pouvaient se multiplier, se différencier et parfois s'associer. Enseignants et artistes pouvant jouer le même rôle. La qualité de « référent » étant le marqueur de leur différence.

Dans le partenariat artiste-enseignant, 7 enseignants se montrent être garant du système et de la répartition des rôles : « nous on est là pour amener de la théorie, donc c'est difficile d'amener de la pratique, de la création. Moi j'ai une formation théorique, je suis là pour apprendre des techniques, pour aider les élèves » (E8), « mon métier c'est de transmettre, de transmettre ce que j'ai appris le mieux possible pour qu'ils en retiennent quelque chose moi je ne crée pas, je ne crée rien, par contre on peut évaluer » (E2). « Je ne crée rien et ça c'est précieux. Ce que lui fera de manière conventionnelle lui le fera de façon originale » (E6).

L'enseignant se positionne clairement du côté des fondamentaux théoriques, justifiés par sa formation. Il laisse à l'artiste sa spécificité et s'écarte de ce rôle pour lui-même. Il se démarque par la comparative : il y a celui qui amène la théorie, les savoirs et celui qui crée ; par la négative : « je ne crée pas », « je ne suis pas artiste ». Utiliser la négation « je ne crée pas », n'est sans doute pas anodine. Peut-on se permettre d'y lire une frustration mélancolique de l'enseignant à ne pas créer ? On connaît la pression, la lourdeur des programmes qui assigne l'enseignant à une tâche de production et de rendement. Cependant, il y a bien quand même distinction voir séparation entre le savoir et la création. Les termes employés pour signifier l'artiste : celui qui n'a pas d'objectif, qui fait d'une manière originale, qui crée, s'oppose à celui qui apporte, transmet, normalise et mettent déjà en évidence deux rôles distincts dans leur pratiques.

L'enseignant peut aussi préciser son rôle « je pense qu'on peut fonctionner comme médiateur entre eux et les élèves » (E6). « Ça fait de l'enseignant un initiateur » (E3).

D'ors et déjà, je constate l'absence d'un rôle bien défini pour l'enseignant dans le partenariat, pendant l'intervention de l'artiste. Les propos cités montrent que l'enseignant va

se positionner dans un rôle « entre » artistes et élèves ou « à posteriori » avec les élèves. Mais, qu'en n'est-il dans le partenariat lui-même ?, avec l'artiste ?. Que fait l'enseignant de : pratiquer, faire, créer ?. S'il prend le rôle de « l'entre », du médiateur ou de l'initiateur, celui du trait d'union entre l'artiste et élève, considère-t-il que la rencontre ne puisse avoir lieu sans lui ?. Ou que cette même rencontre a besoin d'un recours professoral ?. Est-ce une manière de ne pas s'écarter complètement ?. Est-ce une façon de ne pas se laisser déposséder de ses élèves ?. Est-ce une crainte de la personnalité « artiste » et d'une représentation de l'artiste qui viendrait mettre au tapis le travail de l'enseignant, l'artiste venant souvent déstructurer l'existant ou toucher des points affectifs chez les élèves ?. Est-ce une volonté de garder la main aussi sur le cadre et les normes ?. Mais aussi, en l'absence, d'un rôle défini préparé et concerté, dans la difficulté de trouver son rôle dans ce partenariat, et, puisqu'à priori l'enseignant se dit hors la création quand l'artiste est là, n'est-ce pas alors ces dérives qui conduisent l'enseignant à revenir sur ce qu'il a en charge, à savoir, les élèves. N'est-ce pas, ce rôle, qu'il soit « entre » ou « à posteriori », celui, garant du binôme et de la distinction, garant du système, n'est-ce pas ce rôle, qui redessine et déplace la barrière morale, éducative, que l'enseignant a habituellement avec les élèves ?. L'enseignant n'aurait-il pas à gagner, à prendre sa place entre tous, dans, un « entre nous ». Dans le cercle que propose l'artiste, plutôt qu'entre artiste et élève, élève et savoir (C'est une image mais bien souvent, les ateliers d'improvisation théâtre commencent par un cercle dans lequel l'intervenant artiste prend aussi sa place).

Un enseignant se donne le rôle de garant de la morale : « On a envie de leur dire : vous voyez qui vous avez en face de vous, des gamins à qui on a rien demandé, parfois il lui demande des trucs énormes qu'un gamin est incapable de faire. Et qu'il n'est pas souhaitable qu'il fasse, parce qu'à ce moment là il n'est pas près. » (E1).

Quatre enseignants vont mettre l'accent sur ce que pourrait être la limite du travail sur soi dans la pratique du théâtre et la limite de ce qui est montrable pour des adolescents dans le cadre d'une représentation quand elle vient toucher l'excédent intimiste. Je cite à titre d'exemple :

Dans la pratique, j'ai eu deux trois cas d'élèves qui ont fait du théâtre pour régler des problèmes personnels, comme exécutoire et même ça a été un peu grave. On voyait que dans la façon de se donner sur scène, c'était dans le

personnel. J'ai connu une jeune fille qui a mis fin à ces jours. Le théâtre ça lui a pas ...c'est pour ça que j'ai du mal avec F. il est Borderline ? ... Les élèves ont été choqué par la mélancolie de barbares, la jeune fille qui était nue, elle est restée longtemps nue pourtant j'avais préparé en amont je leur avais dit, mais les élèves ont été gênés. (E5).

L'enseignant se pose en figure protectrice. Protection contre un trop de violence ou un trop de soi ? S'agit-il de savoir comment récupérer et ré-exploiter ces sujets difficiles amenés par l'artiste dans la classe ? S'agit il de récupérer les élèves trop choqués ?, et de savoir comment les récupérer ? Y aurait-il une ligne à ne pas franchir pour l'artiste ? Ou « le dehors » fait il défaut à l'enseignant ? En tous cas, l'enseignant semble être celui qui connaît l'élève et reconnaît l'adolescent en l'élève, à contrario, semblent-ils dire de l'artiste. Le propos cité plus haut pose la question de l'art contemporain, de l'accès de l'artiste qui débarque et de son manque, parfois, de pédagogie qui peut avoir un effet néfaste sur les élèves. Le rôle de l'enseignant n'est il pas ici à un moment donné de faire en sorte que l'intervenant n'aille pas trop loin dans l'artistique ? Les propos reposent aussi la question de l'intervention artistique comme engagement dans un processus de création. Y a t-il eu médiation ? Un apport de l'artiste ou d'un médiateur sur ce qu'est un processus de création et notamment dans le cas de la pratique théâtrale une prévention sur ce que l'action peut soulever du côté de l'intime ? Mais doit-il y avoir prévention ? Doit-on sécuriser, encore ici dans la classe ?.

Pour finir, je note et rapporte les propos d'un enseignant sur le rôle de l'enseignant et de l'artiste, dans le partenariat. :

Souvent l'artiste, il vient avec l'étiquette artiste comme si ça lui permettait tout Et puis bien des artistes se plaignent quand l'enseignant se met sur le côté et devient spectateur de l'intervention et en même temps l'enseignant se plaint de ne faire que de l'autorité et de la discipline et cette place fait défaut à l'artiste qui considère qu'il n'a pas à prendre ça en charge.(E1).

Ce propos, unique, ne peut être explicatif mais il met en exergue l'absence d'un rôle effectif du côté de l'enseignant, sa disqualification dans le partenariat et qui se retrouve à occuper un rôle disciplinaire et à contrario du rôle prégnant de l'artiste. Or que peut il se passer si les rôles ne sont pas partagés mais séparés ? Que peut il se passer pour l'artiste lui même qui vient se frotter au lieu de l'apprentissage ? Que peut-il mettre en réflexion s'il ne

vient pas associer l'enseignant à une démarche neuve, à cette autre approche qui prend le risque, la subjectivité par exemple ?. Jusqu'où l'artistique d'ailleurs, ne faiblit pas de cette absence de l'autre ?.

7.2.2 le rôle de l'artiste dans le partenariat vu par l'enseignant

50% des propos de l'enseignant attribuent un rôle à l'artiste

L'enseignant attribue plusieurs rôles à l'artiste dans le cadre de ce partenariat.

Le rôle de l'artiste est posé de nouveau, en comparant ou séparant le domaine de l'intellect et du sensible : « nous on va être dans l'intellect, le décryptage et avec un artiste c'est le ressenti. Il faudrait les deux. C'est pour ça que c'est intéressant qu'ils interviennent » (E6) , « les idées ne sont pas encore arrêtées pour former l'esprit critique, c'est bien que ça ne vienne pas que des profs, de la famille, c'est bien qu'ils aient d'autres façons de représenter ces discours moins didactiques » (E5). Il y aurait donc d'un côté l'intellect, le savoir, la didactique, de l'autre le ressenti, l'être que l'artiste prendrait en charge. S'agit-il de penser le sensible séparé de la connaissance ?. Ou ne peut-on pas y lire une complémentarité ?. Encore une fois l'enseignant se pose séparé ou observateur de l'artiste.

Pour les 9 enseignants, l'artiste assume le rôle de l'artistique : Il est qualifié d'artiste et il en a la compétence. Il est artiste. Il a donc une spécificité. Il crée, apporte « quelque chose d'autre », du neuf, une différence. Encore une fois, c'est par comparaison que l'enseignant lui assigne ce rôle, en lui donnant le rôle de l'autre, l'autre approche, l'autre langage professionnel : « l'artiste il amène sa pâte, sa touche » (E8), « l'artiste est celui qui apporte la différence, le neuf, l'autre approche ».

Cette « autre approche » est très peu explicitée cependant. Je l'ai constatée par ailleurs, les enseignants reconnaissent les effets sur leurs élèves mais définir et décrire le rôle artistique en revient à poser des termes généraux : « mettre en scène », « mettre en forme et à créer » (E6) ; des jeu, des exercices de théâtre » (E4).

Je note aussi, en marge, que lors des entretiens, quatre enseignants ont qualifié leur posture professorale en l'assimilant avec celle du comédien sur le plateau. Le terme de représentation est alors utilisé à plusieurs reprises : « quand j'enseigne je ne suis pas moi, je

suis en représentation tout le temps » (E3), « On prend souvent de l'artiste mais quand j'enseigne, je ne suis pas moi. Je m'amuse énormément parce que je suis en représentation tout le temps. » (E4).

Le rôle artistique est l'occasion de sous-rôles. L'artiste est alors, pour 3 enseignants, un déstabilisateur. Ce rôle émane directement de la pratique artistique. L'artiste est un déstabilisateur, qui perturbe les codes hiérarchiques habituels entre le maître et l'élève et les normes spatiales de la classe « il transforme la classe, il en fait ce qu'il veut pour montrer comment on va construire un espace » (E6), « ça leur casse les codes, on modifie les codes, la classe, leur déplacement » (E4).

Autre sous-rôle émanant de l'artistique, l'artiste de par sa présence et sa manière de faire vient démystifier l'art, l'approche du théâtre, et sa propre posture d'artiste. Le terme de démystification est parfois associé avec celui de proximité. 7 enseignants en font état : « L'artiste apporte un regard décomplexé à l'art » (E6), « le fait que l'artiste soit là. Ça démystifie la chose. Il est là. On le voit. Ça apporte de la proximité » (E7).

Le terme de proximité est révélateur. L'artiste par sa seule présence apporte et amène du proche, du contact, de l'accessible, du réel. Sous-entendu peut-on lire dans ces propos : il amène du concret, du réel là où il manque ?.

L'artiste est une aide pour 3 enseignants. L'artiste vient combler alors ce que ne sait pas faire l'enseignant : « nous on est sans pratique de création donc heureusement que les artistes sont là pour nous seconder » (E8). « pour moi l'artiste est magique il va amener des choses que je ne pourrais jamais amener » (E6).

7.2.3 le rôle de l'artiste dans le partenariat vu par l'artiste

64,63% des propos parlent du rôle de l'artiste

L'artiste tient le rôle artistique. Les 9 artistes informateurs en font état. Il a cette compétence. Il s'affiche comme artiste. Il a l'exclusivité de ce rôle : « artistiquement c'est moi qui décide » (A2), « il attend l'expérience de moi en tant que comédien, l'expérience de plateau... moi je les implique sur un travail de mise en scène » (A3). Il affiche son rôle en évoquant le processus de création lui-même, le travail artistique à proprement dit : « on

les engage dans un processus de création » (A1), « on a parlé de masques, des choses d'ordre stylistique, du comment on fait les choses » (A4).

Les propos qui informent du rôle artistique de l'artiste se distinguent par leurs singularités. Ils sont propre à chaque artiste qui évoquent sa manière de faire, de transmettre, sa façon de penser le théâtre, d'y engager l'élève. Est-ce que cette vision singulière du théâtre peut être partagée avec l'enseignant ? Certains propos montre aussi comment ce rôle artistique se fabrique concrètement, et vient réconcilier le corps et la pensée.

Reproduire un parcours, faire une action et je demande de refaire toutes les actions de chacun. A chacun de faire ce parcours puis de faire une histoire avec ses actions puis de prendre trois actions qui sont pour eux les plus intéressantes(...) De faire des actions qui ne sont pas en lien avec ce qui est dit... ça sert à chauffer le corps et l'attention. (...)L'imaginaire tout de suite. Il ne faut pas laisser du temps aux élèves pour improviser. S'ils réfléchissent, ils bloquent. On donne un mot il faut dire quelque chose. Il faut accepter d'être ridicule. Une phrase qui n'est pas en lien avec le thème. L'acteur c'est les deux, le lâcher prise et la pensée ... penser ce qu'on a dire et ensuite le lâcher.(A7).

Ce rôle artistique qui prévaut, va générer d'autres rôles comme je l'ai montré dans l'analyse des propos enseignants. C'est le cas pour le rôle de déstabilisateur. Rôle assumé par l'artiste qui l'endosse pour l'apposer au normatif.. L'artiste vient donc déstabiliser l'ordre de la classe mais surtout les codes et les normes habituelles. Il donne l'impression de défaire ou découdre, de faire le vide ou de se frayer un chemin, de faire accepter les conditions d'entrée dans un processus nouveau : « l'artiste propose une vision et on essaie de travailler à partir de ça, de perturber les codes, les façons de voir, d'envisager les choses » (A1), « toutes les règles que vous avez apprises, moi je vais essayer de les déstabiliser ; ils ont horreur quand on bouleverse l'histoire »(A6), « on bouleverse les codes, on n'utilise pas le même langage, on se touche, on fait du bruit ou du silence, on enlève sa carapace » (A6) , « ils passent par des phases ou ils me disent on ne va pas y arriver vers quoi on part, ce flou cet incertitude, cette étape de création les mets mal à l'aise » (A8) .

Le rôle de perturbateur permet aussi à l'artiste d'amener un contenu que seul l'enseignant ne pouvait se permettre d'aborder : « l'autre jour, j'ai apporté un texte de Mayenbourg et l'histoire d'un jeune lycéen allemand qui relie la bible et qui devient intégriste chrétien ...

les profs se disent on peut en parler mais c'est quand même plus facile que ce soit vous car nous c'est compliqué » (A7). Ici c'est l'occasion pour l'artiste de rompre aussi avec l'explication de texte calibrée, à sens unique. Cette mise en danger réclame le débat, l'affrontement au monde. Elle est l'occasion de résonance. De perturbateur, déstabilisateur, l'artiste alors gagne le rôle de passeur. Celui qui transmet. Non pas celui qui inculque alors mais celui qui propose : et toi quand penses tu ? A toi de jouer !. À toi de devenir. Donc celui qui permet une présence pensée de l'autre.

De la même façon, 3 artistes en font état, le rôle artistique dans la classe, impose un autre rôle celui d'une vraie présence démystifiée qui permet de le rendre plus proche : « la présence d'un comédien à l'intérieur d'une classe contribue à le démystifier. Ça le rend proche »(A3) ; « il y a toujours cet espèce de mythe, j'entre dans la lumière, je me mets dans la peau du personnage, c'est insupportable » (A7).

Deux artistes font référence au rôle nécessairement pédagogique de l'artiste : « Je me sens d'avoir un rôle pédagogique et pas que créatif »(A5), « il y a des artistes qui ne sont pas fait pour ça et il vaut mieux qu'ils n'y aillent pas » (A1). L'extrait suivant cité montre la limite du rôle artistique dans la classe. :« moi j'ai beaucoup travaillé avec E.... lui il a aucun sens pédagogique c'est un auteur qui est hors société mais c'est bien que des élèves rencontrent des gens qui sont passionnés, dans leur folie »(A5). Jusqu'où être artiste quand on est face à des élèves ? Jusqu'où peut on lâcher du côté de l'artistique ? Jusqu'où peut on lâcher du côté la pédagogie didactique ?.

Dans le partenariat artiste-enseignant, le rôle artistique est donc éducatif ; « on a une responsabilité au niveau éducatif et donc dans ce sens il faut que ça devienne un véhicule pédagogique » ; « il faut savoir manier le langage artistique et la langage éducatif » (A4). Certains artistes revendiquent ce rôle éducatif par le fait que le théâtre devrait être enseigner comme une matière : « le corps l'espace, se reconnaître soi, le rapport à l'autre. Le fait de se déplacer. Ça devrait être une matière » (A4), « il y a tellement de base de la vie que l'on donne » (A8), « ça devrait être une discipline comme les maths et noter le sens critique. On forme un citoyen » (A5).

L'artiste est aussi le garant de la réciprocité. Les 9 artistes interrogés ont fait part de ce rôle : « Il faut qu'on soit exemplaire dans la connivence. Dans la construction du gamin de

voir deux adultes qui sont en connivence comme deux parents. C'est un plus. » (A2), « essayer d'établir un rapport d'égal à égal en respectant l'intelligence, la sensibilité de l'être, et de ne pas lui imposer une façon de faire ou de penser » (A9).

S'il n'y a pas cette réciprocité, s'il y a une forme de hiérarchie qui dirait que l'enseignant est dépositaire d'un savoir que l'autre n'a pas. Mon idée c'est qu'il y a un investissement personnel réciproque, que moi je mets à disposition, des moyens tout en attendant de toi que tu fasses quelque chose d'actif avec ça et envers moi ; et toi en amenant des choses que moi je ne connais pas. dans une expérience (A4)

Le rôle garant de la réciprocité devient la cheville ouvrière entre l'artistique et l'éducatif. L'artiste se pose alors comme celui qui permet la présence de l'autre, écoute et accueille les différences en se défaisant des principes hiérarchiques. Le même plancher ou le même bateau est partagé, le rapport est égal. C'est aussi pour l'artiste la reconnaissance dans ce rôle d'un apport pour lui même. Ici se définissent alors 3 rôles : ouverts, rayonnants permettant à l'artiste d'imposer sa vision singulières : rôles de proximité du côté de la relation, rôles de démonstration devant l'enseignant, rôles initiatiques.

L'artiste est un accompagnateur, un médiateur. L'artiste rassure et aide l'enseignant : « j'essaie de rassurer les enseignants » ; « Faut le rassurer aller dans mon sens avant d'aller dans le sien » (A6). Trois artistes se positionnent comme médiateur à la fois pour les enseignants et auprès des élèves : « Parce que c'est reconnaître quelque chose aux artistes que de lui donner ce rôle là. Qu'il a aussi ce rôle de médiation » (A4). « Et en même temps c'est gagnant : quand on arrive à faire cette démarche de médiation avec les enseignants jusqu'à les mettre dans un atelier de pratique, ils se découvrent eux même en tant que personne » (A9).

Ce terme employé de médiateur que je peux associer à celui d'accompagnateur peut mettre en relief les manques de l'enseignant mais aussi le rôle imposant de l'artiste qui prend à son tour le rôle de « l'entre ». Médiateur entre les formes de représentation et les élèves, médiateur entre les pratiques théâtrales et les enseignants, est ce à l'artiste d'assumer ce rôle ?. Est ce un rôle à tenir au risque de manquer l'exploration individuelle ?. Quelle médiation s'agit-il de penser ?.

D'autres rôles sont assumés et portés par 5 artistes du côté de l'affect, de l'intime et notamment le rôle de garant de l'intime, et de la morale : « il faut un cadre 15 fois plus épais parce que souvent on les montre avec leurs émotions dans certains textes » (A2) ; « les enseignants manquent de finesse ... l'humain ça s'apprend pas dans ... il y en a qui sont très blessants » (A6). Un propos donne à l'artiste le rôle de garant de la morale. Ce propos extrême et au caractère exceptionnel dans son contenu n'est retenu ici non pas dans une intention de jugement mais pour relever le rôle de l'artiste qui dénonce, se fait le rappel à l'ordre de la fonction enseignante, s'oppose jusqu'à démissionner.

Elle leur faisait jouer des scènes de viols leur conseillant dans leur propre vie de tuer leur mère donc je dis ... j'avais envie de vomir ... le proviseur était d'accord avec moi, mais de là à me soutenir... ça faisait beaucoup... je suis un peu amer... je pense que les élèves étaient en réel danger ... j'ai vu des élèves craquer. T. c'est pas l'endroit le plus gai du monde avec des vrais difficultés sociales... j'ai vu des élèves rouges disant je peux pas faire ça... j'ai fait sortir les élèves.. sortaient.. c'est la première fois.. que ça m'arrive.(A7)

Fait extrême certes, mais qui vient reposer la question du rôle artistique. Repose encore la question de : jusqu'où peut-on aller dans l'artistique à l'école ? Car l'artistique charrie l'intime, ou en d'autres termes, tenir le rôle de l'artistique n'est-ce pas aussi jouer avec les frontières de l'être pouvant amener aux dérives que sont fantasme, projection, exutoire. J'en reviens à tout enseignant qui pourrait jouer le rôle de l'artiste en oubliant d'autres frontières entre réel et représentation, celle aussi du dedans et du dehors. J'en reviens aussi à la crise du réel dans notre société, crise de la représentation qui vient escamoter ce même réel du côté d'une pornographie du corps, son exacerbation, du côté de l'hyperréalisme, du côté d'une mesure entre ce qui est possible et impossible. Le plateau, la scène confondue à un « tout est possible ».

7.2.4 Le rôle de l'enseignant vu par l'artiste

7,32.% des propos attribuent un rôle à l'enseignant

Pour 6 artistes, l'enseignant est le garant d'un système : « l'enseignant pour moi c'est clair c'est le référent du système » (A1), « l'enseignant est du côté du pouvoir, du système, donc il n'est souvent pas respecté parce qu'il faut aussi s'y opposer » (A7).

L'enseignant est le garant d'un suivi ou d'une réappropriation artistique ou théorique pour 7

artistes : « les profs devraient être en mesure de rebondir sur la proposition de l'artiste » (A9) ; « il faut que le prof parle de l'artiste, de la poésie, de cette rencontre poétique que n'importe quel enfant peut faire ; il faut redonner le côté noble » (A5).

Un artiste seulement fait référence à la discipline : « le cadre de l'autorité, c'est l'enseignant qui le porte. Mais pas parce que je ne veux pas le prendre, parce je n'ai pas assez d'autorité pour le faire, mais, le prof, je le vois, pour les ados c'est lui qui peut dire : stop. » (A5).

Rôle de garant du système, de suiveur ou de la discipline semblent être des rôles assignés par défaut. Par ailleurs, sans l'intervention de l'artiste, l'enseignant lui-même porte déjà ces rôles. Ici l'artiste n'attribue que peu de rôle à l'enseignant, absence qui incite à creuser, à se poser la question du niveau d'engagement de chacun.

Comparaison des rôles

L'analyse nous montre que les rôles des artistes et des enseignants dans le partenariat sont fortement en déséquilibre. L'artiste y tient le rôle de l'artistique, de l'éducatif. Ces deux rôles invitent à d'autres rôles : celui de déstabilisateur, de perturbateur, de démystificateur, garant de la réciprocité, garant de l'affectif et de l'intime, de la morale, en opposition et contradiction avec ce qui est en place dans la classe, ses normes, ses codes, la distance hiérarchique. Autant de rôle qui garantissent également l'aspect relationnel. L'enseignant donc, lui reconnaît le rôle artistique, le rôle de garant du sensible. Il lui reconnaît également un rôle de déstabilisateur et démystificateur. Cependant, à aucun moment l'enseignant ne cite explicitement l'artiste dans son rôle éducatif. Alors qu'il reconnaît sur les élèves, les nombreux effets liés à l'intervention et à la présence de l'artiste. Est-ce au tour de l'enseignant de ne rien vouloir lâcher du côté de son rôle éducatif au sein d'un système?. Est-ce le simple fait d'un manque de pratique qui lui permettrait d'éprouver et de rendre compte de ce que mobilise réellement l'artiste et ce qu'il déplace dans cette même pratique ?. L'artiste dans le partenariat semble s'imposer et prendre tous les rôles. Rôles effectifs auprès des élèves. Rôles d'aides potentielles auprès des enseignants venant combler une incompétence. Le déséquilibre pose question. L'enseignant, lui, est garant de

la théorie, du système éducatif et parfois d'un suivi ou d'une reprise de l'intervention de l'artiste. Ce sont les seuls rôles qui sont reconnus par l'enseignant et l'artiste. En revanche, l'enseignant peut parfois s'inventer d'autres rôles comme celui de médiateur ou d'initiateur. Il repose alors la barrière de « l'entre » entre artiste et élève. Le rôle de la discipline quant à lui est très peu évoqué. Le rôle de garant de l'intime est un rôle que prend aussi l'enseignant. Dernier rôle qui nous invite à poser la question de la limite de l'artistique dans un contexte de l'école. Le rôle artistique, et les questions de frontière qu'il pose, ne pourrait-il pas s'appuyer sur le texte comme recours, passeur, choix, regard, proposition pour forger le soi, l'individu dans une perceptive réellement créatrice ? Il est aussi évident que la personnalité de l'artiste souvent très engagée, laisse peu de rôle à l'enseignant. L'artiste prend l'enseignant « sous son aile », mais apparemment ne l'associe pas en partageant les rôles.

