

La formation de l'acteur dans tous ses états : quel théâtre pour quelle société ?

anPad / Rencontres professionnelles d'AVIGNON 2012

1ere RENCONTRE : « Se former au théâtre : les commencements »

Le mardi 17 juillet de 10h à 13h00

Conservatoire du Grand Avignon - 3 rue du Général Leclerc 84000 Avignon

*Accueil + introduction par le président **Alain GINTZBURGER** de 10h à 10h30, et ouverture de la rencontre à 10h30*

Le témoin de cette journée sera : **Gilles BOUDINET**, Maître de conférences à l'Université de Paris VIII Saint Denis, Docteur en Sciences de l'Education.

*Modérateurs : **Jean Claude MEZIERE** et **Frédéric MERLO***

Invités :

- **Jean-Pierre SEYVOS** (Chef de projet du Collectif pour des Assises Nationales Ouvertes sur les Pratiques, l'Education et les Enseignements Artistiques, anciennement directeur du CRR de Poitiers)
- **Adeline STOFFEL** (Professeur de lettres, chargée de l'option théâtre au Lycée Chanzy de Charleville-Mézières, membre du CA de l'ANRAT)
- **Frédéric SIMON** (Directeur du Carreau Scène Nationale de Forbach et de l'Est Mosellan, membre du CA de l'ANRAT)
- **Thierry SZABO** (directeur de l'association « Vosges Arts Vivants »)
- **Jean DUVERT** (Président de l'Union Sud Est de la Fédération Nationale des Compagnies de Théâtre Amateur et d'Animation)
- **Christine MILLERET** (Bureau de l'éducation artistique et des pratiques amateur, Direction générale de la création artistique du Ministère de la Culture et de la Communication)
- **Philippe VALLEPIN** (Membre de l'ANPAD – enseignant théâtre au CRR de Nantes)

Introduction

Jean Claude MEZIERE situe sa place dans la rencontre. Inspecteur honoraire théâtre, il ne représente pas ici le MCC mais joue un rôle de modérateur, au regard de sa connaissance du sujet et de nombreux opérateurs agissant dans le domaine de l'apprentissage du théâtre.

Frédéric MERLO, membre du CA de l'ANPAD - CRD Val de Bièvres ouvre le débat sur les « commencements » au théâtre en désignant trois volets successifs de la discussion : **l'école** et la relation avec l'Education Nationale, du primaire à l'université, les **conservatoires**, et enfin les « **ailleurs** », les autres endroits de découverte du théâtre.

Il souhaite que sortent de ces explorations successives des rencontres, que se créent des passerelles entre ces endroits de théâtre.

Adeline STOFFEL retrace les parcours d'élèves en lycée dans le cadre des enseignements de spécialité théâtre.

En seconde : « l'exploration » est la première phase, sur le premier semestre (3h hebdomadaires), qui réunit 30 élèves, sans évaluation (ce qui est difficile à concevoir pour l'Education Nationale...)^o. On découvre le théâtre, notamment, tous les deux ans par un partenariat avec le festival mondial de la marionnette : travail en amont et en aval, rencontres d'artistes, lectures critiques de spectacles, essais personnels de pratique, à travers des projets personnels autour du jeu et de la marionnette. C'est un travail de sensibilisation avec un public qui a déjà fait (clubs, ateliers) ou non du théâtre.

Au second semestre, début de l'option théâtre s'ils la choisissent ; en tant qu'option facultative (qu'on espère voir se prolonger en option lourde). Le volume est toujours de 3h hebdomadaires. Cette fois, les enseignants évaluent les élèves.

Deux volets d'enseignement :

Un enseignement « théorique » : rencontre avec les textes fondateurs du répertoire, recherche sur les esthétiques majeures, par exemple, le rapport à l'espace de l'antiquité à nos jours...

L'enseignement pratique, le travail de plateau, accompagné par des intervenants artistiques – en concertation permanente avec les enseignants – permettant d'aborder les fondamentaux du jeu : adresse, rythme, disponibilité émotionnelle, corporelle, intellectuelle, l'espace (la scénographie), etc...Plusieurs intervenants donc une pluralité des regards. Des présentations finales de travaux (pas de « spectacle » proprement dit).

En première : 5h hebdomadaires. Le théâtre devient une matière « phare » (coefficient 6 à 8). On poursuit le travail de lecture et d'analyse théâtrale, l'acquisition progressive d'une autonomie dans la pratique du jeu ; on traverse divers répertoires, en fonction de l'attente des élèves et des choix des intervenants : tragiques de l'antiquité, théâtre élisabéthain, âge d'or hispanique, répertoire classique, moderne, Tchekhov, Brecht, Beckett...s'y ajoute une

pratique de "l'école du spectateur", les élèves voient au minimum de 10 à 12 spectacles dans l'année. On s'initie enfin à l'art de la marionnette.

En terminale : On approfondit le travail, tout en préparant l'examen final (bac, coeff. 8) autour des trois œuvres au programme : Agamemnon d'Eschyle, Hamlet de Shakespeare et deux textes de Valère Novarina. Une épreuve écrite de 3h30 et une épreuve pratique (2 scènes de 5mn maximum)

A la sortie du lycée, très peu d'élèves continuent leurs études dans le domaine du théâtre. Néanmoins certains intègrent des conservatoires, des écoles de théâtre, ou suivent un cursus universitaire d'études théâtrales.

En tout état de cause, le théâtre est fondateur pour les élèves et primordial pour la construction de la responsabilité, de la liberté. On y apprend des valeurs (le beau, le travail, le partage), on se cultive, on y mesure la force de la parole, du regard sur le monde ; le théâtre est un espace du regard, de l'égard, de la confiance, du respect, de l'écoute, du dialogue, de l'esprit critique / c'est ainsi qu'on construit une citoyenneté responsable, et qu'on fait l'apprentissage de la liberté.

Christine MILLERET fait état de la réflexion conjointe MCC / EN, en rappelant d'emblée deux principes :

1 – on s'adresse dans ce cadre à de futurs amateurs, on n'est pas dans un processus de formation de futurs professionnels

2 – l'éducation artistique repose sur 3 piliers : la pratique, la rencontre des œuvres dans les structures culturelles, la connaissance, en modulant en fonction des âges des jeunes.

Cette question des âges revient de manière récurrente dans les réflexions : quand commence-t-on le théâtre et pour quoi faire ? On se l'est posée notamment lors de l'ouverture des CHAT, du choix de classes théâtre dans chaque académie, et cela depuis 2009 (ouverture des CHAT) et plus récemment juillet 2012 (circulaire sur les programmes des CHAT).

Deux possibilités sont envisageables :

On commence en primaire sans préciser le niveau (CM1 ? CM2 ?)

On commence véritablement en collège, en 6^{ème}, sur la base des 3 piliers ci-dessus rappelés avec une insistance croissante sur la rencontre des œuvres et la connaissance.

L'esprit en tout cas est clair :

Privilégier le travail collectif (non la formation individuelle)

S'ouvrir aux autres arts de la scène, faire de la classe théâtre un lieu fédérateur (où ont leur place la musique, le mouvement dansé)

Ne pas s'attacher à la seule récitation de textes, au texte su par cœur, à l'imitation des conventions (élève singe savant...)

Faire ses premiers pas en théâtre en se référant aux vertus intrinsèques de cet art et non à ses bénéfices induits (bien parler en public, améliorer son travail en Français...) ; ce qui compte, c'est l'expérience d'un art pour lui-même.

Autre volet : celui de l'éducation artistique, aux côtés de l'enseignement (CHAT, options).

C'est là qu'on trouve, encore vivantes, les Classes APAC, les ateliers qui sont davantage une sensibilisation et qui doivent garder l'esprit du partenariat.

C'est encore, dès le plus jeune âge des expériences telles que celle menée par l'Office National de la Coopération à l'École, avec son dispositif THEA qui présente plusieurs avantages : refus de fabriquer des singes svants, appui sur des textes contemporains, formation des enseignants, travail de plateau, expérimentation du plateau, du groupe, de l'improvisation collective. Il y a là un endroit juste de « commencement », reposant sur ce qu'on peut demander à des 11-12 ans en termes de projet participatif (cf l'expérience menée au théâtre de la Ville avec A. Meunier et M. Vinaver)

Dernier constat : les programmes commencent à bouger, ne serait-ce que dans certaines formulations. Pas en primaire encore où dominant les notions d'écrire, réciter, argumenter, mais au collège, dans le cadre de l'enseignement de l'histoire des arts (20 heures/année seulement, hélas) : on trouve dans les programmes des formulations telles que « mise en voix, la mise en geste de textes dramatiques, sensibilisation aux conditions de création, initiation à différentes esthétiques, formes théâtrales... », puis plus tard au lycée la notion de texte dramatique associée immédiatement à sa représentation scénique.

Frédéric SIMON : à Forbach, je suis évidemment, comme partenaire culturel au cœur des dispositifs et pratiques, de la maternelle à l'Université, de manière copieuse car nous sommes une petite ville certes, mais banlieue française de Sarrebrück.

Une chose me paraît importante : nous avons certes des dispositifs très cadrés, très formalisés, mais il nous faut garder une capacité d'innovation, d'invention, voire de transgression pour adapter ces cadrages au réel, au local ; cela va de l'intervention sur des temps variables (des W.E. par exemple et pas seulement un horaire hebdomadaire calé et sacro-saint), à la conception de projets avec de multi intervenants, du tri fait entre ce qui est incontournable dans l'enseignement et ce qui est secondaire, voire facultatif...

Au total, ce qui compte, notamment au regard d'une gestion du temps qui a beaucoup changé, par rapport à la prise en compte de modes de fonctionnements, de temporalités, d'objectifs différents entre E.N. et structures culturelles, c'est de garder, par le dialogue, de la liberté à l'intérieur du cadre. Et d'ailleurs on remarque que quand on invente quelque part et que ça marche, ça se généralise très vite, comme par exemple l'approche découverte avant l'option, dont on a parlé tout à l'heure...Il est aussi important d'inventer que d'appliquer.

Questions et témoignages de la salle

Difficulté de créer des passerelles entre enseignement en conservatoire et options éducation nationale : cela demande du temps et de la patience...

Quels sont la place et le rôle de l'option théâtre par rapport à la vie générale de l'établissement où il a lieu ?

Quand il y a beaucoup d'offre dans une ville, on peut se demander parfois s'il n'y a pas un trop plein, si les jeunes ne font pas trop de théâtre dans trop peu de temps, alors que la construction d'une pratique et d'une culture demanderait du long terme, de l'accompagnement sur la durée.

Christine MILLERET :

Les conservatoires ont un rôle grandissant à jouer dans l'éducation artistique, qu'il s'agisse du temps scolaire ou du temps des loisirs. C'est en tout cas un vœu du MCC. S'agissant du trop plein, du cumul d'activités, que l'on constate aussi dans la danse, ce n'est pas ce que les deux ministères recommandent. Et par exemple, l'option facultative est un excellent dispositif, un très beau lieu de démocratisation culturelle.

Adeline STOFFEL :

La place de la classe théâtre au sein de l'établissement est une place particulière, car elle demande qu'on prenne en compte une activité très différente de ce qui se passe pour les autres disciplines.

Les enseignants théâtre eux-mêmes ne sont plus tout à fait des profs comme les autres...

Les spécificités principales sont :

La gestion du temps et de l'emploi du temps, qui demande de la souplesse de la part de l'administration comme des collègues (banaliser une journée par exemple...)

L'évaluation qui n'obéit pas aux mêmes critères que ceux des autres matières (on note de l'humain...)

La formation des enseignants qui ne peut se réduire à l'obtention de diplômes universitaires, qui demanderait que les plans académiques de formation continue prennent en compte ce besoin particulier

Notre travail enfin est différent de ce qui se fait en conservatoire, notamment parce que l'enseignement de la pratique doit rester l'apanage des artistes, qu'on peut en conservatoire apporter plus de liberté et de diversité, que le temps s'y gère différemment.

Jean-Claude MEZIERE :

Une rapide synthèse dans laquelle je retiendrai deux éléments essentiellement :

A travers l'ensemble des dispositifs, la nécessaire et féconde confrontation entre ce qui est normé (logiquement), cadré,, ce qui fait l'objet de circulaires et le « réel » qui conduit à adapter, à « flouter », voire à transgresser ;

La trop grande prudence parfois affichée dans cette entrée en théâtre, comme si on se protégeait de la possible accusation de vouloir fabriquer trop de comédiens, d'inciter trop de gens à emprunter une voie périlleuse et déjà encombrée... Certes ce sont des amateurs, certes c'est de la sensibilisation, mais affirmons aussi et surtout qu'on ne peut préjuger de l'avenir théâtral professionnel ou non des élèves, de ce qui résulte d'une délibération personnelle (le théâtre n'est pas une profession réglementée). L'essentiel est de permettre que les désirs de théâtre se concrétisent : au « trop plein d'activités » pour un petit nombre on devrait substituer le « beaucoup » pour un très

grand nombre. Au total, on aura fait un grand pas, en France, quand, à tous niveaux, on s'autorisera à dire « c'est bien de faire du théâtre », ce qu'on réserve plutôt, consensuellement, à la musique et à la danse.

Frédéric MERLO :

Nous abordons à présent le deuxième temps de cette matinée

Philippe VALLEPIN du CRR de Nantes :

Je voudrais ici porter témoignage de 12 ans passés comme enseignant de conservatoire, au Mans d'abord, puis à Nantes.

