



Lumières sur le Spectateur: artistes et enseignants en action

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

Universidade de São Paulo – USP, São Paulo/SP, Brésil

RÉSUMÉ – Lumières sur le Spectateur: artistes et enseignants en action – Cet article traite de l'examen des politiques publiques qui, à l'intersection des domaines de la culture et de l'éducation, se rapportent à ce qui est habituellement appelé en France, en Belgique et au Brésil, la *formation du spectateur*. Sont analysés ici les fondements d'initiatives coordonnées à la fois par des responsables artistiques et de l'enseignement, prenant en compte tout autant la nature des projets implantés et leurs objectifs que les moyens déployés pour leur réalisation.

Mots-clés: **Spectateur. Médiation. Action Artistique. Formation du Spectateur. Politique Culturelle.**

ABSTRACT – Lights on the Spectator: artists and teachers in action – The paper aims at examining public policies which, in intersection with the fields of culture and education, have addressed their action towards what is usually named in France, Belgium, and Brazil as *theatrical spectatorship education*. It analyses the bases of initiatives coordinated by professionals from the artistic and educational sectors, considering the nature of the established projects and their goals, as well as the means employed for their achievement. Keywords: **Spectator. Mediation. Artistic Action. Theatrical Spectatorship Education. Cultural Policy.**

RESUMO – Luzes sobre o Espectador: artistas e docentes em ação – O objeto do artigo é o exame de políticas públicas que, na interseção entre as áreas da cultura e da educação, vêm se dedicando àquilo que costuma ser nomeado de *formação do espectador* na França, Bélgica e Brasil. Analisam-se os fundamentos de iniciativas coordenadas por responsáveis provenientes de setores artísticos e educacionais, levando em consideração a natureza dos projetos implantados e seus objetivos, assim como os meios empregados para sua realização. Palavras-chave: **Espectador. Mediação. Ação Artística. Formação do Espectador. Política Cultural.**

Palais des Papes, Festival d'Avignon, juillet 2013 : le spectacle s'intitule *Cour d'Honneur*, c'est-à-dire que son titre désigne l'endroit même où nous, les deux mille spectateurs, nous trouvons installés. Il ne s'agit pas seulement d'un espace scénique, car il est emblématique de l'ensemble d'idées qui conduisit Jean Vilar, en 1947, à fonder ce célèbre festival dont l'importance est aujourd'hui internationalement reconnue. En scène, assis, quatorze autres spectateurs regardent dans notre direction. Successivement, chacun d'eux prend le microphone pour donner son témoignage – lu ou appris par cœur – à propos d'un spectacle auquel il a assisté dans ce même lieu et qui l'a spécialement marqué. Alix Nelva, l'une de ces personnes, lit son texte sur un téléphone portable et nous sommes surpris par ses paroles : contrairement aux autres, elle déclare ne pas avoir été présente dans cet espace avant ce jour, fait part de son manque de références pour comprendre le théâtre qui s'y fait et de son sentiment de ne pas être à la hauteur pour fréquenter le lieu. *Je ne pourrais jamais venir à la Cour d'Honneur, je n'ai pas les moyens, ni financiers, ni culturels.* Le regard d'Alix, profond, croise le nôtre, en même temps qu'elle manifeste combien les conversations des habitués du festival autour des représentations lui sont étrangères.

Si les spectateurs sont ici en scène, d'autres situations plus radicales existent, au sein desquelles ils jouent un rôle essentiel dans des événements théâtraux sans comédiens, comme c'est le cas de *Remote São Paulo*, mis en œuvre dans la ville par le collectif de théâtre Rimini Protokoll, en octobre de la même année. Ces altérations dans le statut du spectateur ne nous dispensent pas néanmoins, nous, responsables des domaines de la culture et de l'éducation, d'agir à contre-courant d'une série de circonstances très probablement liées à la trajectoire d'Alix. Au contraire, celles-ci nous obligent à examiner la complexité du rôle du spectateur aujourd'hui et à analyser la teneur des politiques publiques de caractère artistique qui ont pour but de faire face à ces circonstances et de les transformer.

Cet article met en lumière les dispositifs de formation de spectateurs – notamment ceux visant les jeunes générations – dans lesquels sont impliqués des artistes, des responsables artistiques ou des enseignants.

Le corpus choisi réunit des initiatives suffisamment documentées qui se sont déroulées ces dernières années en France (où le thème est de plus en plus problématisé) comme en Belgique et au

Brésil. Quoique soumises à des objectifs similaires de formation du spectateur, les différentes pratiques européennes et brésiliennes seront traitées ici dans leurs spécificités. Du vieux monde nous viennent d'une part ce qu'on appelle les dossiers pédagogiques, de l'autre les politiques publiques menées par une partie des théâtres parisiens visant à la familiarisation avec la scène, et enfin l'action du Théâtre *La Montagne Magique*, à Bruxelles. Sur le territoire brésilien, nous nous concentrerons sur les politiques municipales du Projet de Formation de Public et du Programme de Développement du Théâtre, tous deux mis en place à São Paulo, ainsi que celles de l'École de Spectateurs de la mairie de Porto Alegre. Les thèmes traités dans cet article s'insèrent dans le cadre plus large de la recherche actuellement en cours, Action Culturelle et Processus de Création Scénique, soutenue par le Conseil National de Développement Scientifique et Technologique (CNPq).

Nous examinerons jusqu'à quel point ces initiatives sont liées aux mutations qui caractérisent les manifestations scéniques contemporaines, dans lesquelles les notions de dramaturgie et de personnage sont bouleversées, et les frontières étanches entre fiction et performance, remises en cause. Cette analyse interroge la nature de la relation qui s'établit entre les responsables artistiques et les jeunes générations.

On observe que le terme *spectateur* – et non pas le terme associé *public* – est le cœur même de nos préoccupations ; ce n'est donc pas l'ensemble quantitativement configuré des bénéficiaires de la scène qui attire notre attention, mais la subjectivité nécessairement impliquée dans le rapport de chaque individu à l'œuvre artistique.

Toutes les initiatives que nous examinerons ici sont incluses dans le vaste champ de ce qu'on appelle médiation culturelle et qui désigne « [...] des processus de natures diverses dont le but est de promouvoir le rapprochement d'individus ou collectivités avec des œuvres de culture et d'art » (Coelho, 2012, p. 268). La notion couvre un large spectre de professionnels et d'instances dévoués à la facilitation de l'accès aux œuvres, qui s'étend d'un *marketing* plus ou moins sophistiqué jusqu'à ce qui nous intéresse ici : les actions de promotion de lecture de l'univers symbolique inhérent aux œuvres artistiques. Dans cette dernière perspective, on peut inclure, par exemple, la critique spécialisée et comme l'indique une publication récente (Pavis, 2014, p. 154), également internet, les *blogs* et les réseaux sociaux.

Si la formulation des activités de médiation prend en compte le contexte et les circonstances des personnes auxquelles elles s'adressent, il est à noter que la manière d'aborder le thème aujourd'hui est tributaire de la nature des œuvres d'art qu'elles mettent en lumière. Ainsi, la dilution des frontières entre les arts, l'usage d'espaces scéniques diversifiés ou la dramaturgie qui émerge de la scène, entre autres facteurs, exigent des chemins cohérents avec ces mutations. Comme il ne pouvait en être autrement, celles-ci demandent l'établissement de nouvelles relations avec les secteurs de la population que l'on souhaite sensibiliser.

C'est la pensée fertile de Jacques Rancière qui guidera notre analyse des modalités de médiation, notamment les idées exposées dans l'œuvre *Le spectateur émancipé* (Rancière, 2010). Dans ce texte, l'auteur reprend les réflexions sur le maître ignorant – thème d'un autre livre publié quelques années auparavant (Rancière, 2005) – les projetant cette fois-ci sur la relation entre le bénéficiaire et l'œuvre théâtrale.

