

POUR DES HUMANITÉS PLUS HUMAINES : L'ALCHIMIE DE L'ATELIER THÉÂTRE

Céline Gueugneau

Institut Catholique de Paris

Résumé

En France, le Bulletin officiel de 2019¹ présentant le programme de Français de la seconde générale ne mentionne qu'une seule fois la pratique théâtrale et la présente comme un instrument permettant de remédier à la timidité. L'option théâtre, elle, accorde une place plus importante à cet art mais conduit à l'obtention d'une note, rappelant alors le paradoxe, évoqué par Kerlan et Langar (2015), entre la motivation d'introduire une telle discipline et la pression évaluative. Or, comme le rappelle Py (2013), le théâtre est un genre conventionnel dont les règles sont faites pour être détournées. L'idée n'est pas de s'affranchir de la discipline mais de jouer avec pour mieux la vivre et la rendre productive. L'atelier théâtre ainsi conçu ne tend pas à guérir un défaut pour entrer dans une norme mais cherche à travailler avec ce défaut pour le sublimer à travers l'expérience artistique, en en faisant une richesse qui peut alors être mise au service d'un collectif qui s'en trouve renouvelé.

Mots-clés

atelier théâtre, individu et collectif, transcendance

Abstract

In France, the 2019 official bulletin presenting the French curriculum for the "seconde générale" only mentions theatrical practice once, and presents it as an instrument for remedying shyness. The theater option, on the other hand, gives greater prominence to this art form, but leads to the awarding of a grade, thus recalling the paradox, evoked by Kerlan and Langar (2015), between the motivation to introduce such a discipline and the pressure of evaluation. Yet, as Py (2013) reminds us, theater is a conventional genre whose rules are designed to be bent. The idea is not to free oneself from discipline, but to play with it in order to live it better and make it productive. The theater workshop thus conceived does not aim to cure a defect in order to fit into a norm, but seeks to work with this defect to sublimate it through the artistic experience, making it a richness that can then be put at the service of a collective that finds itself renewed.

¹ Bulletin officiel spécial du Ministère de l'Éducation nationale, n° 1 du 22 janvier 2019 (Annexe I relative au programme de français de seconde générale et technologique).

Keywords

Theater workshop, individual and collective, transcendence

« École du profit »

Dans son ouvrage *Les émotions démocratiques*, Nussbaum dénonce « une éducation tournée vers le profit » (2011, 23) et interroge la place des enseignements artistiques dans un monde fondé sur la rentabilité et la productivité, qui ne laisse donc plus aucun temps au superflu. Nourrie de la pédagogie de Dewey, la philosophe américaine souligne dans ce même ouvrage que ce sont bien les enseignements des arts libéraux qui permettront aux citoyens de vivre dans une véritable démocratie – rappelons que Nussbaum est à l'origine du concept de l'IDH (Indice de développement humain) qui donne une dimension plus humaine que le PIB pour calculer le développement d'un pays.

Qu'en est-il aujourd'hui en France ? En 2023, l'école est-elle celle du profit dont parle Nussbaum ? Quelle place occupe l'apprentissage des arts dans les programmes scolaires ?

Pour ne prendre que l'exemple de la pratique théâtrale dans les lycées, la réforme de 2019 qui voit l'émergence de la spécialité théâtre dans le lycée général – et qui vient seconder l'option théâtre déjà mise en place depuis les années 1980 – souhaite redorer le blason de l'étude du spectacle vivant dans le lycée général. Les programmes du *Bulletin officiel* spécial du Ministère de l'Éducation du 22 janvier 2019 mettent notamment en relief le rôle émancipateur de cette spécialité. Toutefois, loin de promouvoir une telle activité, ne ferait-elle pas de cet enseignement, à l'inverse, un art sclérosé ? Loin de sortir l'Éducation nationale de la forme scolaire, perçue par Vincent (1980) et plus encore par Foucault (1975) comme une forme de surveillance élevée semblable au système carcéral, cette spécialité – potentiellement présentée au baccalauréat – soumet les candidats à une épreuve écrite de trois heures et une épreuve orale d'une heure durant laquelle les élèves n'ont que dix minutes pour jouer devant un jury de deux personnes qui ont imposé la scène à représenter. La note finale dépend de l'acquisition de compétences très spécifiques.

Est-ce pertinent d'inciter à une pratique théâtrale à travers laquelle les programmes scolaires prônent la créativité des élèves et leur émancipation tout

en soumettant les candidats à la pression de la note ? Est-ce pertinent d'encourager un tel enseignement tout en proposant un examen final qui se déroule essentiellement à l'écrit ?

