AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

PAUL VERLAINE
UNIVERSITE
METZ
U.F.R. SCIENCES
HUMAINES ET ARTS

UNIVERSITE Paul Verlaine - METZ
S.C.D.
N Inv
Cote 4/73 08/02
Tome 1
Loc

Thèse pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université Paul Verlaine - Metz

Discipline
Sociologie

Présentée et soutenue par
Olivier Parfondry

Les techniques et le corps dans la transmission de l'art théâtral

- Ethnographie d'une Ecole de théâtre professionnel -

(Les classes d'Art Dramatique du Conservatoire Royal de Liège)

Directeur de thèse
Jean-Marc Leveratto

A Max, mon père ...

Table des matières

Table des matières 1
Introduction 4
Première partie : Prolégomènes 9
1. Préambule : La leçon d'*Estrades* 9
2. L'ethnographie d'une école de théâtre 14
2.1. Raison d'être 14
2.1.1. Le corps 20
2.1.2. Les rites et les magiciens 22
2.1.3. L'éthique du corps 33
2.1.4. Le don et le fait social total 38
2.1.5. Nouveau champ, nouvelle ethnographie 53
2.2. La question de l'observateur 55
2.2.1. La dimension épistémologique 56
2.2.2. La méthode ethnographique 59
Deuxième partie : Plantation du décor 66
1. Le détour historique, une histoire des acteurs. 66
1.1. Premiers jalons 66
1.2. Les fondements de la tradition européenne 68
1.3. La crise de conscience du Siècle des Lumières 72
1.4. Le XIXe siècle: le théâtre et les lois du marché 75
1.5. XXe siècle, émergence et mutations de l'acteur contemporain 76
2. Visite du Conservatoire Royal de Liège 88
2.1. La Ville de Liège 88
2.1.1. Les origines de la ville 89
2.1.2. Liège et les métiers d'art 95
2.1.3. Liège et les arts plastiques 98
2.1.4. Liège et la musique 100
2.1.5. Liège et le(s) théâtre(s) 104
2.2. L'école de théâtre au sein du Conservatoire Royal de Liège 116
2.2.1. L'Emulation 116
2.2.2. Le Val Benoît 122
2.2.3. Les trois piliers 124
2.2.4. Les étudiants 133
2.2.5. Les objets 134

2.3. Les satellites 138
2.3.1. Le Groupov 138
2.3.2. Théâtre & Publics 140
3. Evolution et ruptures dans la formation au CRLg, une histoire de l'école. 146
3.1. L'imbrication institutionnelle: les cinq Ecoles 146
3.2. Le Conservatoire Royal de Liège - la vertu du renouvellement 148
3.3. La formation des comédiens-animateurs 153
3.4. Une pédagogie nouvelle 155
3.5. L'émergence des « Points de passages obligés » 157
3.6. Formation « processus » et éthique de l'acteur 161
3.7. Le Studio Expérimental ou le « décalage » permanent 167
Troisième partie : Le regard ethnographique 180
1. Un chemin à suivre 180
1.1. Des portes à ouvrir 181
1.2. Des impressions à recueillir 184
2. Les fondements théoriques 185
2.1. La posture brechtienne comme critique sociale radicale 185
2.2. Le théâtre comme imaginaire de la société 190
2.3. Tentative éthique de construire une symbolique renouvelée 194
3. Un projet professionnel : « Rwanda 94 » 198
3.1. Mise en contexte 198
3.2. Les temps forts du spectacle 200
3.3. La nécessité du sens 201
3.4. La transdisciplinarité comme réponse à la question du sens 207
Quatrième partie : Retour sur la pédagogie 211
1. La Tradition, la Dette et l'Héritage 211
1.1. La Tradition stanislavskienne 211
1.2. La Dette grotowskienne 226
1.3. L'Héritage brechtien 231
2. La relation Maître - Elève 248
2.1. Le Jardinier ... polysémie d'une métaphore 250
2.2. Les nécessités de la relation 253
2.2.1. L'expérience directe 253
2.2.2. La singularité relationnelle 256
2.2.3. Le silence comme obligation 258
2.2.4. La double épreuve 259

2.2.5. Le risque à consentir 260
2.2.6. De l'acceptation 262
2.2.7. Le défi et le don de soi 263
2.2.8. L'ici et maintenant 265
2.2.9. L'intelligence historique 266
2.2.10. L'intelligence de l'expérience 267
2.2.11. La rencontre par les corps 269
2.2.12. La praxis comme évidence 270
2.2.13. Pratiquement, que faire 272
3. Un projet soumis à l'évaluation 273
3.1. Mise en situation 273
3.2. Les bases pédagogiques du projet 275
3.3. Dans les ateliers 278
3.4. Des nécessités du projet à l'interdisciplinaire 282
3.5. L'interdisciplinarité ou « On fait feu de tout bois car on veut parler » 286
4. Un projet de base: le jeu intérieur 288
4.1. Mise en situation 288
4.2. Les bases pédagogiques du projet 288
4.3. La biographie des personnages et les moments privés 289
4.4. A la recherche d'une historicité 290
5. Le noyau: les couloirs 298
5.1. Mise en situation 299
5.2. Les bases pédagogiques du projet 300
5.3. L'écriture automatique et le travail sur les associations 302
5.4. Le silence en tant qu'imaginaire corporel 305
Cinquième partie : Le théâtre comme volonté et comme représentation 313
1. L'articulation des concepts majeurs 313
1.1. Le principe du don 314
1.2. Le principe de l'imaginaire 318
1.3. L'obligation d'un imaginaire politique 319
2. Le théâtre comme critique de la vie quotidienne 321
2.1. Le théâtre comme critique de la vie quotidienne en actes 324
2.2. « Tendre vers Brecht » comme critique de la vie quotidienne 325
2.3. Le théâtre – La quotidienneté – Le spectacle 326
Bibliographie scientifique 332

Introduction

Cette recherche a pour but de montrer et de comprendre comment se transmet l'art théâtral, comment, à l'intérieur des « ateliers » , se fabrique un comédien. L'étude de cette « fabrication » passe inévitablement par l'investigation de ses cultures, de ses rites, de ses traditions. Le terrain sur lequel ces investigations se sont menées est celui, très singulier, des classes d'art dramatique du Conservatoire Royal de Liège et leur équipe pédagogique. Les membres de cette équipe, réunis autour d'un projet pédagogique particulier, façonnent cet acteur de théâtre dans une relation d'obligations réciproques (*la théorie du don* – Mauss) qui s'institue symboliquement dans le corps de l'acteur. Cette symbolisation par le corps permet de réduire la tension qu'il y a entre le théâtre et la société qui le conditionne dans son essence comme dans ses formes. Contrairement aux autres formations classiques où le corps s'éloigne dans une simple représentation et est séparé de ce qui lui donne sens, à savoir la société qui le produit, cette formation singulière le met en scène en liaison directe avec ce qui préside à son avènement, à savoir la société des femmes et des hommes qui interprète le monde à l'aide du théâtre.

Cette transmission de l'art théâtral – et *in fine* le théâtre - questionnent la société globale, ses formes de pouvoirs, ses mécanismes de fonctionnement, ses rapports sociaux et économiques (*modélisation du théâtre comme critique de la société* – Gurvitch). Cette critique de la société par la scène théâtrale peut prendre des formes radicales qui prennent en compte la tension méthodologique que présente tout fait social, à savoir l'objectivité et la subjectivité des choses. La résolution de cette tension se réalise dans et par le corps de l'acteur – et sa formation - qui est à même de radicaliser le jeu théâtral afin qu'il exprime la société et sa complexité (*le désir de révolution par et dans le théâtre* – Brecht). Ainsi, le macrocosme social se comprend et s'explique dans le microcosme théâtral dans et à travers le corps, ceci afin de transformer le premier. Le corps apparaît alors comme un outil de la représentation théâtrale, et partant, de la formation théâtrale et du jeu scénique, qui ne peut se façonner que par un apport de techniques comprises comme des moyens et non comme des fins.

Cette « révolution » théâtrale passe par une triple déconstruction/construction : celle du corps, celle de la tradition théâtrale et, par une déconstruction/construction

sociale. Cette démarche dialectique par essence acteur/théâtre/société s'inscrit dans une tradition théâtrale antique qui met la société en scène, à travers la représentation des luttes de classes, des conflits sociaux, des classes sociales, etc. Cette culture théâtrale exige une formation et une incorporation technique particulière qui est à même de rendre compte de ces réalités : l'apprenti-comédien de cette école liégeoise doit incorporer la société pour pouvoir la représenter sur scène, à travers un texte. Cette manière de « former » le comédien et de « faire » le théâtre exprime une nouvelle tension présente au sein de cette transmission de l'art théâtral entre la notion subjective du désir et celle objective des besoins. Dans cette relation de formation singulière, le désir d'un corps façonné s'exprime implicitement dans les intentions du projet pédagogique et explicitement comme produit à atteindre, c'est-à-dire un corps qui peut atténuer cette tension entre désir et besoin si, au terme du processus de formation, ce corps « formé » est à même de représenter scéniquement la réalité sociale dans sa totalité et, tout en se distanciant, en faire la critique (*critique de la vie quotidienne et imaginaire* – Lefebvre). L'aboutissement des ces pratiques théâtrales est d'interroger la société, de replacer le théâtre au centre de la société. Les acteurs de ce champ font, de manière consciente ou inconsciente, ce que l'on pourrait appeler de *la sociologie en acte*.