Je commencerai par rappeler nos deux textes de référence : "La Charte de l'enseignement artistique" (1998) et "le Schéma d'orientation pédagogique" (2001, revisité en 2005). Ces deux documents, le second en particulier, m'ont permis de mettre en œuvre les bases qui me paraissent fondamentales pour proposer un enseignement structuré, mettre en place un projet d'apprentissage, aller au-delà de la simple pratique d'animation.

(Rappel des points saillants du schéma d'orientation pédagogique)

Au-delà de cette présentation formelle, je voudrais balayer un certain nombre de « possibles » que j'ai pu mettre en œuvre, bien loin de l'image aujourd'hui dépassée du conservatoire institution de préservation du répertoire...

J'ai toujours pensé un enseignement en lien avec le théâtre tel qu'il se pratique aujourd'hui ; non seulement par la fréquentation des œuvres mais aussi par la prise en compte des écritures contemporaines, textuelles ou non, scéniques également. Dans les stages, je prévois une initiation au travail avec les nouvelles technologies.

Le département théâtre s'associe un jeune artiste professionnel qui joue un rôle de référent actif (5 à 6 semaines de 30 heures).

Aux côtés des stages portant sur des répertoires et modes de jeu, j'accorde une place aux stages techniques, qu'il s'agisse de technique corporelle et vocale ou de techniques consacrés à des arts voisins : clown, marionnette, nô, jeu masqué...

Mon travail se fait en lien avec les autres disciplines du conservatoire mais j'ai également le souci que le département théâtre s'ouvre au maximum :

- à des partenaires institutionnels : CDN, Le Grand T., théâtre Universitaire,
- à la pratique amateur,
- aux options théâtre
- à des structures de formation, tel le département scénographie de l'École d'Architecture, l'école des Beaux-Arts,
- aux compagnies professionnelles à travers des prêts de plateaux, le recrutement de maîtres de stage...,
- à des auteurs, mais également à tous les métiers du théâtre, y compris les techniciens

Jean Pierre SEYVOS :

Au passage, je note, dans les conservatoires, une spécificité du théâtre : la possibilité d'avoir une dotation budgétaire pour faire venir des intervenants extérieurs : outre l'intérêt pédagogique de cette disposition, cela rompt avec la mentalité de l'enseignant « propriétaire » de sa classe.

Plus globalement, je vais tenter de balayer ce qui constitue, dans les conservatoires, les changements à prévoir, les nouveaux chantiers, les nouveaux enjeux, ce qui risque de modifier sensiblement dans l'avenir le paysage des établissements d'enseignement artistique. Cela pour répondre aux préoccupations actuelles des élus financeurs, des directeurs et enseignants de conservatoire, des partenaires de terrain, des populations. Dans beaucoup d'endroits il y a en effet une remise en cause de la tradition « historique » de l'enseignement, accélérée aussi par les problèmes budgétaires.

Une des préoccupations courantes d'élus : comment passer de la formation des « élites » artistiques futures à une dimension plus sociale de l'enseignement, comment le conservatoire peut-il concerner l'ensemble de la population ? Certains élus pensent même qu'il faudrait fermer les conservatoires pour réinventer des cadres et structures plus adaptées à cette donnée, plus démocratiques.

Dans les établissements, les principaux sujets concernent l'ouverture esthétique, la prise en compte de tous les courants, par exemple en musique, la prise en compte des musiques populaires et plus seulement des musiques savantes fonds de commerce des établissements, la prise en compte des nouvelles technologies, en danse, l'apprentissage d'esthétiques jusqu'ici exclues, comme les danses de caractère, de salon, en théâtre...Je vous engage à lire sur ce sujet le rapport de Didier Lockwood, concluant sa mission de réflexion sur la démocratisation de l'enseignement de la musique. Site à consulter :

(<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Actualites/Missions-et-rapports/Rapport-de-M.-Didier-Lockwood-Mission-de-reflexion-sur-la-democratisation-de-l-enseignement-de-la-musique>).

Il suggère entre autres que les conservatoires deviennent des Maisons de l'art, avec de multiples spécialités (musique, danse, théâtre, arts du cirque, arts plastiques...).

Autre sujet : le passage, en musique, du sacro-saint cours individuel concernant 1 ou 3,4 élèves à un enseignement collectif, à une pratique d'ensemble à 25, 30 élèves – moins coûteuse, par ailleurs, mais ce n'est pas l'unique raison de la privilégier – plus en phase avec une vocation non élitiste. Voyez le succès depuis dix ans des orchestres et chœurs à l'école.

Autre préoccupation actuelle (inscrite dans les derniers schémas d'orientation) : la notion de parcours individualisé des élèves, de contrat passé avec l'établissement, de projet personnel d'apprentissage : dans ce cadre, le professeur n'est plus celui qui enseigne, qui édicte, mais plutôt celui qui accompagne et cela permet d'ouvrir à plus large, socialement, en tenant compte des temporalités différentes (suivant les âges, l'éloignement géographique, la disponibilité...)

Un dernier enjeu que je tiens à souligner : le passage du projet de (chaque) établissement à la notion de « projet culturel de territoire », qui concerne outre les partenaires culturels, les

partenaires sociaux, éducatifs ; c'est par exemple ce que tente l'Ardèche sur les parcours de découverte, d'initiation des enfants.

Questions et témoignages de la salle

Projets, partenariats, réponses territoriales : qu'est-ce qu'on va être amené à sacrifier pour répondre à tout ça ?

La question des moyens reste pleine et entière, de l'argent consacré à ces missions...

Constat de contradictions entre le schéma d'orientation national et le schéma départemental des enseignements

Attention à la dérive possible, si on demande au conservatoire de tout faire, de devenir « un grand service culturel » ? Que devient l'apprentissage de l'art dans cette grande ouverture sur tout et tous ?

Attention au trop plein de demandes et à la superposition de projets

Jean Pierre SEYVOS :

En fait, cette ambition des établissements existe déjà dans ce qui définit leur mission centrale, dans la Charte de 1998 : « la formation et la sensibilisation des futurs amateurs aux pratiques artistiques et culturelles », formulation extrêmement large !

Mais la question n'est pas que le conservatoire fasse tout, mais entre en dialogue, sur un territoire, avec d'autres partenaires, pour que l'ensemble de ces missions soit couvert. On ne sacrifie rien, mais on se répartit les missions, on partage les compétences, on met en œuvre les complémentarités, on se rassemble sur certains points : on est partie prenante d'une réponse publique organisée sur un territoire.

Qu'il y ait parfois des problèmes entre orientations nationales et aspirations locales, c'est un fait. C'est surtout le résultat de la loi de décentralisation de 2004 et de la difficulté, aujourd'hui encore, d'articuler les discours entre les différents échelons des collectivités publiques ; On sortira de ces difficultés, de ces contradictions parfois, lorsque se mettront en place les conférences régionales imaginées dans le cadre de la décentralisation des enseignements artistiques.

Frédéric MERLO

Troisième temps de cette matinée : les « ailleurs »

Jean DUVERT :

En tant que président d'une fédération de théâtre amateur, je réunis à peu près 250 troupes (2500 personnes).

Je travaille depuis 35 ans et mon parcours a été celui d'un passionné tardif (30 ans) du théâtre.

J'ai commencé par hasard lors de lectures à Marseille sur la Provence, alors que j'étais employé SNCF. J'y ai été incité par un ancien élève du conservatoire de Metz avec qui j'ai dit des textes, joué.

L'idée nous est venue ensuite, mes camarades et moi, de nous former au théâtre ; Nous avons bénéficié des stages formidables qui se déroulaient à Valréas avec des formateurs exceptionnels : René Jeanneau, Serge Pauthe, Robin Renucci...

Nous avons joué, beaucoup, du Jean Yves Picq, du Valletti, nous avons rencontré de grands professionnels : Jean Louis Benoit, Célie Pauthe, Serge Valletti.

Et je me suis dit un jour qu'il fallait rendre ce qu'on m'avait donné, le partager avec d'autres ; c'est ainsi que je suis devenu animateur théâtre à la MJC d'Aubagne pendant plus de 20 ans. Nous avons accueilli qui voulait faire du théâtre, quel que soit leur âge, leur situation, les valides comme les handicapés et je revendique ce brassage comme une valeur « on accepte tout le monde et on fait du théâtre tous ensemble »

Thierry SZABO :

Je travaille sur la question du théâtre au sein de l'association nationale « Arts vivants et départements », au sein d'une commission mise en place depuis peu et qui regroupe une quarantaine de participants.

En Lorraine, nous avons comme ailleurs mais parce que nous tenions à ce volet théâtre, suite à la loi de décentralisation de 2004, fait un état des lieux sur les activités théâtrales. Il n'existait rien avant, aucune étude sur laquelle s'appuyer. Peu de compagnies, beaucoup de théâtre amateur, une école associative de théâtre mais pas d'enseignement public de cette discipline, pas de structure de référence, en dehors du Théâtre du peuple à Bussang, d'une scène conventionnée à Epinal.

A partir de là, nous avons développé une offre d'enseignement de théâtre, suite à la volonté des élus, dans un territoire rural limitrophe d'Epinal, au sein d'une structure d'enseignement de musique, danse et théâtre, une « école des arts vivants » regroupant 18 communes, dans un contexte difficile économiquement, au service d'une population rurale, dans la vallée de la Vologne.

Beaucoup de handicaps mais une volonté politique, l'accompagnement d'une artiste enseignante, Nathalie Seliesco, une recherche de solutions adaptées au territoire : ateliers ? Cours ? Stages ? Parcours ? Qui viser d'abord, et comme les élus souhaitaient que ce soit les enfants, comment, que faire avec eux ? Liens avec la pratique amateur ? Liens avec l'école ?

Nous avons tenté de mettre sur pied, en regrettant l'absence de références, de témoignages d'expériences semblables, un service public de l'enseignement du théâtre, dans une approche globale du territoire, en croisant les compétences, en créant un réseau, des complémentarités. Ce paysage existe dans d'autres régions, partant, ce type d'initiative est appelé à se développer et cela mériterait d'être pris en compte dans la réflexion : quelle réponse apporter dans ce type de contexte, dans cette configuration, quels cursus mettre en place, comment prendre en compte dans les schémas d'orientation cette réalité et cette

problématique de territoire ? Comment faire se rencontrer projet politique, projet culturel, projet pédagogique ?

Frédéric SIMON :

Je reprends la parole pour témoigner de ma réalité de terrain, atypique par rapport aux autres scènes nationales dans des villes chefs-lieux, des capitales de région... Cette différence me permet d'être moins contraint à des formes d'actions convenues et je peux en quelque sorte « détourner » mon établissement au profit des habitants, donc exercer une mission de service public. J'ai investi sur un terrain qui me paraît être au plus juste de la réalité de ce que vivent les gens, dans la pratique amateur du théâtre. J'ai profité de circonstances particulières, l'échec du « son et lumière » du coin qui périssait (avec pourtant 500 000 € de subvention départementale pour 3 jours de spectacle !), le fait qu'on soit venu me chercher, non pour le supprimer mais pour le faire évoluer...

Nous avons fait un pari de pratique amateur à Forbach à partir des Compagnons d'Emmaüs en investissant non le théâtre mais l'espace public, la rue. Et le théâtre amateur est pour nous un espace de liberté, bien plus que le théâtre « professionnel » contraint dans son cahier des charges, assujéti à la subvention, donc obligé de « se conformer ». L'essentiel étant de ne pas vouloir créer un nouveau « cadre » de ne pas labelliser cette démarche, d'accepter le « flou » organisé, d'organiser le flou...

Gilles BOUDINET :

« Les commencements »

L'histoire prestigieuse du superbe auditorium du Conservatoire du Gand Avignon invite à préciser le rôle du « témoin » que l'ANPAD m'a fait le grand honneur de me confier. Si le lieu fut initialement une chapelle, le témoin n'y faisait que valider, par sa seule présence passive, la parole du prêtre. On sait que la chapelle devint ensuite le tribunal d'Avignon. Le témoin n'y était plus passif, sa parole pouvait influencer la sentence prononcée par la juge, mais sans pour autant se substituer à elle. Il serait ensuite possible d'évoquer la restauration du bâtiment historique, où le témoin apposé sur un mur est le signe d'une fissure, d'une faille. Dès lors, fort des mutations du rôle du témoin dans ce lieu, je tenterai de me positionner en référence au témoin architectural, mais en inversant sa fonction : il ne saurait être question de suspecter des fissures latentes dans les brillants propos qui ont été tenus lors de cette matinée, mais plutôt d'essayer d'en créer, de tenter de tracer ce que Deleuze nommait des « lignes de fuite », des « mots de passe » que le philosophe opposait d'ailleurs aux « mots d'ordre » du prêtre ou du juge.

La première « ligne de fuite » concerne la notion de commencement. A quel âge peut-on commencer l'art dramatique ? Cette question est souvent posée en référence à une représentation où l'on considère que le théâtre est au-dehors de l'individu, de l'enfant ou de l'élève. Ainsi, il suffirait d'amener ce dernier vers les savoirs de l'art dramatique qu'il pourrait alors s'approprier. Mais il est possible de se demander si le théâtre n'est pas aussi, d'une certaine façon, déjà « en dedans », dans l'individu. N'y a-t-il pas en effet une sorte de « théâtre intérieur », de jeu théâtral immanent qui s'instaure dès que le très jeune enfant

s'ouvre à la symbolisation ? Ceci renverrait au monde même du nourrisson, notamment à ses échanges vocaux et gestuels avec son environnement, à commencer par sa mère. Il est difficile de ne pas évoquer sur ce point « l'espace transitionnel » analysé par Winnicott où, entre la fusion avec la mère et la réalité extérieure, le très jeune enfant se construit déjà dans un espace affectif. Cet espace, « transitionnel », est marqué par le jeu du « faire comme », par une *mimésis* créatrice qui transgresse ce qu'elle cherche à imiter, par des tâtonnements vocaux et gestuels où le petit enfant « dialogue » en s'essayant progressivement au langage de l'autre. C'est alors que s'agence un monde imaginaire, « ni du dehors, ni du dedans ». Cet espace transitionnel se prête à indiquer une première scène « interne », sorte de premier schème « dramaturgique » ébauché par le jeu mimétique et l'échange affectif avec la mère. L'enseignement du théâtre se donnerait dès lors à être envisagé sur le mode d'une institution sociale de ce « théâtre intérieur », où celui-ci est accommodé à la culture. Plus exactement, il consisterait à conduire les héritages de la *skênê* individuelle forgée dans le jeu premier de l'espace transitionnel vers le lieu public ou social du *theatron*, vers la culture, les grammaires et les codes du savoir théâtral.