Dans *Le Maître Ignorant*, les fondements de la pédagogie traditionnelle sont mis en question et la confiance dans la capacité intellectuelle de chaque être humain devient le postulat principal de l'action enseignante. L'émancipation de l'individu constitue, à la fois, l'exercice le plus important et l'objectif privilégié autour duquel s'instaurent les relations particulières entre le maître ignorant et ses disciples. Rancière situe à l'extrême opposé les enseignants appelés *abrutisseurs*, qui partent du principe d'une prétendue inégalité entre l'intelligence de celui qui enseigne et celle de celui qui apprend, ce qui légitimerait le fait que le maître fournit des explications à l'apprenti, étant donné qu'un abîme séparerait celui qui a du savoir de celui qui n'en a pas.

Ainsi, ces deux pôles – abrutissement et émancipation – peuvent être pris comme point de référence de notre analyse du dialogue préconisé entre les jeunes et la création théâtrale, nœud des modalités de médiation que nous souhaitons mettre en évidence.

Les champs des arts de la scène et de la pédagogie seront, en proportions variées et en présentations diverses, inséparablement tissés dans les pages qui suivent, contribuant ainsi à la dissolution de frontières malheureuses et ouvrant des perspectives renouvelées pour ceux qui agissent dans ces deux sphères.

C'est à partir de la création du ministère de la Culture par André Malraux que surgissent en France, en 1959, une solide réflexion et l'élaboration de concepts comme la démocratisation culturelle et ses déploiements, la médiation, l'animation et l'action culturelle et artistique. Durant quasiment six décennies, l'influence de la pensée française dans ce domaine est intense dans les pays francophones, ainsi qu'au Brésil, où ces notions ont engendré des réalisations singulières, comme nous le vérifierons par la suite.

Les Dossiers Pédagogiques

Dans la volonté d'offrir aux enseignants de l'école primaire et de l'enseignement secondaire des instruments qui leur permettront d'orienter la rencontre des élèves avec l'univers de la scène, les responsables de la culture et de l'éducation élaborent des guides de travaux conçus spécialement pour une mise en scène particulière : les dossiers pédagogiques. Étourdis par des manifestations artistiques insolites dont ils ne possèdent pas les clés de l'interprétation, les enseignants sont souvent freinés par la perspective d'ignorer les références auxquelles s'attacher pour sensibiliser leurs élèves ou pour établir les liens entre le spectacle et les thèmes suscités par celui-ci.

Il n'est pas difficile de reconnaître l'incalculable service d'encouragement que les dossiers fournissent aux enseignants en leur proposant des approches de spectacles, avant et après réception, aussi fécondes et diversifiées. Il est donc essentiel d'examiner soigneusement ces recours, pour comprendre le modèle de relation avec l'œuvre artistique qui leur est sous-jacent.

L'étude que nous proposons ici se rapporte à un échantillon de dossiers pédagogiques de deux origines¹. La plupart de ces dossiers sont issus des Services Culture Éditions Ressources pour l'Éducation Nationale (SCÉRÉN), organisme public qui édite des documents imprimés et multimédia pour l'enseignement, la culture, les arts et la formation. Ces services sont liés au Centre National de Documentation Pédagogique. Il est à noter que depuis peu ce centre est sous la tutelle du CANOPÉ, Réseau de Création et d'Accompagnement Pédagogiques². Les dossiers pédagogiques qui nous intéressent ont été rassemblés à partir de 2003, puis classés par année sous le titre *Pièce (Dé)montée*³.

L'ensemble de ces dossiers publiés couvre, chaque année, un ou plusieurs spectacles d'importants théâtres français et du Festival d'Avignon. Le responsable de la collection attribue à une ou deux personnes qui agissent dans l'interface entre la scène et l'éducation la réalisation d'un dossier relatif à un spectacle donné, composé de textes et d'images.

L'échantillon a été complété avec des dossiers issus du Théâtre National de Belgique, à Bruxelles⁴, créés par son Service Éducatif à partir de spectacles de saisons récentes.

Étant donné la variété des spectacles couverts comme celle des équipes responsables de la création de ces dossiers, un large éventail de tendances se déploie devant le lecteur. Si ces guides sont conçus pour offrir aux enseignants des voies d'appréciation utiles à leurs élèves, nous pouvons observer que beaucoup de ces documents adoptent un ton prescriptif sur la mise en scène analysée, tandis que d'autres, plus rares, suggèrent des pistes d'appropriation personnelle de l'événement scénique. En ce sens, il n'est pas surprenant que des spectacles déstabilisateurs rompant avec les attentes de caractère dramatique ou de reconstitution possible d'une fable – comme ceux de Romeo Castellucci, par exemple – soient inclus dans cette deuxième tendance.

Parmi les activités suggérées par les dossiers, nous soulignons des expositions orales, des échanges, des lectures, des jeux, des improvisations, ainsi que des renvois à d'autres modalités artistiques sous la forme d'invitations à la jouissance ou de propositions d'activités pratiques. La plupart du temps, ces activités se distribuent en deux blocs : l'avant et l'après du spectacle, avec des annexes qui nourrissent l'un ou l'autre bloc.

Avant d'assister à la représentation, les dossiers préconisent la présentation des étudiants au metteur en scène du spectacle, au groupe avec lequel il travaille ou à l'auteur du texte mis en scène. Si de nombreux exemples montrent que ces informations sont destinées tout autant aux enseignants qu'aux élèves, dans d'autres cas elles sont classées en fonction du destinataire, renforçant ainsi les vieilles habitudes de la hiérarchie des savoirs. Dans le cas de la pièce *Enfer/Purgatoire/Paradis*, de Castellucci (Pièce (Dé)montée, 2008) cette présentation va plus loin et inclut des articles de presse révélant la trajectoire de l'artiste, laquelle commence par l'incompréhension du public et atteint la reconnaissance internationale de son œuvre.

Les étudiants sont souvent invités à lire et à analyser un texte ou son résumé avant d'assister au spectacle. Sous-jacente à cette posture on détecte une conception selon laquelle le théâtre correspond à un texte enrichi d'autres éléments qui le rendent vivant; cette idée apparaît nettement dans les présupposés de ces mêmes dossiers. Une vision de l'art théâtral liée à l'acception consacrée de dramaturgie – toujours aux aguets dans les pays de forte tradition littéraire – se manifeste ici de manière incontestable. Devant le caractère évanescent de l'événement théâtral, le texte correspond à un territoire ressenti comme moins mouvant. On ne trouve pas, par exemple, parmi les suggestions du dossier, l'expérience de l'impact et de la surprise provoqués par un événement scénique sur lequel on possède peu ou pas d'information.

Après la représentation, on propose de remémorer ce qui a été vu, de manière à reconstituer l'ensemble de la mise en scène, conjointement et concomitamment à la manifestation d'impressions personnelles. Le dossier de la pièce *Les Justes*, d'Albert Camus, mis en scène par Stanislas Nordey (Pièce (Dé)montée, 2010) est intéressant dans la mesure où il préconise de noter en désordre et à la vue du groupe tout ce qui est dit par les participants. Ensuite, on essaie – non sans difficultés, on suppose – de distinguer les lignes de force du spectacle et les sensations générées par celui-ci.