Pour rendre compte de ces réalités et comprendre, non seulement comment mais aussi pourquoi, cette école de théâtre professionnel met en œuvre ce processus de formation, nous avons délibérément opté pour un positionnement que l'on peut qualifier d'ethnométhodologique (Latour) : nous avons donc considéré les différents acteurs de ce champ et leurs pratiques comme des sociologues compétents. Cette posture a bien évidemment déterminé l'organisation pratique et le contenu de cette recherche mais aussi la forme dans laquelle elle se donne à lire.

Les résultats de ce travail de découverte, d'analyse, de compréhension et d'organisation se présentent comme un chemin à emprunter, un parcours à suivre, en cinq étapes, à travers ce « laboratoire » où sont fabriqués des comédiens. Une première partie trace les contours de ce questionnement, ses origines ainsi que les éléments, les principes qui ont prévalu à sa construction : sa « Raison d'être » et « La question de l'observateur ». Il en donne aussi ses limites. Une deuxième partie plante le décor dans lequel s'est plongé ce questionnement : tout d'abord « Une histoire des acteurs » qui part des origines de ces pratiques artistiques et sociales

jusqu'à ses mutations contemporaines, en passant par ses fondements européens, le bouleversement induit par Les Lumières et enfin son modèle économique du XIXe siècle. Ce décor propose ensuite une « Visite du Conservatoire Royal de Liège » où sont décrits les lieux, les individus et les objets qui le composent, en le replaçant d'abord dans son histoire et surtout dans celle de sa ville, Liège. Il s'attache enfin à montrer l' « Evolution et les ruptures dans la formation », en pointant les différents moments importants qui ont scandé l'histoire de cette école d'un point de vue pédagogique, de manière à prendre la mesure des liens et des relations qui peuvent exister entre un contexte et un contenu. Une troisième partie entame le déroulement du « Chemin à suivre » pour comprendre cette relation de formation et les différentes tensions qui la traversent comme celle entre le « don » et l' « imaginaire » dans ces « Fondements théoriques » et leurs applications, celles d'un « Projet professionnel : "Rwanda 94" », qui en signifie une concrétisation par un besoin historique et symbolique de signifier le monde et un désir de le transformer. La quatrième partie opère un retour sur le projet pédagogique et les théoriciens sur lesquels et autour desquels il s'est construit (Stanislavski, Grotowski, Brecht) pour comprendre en quoi ce projet constitue à la fois « une Tradition, une Dette, un Héritage » et en quoi il détermine une culture particulière de l'acteur de théâtre. Elle s'attarde ensuite sur ce qui caractérise et fonde cette formation, « La relation Maître-Elève » en mettant en exergue un texte, tout aussi fondateur, dont l'analyse fait ressortir les nécessités de la réalisation de cette relation. Elle plonge, enfin, par cercle concentrique, dans le concret, le palpable, à travers la présentation de situations de pratiques de transmission, dans lesquelles on retrouve ces nécessités mises en œuvre : il s'agit tout d'abord d' « Un projet soumis à l'évaluation », puis d' « Un projet de base : le jeu intérieur » et du « Noyau : les couloirs ». Une cinquième et dernière partie clôture ce cheminement en revenant sur « L'articulation des concepts majeurs » qui constituent cet objet de recherche que sont *Les techniques et le corps dans la transmission de l'art théâtral*, de manière à en rappeler son contenu et la manière dont il s'est élaboré. Enfin, pour donner un éclairage final à ce travail, elle présente, une réflexion critique sur l'art théâtral aujourd'hui et sur l'art de la représentation en général au regard des fondements et des limites de ce projet singulier de transmission théâtrale.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, nous voulons apporter quelques précisions sur certains éléments qui constituent ce travail. Tout d'abord, et en guise de mise en bouche, sur la distinction entre les termes *acteur et comédien*, il nous suffira à ce

stade de nous référer à l'article de Dominique Paquet, « Acteur », in *Encyclopédia Universalis*, France (éd. 1995) où, dans le paragraphe intitulé « De l'acteur au comédien », une note est consacrée à *La naissance du comédien* et tente de situer la différence entre les deux termes au niveau des premiers aspects de l'émergence de la profession: « L'édition de la Poétique d'Aristote en français en 1555 fait fleurir une kyrielle de lectures exégétiques et de réflexions sur le théâtre grec, dont les textes sont, après la chute de Constantinople et l'arrivée en Occident de nombreux Grecs en exil, enfin disponibles. L'art de l'acteur baroque puis classique, étayé par le savoir antique et celui de la commedia dell'arte italienne, va s'épanouir de manière empirique, bien que se codifient peu à peu les techniques vocale, déclamatoire, mimique et gestuelle. Deux types d'acteurs coexistent: les farceurs qui prolongent la tradition des bateleurs du Pont-Neuf, les amuseurs "farinés à la farce, au jeu grotesque fondé sur l'improvisation, et les lazzi chers à la commedia dell'arte, la gesticulation, l'acrobatie, et qui n'hésitent pas, contre les interdictions qui leur sont faites, à utiliser le langage poissard, et les comédiens du registre sérieux qui, eux, ont adopté la déclamation récitative prétendument renouvelée des Anciens. Ils sont désormais réunis en troupes professionnelles itinérantes, qui conquièrent peu à peu la protection royale, certains privilèges et surtout la notoriété. Il faut remarquer que le substantif acteur est le plus souvent remplacé par celui de comédien. Substitution qui suppose une réflexion sur l'interprétation. Si le terme comédie a peu à peu signifié au Moyen Age tous les genres théâtraux (y compris le genre sérieux), le comédien sera celui qui peut se métamorphoser à volonté, endosser toutes les identités avec une virtuosité que l'acteur dévolu au genre comique ou tragique ne pourra assumer. La codification des emplois (jeune premier, père noble, valet, soubrette, etc.), si elle date de cette époque, n'empêche pas les comédiens de passer, dans la mesure de leurs capacités, d'un registre à l'autre ».

A noter, cependant, que dans l'introduction de son ouvrage *L'acteur, esquisse d'une sociologie du comédien*, Jean Duvignaud tend à ne pas distinguer les deux termes: « Louis Jouvet reproche à Diderot de confondre, dans le *Paradoxe*, l'acteur qui ne peut jouer que certains rôles et le comédien qui peut les interpréter tous. Cette distinction n'est-elle pas quelque peu arbitraire? Il semble que l'on devrait se servir du terme d'acteur pour désigner plutôt le statut qu'une société reconnaît à l'homme capable d'incarner des personnages imaginaires et de celui de comédien chaque fois qu'intervient la conscience que l'artiste prend de lui-même et de la tâche qu'il

doit accomplir pour un public. En ce sens, la première partie de cette esquisse concernerait davantage l'acteur, et la seconde, le comédien; mais il ne s'agit point là d'une véritable opposition ... » , et plus loin « (...) le théâtre est bien plus que le théâtre car il concerne l'ensemble des cérémonies et des pratiques de la vie collective et se confond avec la vie concrète des "milieux réels effervescents" dont a parlé Durkheim. Et, dans ces conditions, il est clair que le terme d'acteur ou de comédien caractérise une réalité plus vaste dont l'expression dramatique n'est qu'un aspect presque un cas limite. »[1]

La même remarque peut être tenue sur l'usage que nous avons fait des termes « enseignant », « pédagogue », « formateur », voire « instructeur ». Il est évident qu'ils se distinguent les uns des autres par des nuances parfois d'importance, surtout dans le cadre de travaux en sciences de l'éducation, de pédagogie ou de psychopédagogie. Mais, en ce qui nous concerne, il ne faut voir dans l'usage indifférencié de ces termes qu'une recherche stylistique évitant au maximum la redondance des mots.

Nous voulons également attirer l'attention sur une série de textes mis en exergue tout au long du travail et situés entre deux doubles fines lignes noires. Ce positionnement dans le corps du texte risque quelque peu d'en ralentir la lecture, nous nous en excusons d'ores et déjà. Mais ils viennent « pasticher » le déroulement de la pensée, avec l'objectif de l'illustrer de la manière la plus agréable possible et de soutenir la raisonnement sociologique. Il s'agit, pour la plupart, de textes - plus précisément d'extraits de textes - des principaux théoriciens contemporains de la formation théâtrale.