7.2.5 le niveau d'engagement de l'enseignant dans le partenariat (vu par l'enseignant)

9,18 % des propos des enseignants évoquent leurs niveaux d'engagement

Parmi les enseignants, 5 ont évoqué leur place dans le partenariat avec un artiste, comme celle du retrait : « moi si je suis un marqueur d'une quelconque autorité, discipline, il vaut mieux que je sorte » (E6), « on a pas à être là. Moi je suis en retrait parce que je suis là toute l'année » (E8). Que signifie alors, « on a pas à être là » ?, peut il faire écho à « je suis le marqueur d'une quelconque autorité ? ». Signes, encore, d'une distinction de deux mondes, d'une séparation cette fois formalisée par le retrait. Embrigadement dans un rôle. Pourquoi l'enseignant ne s'engage t-il pas lui aussi dans l'art debout , dans le cercle, ne pense t-il pas ce dérèglement nécessaire aussi pour lui même ?.

De fait les signes de coopérations sont rares : « c'est un atelier en binôme avec Olivier, il n'intervient pas tous les mardis, il a un certain quotta de nombres de séances... » (E3) ; « on étaient souvent en cercle. J'ai joué avec eux. C'était super. Ils ont adhéré et c'était super oh oui ! » (E4).

7.2.6 le niveau d'engagement des artistes pour les artistes

10,06 % des propos concernent le niveau d'engagement de l'artiste.

S'il n'y a pas de place en retrait chez l'artiste, en revanche tous les artistes parlent de formes de coopération dans le partenariat. Les termes pour désigner cette coopération sont divers. Il s'agit d'un échange, d'un partenariat, d'une collaboration, d'un rapport, d'une équipe : « C'est un échange avec l'enseignant » (A3) ; « Le partenariat des deux...se passe très bien.; Il y a une vraie envie, c'est un plaisir dans la collaboration et il y a une manière d'aborder les choses. c'est vraiment un travail d'équipe. Qui n'appartient pas plus à l'un ou l'autre. » (A9).

Quand à lieu cette coopération ? Est ce dans le seul fait, d'accepter l'artiste dans la classe? : « si la prof me dis : tu sais Martine j'ai pensé à un truc, si ça me plaît je le prends. La place elle est vraiment dans cette relation proche pédagogiquement et artistiquement. La place du prof c'est travailler avec moi. » (A2), « Dans ce binôme il faut un échange. Dans mon cas, il y a un travail en amont qui se fait. (...) C'est une institutrice passionnée de théâtre donc c'est gagné, elle motive ses élèves, elle s'est occupée de leur faire apprendre le texte. Et moi, je n'aurai plus qu'à faire la mise en scène. » (A3). Donc la coopération est possible soit elle intègre la présence de l'enseignant, soit elle se fait entre les séances avant ou après, c'est à dire dans une réexploitation sur laquelle finalement l'artiste n'intervient pas lui même.

Ce dernier propos illustre aussi comment le partenariat peut se tisser à condition que l'artiste aussi accepte un gain pour lui même : « C'est créateur et constructeur pour les deux. Un artiste apporte quelque chose de différent, c'est aussi mettre en question notre propre art, nos pratiques, d'évoluer par rapport à la jeunesse, la société et nous faire interroger sur nos pratiques et les aider à les changer » (A1).

Comparaison des niveaux d'engagement

Il y a retrait de l'enseignant. D'une part, s'il y a calage en amont entre l'enseignant et l'artiste, il n' a pas été question dans les entretiens de co-construction du projet dans les contenus eux mêmes. D'autre part, l'intervention de l'artiste ne vient pas toujours aussi à la

demande de l'enseignant lui même mais fait suite à la proposition d'une institution culturelle ou de l'éducation nationale. L'enseignant peut donc se sentir « obligé » et rentrer dans une intervention de consommation. D'où le retrait possible. Si l'enseignant peut être demandeur ou moteur de l'intervention de l'artiste. Il va le laisser faire. Et reporter, re-déplacer pour lui même cet apport dans une réexploitation. Penser la complémentarité pourrait faire de l'enseignant « un pratiquant » dans le partenariat, pourrait l'inviter à participer lui aussi, d'où les rôles se déplaceraient, se partageraient avec des postes référents. Retrait qui empêche aussi son dialogue avec l'artiste, devant ses élèves : « c'est rarement un choix de part et d'autre et c'est souvent une contrainte donc ça favorise la consommation, l'enseignant qui se met sur le côté et qui n'a pas préparé en amont qui va rien en faire en aval et donc ça se passe. Ça se passe » (E1).

7.2.7 les difficultés repérées par les enseignants dans le partenariat

26,53 % des propos concernent les difficultés repérées par les enseignants

Je précise qu'il s'agit des difficultés rencontrées entre l'artiste et l'enseignant dans le partenariat de l'artiste à l'école. Elles sont soulevés par six enseignants : « il y avait justement un artiste qui s' imposait franchement sans que les élèves ait pu dire quoi que se soit » (E4). « Il faut que ça passe avec l'intervenant » (E9).

En revanche, l'enseignant E1 fait une analyse (ce qui explique le pourcentage plus élevé que ceux des artistes) des difficultés potentiellement rencontrées avec les artistes en mettant en regard les contraintes de chacun et la difficulté à accepter ou ne serait-ce que de connaître ces mêmes contraintes :

C'est source d'incompréhension et de frustration si par exemple l'artiste vient sans mesurer quelles sont les contraintes de l'enseignant, d'emploi du temps, de charge autre que l'intervention, l'évaluation, l'artiste il vient ponctuellement. Il n'a pas ce long terme que le prof a avec l'élève.(E1) .

Que les difficultés susceptibles d'être énoncées par les enseignants soient rares, est finalement assez logique. Le retrait favorise le lissage du partenariat. Chacun reste dans son monde. Mais, l'enseignant n'accepte t-il pas trop facilement l'artiste ? Ne lui fait-il pas « trop confiance » au point de fermer le yeux sur l'intervention, les manières de faire?.

17,99% des propos concernent les difficultés dans la partenariat

A contrario, tous les artistes attestent des difficultés rencontrées dans le partenariat. Certaines reconnues par les artistes sont liées aux pratiques de l'intervention, aux manières de faire, sa pédagogie face aux élèves qui vient bousculer celle de l'enseignant et parfois le mettre en cause. Je cite les propos de l'artiste A1 représentatif des difficultés récurrentes soulevées par les artistes :

Moi je sais que sur le projet que j'ai fait, il fallait que tout soit prêts au maximum tout le temps, et l'imprévu a été une notion très dure et créer c'est être dans l'imprévu dans le vide, dans l'inconnu, (...) je pense que c'est bien si les parcours artistiques sont envisagés à l'école sans enjeu de visibilité extérieure... c'est encore les modèles ancestraux, il y a encore le modèle de fin d'année et ça bloque, ça peut bloquer une démarche... ça bloque le travail d'obliger à ce qu'il y ait une chose carrée. Une obligation de rendre. Dès fois, il y a des processus de création qui vont être porteur mais il n'y aura pas forcément un résultat grandiose, c'est le cheminement qui est intéressant..(A1).

En exposant ses difficultés, l'artiste différencie deux manières de transmettre. L'enseignant a besoin de certitudes, d'une forme calibrée d'un rendu, d'un résultat et appréhende le caractère improvisé de l'artiste. De l'autre l'artiste défend la nécessité de l'improvisation, du cheminement du vide dans un processus, défend la recherche les tâtonnements, les variations contre la forme toute faite du spectacle, modèle visible d'objectif atteint. Ce qui à son sens est « dur », c'est bien l'opposition de deux fonctionnements à l'encontre de l'un et de l'autre. Mais rajoutons aussi peut être, la méconnaissance pour chacun de ces fonctionnements et contraintes : « Alors, le prof est déconnecté du réel, faut travailler énormément avec l'éducation nationale. Souvent, ils sont déconnectés et ... parce que pour eux, tout est facile et ils sont dans un autre monde, mais pas comme l'artiste ; C'est le risque Zéro. » (A6).

le prof est « déconnecté du réel » ce propos interroge d'abord tous les stéréotypes sur l'artiste qui dans le commun est souvent celui, doux rêveur, qui est en dehors du réel. Ce qui achoppe ici au contraire serait le réel déconnecté, de l'enseignant. L'autre monde, l'autre approche est cette fois citée l'artiste. Qu'est ce que l'artiste appelle réel ? Est ce l'opposition du savoir, de l'intellect, de la primauté du livre contre la pratique, le corps, le sensible ? Ce qui vient buter dans le partenariat n'est ce pas le fonctionnement d'une institution qui ne pourrait accepter le hors-cadre ?.

Les difficultés sont parfois conflictuelles et achoppent sur des valeurs pédagogiques ou éducatives : « j'étais hyper fier d'avoir tenu tête au prof avec une gamine qui ne savait pas lire qui était complètement rejetée par le prof c'était la seule qui n'avait pas de livre (...) et ça a fritté... pour une gamine où il m'avait dit ce n'est pas la peine de la mettre dans le projet » (A7).

Les difficultés sont celles aussi d'une conception de l'art : qui ramène indéfiniment semble t'il à une séparation entre le texte littéraire et sa valeur patrimoniale et le texte interprété, transformé : « ils vont d'abord choisir une œuvre classique mais c'est comme la loi du moindre effort » (A9), « Aller contre le texte, là c'est plus leur amour propre qui est touché (A6). La difficulté peut venir aussi des textes contemporains qui vont aborder des sujets existentiels ou de société avec un langage plus direct ou immédiat qui viendrait mettre l'élève en contact avec une réalité auquel il n'est pas prêt ou qui n'est pas la sienne. Ou, je rajoute, au contraire, l'éloigner du réel, l'éloigner du ressenti, de sa propre présence, l'éloigner de son propre sens critique.

Et puis, l'œuvre contemporaine n'est elle pas initiatrice en ce sens qu'elle est toujours elle – même un écho d'œuvres plus anciennes ?. N'est-ce pas un autre corps de la parole du théâtre que ces écritures incitent à découvrir ?. Les filiations et les comparaisons n'aident elles pas à conquérir une posture artistique ?. Faudrait-il encore que les enseignants en soient aussi convaincus ou formés ?. L'artiste n'a t-il pas là un rôle à jouer : ne pas faire l'impasse sur le texte.

Comparaison des difficultés repérées

Il y a donc finalement très peu de difficultés exprimées par les enseignants. Les difficultés relevées par les enseignants montrent que parfois l'artiste s'impose dans la classe, débarque, impose sa vision d'artiste, s'écarte donc de l'élève, de l'enseignant et empêche que quelque chose « se passe ». Je peux aussi mettre en miroir ce que semble révéler l'enseignant E1 : l'artiste serait déconnecté du réel car il ne connaît pas les contraintes de la classe, il ne sait pas ce qu'est un adolescent et ce que nous rapportait explicitement l'artiste A6 : « l'enseignant est déconnecté du réel. », il a peur de l'imprévu, il est contraint, encerclé par l'institution, et la pression sociétale actuelle. L'exemple cité, ne montre t-il pas

la difficulté pour chacun à se saisir des contraintes de l'un et de la proposition nouvelle de l'autre ? Manque-t-il la médiation entre l'artiste et l'enseignant ? Ou plus simplement la rencontre vraie, rencontre pour que « ça passe » ? .

Le partenariat, fictif à mon sens, l'un s'imposant l'autre s'écartant, ne laisse pas la place à ce conflit, ce débat, qui pourrait être propice à se déplacer, à travailler avec l'autre. Enrichissant aussi, il serait pour les élèves, l'exposition de deux mondes, deux manières de voir, face aux certitudes inculquées.

Certains enseignants ont trouvé l'occasion de rapporter des expériences menées avec leurs élèves sur des temps de hors classe. J'en cite trois exemples en annexe.

8 Synthèse des analyses

Si les enseignants savent vivre la représentation théâtrale comme une expérience esthétique le désir de rencontrer et de contact avec l'artiste pour autant n'est jamais exprimé. De la même manière si le théâtre est le lieu de la représentation du réel et de la société, beaucoup d'enseignants récusent un théâtre noir ou hyperréalisme. Il y a donc une certaine distance avec l'étrangeté du monde théâtral. La personnalité de l'artiste, le théâtre sont intrinsèquement, figure et lieu des passions. Alors que l'école elle-même tend à normaliser et réfréner les comportements excessifs ou simplement le singulier dans l'apprentissage. Le théâtre reste donc un objet d'étude, un vecteur pour progresser dans les apprentissages fondamentaux. Le passage par le sensible et le corps est un moyen pour mieux apprendre et l'artiste est un facilitateur de ces mêmes apprentissages. Les enseignants reconnaissent les effets sur le développement personnel mais les termes employés restent généraux sans mettre en exergue l'outil de transformation sociale et éducative qu'est le théâtre pour les élèves. De la même manière, les enseignants perçoivent mal ce que l'artiste pourraient apporter dans leur manière d'enseigner.

Les artistes ont vécu une expérience esthétique souvent très jeune au point qu'elle les a « pris » et ancrée dans un parcours. Le théâtre se construit pour eux sur le désir de rencontre du public. Il est un vecteur social donnant accès au monde et à son interprétation. À l'école le théâtre est un objet d'étude par le biais du texte. En revanche, le théâtre n'est pas un vecteur des apprentissages. Pour l'artiste, la pratique théâtrale dans le cadre scolaire est un outil anticonformiste, un dérangement salutaire des routines professorales, un cheminement dans la connaissance de soi, dans la valorisation individuelle à partir du collectif.

Dans le partenariat, le plus souvent l'enseignant reste en retrait par peur d'incompétence artistique. Il peut aussi reconstituer son rôle hiérarchique dans une position de médiation entre l'élève et l'artiste. L'artiste s'impose, occupe la place, fort de son expertise artistique. Il a le monopole artistique devant l'enseignant. En revanche, face aux élèves, il coupe avec toute position hiérarchique pour rentrer dans une relation de réciprocité. Le rôle artistique

semble générer et essaimer d'autres rôles : médiateur, accompagnateur, garant de l'intime, démystificateur, perturbateur. Il est celui aussi qui relance le rôle éducatif. Pour les artistes, l'enseignant est le référent par excellence, le garant du savoir pour la société, l'institution. Il est rare qu'il soit un collaborateur dans l'intervention.

Dans le partenariat, les deux cultures restent alors séparés. Les niveaux de coopérations sont rares les prises de risques nulles. Les difficultés ne sont que très peu explicitées : elles existent quand l'artiste s'impose sans évaluer les contraintes de l'enseignant. Elles existent aussi dans la conception de l'art et des sujets difficiles (politique, mort, religion) que l'artiste ou le théâtre pourrait aborder. L'enseignant alors, adopte une attitude de surprotection. La question alors peut se poser de jusqu'où aller dans l'artistique, dans le travail sur soi ?.

L'analyse montre que le partenariat reste le plus souvent fictif. Au sein même de ce partenariat, parle t-on d'éducation au théâtre ?, d'éducation par le théâtre ou d'éducation pour le théâtre ?. Les deux protagonistes du partenariat semblent se rencontrer, recommandés par les institutions. Le partenariat dans cette recherche semble consommé, sans prise de risque de voir deux mondes distincts se rencontrer. L'artiste, comme acteur potentiel d'une relance éducative par le fait esthétique, demanderait alors un véritable accompagnement.

9 Discussion

Dans cette étape qui va suivre, je m'autorise à mêler tout à la fois des éléments théoriques qui me reviennent suite à l'analyse et des éléments d'aide à la décision. Les préconisations vont s'énoncer autour des nécessités d'une redéfinition de l'enjeu de l'éducation artistique pour la MJC, celle de la pratique artistique chez les enseignants, et d'un accompagnement de proximité du partenariat artiste-enseignant.

Comment accentuer cette analyse, comment l'éclairer à nouveau, même ici de manière fugitive et forcément lacunaire. Deux images alors me reviennent. Et au delà, deux images qui convoquent ou exemplifient, deux sensibilités proches, celle d'un philosophe et celle d'un historien, homme de théâtre.

Avant même d'ailleurs, d'en revenir à la pensée de Gilles Deleuze, ma première image fait appel à la science botanique et à la définition du rhizome :

Un rhizome est une tige pérenne, souvent souterraine ou sub-aquatique, allongée et horizontale ou oblique, d'une plante, s'étendant à la surface du sol ou dessous, gonflée de réserves, capable de produire à n'importe quel point de nouvelles plantes à partir de ses bourgeons .

Ma deuxième citation je l'emprunte au philosophe des images :

J'ai vu un jour dans les Alpujurras, un oiseau immobile dans le ciel. C'est parce qu'il était placé contre le vent – parce que le milieu, l'air était lui même en mouvement que le corps de l'oiseau pouvait ainsi jouer à suspendre l'ordre normal des choses et à déployer cette immobilité de funambule, cette immobilité virtuose. Voilà exactement, me suis-je dit alors, ce que c'est que danser : faire de son corps une forme déduite, fut elle immobile, de forces multiples (Georges Didi- Huberman, 2006)

Je voudrais déléguer ou plutôt dédier la première image au rôle spécifiquement artistique de l'artiste et la seconde, au rôle en devenir, de l'enseignant, bien que, écrire me devant, l'inverse pourrait tout autant être un possible. Je tente alors ici d'expliquer.

9.1 Sur la ligne de fuite de l'artiste

La notion de rhizome a servi à Gilles Deleuze et Félix Guattari pour expliquer un système cognitif qui n'aurait pas de racine. C'est à dire, que pour eux, la structure de la connaissance n'est alors pas dérivé aux moyens de déductions logiques mais plutôt elle s'élabore point par point. Le modèle rhizomatique de Deleuze est absence de subordination hiérarchique, de rigidité (ce qui ne veut pas dire pour autant, absence de règle.) Modèle horizontal, traçant, qui s'étend, s'élargit suivant les principes d'hétérogénéité, de multiplicité et de cartographie.

à la différence des arbres ou de leurs racines, le rhizome connecte un point quelconque avec un autre point quelconque, et chacun de ses traits ne renvoie pas nécessairement à des traits de même nature, il met en jeu des régimes de signes très différents. Il n'a pas de commencement ni de fin, mais toujours un milieu, par lequel il pousse et déborde. (...) le rhizome n'est fait que de lignes(...) ligne de fuite ou de déterritorialisation comme dimension maximale d'après laquelle, en la suivant, la multiplicité se métamorphose en changeant de nature (Deleuze G & Guattari F., 1980)

Aussi, je me permets de penser que l'artistique ou plutôt le processus de recherche dans lequel nous invite l'artiste, sa manière de faire donc, est rhizomatique. Dans son travail de création, pour lui même ou quand il intervient auprès d'élèves dans une classe, quand l'artiste n'est plus seulement artiste mais, fait faire, engage, il part toujours du milieu et tout est à chaque instant milieu. Appréhender les choses par leur milieu en ce sens, que toujours quelque chose d'autre, chez l'autre, peut advenir prendre racine, former, se transformer. L'artiste propose la bifurcation. Là où il nous semblait exister de la vérité, il nous propose de nous inquiéter de cette vérité et de la «rejouer» indéfiniment. Il n'y a que ré-enchaînement par dessus les coupures et les discontinuités. Aussi, l'artiste dans son rôle à l'école, propose de faire et faire avec notre hétérogénéité et notre multiplicité. Contre l'unique, nous ouvre à nos singularités. Comme disait Bataille, « nous faire saigner intérieurement ». (Bataille 1953 cité par Didi Hubermann, 2006). Ce « saigner » qu'évoque aussi les enseignants dans les entretiens, ce saigner intérieurement, que j'associe au « faire fuir » de Deleuze (Deleuze, 1977, p47) Cette même idée qu'il oppose à toute institution qui plutôt que de « faire fuir », formalise. Aussi, l'artiste invite à nous soustraire c'est à dire à ne rien fermer, à nous disloquer pour renoncer à nous mêmes. « Elle était le prononcé »

hors-je » « nous dit le philosophe Didi Hubermann. Je me souviens que l'auteur parlait alors d'une comédienne de son phrasé, glacé et froid, mais : « le ventre tremblait ». Qu'est-ce que le hors-je ? C'est justement le renoncer à soi même. Le hors-je c'est l'image dialectique, la tension entre la dignité civique (le phrasé) et la douleur intime (le ventre) . Le « hors je » c'est comment oublier le moi, comment penser, sans mettre je au centre pour que le corps, un corps et un texte se rencontrent et opèrent une frange d'impersonnalité. On est dans l'expérience de soi qui fuit et qui s'invente, l'expérience de la pensée qui produit un savoir. Un savoir qui n'intéresse pas l'ego. Un savoir fait d'interprétation. Non décidément, ce n'est pas l'art que l'artiste transmet, encore moins qu'il ne doit transmettre son art ou son style. L'artiste transmet une capacité à inventer, à inventer et à faire présence, notre capacité à nous présenter, à nous faire parole. La condition, c'est le milieu, d'appréhender par le milieu. Non pas gravissant l'échelle, non pas subordonnée à la parole de l'autre, mais intervenant comme un autre de plus, au milieu, parmi et avec. En cela, l'artiste ne sait pas ce qu'il transmet à celui qui en use, puisque ce qu'il transmet est propre à chacun. Chacun en devenir. En cela le rôle artistique est éducatif. Il nous remet en rapport avec nous même, l'autre, le monde. En cela, le rôle de l'artiste à l'école est de redonner au mot, éduquer le sens de « relier » quand, d'autre part, éduquer aujourd'hui, ne veut plus dire que mettre au format. En cela son rôle artistique donc éducatif pourrait infuser dans d'autres matières, d'autres disciplines que la littérature et nous faire dire que l'éducation artistique peut aujourd'hui rendre « enseigner », vivant comme foyer de résistance. Sont à travailler, alors, nos singularités, dans la mesure où ces singularités ont la possibilité de modifier nos idées préconçues donc de solliciter la pensée de façon heuristique comme la comédienne du philosophe, de manière sensible et intelligible. « Seul le poétique peut produire de la pensée en la laissant brisée devant chaque œuvre » (Didi-Hubermann, p 26) et ainsi donner à enseigner, non pas l'objectif mais la construction des conditions de la liberté de cette même pensée. Donner la possibilité de « l'entre », entre le sujet et l'objet, laisser la place d'inventer : de redire, de se déplacer, d'attendre. Un espace pour de vrai dans une société où l'espace est écrasé sous le temps, où l'on préfère l'illusion que les mirages « c'est que le temps nous jette dans l'apparence alors que l'espace nous situe dans le réel (..) parce que l'espace permet des mirages mais pas l'illusion » (Bernard Noël, 2004, p 42) .Oui, prise de distance donc avec les institutions où la théorie formalise. Ou toute incursion du dehors est

reprise au compte de ce même formalisme. L'artiste vient à grande foulée, non pas que l'artiste doit s'héroïser. Dérive aujourd'hui de l'art qui soignerait des maux. Au contraire, l'artiste montre, répète, que tout ces gestes, manières, faire, sont si proches de la simplicité, si proches de notre quotidienneté. Il instaure rupture et connexion tel le rhizome qui « peut être rompu, brisé en un endroit quelconque, il reprend suivant telle ou telle de ses lignes en suivant d'autres lignes » (Deleuze & Guattari, 1980, p16), se décentre, brise la symétrie. Et suivant cette ligne de fuite se quitte, pour fabriquer de l'autre en soi. Nous amène à penser. Penser : une sensation au contact (Patrice Loraux, 1993).

9.2 Pour un devenir-dansé de l'enseignant

J'oubliais le sens du mot école, « skhole », loisir et celui du mot culture « colere », prendre soin et celui d'enseigner ?. Si le processus de création est rhizomatique, je donne à l'enseignant un devenir danseur. Dans son livre, « Le danseur des solitudes », le philosophe et historien, Georges Didi-hubermann regarde Israël Galvant, danseur de flamenco contemporain. Mais plus encore, l'auteur reconnaît et « montre » le geste dramatique de cette danse qu'est le baile jondo, celle du « danser profond » de Galvan. Danser tout à la fois en éclats et en réserve où le danseur ne s'isole que pour être plusieurs. Pourquoi de ma part, associer cette image de ce danseur à celle du devenir de l'enseignant. Danser ses solitudes reviendrait à accentuer les surfaces, émouvoir l'espace, provoquer l'altérité., « perturber le sens, entrelacer les figures contraires, enchaîner les boucles, briser les enchainements, précipiter les chocs, faire surgir des blocs de paradoxe, détourner la grâce habituelle du corps qui se sait danser » (Didi-Hubermann, 2006, p 45). Danser avec la notion du danger, avec la fragilité du savoir. Non pas finir, mais risquer que cela ne tienne pas. « Ne pas s'en tenir à l'énoncé » pour Georges Bataille. Briser les servitudes, danser contre le dogme, entre l'ombre et la lumière. Ce n'est pas la profondeur qui cherche à s'exprimer mais c'est en dansant qu'elle s'exprime, c'est la danse qui invente la profondeur . « Car l'origine n'existe pas en amont de nos gestes mais il lui faut trouver une forme à chaque instant ».