L'étape suivante porte souvent sur les éléments du langage théâtral – la performance des comédiens, l'espace, l'éclairage, les costumes etc. – afin d'analyser comment chaque système de signes et leur combinaison engendrent le(s) sens chez le spectateur. C'est spécialement en rapport avec ce point de vue qu'apparaît une grande variété de suggestions pédagogiques, allant de la conduite très directive où l'on interprète à la place du spectateur ce que la scène propose, jusqu'à celle qui fait confiance à la capacité d'élaboration symbolique de ce spectateur. Ces points de vue opposés se superposent aux pôles de l'abrutissement et de l'émancipation, comme nous l'avons exposé plus haut.

Un troisième volet de ces dossiers est composé d'un matériau qui servira à nourrir la réception de la scène : bibliographie, filmographie, vidéos, photos, croquis, textes liés au travail, comme critiques, notes du metteur en scène etc. Le document qui traite de la mise en scène de *11 Septembre*, de Michel Vinaver, réalisée par un groupe de 45 lycéens dirigés par Arnaud Meunier (Pièce (Dé)montée, 2011)

reproduit les pages des journaux français les plus importants à cette date⁵. Un deuxième dossier, basé sur une mise en scène de *Woyzeck* (Pièce (Dé)montée, 2012), présente un document spécialement intéressant: un rapport psychiatrique sur l'homme qui est à l'origine du personnage.

Bien que nous ayons mentionné un matériau riche et diversifié, sa présence en abondance suggère une supposée *rentabilité* de la fréquentation du théâtre, comme si cette dernière se justifiait par les liaisons qu'elle promet avec les thèmes traités par le programme scolaire. Une recherche sur l'anarchisme est ainsi proposée ayant comme point de départ *Ciels*, de Wajdi Mouawad (Pièce (Dé)montée, 2009), et une deuxième, sur «[...] l'agit-prop, Meyerhold, Piscator, Brecht et Boal» (Pièce (Dé)montée, 2010, p. 17) est suggérée aux spectateurs de *Les Justes*. Le dossier à propos de *Le Signal du Promeneur*⁶ est moins ambigu; il invite à réagir par écrit à de petits textes liés à la dramaturgie du spectacle, à l'exemple des redoutables dissertations de philosophie. Le cœur de la question est de savoir si la mise en discussion de ces thèmes se réduit au service de l'acquisition d'informations ou si elle transforme la réception du spectacle en une expérience personnelle plus significative.

Certaines situations sont intéressantes: à partir d'une certaine connaissance du texte, les étudiants sont conviés à concevoir un spectacle. Ainsi, dans *Les Justes*, ils doivent imaginer des directives pour la mise en scène; dans *11 Septembre*, mis en contact avec deux mises en scènes déjà réalisées sur le même texte, ils doivent proposer la leur; et, finalement, dans *Enfer / Purgatoire / Paradis*, les jeunes sont conviés, avant d'assister au spectacle, à imaginer des manières d'occuper les trois espaces utilisés par le metteur en scène; ceux-ci, encore vides, sont découverts à partir de photos.

Une attitude similaire impliquant plus fortement le jeune par le biais de modalités ludiques est encouragée dans *Ciels* avant d'aller au théâtre. Dans ce spectacle, des personnages enfermés doivent décoder des messages échangés à propos de deux tableaux de la Renaissance, afin d'éviter une attaque terroriste. Avant d'aller au théâtre, les futurs spectateurs vivent une séquence de jeux au cours de laquelle ils sont confrontés à des défis très proches de ceux vécus par les personnages; ils expérimentent des espaces exigus, ils improvisent en groupes constitués d'*investigateurs*, d'*espionnés* et de *spectateurs*, et enfin inventent des dialogues en grommelot⁷ dans une situation

de tour de Babel. Le noyau de la situation dramatique est également transposé par le jeu : les élèves doivent élaborer un système de codes secrets concernant les deux peintures explorées par les personnages. En d'autres termes, à partir du cœur du conflit, les jeunes sont appelés à dialoguer avec l'énonciation du spectacle.

La situation centrale de *Woyzeck* et celle de *11 Septembre* deviennent les points de départ de deux aventures d'écriture. Dans le premier cas, le défi porte sur l'écriture d'une scène théâtrale basée sur le reportage d'un journal. Dans le deuxième cas, on demande aux jeunes d'adopter dans leur texte les principes de l'œuvre de Vinaver, c'est-à-dire, le point de vue de personnes impliquées dans un événement contemporain d'importance majeure ; pour cela les jeunes doivent réunir une documentation pour ensuite écrire en forme de collage sur les mêmes principes : croisement, collision, parallélisme et contrepoint.

Imaginer les mises en scènes d'un texte, jouer avec des situations qui seront redécouvertes pendant le spectacle et écrire à partir de défis semblables à ceux des auteurs sont des propositions particulièrement fertiles, dans la mesure où elles poussent les élèves à agir, à formuler leurs discours, à plonger dans le plaisir de l'invention et de la métaphore.

Un autre aspect intéressant est présent dans une bonne partie des dossiers, c'est l'invitation à explorer d'autres domaines artistiques liés au spectacle, comme on peut l'observer dans le cas de *11 Septembre*, quand est mis en évidence la manière dont littérature et peinture ont traité les attentats ou quand on focalise le débat sur la construction d'un musée à l'endroit de la destruction des tours. *Enfer / Purgatoire / Paradis* suscite des rapprochements avec des manifestations parfois perturbatrices, comme le *butô* ou les performances de Marina Abramović. Une proposition issue du même spectacle attire l'attention par sa convergence entre la lecture d'une œuvre et l'invention personnelle : à partir de l'observation d'un personnage supplicié dans *Enfer* de Bosch (Triptyque *Le jugement finale*, approximativement 1482), on propose d'inventer des répliques qui sortiraient de sa bouche.

Woyzeck, de Ludovic Lagarde, et *Macbeth*, d'Ariane Mnouchkine (Pièce (Dé)montée, 2014), sont présentés comme des mises en scène replacées dans un lignage historique, ce qui est souligné par l'exhortation faite aux élèves de les comparer par l'examen d'images, pancartes et vidéos de ces créations avec la vision d'autres artistes ayant affronté les mêmes textes dans des moments et lieux distincts.

Le dossier sur *Macbeth* est créé à partir d'un principe inhabituel : les jeunes sont confrontés aux mêmes questions qui ont mobilisé les artistes au moment du processus de création. Nous avons ici une situation originale, où un dialogue est établi entre les membres du *Théâtre du Soleil* et les élèves, à partir de l'analyse des problèmes qui ont stimulé les découvertes de la troupe. Chacun des créateurs impliqués – costumier, graphiste, peintre, éclairer etc. – donne son témoignage et présente aux élèves un problème qu'il a dû résoudre: la teinture d'un large tissu en soie pour figurer le ciel, le choix de trois tonalités de bleu pour éclairer trois nuits distinctes, la définition des costumes et des perruques, une interrogation sur le sens de la sorcellerie aujourd'hui, etc.

Le changement continu de l'espace scénique ayant recours à des entrées et sorties accélérées des éléments du décor, réalisées devant le public et impliquant une grande quantité de matériaux et de personnes est l'un des aspects centraux de cette mise en scène. Le comédien responsable de la circulation du décor fait sur le dossier une proposition stimulante : en utilisant des découpages en carton ou des *Lego*, les élèves doivent concevoir la maquette de trois décors successifs. Ensuite, ils se partagent entre trois ou quatre participants les tâches du déplacement de ces décors, définissant ce que chacun fera et qui gardera quoi dans les coulisses, en s'accordant sur un code pour ce déplacement (devant, au centre, à droite) et faisant cette *petite gymnastique* le plus rapidement possible. Ainsi, dans un registre ludique, les spectateurs ont l'occasion de plonger dans les choix réalisés par Mnouchkine et sa troupe.