Qu'il nous soit enfin permis de remercier Jean-Marc Leveratto, notre directeur de thèse, qui nous a guidé, avec beaucoup de complicité, tout au long de ce parcours qui a nécessité patience et compréhension. Nous tenons également à remercier l'ensemble des personnes, qui d'une manière ou d'une autre, ont contribué à ce travail et ont permis qu'il aboutisse.

---

[1] Cf. Jean Duvignaud, *L'acteur, esquisse d'une sociologie du comédien*, Paris, Gallimard, 1965, p. 7 et 11; et Louis Jouvet, *Réflexions du comédien*, Paris, éd. de La Nouvelle Revue Critique, 1938; thème qui sera repris aussi par André Villiers, *L'Art du Comédien*, Paris, PUF, 1953.

Première partie : Prolégomènes

1. Préambule : La leçon d'*Estrades*

Soirée du 7 mars 2002, au bar du Théâtre de la Balsamine à Bruxelles: je sors d'une représentation d'Estrades de Jean-Pierre Willemaers[2], mise en scène par Pietro Varrasso et interprétée par Nathanaël Harcq, Abdel Bellabïad, Lara Persain, Frédéric Ghesquière, Isabelle Urbain, Sara Puma, Aude Lorquet, Jean-François Noville, Vincent Cahay, tous jeunes pédagogues ou jeunes acteurs récemment issus du Conservatoire Royal de Liège (CRLg).

J'en sors particulièrement ébloui, rarement le corps des acteurs m'a paru autant porteur d'une histoire qui m'a touchée, au service d'une écriture atypique, certes originale, percutante et « fraîche » mais terriblement fragmentée, poussant à l'extrême l'état de déréliction de l'homme contemporain à l'égard des grands mythes[3], comme si la part de cette écriture faite d'absence, de silence, d'énigmes irrésolues appelait la voix, le corps, le souffle, le rythme, le geste,...donc le théâtre : voilà l'ouverture de la pièce.

- Ouverture - (pp. 11-15)

De côté -un homme: toilette et ablutions.
La voix -là-dedans- qui marmonne et grandit:

In nomine..
Toujours ainsi..bizarre liturgie..au-dessus des lavabos et petits matins.
Toujours, cet essuie' de bain..
D'abord..aux lèvres..
Puis..à ton cou..
Etole..tendresse et baume..
de ce baiser..parmi toutes ces mousses et peluches..
Puis..rasoir et savon à barbe..
-redoubler cette..blessure..ouverte..
de cette..étrange..décollation.

---

[2] Jean-Pierre Willemaers, *Estrades*, Bruxelles, éd. Lansman/Noctume, 1990.
[3] C'est un exemple rare dans le domaine français, une tentative singulière de renouvellement d'une écriture dramatique, en marge, sorte d'échappatoire dans un monde déshumanisé à laquelle nous ont plutôt habitué des auteurs de l'Allemagne de l'Est, comme Heiner Müller (bien connu, en France, par l'édition de ses œuvres aux éditions de Minuit) et, plus récemment, Lothar Trolle (deux pièces seulement traduites aux éditions Théâtrales: *Les 81 minutes de mademoiselle A.* et *Berlin, fin du monde*) dont un texte inédit, *Hermès dans la ville* a permis aux étudiants du CRLg d'aborder une dramaturgie, plus radicale encore, sur « les restes » des grands mythes.

'te prépares- loupiot!
Essayer les masques et les postures..
Et hop!.. « Salt'in banco ».. A sauter bientôt sur la table..
de leus agapes et banquet..

[Le théâtre -lentement- se déploie.
Lumière d'abord -sur ces prie-Dieu ou chaises solennelles.
Plaquettes métalliques -là-dessus-marquant les « réservations » et hauts rang des proprios.
La Cour y prend place: Reine Gertrude ou quoi- entre voilette de deuil et décolleté des bals.
Vieux barons d'entreprises et Finances - badernes des Armées et Administration.

Eboulements de tambour.
Tonnerres de vieux théâtre (*aux soubresauts de cette tôle mach in*) - courts-circuits.
L'espace s'ouvre et s'éclipse- dans ces éclairs et ténèbres.
S'entr'aperçoit une sorte d'escalier.

Au-dessus- sur cette esplanade ou estrade- une table.
Sur son couvercle ou plateau funéraire, des bottes (*boueuse-énormes- des 17 lieues et bourbiers infinis*), du linge, un sabre et panache d'officier.]

- **L'homme** (de ses toilettes et ablutions)

Derniers couacs de ses trompettes et bans d'honneur- Le ROI - MON PERE - EST MORT..

C't'inorme pierre - meule pâle..lune..ça..de leus tombeaux..
Se l'ont rouli de côté..
Et s'ouvri là..leu caverne d'Aliquieri..et Nuit terrible..

Et LUI! mon Père..(Il montre la table funèbre -et s'entaille- nouvelle maladresse de son rasoir.

L'ONT DESCENDI.. LA..
DANS LE TROU

*(Un vieil homme-béret basque, fusil en bandoulière-bruyères et brindilles encore fichées dans ses frusques et cheveux - Camouflage!
Il traverse la scène..et donne la dernière accolade..à c'te bois de la table funéraire..)*

- **L'homme des ablutions -**

Et..toi, loupiot..
Tu sanglotes..quand ce vieux Partisan..salue..désemparé..ce compagnon des maquis-ton Père-maintenant, là, dans c'te coffre..

(Le vieux maquisard quitte la scène.)

(La morne liturgie se poursuit.

L'Autre -le Claudius- s'avance maintenant: énorme calvitie-luisante de chrèmes et benjoins.)

- **Le Claudius-**

Nous,
crâne frotté de toutes ces huiles et saintes crèmes-onction et componction..
Aussi..dans ce deuil et funérailles..il faut penser à nous.
Il nous play
d'emmener Madame (Il prend la main de la Reine)..mitaine et moiteur..là..dans notre main d'Auguste..et de la placer..auprès de Nous.
Ainsi-
œil qui pleure et l'autre qui mirette..et bons auspices..il nous faut balancer entre les délices et les doléances..(*Pieds et mots qui s'entremêlent:*)

Saint-Hilare là de ces funérailles et requiescam du bois de mes noces

Voilà
que je prends la succession et
Ecce que j'ai ses paroles dans ma bouche-
Ecce que je suis constitué super au-dessus des règnes et des gens-pour construire dèstruire m'édifier et planter mes haricots

- **Le Macaronique-**

  Ainsi...le Claudius Claudiquo-Machin ou Kloots-l'Imposteur-
  crâne d'œuf pascal et Sierge blanchi...poursuit son rite et manigances...
  Se trempi la tête dans le bac aux cendres-
  Sé voili la farce et nez pincé!
  Puis-sé troussi...sa longue chemise...ou chasuble de ses nuits...Monstration ainsi de ses genoux - rougis des humiliations...s'enfouit la tête...sous cé linceul...
  Souverain Poncif!...qui s'exalti'là dans la succession et chaire de l'Ancien...
  S'étendi...de tout son long...sur ces degrés...et escalator transi des mornifications...

(*Puis le Claudius s'agite de plus en plus. Il tente d'escamoter les souliers boueux!*)

- **Celui-des-ablutions** (*essuie'sur le visage-contre-faisant la voix du mort -zombie ou quoi:*)
  - Hééééé!...Du moins...MES PIEDS!

- **L'Autre** (*secoue les godillots -les astique:*)

  - J'ai défendu! Qu'on ne parle plus...de cette histoire!...Pierre!couvercle silence!...
  COMMENT A-T-IL PU FINIR AINSI! (*La vision le secoue.*)
  ...dans ce dortoir...de...ces furieux...Mouroir...de tous...
  ces bras d'épouvante...Asile...de tous ces lits...et chemises...de force...(*Il déplie le linge -et le rejette, horrifié.*)...jusqu'à lui coudre...les manches...

- **Celui-des-ablutions** –
  Hééééé!...du moins...mes gestes...la VOIX...mes bras!

- **L'Autre** (*fait reluire tout ça - bottes, sabre et couvercle de l'autel. Range comme un forcené*)-

  LUI-MEME!..A toujours voulu..garder..l'Ordre la propreté les Continances.
  Motus sur sa bouche clousue..

J'ordonne..QUE..NE PARLE PLUS..de tout cela..et horreur...
Et rien nous empêchera..(Il mord au bois de la table funéraire.)..Mordre à ces saintes espèces..agapes et..côte à son os..et à ses flancs..
(*Maintenant, i claque des dents comme un perdu-puis fond en larmes dans le giron de la Reine.*)
(*Ensuite - vous emmènent tout ça dans un grand sac: effets du mort, cirage et saints chrêmes.*
Suite et cérémonie - ils disparaissent dans leus appartements et intérieurs du grand Palais.)