Pourrions nous espérer que l'enseignant (re)devienne ce danseur. Que l'enseignant prenne du danseur « ce qui se meut à vif dans le terreau », prenne le fait « de ne former soi-même ni unité, ni ensemble, créer au contraire du multiple avec son seul corps en

mouvement » (Didi-Hubermann, 2006, p 17). Une sorte de contre temps faites d'intervalles et de rythmes où enseigner risque aussi la possibilité de l'altérité, le *templar* en espagnol c'est à dire l'art de modérer et non de clôturer. Et cette joie, de voir parfaitement décomposé ce qu'il fallait laisser tomber pour que ça arrive. Ce que je montre dans l'analyse, cette figure bicéphale de l'enseignant, partagée en deux temps, entre son moi individuel et son moi professoral. Son désir d'émotion esthétique et la réappropriation canonique de ce désir en présence d'autres. L'enseignant ne doit-il pas devenir ce double dans son enseignement ?. Garder son rôle de doublure, cette règle qui fait qu'un tissu externe peut se tordre, c'est à dire ouvrir cet espace contre la positivité du savoir et donner le change pour la pensée du dehors, pensée faite d'écarts. « L'être soi » dont parle Foucault où « je » n'est plus une position universelle mais un ensemble de positions singulières occupées dans le on. Rester non pas l'émanation de « je » mais la mise en immense d'un toujours autre (Deleuze, 1986, p 124). Là est le pli et l'enseignant doit apprendre alors, à plier. D'abord, refuser de plier son corps à la contrainte de l'unique et de l'unicité. « Tout faire en revanche pour se plier, déplier sans cesse ». (Didi-Hubermann, 2006, p 34). Plier c'est créer des écarts, des contacts, des poches. Le peintre Simon Hantai utilise cette méthode du pliage comme un organe à deux temps inspiration expiration, systole diastole. Le pli invente un dedans plus profond que tout monde intérieur, « une épaisseur retirée en soi, un organisme d'inversement et de doublures, de strates, de conversions, de plissements et de contacts. Le pliage comme mémoire du dehors, contact de temporalité hétérogène. « Le dedans c'est le pli du dehors ; enfermer le dehors c'est à dire le constituer, en intériorité d'attente ou d'exception. Le dedans comme doublure du dehors. » (Blanchot, p292). Plier c'est retrouver et inventer ce soi. Pour Foucault, la lutte pour une subjectivation passe par une résistance aux deux formes d'assujettissements : une forme nous individualise selon les exigences du pouvoir, une forme attache chaque individu à une identité connue et stable (Deleuze, 2012, p 113). La lutte pour le sujet est une lutte pour la différence, la variation et la métamorphose. Il appartient à l'homme de produire de nouveaux modes de subjectivation comme foyer de résistance et qui emporte l'homme « jusqu'à la chambre centrale dont on ne croit plus qu'elle soit vide puisqu'on y met le soi. Ici on devient maître de sa vitesse, relativement maître de ses molécules et de ses singularités dans cette zone de subjectivation ; l'embarcation comme intérieur de l'extérieur » (Deleuze,

2012, p 130) ou « transformer les affrontements en profils » (Didi-Hubermann, 2006, p 43) ainsi, postuler que l'enseignant est ce danseur qui plie le dehors, c'est à dire qui en soi, en fait quelque chose de mouvant, c'est postuler que l'enseignement peut être le lieu d'un affrontement, qu'enseigner est la danse, « la combinatoire des transformations » transmises. L'enseignant, le même, qui enseigne aussi, le différent, l'autre , et ainsi s'étoile.

Préconisations : redéfinir les enjeux du partenariat artiste -enseignant

Dans le cadre de ces actions avec la communauté éducative, il est sans doute devenu nécessaire pour la MJC de travailler sur l'association du couple artiste-enseignant, de soutenir ce partenariat et lui donner des raisons d'être. Ainsi, les propositions de la MJC dans le cadre scolaire devrait pouvoir permettre de montrer que l'artistique est éducatif et participe à un enjeu, celui de restaurer l'éducation elle même. Cette dimension éducative, la MJC a pu la mesurer par exemple dans les projets périscolaires qui engageaient artistes et jeunes. La faire passer dans l'école double l'enjeu. Il s'agit alors de toucher et de déranger les manières d'enseigner et de transmettre, portés par un enseignant.

Il s'agirait alors de déconstruire chez l'enseignant l'attitude de consommateur, l'attitude sécuritaire des apprentissages, l'attitude conformiste face à la création.

D'où la nécessité de réduire les actions elles mêmes qui induisent ces attitudes comme par exemple les séances exclusivement scolaires. En ce sens, privilégier les propositions tels que : « ce soir je sors mon prof » .

Il s'agirait donc de ne pas faire l'impasse sur l'enseignant. La MJC doit alors donner à l'enseignant l'occasion de trouver de quoi restaurer son individualité dans son enseignement par l'expérience artistique et esthétique. Cela passe par une reconnaissance, d'une part artistique possible chez l'enseignant plutôt que de l'astreindre à la seule normativité scolaire. Cela passe aussi par une visée explicative et sensible de ce qu'est le théâtre. De sa double nature : moyen social d'apaisement et moyen de subversion social. L'analyse a montré combien les enseignants ont souvent peur de la forme exacerbée du théâtre, comme ils craignent les sujets difficiles en classe. L'artiste est vu comme celui qu'ils refusent et celui qu'ils admirent. Celui qui amène la passion exclue de l'école et celui qui apporte cette passion qui leur manque. Il

y alors un vrai travail de compréhension et d'accompagnement à mener sur ces questions, un travail pour inviter l'enseignant à relier théâtre et vie, enseignement et vie.

La MJC doit éviter le piège du cumul des dispositifs prêt à consommer ainsi que l'instrumentalisation. La MJC doit se garder de vouloir formaliser le théâtre, formaliser sa programmation, l'adapter à l'école, et veiller aux normes par une médiation de l'explication.

9.3 Pour une réconciliation du sensé et du sensible

Dans le partenariat enseignant-artiste, tel que je l'ai analysé, il me semble qu'il y ait un malentendu qui empêche tout autre portée du rôle de l'artiste. L'introduction du sous titre « théâtre et représentation », bien qu'il soit un avancement dans la prise en compte du théâtre comme art vivant, en même temps qu'il est une occasion, est aussi potentiellement un risque. Un des malentendus se situe du côté d'une indéfectible conformité aux programmes. Pour l'enseignant la pièce vue ou la présence de l'artiste dans la classe facilite l'entrée dans la case « représentation »... . Mais si l'artiste amène de « l'autre », ce n'est pas pour autant, pour l'enseignant, l'occasion d'autre chose ou d'autrement. Ce n'est pas le risque de l'écart, de l'altérité, de la multiplicité des profils du danseur. Le théâtre vu et joué est assujéti au programme, aux cases du sous titre. Aussi est il logique de trouver chez l'enseignant une demande envers la MJC, celle que la pièce colle à l'étude par exemple ou que le texte figure dans son intégralité sur scène. De même est-il logique de trouver chez eux une attente à la venue de l'artiste, celle de pouvoir, par le biais du sensible, faire progresser ou rendre plus performant l'élève. De même alors est-il logique qu'il y ait retrait de l'enseignant pendant l'intervention. Mais est-il possible de penser définitivement que, ce qui vient de dehors est bien « autre » et que ce n'est qu'à cette condition que sensé et sensible pourront se réconcilier ?.

La pièce jouée à la MJC n'est pas toujours celle du programme scolaire pas plus qu'elle ne répond aux canons de l'objet étudié : c'est alors prendre ce qui est, comme une proposition esthétique, celle d'un metteur en scène, celle d'un regard, d'un actant qui choisit de donner à voir ce regard. Expliquer, que le texte d'une part est celui d'un auteur mais qu'une pièce jouée est le texte passé au filtre d'un metteur en scène. La pièce interprétée, dramatisée, ne doit pas être une illustration du texte étudié. La sortie théâtre ne doit pas être l'illustration

de l'enseignement du français. Car alors, l'enseignant et ses élèves perdent l'occasion de « l'autre ». Perdent l'occasion de la diversité et de la comparaison, par lequel le regard se construit, s'éduque et rentre dans un processus créatif. Peu importe alors la pièce, si l'on part convaincu que l'homme de théâtre a quelque chose à dire aux hommes aujourd'hui et que ce quelque chose peut devenir une pensée du dehors, une liberté, pour nous même. De la même manière, l'artiste dans la classe importe un processus de création, de recherche, de mise en présence. Un espace joué, déstabilisé (ce qui ne veut pas dire là encore absence de règle au contraire). Il est donc loin du programme à remplir de l'enseignant, loin du bac à soutenir de l'élève. Le risque est donc de penser l'intervention de l'artiste comme un débrideur, ou un défouloir, le risque c'est de prendre l'intervention de l'artiste pour un atelier d'expression corporelle. Le risque c'est de mouler le théâtre et l'artiste, de l'instrumentaliser, de le confisquer pédagogiquement. Comment alors, faire que artiste et enseignant « s'articulent » ?. D'autre part, opérer contre ses risques, c'est trouver la nécessité de réconcilier le sensé et le sensible. Outiller l'élève c'est aussi lui permettre de construire son intériorité, de trouver une place pour aller à la rencontre de lui même. Et le texte, (puisque qu'il est souvent dans l'analyse, ce qui sépare artiste et enseignant), peut être central. Peut être le dénominateur commun du sensé et du sensible. Ce qui va rentrer en résonance avec le monde d'ici « en même temps que se transporter dans un autre temps fictif à travers d'autres corps, d'autres usages de la parole » (Lallias, 2005, p 9). Aussi l'artiste, ne doit pas faire « un putsch sur la littérature » quand il intervient à l'école. Quand l'artiste amène un texte, de la même manière, c'est toujours l'occasion d'exposer un regard et de mettre en débat, de parler de l'homme, de proposer à son tour une manière de le dire, c'est à dire de devenir funambule précaire, trouver de soi dans les mots de l'autre, dans l'écart avec l'autre. Donc être dans une démarche herméneutique, d'interprétation qui donne du sens. Mais je dirais aussi, même, sans parler de mettre en scène un texte, apporter les auteurs de théâtre dans une classe, montrer la diversité des langages, des prises de position esthétique, critique, c'est en retour proposer aux élèves de s'inventer, dans une écriture de soi qui passe par la parole, la présence et l'écoute, une pensée au contact qui se construit « A vous de jouer ». Je pense alors à François Bon, auteur, et son travail d'intervenant d'ateliers d'écritures partant de la littérature. Mais celle ci comme multiplicités de territoires investis d'une langue, « littérature assaut contre la frontière » disait Kafka.

(Kafka, 1945, cité par Bon , p 21) Je pense aussi à Jan Potack : « il doit y avoir en chaque homme voué aux délices et aux frayeurs que lui impose son propre corps un appel vers le haut qui le conduit à se vouloir âme, à s'emplumer à vivre dans la perspective de l'universel et donc de l'immortalité à ressentir l'urgence de l'éducation par l'œuvre avant qu'il ne soit trop tard » (Potack, cité par Popelard, 2004, p 89). Au delà, l'éducation artistique et plus encore la présence de l'artiste dans l'école n'est-elle pas l'occasion de s'interroger aussi sur la manière dont les savoirs se transmettent, peuvent produire du sens et à quoi peuvent ils servir ?. Marie-Hélène Popelard cite Anna Harendt qui sut opposer au travail qui nous constitue comme mortels vouée à sa futilité, l'œuvre et l'action. « C'est seulement en préservant cette hiérarchie entre le travail d'un coté et l'œuvre et l'action de l'autre que le laps de temps qui s'écoule entre naissance et mort méritera d'être appelé *bios* vie humaine et non *zoe* vie animale, c'est seulement à ce prix que des évènements surgissent qui méritent d'être racontés et de fonder une biographie » (Poppelard, 2004, p 90). Travail, œuvre, action cette trilogie résume les différentes étapes de l'humanisation par l'éducation. Or aujourd'hui, l'enseignement désigne travail exercice, règles. Apprendre n'est pas seulement apprendre ce qui nous intéresse mais c'est aussi intéresser à ce qui au départ, ne nous concerne pas. « On est homme en refusant, en se refusant du moins pour un instant, l'animal qui est en soi. Or si l'enseignement en reste là, il nous voue au technique, au savoir. Éduquer donc nous apprend à ne pas en rester là », en suscitant les rencontres et par un art de faire qui seul peut développer une capacité de résistance. Aussi, dans réconcilier sensé et sensible, il y aussi l'horizon de l'émancipation. L'artiste à l'école pour s'émanciper. Être conscient du legs, de l'apport mais s'en défaire. Le sensible pour s'émanciper. L'éducation artistique a ce rôle là sans doute de remettre de l'éducatif dans l'enseignement. De poser la question de la transmission des savoirs.. Ne pas gommer les contradictions, les aspérités. L'éducation doit apprendre à habiter des lieux de conflits, pour ne pas formaliser le ressenti justement. Ne pas dire : voilà ce que tu as ressenti. L'éducation doit m'ouvrir en conscience sur une liberté et en cela l'œuvre d'art est un témoin qui m'inquiète, me questionne et forme mon jugement, renouvelle ma vision du monde, l'élargie, la réveille, la dépayse. Ce qu'il y a d'artistique (donc éducatif) dans le rôle de l'artiste, au delà du simple enseignement de la littérature du français, au delà même de l'éducation artistique, force alors les manières de faire, les praxis de l'artiste à infuser dans enseigner aujourd'hui Et

peut être tout particulièrement est ce rôle de l'artiste de théâtre qui vient faire bégayer la parole, la rendre chercheuse, qui vient mettre des corps debouts, en présence.

L'enseignant, je l'ai suggéré doit apprendre à plier. Plier c'est se demander ce qui s'est passé dans le noir et non dans la lumière. En revenir à se poser la question du comment plutôt que de faire face seul à l'objectivité du : » c'est ça « .C'est aussi, alors susciter la curiosité et le désir, autre que la transmission explicative. Donner le goût du danger, faire goûter, faire passer de je en je, confronter et non plus seulement de commenter. Éduquer et perturber les opinions toutes faites. Au delà, d'une éducation artistique l'artiste en présence ouvre cette possibilité là à côté d'enseigner. Socrate faisait du professeur un éducateur. Si enseigner pose « les démarcations », l'enseignant doit aussi les perturber. Et en cela oui l'artiste est un initiateur. Il montre en faisant, concrètement. Plus encore, l'enseignant devrait aussi prendre sa place dans le cercle, « faire avec » pour éprouver comment « ça passe » , ce que « ça fait », pour renouveler la rencontre, l'échange autour de transmettre. C'est, autre occasion, celle pour l'enseignant, de redevenir figure bicéphale au sein de l'école au sein de son enseignement et toutes matières apprendre aussi la délibération et le plaisir de transgresser en jouant avec la frontière. Se faisant double, ainsi l'enseignant retrouverait sa place d'éducateur dans une société où aujourd'hui il semble la chercher. En rendant possible la rencontre avec l'artiste, mais aussi en s'appuyant sur ce rôle, ou en le faisant son double et sa doublure il permettrait (aux élèves) : « devant les angoisses fatales du marché du travail, on saurait que l'expérience esthétique peut donner une liberté neuve celle de ne plus être asservie aux cultes de la performance mais savoir ou trouver un espace de jeu où l'on peut exister pour que quelque chose se passe » (Popelard, 2004, p 98) car ce n'est plus seulement alors sensé et sensible qu'il s'agit de réconcilier mais aussi intérieur et extérieur...

Préconisations : proposer la pratique en amont du partenariat

La MJC doit montrer la pertinence de cette réconciliation et au delà son enjeu véritable. Celui d'une innovation possible dans l'apprentissage des fondamentaux.

L'analyse montre que les fondamentaux de la pratique théâtrale et de ses effets sur les élèves, pour les enseignants, restent sur le bien fondé de l'activité à travers des lieux communs. L'enseignant devant justifié ces

interventions, les ramène à son propre enseignement. Le partenariat est donc deux fois, manqué. Manqué pour ce que fait vraiment le théâtre et pour la relance de l'enseignement lui même. Il faut donc donner à l'enseignant l'occasion de la pratique théâtrale, l'occasion de côtoyer un artiste, de côtoyer l'étrange et la passion, l'imaginaire. Il faut également lui montrer l'intérêt de ne pas dissocier une pratique de spectateur d'une pratique de jeu.

Il pourrait alors s'agir pour la MJC d'organiser des ateliers dans le cadre de résidence ou des stages artistes-enseignants. Ces projets pourraient alors être co construit en partenariat avec l'éducation nationale, mais aussi jeunesse et sport ; encadrés par une veille éducative-culturelle (conseiller pédagogique, conseiller jeunesse sport, médiateur culturel). Il s'agirait de faire vivre à l'enseignant une démarche artistique au contact d'un artiste. Mais, plus encore peut être, pourrait-il être envisagé, lors de ces stages, d'inciter l'artiste à faire de l'enseignant un collaborateur dans un projet artistique. Non pas tant pour former l'enseignant à une pratique qu'il pourrait insuffler lui même dans sa classe. Non pas que l'artiste soit perçu comme un modèle mais que sa singularité le soit, et que l'enseignant trouve l'occasion de (re)construire son patrimoine intérieur. J'y vois aussi la nécessité de moments privilégiés pour des retours sur les pratiques (Ce temps là est souvent négligé lors de stages., alors qu'il est l'occasion de débats et confrontations entre des moments d'ateliers) interrogeant les manières de faire de l'artiste, celles ci pouvant être l'occasion pour l'enseignant d'interroger les siennes.

9.4 Pour un partenariat de l'être-avec

A la question du rôle de l'artiste il me semble que les propos précédents donnent quelques pistes de réflexions ou des appuis pour confirmer la pertinence de l'artiste à l'école. Je dirais pertinence de l'artiste à condition qu'il reconnaisse son rôle éducatif aussi. Lors d'une réunion pour la présentation du festival Nov'ado, réunion qui rassemblait artistes et enseignants, j'ai relevé la phrase d'un artiste qui disait en parlant justement de cette présence de l'artiste dans le système éducatif. « c'est urgent pour le théâtre ». J'ai manqué de rajouté « ...et l'école». L'artiste en question évoquait la difficulté de vivre tout simplement celle aussi du théâtre à trouver son public et par là voulait-il nous inquiéter sur

le public de demain, Pensait-il aussi que le théâtre et l'artiste à l'école trouve aussi de quoi se ressourcer se régénérer au contact direct d'enfants, d'adolescents de génération en train de construire leur regard sur le monde. J'ose l'espérer. Je n'en suis pas si sûre... En tout cas, ce « c'est urgent pour le théâtre » me renvoie aussi à la réflexion, est ce dire que le théâtre aussi va mal ? Est ce dire que la représentation au théâtre est tout autant en crise que l'école. ? Vers quel théâtre tendre alors ? La société du spectacle n'est elle pas elle même à contre courant, à nous demander sans cesse de déchiffrer, reportant la rencontre. A trop vouloir le langage différent résistant à la rationalité, à trop vouloir résister de toutes leurs forces stylistiques à la rationalisation les artistes ne risquent-ils pas l'isolement ? » (Popelard, 2004, p 87). Que reste-il aussi du lien entre artiste et public ? Je pense alors à ce révolutionnaire d'Augusto Boal. Qui dans son « théâtre de l'opprimé » (Boal, 2012) nous met en garde contre un théâtre qui nous purgerait de tous les mots anti sociaux, théâtre coercitif d'Aristote. Théâtre de la catharsis. Augusto Boal explique que ce genre de théâtre dans une société en crise, freine l'individu de tous ses élans transformateurs en cela que ce théâtre, théâtre de l'osmose avec le spectateur, nous comprend. En ce sens que le spectateur délègue son pouvoir à la scène. Ce qu'il va se passer, est déjà dans le regard du regard du spectateur (Boal, 2012, p 200). Le spectateur nourrit la fiction et incorpore les éléments, adopte comme sa réalité et sa vie, ce qui dans l'œuvre d'art est présenté comme de l'art. (c'est d'ailleurs ce que souligne Boal, ce que l'on retrouve dans le spectacle de divertissement à la télé notamment dans les love story). L'auteur propose une autre poétique, un théâtre qui change la réalité, transforme le spectateur, l'accueille sur scène. C'est à dire le faisant passer en protagoniste, en sujet créateur et transformateur. C'est essayer, tester, vérifier. Jouer l'action pour oublier la catharsis qui vide le spectateur de son contenu. Une action qui stimule la volonté d'accomplir puisque dans le théâtre d'Augusto Boal, ce théâtre se voulait une répétition d'une action réelle qui allait se passer dans la vie. Je prends ce révolutionnaire partisan d'un théâtre pour exemple, afin de mettre en évidence le risque aujourd'hui en temps de crise souterraine, d'un art emphatique. Dans une société ou l'école fait poids, possède savoir et pouvoir, il est urgent, oui pour le théâtre, pour l'école, que le théâtre garde sons sens, sa mesure, son rôle d'éclaireur qui vient nous questionner, nous rencontrer. Et plus encore, le théâtre doit permettre de réaliser nos actions poétiques, les jouer, nous former en groupe dans la vie. Pour de vrai. Aussi n'est ce

pas un genre de théâtre mais tous les théâtres possibles, la diversité des langues du théâtre, formes mêlées, qui vont nous donner à voir des « comment je le dis », des « comment je le traite », ce par quoi aussi, j'y reviens, il nous alpague : à vous de jouer.

Donc, le théâtre, comme lieu de propositions particulières qui doit atteindre le spectateur sans détours, l'émouvoir non pas grâce au lien d'empathie mais dans son intelligence et sa sensibilité. Donc, veille, précaution à tenir pour la MJC qui doit dans sa programmation aussi montrer la différence, d'autres sonorités que ce que nous aimerions voir. Quant à l'artiste dans la classe, j'ajoute et paradoxalement peut être, et contrairement aussi, à certains artistes interrogés lors des entretiens, que le théâtre à l'école ne doit pas être une matière obligatoire. L'artiste ne doit pas être un modèle, ou une méthode. L'artiste à l'école doit rester une proposition, une expérience. Une expérience comme toute celle que nous faisons quotidiennement, ordinairement. Pour rester vivante. Le lieu de l'artiste à l'école doit rester un atelier. Lieu où l'on fait, défait, refait autrement. Le partenariat doit rester un bricolage mais un bricolage professionnel. Pas de méthode à appliquer, pas de copier-coller. Le partenariat doit envisager le risque de la rencontre. Je dirais mettre un visage sur la rencontre. La rencontre proche « comme on est assis là en face l'une de l'autre » me disait une enseignante (E9).. Là encore veiller mais peut être plus encore, travailler à la rencontre, travailler à ce que artistes et enseignants ne remplissent pas seulement une case. Le partenariat ne peut se contenter d'une addition. Le bricolage professionnel est exigeant, est humainement exigeant. Il faut que la rencontre soit la mise en contact encore une fois sans détours de deux mondes. deux reflets. La rencontre artiste-enseignant donc, avec ce qu'elle contient de flux, d'accrocs, de pulsions, de passions. Ainsi le partenariat peut en déplaçant, chacun vers avec, peut jouer à coudre et découdre et recoudre les savoirs d'élèves contre les savoirs des singularités. Il faut des niches ou des espaces en friche dans le théâtre et l'école pour que la rencontre puisse avoir lieu, pour que ça discute, débatte, pour « faire fuir ». Pour que artiste et enseignant se touchent, se choisissent. L'accompagnement est alors nécessaire plus que la seule médiation qui tente de convaincre et applique. La dimension relationnelle y est évidemment première, accompagner c'est à dire se joindre à quelqu'un pour aller là où il va (Paul, 2004). Il faut parler, initier l'enseignant, le prendre avec soi, lui montrer ce qu'est un processus de création, ce que faire peut ressentir. J'ajoute au mot accompagnement celui

d'imprégnation : s'irriguer ou s'imbiber. (Je vole le terme à Jean-Luc Nancy). Il faut un accompagnement qui montre comment l'artiste invite l'autre à créer soi et la diversité, le singulier pluriel, comment l'artiste relance poétiquement, rythmiquement chacun à s'interroger sur comment, invite à explorer, à devenir promesse. Ainsi il faut aider l'enseignant à retrouver sa figure bicéphale dans son enseignement particulier. Ainsi, c'est urgent aussi pour le théâtre. Echo lointain et synonyme d'Augusto Boal, un autre révolutionnaire, Paulo Freire n'oublie pas que l'éducation est forcément une intervention dans et sur le monde (Freire, 2013, p 112). A quoi nous servent les révolutionnaires ? A ne pas les suivre mais à inventer pour nous.

« L'école je la vois toujours, quand j'y pense, comme un cercle : c'est le cercle de l'attention. Je n'aime pas les programmes, les divisions en années d'étude et capacités successives. Il n'y a que le cercle ; il peut durer le temps qu'on veut, les élèves y sont mêlés, débutants ou aguerris. Leurs regards convergent vers le centre, où on joue. Le maître est assis dans le cercle ; son rôle n'est pas de dire comment il faut jouer mais d'entraîner le cercle à déchiffrer les signes qui sont donnés au centre et naturellement on circule sans cesse du centre à la circonférence ; La formation de l'acteur est faite ainsi d'intelligence de soi même » (Vitez, 1994, p 241).

Préconisations : accompagner le partenariat artiste-enseignant dans la classe

Il s'agirait de travailler Le partenariat dans une logique d'efficacité qui prend en compte non seulement l'identité de chacun mais leur donne les moyens de se désédentariser face à leur culture, leur acquis, leur pratique. Montrer et expliquer alors que le partenariat se doit d'être l'espace aussi de croisement venant nourrir la pratique de l'autre.

La médiation seule aujourd'hui à la MJC ne peut répondre à la problématique du partenariat à construire. La médiation pourrait alors être augmentée ou doublée par l'accompagnement. Celui-ci exige l'expertise et la présence d'un tiers au sein même de ce partenariat. « L'accompagnateur » se devrait d'avoir une connaissance non seulement de l'artiste mais aussi de l'enseignant : connaissance de leurs contraintes, valeurs, cultures, pratiques. Il s'agirait alors d'un accompagnement de proximité. Je le vois tout d'abord en amont de l'intervention, dans une relation inter-personnelle (accompagnant-partenaire) rassurante et structurante en prévision de la rencontre. pour :

estimer le rôle éducatif de l'artiste, rappeler à l'artiste les contraintes de l'enseignant., donner à l'artiste la responsabilité de réorienter l'offre qui pourrait l'instrumentaliser, mobiliser l'enseignant comme force de proposition artistique. l'inciter à participer, estimer sa capacité à se laisser déplacer., rappeler l'enjeu et le travail de l'artiste. Mais aussi, faire parler les désirs de chacun, favoriser la rencontre en amont qui tiendrait lieu de genèse, empêcher toute forme de hiérarchie ou monopole qui voudrait se reconstituer dans un espace vide, à prendre. La présence tiers, par la suite, permettrait, alors, de réajuster, questionner, aider. le binôme à trouver l'autonomie et la mesure commune dans leur action.