Le « commencement », tel qu'il est abordé dans cette rencontre, concernerait une procédure d'institution sociale ou culturelle – l'apprentissage des codes du théâtre - de la *skênê* individuelle. Si l'on préfère, en termes didactiques, il marquerait l'entrée des héritages du jeu de l'espace transitionnel dans des procédures de « scolarisation », de « grammaticalisation » ou de codage propres aux arts dramatiques dans une culture donnée. Si par principe de telles procédures convoquent des unités de référence, une stabilité sans laquelle aucun code ne pourrait tenir, une deuxième « ligne de fuite » peut alors être proposée. A suivre les précédents échanges, cette stabilité semble en effet de nos jours, comme il l'a été souligné, « sacrifiée ». Du moins, elle se heurte à des incertitudes et des paradoxes qui traversent les injonctions auxquelles sont soumises les structures d'enseignement d'art dramatique. Par exemple, la prise en compte d'une dimension transversale, proche de « l'art total », ne laisse pas intacte la définition même des marques qui singularisent chaque discipline et qui en permettent la didactique. Curieusement, cette dimension transversale, préconisée de nos jours, s'accompagne dans le même mouvement de l'exigence d'enseignements de plus en plus spécialisés et ponctuels. De même, on observera le souhait de se centrer sur l'élève, de construire des parcours individualisés de formation, mais dans le cadre de cursus dont la complexité et la rigidité qui en découle s'avèrent souvent incompatibles avec ces parcours. Il en va de même pour la surenchère d'évaluations, comme si celles-ci pouvaient, dans une course folle, saisir *a posteriori* un système des valeurs et de références qui semble de plus en plus absent et qui, pourtant, détermine *a priori* toute procédure d'évaluation. Ces incertitudes se retrouvent aussi dans les missions de l'enseignement des arts dramatiques, où l'éducation *au* théâtre n'est pas clairement distinguée d'une éducation *par* le théâtre, voire d'une thérapie *par* le théâtre.

Sans poursuivre l'inventaire de ces paradoxes, une troisième « ligne de fuite » pourrait être ici envisagée. Il s'agit des mutations prêtées à la société occidentale contemporaine qui, depuis les trois décennies du vingtième siècle, connaîtrait un changement radical qui se poursuivrait de nos jours. Il est en effet possible d'avancer que le régime instauré depuis les Lumières jusqu'aux années 1970, qu'on peut qualifier de « Modernité », cède le pas à un nouveau régime, pour lequel le terme de Lyotard, d'ailleurs emprunté au monde de l'art,

peut être avancé : la « Postmodernité ». Si cette « Postmodernité » affecte les institutions d'éducation et de culture, un trait, parmi d'autres, peut ici être souligné. Il s'agit du passage d'un fonctionnement pyramidal (comme les institutions éducatives jésuites avec le Dieu-Savoir au sommet), hiérarchisé selon un modèle vertical et centralisé, à un fonctionnement de type horizontal, en réseau, avec des connexions régionales, hétérogènes, à l'image du « net » ou de la célèbre métaphore deleuzienne du « rhizome ». On comprend dès lors en quoi cette « Postmodernité » ne peut que générer une désorientation certaine au sein des institutions éducatives, comme les conservatoires, qui héritent du fonctionnement vertical et pyramidal, tout en devant désormais fonctionner dans un contexte de plus en plus marqué par des connexions horizontales et irrégulières.

Une quatrième « ligne de fuite » est repérable par rapport à ces connexions horizontales. Il s'agit des « noces barbares » entre l'institution scolaire et les écoles d'art, dont les conservatoires. Bien évidemment, on ne peut que saluer le rapprochement entre les établissements de l'Education Nationale et de la Culture. Toutefois, le vocable de « noces barbares » entend ici cerner une contradiction plus profonde entre le fonctionnement contemporain de l'école et la vocation des structures de transmission des arts. Au risque de sembler caricatural, l'école semble de plus en plus soumise à un principe qu'on pourrait qualifier « d'utilitariste », répondant au seul intérêt du monde du travail. Autrement dit, la formation du sujet de la culture a cédé la place à l'utilité de la formation aux métiers. Tout se passe comme si, une fois en proie aux mutations « postmodernes », l'éducation connaissait une crise du sens et des valeurs liées à la transmission de la culture et des savoirs. Cette crise semble en fait l'avoir conduite à trouver comme compensation immédiate et comme légitimation l'utilité de la préparation au marché du travail. On sait par exemple que le critère de « professionnalisation » prévaut désormais dans les qualifications des cursus, que les « compétences » ont remplacé les savoirs, que les enseignants doivent « gérer » les situations pédagogiques selon une efficacité mesurée à l'aune d'un référentiel d'acquisitions (les « compétences ») devant être effectuées dans un temps limité. Bref, les humanités et « l'apprendre à penser » ont été remplacés par l'utilité de la professionnalisation. Ce phénomène se retrouve même dans le cadre universitaire où la *bildung* (formation humaniste), pourtant liée par principe à l'Université, est devenue une *ausbildung* (formation professionnelle). Or l'art ne peut que s'opposer à un tel intérêt « utilitariste ». S'il est une donnée récurrente sur l'art et l'esthétique que les philosophes, à commencer par Kant, n'ont eu de cesse de souligner, il s'agit précisément du « désintérêt ». Toute œuvre a sa part, pour citer Heidegger, « d'é-normité ». Elle fait surgir un (A)utre, une étrangeté énigmatique qui questionne, qui ouvre la pensée, et dont personne n'a la réponse. En se dissociant des contingences du monde « réel », elle suppose ainsi un « désintérêt » par rapport à celui-ci. Ceci se retrouve également dans l'écart lié au jeu du « faire comme » chez le jeune enfant, au plaisir d'une *mimèsis* qui s'amuse à différer toujours ce dont elle s'empare. L'espace transitionnel, lui aussi, n'est pas « intéressé », du moins par autre chose que lui-même. C'est peut-être pour cette raison que cet espace, qui est le lieu de l'imaginaire, semble suspendu, voire inhibé, dès que l'enfant commence à être scolarisé. Il ne s'agit pas de croire que ce dernier soit alors totalement passé « au-dehors », et qu'une fois dans la réalité externe, il n'a plus besoin de cette dimension « transitionnelle ». Il s'agit bien davantage de voir en quoi cet espace où s'élabore le « théâtre intérieur » ne saurait être toléré par une institution accordée à l'intérêt de la réalité empirique auquel elle pense

préparer. Certes, si le phénomène semble s'exacerber de nos jours, il n'est guère récent. Ainsi, au début du XXe siècle, Durkheim invitait-il dans son *Education morale* à se méfier des activités artistiques à l'école, en les suspectant de détourner les enfants de la « vie réelle ». On mesure du même coup que le « désintérêt » du jeu ou de l'esthétique ne peut que porter en lui les germes d'une critique radicale.

Pourtant, bien que les mutations « postmodernes » questionnent et déstabilisent les institutions éducatives, le constat peut être inversé. En effet, à suivre les analyses de C. Gauthier et M. Tardif¹, si chaque période de mutations et de forts changements affecte les institutions d'éducation, celles-ci peuvent en retour affecter ces mutations en introduisant le sens d'une nouvelle unité, de nouvelles valeurs. Telle est la dernière « ligne de fuite » : le sens de l'éducation théâtrale : quel théâtre pour quelle société, et quel citoyen à former *par* et *pour* ce théâtre ? La question n'est plus de l'ordre du « comment fonctionner » en éducation aux arts dramatiques, mais du « pourquoi » enseigner le théâtre, pour quel sens et quelles finalités. Nous sommes ici dans le domaine de l'axiologie, de la quête de valeurs éducatives. Parmi celles qui ont été avancées ce matin, l'une d'elles peut être soulignée : l'esprit critique, le sujet-critique. On reconnaîtra là l'une des grandes trouvailles de la Modernité des Lumières. Cette thématique sera reprise dans mon « témoignage » suivant sur « l'envol ». Notons cependant que la critique, notamment dans la perspective ouverte par Kant, suppose une distanciation, un écart, où le sujet peut s'extraire de la situation dans laquelle il est initialement, et la reconsidérer, la juger pour penser au-delà. Du même coup, de façon réflexive, il peut se juger lui-même et se gouverner ainsi au lieu de s'en remettre à une instance divine ou royale. C'est ainsi que la critique est corrélative de la liberté et de la citoyenneté. On pourrait dire que tout le projet éducatif des Lumières et de la « Modernité » souscrivait à cet idéal : former un sujet-critique et/ou citoyen. Mais force est de constater que la « Postmodernité » n'en est pas moins l'ère d'un « néolibéralisme » qui, en s'affranchissant lui aussi des régulations « verticales » des Etats, a promu un individu-consommateur au détriment du sujet-critique des Lumières, ou encore un individu-communicant, immergé dans tous les réseaux de l'échange, mais incapable de s'en distancier. Ceci laisse entendre qu'une unité peut se préciser dans l'éducation confrontée à la société contemporaine : la formation d'un sujet-critique, à savoir un sujet capable d'une distanciation réflexive, d'un écart où naît la pensée. Mais ici, cette dernière « ligne de fuite » se fait cercle, recommencement. Renouer avec un écart créateur retrouve l'héritage de la *skênê* individuelle, à savoir les premiers schèmes du « théâtre intérieur » où l'on expérimente à « faire comme », tout en créant des différences dans le jeu de la *mimêsis*. Instituer ces écarts « transitionnels » au lieu de les inhiber, en les guidant dans la « réalité »

¹ Gauthier, C., Tardif, M. (1996). *La pédagogie. Théories de l'Antiquité à nos jours*. Montréal, Paris, Casablanca : Gaëtan Morin.

culturelle des grammaires, codes et savoirs attendus par le *theatron* : c'est ici que l'éducation *au* théâtre retrouve tout son sens. Ceci déjà parce qu'elle s'articule sur la magie d'une mise en écart ou en scène, où ce qui va être joué, re-présenté sera toujours sous le sceau d'une énigme questionnante. Ceci, aussi, parce que cette énigme n'en est pas moins prise dans la structure d'un récit, donnée *par* le théâtre, qui autorise le déploiement d'une parole distanciée ou, si l'on préfère, critique. Tel est ce que permet le théâtre, comme la littérature, comme le récit : savoir qu'il y a un écart, un point autre, mais aussi pouvoir dire sur cet autre, le représenter par le jeu d'une distance, sans le combler ou le voiler. Travailler avec (A)utre. Ainsi commencent les contes, par la formule « il était une fois, il y a très longtemps, et dans un pays très lointain ». Bien évidemment cette formule sera la meilleure résistance aux besoins consuméristes de la « Postmodernité » dont le slogan serait plutôt : « tout, tout de suite, ici et maintenant ». Il est cependant vrai que cette « Postmodernité » serait née de la « fin des grands récits ».

Les « commencements » en éducation théâtrale seraient dès lors plutôt des « recommencements » du « théâtre intérieur » issu des premières symbolisations liées à l'espace transitionnel. En même temps, ces « recommencements » n'en sont pas moins des « commencements » lorsqu'ils s'actualisent et s'instituent dans les codes culturels propres à la forme-théâtre. Ce qui commence alors n'est autre que la pratique d'une parole distanciée, d'un récit qui maintient l'écart où se cultive la possibilité d'une pensée critique. On pourra admettre que l'école est peut-être de plus en plus contrainte à l'assignation d'intérêts utilitaristes qui ne peuvent que la conduire à inhiber chez ses élèves tout héritage du « théâtre intérieur », de la *skênê* des origines. Mais on verra alors dans l'enseignement des arts dramatiques ce qui peut en prendre le relais et sauver l'éducation en régime « postmoderne », à condition que celle-ci se donne comme grande valeur unitaire la question de la formation du sujet-critique, ou si l'on préfère du sujet-citoyen.

2e RENCONTRE : « Se former au théâtre : l'envol »

Le mardi 17 juillet de 14h30 à 17h30

Conservatoire du Grand Avignon - 3 rue du Général Leclerc 84000 Avignon

Modérateurs : **Alain GINTZBURGER** et **Jean-Claude MEZIERE**

Invités :

- **Catherine MORIN-DESAILLY** (Sénatrice de la Seine Maritime, Conseillère Régionale de Haute Normandie)
- **François RANCILLAC** (Directeur du Théâtre de l'Aquarium)
- **Judith DEPAULE** (Vice Présidente du SYNDEAC, directrice de la Compagnie Mabel Octobre)
- **Sylvie MONGIN-ALGAN** (metteuse en scène au Collectif les Trois Huit à Lyon et co-créatrice du compagnonnage théâtre au sein du Groupement d'Employeurs pour l'Insertion et la Qualification)
- **Marie-Pia BUREAU** (Directrice de la Scène Nationale Le Grand R à La Roche-sur-Yon)
- **Marc SUSSI** (Directeur du Jeune Théâtre National).