Une ligne narrative simple, mais enfouie, charpente l'œuvre: *Estrades* est l'histoire d'un professeur de français, nommé H., enseignant dans des écoles professionnelles d'une région économiquement sinistrée de Wallonie, le Borinage, d'où le travail traditionnel dévolu au charbon et à l'acier a été éradiqué dans les années 60-70. Dès le début de l'œuvre, nous faisons la connaissance de cet enseignant, d'origine ouvrière et, littéralement, en rupture de classe, sur l'asphalte de la cour de récréation, le premier jour de son « Affectation Nouvelle ». Houspillé par des jeunots, il est propulsé dans les épisodes colorés d'une cérémonie de rentrée académique aux relents de messe fanatique. Des morceaux de réels, des bribes de rêves, des fragments de souvenirs s'incrustent dans le récit: père agonisant en hôpital psychiatrique, enterrement, impuissance et jouissance inavouable à son chevet, apparition terrible: une horde de mineurs déterrés escorte le spectre tonitruant du père qui appelle à la vengeance. Venger le père abandonné à l'enfer psychiatrique, venger le père de l'imposteur qui a pris sa place. Dans un des rêves, le vieux fantôme accuse une femme qui pourrait prendre visage de mère. Hamlet n'est jamais loin! Estrades, en effet, croise continuellement le mythe shakespearien, et la destinée du petit professeur wallon s'organise suivant celle du prince danois. La vengeance rebondit alors vers l'école-institution. H., avec l'arme d'Hamlet, le théâtre, et chevauchant l'énergie libérée de ses élèves - qui, sous sa conduite, ont, eux aussi, fait un voyage vers leurs racines, leurs morts, leurs pères relégués, abandonnés aux mouroirs des industries sidérurgiques, boyaux de mines, immigration et baraquements -, dénonce publiquement, lors d'une fancy-fair, une autre imposture, sociale et politique cette fois: le « Dirlo » et son «école voie-de-garage», préparateurs complices de la société duale de demain. H. subit alors une sanction: il enseignera désormais dans les « sections pratiques ». Dans les caves de l'école, ces irrécupérables, ces exclus le rejetteront fermement. S'offre alors à sa solitude un gouffre d'effroi où se déchaînent pulsions, fantasmes, visions oniriques: imminence de sa propre mort, corps disloqué qu'il faut recomposer, androgyne ou

double féminin sans visage qui représente peut-être son Ophélie, Mère-Reine, mère forcée de reconnaître son fils, fantasme de strangulation de la mère, ...

Peut-on rêver représentation théâtrale plus dense, racontant le monde dans la référence à l'un de ses mythes essentiels en même temps que dans l'enracinement aux réalités sociales bien connues d'un public. Si la dramaturgie plante le récit dans le Borinage, les « forces » économico-sociales dialoguent constamment avec les « forces » de l'intimité profonde d'un être dans sa rencontre avec les « forces » les plus sombres, les plus enfouies et enchevêtrées de sa psyché; forces révélées au travers de rêves, d'hallucinations, de visions, par le drame d'une famille - qui fait ici office de microsociété -: l'abandon du père à la mort!

Et pourtant, au bar du Théâtre de la Balsamine, les propos restent fort mitigés à certaines tables. Si d'aucun ont pu, comme moi, réveiller en eux des souvenirs, des pensées, des émotions, qui ont lié leur propre histoire à l'histoire racontée, d'autres, par contre, manifestent leur incompréhension ou leur détestation de la pièce qu'ils rejettent sur l'écriture, la mise en scène ou, plus rarement, sur le jeu des acteurs. Et leurs propos prolongent leurs comportements pendant la représentation; manifestations d'ennui, voire d'hostilité, exacerbées encore par le dispositif scénique qui crée un espace de jeu entouré de gradins disposés dans des sortes de baraques foraines. Si le dispositif favorise mon observation, il rend aussi impossible la fuite des mécontents hors de la salle, qui devraient pour sortir traverser l'espace de jeu; ce que personne ne se risque à faire.

Si une telle expérience vécue renvoie à la manière dont s'articulent, par l'intermédiaire du corps, dans le jugement de tout spectateur, une sensibilité esthétique, un jugement éthique et un savoir technique, - et crée le lien avec les conclusions des travaux de Jean-Marc Leveratto[4] en matière de sociologie de la qualité artistique -, pour l'heure, les réactions du public manifestant son attachement à un certain habitus sociotechnique, me renvoyaient plutôt à la difficulté du métier d'acteur et aux problèmes que posent sa formation dans une société où son art apparaît comme de moins en moins nécessaire. Qu'est-ce qui pouvait fonder le comportement de certains spectateurs à ne pas reconnaître que la représentation d'*Estrades* à laquelle ils venaient d'assister se reliait à ce qui constitue l'essence même du théâtre qui traite de l'histoire des hommes, des mythes fondateurs, du

[4] Cf. Jean-Marc Leveratto, *La mesure de l'art. Sociologie de la qualité artistique*, Paris, La Dispute/SNEDIT, 2000.

tragique et du comique des passions humaines, toujours en relation étroite, parlante, critique, et parfois même révolutionnaire avec l'environnement social?

2. L'ethnographie d'une école de théâtre

2.1. Raison d'être

Au départ de cette recherche sur le métier d'acteur de théâtre et aux questions que pose sa formation, nous nous sommes très vite étonnés du peu d'ouvrages à caractère ethnographique sur le sujet, et plus encore de la quasi absence d'approches ethnographiques de lieux de formation tels qu'un conservatoire, une école ou un cours privé, une troupe, etc.

Parmi les nombreux ouvrages qui traitent de l'acteur de théâtre et de sa formation[5], nous trouvons des ouvrages scientifiques s'inscrivant dans une sociologie des professions, tels que ceux de Catherine Paradeise[6] et de Pierre-Michel Menger[7] sur les comédiens, qui paraissent simultanément, et auxquels s'ajoute encore une importante étude du Ministère du travail et des affaires sociales sur *Le spectacle vivant*[8].

---

[5] En ce qui concerne la bibliographie théâtrale, il convient de nous référer ici aux deux types de publications principales du Centre de documentation de Théâtre & Publics :
- *Bibliographic selection – sélection bibliographique* réalisée par René Hainaux, Carole Bonbled, Alain Chevalier, Florence Halleux, Nicoles Leclerq, Maud Scheuren et Valérie Tombeux. Numéros 1 à 66 ; Liège, Théâtre & Publics,1970-2002.
Depuis plus de trente ans, en collaboration avec le Centre belge de l'Institut International du Théâtre, Théâtre & Publics (anciennement Centre de Recherches et de formation théâtrale en Wallonie) publie semestriellement cette « Sélection d'ouvrages récents sur le théâtre » en anglais et en allemand principalement, mais aussi dans d'autres langues diverses. Près de 5000 titres ont ainsi été répertoriés.
- *Les arts du spectacle*, bibliographie des ouvrages publiés en français entre 1960 et 1985, réalisée par René Hainaux, avec l'équipe de Recherches et formations théâtrale en Wallonie, Bruxelles, 1989.
- *Bibliographie des arts du spectacle*, ouvrage en langue française, tome 2, réalisée par Alain Chevalier et Nicoles Leclerq, sous la direction de René Hainaux, avec l'équipe du Centre de documentation de Théâtre & Publics, Bruxelles, P.I.E.- Peter Lang S.A., 2000.
Cette bibliographie est exhaustive ; le premier volume répertorie plus de 10000 ouvrages, le second, plus de 8000. On constatera que le nombre des publications sur les arts du spectacle croît de façon exponentielle. Le Centre de documentation de Théâtre & Publics continue à déposer, depuis 1995, un ensemble de fiches bibliographiques préparatoires à la suite de ces deux ouvrages.
Pour notre notice bibliographique, nous avons préféré livrer, en annexe, une sélection commentée des ouvrages que nous jugeons essentiels sur l'acteur et sa formation (théories, traités historiques, ouvrages doctrinaux, essais d'hommes de théâtre, études d'esthétique du spectacle).

[6] C. Paradeise, avec la collaboration de Jacques Charby et François Vourc'h, *Les comédiens, Profession et marchés du travail*, Paris, PUF, 1998.

[7] P.M. Menger, *La profession de comédien, Formations, activités et carrières dans la démultiplication de soi*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, DAG, Département des études et de la prospective, 1997.

[8] *Le spectacle vivant*, Paris, La Documentation française, 1997.