La MJC pourrait alors initier la mise en place d'un pôle d'observatoire des pratiques artistiques (arts vivants) à l'école. Il n'en serait que plus pertinent dans son lieu. Elle est déjà un lieu de ressource et d'expérimentation. Il manque peut être la visibilité et la mise en valeur de ses actions. Un site ressource répertoriant les actions et alimentés par les interventions des artistes à l'école sous forme de séquences filmées ou dialogues artistes-enseignants retranscrits, pourrait permettre un espace de recherche continu et de fédérer, de rendre prioritaire le rôle de l'artiste à l'école.

Je voudrais rajouter que le festival Nov'Ado aura lieu en novembre. Ce projet associe les jeunes sur du temps et du hors temps scolaire. Le risque est ici de faire un nouveau théâtre modèle qui ferait parler les représentations qu'ont les metteurs en scène sur les jeunes ou les jeunes comédiens sur leur propre représentations d'eux-même. Théâtre qui peut aussi lisser ou moraliser les questions propres à la jeunesse. Nouveau modèle de théâtre qui peut disqualifier l'enseignant ou bien, au contraire, l'encourager à mettre en débat les questions éducatives des jeunes abordés par le théâtre. Mais aussi, dans un deuxième temps, permettre à l'enseignant d'inventer une façon d'emmener ses élèves vers à un théâtre plus diversifié dans ces propositions. Quoi qu'il en soit, la MJC doit continuer d'encourager et de montrer du théâtre comme forme subversive, inventive et comme brassage sur scène de questions humaines .et des difficultés pour l'homme à y répondre, questions qui peuvent appartenir à tous.

Conclusion

Nous sommes passés d'une société de consommation à une société de figurants dans laquelle chacun veut son comptant de célébrité. Dérive stérile et individualiste mais qui signale pour le peuple un besoin et un désir de relancer sa subjectivité, de l'exprimer. L'artiste, propose une esthétique relationnelle, produit des modes de socialité, permet à notre subjectivité de passer dans le social

« Comment faire vivre une classe scolaire comme une œuvre d'art » demande Guattari (Guattari, 1992). L'école a souvent borné nos désirs. Aujourd'hui en déficit, l'école désigne un espace vide. L'analyse montre que le rôle de l'artiste dans la classe auprès des élèves est artistique donc éducatif, comme restauration du rapport dans l'éducatif. Le théâtre est d'ailleurs en ce sens un levier puissant de mise en mouvement de l'humain et du collectif. En revanche, le duo artiste-enseignant a l'intuition de cette refonte mais pourtant, ne trouve pas sa mesure commune. Le partenariat artiste-enseignant reste celui d'un monopole institutionnel ou affectif qui concourt souvent à laisser l'enseignant au bord. Alors que de nombreux travaux montre l'enjeu du rôle de l'artiste pour relancer l'enseignant dans ses manières d'apprendre, relancer l'éducation.. Pour cet enjeu, les outils propre à la pratique théâtrale peuvent alors devenir ceux de l'enseignant. La MJC de Rodez doit sans doute, revoir la nécessité d'accompagner ce partenariat pour que les projets ne manquent pas d'habitants impliqués

Demain, c'est à dire, au mois de Novembre aura lieu à Rodez le Festival Nov'ado organisé par la MJC. La communauté éducative, en autre, est sollicitée dans sa participation aux actions qui entourent le Festival. Certains critiquent l'idée d'un théâtre pour adolescents. Il me semble que la question en cache une autre, celle de la finalité de l'éducation artistique aujourd'hui et de l'utilisation de l'art non plus comme médium mais comme relance à l'intérieur de la communauté éducative. Il y a donc une veille à tenir pour une question innovante à condition d'un accompagnement de proximité, d'un accompagnement au changement

Bibliographie

- Abdelkader, Y & Bazile, S. (2013). *Langues, langages, interculturalité : circularité des représentations*, in Abdelkader, Y (dir). (2013). *Pour un théâtre monde*. Presse universitaire de Bordeaux, pp223-260
- Aden, J. (2013). *Apprendre les langues par corps*. in Abdelkader, Y. (dir). (2013). *Pour un théâtre monde*. Presse universitaire de Bordeaux, pp 109-123
- Adorno, T.W.(tra.1976). *Autour de la théorie esthétique* . Paris : Klincksieck
- Bailly, JC, Guénoum, D & Stiegler, B.(dir).(2006) *le théâtre, le peuple la passion*. Paris : *Les solitaires intempestifs*
- Balandier, G. (2000), *La théâtrocratie selon l'anthropologie*. In Illouzch & Vidal.1 (2000) *Jean Duvignaud : la scène, le monde, sans relâche* . Paris : Babel, pp 65-75
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Puf
- Barthes, R. (1981). *Le théâtre de Baudelaire* .*Essais critiques*. Paris : Seuil/Point
- Barthes, R.(1982). *Littérature et signification* .*Essais critiques*. Paris : Seuil/Point
- Becker, H.(trad.2006). *Les mondes l'art*. Paris : Paris : Flammarion.
- Boal A.(trad. 2012).*Théâtre de l'opprimé* .Paris:La découverte
- Bon F.(2000). *Tous les mots sont adultes*. Paris : Fayard
- Bordeaux, M-C. & Deschamps, F. (2013). *Éducation artistique. L'éternel retour ?*
Toulouse : Edition de l'Attribut
- Bourriaud, N. (2001). *l'Esthétique relationnelle*. Dijon : Les presses du réel
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction.Critique sociale du jugement*.(ed.1982)Paris : Edition de minuit.
- Cormann, E. (2012). *Ce que seul le théâtre peut dire*. Paris : les solitaires intempestifs
- Deleuze, G (2004). *Foucault*. Paris : Edition de Minuit
- Deleuze, G & Parnet, C.(1996). *Dialogues*. Paris : Champs Flammarion
- Deleuze, G & Guattari, F.(1980). *Mille Plateaux* .Paris : les éditions de Minuit
- Dewey, J.(trad.2005). *L'art comme expérience*..Paris : Farrago
- Didi- Hubermann, G. (2006). *Le danseur des solitudes*. Paris éditions de Minuit
- Didi-Hubermann, G. (2004). *L' étoilement.Conversation avec Hantai*. Paris : les éditions de Minuit

- Brook, P. (1991). *Le diable c'est l'ennui* Paris : Actes sud
- Duvignaud, J. (1965). *Sociologie du théâtre*. Paris : PUF
- Duvignaud, J. (1977). *Le don de rien* Paris : Stock
- Faure, S & Garcia M. (2004). *Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique* in *Revue Française de Pédagogie*, 144, pp 85-94 Editions Ecole Normale supérieure de Lyon
- Filiod, JP. (2011). *Au delà de l'art : créativité et expérience esthétique*. Consulté en février 2013 in Cairn info. http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=GS_137_0037
- Filiod, JP. (2008). *Des artistes à l'école : brouillages et bricolage professionnel* . Consulté en février 2013 in Cairn.info <http://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2008-1-p-89.htm>
- Filiod, JP & Necker S. (2012). *L'innovation en mode pluriel et relatif l'exemple de l'éducation artistique et culturelle*. Consulté en février 2013 <http://sociologos.revues.org/2661>
- Filiod, JP. (2010). *Des malentendus, bien entendu! Partenariat, tensions et innovations discrètes d'ans un dispositif de résidences d'artistes en école maternelle* Science de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle, 43, p 77-94
- Filiod, JP. (2014). *Le sensible au pluriel. Jeu de cadres en contexte d'éducation artistique*. Consulté en février 2013 in Cairn.info. http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=STA_103_0087
- Foucault M.(2009). *La pensée du dehors*. Paris : Fata Morgana
- Freire, P. (trad. 2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Paris : Eres
- Gadamer, H.G. (1996) . *Vérités et méthode*. Paris : Seuil
- Gadamer , H.G. (1992). *Actualité du beau*. Paris : Aliné
- Goodman, N. (2009). *L'art en théorie et en action*.(ed.2009).Paris : Gallimard
- Gorz, A. (1997). *Misères du présent. Richesse du possible*. Paris : Galilée
- Guattari, F(1992), *Chaosmose*. Paris : Galilée.
- Heinich, N.(2005). *A quoi servent les créateurs?. L'art le compromis démocratique*. In A.Ducret. (2010) . *A quoi servent les artistes*, pp13-29. Genève : Seismo
- Helbo, A (2007). *Le théâtre : texte ou spectacle vivant* . Paris : Klincksieck
- Kaplan, L (2006). *Une forme particulière de pensée* sur remue.net. Consulté en juillet

2013.<http://remue.net/spip.php?article2603>

Kerlan, A.. (2012). *Ce que l'artiste fait à l'école. De la maternelle au lycée et à l'université, l'engagement éducatif de l'art*. Consulté en octobre 2013. sur le blog de philippe Mérieu in www.merieu.com. http://www.merieu.com/ECHANGES/kerlan_artistes.pdf(2013)

Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer : la tentation esthétique : contributions philosophique à l'étude d'un paradigme*. Sainte Foy : Presse de l'Université Laval

Kerlan, A. (dir). (2005). *Des artistes à la maternelle*. Lyon : édition Sceren/Crdp

Kerlan A. (2011). *L'atelier de l'artiste, laboratoire d'une nouvelle normativité ?* Consulté le Aout 2014. In <http://www.sens-public.org/spip.php>

Kerlan, A. (2007). *L'art pour éduquer: la dimension esthétique dans le projet de formation post moderne*. *Educations et Sociétés*, 19, pp 83-97. Consulté en juillet 2014 in [cairn.info](http://www.cairn.info). http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ES_019_0083

Kerlan, A. (2002). *De l'école de savoirs à l'école de la culture*. Consulté en aout 2014. <ftp://ftp2.snepfsu.net/snepfsu/peda/Kerlan.pdf>

Kaufmann, JC. (2013). *L'enquête et ses méthodes- l'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin

Lahire, B. (2005). *L'invention de « l'illettrisme »*. Paris : La Découverte

Lauret, P. (2008). *La représentation théâtrale et l'expérience* Consulté le juillet 2013 in [Cairn .info](http://www.cairn.info) http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=CAPH_113_0009

Le Coq, S. (2004). *Raisons d'artistes. Essai antroposociologique*. Paris : l'Harmattan

Le parcours d'éducation artistique et culturel. consulté en octobre 2013 in [éducation .gouv.fr](http://www.education.gouv.fr) . http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71673

Lallias, JC .(dir). (2005) *L'art debout un dérèglement nécessaire*. Dijon : CRDP

Loraux, P. (1993). *Le tempo de la pensée*. Paris : Seuil

Loriol, JP. (2002). *Continuités et ruptures* in Lallias, JP, Lassalle, J & Loriol, JP . (2002) *Le théâtre et l'école . Histoire et perspectives d'une relation passionnée* Paris : Anrat/ Actes sud, pp 7-11

Maffesoli, M. (1990). *Au creux des apparences*. Paris : Plon

Mérieu, PH. (2002). *Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire repères pour un avenir* .in Lallias, JP, Lassalle, J & Loriol, JP (dir). (2002) *Le théâtre et l'école . Histoire et perspectives d'une relation passionnée* Paris : Anrat/ Actes sud, pp30-47-

- Mérini C. (1999) *Le partenariat en formation. De la modélisation à une application*. Paris: L'Harmattan
- Monnier, M & Nancy, JI, (2005) . *Allitérations, conversations sur la danse* Paris : Galilée
- Nancy, JL. (1996). *Etre singulier pluriel* éd.2013).Paris : Galilée
- Nicolas-Le-Strat, P. (1998). *Une sociologie du travail artistique*. Paris : L'Harmattan
- Noël, B. (1998).*l'espace du poème*.Paris : P.O.L
- Ollivier, JL. (2013). *D'un monde à l'autre.les langues de la scène.Pour une géographie des imaginaires* in Y.Abelkader. (dir). (2013). *Pour un théâtre monde* Presse universitaire de Bordeaux pp 89-94
- Pignot, L & Saez, J-P. (dir). 2013. *Education artistique et culturelle : pour une politique durable*.Grenoble : L'observatoire de politiques culturelles,42.
- Popelard, M.H.. (2005). *L'enseignement à l'éducation artistique* in Lallias, JC. (dir). *L'art debout un dérèglement nécessaire*. Dijon:CRDP, pp 87-99
- Prigent, CH.(2004). *L'incontenable*. Paris : P.O.L
- St Girons, B. (2008). *L'acte esthétique*. Paris : Klincksieck
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité* .Paris : Fayard
- Py, O. (2012).*Trois enjeux transmission, partenariat , formation* in Pire, J.M. (dir)(2012). *Art à l'école Réconcilier le sensé et le sensible*. Paris : La documentation française pp 26-63
- Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible. Esthétique et politique*. Paris : La Fabrique éditions
- Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. Paris : La Fabrique éditions
- Vallon, Ch.(2006). *Le partenariat* in Assise nationale de l'éducation artistique Théâtre spectacle vivant .Nantes : Anrat/CRDP, pp.12-20
- Vattimo, G. (trad.1987). *La fin de la modernité. Nihilisme et herméneutique dans la culture post moderne*. Paris : Le Seuil
- Wallon, E. (2013). *L'éducation artistique a besoin d'audace politique*. Consulté en décembre 2013 in <http://www.journal-laterasse.fr/avignon/typer/enquete-thematique>
- Vitez, A. (1994). *Ecrits sur le théâtre l'école*. Paris : P.O.L
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage..* Paris : La Dispute.

ANNEXES

Sommaire

Annexe 1 : Projets artistes / jeunes à la MJC (2005-2012).....	122
Annexe 2.1 : Grille d'entretien.....	125
Annexe 2.2 : Guide d'entretien (Artistes).....	128
Annexe 2.2: Guide d'entretien. (Enseignants).....	130
Annexe 2.3 : Entretien / A1.....	133
Annexe 2.3 : Entretien / E6.....	144
Annexe 3.1 :Thèmes et catégories	160
Annexe 3.2 : Thèmes et catégories	162
Annexe 4.1: Analyse catégorielle (extrait).....	165
Annexe 4.2 : Analyse catégorielle Artiste-Théâtre (extrait).....	166
Annexe 4.2 : Analyse catégorielle Enseignant-Théâtre (extrait).....	169
Annexe 4.2 : Analyse catégorielle Artiste-Partenariat (extrait).....	172
Annexe 4.2 : Analyse catégorielle - Enseignant-Partenariat (extrait).....	175
Annexe 5 : Codage et pourcentage (extrait)	177
Annexe 6	178

Annexe 1 : Projets artistes / jeunes à la MJC (2005-2012)

En 2005 la compagnie Artizan du metteur en scène Elie Briceno est accueillie à la MJC. Il s'agit de dépasser la simple diffusion d'un spectacle et d'inscrire une présence artistique dans la ville, de rendre accessible la création et la production de formes innovantes du spectacle vivant, de mettre le public au cœur de ce processus. Ainsi les états de création d'un spectacle sont ouverts au public. Les jeunes sont invités à venir découvrir un processus en train de se faire, découvrent que le spectacle se fabrique dans le travail, l'élan et les répétitions pour donner forme, une forme dont le spectacle n'est qu'une proposition. Mais jusque là encore, artistes et adolescents ne se côtoient que sur le bord de la scène.

En 2007, dans le cadre d'un dispositif imaginé à Toulouse par le théâtre de la Digue « Urgence de la jeune parole » et d'une résidence à la MJC de Rodez, la compagnie Tabula Rasa propose un travail théâtral au long cours à destination des adolescents du grand Rodez Sur neuf week-ends, une dizaine de jeunes choisis alors sur casting, s'engagent dans un travail co-dirigé par le metteur en scène de la compagnie Tabula Rasa, Sébastien Bournac. Il s'agit de faire travailler les adolescents à partir d'une actualité du moment, de leur capacité, à avoir un regard critique sur cette actualité mais surtout de se servir de cette actualité pour fabriquer un objet de fiction, littéraire et scénique. « La mélancolie des barbares » sera le fruit d'un travail d'écriture scénique, d'un travail du corps en scène, jusqu'à sa représentation devant un public.

En 2012, sur le même principe, à l'initiative de la MJC de Rodez (en partenariat avec la salle de la baleine à Onet le Château) financé par le Grand Rodez et le Ministère de la culture) dans le cadre de la résidence de Samuel Mathieu, 10 jeunes seront choisis sur casting pour travailler pendant une année, les week-ends, sous la direction du chorégraphe. Beaucoup d'entre eux alors ne savent pas danser, mais plus simplement « savent faire quelque chose » comme dessiner, chanter, faire la roue, lire à voix haute. Ce qui les rassemble : l'envie d'y être. Engagement, le mot est repris par Samuel Mathieu. Pour lui « participer à un projet, c'est dire je m'engage, l'engagement étant la seule règle sachant que

ce qui s'y fera ne correspondra pas forcément à mon attente ». Force de créer que d'aller là où on ne s'attendait pas. C'est aussi une expérience qui témoigne pour les jeunes de la façon dont l'art travaille et traite la matière de l'intime. Leur montrer comment, reprenant les mots de Samuel Mathieu, « je peux donner une véracité en utilisant mon quotidien (mon intime) fallacieusement ». « Ready Steady Go » est présenté en mai 2013 non pas comme un résultat d'un atelier ou un spectacle d'école mais une vraie création, une dynamique pour reprendre les mots de Samuel Mathieu.

En 2012, Bruno Houlès engage la MJC dans un projet d'échanges avec le Québec et à destination des jeunes. Le partenariat avec le Québec a déjà quelques précédents. Cette fois il est proposé à des adolescents de venir participer aux rencontres de théâtre pour adolescents à Montréal. Les rencontres théâtre ados (RTA) sont une organisation Québec ayant comme mandat de promouvoir le théâtre de création auprès du public adolescent. Il s'agit alors d'un événement assez unique au Canada. Les RTA proposent des spectacles de professionnels, des ateliers d'improvisations, des journées de réflexion, des lectures publiques. Un important travail de médiation et de sensibilisation à la pratique artistique théâtrale s'ajoute à la vitrine. Dans ce cadre, la MJC sélectionne de nouveau une dizaine de jeunes. Pendant une année à la MJC sur le temps des week-ends et vacances scolaires, ils vont être amenés à travailler sur de l'improvisation théâtrale auprès d'un intervenant professionnel du théâtre. La finalité du travail étant le voyage au Québec et la participation aux rencontres de théâtres improvisés pour adolescents à Montréal. Une semaine d'immersion dans un Festival pour pratiquer, mais aussi rencontrer des pairs, rencontrer des metteurs en scène, assister à des colloques, des spectacles. Le format qu'est l'improvisation théâtrale n'est pas anodin dans le projet. L'improvisation est un outil adapté aux publics adolescents permettant de développer la confiance, l'écoute, l'envie de construire ensemble. Les techniques d'improvisation développent la créativité, l'agilité à rebondir dans les échanges. Au Québec l'improvisation est d'ailleurs une plateforme de développement grâce à des activités de formation avec des artistes et de sensibilisation à la pratique. La ligue d'improvisation de la rencontre théâtre ados est le plus important bassin de joueurs d'improvisation. Elle vise à sensibiliser la persévérance scolaire des adolescents, à sensibiliser ces derniers aux techniques d'improvisation et à favoriser les rencontres inter-scolaires, favorisant aussi chez les jeunes un sentiment d'appartenance à

leur communauté scolaire. Chaque adolescent se structure dans le groupe autour d'un objectif commun valorisant chaque élève dans le rôle qu'il a à jouer au sein d'une équipe. L'établissement scolaire devient alors le lieu où apprendre est un plaisir.

Annexe 2.1 : Grille d'entretien

Guide d'entretien (artistes-enseignants)	Théorie
1/ Qu'est que l'art dramatique ?	
<p>Allez-vous au théâtre ? Avez-vous une pratique régulière du théâtre en tant que spectateur ? Avez-vous déjà participé à un atelier de théâtre ?</p> <p>Où commence votre histoire avec le théâtre ? Depuis quand êtes vous metteur en scène/comédien ? Animez vous des ateliers théâtre ?</p>	
<p>Pour vous, à partir de quel moment peut-on dire qu'il y a théâtre ?</p> <p>Quels sont les « ingrédients » d'un spectacle ?</p>	<p>L'acte théâtral s'amorce à partir du moment où il y a deux personnes en relation (acteurs) et quelqu'un qui les observe (public) – (Enzo Cormann)</p> <p>L'espace vide (Peter Brook)</p> <p>Le corps d'abord (Enzo Cormann)</p>
<p>Quel est la spécificité de l'art dramatique ?</p>	<p>Le théâtre = spécificité épistémique (Marie-Pierre Chopin)</p>
<p>De quoi parle le théâtre d'aujourd'hui, en regard du monde dans lequel on vit ?</p> <p>Le théâtre pour vous, doit-il être une représentation du réel ? A votre avis, qu'en pense l'enseignant ? A votre avis, qu'en pense l'artiste ?</p>	<p>Généralisation de l'art dans toutes les sphères de la société – plus de frontières entre l'art vernaculaire et l'art élitiste- dissolution de l'art dans la culture, les médias- contaminations des images (Vattimo G)</p> <p>Surprendre le réel et le réinventer (Jean Pierre Sarrazac, 2002) Le théâtre pose la question du « comment vivre » il est le lieu de rencontre entre les grandes questions et</p>

	<p>la dimension artisanale</p> <p>Le théâtre est représentation des représentations du monde à l'œuvre, dans notre rapport au monde (Cormann)</p> <p>La représentation nous est nécessaire parce qu'elle constitue une opportunité de saisir notre rapport au réel, de nous dessaisir en tant que sujets (Cormann)</p>
<p>Que peut-on dire des formes innovantes du théâtre aujourd'hui ?</p> <p>Quel est la place du spectateur ? Que lui demande t-on ? Doit on venir au théâtre en étant préparé ou sans précaution ?</p> <p>Est-ce qu'à votre avis, le commun peut il accéder à ces formes ? Le public doit il se hausser à la hauteur de ceux qui innovent ?</p>	<p>Multiplicité des formes du spectacle vivant – avènement d'un art et de pratiques au devenir pluriel. (Pascal Nicolas Le Strat,)</p> <p>Un théâtre qui dérange (Enzo Cormann)</p> <p>Un théâtre en crise dans un contexte de désingularisation. Aujourd'hui le théâtre se situe dans un réalisme expérimental (Cormann)</p> <p>Toucher le spectateur : faire le lien entre sa propre imagination et l'imagination du spectateur en transformant l'objet banal en objet magique (Peter Brook)</p> <p>Proclamation de l'égalité des intelligences (Rancière)</p> <p>Aujourd'hui le théâtre oublie aussi que le spectateur dispose d'un savoir, d'une expérience sociale.</p> <p>Aujourd'hui les spectateurs ne sont plus placés dans une situation de spectateurs de passivité mais invités dans la cuisine, au processus de fabrication (qui tend à se confondre à celle de la production)</p>
<p>Qu'est ce qu'un artiste ?</p> <p>Quel est la spécificité du comédien ?</p> <p>Qu'est ce qu'un artiste dans la société aujourd'hui ?</p> <p>Est ce un travail ou une activité?</p> <p>A votre avis, qu'en pense l'artiste ?</p> <p>A votre avis, qu'en pense l'enseignant ?</p>	<p>Place sociale de l'artiste :</p> <p>Primauté de la production sur la personne artiste.</p> <p>Depuis les années 90, pour l'artiste, la relation sociale est le point de départ et le point d'aboutissement (Nicolas Bourriaud, 1998)</p> <p>Primauté d'une construction sociale pour</p>

<p>Qu'est ce qui importe le plus : l'œuvre ou la production ? Qu'en pense l'artiste ? Qu'en pense l'enseignant ?</p>	<p>apporter aux autres, par l'exercice de pratiques artistiques.</p> <p>Face cachée du travail artistique : entre idéologie de la création et rigueur nécessaire</p> <p>Le monde du travail et le monde des artistes ?. Valorisation du processus artistique : nécessité de convoquer les gens en amont des choses, dans leur genèse. Mais aussi pour pallier à une situation sociale. (Sophie Le Coq, in Cairn)</p> <p>Nouvelles pratiques artistiques vont même parfois jusqu'à une nouvelle comparution en déplaçant le centre d'intérêt vers le public (Sophie Le Coq)</p> <p>L'art ne repose plus sur le seul pouvoir de l'artiste (condition de production et conditions socio organisationnelles des pratiques) (l'artiste est moins reconnu comme auteur que comme producteur.. Aujourd'hui l'artiste délaisse sa fonction de créateur pour devenir prestataire de services</p> <p>Artiste de plus en plus diplômés (Nicolas le Strat)</p> <p>Le travail théâtral : une intention (Cormann)</p>
--	---

Annexe 2.2 : Guide d'entretien (Artistes)

Cadre déontologique : Cet entretien s'effectue dans le cadre de ma recherche de Master 2 en Politique Enfance et Jeunesse, et d'une commande passée par la MJC de Rodez sur la question du rôle de l'artiste dans le système éducatif. La MJC de Rodez proposant des actions de sensibilisation autour de sa programmation théâtrale auprès des élèves, je m'attacherai plus spécifiquement à la question de l'art dramatique et des dispositifs mis en place pour la tranche d'âge des 12-17 ans.