Jusque là, nous pouvons détecter dans le dossier le désir que les spectateurs aient accès à l'information ou qu'ils repèrent des corrélations qui amplifient leurs références, de manière à rendre possible une jouissance plus dense de la scène. De manière plus ou moins sophistiquée, la perspective sous-jacente est d'offrir des pistes d'ordre intellectuel. Une optique différente émerge toutefois du dossier sur le spectacle le plus surprenant parmi tous ceux qui ont été analysés : *Enfer / Purgatoire / Paradis*. Même si nous avons accès à de nombreux renvois à des œuvres d'art et à des considérations pertinentes sur le thème abordé, le caractère perturbateur de la mise en scène – qui échappe aux classifications et aux attentes identifiables – provoque l'ouverture de brèches plus nettes suscitant des interprétations personnelles.

Traversé d'interrogations et de questionnements, le dossier reflète, jusqu'à un certain point, la posture de Castellucci lui-même, selon laquelle « [...] chacune des images proposées va agir sur le spectateur en fonction de sa sensibilité, de sa culture, de son histoire et lui permettre de construire son interprétation, son propre parcours » (Pièce (Dé)montée, 2008, p. 33).

Le spectateur est invité à interpréter le sens de la forte présence d'enfants à l'intérieur du triptyque, à formuler des hypothèses à propos de la raison des répétitions continues qui s'y trouvent, et ensuite est encouragé à identifier ses propres réactions devant le viol qui a lieu *hors-champ* dans le *Purgatoire*. La subjectivité du jeune spectateur est conviée et, plus encore, revendiquée ; le développement de compétences d'ordre intellectuel ne la suffoque pas, mais au contraire, l'alimente.

Comme nous l'avons observé, plusieurs dossiers ou passages de ces dossiers renvoient à de prétendues lacunes – ou insuffisances – auxquelles on doit remédier, mais on y trouve aussi des propositions qui incitent le spectateur à attribuer aux œuvres des significations personnelles, donc non définitives. En d'autres termes, des propositions qui invitent le spectateur à l'écoute de ce que l'œuvre provoque chez lui.

Théâtres Parisiens

Une étude sur l'action culturelle et artistique promue par les théâtres totalement ou partiellement maintenus par la mairie de Paris (Pupo, 2011) met en lumière la façon dont ces institutions nourrissent le désir de théâtre, même si son point de vue est plus proche de la notion de public que de la notion de spectateur.

Quoique les théâtres parisiens soient extrêmement différents entre eux et offrent des programmes diversifiés, nous pouvons y observer des constantes. Des témoignages de professionnels des services éducatifs de ces théâtres révèlent que les équipes artistiques des spectacles ne sont pas toujours prêtes à intervenir auprès du public avant ou après la représentation. C'est donc presque toujours à ces services que revient la responsabilité d'organiser les procédures de diffusion et d'appréciation des spectacles. Parmi les activités proposées aux jeunes et aux moins jeunes visant une familiarisation avec la scène et, par conséquent, une fréquentation plus assidue au théâtre, nous pouvons souligner les rencontres avec le public et l'offre d'ateliers.

Les conversations avec les spectateurs peuvent se faire avant le spectacle, de manière à ce qu'on leur présente l'œuvre, son insertion dans l'histoire du théâtre, dans les parcours de l'auteur et du metteur en scène, et ainsi de suite ; elles sont parfois accompagnées d'une visite aux locaux du théâtre et de dialogues avec les professionnels qui y travaillent. Quoique les termes *rencontre* et *dialogue* soient récurrents, le ton qui a tendance à prédominer est celui d'une exposition où l'on espère du futur spectateur l'appréhension de notions et informations.

Pourtant, l'activité la plus disséminée est la rencontre avec les responsables artistiques après le spectacle, que cela se passe immédiatement ou quelques jours après. Quand des jeunes étudiants se présentent à ces rencontres accompagnés de leurs professeurs dans le cadre d'activités prévues par l'institution d'enseignement, la teneur des échanges tend à se transformer en une série de questions et réponses à caractère scolaire, où il y a souvent peu de place pour des questionnements sur des interprétations personnelles ou des doutes sur la pertinence des différentes lectures.

Des artistes payés par le théâtre – dans la plupart des cas, des comédiens – qui n'ont souvent pas de lien avec les spectacles au programme de l'année coordonnent des ateliers dans les locaux du théâtre lui-même, afin de sensibiliser ceux qui s'intéressent à la scène. On part du principe que le contact direct avec les processus de création contribuera à ce que la jouissance du spectacle soit plus intense et procure plus de plaisir. Avec une durée qui varie entre un jour et dix mois, ces ateliers peuvent se réaliser avant ou après le spectacle. Il y a néanmoins des situations où l'on explore des thèmes à moyen terme, sans lien direct avec les spectacles au programme d'une saison donnée.

En plus de ces modalités, beaucoup de théâtres se prêtent à ce qu'on appelle *partenariat*, subventionnant un artiste – généralement un comédien ou un metteur en scène – pour travailler avec un enseignant, pour que ce duo formule et réalise un projet théâtral de durée déterminée dans l'école. Ce défi, assujéti à la vulnérabilité et à la richesse du travail à deux, génère d'intéressants processus de création quand les deux – le responsable artistique et l'enseignant – parviennent à déplacer leur regard ordinaire et se disposent à croiser leurs perspectives, afin de soulever de nouvelles questions sur la pédagogie du théâtre. On espère ainsi sensibiliser, via l'institution scolaire, un contingent significatif d'éventuels spectateurs.

L'une des pierres de touche des services éducatifs de ces théâtres, également diagnostiquée par des politiques publiques dans la ville de São Paulo, comme nous le verrons plus loin, c'est la relation avec les enseignants. Souvent inquiets devant des manifestations scéniques qui les laissent désemparés et sans ressources analytiques face aux élèves, ils évitent de programmer des spectacles qui s'éloignent des modalités consacrées, craignant de ne posséder aucune avance par rapport aux lectures des étudiants. Conscients de ce défi, les responsables artistiques de ces services réalisent un travail attentif et graduel de formation continue de ces enseignants, de manière à ce qu'ils acceptent d'appréhender ce qui est en jeu dans les créations à première vue marquées par l'opacité.

L'ensemble des pratiques observées dans les théâtres parisiens, quoique variées, est néanmoins fortement marqué par l'hégémonie du texte, invariablement pris comme point de départ de la médiation. La dimension du jeu est quasi absente, et le corps n'est pas reconnu comme un vecteur puissant de l'exercice scénique. Il convient donc que nous nous posions des questions sur la vision du théâtre disséminée par de telles propositions si nous voulons que les jeunes générations s'approprient les manifestations scéniques marquées par une ébullition constante où la dimension performatique est de plus en plus présente.

Un constat surprend le chercheur : ces modalités d'action artistique et culturelle mises en œuvre par les théâtres liées à la mairie de Paris ne font pas l'objet de relation écrite, ce qui est regrettable. Des expériences précieuses se perdent qui pourraient contribuer à l'avancement des études dans le domaine qui nous occupe ici, où se croisent la scène et la formation du spectateur.

Théâtre La Montagne Magique

Entité publique située à Bruxelles, coordonnée par Roger Deldime et assistée par Jeanne Pigeon, *La Montagne Magique* est un centre théâtral consacré aux enfants et aux jeunes. Ce théâtre réalise des spectacles mis en scène pour tous âges. Selon son responsable :

Il n'y a pas d'éducation à l'art qui ne passe pas par la fréquentation de l'art. Fréquenter les créations scéniques des professionnels pour affûter le regard, affiner l'écoute, acquérir des repères, décoder la pluralité du sens, alimenter et muscler l'imagination (Deldime, s.d., p. 5).