Ces trois études ont en commun de réduire considérablement la distinction entre « le monde professionnel » et « le monde de la formation », dans la mesure où l'un et l'autre constituent des « nébuleuses » complexes où le partage liminaire entre une période de formation initiale et l'exercice ultérieur de la profession est, non seulement malaisé à tracer, mais peut n'apparaître au total que comme une simplification commode. Dans son chapitre « De la formation à l'emploi », l'ouvrage de Pierre-Michel Menger fait apparaître que l'entrée dans le métier de comédien prend des formes nombreuses, et qu'il est, dès lors, mal aisé de fixer un repère incontestable à l'origine d'une carrière. L'identification des étapes successives qui conduisent à la professionnalisation doit, par principe, s'attacher à identifier des moments et des dates, pour conserver à la caractéristique de cette première phase de la vie d'artiste le profil d'un parcours compréhensible, quand bien même il serait chaotique et sinueux. Formation et insertion professionnelle ne forment pas deux séquences disjointes: des débuts professionnels peuvent intervenir très tôt, avant même la fin des études ou au contraire survenir tard, après une réorientation de la trajectoire individuelle, après une période plus ou moins longue de tâtonnements, après une conversion professionnelle. Il identifie, en effet, trois formes d'entrelacement entre l'apprentissage et la pratique professionnelle : l'anticipation de la pratique professionnelle dans le cours même de la formation, l'apprentissage par compagnonnage et le pouvoir formateur des expériences de travail accumulées par le comédien professionnel. Cela le conduit à concevoir la formation et la relation entre formation et activité professionnelle comme une composition de grandeurs dont le dosage varie avec les profils individuels de carrière, et dont la valeur même se modifie avec le cours de la carrière[9].

Les questions que se posent les chercheurs qui ont participé à la réalisation de l'étude sur *Le spectacle vivant* sont également très explicites à cet égard :

> *De même les enjeux de la formation sont encore plus prégnants lorsque l'on se pose le problème de sa fonction sociale. Est-elle un moyen de socialisation des jeunes ou d'insertion professionnelle dans le secteur? Est-elle plus un moyen de gestion du temps et de la rémunération que du développement des compétences? Est-elle plus un temps d'échange, de mise en réseaux professionnels que d'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire?*[10]

---

[9] P.M. Menger, *op. cit.*, pp.110-129.
[10] *Le spectacle vivant*, *op. cit.*, p. 237.

> *milieu professionnel ne sont pas trois étapes disjointes, mais trois dimensions imbriquées de l'initiation professionnelle. Les directeurs de théâtre, agents, responsables de casting et autres employeurs ne s'y trompent pas qui vont chercher les talents à découvrir dans les classes ou s'informent par l'intermédiaire des enseignants et peuvent recruter un comédien pour un film ou une série télévisée dès avant la fin de ses études. L'implantation de la majorité des cours privés à Paris facilite d'autant cette prospection.* [15]

De son côté, Catherine Paradeise inclut, de façon très explicite, les éléments de son étude sur la formation dans un chapitre consacré aux « Parcours professionnels ». Elle l'intitule d'ailleurs « Conditions d'apprentissage et construction des solidarités » en mêlant inextricablement « Les écoles » et ce qu'elle nomme les « Réseaux et Familles ».

> *Quels que soit leur âge, rares sont les comédiens passés par des écoles dont les débuts ont clairement distingué formation initiale et formation sur le tas. (...)*
> *Reste que l'école, en même temps qu'elle forme la technique et la sensibilité de l'élève, l'aide à construire des comportements professionnels, à ordonner ses représentations et sa pratique du métier en lui offrant plusieurs clés de la socialisation.* [16]

A travers les nombreux entretiens organisés par Catherine Paradeise, les récits déroulent un véritable fil d'Ariane des réseaux de formation où les impétrants sont invités au repérage des étapes suivies par les anciens, découvrent l'apprentissage des bons usages dans les lieux consacrés, éprouvent la nécessité de l'insertion dans des réseaux d'interconnaissance qui permet de baliser progressivement le terrain mouvant et incertain de la (des) formation(s). Les grandes écoles affichent cette vertu qui leur est reconnue, tant par ceux qui les fréquentent que par les autres, même si les premiers insistent plus volontiers sur les qualités professionnelles qu'ils en retirent, alors que les seconds mettent plutôt l'accent sur les avantages professionnels que les premiers en retirent. Ces écoles mettent en exergue des privilèges de recrutement directement liés à la profession, en particulier le Conservatoire de Paris qui s'est longtemps positionné comme le vivier dans lequel la Comédie-Française devait choisir ses nouveaux pensionnaires. La fréquentation de l'ENSAT permet d'être inscrit d'office pendant dix-huit mois aux ASSEDIC, ce qui permet aux sortants de négocier leurs premiers engagements

---

[15] *ibid.*, p. 60.
[16] C. Paradeise, *op. cit.*, pp. 62-63.

sans avoir le couteau sous la gorge. Enfin, le Jeune Théâtre National permet aux engageurs de bénéficier de réductions importantes des charges salariales à l'embauche des jeunes comédiens issus de l'ESAD, du CNSAD et du Conservatoire de Lille, ce qui constitue pour eux une réelle prime à l'engagement.

En creux de cette situation relativement privilégiée, nombres d'autres récits témoignent de ce que, si l'on prospecte la « nébuleuse » des autres écoles, conservatoires municipaux ou régionaux, écoles privées, etc., toutes sont loin de posséder cette double vertu de formation et de socialisation. La plupart n'ont ni la capacité ni les moyens de s'insérer dans des filières d'emploi, mais la préoccupation y reste dominante. Les nombreux récits témoignent d'expériences malheureuses dans un monde de formation qui échappe à tout contrôle collectif et où nombre de charlatans se contentent de taxer les rêves de leurs élèves sans se soucier ni de leur sélection ni de leur insertion professionnelle ni même d'un réel apprentissage technique[17].

Catherine Paradeise peut littéralement parler des « effets de label » décernés par les écoles, qui prennent appui sur les bonnes dispositions des employeurs envers les anciens élèves, comme ressource essentielle dans un environnement où l'excès d'informations se transforme aisément en « bruit », et où le premier succès consiste à se faire remarquer. Et elle conclut :

> *Plus généralement, l'école agit - de façon plus diffuse mais avec des effets durables - en offrant un espace et un temps privilégiés pour la création de solidarités confraternelles et lignagères entre les jeunes comédiens et leurs aînés, en contribuant activement à la constitution et à la reproduction de ce qu'on désigne de façon suggestive par le terme de « familles » dans le milieu professionnel. (...)*
> *La capacité de placement des familles ne vaut cependant que ce qu'elles valent elles-mêmes comme faire-valoir. Elle dépend donc de la nature et du degré de coordination entre les réseaux employeurs, c'est-à-dire de la forme des interdépendances constitutives des mondes de l'art. C'est en cela que la structure globale du marché du travail et de ses divers segments module l'efficacité des systèmes de reconnaissance propres aux comédiens.* [18]

---

[17] *ibid.*, p. 64. A contrario, nous aurons à montrer que la capacité qu'ont les écoles d'organiser cette socialisation professionnelle infléchit la nature même de la formation; ce qui justifie encore que nous abordions d'emblée la question sous l'angle des relations entre la profession et la formation.
[18] *ibid.*, pp. 66-67.

Ainsi à la lumière de ces travaux récents, nous pouvons conclure: pas plus qu'il n'y a de professions « objectives »[19], il n'y a de formations « objectives », mais « des relations dynamiques entre des institutions ou organisations de formation, de gestion, de travail et des trajectoires, cheminements et biographies individuels, au sein desquels se construisent (et se détruisent) des identités professionnelles, tout autant que « sociales », que « personnelles ». Les « faits de formation » comme les « faits professionnels » sont des processus. Comme tels, ils engagent à opter pour le parti qui consiste à les appréhender à travers des travaux sociologiques - mais aussi parfois historiques.

Outre ces trois ouvrages majeurs, nous retrouvons aussi des ouvrages d'hommes de théâtre comme ceux d'Eugenio Barba qui, à travers ses recherches en anthropologie théâtrale, a axé ses travaux sur l'acteur et son entraînement. A travers ses textes, Barba poursuit son projet de transmission, de transformation et de traduction d'une pédagogie théâtrale fondée sur la recherche d'invariants culturels. Il cherche à définir une méthode de formation professionnelle en dégageant des règles, des principes que l'on retrouve dans différentes traditions, dans le but de présenter de « bons conseils » aux acteurs occidentaux soucieux d'améliorer la maîtrise de leur art. Cette anthropologie théâtrale apparaît dès lors comme un outil de construction théâtrale, mais ne peut être prise comme un outil de la recherche scientifique. En effet, les fruits de ces travaux visent à rencontrer un intérêt esthétique et éthique en présentant des objets de cultures étrangères et l'enrichissement culturel qu'ils représentent.