Pourquoi un tel paradoxe entre la motivation de promouvoir l'art dramatique (que l'on observerait davantage de manière qualitative) et cette pression évaluative (davantage d'ordre quantitatif) ? (Kerlan & Langar, 2015, 63)

Certainement dans ce même souci de rentabilité que nous évoquions plus haut. C'est d'ailleurs généralement dans un souci d'efficacité et de performance que les élèves sont inscrits au cours de théâtre d'un établissement (en spécialité, en option, comme en atelier) : « tu apprendras à être moins timide », « tu apprendras des textes appartenant à notre patrimoine culturel », « tu feras ainsi travailler ta mémoire en apprenant des textes par cœur », « ça t'aidera pour les dissertations de français », etc. Mais sont-ce là les véritables savoirs et savoir-faire qui doivent être acquis par la pratique théâtrale ? N'oublions-nous pas alors toute la richesse de la dimension sociale de cet art ? Dewey écrit dans *Les écoles de demain* :

« Un savoir qui mérite vraiment ce nom, une éducation intellectuelle ayant une valeur certaine, ne peuvent s'obtenir qu'en participant intimement et personnellement à des activités qui ont un caractère social. » (Dewey, 1930, 68)

Dans *Le théâtre et l'école*, Meirieu, en retraçant l'histoire du théâtre au sein des établissements scolaires, souligne que l'institution scolaire va très vite être tiraillée entre ce que le pédagogue nomme « le théâtre-formation » et « le théâtre-production ». Selon l'auteur, l'institution scolaire évaluant souvent l'efficacité des pédagogies sur la qualité des productions, les enseignants ont tendance à privilégier la performance des bons élèves et à laisser de côté les élèves plus en difficulté. Pour reprendre son exemple :

« Pour faire un bon spectacle et obtenir du succès, on ne va pas donner le premier rôle au bête. On va, au contraire, sélectionner dans le groupe un certain nombre d'élèves qui sont déjà initiés ou qui possèdent des qualités particulières. » (Meirieu, 2002, 37)

Ainsi, la pratique théâtrale exercée dans cette optique de rentabilité risque de devenir une activité d'exclusion plutôt qu'une activité d'intégration. Intéressons-nous ne serait-ce qu'à la terminologie « spécialité ». Elle traduit une

exigence presque professionnelle ou du moins experte de la maîtrise de la discipline. D'ailleurs, celles et ceux qui choisissent une telle orientation sont souvent celles et ceux qui souhaitent faire du théâtre leur métier. Pourtant Dewey lorsqu'il évoque les principes de l'école active dans *Les écoles de demain* ne prône-t-il pas un enseignement du travail manuel qui n'a pas pour objet la préparation directe à la profession ? Il prend alors l'exemple des élèves qu'on emmène à l'imprimerie, non pour qu'ils deviennent imprimeurs mais pour qu'ils découvrent l'importance de l'orthographe, de la grammaire, de la calligraphie (Dewey, 1930, 76).

Et si, justement, dans la pratique théâtrale au lycée on laissait place à l'amateurisme ?

L'amateurisme des ateliers théâtre – l'ingrédient clé d'une alchimie

Tout d'abord, pourquoi dénigrer ce qui se fait déjà très bien en dehors de l'institution scolaire ? Le théâtre amateur n'est pas une invention de l'Éducation nationale. D'ailleurs, le substantif « amateur » avant de désigner péjorativement un individu peu compétent dans un domaine est – d'un point de vue étymologique – la manière de nommer « celui qui aime ». Le festival du *Off* d'Avignon, qui existe depuis maintenant plus de 55 ans, étant certainement la consécration de ce théâtre amateur, propose de nombreux spectacles vivement salués par les festivaliers.

Un théâtre amateur est "bon" non pas lorsqu'il tend vers un idéal, mais lorsqu'il tend vers ses idéaux – les idéaux de chaque membre de la troupe. Il ne s'agirait pas alors d'un soi parfait mais d'un soi qui soigne ses défauts, les entretient presque paradoxalement pour apprendre à vivre avec. Pour reprendre des contre-exemples historiques au propos de Meirieu : comme le rappelle Blanc dans son ouvrage *Histoire de la Comédie Française* : les frères Bérart, qui étaient bègues, figuraient parmi les comédiens les plus reconnus et les plus appréciés de la troupe de Molière (2007, 27).

Prenons maintenant des exemples qui ont pu être observés dans des séances d'atelier théâtre au sein d'un lycée parisien afin d'opérationnaliser ses idées au sein de l'institution scolaire.