Afin de mener au mieux cette étude, je me propose de faire une analyse comparée des représentations qu'ont les artistes, d'une part et les enseignants, d'autre part du rôle et de l'intervention artistique dans le système scolaire. Ce travail sur les représentations pouvant permettre par la suite à la MJC d'ajuster sa démarche de médiation et de démontrer la pertinence de ses actions. Pour cela, une quinzaine d'entretiens sera réalisé. Chaque entretien est enregistré pour faciliter la récupération et le traitement des informations. Les entretiens et les données qui en résulteront, resteront anonymes et ne seront pas divulgués hors du cadre universitaire.

Par avance, je vous remercie de votre attention et de votre participation à cette enquête.

1/Ouverture :

- 1.1 Pratique : quand et de quelle façon comment commence votre histoire avec le théâtre ?
- 1.2 Définition : pour vous, à partir de quel moment peut-on dire qu'il y a théâtre ? A votre avis que répondrait un enseignant ?
- 1.3 Expérience : qu'attendez-vous du travail théâtral ? Qu'est ce qui vous habite et vous motive ?

2/ Le théâtre aujourd'hui :

2.1 Sa place : pour vous, de quoi parle le théâtre aujourd'hui ? A votre avis que répondrait l'enseignant ?

- Relance : de votre point de vue, le théâtre doit-il représenter ce que l'on vit ?

2.2 Ses formes : que pensez-vous de ces formes théâtrales où le corps est exacerbé, où le langage est déstructuré ? Où le sens n'est plus donné d'avance ? Où la forme n'est plus narrative ? (évocation d'un metteur en scène en particulier)

2.3 Le spectateur : pour vous, quelle est la place du spectateur dans le théâtre en général ?

- Relance : de votre point de vue, doit-on venir au théâtre en étant préparé ou sans information ? A votre avis que répondrait un enseignant ?
- Relance : de votre point de vue, est-on le même spectateur devant une pièce classique ou contemporaine ?

2.4 Les professionnels : pour vous, qu'est ce qu'être artiste aujourd'hui ? A votre avis que répondrait un enseignant ?

- Relance : de votre point de vue, l'artiste a-t-il un rôle dans la société aujourd'hui ?
- Relance : de votre point de vue, est-ce un travail ou une activité ?
- Relance : de votre point de vue, qu'est ce qui compte le plus : l'œuvre ou le concept ?

3/ Le rôle éducatif de l'art dramatique

3.1 Les apports : que pensez-vous de la circulaire de mai 2013 sur le parcours artistique dans tous les temps de la vie ? (rappel des grandes lignes, lire un extrait)

3.2 Rôle et effets : quel est le rôle de l'art dramatique à l'école ? L'artiste a-t-il un rôle à jouer à l'école ? A votre avis pourquoi l'enseignant fait-il intervenir l'artiste à l'école ?

- Relance : de votre point de vue, n'y a-t-il pas un paradoxe entre créer et éduquer ?
- Relance : de votre point de vue, entre « assister » à un spectacle et « concevoir » un spectacle, quels sont les effets sur les élèves ?
- Relance : de votre point de vue, pour les élèves que signifie l'intervention d'un artiste ? comment l'art dramatique peut répondre à leur recherche d'émotion, propre à leur âge ?

3.3 Interaction : où est la place de chacun : artiste / enseignant ? Y a-t-il un calage en amont ?

- Relance : l'artiste qui ne joue pas que vient-il faire ? L'enseignant qui n'enseigne pas où est sa place ?
- Relance : de votre point de vue, que vient bousculer l'artiste ? Que fait-il des normes ?
- Relance : de votre point de vue, l'enseignant est-il passif ou actif ?

4/ Les dispositifs

4.1 Comment se met en place le partenariat avec la MJC ? Comment êtes-vous sollicités ?

4.2 : De votre point de vue, quelles pourraient être les améliorations dans les dispositifs proposés ?

Annexe 2.2: Guide d'entretien. (Enseignants)

Cadre déontologique de la recherche : Cet entretien s'effectue dans le cadre de ma recherche de Master 2 en Politique Enfance et Jeunesse, et d'une commande passée par la MJC de Rodez sur la question du rôle de l'artiste dans le système éducatif. La MJC de Rodez proposant des actions de sensibilisation autour de sa programmation théâtrale auprès des élèves, je m'attacherai plus spécifiquement à la question de l'art dramatique et des dispositifs mis en place pour la tranche d'âge des 12-17 ans.

Afin de mener au mieux cette étude, je me propose de faire une analyse comparée des représentations qu'ont les artistes, d'une part et les enseignants, d'autre part du rôle et de l'intervention artistique dans le système scolaire. Ce travail sur les représentations pouvant permettre par la suite à la MJC d'ajuster sa démarche de médiation et de démontrer la pertinence de ses actions. Pour cela, une quinzaine d'entretiens seront réalisés. Chaque entretien est enregistré pour faciliter la récupération et le traitement des informations. Les entretiens et les données qui en résulteront, resteront anonymes et ne seront pas divulgués hors du cadre universitaire.

Par avance, je vous remercie de votre attention et de votre participation à cette enquête.

1/ Ouverture :

1. Pratique : allez-vous au théâtre ? Avez-vous déjà participé à un atelier de théâtre ?
2. Définition : pour vous, qu'est-ce que le théâtre ?
 - Relance : de votre point de vue, à partir de quel moment peut-on dire qu'il y a théâtre ?
4. Expérience : qu'attendez-vous d'une représentation théâtrale ?
 - Relance : qu'est ce qui peut faire que le théâtre vous touche ?
 - Relance : que ressentez vous le plus souvent en sortant d'une représentation ?
 - Relance : êtes vous le plus souvent interrogatif ou divertit ?

2/ Le théâtre aujourd'hui :

2.1 Sa place : pour vous, de quoi parle le théâtre aujourd'hui ? A votre avis que répondrait l'artiste ?

Relance : de votre point de vue, le théâtre doit-il représenter ce que l'on vit ? Doit-il parler du réel ?

2.2 Ses formes : que pensez-vous de ces formes théâtrales où le corps est exacerbé où le langage est déstructuré ? Où le sens n'est plus donné d'avance ? Ou la forme n'est plus narrative ? (montrer une image)

2.3 Le spectateur : pour vous, quelle est la place du spectateur dans le théâtre en général ?

- Relance : de votre point de vue, doit on venir au théâtre en étant préparé ou sans précaution ?
- Relance : de votre point de vue, est-on le même spectateur devant une pièce classique ou contemporaine ?

2.4 Les professionnels : pour vous, qu'est ce qu'être artiste aujourd'hui ?

- Relance : de votre point de vue, l'artiste a-t-il un rôle dans la société aujourd'hui ?
- Relance : de votre point de vue, est-ce un travail ou une activité ?
- Relance : de votre point de vue, qu'est ce qui compte le plus : l'œuvre ou la production ?

3/ Le rôle éducatif de l'art dramatique

3.1 Les apports : que pensez-vous de la circulaire de mai 2013 sur le parcours artistique dans tous les temps de la vie ? (rappel des grandes lignes, lire un extrait)

- Relance : de votre point de vue, que signifie ce nouveau dispositif ? que met-il en avant ?

3.2 Rôle et effets : quel est le rôle de l'art dramatique à l'école ? Quel est le rôle de l'artiste à l'école ? A votre avis pourquoi l'artiste s'engage-t-il à l'école ?

- Relance : de votre point de vue, n'y a-t-il pas un paradigme entre créer et éduquer ?
- Relance : de votre point de vue, entre « voir » un spectacle et pratiquer le théâtre voyez-vous une différence sur vos élèves ?
- Relance : de votre point de vue, pour les élèves que signifie l'intervention d'un artiste ? comment l'art dramatique peut répondre à leur recherche d'émotion, propre à leur âge ?
- Relance : de votre point de vue, pourquoi faire appel à un artiste ? Qu'apporte-t-il à la classe, à l'élève ? à la personne ?

3.3 Interaction : pour vous, quelle est la place de l'artiste quand il intervient dans un atelier ?

- Relance : de votre point de vue, où est la place de chacun ? L'artiste qui ne joue pas que vient-il faire ? L'enseignant qui n'enseigne pas où est sa place ?
- Relance : de votre point de vue, que vient bousculer l'artiste ? Que fait-il ? Que fait-il des normes ?
- Relance : de votre point de vue, que pourriez-vous prendre de la manière de l'artiste dans votre manière d'enseigner ?

4/ Les dispositifs

4.1 Comment se met en place le partenariat avec la MJC ? Les enseignants sont-ils tous sollicités ?

4.2 : De votre point de vue quelles pourraient être les améliorations dans les dispositifs proposés ?

4.3 : Que penseriez-vous d'un projet culturel d'établissement ?

Fiche tableau/ variables socio-biographique

Date de l'entretien : Nom, prénom :	
Age	
Profession et ancienneté	
Loisirs	
Participation à un dispositif proposé par la MJC (représentation, atelier, formation)	
Votre référent à la MJC Autres référents (établissement scolaire, mission départementale...)	
Documents de préparation et nature des informations données par la MJC	
Rencontre avec la MJC en amont de la représentation	
Rencontre avec l'artiste en amont de l'atelier	
Autre médiation de votre part auprès de vos élèves	
Retour sur l'action menée avec la MJC	

Annexe 2.3 : Entretien / A1

Quand et de quelle façon commence ton histoire avec le théâtre ?

Ça commence il y a longtemps..., ça commence à l'adolescence, quand j'étais justement à l'école et que je me demandais comment on pouvait accéder au théâtre de façon professionnelle... . Ce n'est pas quelque chose de très clair... je n'ai pas fait tout de suite des études de comédienne. J'ai fait des études de traduction et ensuite, j'ai passé les concours des grandes écoles que j'ai raté parce qu'il y a une sélection telle et ensuite, j'ai finalement trouvé une formation abordable mais le théâtre ça commence par les sorties à l'adolescence. Mes parents avaient un abonnement. Il y avait du théâtre à l'école, mais c'était plus classique, ça m'intéressait mais pas forcément... . C'était très classique...nous, on avait pris un abonnement spontanément dans un théâtre à Lyon et c'est vraiment là, avec ces sorties là, que j'ai vraiment eu envie. Aller voir des pièces, c'est très vivant comme rencontre. Je me rappelle que c'était des rendez-vous vivants.

Que faut-il pour qu'il y ait théâtre ?

Il y a théâtre du moment où il y a un public, des acteurs. Le minimum : le public, les acteurs et acte de représentation. Il faut qu'il y ait rassemblement, des acteurs qui représentent, que tout le monde soit disponible les uns envers les autres parce qu'on peut faire du théâtre devant sa glace mais pour qu'il y ait acte théâtral, c'est vraiment un rassemblement concret, des personnes donc... .

Qu'est ce qui te motive dans ton travail ?

Je trouve que c'est un des arts qui reste le plus artisanal. On est des petits fabricants et ça je trouve que c'est vraiment noble et que nous sommes des gens qui préservent ça. Qu'on est au contact, au contact des gens, des personnes. C'est un art noble parce qu'on crée ensemble, c'est un groupe de créateur qui crée ensemble et, on fabrique, on cherche, on s'interroge sur le monde pour fabriquer de la beauté et de la réflexion... et ce qui est magnifique, c'est la rencontre avec le public. On ne sait jamais ce qu'il va se passer le soir de la représentation. On est toujours surpris. Cette magie est unique et elle agit en directe. Un bouleversement en direct. Il y a une fragilité dans l'art du théâtre où l'on met l'être humain au centre, qui est embelli. C'est unique. C'est l'être humain qui est mis au centre qui

s'exprime qui est valorisé, qui est dans tous ces aspects. C'est un média extraordinaire. Un média multiple. La magie des soirs de spectacle, c'est comme si on avait préparé une bonne recette on a préparé une bonne recette quelque chose de bon, on l'ouvre, on le partage et c'est toujours inattendu, surprenant et ça peut à la fois nous transformer, mais aussi les transformer, c'est constructeur, un art constructeur, réconciliateur ça peut aider à réconcilier.

De quoi parle le théâtre d'aujourd'hui ?

Il essaie de parler du monde dans lequel on est. Les gens réfléchissent, essaient de provoquer des questionnements, des visions, de changer les choses, d'aider à faire avancer le monde.

On part du réel on s'en sert, on le transforme pour parler de problématique sociale, pour parler de problèmes mondiaux qui mobilisent tel ou tel metteur en scène. Le théâtre d'aujourd'hui essaie de faire avancer les choses, de parler du monde de maintenant. Chacun à sa façon essaie d'apporter sa pierre à l'édifice même si on peut être critique sur les formes. On peut être critique sur les formes parce qu'on travaille tous sur des formes différentes mais après dans le fond, tout le monde s'interroge. C'est un art qui est politique, qui a une conscience sociale qui se veut...on est toujours là dedans.

Que pensez-vous des formes théâtrales où le corps est exacerbé, où le langage est déstructuré ?

Moi je suis dans un théâtre qui propose ça. Il y a tout un pan de la création contemporaine qui se dédie à un travail de l'extrême. Moi, je suis dedans parce que c'est une façon de répondre à la violence du monde de façon radicale et forte et donc ces théâtres et la performance, forcément, il y a une grande violence mais c'est possible de les aborder, il faut de la préparation, il faut amener ça et c'est pas avec n'importe quel public, qu'on peut amener devant ça... .

Pour toi, quelle est la place du spectateur ?

En règle générale, le théâtre est un art pour tout le monde et il faut travailler au maximum pour que les gens n'aient pas à se préparer avant de venir et que nous, on essaie de travailler sur des choses abordables, même si on est dans du très contemporain parce que

c'est pas tout le monde, qui va se préparer pour venir et c'est peut être à nous dans la forme, même si c'est contemporain, c'est à nous de trouver la forme pour que ça soit abordable compréhensible et que ça concerne. Moi, c'est ma posture de départ après... quand c'est des publics plus difficiles comme en Aveyron par exemple, il est certain qu'une préparation va être codificatrice pour ne pas renfermer les gens et parce que le théâtre doit ouvrir sur une rencontre et c'est bien d'être à l'écoute de qui est en face. Des fois, il faut que ça soit préparé, moi je suis pour la préparation auprès des scolaires. Mais chaque contexte est différent. Il faut aménager de la rencontre, il faut aménager parce que sinon les gens ne comprennent pas et il n' y a pas de rencontre possible. Moi je fabrique avec le souci que n'importe quelle personne peut venir. Il faut que nous, on prenne ça en compte au maximum pour des gens qui ne sont pas préparés. Ma façon d'écrire des textes est très compréhensible. Je mélange des références très populaires avec des choses plus intellectuelles ou je les popularise parce que ça peut vite barrer le chemin mais aussi dans la mise en scène. On parle à tout le monde, ça doit résonner vers tout le monde et qu'on ne soit pas trop dans des chemins élitistes et il faut que les créateurs travaillent avec conscience de ça. On est trop dans un travail élitiste., trop de gens travaille avec cet oubli là... parce que le théâtre est un milieu très fermé.

La plupart des gens vont au café théâtre pour se marrer. Si je vais chez l'esthéticienne et que je lui demande qu'est-ce que vous allez voir au théâtre ? Elle me dit j'vais voir un truc au trois T donc un truc pour rire. On est un petit secteur. On est entrain de devenir petit, de plus en plus désertifié. L'art du théâtre a été rattrapé par d'autres médias. Le cinéma...la télé. Il y a une difficulté à convier les gens au théâtre, à ce que les gens se rassemblent. On sent qu'il y a des arts prioritaires. Parce que le théâtre demande un effort, faut aller au théâtre, dans un lieu où on est réunit, ça demande de la disponibilité, une réflexion sur ce qu'on va voir. Il y a tout ce qui est vidéo et ça rallie du monde mais le théâtre on perd pied... s'ouvrir à d'autres publics, c'est pas évident.

Moi ce que je faisais avant... quand j'ai commencé, j'ai fait « Cendrillon » dans le noir à l'institut de jeunes aveugles, j'ai créé dans l'institut. L'idée, c'était de venir à l'institut des jeunes aveugles, de convier le public de l'institut à venir voir un spectacle et se mettre en état d'aveugle donc c'était une démarche de faire un « hors les murs ». Ensuite, j'ai monté

un Rodrigo Garcia à Jolimont dans l'observatoire et là pareil ; il y avait les astronomes qui jouaient dedans et avant ça, j'ai monté « Agamemnon » au boulodrome d'EDF et là les ouvriers sont venus nous voir. C'était des hors les murs volontaires. L'institution théâtrale est tellement lourde de contraintes pour recevoir les compagnies que je me demande s'il ne faut pas retourner dans des dispositifs « hors les murs » parce que là pour le coup, j'ai des souvenirs de rencontres et de choc absolument inouï. Donc je m'interroge sur le fait d'aller volontairement jouer nos pièces dans des lieux qui ne sont pas des théâtres mais en tout cas... l'institution... les structures ont du mal aussi... tout est lourd. C'est lourd. C'est très lourd... c'est des réseaux... c'est dur... le théâtre s'est alourdi, le théâtre en France est encore sur des acquis, conservateurs et du coup vers le public contemporain... le public qui va voir du théâtre contemporain c'est toujours le même, c'est un mini pan de la société et finalement, si on compare... pour 80 % c'est inconnu... ça tourne sur soi.

Le hors les murs c'était super... il faut qu'on se réinvente, il faut qu'on se réinvente, on est quand même qu'un petit pan de la société à aller et faire du théâtre... ça interroge.

Qu'est ce qu'être artiste aujourd'hui ?

Aux yeux de la société, c'est encore difficile d'imposer le fait que c'est un travail... pour la société c'est une activité de divertissement... du temps des saltimbanques... . Il y a beaucoup de manque de respect de l'artiste. Souvent quand on est confronté à faire des actions, on n'est pas très respecté...on nous sabote... je ressens que la société a encore du mal à assimiler que c'est encore un travail.

Je trouve que les enseignants mesurent l'importance que ça a et ils sont plutôt justement enclin à nous ouvrir leur portes et à vouloir connaître ce qu'on fait. Ils comprennent un peu mieux la démarche que l'on a, donc je trouve que les enseignants ont une meilleure conscience du fait que c'est un travail. La rencontre aide aussi à ça... c'est par forcément évident auprès de tous les enseignants mais je trouve aussi que les enseignants sont des gens qui cherchent aussi des médiums intelligents. Ils viennent nous chercher, ils sont plutôt favorables, intéressés et valorisants. Pas tous, pas tous... .

Pour l'enseignant c'est quoi être un artiste ?

Les enseignants voient les artistes comme des gens qui vont apporter des choses que eux

n'ont pas et souvent ils disent que c'est une ouverture sur d'autres façons de voir le monde, de s'exprimer. Mais souvent c'est là où ils peinent. Pour eux, c'est l'inattendu mais quand même !. Ils savent que ça va leur apporter des choses, qu'eux ne peuvent pas forcément amener. C'est ce qu'ils renvoient. Ils ont une vision de l'art contemporain qui leur fait peur. Ils ne sont pas forcément assez aguerris ou au courant. Parce que des fois, il y a des difficultés à communiquer. Ils ne mesurent pas vraiment ce que c'est, mais c'est bien, ils laissent cet espace, ils se prêtent au jeu la liberté de faire les choses... au départ, il y a des difficultés de confiance... ils le voient dans la transformation.

Il y a beaucoup de profs qui ont une vision ancienne et les profs de français sont très mobilisés et des fois les autres profs aussi mais encore moins... ça ce stop au prof de français et c'est dommage parce qu'il y en a d'autres qui sont enclins. !

Quel est le rôle de l'art dramatique à l'école ?

C'est un art qui aide beaucoup, qui perturbe les relations entre les élèves, l'image qu'ils ont les uns des autres, un art qui aide à régler pas mal de problèmes internes à chaque âge de la vie... c'est vraiment l'expression directe, ils sont directement confrontés à s'exprimer, donc l'art dramatique est libérateur, constructeur et peut aider. Après, tous les artistes ne peuvent pas aller à l'école ? Il y a des artistes qui ne sont pas fait pour ça et il vaut mieux qu'ils n'y aillent pas et après, pour ceux qui ont envie d'y aller et qui ont des choses à y faire, je pense que ça peut enrichir l'art de l'artiste et ses cheminements.

N'y a t il pas une différence entre créer et enseigner ?

Ça peut se compléter, s'enrichir. C'est très enrichissant parce qu'on n'est pas sur les mêmes cordes quand on arrive à faire un projet. C'est créateur et constructeur pour les deux. Ça apporte une vision différente aux profs. Un artiste apporte quelque chose de différent, c'est aussi mettre en question notre propre art, nos pratiques, d'évoluer par rapport à la jeunesse, la société et nous faire interroger sur nos pratiques et les aider à les changer, les aider à les mettre au goût du jour, s'adapter.

Qu'est ce que tu prendrais à l'enseignant ?

L'enseignant nous apporte un autre éclairage et on essaie de le perturber, de le tordre. Il propose une vision et travailler à partir de ça, de perturber les codes, les façons de voir,

d'envisager les choses. Ils ont très peur de l'imprévu par exemple... moi je sais que sur le projet que j'ai fait, il fallait que tout soit prêt au maximum tout le temps, et l'imprévu a été une notion très dure et créer, c'est être dans l'imprévu dans le vide, dans l'inconnu, et c'est difficile, mais c'est intéressant parce que on peut construire donc... Le processus de création est différent du processus d'enseignement mais des fois, il faut plus de communication avec les professeurs et les équipes éducatives pour qu'ils laissent cette place là avec tranquillité... je pense que c'est bien si les parcours artistiques sont envisagés à l'école sans enjeu de visibilité extérieure... encore les modèles ancestraux... il y a encore le modèle de fin d'année et ça bloque... ça peut bloquer une démarche... ça bloque le travail d'obliger à ce qu'il y ait une chose carrée. Une obligation de rendu. Dès fois, il y a des processus de création qui vont être porteur mais il n'y aura pas forcément un résultat grandiose, c'est le cheminement qui est intéressant... moi c'est le cheminement qui compte. Après le passage à la scène fait passer un cap aux élèves, aux profs mais quand on est trop... des fois les équipes enseignantes sont trop dans un souci de montrer un résultat carré ficelé. Et cela, ça tue des choses dans le cheminement, d'où c'est bien si le parcours est envisagé dans un parcours où les élèves cheminent, sinon c'est comme si on avait rien fait... la plupart insiste là dessus surtout les directeurs de collèges... de lycées... il y a vraiment une éducation à faire auprès des chefs d'établissements parce qu'ils sont bloqués sur ces modèles ancestraux. C'est pas encore acquis que l'éducation artistique soit un cheminement artistique... le plus souvent, si l'artiste vient c'est pour faire un spectacle, un rendu, et après il repart et il ne fait pas parti de l'équipe éducative et il n'est pas au même endroit. Le cheminement artistique n'est pas intègre et ne chemine pas sur du long terme avec les équipes. Moi, j'ai fait plusieurs résidences en milieu rural, financées par la DRAC, je déplorais le fait qu'il n'y avait pas de suivi... c'est à dire que c'est une résidence pour un an et après c'est ailleurs, on passe d'une école à l'autre donc on nourrit cette mentalité de : on vient pour faire un spectacle... . Ce qui serait intéressant, c'est de cheminer sur plusieurs années. Moi je l'avais fait avec l'institut politique à Toulouse, au club théâtre avec les étudiants de droit. Ce n'est pas encore intégré cette histoire. Ce n'est pas encore intégré que le cheminement artistique peut se passer sur plusieurs années... qu'on peut intégrer un artiste dans une école et lui, peut être là, et cheminer avec les classes et les élèves au fur et à mesure qu'ils grandissent ça, ça se fait pas vraiment... c'est des opérations ponctuelles, et

pourtant c'est après la première année que le travail commence... . On pourrait commencer à bien travailler parce qu'on s'est confronté à tous les problèmes. Patricia Gondre s'était son désir. Les professeurs se plient à ce qu'on leur impose et si on leur dit qu'un artiste va être associé. Le problème ne vient pas des profs mais des missions, comment elles ont fabriquées, comment elles sont faites... c'est des missions sur un temps donné et du coup on en revient au chef d'établissement qui demande un spectacle. Et après l'artiste repart, alors qu'un cheminement pourrait se faire et que l'artiste pourrait être impliqué. Je trouve que ça serait bien, je termine une mission mais c'est toujours là, que la réflexion commence que le travail commence à ce moment là... .

Par exemple, à l'hôpital avec les malades d'Alzheimer, c'est du long terme et l'attachée culturelle à l'hôpital elle voit le truc sur du long terme. À la fin des premières années, elle m'a dit : c'est là que commence le travail. Avec l'institut des jeunes aveugles, je suis intervenue pendant 4-5 ans, là, j'étais sur du long terme. Et j'étais intégrée, j'étais motivée. Le problème avec les établissements scolaires, c'est trop ponctuel. On pourrait aller beaucoup plus loin dans le travail artistique, dans notre relation avec les profs dans notre implication... là, on a à peine fait connaissance des élèves même pas de parents, qu'on doit partir... ça, je pense que si l'éducation artistique veut intégrer le parcours sur toute la ligne, le mieux pour remotiver un artiste et qu'il ait sa place, ce n'est pas du ponctuel mais sur du long, de vraiment associer les artistes dans les établissements... . De leur donner un peu les moyens, même des fois ce n'est pas beaucoup... une salle... un peu d'argent pour un peu d'équipement... je pense qu'on pourrait déplacer certains stades, si on était sur du long terme dans les établissements...et il y aurait un échange entre créer et éduquer. Moi, je serais motivée, si on me disait pendant 4 ans tu vas cheminer avec des gens... c'est mes expériences les plus fortes. Les équipes éducatives, les profs aussi font des efforts. C'est fatigant pour eux aussi, mais eux, ils sont tellement pris dans une tornade, ce n'est pas à eux de décider de ça mais au système, décider de mettre ça en place.