Jean-Claude MEZIERE :

Je voudrais d'entrée situer l'enjeu et la méthode de cet après-midi de travail, en donner les « têtes de chapitre » en présentant les intervenants.

Nous ne ferons pas du « pyramidal », celui qui déclinerait la pensée officielle sans la confronter au réel (*seules les écoles supérieures ont droit de former des professionnels, les autres dispositifs ne doivent être que « préparatoires », insertion = JTN...*). Nous partirons de la réalité du paysage. De jeunes adultes décident de faire leur vie dans le théâtre comme artistes : quelles voies peuvent-ils emprunter pour entrer dans ce métier, quels accompagnements possibles ?

Celui des écoles supérieures certes, mais elles ont un *numerus clausus*, on peut ne pas y entrer pour des questions d'âge, de ressources financières, d'un rapport à l'art choisi et décidé dans une trajectoire différente par des jeunes artistes. Nous demanderons à François Rancillac de nous parler de son expérience passée de codirecteur de l'école de la comédie de Saint-Etienne, des travaux de la « conférence » des écoles supérieures, à Julie Depaule du positionnement des écoles de théâtre par rapport à la volonté de l'Etat d'instituer des pôles interrégionaux pluridisciplinaires, de grands EPCC absorbant l'existant en musique, danse, théâtre, à Marc Sussi de présenter les actions du JTN en faveur de l'ensemble des écoles supérieures, au-delà de sa mission première au service des sortants du CNSAD et de l'école du TNS.

Celui des COP (CEPIT, 3èmes cycles spécialisés) au sortir de l'enseignement initial, dans des formes aujourd'hui exploratoires, mais qui constitue une réelle alternative, au regard de ce qui a été évoqué précédemment. Pascal Papini nous parlera de ces jeunes gens qui n'ont pas accès à la « voie royale » de l'enseignement supérieur. Catherine Morin-Desailly nous dira son combat pour sortir de l'ornière de 2004, lorsque la loi de décentralisation de

l'enseignement artistique a créé un fossé, donc un blocage entre Etat et collectivités territoriales, en particulier et surtout sur la question des COP / CEPIT

Celui des « compagnonnages », démarche originale de formation-insertion, qui existe dans quelques endroits, Lyon, Rouen, un peu Toulouse, peut-être Asnières, dont témoignera Sylvie Mongin-Algan

Celui de « la profession » dont on sait que l'action peut être déterminante, est en tout cas indispensable – au-delà des dispositifs et des déclarations ministérielles – pour que se décline et se concrétise cette entrée dans le métier. Marie-Pia Bureau nous parlera de son expérience de directrice de scène nationale aux côtés d'un conservatoire et de ses convictions dans ce domaine dont devrait s'emparer les réseaux institutionnels dans leur ensemble.

François RANCILLAC, ancien directeur du CDN de St Etienne et de l'Ecole supérieure (pendant 8 ans) :

Le Théâtre de l'Aquarium accueille les travaux des écoles supérieures, au sein d'un festival qui me permet de garder un regard sur ce qui se passe dans les écoles. Quelques points saillants, suite à mon expérience à Saint-Étienne et à l'initiative de l'Aquarium :

- Nous accueillons des jeunes qui ont fait un choix très fort et ont triomphé d'obstacles énormes (le concours) ; ils ont faim, ils sont gourmands...et très « incultes » sauf sur le contemporain, comme si avant rien n'existait (il y a tout un travail à faire sur l'histoire du théâtre, des esthétiques, des formes)
- Trois ans d'école, ce n'est pas grand-chose au regard de l'insertion. Ils en sortent angoissés, comme lancés de l'avion sans parachute
- Les écoles sont très mal appareillées pour suivre réellement l'insertion. Par exemple, pour notre festival nous demandons à chaque école de fournir leur fichier professionnel, pour relancer ceux-ci non seulement sur l'évènement mais sur le contact avec les élèves. Ces fichiers sont très pauvres, très peu renseignés, parfois inexistants, alors que les rapports avec les professionnels du spectacle vivant sont fondamentaux dans l'entrée en théâtre.
- Dans les Ecoles supérieures il y a peu de regards vers l'enseignement initial, à cause sans doute du discours « d'excellence ». A contrario, l'enseignement initial devrait davantage renseigner ses élèves sur l'enseignement supérieur, ce qui s'y passe, leurs spécificités, de manière à ce qu'ils ne s'inscrivent pas aux concours au hasard et en pleine méconnaissance de là où ils postulent.
- Les écoles devraient communiquer un peu plus sur leurs spécificités, leurs différences et enfin échanger sur leurs pratiques, sur la pédagogie, sur l'interdisciplinarité, sur les nouvelles formes, sur les arts voisins...Les réunions de la conférence des écoles sont surtout d'ordre politique, stratégique mais on se concerte trop peu sur l'objet.
- Toutes les voies de formation doivent être encouragées, toutes les entrées en théâtre, même, y compris hors école ; cela évite le formatage de l'enseignement (cf. l'enseignement russe et allemand).

Judith DEPAULE :

Il est de la responsabilité des metteurs en scène de travailler avec les jeunes comédiens issus ou non des écoles, d'avoir affaire à la jeune création.

Je remarque quant à moi une insuffisance de la formation, notamment dans les écoles supérieures, aux nouvelles technologies, plus généralement à des formes singulières, non référencées.

Les écoles supérieures ont été prises dans l'engrenage créé par le système LMD, la création des EPCC : cela a paralysé la réflexion sur le fond, on s'est bloqué sur le cadre, la forme.

Jean-Claude MEZIERE :

Les Établissements Publics de Coopération Culturelle ont été pensés par l'Etat afin de favoriser la visibilité, partant la crédibilité (à travers des cohortes d'étudiants plus importantes, du fait de la réunion musique, danse, théâtre) et d'optimiser les dépenses, sur fond de RGPP (faire des économies à terme, grâce au regroupement des forces et des compétences, des instances de gestion...même si on constate qu'à court terme, l'EPCC génère surtout des surcoûts en termes d'infrastructure administrative !). Cette évolution risque de tordre le coup à l'histoire des lieux d'apprentissage, et s'avérer dangereuse si elle est menée - comme on peut le craindre – dans une logique contraignante et « absorbante » (EPCC ordonnateur de toutes les dépenses, arbitre de toutes les priorités, organisatrice de tous les contenus) ou être intelligemment efficace s'il s'agit d'une plateforme légère qui respecte les spécificités (et les besoins) en se centrant sur des objectifs généraux partagés ; C'est tout l'enjeu par exemple de ce qui va se passer dans l'Ouest avec la réunion de deux conservatoires (Nantes et Rennes), d'un CEFEDM, de deux écoles historiquement rattachées organiquement à des lieux de création, le TNB en théâtre, le CNDC d'Angers en danse.

Judith DEPAULE :

Le SYNDEAC résiste au développement des Établissements Publics de Coopération Culturelle (EPCC). Surtout parce qu'on parle « absorption » de ce qui existe, à Rennes par exemple, autonomisation de l'école par rapport au théâtre alors que c'est le rapport au plateau et avec les artistes du lieu qui est le fond de la pédagogie. Nous voyons dans cette initiative (de l'ancien gouvernement, on verra ce que va faire le nouveau) une tentative de normalisation qui agit au détriment des contenus, de l'originalité et la spécificité des enseignements.

Gilles BOUDINET :

Une précision sur la démarche de regroupement, constaté dans l'enseignement comme dans la recherche : le but visé, indépendamment des contenus (peu importe les contenus, peut-on entendre dire !) c'est la création de grandes unités capables de rivaliser avec les universités américaines – plus grosses - qui arrivent toujours premières dans le classement international (dit « de Shanghai »)

Catherine MORIN-DESAILLY :

Je suis assez surprise de ce que peuvent devenir aujourd'hui les EPCC. A l'origine, l'Établissement Public de Coopération Culturelle était simplement un instrument de coopération entre collectivités territoriales, permettant d'offrir un outil de réflexion et de projet sur un territoire. C'est un instrument, pas un but ou un objectif « en soi ». La bonne démarche est d'abord de réfléchir au projet, puis de le traduire en « contrat » passé entre collectivités publiques (dont l'Etat mais pas toujours). Cet instrument peut être adapté pour pérenniser une action et l'inscrire fortement sur un territoire. Il faut sûrement redonner du sens à cela et ne pas se servir de l'outil pour justifier un rassemblement d'établissements..

Gérard MÜLLER :

L'Établissement Public de Coopération Culturelle, quelle est la définition ?

Voir définition sur <http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/politique/epcc/epcc.htm> : *“En créant une nouvelle catégorie d'établissements publics, destinée à organiser la coopération entre les collectivités territoriales pour la gestion des services publics culturels, cette loi offre à la décentralisation culturelle un outil juridique adapté. L'adoption de ce nouveau statut est une possibilité offerte aux collectivités territoriales et non une obligation”.*

Questions et témoignages de la salle

François PICQ du CRD d'Aulnay-sous-Bois :

Pourquoi la culture générale ne fait-elle pas partie des critères de recrutement des écoles supérieures ? Pourquoi le cursus initial (1^{er} et 2^{ème} cycle) n'est-il pas exigé de tous les candidats pour passer une audition d'entrée en CEPIT ? Ce qui compte, ce qui est retenu uniquement comme critère de sélection, c'est la qualité d'une prestation, la présence que l'on dégage lors d'une audition...Certes on peut être un excellent comédien sans avoir fait une école, mais imagine t-on, dans les autres métiers un tel processus ? Peut-on entrer dans une école d'ingénieurs sans avoir fait un bac scientifique, suivi une prépa ?

Marc SUSSI :

J'entends ça depuis que je suis jeune : les jeunes sont incultes. Il faut manier ces jugements avec prudence et se rappeler qu'ils n'ont peut-être pas la même culture que la nôtre, ce qui ne signifie pas son absence.

Virginie BOUCHER du CRD d'Alençon :

La diversité des parcours est bénéfique et on doit la sauvegarder. Par contre, ce qui manque, c'est de la lisibilité permettant d'orienter les élèves : vers quelle école aller ? Où se renseigner sur les diverses propositions de COP (Cycle 3 spécialisés, CEPIT) ?

François RANCILLAC :

Sur la question des concours, au regard de la spécificité de chaque école, c'est sûr que tous se ressemblent. Et c'est vrai que très souvent on voit au bout de 30 secondes de scène s'il y a quelqu'un ou pas en face du jury (avec des marges d'erreur et des surprises, mais la scène c'est le temps – et le mot est terrible – de l'écrémage. Par contre c'est au moment du stage qu'on voit si et comment un élève est capable de se comporter et de travailler avec les autres ; c'est là aussi qu'on repère l'esprit d'une école : par exemple à Saint-Etienne on était très focalisé sur la notion de groupe (celui qui était appelé à travailler à temps plein, tous les jours, pendant 3 ans) et deux questions étaient le moteur de notre sélection : avoir ou non quelque chose à raconter comme artiste et comment le partager avec d'autres

Fabrice PRUVOST, membre du CA de l'ANPAD – CRD d'Orléans :

La question de l'acculturation est réelle, on ne peut le nier ; on doit se rappeler que souvent, l'entrée en classe théâtre, à l'adolescence, peut être un moyen de retrouver, face à une situation d'échec scolaire, une légitimité « citoyenne » : nous sommes aussi une « école de la seconde chance »...S'agissant des concours, ce que je remarque, c'est le complet décalage entre ce que les élèves de DET, voire CET, produisent et inventent comme formes théâtrales, scéniques et ce qu'on leur demande au concours : il y a vraiment fortement matière à revoir les pré-requis pour entrer dans une école supérieure.

Judith DEPAULE :

Attention à ne pas amalgamer abusivement échec scolaire et acculturation.

Jean-Claude MEZIERE :

Parlons, dans un 2^{ème} temps de la rencontre, de ceux qui n'entrent pas dans les écoles supérieures, parce qu'ils ont raté le concours, qu'ils n'ont plus l'âge, ou qu'ils ne le souhaitent pas et qui ont néanmoins choisi d'être professionnellement dans le théâtre, avec une formation de 2 ou 3 ans, à raison de 20 à 35 heures hebdomadaires. En bref un point sur deux voies d'accès que nous avons choisies pour aujourd'hui : les CEPIT et les compagnonnages.

Catherine MORIN-DESAILLY :

La loi de décentralisation de 2004 et son enlisement sont un sujet assez complexe.

L'esprit de la loi, c'est que s'organisent les enseignements artistiques de manière efficace et équitable sur la totalité du territoire national (en se rappelant que l'accès à une vie professionnelle d'artiste ne concerne que 3% des élèves fréquentant les établissements). C'est organiser l'offre, du plus jeune âge à la pratique adulte, c'est aussi rendre plus efficace et équitable la participation de chaque niveau de collectivités au financement des établissements.

J'ai proposé quand j'ai été élue sénatrice, de mener une réflexion sur cette démarche et sur ce qui provoquait un enlisement dans la mise en œuvre de la loi. D'où un rapport qui

dressait un historique, mais aussi et surtout un diagnostic. Nous avons pointé les manques et l'origine des blocages :

- Dans l'approche méthodologique de l'Etat, si les professionnels et techniciens ont été concernés, il a manqué une conscience de la place et du rôle de l'élú.
- Les Régions ont également bloqué le processus.

La loi de 2004 spécifie :

- Les communes et groupements de communes : financement et organisation des établissements.
- Les départements : conception du schéma départemental, action sur l'accès aux enseignements.
- Les régions : financement et organisation des CEPIT dans le cadre des PRDF (plan régional de développement des formations).
- L'Etat : expertise pédagogique, responsabilité de l'enseignement supérieur.