Chaque année, plusieurs activités du centre – qui possède des locaux confortables, ainsi qu'un théâtre bien équipé – rassemblent un large contingent de classes d'écoles publiques, notamment, mais aussi privées.

Le volet spécifique de formation du spectateur dans le centre met l'accent sur le développement d'une multiplicité de lectures de la scène qui intensifient le plaisir du contact avec le spectacle. Ce volet s'articule, d'un côté, avec une programmation d'excellence assurée par des compagnies professionnelles et, d'un autre côté, avec des activités de sensibilisation à ces créations, ouvertes également aux parents et aux enseignants. Cette formation est complétée par des *animations pédagogiques* qui promeuvent l'expérimentation de jeux divers et des dramatisations réalisées par des groupes d'enfants et de jeunes. L'un des principes les plus importants du centre, c'est que la jouissance du théâtre peut être intensifiée grâce à la familiarisation avec son exercice.

Les artistes de *La Montagne Magique* conçoivent et coordonnent des projets théâtraux en partenariat avec des enseignants de divers degrés d'enseignement. Comme en France, ce qu'on appelle les projets de *partenariat* sont conçus en Belgique pour une durée déterminée et constituent le cœur de l'éducation artistique, dans l'enseignement primaire comme dans l'enseignement secondaire.

Outre ces actions, depuis environ deux décennies, *La Montagne Magique* maintient régulièrement une série d'initiatives connexes: elle promeut des festivals, offre des cours et des ateliers pour les enseignants, organise des colloques, conférences et séminaires, assure des échanges internationaux et publie livres et revues de manière continue.

La formation du spectateur se conçoit donc dans un contexte où l'on assiste, expérimente et réfléchit sur le théâtre.

Une importante recherche faite par Roger Deldime et Jeanne Pigeon à propos de la mémoire des spectateurs (Deldime; Pigeon, 1988) illustre le degré d'engagement de ce duo avec le thème de la réception théâtrale à une époque où le sujet était encore très peu traité. Il s'agit d'une investigation singulière qui analyse les souvenirs de jeunes et adultes ayant assisté aux mises en scène du groupe français *Les Jeunes Années*, sur une période comprise entre 1968 et 1984. Un résultat attire particulièrement l'attention: parmi les fac-

teurs associés à la présence de souvenirs particulièrement nets de la scène on souligne l'occurrence d'*animations* liées aux spectacles, ainsi que l'enthousiasme des enseignants ayant accompagné la venue des élèves au théâtre. Comme nous pouvons l'observer, la trajectoire de *La Montagne Magique* réitère et élargit ces mêmes principes au long des dernières décennies.

Projet de Formation du Public

Instauré en 2001 par la Préfecture Municipale de São Paulo, avec la collaboration des secrétariats de la Culture et de l'Éducation, le Projet de Formation du Public reste en vigueur jusqu'en 2004, mais se termine l'année suivante, avec le changement de gestion municipale⁸. Son but était de rendre possible le contact des élèves en septième et huitième année de l'enseignement fondamental au Brésil et des adultes de l'EJA (Éducation de Jeunes et Adultes) avec des spectacles théâtraux.

Sa structure était formée de professeurs universitaires encadrant des moniteurs – étudiants en théâtre en formation ou récemment diplômés, metteurs en scène et comédiens – qui devaient agir directement auprès de jeunes élèves du réseau public et de leurs enseignants. Les dernières années du projet – pendant lesquelles celui-ci a beaucoup grandi, atteignant trois cent cinq écoles, c'est-à-dire, deux cent cinquante-sept mille élèves en 2004 – ont révélé la nécessité de la création d'une nouvelle instance : une coordination chargée d'organiser directement l'action des moniteurs.

Au fur et à mesure que le projet se déroulait, les critères de sélection des spectacles à inclure dans la programmation se raffinaient. À ce moment-là, le mouvement de théâtre de groupe se répandait dans la capitale. Il questionnait les hiérarchies dans le processus de création, préconisait les modes de production de nature collaborative et cherchait à regrouper recherche et insertion sociale, ce qui donna naissance au Programme Municipal de Développement du Théâtre, que nous traiterons dans les prochaines pages. L'accent mis sur ces caractéristiques, comme il ne pouvait en être autrement, a engendré des mises en scène aux poétiques singulières. Dans celles-ci une dramaturgie issue de matériaux variés se substitue aux textes préalables – ce qu'on appelle *écriture de la scène* –, l'aspect épique et la fragmentation constituant des présences récurrentes. Ainsi, les mises

en scènes accueillies par le projet présentaient un caractère collectif ; marquées par une transgression salutaire des codes consacrés, elles devenaient des moments forts de théâtre dont la lecture n'était pas toujours simple.

Une fois que les spectacles étaient choisis, les moniteurs, dûment formés, commençaient à agir dans des écoles municipales, développant des activités de préparation avec les élèves et les enseignants. Ensuite, ils accompagnaient les groupes pour assister aux spectacles et, par la suite, ils coordonnaient des débats avec l'équipe artistique. Quelques jours après, ils retournaient à l'école et réalisaient des activités avec les élèves, visant à l'appréciation et à l'appropriation du spectacle. Au départ, le Projet propose de former les enseignants pour qu'ils répandent auprès des élèves la sensibilisation qu'ils ont acquise, de manière à devenir médiateurs et pouvoir se passer des moniteurs. Néanmoins, on a rapidement observé que cette dynamique devait être reconsidérée, car l'univers de la scène était absolument méconnu de la part des enseignants. Pour la plupart d'entre eux, il s'agissait d'un premier contact avec la représentation théâtrale.

À partir du constat que le maintien d'un appétit pour le théâtre dépendrait des enseignants non familiarisés avec la représentation, le projet a été reformulé, de manière à agir avec un accent beaucoup plus intense mis sur la sensibilisation et la formation de ces enseignants.

Une orientation importante a donc été proposée pour guider les moniteurs dans les débats qu'ils devaient coordonner avec les artistes après le spectacle. Comme l'a fait remarquer l'un des responsables du projet, Flávio Desgranges, les moniteurs auraient à proposer aux spectateurs – élèves ou enseignants – de produire « [...] des interprétations personnelles à propos des événements scéniques » (Desgranges, 2008, p. 84). La perspective était qu'ils se laissent affecter par l'expérience sensible promue par l'interaction avec la scène et les inciter ainsi à oser parler de leurs propres lectures. Comme on peut le constater, il ne s'agit pas de promouvoir des explications, mais de provoquer des lectures personnelles ; il convient de remettre ce choix au pôle de l'émancipation évoqué par Rancière.

La nature de l'intervention des moniteurs, avant et après la venue au théâtre, a, elle aussi, subi des modifications significatives, passant d'une tonalité presque livresque – considérations sur le thème, action et personnages du texte, son insertion historique etc. – à une focalisation plus nette sur les questions liées au langage théâtral.

L'approche de caractère sensoriel recherché s'appuyait souvent sur des jeux ou sur la présence de matériaux liés à la scène elle-même.

Ainsi, le jeu de création de métaphores à partir d'objets concrets, présentés au groupe, suscitait des attentes vis à vis du spectacle à venir. De même, avant d'assister à un spectacle dans lequel les manteaux confectionnés par Artur Bispo do Rosário étaient mis en valeur, le jeu des participantes qui brodaient, assises en rond autour d'une pièce de tissu en racontant des histoires, se transformait en préparation au spectacle aussi prégnante qu'excitante. Dans une autre situation, le jeu du téléphone sans fil permettait d'expérimenter corporellement la déformation des faits qui génèrent le sensationnalisme lorsqu'ils sont diffusés par les médias. Il s'agit là de l'un des motifs à découvrir dans *O Beijo no Asfalto*, de Nelson Rodrigues (Carneiro, 2013, p. 84-90).