Quels sont les effets sur les élèves ?

Ça interagit. C'est l'idéal. D'une interaction entre la représentation et l'atelier... c'est beaucoup de mise en place ce n'est pas évident de mobiliser les élèves à aller voir, à s'organiser. Il faudrait que l'éducation nationale intègre aussi ça, pour faciliter. Il y a des

gens qui ne sont jamais allés voir, qui pratiquent et qui sont complètement transformés et qui vont voir après, donc il n'y a pas vraiment de règles. Des jeunes ont été transformés par la pratique mais aller voir, ça montre que c'est un complément qui va faire réaliser à l'élève, le travail que c'est et ce que c'est qu'un artiste et ce qu'est un travail, parce un atelier nous on ne joue pas. Quand ils vont voir, ils peuvent réaliser ce que c'est. L'idéal c'est cet aller-retour.

Pour les élèves qu'est ce que signifie l'intervention d'un artiste ?

Dans l'art dramatique, on est très vite dans le domaine des émotions, donc ils sont très vite mobilisés... ils s'exposent. Ça change vraiment les rapports, les images qu'ils ont les uns envers les autres... moi j'ai expérimenté ça au collège. Les rapports des élèves ont vraiment changé, ils se sont vus autrement. Ils y en a qui se découvrent, qui se surprennent, certains prennent de l'importance alors qu'en classe, ils sont... . Ça change les rapports... permet à certains élèves de prendre de l'assurance, d'être valorisé... de... et puis le théâtre c'est des corps, alors quand on voit des corps qui arrivent sur un plateau, des voix, des corps... et j'essaie qu'on les voit tous dans leur bon côté, ils se découvrent, ils sont contents les uns pour les autres et aussi... ce qui est intéressant avec les élèves, c'est de poser les règles de base qui sont que le théâtre est un lieu où il n'y a pas de jugement, et c'est le territoire où il n'y a pas de jugement de la liberté et du non jugement... . Et c'est le jeu, parce que le théâtre, on joue, c'est un jeu... c'est de poser les règles de base comme si le théâtre était un territoire de liberté à part de leur structure, dans leur relation à l'école. Je dis ici personne ne va juger personne et là, on est vraiment dans le territoire de la tolérance, c'est vraiment une règle d'or pour qu'ils puissent. Faut de la confiance, faut qu'ils puissent sortir des choses et être en confiance et ce n'est pas se juger les uns les autres et être aimants. On y arrive avec les collègues et le théâtre... ils arrivent à dépasser ça... c'est important de placer des cadres, notamment avec le public difficile qui a besoin qu'on leur impose ces règles-là, pour inventer de nouveaux rapports entre eux .C'est-à-dire qu'il y en a un qui est timide, qu'il n'ont jamais soupçonné et qui va bien jouer. Il y en a un qu'ils n'aimaient pas et qui va aider tout le monde et ils vont être copains avec lui... Il y en a un qui avait honte de son corps et comme on est tous tolérants, au bout d'un moment il y arrive... il faut poser des règles de jeu et d'engagement... on y va tous... on se jette à l'eau mais on a pas le droit de

mal juger... la bienveillance est la règle d'or... et c'est vraiment à l'intervenant de poser ces règles... ça prend du temps... il faut travailler sur le temps... c'est un art qui agit avec la personnalité de chacun donc il y a des gens qui vont être à l'aise... il faut travailler sur du long terme... j'en suis sûr... à Pont de Salars (Aveyron) c'est l'inverse, ils étaient trop gentils, trop polis, trop traditionnels... trop sympas ; il faut qu'on arrive à les faire sortir d'eux même. On commence un travail... il faudrait continuer l'année prochaine... il faudrait que les institutions suivent sur ces opérations, c'est plus possible de faire des opérations... qui durent 3 mois... c'est trop maigre il faut intégrer l'artiste pour que ce soit efficace.

Dans le partenariat, où est la place de chacun ? Y a-t-il un calage en amont ?

On se rencontre, on discute... mais par exemple à Pont de Salars, il y a eu beaucoup de malentendus, lourd... entre l'équipe enseignante, l'idéal ça serait bien qu'on ait des médiateurs, c'est ce qu'a fait la documentaliste Patricia Gondre. Il faut des intermédiaires. Des médiateurs sur un territoire, qui s'occuperaient de tous les artistes dans les établissements et qui seraient garants de cette communication, de comment ça s'organise, parce que le prof a vraiment un fonctionnement très spécifique et l'artiste aussi, et d'un coup ces deux fonctionnements sont voués à se rencontrer et à trouver des chemins d'entente pour le projet et c'est difficile, il y a malentendu sur tous. A Pont de Salars, il manquait un médiateur. Sur l'emploi du temps, le programme, les fréquences. Même dans le contenu mais surtout en amont. Il faut vraiment mettre en place un intermédiaire. Les fonctionnements des artistes et des profs sont tellement différents, parce que sinon, nous, on est obligé de se plier, parce qu'ils sont plus forts, ils sont plus nombreux sinon, on est obligé de se plier... si l'artiste est seul face à l'institution. La documentaliste a fait plus que ce qu'on lui demandait. Elle a joué ce rôle, elle s'est rendue compte, elle connaît l'artiste et les enseignants, elle connaît les deux parties, elle est éveillée sur ces deux parties ; mais il faut un médiateur par territoire ça serait l'idéal... la Drac est venue, a essayé de jouer au départ. Mais il ne peut faire ce rôle interne entre les enseignants et les artistes qui est très particulier, qui demande... il manque un pion... dans la structure même... j'en suis sûre. Un travail de médiation, de réunion, de rencontres, d'essayer d'expliquer aux profs comment l'artiste fonctionne et vice versa et par dépit, que l'artiste ne se retrouve pas à se dire : bon ben, je vais faire ma mission après je me casse, y en a marre, ils n'ont rien compris... des

situations de colère, de frustrations... . Faut un tiers, parce que les équipes entre artistes et éducation c'est difficile qui gère ça...et...faut un tiers... .

Que fait-il des normes, l'artiste ?

Il vient perturber la structure interne des élèves entre eux. Ça leur laisse plus de place... de nouvelles places... il y a des élèves qui vont s'exprimer sur des choses. Avant, ils ne l'auraient pas fait et l'enseignant est plus tolérant.

Souvent l'enseignant est présent, mais il laisse la place. Quand il y a des enseignants qui bloquent, ça bloque les élèves... d'où le médiateur... surtout sur des territoires plus ardues... sinon, ils sont là, ils s'intéressent, ils sont favorables... c'est du cas par cas. Généralement ils sont là, ils aident. Il y a un relais... ils sont présents, ils ont envie... mais il faudrait qu'ils soient aider. Leur volonté c'est bien mais si c'était relayer, ça serait plus confortable pour eux. Ils pourraient s'appuyer. Ce n'est pas évident, ils ont un programme. Ils soutiennent l'action théâtre... .

Comment s'est mis en place le partenariat avec la MJC ?

J'ai demandé à Bruno. C'est un cheminement. Il suit ce que je fais depuis quelques années et il... . C'est moi qui l'ai sollicité. Ça se met en place sur les idées, sur ce qu'on défend, la façon de travailler pour lui c'était important, qu'il sache, que moi faire des actions de médiation, j'y étais favorable parce que j'ai une forme contemporaine et que lui est sur un territoire difficile. Si je fais quelque chose là-bas, j'aimerais que ça marche pour tout le monde, pour lui à la MJC, pour nous donc je suis favorable aux projets... . Plus il y aura de la médiation sur un travail contemporain, plus ça pourra être tranquillisant pour tout le monde... il serait en plein Paris dans un théâtre contemporain, ça serait pas pareil... mais... quoique... .

Quelles pourraient être les améliorations sur les dispositifs proposés par la MJC ?

Je ne connais pas encore trop bien les dispositifs... parce que je n'ai pas encore commencé mon partenariat avec lui mais... effectivement s'il y a un tiers, un médiateur, je trouve ça super... et après je ne connais pas encore assez bien son fonctionnement, je suis favorable à toutes les actions qui sont possibles. Je pense qu'il faut les multiplier sur des travaux comme le mien. Là, on est en train de réfléchir pour aller dans ce sens-là avec Bruno et je

pense qu'il faut qu'on soit fort là dessus, si l'on veut arriver à réussir le projet. Je n'ai pas encore commencé la collaboration. Avec la Drac, elle a donné la mission et fallait qu'on se débrouille. Donc justement, il pourrait y avoir un médiateur dédié à toutes ces actions... parce que lui (Bruno), il n'a pas que ça à faire... pour préparer en avance avec le médiateur... sur la construction de l'action et la mise place de rendez-vous... sur l'organisation des rencontres. Avec les scolaires mais aussi avec d'autres publics, par exemple si on veut faire une lecture à tel endroit... mettre toutes nos chances de notre côté pour faire aborder le théâtre contemporain à un public de ce style et de pouvoir tirer des conclusions de l'approche du théâtre contemporain sur ces territoires. Ça serait ça... je suis prête à construire ça.

Annexe 2.3 : Entretien / E6

Allez-vous au théâtre ?

Oui, alors je dirais moins qu'auparavant, j'y allais beaucoup puisque j'étais sur Paris, puisque le choix était plus important, l'offre était importante et donc je sortais beaucoup étant donné que je n'avais pas d'enfants, aussi donc, j'allais dire une évolution qui est liée à une évolution à la fois liée à mon statut familial, en devenant parent et une double modification, puisque ici excepté la MJC ou la Baleine, il n'y a pas grand chose, à moins de se déplacer sur Decazeville, de temps en temps ou Albi ou Toulouse, mais je continue à fréquenter à la fois personnellement et puis en emmenant les élèves...

Avez-vous participé à des ateliers ?

Alors... Non... alors oui adolescente ... je sais qu'il y en a beaucoup qui se font, par manque de temps et aussi pas d'envie, je pense que je suis plus une spectatrice qu'une actrice.

Pour vous, qu'est-ce que le théâtre ?

Il faut qu'il y ait un espace perçu comme mettant en scène quelque chose et que cet espace soit commun, c'est-à-dire que pour moi, le théâtre de rue existe à partir du moment où il y a création d'une zone, où vont se mettre en scène des acteurs d'une façon ou d'une autre, une double spatialité en quelque sorte, ça serait le plus important et la création d'un rapport entre celui qui va se mettre en scène et celui qui va se définir comme public, je dirais que ce sont les deux ingrédients principaux. Ensuite, ce qui va être accessoire, costume... non ça m'intéresse pas.

C'est pas forcément sur une scène, je pense que c'est aux comédiens de le faire apparaître à ceux qui sont autour, pour marquer une limite même si cette limite va être franchie dans le cas d'adresse au public mais je pense qu'il est ce lieu circonscrit d'une façon ou d'une autre.

Qu'attendez-vous d'une représentation théâtrale ?

Tout... j'attends tout... j'attends qu'elle me surprenne, qu'elle me transporte mais elle peut me surprendre, mais je ne vais pas au théâtre dans un objectif précis en fait donc...il me faut une certaine surprise... qui peut être une identification complète... une réflexion

poussée sur le théâtre et tout dépend si je connais l'auteur, si je me suis renseignée etc ...

J'y vais sans précaution, mais si par exemple je vais voir une pièce de Koltés ... je connais Koltés ... donc forcément je projette certaines choses sur une pièce... je vais avoir une base, un support sur lequel mes jugements, mes réflexions vont s'appuyer ; par contre si c'est une pièce d'un auteur que je ne connais pas là, je pars dans le vague ce qui est bien aussi

Qu'est-ce qui vous touche dans le théâtre ?

Je dirais basiquement que ça passe par le jeu des acteurs, plus c'est épuré plus ça va me toucher, plus les acteurs vont être pas forcément surjoués... plus je vais sentir qu'il y a un jeu, plus ça va pas me plaire... je pense que je suis dans le principe de l'illusion totale, si je n'arrive pas à croire forcément ce que je vois, si au cours de la représentation, je prends mes distances ça fonctionnera moins, je suis dans le basique dans l'illusion théâtrale pure

Donc pour vous le sur-jeu fait barrage ?

Oui, parce que sinon j'ai l'impression de relever l'artifice qu'est le théâtre alors si c'est fait de manière réfléchi tout au long de la pièce, je vais me dire tiens ça me plaît, c'est intelligent comme procédé de mise en scène, si on sent que ça échappe au comédien dans son jeu qui va être un peu surjoué... je perçois ça comme une maladresse et je me détache.

Ça va aussi dépendre de la pièce mais aussi de la compagnie ... si j'y suis allée seule, je vais être effectivement remplie, ça va être un moment que je vais conserver en moi et dont je ne vais pas forcément reparler plus tard, alors que nécessairement si je suis avec des personnes, la discussion va s'enclencher sur la représentation, donc discussion sur le jeu des acteurs ou pas, comme on a apprécié tous les éléments de la pièce... donc c'est pas une attitude qui va être systématiquement la même... je suis pas dans un ressenti qui va être identique à chaque fois.

Donc ça dépend si vous êtes seule ou pas ?

Oui, parce que c'est une expérience qui est unique à chaque fois et cette expérience, elle va être verbalisée à partir du moment où d'autres vont parler et ont besoin de la comparer en quelque sorte, alors que seule on n'a pas besoin de la comparer, on l'assimile, on la

réfléchit, on la digère pour nous et là à plusieurs notre ressenti est forcément confronté à celui des autres et donc on va être dans la justification, expliquer pourquoi ça nous a plu, alors que de manière plus solitaire on l'apprécie plus et je pense qu'on va la décortiquer systématiquement

De quoi parle le théâtre aujourd'hui ?

Il parle de l'homme ! Comme il l'a toujours fait, sauf que je pense qu'il le fait de manière beaucoup plus épurée, j'allais dire cru, mais pas dans le sens grossièreté, dans le sens mettre à nu de manière un peu plus visible, toutes les failles de l'être humain ... c'était déjà ça auparavant mais de manière plus enrobée, mais de manière plus léchée ... aujourd'hui, les auteurs, les dramaturges s'impliquent davantage parce que l'artiste va mettre une part un peu plus grande de lui-même ... pas forcément tous ... on est plus là dedans en ce moment.

Le théâtre est il une représentation du réel ?

Ah oui! Oui oui !! Qu'elle soit déformée ou agrandie, exagérée exacerbée, je pense que oui...

il y a une évolution des arts en même temps, l'art a toujours été une évolution de la société, voir la précéder mais si on réfléchit à tout ce qui a été, le réalisme par exemple, c'est quand même intimement lié à la représentation que l'homme se fait de lui-même et de la société dans laquelle il vit, donc je dirais que c'est un prolongement si on part des pièces de Molière, qui vont servir à rire, à instruire, elles vont répondre aux codes du classicisme de l'époque, mais si vous prenez Courbet vous représentez la réalité telle qu'elle est et choquez donc je pense qu'on en est là. L'art a toujours représenté la réalité soit en la transformant, mais...sauf que là ça passe par l'épure, j'ai l'impression que ce sont des pièces qui vont être plus tranchantes, qui vont rentrer dans le vif assez vite et qui vont moins se masquer ... peut-être que maintenant, on aime moins décoder et qui faut donner une image nette de ce qui est, avec le risque que cela perde en subtilité peut être aussi ... je pensais à une pièce de deux femmes en prison avec des mots crus, très réelle alors peut-être que ça peu plaire, parce que c'est une représentation de la vie dans les prisons mais ...ça peut perdre en dimension artistique... elles ont une valeur documentaire et pas artistique... je

pense parfois certains auteurs peuvent glisser dans la recherche du vrai à quelque chose de banal et on sent plus forcément la création artistique derrière.

Donc le théâtre transforme... La réalité, elle va passer par la subjectivité de celui qui écrit donc forcément et donc il y a métamorphose, mais à quel point... comment est-ce qu'on restitue justement une vision, en quoi cette vision va correspondre à celle de tout le monde donc... et j'allais dire que le théâtre est particulier parce qu'il y a le texte et la façon dont c'est mis en scène, donc le texte peut sembler à la lecture un peu banal et en fait va être transfiguré lui-même par une ou plusieurs mises en scène. Comme les textes de Mouwawad qui sont beaux à lire déjà ... les entendre en plus... ça leur donne une autre dimension.

Que pensez vous des formes théâtrales où le corps est exacerbé, où le langage est déstructuré, où le sens n'est pas donné d'avance ?

Alors ça va dépendre des types de pièces... le problème est que j'ai du mal à dissocier moi et moi le professeur donc... parfois j'ai tendance à reporter sur mon moi individuel des réflexions entendues de la part d'élèves ou une appréhension de leurs réactions face à certains spectacles, donc personnellement, je dirais que... dans la déstructuration du langage, ça ne me pose pas de problème, dans l'utilisation du corps ça dépend parce que ça peut être plus ou moins pertinent par rapport au but de la pièce et sur la chronologie j'ai parfois du mal ...toutes les recherches pourraient être originales, ne sont pas forcément efficaces et donc je pense que ... un travail sur la déstructuration du langage correspondrait à des pièces qui vont faire réfléchir, sur la compréhension, la communication entre les individus, si c'est juste pour mettre des phrases dans tous les sens pour faire moderne... non. A partir du moment, où il y a quelque chose derrière et que c'est pensé d'accord si c'est un artifice, un gadget pour mettre en lumière l'originalité d'une pièce, qui ne le serait pas sans, non.

Pour vous quelle est la place du spectateur ?

Elle est compliquée cette question ... je n'aime pas trop (rire). Je pense qu'elle est là pour que l'acteur vive, pour que l'œuvre vive... une pièce de théâtre, elle a besoin d'un spectateur, il y a besoin d'une synergie qui se crée entre la scène et le public et la scène, à la

différence d'une lecture où on a besoin d'une solitude et je pense que le spectateur ne peut être envisagé isolément, parce que un spectacle dédié à une seule personne semble absolument improbable et imbécile presque en tant que récepteur, mais en tant que créateur aussi à sa façon en tant que ... ce que va faire le comédien ... de sentir la présence dans la salle qui va permettre au comédien de se fondre dans son personnage, de créer ce qu'il veut mettre en place ... je le place dans ce double rôle là.

Pour vous, faut-il venir au théâtre préparé ou sans précaution ?

Sans. Sans, à partir du moment où on a déjà fréquenté le théâtre avant. Voilà. Je dirais que ado adulte qui ont l'habitude, qui y sont déjà allés et qui ont une certaine ouverture d'esprit, je dirais que être préparé ne sert pas, ça doit désamorcer certaines choses, par contre n'allant jamais au théâtre, étant peu ouvert sur tout ce qui va être culturel, ça... nécessite une préparation ... d'expliquer qui sont les personnages et l'histoire ... de lire le programme, un petit article de Télérama et ça permet de percevoir la thématique, le genre, les codes, évidemment pour quelqu'un qui est habitué à voir surtout des pièces classiques, qui est traité de manière traditionnelle, aller voir une pièce de Mouawawad c'est ... ça peut être un choc.. si la stupéfaction laisse place au dégoût ensuite c'est un peu problématique, parce que il va y avoir une vision forcément négative du théâtre, donc blocage par la suite, parce que aller au théâtre c'est plus difficile que d'aller au cinéma ou sur son ordinateur, donc je pense qu'il y a un travail à faire pour montrer que le théâtre n'est pas inaccessible, que normalement il n'y aurait absolument rien à faire, rien à lire il faudrait y aller l'esprit vierge, de tout présumé, sauf que leur dire ça, les emmener alors qu'ils n'y connaissent rien alors on se heurte ... on est dans un paradoxe, il faudrait une éducation minimale mais une éducation presque naturelle et c'est pour ça que l'école a un rôle à jouer pour montrer que le théâtre doit être ... sont fréquentés et sont fréquentables de manière naturelle, faudrait que ça ne soit pas exceptionnel. Le cinéma, vous allez à n'importe quelle séance, c'est plus ritualisé, le cinéma c'est l'image pure et que l'écran va fonctionner comme une sorte d'obstacle. Le cinéma, c'est la télé en plus grand pour certains. Au théâtre, il y a une proximité avec des corps vivants et que cela puisse se modifier sans qu'ils puissent maîtriser quoi que ce soit alors que la télé, il va zapper, éteindre et il sait que c'est à distance et là le théâtre ça va être une confrontation avec des personnes réelles. Le contact

avec autrui qui interprète quelqu'un d'autre et du coup le fait qu'on voit une personne qui n'est pas cette personne là... .

Est-on le même spectateur devant un Classique ou une pièce contemporaine ?

Oui. À la différence que vous avez plus de chance de connaître le texte de la pièce classique que de la pièce contemporaine, je dirais qu'il y a un bagage culturel qui peut permettre d'appréhender. Le classique serait plus rassurant parce que ça appartient à quelque chose de connu, donc pour eux c'est reconnu, c'est validé comme faisant parti de la culture alors qu'une pièce contemporaine va peut-être être plus proche d'eux, de sujets qu'elle va aborder mais...ils ne vont pas forcément connaître le nom, l'intrigue, donc ... non.

Pour vous, qu'est-ce qu'être Artiste aujourd'hui ?

Extrêmement variés... les artistes reconnus, les intermittents... une multiplicité de statut... avec un noyau, celui qui va créer du neuf à partir de l'ancien, pour moi et qui va à la fois transmettre sa création et qui va créer du lien entre les individus. Donc, ce serait cette double facette là. C'est énorme comme question (rire).

Quel est le rôle de l'artiste dans la société ?

Il renouvelle notre regard sur la société, donc c'est un discours particulier qui vient s'inscrire en complément d'autres discours. Il va le renouveler parce qu'il va critiquer la société, il ne peut pas se placer du même point de vue. Les discours qui sont véhiculés maintenant ... ça va être des discours qui relèvent d'une certaine idéologie... Liés à l'économie, du monde. Une vision de l'homme particulière et l'artiste permet de remettre en question cette vision là, de suggérer que d'autres aspects de l'homme, de l'individu peuvent être mis en lumière ou ... quelles sont les valeurs que peut porter l'homme, qui ne sont pas forcément explicitées par le discours dominant... pas pour tous... l'art pour certains va ... parce que bon après l'art fait rêver ... j'y crois pas... moi, je veux qu'il reste en prise avec ce qu'il se passe... pour moi, c'est s'engager... après ma vision de professeur peut dire aussi l'artiste il peut être aussi dans sa tour d'ivoire et créer du beau mais c'est pas à ça que je reconnais un artiste .

Pour vous, est-ce un travail ou une activité ?

Je dirais que c'est une vocation. Je pense. C'est un appel. Il y a une force intérieure en chaque artiste, il est capable de s'abstraire de certaines choses pour réaliser ça... pour moi, ce n'est pas un travail... le terme de travail est tellement dévalorisé maintenant... l'idée c'est qu'il n'est pas utile. C'est une vision d'économiste qui domine maintenant et qui doit être utile, profiter et dans ce cas on pourrait dire que l'artiste ne crée rien qui soit utile mais ça à jamais était le but de l'artiste ... et aujourd'hui, on pense qu'il doit y avoir quantité de profit amassé et l'artiste n'est pas là dedans puisque ce qu'il va nous donner c'est de l'immatériel.

Quel est le rôle éducatif de l'art dramatique ?

Pour les élèves, le lieu est important. Une troupe qui vient nous faire une représentation dans le foyer vidéo ça ne passe pas. Non, parce que c'est un lieu qu'ils maîtrisent, qu'ils ont utilisé pour regarder des films, il faut que ça soit en dehors du lycée. C'est pas du théâtre, ils ne se comportent pas de la même manière, parce qu'ils sont dans un lieu qu'ils maîtrisent, qu'ils ont utilisé autrement aussi donc la dimension théâtrale ... chez eux, le lycée est identifié comme un territoire et du coup les comédiens qui y viennent, qui créent une atmosphère à part, ceux-là, les élèves restent dans l'identification du lieu comme lycée et donc ne se plongent pas dans la représentation... je pense que pour eux, il y a l'idée de « on va au théâtre » et cette dimension là, elle est importante, parce que c'est une sorte de mise en attente en quelque sorte ... rien que du fait d'y aller... . On est assez divisé sur ce truc là. On réfléchit sur les représentations scolaires. Pour certains, les représentations scolaires ça marche et pour d'autres, ça marche pas. Le fait d'aller ailleurs, ça les met dans l'attente ... donc il n'y pas ce désir d'y aller, parce que c'est aussi dans un cadre imposé, mais d'eux-mêmes ils ont la curiosité, donc déjà c'est l'ouverture d'esprit de : je vais voir quelque chose, que je ne connais pas dans un endroit que je ne connais pas et je vais être entouré de gens que je ne connais pas et des adultes, qui eux y vont naturellement et donc ça les met en contact avec un public hétérogène et pas un public homogène d'adolescents. En fait. En région parisienne, on avait un dispositif, pour 15 euros on pouvait aller trois fois au théâtre. Ce qui était magnifique. On les avait amené à la comédie française, à Chaillot et le dernier on avait choisi un tout petit théâtre, la scène devait être pas plus

grande que celle là et on avait les acteurs qui étaient à ras et vraiment ça leur avait créé un choc. Ils se disaient mais en fait, ils sont là, ils sont en train de jouer. Le lieu était devenu magique, au foyer vidéo, il y a un rappel de leur vie habituelle.

En fait, nous, nous avons un projet d'établissement dans lequel nous emmenons les élèves au moins une fois au théâtre par an. À l'origine, c'était une fois les secondes et deux fois les premières et budgétairement parlant, on s'en tient à une fois les secondes, une fois les premières sachant qu'on peut quand même, deux fois les premières, ça dépend des prix des pièces ... on a cette opportunité d'emmener les élèves gratuitement. Donc l'équipe de lettres... on se fixe aussi sur ce qui est présenté pour l'adapter au programme... on intègre le plus possible le programme de la MJC... au lycée c'est : texte et représentation, donc c'est une pièce au choix du 17^{ème} au XXI^{ème}, donc c'est vaste on a... tendance à jouer des pièces dont les textes sont accessibles, puisque les élèves doivent acheter le texte pour le travailler et il est évident qu'un certain nombre de textes, de maison d'édition, sont quand même assez chers ...et on peut pas le demander aux élèves... ça restreint... on ne peut pas présenter au bac le texte issu d'une traduction.