Or, lors du transfert prévu des crédits d'Etat aux Départements et Régions, dans le cadre de la réforme des contenus conduisant au DNOP, il y a eu une absence de vision claire de ce que cela coûtait, des dépenses qu'il fallait engager au regard des crédits transférés et la crainte d'une inflation des CEPI et des coûts des CEPI.

J'ai, suite à mon rapport, déposé un projet de loi au parlement permettant d'améliorer la loi de 2004, avec plusieurs dispositions :

- Clarifier la vocation pré professionnelle des CEPI
- Les appeler COP plutôt que CEPI parce que cela permet aux Régions de s'emparer mieux de ce sujet au regard de leurs compétences
- Désigner la Région comme chef de file, notamment du fait de sa vision d'ensemble de l'état de la profession, donc aussi des possibilités d'insertion (cf. le travail fait au sein des COREPS) et de sa capacité à assurer une cohérence et une mise en réseau au bon niveau.

Une réunion Etat / Conseil des collectivités territoriales a acté en 2009 ces avancées.

Il y a encore aujourd'hui une position hésitante, attentiste des Régions alors que les autres collectivités sont favorables, notamment les communes et agglos qui assurent l'essentiel du financement.

J'ai donc proposé de vérifier, dans les Régions qui avaient accepté à titre expérimental de mettre en œuvre les dispositifs de décentralisation, à savoir Poitou-Charentes et Nord-Pas-de-Calais le résultat de cette politique.

- Les échos sont très largement positifs de la part des élèves, des enseignants, des élus
- On ne constate pas de surcoût avéré pour la mise en place des CEPI, par rapport aux dotations transférées de l'Etat, à configuration équivalente des enseignements.
- Nous sommes donc à la croisée des chemins, à l'heure des décisions C'est aussi aux professionnels de s'emparer de ce sujet. Je l'ai dit dans mon rapport et je les ai toujours salué pour leur engagement auprès des jeunes, pour leur dispenser la formation la plus exigeante et la plus adaptée. Si vous êtes convaincus que c'est un vrai sujet de démocratisation culturelle, que cela concerne pas seulement les

élites mais le plus grand nombre, que les conservatoires sont les socles, les pôles ressources, les lieux de référence pour dispenser l'enseignement et veiller à la qualité de l'éducation artistique, il faut que vous pesiez sur l'issue de ce débat.

Alain GINTZBURGER :

Les rencontres d'Avignon sont un lieu d'échanges, c'est l'endroit où on peut tisser des liens, établir des passerelles. Alors, comment aujourd'hui, juillet 2012, peut-on ensemble travailler à ce que les choses bougent, sur un sujet qui nous concerne au premier chef, nous professeurs d'art dramatique qui nous coltinons quotidiennement aux conséquences de la loi de 2004, comment sortir par le haut de cet enlisement ?

Catherine MORIN-DESAILLY :

Faire connaître le rapport d'abord, le diffuser largement, ainsi que son complément, sa deuxième étape, indispensable pour présenter les solutions. En débattre dans vos établissements, militer pour que les choses avancent. Moi, parallèlement, je vais interpeller Aurélie Filipetti dans la séance de questions orales du 24 juillet pour qu'elle prenne position sur le sujet et le déclare prioritaire, dise dans quel chemin elle s'engage. Et je vais faire inscrire ma proposition de loi au plus tôt, sans attendre la décentralisation acte III : cela fait maintenant plus de 6 ans que tout coince et l'absence de décision inquiète tout le monde. A commencer par les Régions qui se sont engagées, mais aussi les étudiants sur la valeur des diplômes qui leur sont attribués, sur les cursus qu'ils ont entamés et leur valeur sur le marché du travail.

Sylvie MONGIN-ALGAN :

Je voudrais rebondir sur la responsabilité des professionnels sur laquelle vous insistez. C'est par là que nous répondons dans notre dispositif de formation. Je voudrais souligner d'abord les valeurs qui nous réunissent au sein des 3/8 Collectif de formation/Compagnonnage. C'est un collectif, sous forme de SCOP, où la parité est scrupuleusement respectée et qui réunit des générations différentes. Nous avons imaginé le compagnonnage qui est plus un dispositif d'insertion que d'enseignement, d'insertion (2/3) enrichie de formation continue (1/3). Pourquoi compagnonnage ? En nous inspirant de sa définition : « association entre ouvriers d'une même profession à des fins d'instruction et d'assistance mutuelles ». Notre idée c'est que des professionnels ont envie d'être renouvelés, d'être travaillés par le renouveau de jeunes artistes. Ce n'est pas une mission, qui pourrait s'arrêter un jour, mais notre identité artistique, celle qui nous habite tous les jours, une volonté d'associer à notre travail des jeunes afin d'inventer, d'imaginer avec eux le théâtre à venir, de les insérer dans nos projets artistiques. Une véritable rencontre entre 10 jeunes gens (salariés au SMIC pendant 2 ans) et le collectif d'artistes dans le cadre d'un GEC (groupement d'employeurs).

Cette démarche est très observée et accompagnée par la DRAC, par les collectivités territoriales, notamment le conseil régional.

- 85% sont devenus professionnels. Ils bénéficient de ces échanges sur deux ans avec des artistes différents (12 employeurs au sein du GEC), et travaillent relativement beaucoup.

- Ce n'est pas en soi une formule « généralisable » mais le fait que Rouen, Toulouse et Limoges sont ou ont été dans ce type d'expérience.
- Le TNP est un partenaire du GEC, mais à part lui, peu d'institutions, malheureusement répondent présent à l'appui de ce dispositif.
- C'est une structure très légère : trois mi-temps administratifs.
- Financement : DRAC 50.000 + Région 60.000 + AFDAS pour la formation + Les employeurs qui payent quand ils emploient les compagnons.
- On a beaucoup évoqué l'absence de communications entre écoles : je voudrais dire qu'en Rhône-Alpes on observe que les jeunes équipes issues des conservatoires, de l'ENSATT, de Saint-Étienne, du compagnonnage, se retrouvent pour inventer des choses, pour travailler ensemble, pour mettre en œuvre des projets. Ils sont en cela plus intelligents que leurs aînés, conscients que leur durée artistique passe par le tissage de liens.

Pascal PAPINI, membre du CA de l'ANPAD, CRR de Toulouse :

Un point rapide sur les COP/CEPIT/cycles spécialisés...On en parlera demain matin entre adhérents. On peut constater qu'il n'y a jamais eu d'état des lieux exhaustifs après 2004 (les premiers DET ont été délivrés en 2002). On recensait alors une douzaine de COP reconnus par le MCC ; depuis ça a bougé, des fermetures (peu), de nouveaux sites, sans qu'on sache trop où on en est et ce qui se fait partout : de 16h hebdomadaires (voire moins) pour certains à une trentaine d'heures, plus ou moins de stages (de zéro à 5, 6 par saison), la présence – ou non – d'artistes dans ces cycles.

On constate que pas mal d'étudiants passent les concours d'écoles supérieures, et cela dès la 1^{ère} année de ce cycle de deux ans, que ceux qui sont en 2^{ème} année préparent ces concours, mais aussi que beaucoup y sont parce qu'ils n'ont pas envie de poursuivre encore 3 ans d'études supérieures de théâtre à temps complet, qu'ils veulent entrer dans le métier.

De ce constat on tire deux enseignements :

- Les COP ont permis de corriger une tendance d'entrée prématurée dans le métier, par auto-proclamation au bout de 2 ans de conservatoire, de retarder cette entrée, pour beaucoup, en les armant mieux,
- Ils ont été conçus pour permettre à l'enseignement supérieur d'être vraiment supérieur en accueillant des candidats mieux armés sur les fondamentaux (pendant longtemps on a été à la traîne des cours privés en préparation de concours, ce n'est plus le cas).

Pour le reste, on constate que la plupart sont post-bac, à l'inverse de ce qui se passe majoritairement en musique et en danse (c'est d'ailleurs un problème dans les conservatoires où on a tendance à vouloir tout « aligner » en termes de diplômes). Les niveaux sont disparates, du bac au master, ce qui complexifie parfois l'enseignement ; on constate que beaucoup d'endroits ont commencé à négocier avec l'université pour faire reconnaître un niveau d'études.

Je vous donne, pour finir, des statistiques d'Avignon sur 8 ans concernant ceux qui ont eu le DET (pas ceux qui sont partis en cours de route vers les écoles supérieures ou les compagnonnages) : sur 44 DET, 34 sont dans le métier, 5 sont passés par une école supérieure, 5 par un compagnonnage, les autres ont créé des collectifs, des compagnies, qui

irriguent le théâtre en région. Reste que l'entrée en métier post DET reste fragile, d'où l'invention parfois d'une année « d'envol » (à Toulouse on s'oriente vers deux ans).

Questions et témoignages de la salle

Théo, élève au CRR de Toulouse, qui a obtenu son DET :

Si je dois pointer un manque, c'est le manque de contact avec les autres arts, surtout la danse et les arts plastiques, qui peuvent être pour nous des apports formidables, nous faire gagner du temps. Dans un conservatoire, il y a trop de cloisonnements.

Dans ma formation, j'ai apprécié de balayer un panel important de possibilités et, surtout, à travers les projets personnels, de toucher concrètement au processus de création, de m'y essayer avant même d'être dans le métier.

Claude BAZIN, conseiller aux études au CNRR de Toulon :

Nous avons 2 années d'envol (dites « classe de perfectionnement »).

Nous constatons que tous ne visent pas exclusivement le métier d'artiste-interprète, certains sont dans un autre rapport au théâtre. Nous sommes en partenariat avec l'Ecole Supérieure des Beaux Arts (ESART) de la communauté d'agglomération Toulon Provence Méditerranée, et, par convention, certains de nos élèves suivent un double cursus chez eux et chez nous (un passionné par les nouvelles technologies, une autre par la scénographie et les objets animés...); Ce qui est intéressant pour ces diplômés DET, c'est d'avoir aussi par les Beaux-Arts un master.

Christian JEHANIN de l'EDT 91, Ecole départemental de l'Essonne :

Trois choses, rapidement

En Ile-de-France, j'ai été ballotté, de manière douloureuse, entre service de formation professionnelle et service culture de la région.

J'insiste sur l'importance d'engager le SYNDEAC à une réflexion avec nous, à un partenariat qui doit normalement les intéresser : celui de la création en devenir.

En ce qui concerne l'EDT, j'ai l'avantage d'être dans une formule beaucoup plus souple qu'en conservatoire ; inscrit dans l'enseignement public par conventionnement avec deux conservatoires de l'Essonne qui « garantissent » ce niveau d'enseignement développé chez moi sans le « dispenser » eux-mêmes, je suis soutenu par la Région et le Département.

Sylvie PASCAUD, Intervenante pédagogique à l'EDT 91 :

Rencontrer la plus grande diversité des projets artistiques, c'est la richesse de la formation donnée à l'EDT. Beaucoup d'intervenants, une formation complète, une sensibilisation forte aux enjeux artistiques : c'est tout la richesse de cette école.

Judith DEPAULE :

Deux axes de réflexion et d'action du Syndeac :

- On réfléchit à une aide servant à accompagner de jeunes artistes, pas seulement les comédiens, mais tous auteurs, metteurs en scène, scénographes...
- Nous soutenons fortement le dispositif ministériel de « compagnonnage », cette fois de jeunes compagnies, accueillies et épaulées par des compagnies plus expérimentées conventionnées notamment. Nous regrettons seulement que cette ligne budgétaire soit si « maigre » à la DGCA.

Jean-Claude MEZIERE :

Je voudrais souligner, à cet endroit de la réflexion, l'indispensable solidarité professionnelle pour que l'entrée dans le métier des jeunes soit possible. Les dispositifs comme le contrat de qualification prévoient que des artistes soient payés au SMIC et on assiste parfois à une levée de boucliers, notamment de la part des syndicats – sur la concurrence déloyale, la rémunération au rabais, qui s'exercerait au détriment des jeunes, mais surtout au détriment des gens déjà dans le métier ; Cela mérite qu'on en débattenne, qu'on n'empêche pas, au nom de la défense de l'emploi, la possibilité pour un jeune de trouver ses premiers emplois...

Enchaînons à présent sur le troisième temps de cette séance : l'insertion. Nous donnons la parole au directeur du JTN, l'organisme le mieux doté en matière d'insertion, qui a le mérite de ne pas agir qu'au bénéfice de ses ayants droit (CNSAD, TNS) mais au service de l'ensemble des écoles supérieures. Marc, qu'est-ce qui selon toi a bougé, pendant les 12 ans de ta direction ?

Marc SUSSI :

La première chose qui me frappe, c'est que la profession s'est familiarisée avec les écoles. Ce qui n'était pas le cas il y a 15, 20 ans : quand on souhaitait embaucher un comédien, on ne se dirigeait pas naturellement vers les écoles, les rencontres se faisaient autrement.

Aujourd'hui que le réseau existe, qu'il est présent sur tout le territoire, le lien avec la profession s'est renforcé.

Ce qui a changé en 12 ans, ça a été l'ouverture du JTN, où on ne se rendait pas facilement, parce qu'on croyait que c'était une institution fermée, difficile à aborder.

Aujourd'hui, toutes les écoles – sauf Lille et Limoges – ont leur dispositif d'insertion, qui repose, chaque fois et partout sur le principe de « l'emploi aidé » ; Cela exerce une attractivité auprès des metteurs en scène – et c'est sans doute une discrimination objectivement par rapport à ceux qui n'ont pas fait d'école – mais ce n'est pas anormal qu'on ait donné sinon des garanties, du moins des possibilités (des espérances) à ceux qui ont consacré trois ans de leur vie à apprendre.