En ce qui concerne les appréciations postérieures au spectacle, il n'était pas rare qu'elles se passent en forme d'improvisations et jeux ; des scènes élaborées par les spectateurs eux-mêmes manifestaient, à travers un langage symbolique, leur vision des représentations auxquelles ils venaient d'assister. Nous sommes très proches de la notion de traduction telle qu'elle est préconisée par Jacques Rancière dans *Le Spectateur Emancipé*. Lorsqu'il déplace la jouissance théâtrale de la perspective de l'acquisition intellectuelle vers le cœur de la formulation de correspondances, l'auteur attire l'attention sur cette capacité de formuler, reformuler et transmettre, celle-ci étant indicatrice de la capacité englobante qu'il appelle traduction. Celle-ci concerne une espèce de métabolisation personnelle non transférable de ce qui suscite l'intérêt de chaque spectateur devant une création donnée. Une scène dialogue avec l'autre scène.

Parmi les résultats non prévus par le Projet Formation du Public, on constate le surgissement à l'école d'activités artistiques non théâtrales, comme la musique ou la poésie, ce qui fut bienvenu. Fruit de l'initiative des élèves, ces manifestations établissent souvent un dialogue avec les spectacles auxquels ils ont assisté.

Le Projet Formation du Public a amené des personnes au théâtre pour la première fois et, du point de vue des comédiens, ce projet a également apporté une expérience inusitée, dans la mesure où ces comédiens ont dû se confronter à ces spectateurs qui ne dominaient pas les codes autour de la représentation, comme faire silence, éviter les rires etc. Devant un public non expert et souvent blessés dans leur amour propre parce qu'ils n'étaient pas l'objet du respect auquel ils

étaient habitués, les comédiens ont souvent rencontré des difficultés à rester sur scène.

Il est dommage, comme nous l'avons déjà souligné, que la trajectoire du Projet ait été si courte. Sa conception était remarquablement articulée à deux autres projets formant un trépied, les trois se complétant réciproquement : le Projet Formation du Public, le Projet Théâtre Vocationnel et le Programme de Développement du Théâtre, tous sous la responsabilité de la mairie de São Paulo. Les deux autres sont toujours actifs, mais le programme qui nous occupe ici – peut-être en partie à cause de la logistique compliquée qui impliquait des calendriers communs, transport et déplacement – a succombé aux nouvelles directives de la gestion municipale qui lui succéda.

Sa courte existence ne nous empêche pas de faire une observation hautement pertinente. Le Projet ne s'est pas prêté à ce qui, à première vue, pourrait sembler recommandable, c'est-à-dire une progression qui mène à des spectacles considérés comme *faciles* jusqu'à ceux considérés comme *difficiles*. Comme Jacotot – le maître ignorant que nous présente Jacques Rancière –, les directeurs ont parié sur la capacité de lecture des non-initiés et, comme le maître français, ils ont pu constater que les spectateurs avaient activé le maximum de leurs possibilités d'interprétation symbolique et étaient parvenus à s'approprier ce qui les intéressait à chaque représentation. Nous ne pouvons pas parler d'un processus spécifique d'enseignement de la part des moniteurs, mais l'expérience a été suffisamment mobilisatrice pour aboutir à un apprentissage et à des transformations d'attitude de la part des spectateurs.

Programme Municipal de Développement du Théâtre pour la Ville de São Paulo

Élément central de la politique culturelle en vigueur à São Paulo, le Programme de Développement du Théâtre, une conquête des groupes locaux, est actuellement une référence nationale pour l'établissement de politiques publiques similaires dans le reste du pays. Ayant recours à la publication de deux appels d'offre annuels, les groupes de théâtre qui possèdent une recherche continue, considérée comme impraticable aux conditions actuelles du marché, présentent des projets qui ont pour but une sélection pour l'obtention de l'appui municipal. Parmi les critères analysés pour l'attribution de crédits,

se trouve l'offre d'une «[...] contrepartie sociale ou d'un bénéfice à la population selon un plan de travail» (São Paulo, 2002, n.p.).

Une partie considérable de la bibliographie sur le Programme et sur les contreparties sociales en particulier (Desgranges; Lepique, 2012; Pupo, 2012-2013; Soares, 2014) rappelle la variété et l'envergure des contreparties proposées par les groupes bénéficiaires, raison pour laquelle nous ne traiterons ici, de manière brève, que l'un des aspects parmi les nombreuses questions que l'exigence de contrepartie fait émerger.

Parmi les contreparties, on note différentes modalités d'action culturelle et artistique, visant à familiariser ceux qui s'intéressent au théâtre. Si parmi elles l'offre d'ateliers à tout intéressé constitue, de loin, la pratique la plus disséminée, certains groupes incluent un autre type de contrepartie dans leur activité quotidienne, qui complète la première : la sensibilisation et la formation des spectateurs. En tenant compte de notre thème, nous voudrions attirer l'attention sur l'engagement de groupes comme la *Associação Paideia* ou le *Engenho Teatral*, entre autres, qui contribuent de manière décisive à la concrétisation de cet objectif.

La *Paideia* présente des spectacles aux écoles, suivis de rencontres avec les conférenciers. Directement après, en collaboration avec les professeurs d'Éducation Artistique, ses membres préparent des événements artistiques inspirés de la mise en scène et ensuite présentés à la communauté. On souligne ici l'accent mis sur le lien entre la réception et le faire théâtral, aspect fréquemment considéré comme primordial dans la formation du jeune spectateur. Des rencontres avec les professionnels du milieu théâtral, des projections de films et un festival annuel de théâtre pour tous les âges complètent le spectre d'activités de la *Associação Paideia*.

Le *Engenho Teatral* est aussi un groupe qui doit être cité; il agit simultanément en trois plans: il construit ses objets artistiques, assume des initiatives pour former le public et organise des modules de formation continue pour ses propres composants. Ayant une expérience étendue accumulée pendant des décennies d'action auprès des jeunes générations, ses artistes agissent en différents espaces et considèrent, de manière particulière, la complexité et les difficultés intrinsèques à la sensibilisation des spectateurs.

Ces deux collectifs ont en commun le fait de s'être installés en des points périphériques de la métropole et de constituer, seuls, des centres culturels qui fonctionnent comme des oasis au milieu de conditions sociales de haute précarité.

Dans les deux cas, comme pour *La Montagne Magique*, la perspective de contribuer à la formation d'un regard vers la scène est directement liée à la réalisation d'activités théâtrales – presque toujours de caractère ludique –, ainsi qu'à l'établissement d'un dialogue vif et continu sur le théâtre.

Voir et faire sont donc des actions considérées comme deux faces d'une même pièce. Pour ces collectifs, ce ne serait même pas le cas d'essayer de distinguer l'activité artistique de la contrepartie, étant donné que le *bénéfice à la population* constitue sa propre raison d'être. Un autre aspect doit être considéré, c'est le fait qu'ici aussi la collaboration entre artistes et enseignants constitue un point névralgique de l'ouverture à l'événement théâtral attendue chez les jeunes.

École de Spectateurs

Implantée en 2013 par le Secrétariat Municipal de la Culture, l'École de Spectateurs de Porto Alegre a connu une intense répercussion dans l'activité théâtrale de la ville. Il s'agit d'un déploiement de l'École de Spectateurs de Buenos Aires, créée en 2001 par le philosophe et professeur Jorge Dubatti et installée dans plusieurs pays latino-américains, comme le Mexique, le Chili et la Bolivie⁹.