Sachant aussi, qu'ils ont à travailler un extrait de roman, de poème, de lecture cursive et on peut pas demander aux parents d'acheter un livre 14 fois, ce n'est pas possible. L'accès à la culture n'est pas gratuite.

Y a t-il implication des autres professeurs ?

On décide par équipe... c'est l'équipe de lettres qui décide des pièces que les secondes ou les premières vont voir.

On va les emmener voir « S'embrasent...le soir... ». Mais ceux qui vont voir une pièce ce sera la seule donc il reste là dessus L'éducation nationale a mis en place un site, où on peut voir des extraits, mais c'est que c'est plutôt des choses classiques. Maintenant, on a accès aussi à internet, on tape, on prend des extraits.. ça permet d'avoir un beau panel... l'année dernière, on a travaillé sur le Bourgeois Gentilhomme et on leur avait fait voir pleins d'extraits de mises en scène différentes et les élèves voyaient toutes les possibilités qui s'offraient à eux. Voilà l'équipe de lettres fonctionne comme ça. Je reçois toutes les propositions et on prend les réservations. On les emmène soit en les préparant, soit pas. En

général, on les prépare c'est vrai en discutant avec N., c'est vrai qu'elle a l'impression que lorsqu'on prépare les élèves, ils n'arrivent pas de but en blanc. C'est un constat positif. Pour elle, il y a intérêt à ce qu'on prépare les élèves, par contre les compagnies, je pense, préféreront qu'on ne prépare rien du tout, pour laisser lors des discussions, de laisser les questions fusées de manière spontanée et surtout les remarques, le problème encore une fois c'est l'hétérogénéité des classes enfin pour certains ne pas savoir de quoi ça parle, c'est les amener à une heure trente d'absolu solitude face à une scène ...

En quoi consiste la préparation ?

Par exemple, sur Risk, je leur avais dit : c'est contemporain, ça va être un travail sur le corps sur la musique, je leur avais dit, faites attention tout ne va pas reposer sur le texte et le corps parce que c'est ce qui domine en ce moment dans ce à quoi on a accès et pour certains c'était indispensable parce que même avec des explications, certains on dit que c'était pas du théâtre, parce que ça racontait pas une histoire qui se déroulait sous nos yeux, c'était quelque chose qui s'était déjà passée et donc ça n'avait aucun intérêt. C'est ça : sur la représentation dès qu'elle est contemporaine... on discutait de la déstructuration ... ça les bloque parce qu'ils sont dans une image, dans une vision, très simpliste, réductrice du théâtre et il leur faudrait le rideau rouge et l'histoire qui va se déroulait. Or tout les films qu'ils voient, ils en ont énormément qui fonctionnent sur des flash-back, ils connaissent les mises en abîmes, tous ces procédés, ils connaissent, ils les voient ... c'est pas un manque de connaissance mais une vision qui est limitée du théâtre, parce qu'ils sont restés sur la pièce qu'ils ont vu au collège, parce que au collège en plus, ils ne font que du classique, donc à partir du moment où ils n'ont jamais eu d'approche de ce que c'était le spectacle vivant... même les marionnettes, l'année dernière, avec « Rafales » et le théâtre total du Québec ... le théâtre, il faudrait pour eux que ce soit des costumes, un texte, une histoire... je pense que c'est la pièce qu'ils ont vu au collège. C'est leur ignorance même de la diversité de ce qu'est le théâtre qui les bloquent. Parce qu'ils ont une facette et ils ne voient pas comment ça c'est élargi et ne voient pas toutes les représentations des textes qu'il peut y avoir.

Quelle est le rôle de l'art dramatique à l'école ? Le rôle de l'artiste ?

Je dirais que... Le théâtre est aussi lié au prof... j'ai une culture humaniste et que j'ai envie

qu'ils découvrent un peu tout. Donc je dirais quand même que le théâtre est particulier parce qu'il est relié à tout ce qui est oral, communication, compréhension et que forcément quand on travaille sur ce qui est mises en voix, mises en scène d'un bout de scène, on leur apprend à gérer leur corps, à percevoir les possibilités de leur corps, de leur voix, les modulations et en même temps c'est le travail de la confiance et regard sur soi et appréhender le regard des autres, ça c'est important parce que... nous on les a à l'adolescence, donc nécessairement par rapport à des maternelles ou des primaires, qui vont être dans la spontanéité, avec nous ils vont être sur la réserve, sur la retenu, l'importance excessive aux autres et à l'image qu'ils veulent donner d'eux-mêmes, donc ils sont vraiment dans la reconstruction de ce qu'ils vont projeter, donc le théâtre, c'est un moyen de relativiser ce regard et démontrer en quoi on peut jouer de soi, même jouer des autres et ça c'est important donc de ce point de vue, il est essentiel et là je laisse de côté la dimension culturelle, là c'est vraiment savoir... c'est ... quelque chose qui est apportée à chacun pour se construire, donc c'est un regard neuf qui leur permet de s'émanciper des autres, donc c'est important et puis ensuite ça permet de créer du lien avec les autres, parce qu'au début quand on leur fait travailler sur les déplacements, sur du geste, du rythme, du son ... ils sont désinhibés... donc en fait, on est à la fois dans le ciment collectif et à la fois dans l'élaboration d'un individualité et à la fois dans le collectif donc ...

Et le corps à l'école ?

On peut dire que la gestion du geste et du corps c'est ce qui relève de la discipline donc c'est un certain pouvoir. Mais on ne pas faire cours debout.

On ne peut pas vraiment ? rire

Non. Nous nous sommes toujours debout. ... ils diraient c'est fatiguant voilà... on a beaucoup de sportifs... mais ils s'affalent sur une table parce qu'ils sont fatigués... ils ont un rapport au corps différent, parce que pour certains, le corps, il est essentiel, et... . Ensuite non quand ils sont à l'école, le corps ne sert pas... enfin sauf dans la séduction, après dans l'apparence... en plus, on a un décalage entre les garçons qui sont à l'aise dans leur corps et ... celui qui va être un peu fort il est mis à l'index parce que les autres ont des corps de sportifs. Le corps là, il est fait pour se montrer. C'est habituel, donc le théâtre est important dans cette gestion du corps mais ... ah j'ai fait un travail de mise en scène avec les élèves

les plus à l'aise avec mes élèves et les plus à l'aise c'était les filles qui étaient complètement à l'aise et les garçons bras croisés bras ballants alors qu'ils avaient répété par avant, mais là, blocage.

Vous animez des ateliers donc au lycée, ça fait partie de votre formation ?

Non là c'est. Ça vient de moi. Quand j'ai ma formation à l'iufm absolument rien sur le théâtre. Et j'avais eu une collègue, qui avait son stage avec une formatrice, donc grâce à elle ... elle m'a montrée comment faire ... et sur le site drame action qui regorge d'initiatives avec les élèves... mais parce que je trouvais ça important ... essentiel de passer par le corps mais je tiens à le souligner, ça j'ai pu le faire parce que notre projet d'établissement met en place des modules en classe de seconde, on a le droit de prendre la classe en demi groupe une fois dans la semaine ... avec 35, je pourrais pas, je ne fais rien ... donc tout dépend des conditions pratiques.

Pourquoi l'artiste intervient il à l'école à votre avis ?

C'est une façon de se faire connaître, de cultiver cette culture du théâtre, un attrait pour... encore une fois l'idée d'ouverture mais je pense que c'est aussi parce que aussi enfant et adolescent, les parents ne font pas la démarche de les emmener, de l'ouvrir artistiquement parlant, c'est l'école qui est censée le faire, mais si l'école ne le fait pas l'artiste à intérêt à venir les chercher.

Parce que je pense qu'on peut fonctionner déjà comme médiateur entre eux et les élèves. Ce n'est pas parce que la MJC fait atelier théâtre qu'on va voir affluer les inscriptions, ce n'est pas vrai et je pense que l'école a encore cette capacité à légitimer certaines pratiques, donc accueillir un artiste à l'école, c'est aussi suggérer aux élèves que le théâtre c'est bien, que cet artiste est quelqu'un en qui on doit avoir confiance. Et il va nous faire passer quelque chose parce que l'école elle est perçue comme le lieu de la transmission et du savoir etc... et en fait la venue d'un artiste ici c'est montrer, compléter, apporter quelque chose de neuf que nous on ne peut pas apporter en tant qu'enseignant... . Un rapport complètement décomplexé à l'art. Ne s'appuyant pas sur ce que nous ont fait justement du théâtre, nous on l'aborde à travers un savoir un peu théorique, à travers les notions de base et nous ça préside à l'analyse, on leur demande de déconstruire le sens. Ils

ont le sens et nous on leur demande de nous montrer comment le sens surgit, comment c'est agencé pour créer du sens et ils sont dans cette analyse, dans la construction. Alors un artiste, il ne va pas se préoccuper de ça, il amène quelque chose qui fait sens tout de suite et qui n'a pas besoin d'être travaillé. Ils sont dans le plaisir tout de suite alors que nous c'est un plaisir mais qui s'analyse. Et c'est ça la différence, nous on va être dans l'intellect, le décryptage, et avec un artiste c'est le ressenti il faudrait les deux c'est pour ça que c'est intéressant qu'ils interviennent. Ça évolue. ... avant on était que dans l'analyse... on a changé les approches en changeant les programmes et on nous demande d'être dans le plaisir du texte, donc l'idée qu'on peut lire un texte sans forcément l'analyser après quelques petits éléments... donc en travaillant sur certaines séquences de manière plus libre, on parvient à créer un rapport plus immédiat au texte... mais on revient aussi à l'étude plus rigoureuse... ça m'a percuté et maintenant, je vais essayer de comprendre pourquoi ça m'a percuté... c'est un travail à réfléchir avec l'artiste.

Y a-t-il une différence entre créer et éduquer ?

Créer c'est gratuit, parce que on a pas forcément besoin des autres alors que éduquer en plus c'est en relation avec les normes... ça repose aussi sur la représentation qu'on se fait de l'école, l'école c'est pas que le lieu des transmissions de savoirs, c'est un lieu de construction de soi, un lieu de la sociabilité ou ... y a ça, j'apprends bien sur mais est-ce que je n'apprends pas à créer aussi, est-ce que c'est pas en lisant des textes de poètes qu'on se donne envie d'être poète ou est-ce qu'on pourrait imaginer qu'un artiste interviennent en complément des autres matières sur l'année.

Je pense qu'il aurait un statut à part, il ne serait pas par une matière, il fonctionnerait comme par un enseignement d'exploration mais comme un atelier théâtre... mais on peut très bien imaginer qu'un artiste soit aussi un professeur.

Y a-t-il une différence entre voir et faire du théâtre ?

Je n'ai pas le recul suffisant... je pense que voir est déjà important par rapport au texte pur...à ce moment là, il y a trois étapes : la découverte du texte, la découverte de la mise en scène et ensuite pratiquer. La première étant la plus passive, la deuxième étant déjà dans l'aperçu de ce qui peut se faire, déjà la créativité et la troisième étant la plus importante

parce que c'est réutiliser sa propre lecture... mais quel est le parcours qui serait le plus évident ... je ne sais pas. Je ne sais pas si passer directement par la pratique ne suggérerait pas... c'est pas si intéressant puisque du coup puisque on peut le créer déjà tout seul ... ou alors pour des élèves curieux.. créer et aller voir ce que les autres ont créé par curiosité mais j'ai peur que ça soit dans une optique de confrontation, ... je ne sais pas... je n'arrive pas à voir lequel serait le plus attrayant. J'ai l'impression quand même que la pratique, une fois qu'ils sont désinhibés, c'est plus jouissif que de regarder, parce que dans voir on redevient passif... je ne sais pas... peut-être que ça peut marcher mais sur le long terme... faudrait que soit un procédé soit être répété soit être inversé... par exemple dans l'option théâtre ... j'ai eu fait passer le bac là-bas, je me disais que c'était intéressant, mais parce que c'est sur du long terme ... c'est toute l'année... c'est un binôme... là, y a un engagement qui va porter ces fruits, faire ça sur deux mois, c'est déjà extraordinaire, mais ça peut être frustrant aussi parce qu' il y a une période d'ébullition mais aussi de calme plat. ...

Que peut l'art dramatique dans leur recherche d'émotion ?

...j'ai l'impression que étonnamment, les pièces qui leur parlent d'adolescents sont celles qui marchent les moins ... Risk par exemple, je pensais que cela allait fonctionner, parce que c'est une classe de garçons d'ados un peu casse cou, les seuls qu'ils ont appréciés comme personnage c'est le plus atypique, celui a peur de se confronter aux autres, qui reste cloîtrer chez lui, pour qui les moindres gestes d'ouvrir la porte est insurmontable et les autres autres qui boivent, qui deviennent violent, ça les a absolument pas touché, parce que je pense que c'est tellement banal... donc là au niveau de l'émotion pas du tout... alors que celui qui était dans l'incompréhension, l'incommunicabilité c'était plus fort, donc je dirais que c'est pas tant la présence de l'artiste au lycée qui va changer quoi que ce soit, c'est des pièces qu'ils vont voir ou créer... quand je repense à Mouawad, le texte avait été écrit pas des adolescents, il a été retravaillé c'est sûr, mais je pense qu'il était ancré dans une géographie précise qu'on aurait pas retrouvé partout, donc l'artiste, s'il intervient c'est pour allait faire verbaliser et mettre en scène, pas pour représenter quelque chose de ce point de vue là, parce que ce qui va les toucher c'est la façon dont ils vont le dire et la façon dont lui, va les aider à le remettre en forme et créer. Je pense que leur proposer quelque chose venant d'adultes mêmes comédiens, ça ne va pas avoir le même impact, parce que ça va

leur être imposé de l'extérieur, alors dans le pire des cas, ils vont dire oh ils ont encore voulu nous parler de l'adolescence, dans le meilleur des cas : « oh oui c'était sympa mais bon... franchement », voilà et à mon avis la création je pense que ça serait plus productif.

Avez-vous entendu parler du projet du festival théâtre ados ?

Oui, mais les pièces sont calibrées, sont ciblées,... j'ai l'impression que parfois c'est presque bien pensant et quand on en discute avec les collègues, on s'est dit qu'en plus c'était calibré, c'est une heure, des pièces courtes ... on a l'impression qu'on adapte complètement le théâtre et on segmente le public... donc voilà ça c'est des pièces pour ados... donc on a déjà littérature pour jeunesse et après on a pièce pour ados ... sauf qu'on a quand même l'impression que autant la littérature ça s'adresse à tout le monde, une fois qu'on a écarté la tranche jeunesse, mais au dessus de 12 ans celui qui a 14 ans c'est déjà presque un adulte qui peut être adulte et qu'il a une maturité qui leur permet de lire des romans que ces parents vont lire.

Je trouve ça factice. Autant pour les petits, il y a des limites d'âges mais l'adolescence... vu ce qu'ils regardent à la télé, devant leur ordinateur, c'est se voiler la face, c'est se bercer de douce illusion de croire qu'il existerait un type de théâtre ou des romans qui ne leurs conviendrait pas... ce qu'ils ne leurs conviendraient pas, ce serait la façon dont s'est écrit mais pas les thèmes et là moi ce qui me gêne dans cette présentation (théâtre Québec) ... je ne pense pas que c'est dans ces pièces que les ados viendraient le plus .

Quelle est la place de chacun dans le binôme enseignant ?

Je pense qu'on s'efface... on n'a pas à être là... enfin ça dépend de ce que veut l'artiste... il faut qu'il puisse transformer l'espace et moi si je suis un marqueur d'une quelconque autorité, discipline il vaut mieux que je sorte. Il ne joue pas, mais il les met en action comme un metteur en scène, mais avec un groupe d'élèves ... dans la pratique, on avait fait la présentation avec Betty Boissonnade ... après il faut passer à autre chose. ...il aurait fallu que cette présentation théorique soit le début de quelque chose et ensuite partir sur la pratique et même on pouvait se passer de cette représentation parce que les élèves pouvaient le découvrir tout seuls et rapidement.

Que fait l'artiste ?

Relativiser ... il transforme la salle... il en fait ce qu'il en veut pour montrer comment on va construire un espace, déconstruire un espace et ensuite travailler sur la voix, sur le corps, ce que moi je fait de manière conventionnelle, lui le fera de façon plus originale, par exemple demander aux garçons de jouer des rôles de filles, de jouer l'enfant, le vieillard.. .ce qui est bien c'est quand l'enseignant reste avec l'artiste et devient élève, parce que ça désacralise le rapport de l'élève à l'enseignant.

Que prendre de l'artiste dans votre manière d'enseigner ?

Nous, on est déjà dans la théâtralité quand on enseigne, on se donne une contenance, on joue un rôle... donc un certain relâchement dans le respect du temps, nous c'est vraiment, c'est le temps qui organise notre journée... le fait de percevoir les élèves différemment, untel qui va être moqué, un timide en classe va être loquace... et je pense tout simplement une connivence... je pense que ça peut débloquer certaine choses... leur faire lire des livres, c'est très dur... donc montrer comment le texte n'est pas un obstacle mais devient une matière qui peut s'épanouir dans la mise en voix, dans la pratique ... quand ça passe par le corps, ça prend du sens ... à la fois pour nous et pour eux .. les textes sont là ... la lecture qu'on s'incorpore elle aide...

Connaissez-vous les dispositifs proposés par la MJC ? Quelles pourraient être les améliorations ?

J'aime bien les emmener sur le dispositif « je sors mon prof », donc le soir dans une ambiance différente, parce que je repense à la présentation Québec, quand la directrice expliquait que pour eux c'était naturel que les élèves parlent pendant la représentation, ça montrait que ça les intéressait... je me disais... Comment est-ce qu'ils ne peuvent pas percevoir, qu'ils gênent, que c'est une interaction dans la pièce ... je ne comprends pas... j'aime bien les emmener le soir, parce que c'est un public réel hétérogène et pas un ensemble de lycéens de manière factice dans les représentations scolaires.

La MJC vient vers nous. On est tous sollicité. On a une réunion pour les enseignants. On nous fait une présentation orientée... celle ci va bien marcher avec des ados... on a un dossier pédagogique. On nous dit cette pièce-là elle devrait être bien... j'utilise des fois les

dossiers pédagogiques... pour des pièces difficiles... je m'en sers pour désamorcer en amont. On nous propose, mais nous ne sommes pas assez réactifs, on ne rebondit pas sur les propositions. L'intérêt de novembre... c'est qu'on s'organise... on est pris dans l'organisation du quotidien et si on nous propose dans l'urgence... ça colle jamais sur nos horaires... et on se dit là avec la MJC, que si on cogite dès maintenant pour novembre... on invitera plusieurs classes et ce sera en amont, parce que j'ai l'impression qu'on est encore dans une démarche consommatrice et pas assez acteur, parce que notre souci c'est de décider de nos pièces vite, en septembre, il faut réserver alors qu'on découvre nos classes et on a toujours le problème de percevoir l'ambiance d'une classe, en se disant qu'est-ce qu'on va pouvoir faire avec eux, est-ce qu'on les emmène ou pas au théâtre... c'est à nous d'être réactif parce qu'on est dans l'inertie... on prend ce qu'on nous offre. L'atelier théâtre, on serait d'accord pour le lancer mais est-ce qu'on va arriver à gérer ça sur le long terme et est-ce que cela va intéresser nos élèves? Parce qu'on est dans un lycée pas littéraire ... Ils ne sont pas intéressés par ces matières, y pas de curiosités et on est freiné par le manque de motivation de nos élèves, des fois ils en ont même pas envie eux-mêmes... ne veux pas mettre en place quelque chose qui va me décevoir, parce que je n'aurais rien en retour, le plaisir de mes élèves.

Le principe des dispositifs est intéressant, mais on va se heurter encore une fois à des horaires. Il faut être là à telle heure et repartir à telle heure pour ne pas rater le cours...je pense que ça devrait être sur du long terme...avec des artistes mais on a pas une classe qui pourrait en bénéficier au détriment des autres. Pourquoi telle classe et pas telle autre...on pourrait choisir la filière littérature et société... c'est trois classes... mais on n'est pas du tout dans l'homogénéité, ça peut être aussi au détriment d'une classe dynamique...notre projet d'établissement repose sur l'idée que chaque élève doit avoir accès à une pièce de théâtre et si on met en place un dispositif comme ça, on contredit le projet puisqu'on va sélectionner sur des critères....

Annexe 3.1 :Thèmes et catégories

E5 – entretien extraits	Eléments de pré analyse
A chaque fois que je peux...	Pratique du théâtre
<p>Un texte ...je ne suis pas contre le théâtre de l'impro mais je suis prof de français donc un texte, des corps. Des artistes pour donner corps au texte pour interpréter, et un public, et une scène</p> <p>..le lieu ça peut être, du théâtre du rue du moment qu on entend le texte ..C'est dommage de perdre le texte.</p>	<p>Fonction professorale est posée très tôt dans l'entretien</p> <p>Le texte : référence au théâtre comme oeuvre littéraire</p>
<p>j'aime le théâtre un peu ambitieux je dis souvent aux élèves : c'est pas la peine de faire simple... avec eux, quand on le travaille ils finissent pas aimer... et puis, j'aime bien qu'il y ait est une écriture poétique ...je pense à « la mélancolie des barbares » c'était spécial, mais il y avait quand même une écriture, par exemple un petit reproche que je fais, il y a de plus en plus de danse, de gestuelles et de vidéo et je trouve que c'est dommage c'est au détriment de la parole ..on a plein d'écrans...ça nuit, ça attire le regard alors que l'on préfère voir le théâtre du comédien puis c'est une mode, c'est pas</p>	<p>Pour un théâtre dans le respect du texte, conforme au texte, à la langue</p> <p>Pour un théâtre sans artifice ou l'homme serait au centre</p>

<p>indispensable, ça introduit un autre genre,</p> <p>voilà..chaque metteur en scène a le droit de s'exprimer dans sa langue, si c'est la langue d'origine de la pièce pourquoi pas... Molière en anglais... non...</p> <p>J'attends de l'émotion quelque chose qu'on n'éprouve pas à l'écran. Un moment privilégié qui marque, qui frappe, être remué, sortir un peu de... réfléchir aussi ...je n'aime pas trop le théâtre qui parle de la vie quotidienne enfin bon minimaliste... ce théâtre du quotidien qui parle des querelles de voisinage ou de problèmes de couples. Je trouve qu' Avignon il y en a de plus en plus de ce genre de choses... ça m'intéresse pas tellement je préfère le théâtre d'auteur qui réfléchit un peu plus... un Camus, un Sartre..pas Feydeau, Labiche</p> <p>Il y a de plus en plus de romans, de poésies qui parlent de sujets graves ... globalement, on parle de la mort, de la passion douloureuse donc que le théâtre représente ça c'est normal, ça ne me dérange pas. Pas du tout.</p> <p>Je n'y vais pas au hasard. J'ai lu un résumé ou j'ai eu une opportunité mais je n'y vais jamais au hasard. Mais « les monologues du vagin », j'en avais entendu parler par les médias...donc par curiosité mais non...faut préparer un minimum.</p> <p>En fait pour moi, il ..faut que ça marche, que je rentre dedans que ce soit le décor, le talent professionnel ou amateur, faut que je rentre dedans et c'est un bon moment, où alors je ne vois que l'aspect technique et les défauts et là... ..il faut qu'il y ai de la cohérence de...</p>	<p>Expérience esthétique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emotion • Ressenti • Corps • Réflexion <p>Théâtre de texte, d'auteurs en contradiction avec un théâtre du quotidien, du divertissement</p> <p>L'homme au centre, et ses passions</p> <p>L'expérience esthétique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rentrer dedans • // cohérence travail et qualité : termes que l'on pourrait retrouver dans le champ lexical du système éducatif
--	---

Annexe 3.2 : Thèmes et catégories

Enseignant n° 9		
Oui . À la mjc. ...et ou ça se trouve. Je ne fais pas les festivals par exemple Avignon. Je ne fais pas .	Théâtre pratique	
Le mot qui me vient c'est mise en scène	théâtre liberté	
Ce qui me touche c'est le jeu des acteurs au delà du texte que j'ai toujours du mal à suivre parce que ça va très vite et que je n'aime pas connaître le texte.	ouverture texte	Au delà du moi professoral, liberté de choix
ma première scène de théâtre c'était à 12 ans , un soir d'été dans un village, et c'était Antigone et j'ai l'image très forte très forte et je n'ai rien compris mais je ne me souviens que d'une chose c'est la robe noire . Le spectacle c'était un émotion de la robe noir , cette femme . Le texte m'est passé au dessus.	théâtre expérience esthétique texte	Comment cette expérience esthétique peut elle raisonner dans son parcours d'enseignante ?
J'en sors heureuse , ça me donne de l' élan . L'envie de. L 'élan, qui me donne des idées pour d'autres façon d'aborder des textes, de les faire passer, ca c'est pour le professionnelle	théâtre plaisir émotion élan envie désir dehors déplacement émotion	