J'observe enfin, comme tout le monde, que la conjoncture est difficile, y compris pour ceux qui sortent des écoles, qu'il y a une paupérisation générale des acteurs à laquelle ces élèves sortants n'échappent pas.

Jean-Claude MEZIERE :

J'observe que l'apprentissage dans les écoles est basé quasi exclusivement sur l'artistique, que parler de formation professionnelle est presque un gros mot. Pourtant, un métier, ça comprendra, sur une durée, des moments de création, de diffusion, de répétitions, mais aussi, pourquoi pas, de transmission, d'action culturelle... La réalité du métier d'artiste est beaucoup plus composite qu'avant.

Judith DEPAULE :

Je ne sais pas si c'est dans les écoles qu'on apprend ça ; ce qui est sûr, c'est qu'elles font l'impasse là-dessus. Mais l'idée de se « projeter » dans une carrière, aujourd'hui, avec la crise économique actuelle, c'est de toute manière compliqué. C'est très dur de rentrer dans le système – école ou non – et après constamment, on en sort, on y retourne. L'horizon, il est de une à deux saisons pas plus.

Sylvie MONGIN-ALGAN :

Cette difficulté existe également chez les compagnons, à ceci près que pendant leur contrat avec nous, ils travaillent dans des compagnies, comme comédiens mais aussi dans la conduite d'ateliers, ils font des lectures, de la sensibilisation, voire de l'accueil, tiennent le bar...pragmatiquement, ils sont dans une connaissance et une expérience constante des conditions d'exercice du métier.

Je voudrais redire aussi combien les jeunes équipes sorties de ce dispositif sont plus « collectives », en questionnement sur la vie et sur l'art, que leurs aînés ; j'en témoigne sur 4 promotions et cela me rend optimiste.

Alain MENEUST du CRD de la Roche-sur-Yon :

La première chose que je fais auprès des jeunes (15-19 ans), c'est de désamorcer nettoyer le fantasme de « l'Acteur ». Je les amène vers l'idée de théâtre, vers la connaissance profonde et l'exercice d'un art.

Mon métier c'est d'être un homme de théâtre, de faire du théâtre : jouer, mais aussi enseigner, faire visiter le plateau, monter des projets culturels...J'insiste sur la connaissance profonde de cet art, dans son excellence certes, mais aussi dans ce qu'il porte dans la société. Je me sens pleinement un fils de la décentralisation.

Pascal PAPINI :

Le théâtre c'est un art du partage ; à partir de là, la transmission , l'action culturelle doivent être au cœur même de la formation : ça fait partie intégrante de l'éthique.

Fabrice PRUVOST :

L'intérêt de cet endroit d'enseignement que sont les COP, c'est justement qu'au centre de l'enseignement qui s'y dispense, il y a certes l'art de l'acteur mais aussi la question de la fabrication du théâtre.

Marie-Pia BUREAU, directrice du Grand R, scène nationale de La Roche sur Yon :

Je vais vous faire part de mon expérience avec le conservatoire (qui donne lieu à une convention entre nous).

Mon souhait, c'est que les élèves s'approprient la Scène Nationale, qu'elle soit pour eux un lieu familier et privilégié. Politique tarifaire, invitation des élèves aux rencontres et soirées inaugurales, etc... Je souhaite surtout que ce soit pour eux un lieu d'ouverture, qu'ils y apprennent la transversalité des arts, mais aussi que le théâtre ce n'est pas un bloc monolithique, que le vocable comprend de multiples approches du plateau, de l'acteur, de l'écriture...

J'essaye aussi d'accompagner les équipes au sortir de leur formation, comme je l'ai fait avec Laurent Brethome et la compagnie « Le menteur volontaire », sortie d'abord de ce conservatoire ; mais pour autant, je ne me fonde pas sur le fait que c'est une équipe locale. Il ne me paraît pas judicieux d'encourager les élèves à la sortie du CEPIT à s'installer à proximité. En tout cas, je n'accompagnerai qu'en fonction du projet artistique et je me méfie beaucoup du concept « d'acteurs régionaux ».

Je regrette par ailleurs la suppression par la DGCA de l'aide à la maquette, au motif qu'il y a trop de compagnies, vieux discours qui permet de supprimer une forme de l'aide à l'émergence.

Je dirai enfin de manière un peu provocatrice que je reçois souvent des jeunes compagnies sorties d'école de deux catégories – assez caricaturales :

- Des équipes au projet artistique assez flou mais très solides sur le plan de l'environnement culturel et économique (ateliers, sensibilisation)
- Des équipes au projet artistique ambitieux, irréaliste en moyens, en coûts, en durée de résidence, en nombre de comédiens...

Il faudrait peut-être parler de cela dans le temps de formation !

Gilles BOUDINET :

« L'envol »

La tonique de cette seconde demi-journée a été référée à la dimension « horizontale », sans hiérarchie des points de vue, selon la métaphore du « rhizome ». Cette configuration horizontale, qui est celle des réseaux, peut sembler, comme il l'a été vu précédemment, très emblématique de l'époque contemporaine, dite « postmoderne ». Il s'agit de prendre déjà en compte une multiplicité « en surface », qui ne peut qu'être abordée *pour* et *en* elle-même, à l'inverse de passer par l'Absolu d'une essence des profondeurs ou d'un ciel divin. Mais dès lors comment penser « l'envol », comment prendre son envol vers les cieux, selon une dynamique qui par principe est verticale, alors que la configuration est horizontale ?

Ce paradoxe où la prise en compte de l'horizontalité entre en contradiction avec des images de la verticalité, images qui nourrissent nombre de métaphores éducatives (à commencer par l'étymologie du mot « élever »), dépasse la simple rencontre de deux termes aux résonances contradictoires : « l'envol » et « l'horizontalité ». En fait, il semble très emblématique des interrogations que les mutations contemporaines posent aux institutions d'éducation de transmission de la culture. De telles interrogations rencontrent un débat

qu'on peut repérer dès l'émergence des Lumières, entre les options défendues par Leibniz et celles de Kant ². Mais il faut noter que ce débat se retrouve à la fin du XXe siècle sous la plume de deux philosophes très emblématiques de la « Postmodernité », à savoir Deleuze qui réactualise le point de vue leibnizien, et Lyotard qui, lui, retrouve la Raison kantienne.

Ce débat peut être introduit par une nouvelle métaphore : celle du moulin-machine évoqué par Leibniz dans sa *Monadologie*. La nature est une machine, le monde est un moulin, composé d'un ensemble complexe de pièces mécaniques, toutes différentes, fonctionnant en réseau, du moins selon le terme leibnizien en « séries » (on imagine ainsi les séries servant à orienter la machine face au vent, celles servant à actionner les meules, celles servant à hisser les sacs de grains...). Or, écrit Leibniz, « on y trouvera, [le] visitant au dedans, que des pièces qui se poussent les unes les autres ³ ». Le visiteur qui déciderait d'explorer la machine n'y verrait, puisqu'il est nécessairement dans le monde-moulin sans pouvoir en sortir, que des articulations mécaniques locales. Ainsi pourra-t-il se pencher sur le fonctionnement de ces dernières, se poser la question de la cause efficiente, à savoir comment fonctionne et comment faire fonctionner au mieux telle série mécanique ponctuelle. En revanche, la cause finale de la machine, son sens général, le « pourquoi » de sa finalité lui seront inaccessibles. Ils sont réservés à celui qui se tient au-dehors, qui sait à quoi sert la machine qu'il a conçue, à savoir l'architecte-meunier du moulin, Dieu.

Pour rester fidèle au contexte du théâtre, il devient possible d'imaginer une pièce dont le cadre serait celui de ce moulin intérieur, clos, sans qu'on puisse en sortir, sans qu'on puisse le considérer du dehors et comprendre alors son sens. Deux personnages principaux pourraient y deviser sur le thème de la conduite de *l'infans* vers la citoyenneté et l'appropriation de la culture : le citoyen-pédagogue-artiste, le citoyen-législateur. Tels des héros leibniziens, ces deux personnages, ne pouvant sortir du moulin pour en considérer la cause finale, seraient contraints de limiter leurs propositions à des fonctionnements partiels de la mécanique. Ainsi réfléchiraient-ils aux modalités d'articulation et d'évaluation de séries régionales permettant de faire tourner au mieux telle roue dentée avec telle autre. Mais, comme ils ne pourraient être accordés par un sens final, le « pourquoi » de la machine qui leur reste inaccessible, ils ne pourraient qu'échanger, pour ainsi dire de façon aveugle, des « points de vue » partiels et différents. Par exemple, les uns veilleraient à élaborer les conditions d'un projet à long terme, les autres seront pris dans l'urgence des situations. Ou encore, ce que l'un proposerait pour aider l'autre à tourner serait en fait vécu par ce dernier comme une contrainte et un frein, ayant les effets contraires. De même, nos personnages pourraient alors réfléchir sur l'insertion dans le monde extérieur de la noble farine qu'ils produisent, mais étant eux même enfermés à l'intérieur de la structure, ils ne pourraient guère considérer cette « insertion » que sur le mode d'une « ex-sertion », d'une sortie de leur machine dont en fait ils ignorent le dehors.

Le brave Docteur Pangloss, caricature voltairienne de Leibniz, pourrait alors intervenir pour rassurer nos personnages en leur disant que tout est pour le mieux dans le meilleur des

² Avec pratiquement un siècle d'écart. Notons que la *Critique de la raison pure* intègre aussi une réponse critique adressée à l'analyse infinie et indéfinie du monde leibnizien.

³ LEIBNIZ, G. W., *La Monadologie*, p. 132.

mondes et des conservatoires possibles, et qu'il suffit de faire tourner la machine, positivement ou négativement, qu'à en optimiser le fonctionnement des mécaniques partielles, même si l'on ne peut savoir à quoi cette machine peut servir. Il suffit de faire tourner le moulin de la formation, indépendamment de la prise en compte de la forme-sujet visée par ce moulin, à sa sortie. Mais entrerait aussitôt en scène un personnage conceptuel contradictoire, qu'on pourrait dénommer Jean-Jacques-Emmanuel. A l'inverse des bons conseils du brave Pangloss, Jean-Jacques-Emmanuel dirait, en se référant aux Lumières, que Dieu n'est pas immédiatement au-dessus du moulin, qu'il est bien plus haut. Il y aurait donc, au-dessus de la machine, un espace vacant que l'homme peut et doit occuper. Jean-Jacques-Emmanuel préconiserait ainsi de sortir du moulin, de se mettre au-dessus. Ceci, afin de pouvoir le délimiter selon un système cohérent dont la finalité, le « pourquoi », la cause finale deviendraient alors compréhensibles pour celui qui a précisément pu prendre son envol hors de la machine. Cette faculté à pouvoir se placer au-dessus du système où l'on se tenait, à en évaluer le sens et les possibilités n'est rien d'autre que la raison critique. En brandissant la *Critique de la raison pure*, Jean-Jacques-Emmanuel ajouterait qu'il s'agit de l'instance de la liberté, du gouvernement que l'homme peut donner à ses propres actes et pensées.

On peut supposer que les personnages du citoyen-pédagogue-artiste et du citoyen-législateur ne maqueront pas de féliciter Jean-Jacques-Emmanuel pour sa démonstration métaphysique, tout en s'empressant de lui demander de quitter sa sphère onirique et d'indiquer comment, sur le terrain, trouver les conditions de déploiement de cette faculté de la raison critique. A ceci Jean-Jacques-Emmanuel, en se référant à l'humanisme de la Renaissance ou à la *Bildung* des Lumières allemandes, répondra immédiatement que ces conditions sont assurées par ce qu'on nomme la « culture générale ».

Devant un terme aussi imprécis, le débat ne pourra que s'engager. Ainsi se posera-t-on la question de la définition même de ce que pourrait être une « culture générale ». Tout humain ne possède-t-il pas nécessairement un bagage culturel, à commencer par les langages qu'il parle ? Faut-il concevoir, à l'inverse, un référentiel des objets culturels indispensables à une « culture générale » de base ? Du même coup, dans ce cas, quelle norme choisir pour décréter qu'un objet culturel ou qu'une forme symbolique donnée soit digne d'une « culture générale » ? Pourtant, le débat sur la « culture générale » ferait rapidement apparaître deux principales approches. La première consiste à porter l'accent sur les « objets culturels ». On le fera soit en les hiérarchisant, soit au contraire, on cherchera à les multiplier dans une diversité permutable qui risque de rencontrer le jeu de l'industrie culturelle, appliquée à solliciter les besoins d'un individu-consommateur à l'inverse de toute formation d'un sujet-critique. La seconde se centre davantage sur la relation entre les objets culturels et les sujets qui les reçoivent. Or dès qu'on se penche sur cette relation, on se rend compte, indépendamment des genres (« académiques », « populaires »...), que certaines formes, certaines œuvres ou que certains objets culturels ont la capacité d'ouvrir une énigme vive, de faire penser, de structurer la pensée tout en sollicitant le jugement critique — la fameuse raison critique —, tandis que d'autres non. Non seulement cette capacité permet de discerner les différents genres culturels, de comprendre que chacun a des « grammaires » et projets spécifiques, mais aussi de transférer les pensées et connaissances qu'ils ont sollicitées sur d'autres domaines, à la

rigueur de la culture « hip-hop » à celle du « classicisme ». Pour éviter les écueils de la polysémie couverte par le vocable « culture générale », nos personnages pourraient s'amuser à exhumer un vieux terme en qualifiant alors « d'humanités » ces formes ayant la faculté d'interpeller la pensée.