Mais lorsqu'il s'agit d'étudier la transmission de cet art, la sociologie semble buter sur la nature même de cet objet singulier, à savoir le corps du comédien qui doit s'appréhender, se construire, se sculpter, se maîtriser. « Accoler sociologie et corps suscite ainsi des séries d'interrogations mettant en jeu le corps et la société, l'individu et le groupe, la nature et la culture, le corps étant ainsi perçu comme le lieu et le moyen de l'inscription du social sur l'individu, mais également le résultat de cette inscription. Le corps, ou le lieu de tous les paradoxes, comme le souligne la moindre définition du terme dans un dictionnaire. »[20] Certes, nous trouvons des ouvrages scientifiques de références sur le corps, ses constructions et ses usages, envisagé dans les pratiques sociales et artistiques. Certains abordent le corps dans

---

[19] C. Dubar, P. Tripier, *Sociologie des professions*, Paris, Armand Collin, 1998, p. 249.
[20] Cf. Christine Detrez, *La construction sociale du corps*, Paris, Seuil, coll. Point, 2002, p. 23.

ses actes fondamentaux en relation avec les modes d'expression corporelle et leur évolution dans le temps, comme le fait l'admirable ouvrage dirigé par Odette Aslan sur *Le corps en jeu* , mais dans le domaine théâtral où l'assertion, « l'acteur est son propre instrument », est devenu presque un truisme - qui désigne implicitement le corps de l'acteur, voire la chair de l'acteur[21] -, il convient de rester attentif aux précautions de Mauss qui précise que ses observations portent bien sur les techniques du corps, parce qu'on peut faire la théorie de la technique du corps à partir d'une étude, d'une exposition, d'une description pure et simple des techniques du corps. Mais s'il entend par ce mot « les façons dont les hommes, société par société, d'une façon traditionnelle, savent se servir de leur corps. », il rappelle, encore et toujours, qu'il s'agit bien de procéder du concret à l'abstrait, et pas l'inverse.

2.1.1. Le corps

Le truisme théâtral doit nous alerter, car s'il semble convenu que le corps est ainsi désigné, on peut aussi constater qu'il n'est pas nommé et que ce corps, comme objet singulier qui, dans la perspective de la découverte de Mauss, va nous servir de fil conducteur tout au long de cette recherche, apparaît bien comme un objet visible et invisible à la fois, difficile à cerner. Certes, nous avons pu inscrire nos observations dans un espace/temps longitudinal, ce qui peut répondre, d'une certaine manière, à l'exigence scientifique dans la mesure où, ce faisant nous avons pu mieux tenir compte des traditions et de l'histoire, comme de la culture que l'on trouve à l'œuvre dans ce champ spécifique[22]. Très tôt, nous avions noté dans nos cahiers qu'on pourrait avancer l'idée que la scène est « une fabrique des corps »[23]; nous entendions parler de « corps farcesque », de « corps tragique », de « corps épique », voire, de manière plus pointue , de « corps pasolinien » ou « koltésien »,...; nous pouvions observer que la formation théâtrale façonne les corps et les esprits, certes, mais que le corps et l'esprit se transforment dans un

---

[21] Cf. « La chair de l'acteur », in *Théâtre/Public* n° 154-155, Paris, Th. De Gennevilliers, Juillet-Octobre 2000.

[22] Dans sa critique de « La théorie de la culture selon Wissler », Mauss a cette notation, fondamentale pour nous : « Pour la sociologie, cette "dyade" "homme" et "culture" n'est qu'une autre façon de décrire l'homo duplex, l'être social et l'être psycho-physiologique qu'est l'homme. Et toute abstraction qui diviserait l'être social et l'être humain est dangereuse. L'homme n'est pas concevable sans sa culture, ou ce n'est pas un homme. Et la "culture" même ainsi entendue n'est qu'un autre mot pour désigner la société qui est aussi inhérente à l'"homo sapiens" qu'une "nature". » (in *Œuvres*, vol.2, Paris, Editions de Minuit, 1969, p. 510.)

[23] J'ai été intéressé de retrouver cette notation dans l'ouvrage de Jean-Marie Pradier *La scène et la fabrique des corps. Ethnoscénologie du spectacle vivant en Occident (Ve siècle av. J.C. – XVIIIe siècle)*, Bordeaux, P.U.B., coll. Corps de l'esprit, 1997. La collection met, en outre, en exergue une citation qu'il me plaît d'épingler: *Décrire l'animation du corps humain, non comme descente en lui d'une conscience ou d'une réflexion pure, mais comme métamorphose de la vie, et le corps comme « corps de l'esprit »* (Valéry).

même mouvement, un même processus, que c'est le langage du corps qui prime et « s'exprime » sur la scène; que, pour que ce processus aboutisse, le corps doit donc se donner, c'est-à-dire se laisser sculpter, se modeler selon les rites propres à ce champ de formation, ce qui signifie souffrances et sacrifices.

Mais, tout comme Mauss le fait, lorsqu'il veut obtenir une vision claire de tous ces faits qu'il observe (marche, nage, ...), il convient de faire intervenir dans l'observation une triple considération (au lieu d'une considération unique, qu'elle soit mécanique et physique – comme une théorie anatomique et physiologique de la marche – ou qu'elle soit, au contraire, psychologique ou sociologique): c'est le triple point de vue, celui de « l'homme total » qui est nécessaire[24]. Ainsi, d'autres séries de faits s'imposent: dans tous ces éléments de l'art d'utiliser le corps humain, les faits d'éducation dominent, et cette notion d'éducation peut se superposer à la notion d'imitation. Dans l'observation d'enfants qui apprennent à marcher, par exemple, Mauss constate que certains ont une grande faculté d'imitation et d'autres une plus faible. Pourtant tous passent par la même éducation. La compréhension de cette suite d'enchaînements passe alors par cette autre notion d'imitation prestigieuse: « l'enfant, l'adulte, imite des actes qui ont réussi et qu'il a vu réussir par des personnes en qui il a confiance et qui ont autorité sur lui. L'acte s'impose du dehors, d'en haut, fût-il un acte exclusivement biologique concernant son corps. L'individu emprunte la série des mouvements dont il est composé à l'acte exécuté devant par lui ou avec lui par les autres »[25]. Pour Mauss, c'est bien dans cette notion de prestige de la personne qui fait l'acte ordonné, autorisé, prouvé, par rapport à l'individu imitateur, que se trouve tout l'élément social. Dans l'acte imitateur qui suit se trouvent tout l'élément psychologique et l'élément biologique. « Mais le tout, l'ensemble est conditionné par les trois éléments indissolublement mêlés »[26].

---

[24] Mauss met l'accent sur la nature sociale de l' « habitus ». Cette notion traduit, pour lui, infiniment mieux qu' « habitude », ces notions d' « exis », d' « acquis » et de « faculté » d'Aristote. Cet « habitus » ne désigne pas ces habitudes métaphysiques (cette « mémoire » mystérieuse) qui varient, non pas simplement avec les individus et leurs imitations, mais qui varient surtout avec les sociétés, les éducations, les convenances et les modes, les prestiges. Il précise: « il faut y voir des techniques et l'ouvrage de la raison pratique collective et individuelle, là où on ne voit d'ordinaire que l'âme et ses facultés de répétition. » (« Les techniques du corps », in *Sociologie et anthropologie*, Paris, P.U.F., 7ème édition, 1997, p.369.)

[25] *ibid.*

[26] *ibid.*

2.1.2. Les rites et les magiciens

Ces observations, des actes de la marche par exemple, mènent Mauss à interroger d'autres notions concernant la force magique, la croyance à l'efficacité non seulement physique, mais orale ou rituelle de certains actes, pour s'attacher à comprendre comment s'organise l'acte technique, souvent confondu, pour celui qui le pratique, avec l'acte physique ou l'acte magico-religieux. L'analogie peut être immédiatement faite avec la démarche d'un théoricien du théâtre et de sa formation, Jerzy Grotowski[27], à travers l'extrait d'un des ses textes célèbres.