Clara, une élève timide qui ne supportait pas le contact a obtenu le rôle principal dans *L'Importance d'être constant*, d'Oscar Wilde. Dans ce rôle, elle devait notamment jouer la scène d'un aveu amoureux. Comment jouer une telle scène sans proposer de contact ? Finalement, un regard travaillé, un sourire tendre, des gestes gracieux et en même temps un peu timides, des aveux

chuchotés suffisamment forts pour être entendus du public ont tout autant d'impact qu'un câlin maladroit.

Eliott, élève dont le français n'est pas la langue maternelle, a pu proposer une scène de cette même pièce dans sa version originale, permettant ainsi aux spectateurs et aux autres membres de la troupe de profiter du texte tel qu'Oscar Wilde l'avait écrit.

L'idée ainsi n'est pas de jouer la pièce selon une certaine doctrine, telle que des programmes auraient pu l'exiger. L'idée est surtout que les élèves s'approprient la pièce, leur personnage et les nourrissent de leur personnalité. Autrement dit, les ateliers théâtre dans leur pratique n'ont pas pour objectif de guérir un travers, un handicap. Leur objectif est bien plutôt de le soigner, de chercher à l'appivoiser. C'est de cette manière que l'on obtient un spectacle de qualité. C'est d'ailleurs le fil conducteur du film de Cédric Klapisch intitulé *En Corps*, qui met en scène une jeune danseuse interprétée par Marion Barbeau. À la suite d'un accident l'empêchant de reprendre la danse classique, l'héroïne va devoir apprendre à réappivoiser son corps grâce notamment à la rencontre de la troupe du chorégraphe Hofesh Shechter. La jeune danseuse, en mettant en scène sa douleur, fera de sa faiblesse, une nouvelle force. En danse comme au théâtre, comme dans les autres arts, on apprend à aimer ses défauts en les transcendant. Baudelaire écrit dans un projet d'épilogue des *Fleurs du mal* : « lecteur, tu m'as donné ta boue, j'en ai fait de l'or » (1861, 192) Comme la poésie, les ateliers théâtre permettent cette alchimie.

Enfin, peut-être faudrait-il indiquer que, pour renouveler l'enseignement des Humanités, l'Éducation nationale pourrait s'inspirer davantage de ce qui est proposé en psychothérapie institutionnelle.

Guattari, développe dans l'ouvrage *De Leros à La Borde*, un concept qu'il nomme : « déségrégation » (2012, 20) Il s'agit notamment de décroiser les rôles de chacun et chacune dans l'institution La Borde, en sorte que l'on ne sait plus vraiment qui fait quoi : ainsi, patient et soignant n'ont aucun signe distinctif. Pourquoi ? Non seulement pour être au plus proche de la vie, de la réalité, mais aussi pour laisser la possibilité à chacun et chacune de se responsabiliser et donc pourquo pas faire preuve d'autorité.

« On traite toujours en même temps à La Borde, dans un parallélisme obligé, les soignants et les fous confirmés. Comme la vie quotidienne de l'école, de la famille, de la télévision, serait moins désespérante, si elle s'autorisait, oubliant ses hiérarchies et ses rituels, quelques surprises, remettant en question la "fabrication" de sujets à laquelle elle se livre ». (Guattari, 2012, 20)

Ce principe s'opérationnalise tout à fait au sein d'un atelier théâtre lorsque, par exemple, l'enseignant amateur de théâtre, qui ne sait pas réaliser un décor, va se mettre sous la gouverne d'une lycéenne ayant des dispositions pour

le dessin et les arts plastiques et qui va prendre alors temporairement les commandes de l'atelier théâtre. Il est amusant de noter au passage que l'étudiante en question n'est autre que la jeune et timide Clara dont nous parlions précédemment qui n'aura alors aucun mal à donner ses ordres aussi bien aux premières et aux terminales qu'à l'enseignant qui encadre cet atelier théâtre.

Ce principe défendu par Guattari est étroitement lié à un autre concept cher à la psychothérapie institutionnelle : « l'hétérogénéité ».

« Ce qui est désolant, en France et dans de nombreux autres pays, c'est de constater que les orientations officielles vont au contraire dans le sens d'une ségrégation renforcée. [...] L'expérience de La Borde nous a montré, tout au contraire, que les mélanges des catégories nosographiques différentes et le côtoiement des classes d'âge pouvaient constituer des vecteurs thérapeutiques non négligeables. » (Guattari, 2012, 82)

Jean Oury, dans *Le Collectif* (2005), en reprenant Tosquelles, évoque l'importance de l'hétérogénéité dans le processus de création et dans le renouvellement d'une institution. Hétérogénéité aussi bien dans l'espace, que dans les fonctions ou la personnalité de chacun. Les ateliers proposés à La Borde doivent être différents par exemple.