La boucle est bouclée. Le sens final serait dès lors à chercher dans ces « humanités », dans ce qui humanise l'être, dans ce qui ouvre la pensée, la pousse toujours à aller vers « l'au-delà du "là" » dont parle Lyotard à propos de la raison kantienne. Tel est ce qui permettrait de sortir du moulin leibnizien et de redonner alors à chaque personnage de la pièce les conditions de l'envol à partir de « l'horizontalité » initiale, hors de la machine close. Mais alors, on se rend compte que la pièce mettrait en scène un rôle privilégié. Il s'agit de celui qui est au plus près de ces « humanités », des œuvres dont il peut, à condition qu'il y soit formé, faire partager l'épaisseur sensible et questionnante, faire vivre l'énigme qui produit de l'(A)utre dans le jeu même de la re-présentation. C'est là que viennent se loger tant la pensée critique que le sentiment d'une appartenance universelle à, pour reprendre le précédent « témoignage », une même *skênê* des origines. Ce personnage est celui du « citoyen-artiste-pédagogue ».

3e RENCONTRE : « Penser l'école d'Art de demain »

Le mercredi 18 juillet de 14h30 à 17h30

ISTS - Espace Saint Louis - 20 rue Portail Boquier 84000 Avignon

Modératrices : **Marie MEZIERE** et **Claire CAFARO**

Invités :

- **Frédéric PLAZY** (Directeur de la Haute Ecole de Théâtre de la Suisse Romande, ex-directeur des Chantiers Nomades)
- **Robert LLORCA** (Directeur du CRR de Chalon-sur-Saône)
- **Anne MONFORT** (Créatrice de Day for night Cie)
- **Cyril TESTE** (Metteur en scène du Collectif MXM)
- **Emmanuel GUEZ** (enseignant, chercheur à l'origine des Sondes à La Chartreuse de Villeneuve-Lès-Avignon)

Marie MEZIERE, introduction de la rencontre :

Pour lancer la réflexion, je me contenterai de rappeler « d'où on part et où on va »

On part d'élèves : ce ne sont pas les mêmes qu'il y a 20 ans ; le théâtre lui-même a changé ; les formes théâtrales sont en pleine mutation. Dans ce contexte, le conservatoire ne peut rester un espace fermé, figé dans des enseignements immuables tels que la déclamation d'autrefois.

Où on va, quand on veut former des comédiens, des metteurs en scène... Qui veut on former aujourd'hui et pour qui, pour quoi, pour quel public ? Pour quel théâtre ?

Avant d'entamer nos échanges une brève synthèse du rapport Lockwood qui interroge la structuration actuelle de l'enseignement.

Claire CAFARO :

Selon les termes de la mission que lui a confiée Frédéric Mitterrand, Didier Lockwood est parti de la musique pour présenter les analyses de la mission qu'il conduisait, mais cela nous amène également au théâtre. Comment faire pour que la pratique de la musique soit accessible au plus grand nombre ? Cela passe par une autre organisation des conservatoires et par de nouvelles approches pédagogiques.

Au plan pédagogique :

- Décloisonnement des esthétiques.
- Valorisation de l'écoute.
- Accroissement des pratiques musicales.
- Appui à l'émergence de nouvelles formes d'expression en prenant en compte le développement du numérique et de l'internet.

Au plan organisationnel :

- Penser l'école des arts, réunissant, par l'élaboration d'une charte commune de fonctionnement pédagogique, musique, danse, théâtre, cirque, arts plastiques.

Robert LLORCA :

Le rapport est un peu anecdotique car rien n'a été tranché et les membres de la commission présidée par Didier Lockwood ne sont pas tous d'accord entre eux. L'idée à retenir et qui est son cheval de bataille, c'est le nécessaire mélange entre les esthétiques, la rencontre des musiques savantes et populaires, en incitant les « anciens » à décloisonner et les « modernes » à faire savoir ce qu'ils ont développé sur ce plan.

Je suis directeur d'un conservatoire de danse, musique et théâtre (l'ordre alphabétique est une manière de rompre avec l'idée de prédominance de la musique) et mon souci est de développer dans cette structure un maximum de domaines enseignés, sachant que notre finalité, c'est le spectacle vivant dans toutes ses acceptions. C'est ainsi qu'on a triplé les heures de théâtre, qu'on enseigne en danse le hip-hop, même s'il n'est pas encore reconnu par le ministère ; notre règle, c'est que tout ce qui existe peut se transmettre.

Nous défendons, pour l'école de demain, deux principes, deux axes de travail :

- La transversalité, pas une simple circulation entre les différentes spécialités et disciplines, même si elle existe et est bénéfique, mais également le partage de moments communs, que ce soit dans l'éveil – pluridisciplinaire – ou les classes d'ados réunissant élèves des trois disciplines, ainsi que le montage de projets communs.
- L'apprentissage des outils techniques : certes, il est important que les élèves gardent un esprit créatif et curieux toute leur vie, mais ils doivent être également armés pour maîtriser les outils d'aujourd'hui (son, image, arts numériques en général). Ce n'est pas en travaillant avec les outils d'hier qu'on prépare les artistes de demain !

Anne MONFORT :

Je travaille à la fois sur le texte (les Allemands, dont Falk Richter que je traduis) et aussi sur des formes hybrides, transdisciplinaires, réunissant acteurs, performeurs, musiciens...qui n'ont pas les mêmes rapports au plateau et qu'il est donc intéressant de « croiser ».

J'interviens aussi dans des écoles, des conservatoires, notamment sur ces formes hybrides. A l'école de la comédie de Saint-Etienne, par exemple, j'ai conduit un stage sur « comment s'approprier au théâtre le style de jeu des acteurs de la Nouvelle Vague ». Je trouve intéressant d'apprendre à transposer dans notre univers des outils venant d'autres univers que le nôtre (en l'occurrence, le cinéma). Et je regrette un peu chez les élèves comédiens la méconnaissance presque absolue du cinéma...

Cyril TESTE :

Je suis metteur en scène d'un collectif et cette idée de collectif est pour nous naturelle à partir du moment où nous travaillons avec les outils d'aujourd'hui, son, image...ça demande

fatalement d'être plusieurs, d'être nombreux à travailler ensemble. Les nouvelles technologies ne sont pas « nouvelles » pour nous, nous sommes nés avec, elles sont inhérentes à notre génération, elles sont notre univers quotidien depuis qu'on est tout petits, travailler avec nous est naturel.

Notre mode de fonctionnement n'est plus celui – pyramidal - du metteur en scène omniscient qui transmet son savoir à ses camarades. Nous sommes, et c'est plus complexe, dans un partage, un échange, de complémentarités, de disciplines, de spécialisations même, qui vont essayer d'œuvrer sur une création.

Nous sommes donc une génération qui n'a pas eu de formation sur les nouvelles technologies, où tout cela était traité de manière très empirique ; il n'y a pas eu d'école pour cela et 90% des gens que je côtoie aujourd'hui sont des autodidactes.

Nous sommes donc un collectif de création, catalogué « arts numériques » ; nous, nous disons simplement théâtre d'aujourd'hui, de même que nous pensons « écriture de plateau ». Dès 2002 nous nous sommes dits : il faut qu'on crée des « laboratoires », ce qui change la manière de travailler avec ces outils. Qui dit laboratoire dit aussi partage des informations. Nous sommes un peu la génération « open source », c'est-à-dire que nous partageons toutes nos connaissances, nous ne les gardons pas pour nous, nous ne les revendons pas, nous n'avons pas déposé de licence sur nos outils... Nous avons décidé de partager avec des étudiants d'enseignement supérieur, en France, en Europe, en créant une sorte d'école « nomade » (qui a 8 ans aujourd'hui), appelée « Réseaux parallèles » dont l'idée première est de partager notre méthode, notre structuration... Par exemple aussi, puisqu'on parle d'école de demain, je ne suis jamais intervenu dans une école seul, toujours je l'ai fait avec des camarades, on est toujours venu « au pluriel ».

La transversalité est l'avenir de l'école d'art de demain. L'école de demain doit aussi faire de la recherche, partager de la recherche. L'enjeu est de permettre aux jeunes qui vont rentrer dans le métier d'avoir des outils et surtout d'être autonomes avec ces outils. Ce qu'on a inventé, nous, en autodidactes, et en nous greffant sur d'autres collectifs, par exemple d'écriture. Ce qui a donné de très belles choses car "Au moins, ils se seront rencontrés" comme disait Antoine VITEZ, et ça c'est un des fondamentaux de l'école : apprendre à se rencontrer, à partager une langue, à rencontrer aussi les techniques et les techniciens (je suis hostile au clivage artistes/techniciens, tout le monde participe également à une création).

Ce que je décris dans l'enseignement supérieur peut aussi se dire dans l'enseignement initial. La question des moyens n'est pas un véritable obstacle dès lors qu'on s'habitue à travailler « avec », en réseau en partage d'informations, d'expériences, de savoirs. La clé, c'est la mutualisation des moyens, l'écriture commune de projets...

Il faut se rappeler enfin que les nouvelles technologies ne sont pas un but, mais un outil, un instrument : elle ne dispensent pas d'une connaissance du théâtre, de son histoire, il faut les désacraliser.

Emmanuel GUEZ :

Je partage totalement ce qu'a dit Cyril et je n'ai pas grand-chose à y ajouter, seulement peut-être à dire qui je suis et ce que je fais dans ce domaine...

J'ai une expérience de professeur de philosophie, puis je me suis consacré à l'écriture sur le web.

Je me suis retrouvé par hasard à la Chartreuse à travailler avec F. Bauchard sur la conception des « sondes », dispositifs d'expérimentation, de formation et de recherche cherchant à mesurer les effets de l'environnement culturel numérique sur les créations de spectacle.

Nous avons par exemple conçu une sonde sur « théâtre, arts de la rue, jeux vidéo », réunissant des chercheurs, des artistes, des concepteurs, des étudiants, lycéens, mis en « incubation » en laboratoire de recherche sur ce thème et sur la réalisation de dispositifs scéniques. La question travaillée était « que peut représenter le numérique pour ceux qui en ont l'usage et de quelle manière cela peut modifier l'écriture théâtrale ? »

Nous avons une autre fois travaillé entre écrivains de textes de théâtre et écrivains du web, avec un égal plaisir des uns et des autres.

Je travaille aujourd'hui au sein de l'école supérieure d'Art d'Avignon qui va déménager à Monclar et a conçu un partenariat avec la Fabrica sur deux axes :

- Par rapport aux conservateurs et aux restaurateurs des œuvres d'art, la mémoire du théâtre (y compris la question des écritures plateau et autres écritures non littéraires)?
- Par rapport à la performance, le happening, l'art conversationnel

Je peux redire et souligner enfin que les jeunes aujourd'hui sont de la génération internet et réseaux sociaux, facebook est leur endroit premier d'échanges. Cela a modifié leur mode de lecture (en même temps que les supports évoluent), d'écoute, de perception, de communication et leur manière d'assister à un spectacle, de participer à une création théâtrale. On peut faire un constat : un élève confronté à un propos linéaire s'ennuie au bout de 10 minutes, alors que s'il doit suivre un spectacle sur plusieurs écrans, il ne décroche pas. Le public, élèves et spectateurs, est en mutation.

Frédéric PLAZY : Dirige La Manufacture (après une formation d'astrophysicien et la direction des « Chantiers Nomades » qui investiguait – et continue à le faire - la formation continue) . Cette Haute école de théâtre créée en 2003 par les cantons francophones (5) a été homologuée en 2008 dans le cadre LMD préconisé par les accords de Bologne. Elle est la seule, depuis la disparition de l'école supérieure de théâtre de Genève.

La Manufacture qui accueille des élèves post-bac et délivre son propre diplôme, équivalent du bachelor (licence) sans avoir à passer convention avec l'Université comme en France, après un cursus de trois ans, assez similaire à ce qui se passe en France (sur le modèle TNS). C'est une des particularités de la Suisse : deux systèmes de formation supérieure, l'Université et les Hautes écoles (dans la continuité de l'apprentissage).

Notre mission est triple : enseignement supérieur, formation continue, recherche. Depuis 2010, l'école évolue, surtout en recherchant la transversalité. D'abord par la création d'un cursus supérieur danse, le premier et le seul enseignement public de cette discipline en Suisse. Avec des passerelles, des partenariats des projets communs qui s'amorcent avec les arts plastiques, les arts visuels, enseignés à Lausanne et à Genève. Nous ouvrons également en 2012, une formation à la mise en scène partagée entre 4 sites (Suisse francophone, allemande, italienne) au sein desquels les élèves circulent. Nous intégrons également des apprentis techniciens (son, lumière, plateau) niveau CAP en formation en alternance.

La recherche aborde toutes les problématiques des arts de la scène, dont évidemment les arts numériques. Richement dotée, elle réunit des artistes de différentes disciplines, des universitaires, des chercheurs sur les projets, des « laboratoires », avec retour obligatoire sur l'enseignement. Nous tenons en effet à ce que la recherche passe toujours et exclusivement par l'expérimentation, la tentative, l'essai.

C'est un peu notre objectif global : accompagner les jeunes artistes dans une curiosité, une attitude ouverte aux problématiques nouvelles des arts de la scène.

Marie MEZIERE :

Et qu'en est-il de la place du comédien dans les arts numériques ?

Anne MONFORT :

Mon travail est centré sur l'interprète – performeur ou acteur, là n'est pas la question - sur l'acteur « qui joue et qui ne joue pas ». Les outils de la performance sont très utiles dans la gestion du rapport au corps et plus globalement, c'est intéressant de voir des gens qui ont à l'origine un certain rapport au public essayer d'en explorer un autre : les performeurs qui parlent, les comédiens qui touchent du doigt la performance... C'est là que j'ai envie de travailler et il me paraît important qu'à partir de sa formation, on aille voir, explorer ailleurs.