Pourquoi un chasseur africain du Kalahari, un chasseur français de Saintonge, un chasseur bengali ou un chasseur huichol du Mexique adoptent-ils tous - pendant qu'ils chassent - une certaine position du corps dans laquelle la colonne vertébrale est un peu inclinée, les genoux un peu fléchis, position tenue à la base du corps par le complexe sacro-pelvien? Et pourquoi cette position ne peut-elle entraîner qu'un seul type de mouvement rythmique? Et quelle est l'utilité de cette manière de marcher? Il y a un niveau d'analyse très simple, très facile: si le poids du corps porte sur une jambe, au moment de déplacer l'autre jambe vous ne faites pas de bruit, aussi vous vous déplacez de manière continue très lente. Du coup les animaux ne peuvent pas vous repérer. Mais ce n'est pas là l'essentiel. L'essentiel c'est qu'il existe une certaine position primaire du corps humain. C'est une position si ancienne que peut-être c'était celle, non seulement de l'homo sapiens, mais aussi de l'homo erectus, et qu'elle concerne en quelque sorte l'apparition de l'espèce humaine. Une position qui se perd dans la nuit des temps, liée à ce que les Tibétains nomment parfois notre aspect "reptile". Dans la culture afro-caraïbe cette position est rattachée plus précisément à la couleuvre, et selon la culture hindoue dérivée du Tantra, vous avez le serpent endormi à la base de la colonne vertébrale. (...) J'ai commencé à me demander comment on avait utilisé cette énergie primaire, comment - à travers divers techniques élaborées dans les traditions - on cherchait l'accès à l'ancien corps de l'homme. J'ai fait plusieurs voyages, j'ai lu plusieurs livres, j'ai trouvé plusieurs traces. Certaines de ces traces sont fascinantes en tant que phénomènes; par exemple, en Afrique noire la technique des gens du désert du Kalahari qui consiste à faire "bouillir l'énergie" comme ils disent. Ils le font à travers une danse extrêmement précise. Cette danse compliquée et très longue (ça prend des heures et des heures) ne pourrait donc être utilisée par moi comme instrument: premièrement elle est trop complexe, deuxièmement elle est trop liée à une structure mentale des gens du Kalahari, troisièmement pour les Occidentaux il serait quasi impossible de tenir un temps aussi long sans perdre l'équilibre psychique. Il n'en est donc pas question, mais il est clair que dans le cas du Kalahari c'est le "corps reptile" qui agit. Où y a-t-il quelque chose de semblable? Dans le Zhar d'Ethiopie, par exemple, et dans le vaudou des Yorubas en Afrique, ou encore dans certaines techniques pratiquées par les Bauls en Inde. Mais tout ceci est extrêmement sophistiqué, et on ne peut en retirer un instrument simple. Regardons à présent ce qui se passe dans les dérivés des traditions. On trouve dans les Caraïbes et plus particulièrement en Haïti un type de danse appelé yanvalou, qui est appliquée par exemple lors de l'apparition d'un mystère, d'une divinité (sous l'influence du Christianisme on l'appelle aussi danse de pénitence). Ici c'est plus simple, c'est de manière plus simple lié au "corps reptile". Ca n'a rien d'étrange: on peut dire que c'est nettement artistique. Il y a des pas précis, un tempo-rythme, des vagues du corps et pas seulement de la colonne vertébrale. Et si vous faites cela, par exemple, avec des

---

[27] Jerzy Grotowski, « Tu es le fils de quelqu'un », trad. Jacques Chwat, in *Europe* n° 726, octobre 1989, Paris, Europe et Messidor, pp. 16-18.

chants qui sont ceux du Serpent Dambhala, la manière de chanter et d'émettre les vibrations de la voix aide les mouvements du corps. Nous sommes donc bien là en présence de quelque chose que nous pouvons maîtriser artistiquement, vraiment comme un élément de danse et de chant. (...)

Mauss arrive ainsi à poser une définition de l'acte technique comme un acte traditionnel efficace – en quoi il ne diffère pas de l'acte magique, religieux ou symbolique -, mais il faut qu'il soit traditionnel et efficace. Ainsi, aboutit-il à cette assertion capitale dans le champ qui nous occupe: « Il n'y a pas de technique et pas de transmission, s'il n'y a pas de tradition. »[28]

A cette croisée de tant de notions utiles pour la compréhension de la transmission, nous aimerions relater l'observation particulière que nous avons pu opérer d'un exercice dirigé par un autre théoricien reconnu de la formation théâtrale, Eugénio Barba, à partir de l'exercice bien connu de Meyerhold, autre théoricien reconnu, du « Lancement de la pierre » (Trowing the stone), exécuté par l'acteur Ralf Räuker[29]. Barba y expose les enseignements qu'il a retirés de la biomécanique[30] dans le travail qu'il a, lui-même, effectué avec Grotowski, et présente son point de vue sur la question de la transmission de la connaissance en art théâtral.

La séance commence par une brève introduction de Ralf Räuker où il se présente et explique comment il a rencontré cet exercice. Il présente ensuite l'exercice une première fois, et après cette première présentation, Barba entre dans l'espace en expliquant que la vision de cette expérience lui rappelle la manière dont il a essayé de comprendre, quelques années auparavant en Suède, comment les acteurs transmettaient leurs connaissances, apprenaient leur métier, de génération en

---

[28] M. Mauss, « Les techniques du corps », *op.cit.*, p. 371.

[29] Il s'agit en fait d'un exercice enregistré au Center for Performance Research, dont la cassette fait partie d'une collection « Arts Archives » éditée par Production Arts Documentation Unit, Exeter, (UK).

[30] Sur la biomécanique de Meyerhold, cf. notamment Béatrice Picon-Vallin, « Meyerhold », Paris, CNRS, *Les voies de la création théâtrale*, vol. 17, 1990; et « Dossier sur la biomécanique », in *Bouffonnerie* n° 18-19, Lectoure, 1990. On y trouve la description d'un exercice voisin de celui-ci, qui permet au lecteur de se faire une représentation des exercices - peu nombreux - de la biomécanique, celui du « Tir à l'Arc », où l'on repère les 29 temps qui le composent: 1. Parade, 2. Arrêt, 3. Dactyle, 4. Volte-face du tronc, 5. Geste-indication de l'endroit où se trouve l'arc, 6. Se baisser, 7. Prendre l'arc, 8. Se redresser, 9. Le soulever, 10. Mise au point du tronc, 11. Contrôle, 12. Mouvement inverse à l'extraction de la flèche, 13. Déplacement-bond de la main, 14. Extraction de la flèche, 15. Retournement de la main en l'air, 16. Mise en place de la flèche, 17. Contrôle de la corde, 18. Mouvement inverse à la volte des épaules, 19. Volte des épaules, 20. Déplacement des pieds, 21. Contrôle de la corde, 22. Visée en l'air, 23. Réunion des mains – 24. Saut en l'air (à pieds joints) – 25. Poids sur la jambe gauche – 26. Coup de pied gauche, les mains se désolidarisant (ces 4 temps correspondent au tir), 27. Cri, 28. Final, 29. Parade de sortie. [N.B.: L'otkaz (littéralement «refus ») est un concept essentiel de la biomécanique. Enoncé dès 1914 au Studio de Pétersbourg, il est à la fois défini comme un élément de fragmentation de la ligne principale de l'action (séparation d'avec le mouvement précédent et préparation du mouvement suivant) et comme un mouvement à contre-sens s'opposant à la direction du mouvement d'ensemble (recul avant d'avancer, flexion avant de se lever). L'otkaz permet donc de contrôler le mouvement, ainsi compliqué et découpé.]

génération. Face à cet exercice réalisé par Ralf Räuker, il se remémore son travail avec Grotowski et, devant la caméra, il prend conscience que la transmission est liée à la tradition; il l'explique en termes on ne peut plus maussiens: « Tout comme les parents apprennent à leurs enfants les gestes fonctionnels à faire dans telle situation, face à tel événement, les acteurs transmettent également leurs connaissances par la tradition sur des exercices inventés. » En l'occurrence, avec l'expérience de Ralf Räuker, Barba considère qu'il s'agit là d'une des transmissions les plus réussies et des plus belles.

Il se pose alors la question des informations que donnent ces types d'exercices. Il s'agit d'inventer la manière de penser par le mouvement, ce que Barba appelle « la perception de l'acteur ». Dans le rapport au public, il s'agit de la capacité à construire une dramaturgie dans laquelle le public perçoit le sensoriel. Dans cette recherche de la perception des spectateurs, il s'agit d'effectuer des rabattements des mouvements biomécaniques dans le quotidien. Au regard de cet exercice - que Barba décompose en faisant recommencer Ralf Räuker à différents endroits - on perçoit qu'une action est une succession de différents éléments, que du plus grand au plus petit des changements, le corps est influencé ; que, par le mouvement, on peut trouver la signification des mots[31] ; qu'enfin, l'exercice apprend à l'acteur à contrôler sa fatigue et son engagement.