Son titre est un hommage au célèbre livre homonyme de la spécialiste française Anne Ubersfeld et, contrairement aux autres dispositifs soulevés par cet article, l'École n'a pas été spécialement pensée pour les jeunes spectateurs.

Dans la perspective de contribuer à la formation d'un spectateur critique, l'École de Buenos Aires a pour habitude de réunir hebdomadairement un grand contingent de participants – souvent autour de trois cents personnes – intéressés à l'échange de considérations à propos d'un spectacle donné, discutant entre eux et avec les artistes responsables.

Ces spectacles sont issus de différents circuits – indépendant, commercial, international – et se distribuent entre le théâtre, la danse, l'opéra, le cirque, les poupées, les *performing arts* etc. Les rencontres comprennent la lecture de textes, la présentation de vidéos et de conférences, de manière à offrir des outils théoriques pour que les spectateurs se positionnent devant le spectacle. La publication de critiques des participants sur *YouTube* complète la liste des instruments utilisés.

Dans sa version de Porto Alegre, l'École de Spectateurs poursuit le même objectif de développement de l'esprit critique chez ceux qui s'intéressent aux arts de la scène et organise également des expositions de thèmes en relation avec le spectacle, assurées par des spécialistes et liées aux débats avec les artistes.

Le cœur de l'École réside dans l'enthousiasme généré par la possibilité d'échanger avec ceux qui la fréquentent. Partager ses impressions avec les autres spectateurs, connaître la pensée des auteurs à propos des thèmes liés à l'événement auquel on a assisté et poser des questions directement aux membres de l'équipe artistique, tout cela constitue des moments stimulants de convivialité qui contribuent certainement à la densité de la connaissance du théâtre et à la transformation d'attitudes devant la lecture de la scène.

D'une manière semblable à l'éducation non formelle qui investit dans les actions interactives entre les individus pour promouvoir la construction des savoirs, la convivialité est considérée ici comme le vecteur principal de cette croissance critique à laquelle on aspire. La valorisation de la sociabilité et de l'aspect relationnel fait toute l'originalité de l'École, comme on peut le souligner.

Dubatti met l'accent sur cette convivialité comme une dimension essentielle à l'art théâtral, dans la mesure où elle est fondée, comme nous le savons, sur l'échange humain direct, sans médiation ou délégation. L'auteur se rapporte aux caractéristiques des pratiques de convivialité de la façon suivante :

Réunion d'une ou de plusieurs personnes dans un espace donné, rencontre de présences dans un temps donné pour partager un rite de sociabilité où l'on distribue et alterne des rôles, de la compagnie, de dialogues, une sortie de soi-même pour aller la rencontre de l'autre, affecter et se laisser affecter, suspension du solipsisme et de l'isolement, proximité, audibilité et visibilité étroites, connexions sensorielles et la convivialité avec l'éphémère et le non réitérable (Cballero, 2011, p. 40-41).

Pour Animer le Débat

Les modalités de médiation que nous discutons ici correspondent à différentes visions des arts de la scène, ainsi qu'à des modèles diversifiés de la relation entre les générations. Avec des accents qui oscillent entre l'ordre de la cognition et la dimension subjective, ces modalités proposent des chemins qui conduisent à l'appropriation

significative de l'œuvre théâtrale, élargissant donc la capacité de lecture de ce complexe langage symbolique composé de la combinaison de différents systèmes de signes.

Romeo Castellucci nous interpelle et nourrit le débat en se manifestant à propos de ce qu'il attend du spectateur:

[...] faire confiance au spectateur, [...] lui confier la puissance de créer lui-même par son regard le spectacle qu'il voit. Et cette puissance d'engendrement est donnée à tout le monde. Mon spectateur idéal serait celui qui tomberait dans la scène par hasard : sans outillage intellectuel, son regard est tout entier sensation, connaissance par les sens, pure ouverture physique à la représentation, pore ouvert aux affections qui lui viennent de la scène. Sans présupposé, sans préavis, la rencontre est alors la plus forte possible, quand le spectateur est comme un enfant (De Baecque, 2008, p. 27).

Quelle position assumer devant cette belle déclaration, qui semble aller à l'encontre des considérations que nous avons faites jusqu'alors? Ne contribuerait-elle pas à distiller le soupçon vis-à-vis de l'idée même de médiation? Ou bien nous conduirait-elle à un questionnement d'un type particulier de médiation, celle qui prétend couvrir un déficit ou combler une lacune, selon la perspective abrutissante formulée par Jacques Rancière? D'autres perspectives de médiation pourraient-elles être conçues de manière à approfondir cette disponibilité sensorielle à laquelle l'artiste fait allusion ?

Flávio Desgranges, un spécialiste du thème, a publié un livre intéressant, *A Inversão da Olhadela* [L'Inversion du Coup d'Œil] (Desgranges, 2012), où il attire notre attention sur les mutations par lesquelles passe la notion même de représentation scénique, notamment depuis le dernier siècle, soulignant qu'elles impliquent l'instauration d'autres modes d'analyse du phénomène théâtral. De cette perspective, émerge un autre défi : concevoir des modalités de médiation qui se laissent contaminer par les préoccupations présentes dans les arts de la scène aujourd'hui et dans ses relations avec d'autres formes d'art.

Nos observations à propos des différents dispositifs présentés ici révèlent que le projet de formation de spectateurs est souvent associé à l'acquisition de connaissances grâce à l'événement scénique ou à l'expérience directe avec l'exercice du théâtre. Si dans certaines situations les deux sphères sont convoquées, elles ne le sont pas toujours dans les mêmes proportions et révèlent une échelle de valeurs différenciée.

Il convient d'examiner de manière critique l'idée selon laquelle une compétence de caractère artistique (Coelho, 2012, p. 105-106), c'est-à-dire la possession de connaissances qui permettent de reconnaître l'œuvre dans le cadre de l'univers des manifestations artistiques, est une condition pour l'appréciation. De même, il n'est pas justifiable de considérer qu'un bagage intellectuel donné constitue une condition *sine qua non* pour l'appréciation de l'œuvre. Néanmoins, dans des conditions données, l'élargissement des références peut sans doute contribuer de manière significative à l'enrichissement de la jouissance artistique. Pour que cet enrichissement ait lieu, il est primordial toutefois d'aller au-delà de la simple appréhension d'informations sur un phénomène artistique ou sur le thème traité. De manière beaucoup plus complexe, il s'agit de créer des conditions pour qu'il y ait une expansion de la dimension sensible du spectateur, tissée avec une construction personnelle de connaissances.

L'établissement de dialogues avec la scène – ceux-ci étant parfois déstabilisateurs – est source d'inspiration pour générer des associations libres et l'ouverture à des expériences de caractère sensoriel qui seront le fil conducteur d'une subjectivité gagnant le premier plan. Dans cette même optique, nous considérons qu'interpeller la scène par l'acte même de jouer constitue un chemin fertile pour la réalisation de ce que Rancière qualifie de traductions personnelles, où le spectateur établit des ponts entre ce qu'il connaît d'avance et ce qu'il ne sait pas encore.

Les positions d'Érica Fischer-Lichte à propos de ce que signifie être spectateur aujourd'hui contribuent à indiquer des directions souhaitables qui puissent guider l'élargissement du dialogue avec la scène dont nous parlons. Lorsqu'elle discute des "sauts" faits par la perception entre ce qu'elle appelle "ordre de la présence" et "ordre de la représentation", l'auteure observe que, à un certain moment, le spectateur se rend compte que "[...] les significations ne lui sont pas transmises, mais que c'est lui qui les crée, et qu'il aurait pu tout aussi bien en créer d'autres". Cela lui permettrait, en dernière analyse, de "[...] faire l'expérience de soi-même en tant que créateur d'un nouveau sens" (Fischer-Lichte, 2008, p. 79).