Cyril TESTE :

La place de l'acteur, c'est une question qui s'est toujours posée. Voyons par exemple, au début des années 20, l'apport de Piscator, Appia, Meyerhold, Craig, dans un courant qui voulait que le comédien ne soit plus au centre de la représentation.

En fait, tout est une question de méthode : quelle méthode de travail emprunter pour des acteurs qui vont être extrêmement liés à la technique ?

J'ai beaucoup travaillé un temps sur la biomécanique et cela m'a passionné. Quel corps, comment déterminer un corps, sur un plateau entièrement automatisé, par exemple... La place du comédien sur un plateau, c'est ni plus ni moins la place de l'homme dans son environnement : comment il va se battre avec, écrire avec, fabriquer de la poésie avec, ou encore résister avec...

Faire un théâtre du présent, une écriture du présent, c'est se dire : quelle est notre place à nous, individus, humains, dans un environnement qui est en train de muter ? Comment on arrive à y trouver sa propre identité, comment on n'y perd pas sa propre poésie, sa relation à l'autre, sa sensibilité.

Pour un jeune acteur, l'important est de comprendre qu'on n'est plus le centre de l'écriture, mais l'instrumentiste, et parfois l'instrument. Il faut accepter un « laisser faire » avec l'outil, comprendre petit à petit que ce n'est pas une prothèse, pas un danger, pas une sorcière, que c'est un outil avec lequel on essaye de commencer à écrire, comme on ferait des gammes avec son instrument...

Robert LLORCA :

Dans le cadre du conservatoire, ce qui me paraît aller dans ce sens, ce qui est possible, c'est de passer d'une polyvalence individuelle à une polyvalence collective. Ne pas tout vouloir maîtriser, mais apprendre à travailler avec ces outils, rencontrer des gens qui travaillent avec. Cela demande de sortir de temps en temps du sacro saint cursus pour faire des propositions pédagogiques, monter des projets, organiser des rencontres : un tiers des heures du cursus devrait être consacré à cela.

Anne MONFORT :

Il faut bien reconnaître que ça peut être compliqué, pour un élève ou pour un sorti d'école qui avait l'habitude qu'on s'occupe de lui toute la journée, de se retrouver dans un univers où par exemple, il va devoir attendre 3 heures, jusqu'à ce que le vidéo projecteur fonctionne... Il faut de toute manière qu'il défende son endroit d'acteur, qu'il ne devienne pas celui qui fait marcher le vidéo projecteur...

Cyril TESTE :

Deux choses encore,

J'ai des camarades que j'adore, avec qui je partage beaucoup de choses et qui n'utilisent jamais les nouvelles technologies ; pour autant ils font un théâtre d'aujourd'hui... Il ne suffit pas de mettre les nouvelles technologies sur un plateau pour faire un théâtre contemporain ! Il ne faut pas dire « il n'y a que ça et il n'y aura que ça », mais a contrario il faut admettre que ça fait partie du paysage théâtral actuel.

Par ailleurs, je reviens sur ce qui se disait des auteurs « mutants » : c'est effectivement important que des jeunes ne se limitent pas à Koltès quand ils parlent du contemporain (j'adore Koltès par ailleurs) ou à Bond, mais s'ouvrent à des écritures d'aujourd'hui « déconcertantes », par exemple Eli COMMINS, Falk RICHTER, Frédéric VOSSIER, ou des poètes contemporains comme Jérôme GAME, James CHATON. Il faut initier les élèves aux répertoires qui sont le terreau du théâtre, mais aussi aborder ce qui fait écho avec ces répertoires (comme on dit qu'on ne peut comprendre Sarah Kane si on n'a pas lu Shakespeare...). Pareil en musique, même si on aime Barbara et Ferré, on ne peut faire l'impasse sur ce qui se crée en musique électronique. C'est une question qui fait partie de l'acquisition d'une culture générale pour un jeune acteur.

Questions – réponses avec la salle

Frédéric AUFORT du CRD de Bourg La Reine : Je suis d'accord fondamentalement avec ce qui s'est dit sur l'importance du collectif et j'essaie de le faire dans mon enseignement (en dépit des difficultés administratives). Je pense d'ailleurs que nous sommes nombreux à travailler par projets.

Par ailleurs, former des acteurs de demain, c'est me semble-t-il les confronter aux fondements de ce qui fait le monde d'aujourd'hui et ne pas se restreindre aux outils d'hier.

Daniel HANIVEL du CRR de Lyon :

Au passage, je voudrais aussi citer Jean François Peyret (qui enseigne à l'ERAC d'ailleurs)
Ne vivons-nous pas une nouvelle querelle entre les anciens et les modernes ? En clair, la question se pose pour nous enseignants : « assurons-nous les arrières » en enseignant les répertoires, le texte, y compris contemporain, ou prenons-nous le risque d'aborder avec les jeunes ces territoires – dont vous avez magnifiquement parlé – qui rendent compte de l'état du monde, dans ce qu'il sera demain ?

Robert LLORCA :

Je ne crois pas qu'il faille trancher, que l'ANPAD puisse trancher. Il y a et il y aura toujours des écoles plus « patrimoniales » et d'autres plus « créatives ». Nous à Chalons, nous avons plutôt choisi la deuxième voie et le projet d'établissement l'annonce clairement. En musique, nous ne formons pas d'instrumentistes pour le CNSM, par contre, chez nous, les jazzmen et les ingénieurs du son sont bien préparés à des études supérieures. Ce qui est indispensable, c'est d'annoncer clairement la couleur, de dire qui on est et ce qu'on veut faire.

Jean Claude MEZIERE :

Une question à Cyril Teste : tu as suivi une formation classique : arts plastiques, ERAC, CNSAD...est-ce que cette formation – patrimoniale – t'a aidé, appris, encombré dans ta créativité qui est aux antipodes de ce qu'on a pu t'apprendre « patrimonielement » ? Comment lies-tu ce qu'on t'a appris avec ce que tu es devenu ?

Cyril TESTE :

Les arts plastiques ont été pour moi une très grande source d'inspiration, ils m'ont beaucoup appris, le « pragmatisme » notamment. J'ai su très vite que je voulais être plasticien et faire des performances. Pour ce faire, j'avais besoin du théâtre. On va chercher les outils là où on en a besoin et on affine son désir au fur et à mesure qu'on acquiert ses outils. J'ai eu une formation classique d'acteur qui m'a beaucoup apporté, ainsi que la rencontre avec de grands dramaturges. En même temps, j'ai pu repérer des manques, importants, par rapport à ce que je recherchais, à savoir la formation à tous les outils d'aujourd'hui (anecdotiquement, la première personne que j'ai voulu rencontrer au CNSAD a été le chef technicien, et c'est là que j'ai eu les clés de la technique de plateau). A la sortie de ma formation, il m'a fallu me forger avec d'autres les outils de mon travail actuel, ceux que les écoles ne donnent pas, ou pas assez. Notre génération d'artistes, j'insiste pour le dire, est composée d'autodidactes.

Eric HOUGUET conservatoire de Quimper :

Je retiens surtout de ce qui a été dit, la notion de « laboratoire », qui pourrait être notre modèle pédagogique. On cherche ensemble et on apprend les uns des autres.

Cyril TESTE :

L'horizontalité de l'enseignement, c'est pour moi fondamental : dans mon parcours de formation, être en face de gens qui me disaient « c'est comme ça », ça m'a toujours irrité (hormis certaines techniques qui s'imposent) ; et je ne méconnaissais pas l'importance de gens plus âgés, comme Joël Jouanneau ou Claude Régy quand ils sont dans l'horizontalité des savoirs, parce qu'ils sont amenés à travailler avec des gens comme nous. Et sans démagogie, je pense vraiment que si on n'est pas là pour apprendre avec les gens à qui on enseigne, on n'a rien à faire avec la pédagogie. On se rassemble pour s'interroger, comme on le fait cet après-midi et c'est quand même beau à voir et à vivre.

Marie MEZIERE :

C'est aussi un peu le point de vue qui était le tien, Frédéric Plazy, à « Chantiers Nomades ».

Frédéric PLAZY :

Ce qui me paraît essentiel, quand on parle de transmission, ce n'est pas d'apporter des réponses à ce qu'on ne sait pas identifier avec certitude, par exemple « le théâtre de demain », mais de proposer des espaces et du temps, à partir d'une problématique, d'une question posée par une personnalité du théâtre singulière, pour fabriquer de la pensée, travailler ensemble, pour que « ça catalyse » en quelque sorte. Je pense qu'il faut donner aux jeunes acteurs une culture du risque, du doute, de la rencontre, de la tentative, de l'expérimentation.

Emmanuel GUEZ :

Je voudrais revenir sur la question de la recherche en disant mon accord avec Frédéric Plazy quand il souligne qu'on ne peut pas transposer les critères de « scientificité » dans la recherche en Arts. On a pu expérimenter dans les sondes de la Chartreuse une dimension particulière qui est le principe du **hasard** né de la rencontre. Cela, il faut le maintenir coûte que coûte et cela ne « s'évalue » pas.

Au plan politique, je dirais aussi qu'aujourd'hui on ne peut évacuer la question du rapport de l'homme à la machine et que cela est vrai aussi en art.

Il y a un gros problème philosophique en France, qui touche aussi la pédagogie, c'est le rapport à la technique (vécue toujours comme un danger, un ennemi). Nous devons dépasser cet état d'esprit « l'homme contre la technique » en retrouvant un champ d'immanence spinozien : la technique, c'est l'homme qui la produit, on est sans arrêt dans quelque chose qui n'est rien d'autre que nous-mêmes. A partir de là, les bonnes questions c'est quels effets on produit avec ça, quels rapports sociaux...sans préjuger de ce qui est bien et de ce qui est mal. Les Allemands n'ont pas ce problème. Ça se retrouve directement dans leurs dramaturgies.

Claude BAZIN CRR de Toulon :

Quel programme concret imaginer avec des élèves de 3^{ème} cycle ? A quelles conditions cela devient-il profitable ?

Cyril TESTE :

Il n'y a pas de réponse unique et c'est un univers protéiforme. Je ne peux mettre en avant que quelques aspects qui sont aussi ceux de ma propre expérience :

- Rien n'est possible sans un minimum de matériel (à vérifier avec les intervenants qui n'hésitent pas à compléter avec le leur, en règle générale)
- Il faut faire un travail en immersion, au moins sur une semaine, ça ne s'apprend pas avec des cours ponctuels (cf. les sondes de la chartreuse)
- On se nourrit chaque jour en visionnant des images, des films, on n'est pas toujours dans le faire, on absorbe de l'image et du son
- Ce n'est efficace qu'à plusieurs. Un seul intervenant, ça ne vaut pas la peine

Michel CHIRON :

Je ne suis pas hostile aux nouvelles technologies ; d'ailleurs la ville de Paris va équiper un lieu d'enseignement pour que les élèves des conservatoires d'arrondissement se confrontent avec ces outils. La question demeure pour moi : y a-t-il une nécessité à cela ? L'axe principal ne reste-t-il pas l'art dramatique, l'art de l'acteur, chercher un son de voix, un geste, sa place juste sur le plateau...Des outils nouveaux il y en aura toujours, mais au cœur du théâtre – et de notre métier de professeurs – il y a de l'humain, non ?

Emmanuel GUEZ :

Les nouvelles technologies ne sont pas un empêchement à trouver la justesse, à développer le jeu ; elles sont pour certains le chemin pour y arriver. Et il ne s'agit pas de faire du tout numérique, de ne former qu'à et à travers ça. Cela fait partie des expériences nécessaires, pas exclusives. Ce qui est sûr, c'est que personne ne peut passer à côté du numérique, ne peut se passer de ce questionnement, ne peut plus faire comme si ça n'existait pas. Nous sommes obligés de nous questionner dramaturgiquement sur ce qu'est l'environnement numérique.

Cyril TESTE :

Cette question doit trouver sa place dans les écoles mais ça n'en est pas la « somme ». Il n'y a pas d'école de théâtre au monde spécialisée dans les nouvelles technologies et ça n'aurait d'ailleurs sans doute pas d'intérêt.

Robert LLORCA :

Dans ce qui s'est dit aujourd'hui, la notion de transversalité est une notion clé : la question n'est pas de maîtriser les arts numériques, mais d'avoir le réflexe et le désir de travailler avec ceux qui les pratiquent.

Théo, élève du CRR de Toulouse :

Je reviens sur une chose importante qui s'est dite hier : le mélange entre des élèves de différentes disciplines qui échangent et cherchent ensemble. On n'a pas obligatoirement

besoin d'un professeur pour apprendre à travailler avec les nouvelles technologies, on a besoin par contre que les élèves comédiens, des arts plastiques, des métiers de la technique etc...se rassemblent.

Jean-Claude MEZIERE :

Dans ce qui s'est dit cet après-midi, j'appuie Robert Llorca sur ce qu'il dit de la transversalité et je retiens plusieurs notions qui me paraissent fondamentales : la notion de laboratoire, celle des nécessaires complémentarités donc du « plusieurs » et enfin celle d'une horizontalité de l'enseignement qui remplace avantageusement le traditionnel rapport « maître » à « disciple ».

Alain GINTZBURGER en conclusion :

La question ce n'est pas seulement les nouvelles technologies mais notre capacité à dépeussier notre enseignement. Le numérique, c'est le présent. Comment faire pour entrer dans le présent ? Penser à développer notre relation avec les écoles d'Art. C'est sûrement un des moyens de régénérer notre approche du théâtre...

MERCI A TOUTES ET A TOUS !