Son frère, Fernand Oury, fondateur de la pédagogie institutionnelle, met aussi en avant cette hétérogénéité, comme le rappelle Pain. Elle est ainsi pour les frères Oury essentielle pour que l'on progresse dans la vie en communauté même si elle peut être source de conflits.

« En fait l'idée est simple et éducatrice : c'est en prenant l'avis de toutes et tous que l'on progresse dans la vie quotidienne en groupe, en institution ; c'est en discutant des comportements, en les repérant et en les accompagnant, que l'insécurité devant l'agressivité se banalise et s'éduque. » (Pain, 2009, 24)

Comment cela se manifeste dans la pratique théâtrale au sein des ateliers ? C'est par exemple l'idée que le choix de la pièce qui sera montée puis présentée en fin d'année ne doit pas être imposé par un programme mais doit être discuté entre tous les membres de la troupe.

Appliquant alors ses deux principes, « déségrégation » et « hétérogénéité », les ateliers théâtre organisés par des amateurs sont tout aussi admirables que les options et les spécialités, voire d'autant plus enviables puisqu'il s'agit alors de productions tout aussi qualitatives respectant chacun : une production née non pas d'une doctrine mais d'un emprunt.

Après tout, pour reprendre l'étude de la terminologie, « atelier » renvoie à une dimension artisanale, il est question du lieu où se travaille le bois.

L'atelier théâtre, ce n'est pas l'endroit où l'on devient un spécialiste qui planche trois heures à l'écrit le jour du baccalauréat, c'est un lieu où l'on produit collectivement quelque chose en ajoutant son savoir-faire, sa manière de faire. L'atelier c'est aussi celui de l'artiste, celui qui tâtonne, qui teste, qui expérimente, et surtout qui fait de l'art. Enfin, il désigne l'ensemble des travailleurs qui sont regroupés dans l'atelier autour d'un projet. L'atelier suggère alors un travail coopératif.

Ainsi, l'enseignement du théâtre au sein d'ateliers théâtre associant parfaitement « théâtre-formation » et « théâtre-production » a toute sa place dans le renouvellement des Humanités dans la mesure où il leur redonne leur pluralité. Au sein de l'atelier-théâtre, c'est bien d'Humanités avec un « s » dont il est question, prenant notamment en considération, dans une vision presque romantique, des êtres humains dans ce qu'ils ont de plus grotesque et de plus sublime.

Notons que selon Nussbaum, c'est justement la compréhension et l'acceptation des vulnérabilités et défaillances de chacun et chacune qui nous permettront de sensibiliser les élèves à la différence et de leur apprendre à vivre ensemble (2011, 59). Quand on sait que des cours d'empathie vont être proposés dans les classes de primaire dès la rentrée de septembre 2024 en France, on se demande si, dans cette perspective, il ne serait pas plus pertinent de promouvoir ce théâtre amateur qui est un espace offrant – à l'image de la plus vieille institution française : la *Comédie Française* – la possibilité d'être ensemble et de rester soi-même.

On peut donc proposer un enseignement du théâtre de manière disciplinaire en lien avec la forme scolaire, en soumettant une fois de plus les élèves d'une même tranche d'âge à un travail écrit assez long et qui suit un programme très spécifique. Ou bien, on peut offrir un enseignement du théâtre qui se focalise sur l'expérience humaine dans une approche profondément démocratique qui prend en compte et surtout respecte – voire transcende – les vulnérabilités, les failles de chacun et chacune.

Bibliographie

Blanc, A. (2007). *Histoire de la Comédie Française. De Molière à Talma*. Perrin.

Dewey, J. (1930). *Les écoles de demain*. Flammarion.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Gallimard.

Guattari, F. (2012). *De Leros à La Borde*. Lignes poche.

Kerlan, A. & Langar, S. (2015). *Cet art qui éduque*. Fabert.

Meirieu, P. (2002). Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir. Dans J.-C. Lallias, J. Lassalle & J.-P. Lorient, *Le théâtre et l'école : histoire et perspectives d'une relation passionnée*, Actes Sud.

Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* Climats.

Oury, J. (2005). *Le Collectif : Le séminaire de Sainte-Anne*. Champ social.

Pain, J. (2009). Fernand Oury. Dans L. Martin, P. Meirieu & J. Pain, *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury*. Matrice.

Py, O. (2013). *Les Mille et une définitions du théâtre*. Actes Sud.

Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*, Presses universitaires de Lyon.