Notes

¹ Parmi des modalités similaires, assurées par les théâtres et institutions liés à l'enseignement et à la réception artistique, nous soulignons également *La Minute Pédagogique*, une série de vidéos d'environ vingt minutes, diffusée par *Le Phénix, Scène Nationale de Valenciennes*. Disponible sur: <<http://www.theatre-contemporain.net>>.

² Site officiel: <<http://www.reseau-canope.fr>>.

³ Il est possible d'accéder aux dossiers sur le lien: <<http://www.crdp.ac-paris.fr/piece-demontee/>>.

⁴ Site officiel: <<http://www.theatrenational.be>>

⁵ Curieusement, dans ce dossier, les activités ne sont proposées qu'avant le spectacle. Ce fait serait-il occasionnel ou indiquerait-il qu'une mise en scène jouée par des *non acteurs* ne devrait pas ou n'aurait pas besoin de faire l'objet de considérations d'ordre esthétique ?

⁶ Raoul Collectif, Théâtre National de Belgique, avril 2014. Disponible sur: <<http://www.theatrenational.be>>. Consulté le: 19 août 2014.

⁷ Langage artificiel non articulé.

⁸ Nous remercions particulièrement Leonel Martins Carneiro, auteur de la recherche *Memórias do Projeto de Formação de Público da Cidade de São Paulo* [Mémoires du Projet de Formation de Public de la Ville de São Paulo], monographie présentée au Gouvernement de l'État de São Paulo, mais jamais publiée, à laquelle on doit la reconstitution d'informations qui nous permettent d'analyser aujourd'hui cette initiative sous une perspective critique.

⁹ Les informations qui suivent ont été fournies par Jorge Dubatti lui-même, dans une conférence faite lors de la Biennale Internationale de Théâtre, organisé par le Théâtre de L'Université de São Paulo le 31 octobre 2013.

Références

CABALLERO, Ileana Diéguez. **Cenários Liminares: teatralidades, performances e política**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CARNEIRO, Leonel Martins. **Memórias do Projeto de Formação de Público da Cidade de São Paulo**. São Paulo: [s.n.], 2013. Monographie présentée au Gouvernement de l'État de São Paulo, avec l'appui du PROAC, non publiée.

CANOPÉ. Le réseau de création et d'accompagnement pédagogiques. s.d. Disponible em: <<http://www.reseau-canope.fr>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

COELHO, José Teixeira. **Dicionário Crítico de Política Cultural: cultura e imaginário**. São Paulo: Iluminuras, 2012.

DE BAECQUE, Antoine. **Conversation pour le Festival d'Avignon 2008**. Avignon: P.O.L/Festival d'Avignon, 2008.

DELDIME, Roger. **Rêves d'Air et le Lumière ou Comment créer le Désir de Théâtre**. Carnières-Morlanwelz: Lansman, 2012.

DELDIME, Roger; PIGEON, Jeanne. **La Mémoire du Jeune Spectateur**. Bruxelles: De Boeck, 1988.

DESGRANGES, Flávio. **A Inversão da Olhadela**: alterações no ato do espectador teatral. São Paulo : Hucitec, 2012.

DESGRANGES, Flávio. Mediação Teatral: anotações sobre o Projeto Formação de Público. **Urdimento**, Florianópolis, Universidade do Estado de Santa Catarina, n. 10, p. 79-87, déc. 2008.

DESGRANGES, Flávio; LEPIQUE, Maysa (Dir.). **Teatro e Vida Pública**: o fomento e os coletivos teatrais de São Paulo. São Paulo : Hucitec/Cooperativa Paulista de Teatro, 2012.

FISCHER-LICHTE, Érika. De l'Activité du Spectateur. In: HUNKELER, Thomas; FOURNIER KISS, Corinne; LÜTHI, Ariane (Org.). **Place au Public**: les spectateurs du théâtre contemporain. Genève: MétisPress, 2008. P. 69-83.

PAVIS, Patrice. **Dictionnaire de la Performance et du Théâtre Contemporain**. Paris: Armand Colin, 2014.

PIÈCE (DÉ)MONTÉE: les dossiers pédagogiques «théâtre/arts du cirque» du réseau SCÉRÉN en partenariat avec le Festival d'Avignon – une collection coordonnée par le CRDP de l'académie de Paris. Paris: SCÉRÉN/CRDP de Paris, n. 51, juil. 2008.

PIÈCE (DÉ)MONTÉE: les dossiers pédagogiques «théâtre» et «arts du cirque» du réseau Canopé. Paris: SCÉRÉN/CRDP de Paris, n. 187, avr. 2014.

PIÈCE (DÉ)MONTÉE: les dossiers pédagogiques «théâtre» et «arts du cirque» du réseau SCÉRÉN en partenariat avec le Festival d'Avignon – une collection coordonnée par le CRDP de l'académie de Paris. Paris: SCÉRÉN/CRDP de Paris, n. 83, juil. 2009.

PIÈCE (DÉ)MONTÉE: les dossiers pédagogiques «théâtre» et «arts du cirque» du réseau SCÉRÉN en partenariat avec La Colline, théâtre national – une collection coordonnée par le CRDP de l'académie de Paris. Paris: SCÉRÉN/CRDP de Paris, n. 105, mars 2010.

PIÈCE (DÉ)MONTÉE: les dossiers pédagogiques «théâtre» et «arts du cirque» du réseau SCÉRÉN en partenariat avec La Comédie de Reims, centre dramatique national – une collection coordonnée par le CRDP de l'académie de Paris. Paris: SCÉRÉN/CRDP de Paris, n. 143, janv. 2012.

PIÈCE (DÉ)MONTÉE: les dossiers pédagogiques «théâtre» et «arts du cirque» du réseau SCÉRÉN en partenariat avec le Théâtre de la Ville – une collection coordonnée par le CRDP de l'académie de Paris. Paris: SCÉRÉN/CRDP de Paris, n. 1, sept. 2011.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Création et Action Théâtrales à São Paulo. **Horizons/Théâtre**, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, n. 2, p. 116-129, oct. 2012/mars 2013.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Quand le Théâtre s'invite dans la Cité. **Registres**, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, n. 15, p. 51-59, automne 2011.

RANCIÈRE, Jacques. O Espectador Emancipado. **Urdimento**, Florianópolis, Universidade do Estado de Santa Catarina, n. 15, p. 107-122, oct. 2010.



RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante** : cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte : Autêntica, 2005.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 13.279, de 8 de janeiro de 2002. Institui o Programa Municipal de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo e dá outras providências. **Cadastro de Leis Municipais**, São Paulo, 09 janv. 2002. Disponible sur: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=09012002L%20132790000>. Consulté le: 13 févr. 2015.

SOARES, Mei Hua. Práticas de Leitura no Teatro de Grupo : aproximações com a escola. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Linguagem e Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

THÉÂTRE Contemporain. Site oficial. 1998. Disponible em: <<http://www.theatre-contemporain.net>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

THÉÂTRE National. Site oficial. s.d. Disponible em: <<http://www.theatrenational.be>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo est professeur titulaire du Département d'Arts Scéniques de L'Université de São Paulo et boursière du Conseil National de Développement Scientifique et Technologique (CNPq). Elle travaille dans la formation d'enseignants en Arts Scéniques et dirige des travaux de recherche (master et doctorat) en Pédagogie du Théâtre. Elle est l'auteure de plusieurs livres et articles sur ces thèmes.

E-mail: malupu2013@gmail.com

Ce texte inédit, révisé par Annelise Gayraud, est également publié en portugais dans ce numéro.

*Reçu le 17 septembre 2014
Accepté le 29 novembre 2014*