<p>De tous les problèmes. C'est propre au théâtre puisqu'on aborde des questions politiques. Dans la peinture, on ne va pas dénoncer enfin si ..mais ...les mots me touchent ..le théâtre mets les mots en vie, mets l'homme au centre .</p>	<p>théâtre fonction social politique l'homme au centre l'existence la parole le langage une adresse relation</p>	
<p>Ca dépend des pièces ...ça dépend. Je ne sais pas. Parfois, je me laisse guider. Je fais confiance à celui qui me guide, qui m'indique. Je fonctionne comme ça. A 15 ans je ne savais pas que lire parce qu'on ne me proposait rien aujourd'hui je me dis comment font les gamins s 'il n'y a pas quelqu'un qui leur dit « tu devrait voir ou lire.. »</p>	<p>théâtre accompagnement</p>	<p>L'enseignant apprécie d'être guider par l'autre , aime le conseil . Parce que quelqu'un lui dira qu'il ou elle aura aimait, elle fera confiance. On peut penser que c'est le désir, l'émotion de celui qui transmet qui raisonne en l'autre</p>
<p>Je ne sais pas . Je pense qu'il y a des gens qui ne sont pas reconnus à leur juste valeur par rapport à leur façon de voir mais peut être que ça a toujours existé . Je dirais que c'est quelqu'un qui ne se décourage pas face à ce qu'il a à dire, à faire . Il y a une recherche et un faire . Aujourd'hui, il nous est plus proche plus accessible.</p>	<p>artiste représentation faire inconnu nouveau</p>	
<p>Je trouve qu'on lui laisse peu de place. C'est déplorable . Moi ça m'est arrivé de faire la course au temps et finir par le théâtre au</p>	<p>théâtre enseignement</p>	<p>le théâtre est d'abord un enseignement . Quand on aborde la question du rôle éducatif du théâtre, elle en parle d'abord comme un enseignement</p>

<p>mois de juin mais là je parle de l'enseignement du théâtre. Mais on essaie de lier le texte à la représentation, ce qui rends la chose plus perméable pour les élèves sinon...</p> <p>mais par exemple là ou je suis gênée, c'est que sans mentir, on reçoit quatre mails par semaine de propositions de spectacles que l'on ne connaît pas toujours, qui viennent des compagnies, des théâtres..donc faire appréhender le théâtre à des élèves par ce biais on est d'accord mais nous ? Comment on choisit ? Ca demande un boulot pas possible . Et puis on connaît moins le théâtre que le roman. Et puis le théâtre demande à être vu .</p> <p>J e fais un bilan avec mes élèves en fin d'année et dans « ce que j'ai aimé » ils disent c'est le travail théâtral de pratique en petit en groupe . Ils doivent interpréter un petit morceau de texte, je leur laisse choisir et on se consacre à ça pendant 15 jours, chaque heures . Je faisais le rôle du metteur en scène, ceux qui étaient déjà en ateliers théâtre vont aussi jouer de rôle de metteur en scène. On est dans la pratique. Pour les élèves, c'est énorme.</p> <p>J'ai deux élèves qui sont en difficultés, qui sont suivis . Deux cas lourd . Très lourd. L'autre jour X, l'un d'eux , me demande une pièce avec deux acteurs . Finalement il a trouvé et un jour , il me dit je vais donner une représentation à Toulouse, venez me voir à la mjc . Je me dis, ah bon à Toulouse mais c'est un gamin en difficulté . L'autre jour je rendais des rédacs poufff..et bon...et puis les deux ne sont pas compatibles : « tu ne peux pas être à la fois acteur et écrire comme tu le fais. Imagine qu'un jour tu veuilles</p>	<p>pratique élèves effets</p> <p>compétence</p> <p>théâtre pratique groupe création</p> <p>théâtre recours difficultés apprentissage corps expression individu</p>	<p>l'enseignant prends en charge la pratique puisque le jeu est aussi au programme mais on est dans encore dans le collage au texte</p> <p>il y a donc du temps pour faire ce travail de pratique ?</p>
---	--	---

Annexe 4.1: Analyse catégorielle (extrait)

réajustement	1	désir	6
sentiment d'appartenance	1	déstabilisation	9
une adresse	1	détente	1
//histoire du théâtre	1	détermination	1
acceptation de soi	1	deux mondes distinct	22
accès	10	complémentarité	5
accompagnement	9	comportement	1
acteur // intervention	2	compréhension	13
		compréhension//émotio	
acteur // intervention	1	n	2
adaptation	5	concentration	1
actif	1	conception du théâtre	2
adolescent	23	confiance	13
affective	1	conflit	11
affirmation	2	confort	5
alliance	1	connaissance	9
améliorations	15	connivence	1
analyser	1	conscience collective	3
application	1	conservatisme	2
apprendre		consommation	10
apprentissage	5	construction	7
apprentissage différencié	2	contact	14
approche immédiate	1	contemporain	1
appropriation	1	contexte	1
artiste	30	contrainte	8
art	8	contre – opposition	1
artiste // intervenant	3	coopération	2
attente	4	corps	31
attention	1	conscience collective	2
au cas par cas	1	création	9
autonomie	6	création //production	1
autre approche	3	créer / codes	1
avertie	1	critique	1
bienveillance	1	croyance	1
binôme		culture générale	2
binôme	87	curiosité	3
blocage	1	débat	4
budget	6	déception	1
ca fonctionne	1	découverte	1
cadre	13	dedans	10
catharsis	1	défis	1
changement	3	dehors	1

Annexe 4.2 : Analyse catégorielle Artiste-Théâtre (extrait)

catégories	Sous-catégorie	Artiste	Propos
Expérience esthétique	enfance	A1	Ca commence il y a longtemps...ça commence à l'adolescence
		A2	je suivais mes cours, tous mes cours, je ne dormais pas beaucoup. Toutes mes nuits, mes week-ends et puis j'allais travailler en journée.
		A3	Ça remonte à loin
		A3	la première fois c'était en quatrième et j'avais été ébloui par une représentation de Molière »
		A4	j'avais des expériences de petits spectacles d'écoles jusqu' à des petites expériences de rues avec des copains.
		A4	Surtout une fois où un spectacle avait du s'arrêter parce qu'un acteur avait du s'arrêter... parce que son père était mort. Et je me souviens de cette déception.

		A5	1980 c'est un virage très précis dans mes études. Je traîne en fac de math. Le théâtre est très éloigné pour moi.
		A6	Moi j'ai fais des études de biologie. Mais c'est le parcours scolaire qui m'a amené à m'intéresser au théâtre.
		A7	j'ai commencé à l'âge de 6 ans.
		A7	A 11 ans, je savais que c'était ce métier là, c'est sur
		A9	un spectacle était présentait à l'école
	choc	A1	j'ai des souvenirs de rencontres et de choc absolument inouï.
		A5	C'était un Shakespeare du temps des costumes qui tenait une lance et j'étais fasciné par cet acteur , par son immobilité ...il n' a pas dit un mot pendant deux heures ça m' aparut très long et pour moi c'était quelque chose d'important
		A6	j'allais dans un atelier théâtre tous les samedis. Je grillais mon argent de poche pour aller voir des pièces à Paris

		A6	l'enfant créateur c'est l'essence même de l'acteur. Je suis méthode russe de la mémoire de Tchekov de travailler avec son vécu de la mémoire émotionnelle, avec soi même.
		A7	Et puis j'ai eu la trouille de ma vie, mais ça été une drogue,
		A9	Un choc esthétique, un choc aussi..
		A9	Étonnamment mon histoire avec le théâtre débute à la petite école
		A9	Donc on était assis sur des tapis bleus. Un spectacle avec peu de moyens. Des cubes, des draps et on nous racontait une histoire de bateau et j'ai été complètement happé par cette magie de raconter une histoire avec peu de choses
		A8	C'était amateur mais ça était une aventure tellement géniale que nous enfants...moi en tout cas...j'ai adoré...
		A8	..et là ça m'a pas remué ...elle a fait pendant dix minutes comme si elle se masturbait mais ça ne m'a même pas...rien, ça ne m'a pas touché ...
		A8	e pense que c'est là que j'ai découvert ce qu'était le jeu en regardant Agnès, en la voyant arriver sur scène, dans sa robe moulante, elle était hyper sexy , j'étais génée mais subjuguée.

Annexe 4.2 : Analyse catégorielle Enseignant-Théâtre (extrait)

vecteur apprentissages	E1	et je trouve que les arts vivants ont cette place au sein de l'école parce que ce sont d'autres critères qui sont habituellement convoqués et qui deviennent importants. Les élèves ont du mal à se défaire d'un certains nombres de réflexes et j'ai la prétention de croire qu'ils apprécient ces temps.
	E1	il faut que les enseignants sentent qu'ils en profitent, que leurs élèves en profitent que ça soit un facilitateur.
	E1	Pour un enseignant, que ça soit un facilitateur pour ces apprentissages par exemple un prof qui va aborder tel thème avec les élèves et qui va essayer de toucher du doigt les différentes contraintes ou les différentes modalités d'un texte de théâtre
	E1	Un enseignant il va voir l'expérience que ça peut permettre à l'élève mais il va voir aussi en quoi son enseignement va être nourrit. Que lui dans sa posture d'enseignant, ça lui donne du grain à moudre.
	E2	C'est via autre chose qu'on peut faire bouger, moi je travaille comme ça parce que sinon on ne peut plus y arriver aujourd'hui. Aujourd'hui ils ne lisent plus. il faut qu'ils y entrent parce que cela reste au programme scolaire. Donc il faut y rentrer autrement.
	E2	il y a eu des répétitions de Roméo, j'ai amené une classe, par exemple à la MJC, ça s'était superbe parce qu'ils ont vu le travail sur scène de l'artiste donc et par ce biais là, certains m'ont lu Roméo et Juliette, d'autres ont lu Phèdre
	E2	Donc ça c'est une autre approche qui permet peut-être à des élèves qui vont être davantage visuels ou peut-être en difficultés, de pouvoir sentir, mais par le ressenti.
	E2	C'est pour ça, c'est une autre façon d'entrer dans le texte et dans le message que la portée, la visée, ce que veut dire l'auteur, ce qu'il va exprimer, parce que c'est quand même ça ce que l'on doit leur expliquer.
	E2	quand on a le metteur en scène qui dit : ah qu'est ce que vous en pensez, est-ce qu'il ne faut pas intensifier ceci ou pourquoi. C'est tout le travail que je fais toute seule quand je fais mon étude de textes et qui est trop compliqué pour certain..
	E2	Mais après sur l'étude du texte pour lui la littérature, bien sûr à mon avis on peut y rentrer, l'écriture aussi d'ailleurs, on peut y rentrer beaucoup plus joliment
	E4	Ils arrivent à maîtriser le texte par le biais du corps et ça c'est bien

		E4	Donc des petits jeux de rôles, on en fait énormément avec eux, de petits sketches, de jeux de rôle...de mimes pour les habituer et aussi pour progresser en français..
		E9	Parce que quand on étudie le théâtre à l'école, on intègre aussi le subjonctif l'impératif, la subordonnée.
		E4	J'ai commencé par le spectacle pour aller vers le théâtre de l'absurde en classe. Donc commencer par aller voir
		E4	certains enfants qui sont effacés peuvent devenir très à l'aise, les enfants qui sont toujours en échec peuvent se révéler très performants
		E4	mais le théâtre, c'est théâtre c'est je vois, je regarde et j'écoute et je vois des gestes et j'entends des silences et c'est tout ce qu'on ne fait pas, quand on étudie une pièce de théâtre en cours ...
		E4	quand on a repris un texte théâtral pour en faire une étude classique sont revenus les idées qu'on avait pu échanger sur les pièces auparavant...j'ai eu la grande surprise d'avoir des arguments qui étaient tirés des pièces qu'on était aller voir...y avait pas eu de trace écrite...
		E4	mais en français aussi, on est drôlement libre on peut faire plein de liaisons et de ponts, ça pose aucun problème...
		E5	.c'est un reproche que je fais...parce que des fois c'est pas les morceaux que les élèves ont étudié..et ils ne peuvent pas comprendre si on a coupé des scènes. Avec la meilleure volonté du monde, ils ne peuvent pas comprendre ...10 euros 50 minutes bon voilà..
		E5	le français, plutôt que de la faire à travers les livres, de manières théoriques, pouvoir incarner la souffrance par exemple c'est autre chose que de le lire !
		E5	Je les encourage à la rentrée en septembre à s'inscrire dans des clubs parce que je leur explique à quoi ça va leur être utile. Il y a un oral de français donc le pratique de l'oral
		E5	J'ai eu de gamins qui font du théâtre depuis le primaire jusqu'en terminale et ils connaissent beaucoup d'auteurs, du contemporain, ils ont une culture impressionnante.

		E5	dans ma matière je n'aime pas trop qu'on demande aux élèves d'apprendre ...je préfère qu'ils cherchent par eux même, qu'ils réagissent d'eux mêmes ce qui fait que les miens ne sont pas des perroquets qui restituent un enseignement,
		E5	j'ai surtout fait des filières professionnels donc j'étais obligé de passer par le théâtre ou autre chose parce que si je leur mettais la littérature comme ça c'était pas possible...
		E5	Et certains pensent que ça n'apprend pas à faire du commentaire, pour moi si. Ce n'est pas le chemin le plus droit mais pour l'artiste c'est un peu pareil ...
		E7	On a une liberté pédagogiques...après quand je fais une œuvre théâtrale, j'abandonne un peu le cadre scolaire... je vais privilégier... je vais prendre quelques extraits et puis on va les jouer et abandonner la maîtrise de la langue... je vais privilégier le jeu avec les enfants... je privilégie la pratique avec ma petite expérience ...
		E7	Moi je ne conçois pas une œuvre théâtrale papier sans cette mise en voix...comme pour la poésie, je fais beaucoup de mise en voix plutôt que l'analyse littéraire. Pourquoi expliquer la poésie
		E7	Le fait de les mettre en situation quand on va jouer .Pour eux...c'est un moyen de leur permettre de mieux comprendre le texte aussi peut être d'incarner les personnages, de se mettre dans la peau de, ça facilite la difficulté l'accès au texte classique
		E7	on l'adapte à notre programmation . On peu le travailler en amont ou en aval
		E7	peut être encore une fois ne plus privilégiait le texte écrit comme on a tendance à le faire...et privilégiait le rapport au jeu – pas le JE ? Non
		E9	Mais on essaie de lier le texte à la représentation, ce qui rend la chose plus perméable pour les élèves sinon...
		E9	L'autre jour je rendais des rédacs poufff..et bon...et puis les deux ne sont pas compatibles : « tu ne peux pas être à la fois acteur et écrire comme tu le fais.
		E9	l y a un lien à faire entre ces élèves en difficulté et le théâtre c'est par là par la pratique parce que ce qu' ils veulent c'est pratiquer.
		E9	C'est un aller vers les apprentissages.

Annexe 4.2 : Analyse catégorielle Artiste-Partenariat (extrait)

catégories	Sous-catégorie	artiste	Propos
rôle de l'artiste			
	déstabilisateur	A1	L'enseignant nous apporte un autre éclairage et on essaie de le perturber de le tordre.
		A1	L'artiste propose une vision et on essaie de travailler à partir de ça, de perturber les codes, les façons de voir, d'envisager les choses.
		A1	Il vient perturber la structure interne des élèves entre eux.
		A3	J'ai toujours eu des enseignants ouverts prêts à bouger la classe.
		A4	J'aime davantage Mařakovski, poète qui déchire le drapeau rouge. Il résiste à la structure du pouvoir. Il faudrait que ça au niveau de la pédagogie...

		A5	toutes les règles que vous avez apprises, moi je vais les déstabiliser : lâchez vous, ne pensez plus ni à la conjugaison ni à l'orthographe et la poésie des choses, c'est quand on va vous écouter...
		A6	ensuite ils ont horreur quand on bouleverse l'histoire. Quand on en dit le contraire ... j'aime moi ...
		A6	... donc on bouleverse les codes, on n'utilise pas le même langage, on se touche, on fait du bruit, ou du silence, on enlève la carapace ... au théâtre on ne l'a plus. Tous ces codes sont bouleversés.
		A7	l'autre jour, j'ai apporté un texte de Mayenbourg et l'histoire d'un jeune lycéen allemand qui relie la bible et qui devient intégriste chrétien.
		A8	Je pense que ça peut les mettre en contact direct avec leurs vraies émotions, c'est évident ...que...c'est pour ça que c'est déstabilisant parfois mais...
		A8	.Ils sont passés par des phases où ils me disent : « on ne va pas y arriver, vers quoi on part » donc ça les déstabilise, ce flou cette incertitude, cette étape de création les mets à mal mais en même temps ils sont venus nous chercher
		A8	Ceux qui ont cette démarche là, ils ont conscience de leurs limites...c'est pas négatif, eux ils sont dans l'enseignement...je pense qu'ils apprécient qu'une autre personne vienne bousculer un peu le ronron de la classe...
		A9	à l'école, je crois que l'on est dans des cases, tout est trop cadré, trop cadré

		A9	quand on est un peu en situation de déséquilibre, il y a des choses qui se passent très intéressantes notamment pour les adolescents particulièrement quand ils sortent de leur corps d'enfants, c'est là qu'ils se révèlent le plus ...c'est un moment où ils doivent rentrer dans un moule où ils doivent... je comprends que ça soient rébarbatifs..
		A9	toujours s'adresser à une personne...l'enseignant il s'adresse à un élève dans un cadre avec une hiérarchie
		A9	Je crois que nous devrions faire d'avantage d'ateliers de médiation avec les enseignants avec... pour les déstabiliser pour qu'ils comprennent ce que c'est
		A9	on sort de ce qui est préparé
	artistique	A1	dés fois il y a des processus de création qui vont être porteur mais il n'y aura pas forcément un résultat grandiose c'est le cheminement qui est intéressant...moi, c'est le cheminement qui compte.
		A1	C'est pas encore acquis que l'éducation artistique soit un cheminement artistique...le plus souvent, si l'artiste vient c'est pour faire un spectacle un rendu et après il repart et il ne fait pas parti de l'équipe éducative et il n'est pas au même endroit. Le cheminement artistique n'est pas intégré.
		A1	Le processus de création est différent du processus d'enseignement mais des fois il faut plus de communication avec les professeurs et les équipes éducatives pour qu'ils laissent cette place là avec tranquillité..
		A1	c'est le cheminement qui est intéressant...moi c'est le cheminement qui compte

Annexe 4.2 : Analyse catégorielle - Enseignant Partenariat (extrait)

Rôle enseignant			
	garant du binôme	E2	moi j'aime bien rattacher au programme quand même avec ce que je fais, avec mon enseignement même si tout ne doit pas être rattaché mais c'est bien aussi de pouvoir le rattacher, pour les élèves, ça leur permet de donner du sens aussi à l'enseignement et ça c'est important.
		E3	Je demande un objectif...mais le mot objectif me gêne.
		E8	Nous on est là pour amener de la théorie donc c'est difficile d'amener de la pratique, de la création. Moi j'ai eu une formation théorique.
		E8	moi je suis là pour apprendre des techniques, pour aider les élèves.
		E6	ce que moi je le fait de manière conventionnelle, lui le fera de façon plus originale, par exemple demander aux garçons de jouer des rôles de filles, de jouer l'enfant, le vieillard. ... ce qui est bien c'est quand enseignant reste avec l'artiste et devienne élève parce que ça désacralise le rapport de l'élève à l'enseignant.
		E6	Pour elle, il y a intérêt à ce qu'on prépare les élèves par contre les compagnies, je pense, préféreront qu'on ne prépare rien du tout, pour laisser lors des discussions, de laisser les questions fusées de manière spontanée et surtout les remarques,

	hédonique	E3	Mais soumettre les artistes à ça. Ça sert à rien... les gamins qui trouvent du plaisir, ça fonctionne et ceux qui n'en trouvent pas ça fonctionne pas et donc moi je crois beaucoup que ces choses-là qui sont périphériques, moi je pense qu'il faut laisser le cadre libre.
		E6	je ne veux pas mettre en place quelque chose qui va me décevoir, parce que je n'aurais rien en retour, le plaisir de mes élèves.
	médiateur	E6	je pense qu'on peut fonctionner déjà comme médiateur entre eux et les élèves
		E3	Donc mon rôle c'est de permettre aux élèves de trouver un intérêt à l'artiste. Ça fait de l'enseignant un initiateur.
		E2	ça s'était superbe parce qu'ils ont vu le travail sur scène de l'artiste donc et par ce biais là, certains m'ont lu Roméo et Juliette, d'autres ont lu Phèdre, on était complémentaires
		E7	est à nous enseignants de faire venir le théâtre à l'école ou le amener pour qu'ils découvrent ou aller au theatre.
		E6	
		E6	suggérer aux élèves que le théâtre c'est bien que cet artiste est quelqu'un en qui on doit avoir confiance. Et il va nous faire passer quelque chose parce que l'école elle est perçue comme le lieu de la transmission et du savoir etc... et en fait la venue d'un artiste ici c'est montrer, compléter, apporter quelque chose de neuf que nous on ne peut pas apporter en tant qu'enseignant

Annexe 5 : Codage et pourcentage (extrait)

Accès à la société	52	22,61%	l'H. Au centre	5	A1	Il y a une fragilité dans l'art du théâtre où l'on met l'être humain au centre, qui est embellit
					A1	C'est l'être humain qui est mis au centre qui s'exprime qui est valorisé, qui est dans tout ces aspects.
					A3	le théâtre c'est l'homme, c'est des problématiques humaines
					A9	je trouve qu'on parle beaucoup présentement d'affranchissement, d'identité.
					A9	La nécessité de trouver son identité, et de s'affranchir de cette identité là.
			destin	1	A4	qu'est ce qu'on fait de la question de la mort ?
			transcendance	18	A2	il faut que ça tire vers le haut pour moi c'est extrêmement important.
					A2	ce n'est pas lui donner que du rêve... mais il faut qu'il y ait une transcendance. ...
					A2	ça tire vers le haut, ça aide à réfléchir, ça transpose des choses
					A1	chacun à sa façon essaie d'apporter sa pierre à l'édifice
					A2	Aussi je regrette les spectacles qui tirent vers le bas.
					A4	Il transcende la volonté du message
					A4	Ça transcende la question de l'utilité et ça devient quelque chose d'universel... une forme de partage universel.
					A6	Il doit nous secouer. Réinventer le monde.
					A6	Pour moi, on ne vient pas là pour voir l'histoire, l'exemple du « Tartuffe » sur l'intégrisme par exemple. On va chercher par la modernité des choses ce qu'on n'avait pas vues.

Annexe 6

Ces passages cités plus bas montre des bifurcations dans les manière d'enseigner, de conduire l'enseignement qui font parfois écho à celle de l'artiste : reliait à la vie de dehors, diluer le temps, improviser, faire avec ce qui est, apprendre ensemble.... Mais, je les cite aussi car tous, infusent une certaine joie ou témoignent du désir et du plaisir, thèmes absents, moteur trop souvent absents des entretiens que ce soit du côté des artistes ou des enseignants. Aussi ce rôle et cette place que sait prendre l'enseignant durant des hors temps scolaire (mais pas toujours), cette construction symbolique d'un espace autre pour faire autrement avec leurs élèves, ne pourrait elle aussi s'expérimenter dans le temps scolaire. Et en cela l'artiste, son intervention, ses manières de faire n'est-il pas un chemin à suivre ? N'y a t-il pas à jeter des ponts entre ce qui est trop souvent à leur yeux, des échappées, du « hors » cadre et l'intervention de l'artiste ?. N'y a t-il pas souvent contradiction entre ce que les enseignants se permettent de vivre individuellement et ce qu'ils avancent de la nécessité à se plier à un programme ?. L'artiste ne trouverait-il pas une vraie finalité dans aider et accompagner ? :

À un moment donné, on est allé au théâtre parce que j'avais négocié avec la mission départementale. On prêtait les locaux pour le chœur départemental et en échange j'avais négocié des places de théâtre, j'avais 10 places et régulièrement, je prenais dix élèves avec le bus du lycée. C'était gratuit. Je les prenais dans le mini bus. Du coup on se retrouvait mélangé aux adultes avec un public volontaire, c'était super... le soir c'est bien ! Mais ça repose sur les enseignants ... moi j'y allais parce que c'était gratuit... s'il avait fallu que j'organise que je fasse payer que ... non. Mais c'était super mais c'est que 10 élèves ... Qu'est ce que se passe ?. C'est exceptionnel, ils ont choisi, ils sont dix, c'est pas du tout pareil... on en discute.. C'était un moment de plaisir... ils parlaient mais ce n'était pas de l'école. (E3)

Et moi dans l'atelier j'ai aussi ce souci là dès fois les gamins ils te font des sombres merdes et les gamins ils sont contents de ce qu'ils ont fait et moi je veux pouvoir imposer ça aux parents, voilà votre enfants, il a décalqué, pendant des heures il s'est fait plaisir, pendant six mois il a décalqué et c'est très bien, il a eu plaisir à avoir ce geste du point de vue de la créativité il est pas énorme mais il a fait ce choix, le choix de s'inscrire à cet atelier de 17 à 18h30, et je trouve dans l'intervention des artistes eux mêmes ont cette contrainte que l'enseignant ne mesure pas forcément parce que les gamins se retrouvent en sandwich au milieu de tous ça et il n'y a plus vraiment apprentissage, il y a obligation de répondre à la demande institutionnelle, de satisfaire à la

commande et le gamin est instrumentalisé, on est dans une réponse aux commandes (E1).

C'est fou. C'est fou parce qu'à un moment donné, j'ai eu envie de sortir des cadres et c'est ça qui a marché. À une époque de ma vie de prof, on sortait tout le temps, on faisait de la radio avec les élèves, fallait improviser tout le temps même moi ... j'étais sur la corde raide parfois, mais c'était passionnant parce que même en cours on parlait de ce qu'on faisait en atelier théâtre et en radio. Je suis un peu plus coincé mais avant j'avais 7h de cours, je n'en ai que 4h et faut je coince les mêmes choses au niveau du programme, oh moi, j'arrive à décroisonner parce que ma nature me porte à faire autrement. Jamais on ne va perdre deux heures en allant au théâtre, c'est indispensable (E4)