Après deux ou trois ans de pratique d'exercices de la sorte, les acteurs les dominent. Mais au même moment, les exercices dominent les acteurs ; la question n'est donc pas la technique de l'exercice, mais bien le cheminement du corps pour atteindre, ce qu'il nomme, « la transcendance ». Dans leur enseignement, les acteurs commencent par ces formes de base, puis ces formes leur enseignent quelque chose. Ils inventent des exercices qui les libèrent et éliminent tous les

---

[31] L'enracinement, non seulement chez Grotowski, mais aussi, et au-delà, dans la méthode des actions physiques de Stanislavski est ici perceptible (cf. le descriptif de Nina Gourfinkel, « Le travail de l'acteur sur le rôle », in *Le théâtre dans le monde*, vol.VIII-n°1, Bruxelles, Elsevier éd., Printemps 1959, pp.10-22. C'est en fait ce dernier travail de Stanislavski, effectué sur la fin de sa vie, que reprendront et développeront Grotowski et Brecht, notamment: *Jerzy Grotowski et Constantin Stanislavski ont tous deux dédié leur vie à la recherche sur le métier. Ils ont travaillé avec une extraordinaire endurance et ténacité personnelle, pour arriver à de grands accomplissements et découvertes dans leur art. Pourtant les processus de travail de l'un et de l'autre sont souvent largement mal compris. (...) Grotowski est convaincu que la perle la plus précieuse de Stanislavski est sa période finale de travail où « la méthode des actions physiques » est apparue.* (Thomas Richards, *Travailler avec Grotowski sur les actions physiques*. Préface et essais de Jerzy Grotowski, Arles, Actes sud, 1995, pp. 29-30.), corroborant ainsi l'opinion que Stanislavski avait lui-même sur ce qu'il considérait être le noyau de sa recherche : « La méthode des actions physiques est le résultat du travail de ma vie entière. » (cité par Sonia Moore, *The Stanislavski System*, New York, Penguin Books, 1984, p. 10.) Et *La théorie des actions physiques de Stanislavski est probablement son apport le plus significatif à un nouveau théâtre. Il l'a élaborée sous l'influence de la vie soviétique et de ses tendances matérialistes. En même temps que les terribles convulsions que cela coûtait au comédien de figurer son rôle à partir de son physique, nombre de méthodes qui visaient à les lénifier sont devenues superflues.* (Bertolt Brecht, « Etudes sur Stanislavski, 1951 -1954 - les actions physiques », in *Ecrits sur le théâtre*, t. 2, Paris, L'Arche, 1979, p. 178.)

clichés. Toutes les informations présentes dans ces types d'exercices amènent à une autre forme, plus spirituelle, *qu'on ne peut atteindre que par le corps.*

Pour mieux comprendre ce que sont ces clichés qu'il s'agit d'éliminer et le cheminement que le corps doit parcourir pour y arriver, nous pouvons lire un autre texte de Grotowski[32] qui a le mérite d'établir, de manière patente, la filiation avec Barba, et en même temps de pointer deux types d'imitations que l'on peut observer, par exemple, dans le théâtre français comme modèle du théâtre européen : d'un côté, à la Comédie-Française, la transmission des grands rôles du répertoire – les fameux emplois classiques – s'effectue par une imitation prestigieuse du chef d'emploi que le comédien va, par la suite, retravailler devant le miroir ; d'un autre côté, dans la formalisation de la transmission de Grotowski, poursuivie par Barba, l'imitation va chercher à valoriser deux contraintes, à la fois technique et éthique, qui vont garantir l'authenticité des gestes théâtraux transmis en tant que réalités *sui generis* qui sont le travail sur soi et en coopération démocratique.

L'improvisation en groupe...Il faut premièrement voir les banalités, les clichés qui apparaissent. Il y a les banalités du travail sur l'improvisation comme il y a les banalités du travail sur les formes et les structures. Voici quelques clichés de l'improvisation en groupe: faire "les sauvages", imiter les transes, sur-utiliser les bras et les mains, former des cortèges, porter quelqu'un en procession, jouer un bouc émissaire et ses persécuteurs, consoler une victime, jouer la simplicité confondue avec un comportement irresponsable, présenter ses propres clichés de comportement quotidien, social, comme un comportement naturel (*soi-disant* la manière de se conduire au bistrot). Alors, pour aboutir à l'improvisation valable; il nous faut commencer par l'élimination de toutes ces banalités et de plusieurs autres. Il faut aussi éviter de taper le plancher avec les pieds, de tomber et ramper par terre et de faire les monstres. Bloquer toutes ces pratiques! Alors peut-être que quelque chose va apparaître: il apparaîtra par exemple que le contact n'est pas possible, si nous ne sommes pas capables de refuser le contact. C'est le problème de la connexion et de la déconnexion.

On comprend, que dans le domaine de la transmission théâtrale, cette question de l' « imitation prestigieuse », initiée par Mauss, interpelle la relation maître-élève, dont Barba trace ici les contours et dont il s'explique par ailleurs. Pour lui, être le disciple de quelqu'un, c'est s'avouer que le maître, au sens plein du mot, peut toujours vous donner quelque chose, qu'il peut « vous animer à un développement de votre personnalité vers une plus grande économie. »[33] C'est en ce sens, qu'aujourd'hui encore, il se reconnaît comme le disciple de Grotowski qui, pour lui,

---

[32] Jerzy Grotowski, « Tu es le fils de quelqu'un », *loc.cit.*, pp. 15-16.
[33] Eugenio Barba, « Un théâtre de sectaire », in *Expériences*, Holstebro, Odin Teatret Forlag, 1973, p. 156.

reste celui qui réintroduit sans cesse la nécessité du défi, pose l'*exigence*. Et lui-même, comme pédagogue, n'indique pas un savoir-faire, mais revient à l'exigence: « Quelles que soient les motivations personnelles et cachées qui t'ont amené au théâtre, maintenant que tu es entré dans cette profession, tu dois trouver un sens qui dépasse ta propre personne et qui te situe socialement face aux autres. »[34] De son maître, il retient qu' « il existe un défi auquel chacun doit donner sa propre réponse »[35]. Certes, "il faut toujours un point de départ. L'important est qu'à la fin de la route on ne rencontre pas le modèle mais soi-même."[36]

Cette situation[37] est encore précisée dans un ouvrage ultérieur[38]:

Un exercice, une fois incorporé, est une partie de la connaissance tacite de l'acteur. Il devient mémoire qui agit à travers le corps entier, réflexion active qui guide au moment du processus créatif d'un nouveau spectacle. Quel genre d'information donne la forme fixe d'un exercice? Il oblige à penser avec la globalité du corps-esprit, à rendre perceptible cette pensée à travers la forme d'une action réelle (non réaliste), à respecter la précision de la forme, à découvrir le début et la fin de cette forme, à être conscient des différentes phases – changements, variations ou péripéties dynamiques – qui la constituent. Les exercices ne sont pas un travail sur un texte, mais sur soi-même. Ils dépassent les stéréotypes ou les conditionnements masculins-féminins des élèves, les mettent à l'épreuve en les confrontant à une série d'obstructions, de détours, de résistances qui obligent à se connaître en se heurtant à ses propres limites et à les dépasser. Les exercices débouchent sur une autodiscipline qui est aussi autonomie envers les attentes et les habitudes du métier. C'est le temps de l'initiation, de la croissance d'une individualité qui s'exerce à prendre position. C'est une seconde naissance, celle d'un corps-esprit scénique indépendant des exigences de la représentation, mais prêt à les réaliser.

La référence de Barba à l'initiation, à une seconde naissance, le situe en fait dans le droit fil des textes de Mauss dont l'audience scientifique « s'explique par la possibilité qu'il offre d'égaliser le regard porté sur les sociétés humaines, en

---

[34] Eugenio Barba, « Lettre à l'acteur D. », in *L'archipel du théâtre*, Lectoure, éd. « Contrastes » Bouffonneries, 1982, p. 10.
[35] Jerzy Grotowski, « Réponse à Stanislavski », in *Chaillot* n° 11, Paris, Avril 1983, pp. 4-5.
[36] Eugenio Barba, interviewé à Volterra lors de la session de l'ISTA de septembre 1981, in *Bouffonneries* n° 4, *Improvisation, anthropologie théâtrale*, Lectoure, Janvier 1982, p. 46.
[37] Nous ne perdons pas de vue que cette situation peut prendre des aspects bien différents. Sur le « soi-même », Brecht peut écrire: « "Je ne suis pas une personne. Je nais à tout moment, à aucun je ne reste. Je nais sous la forme d'une réponse. En moi est permanent ce qui répond à ce qui reste permanent (G.A., XI, 404) », cité par Wolfgang Fritz Haug (« Le philosophe sous le masque du poète? », trad. de l'allemand par Philippe Ivernel, in *Bertolt Brecht, Revue Europe* n° 856-857, août-septembre 2000, pp.108-109.) qui commente: « Alors qu'on s'intéressait à "la conscience", Brecht, lui, s'intéressait à l'individu pris dans "la totalité de ses rapports sociaux". Alors qu'on philosophait sur le sujet, il concevait l'individu "toujours davantage comme un complexe contradictoire en constante évolution, semblable à une masse. Celui-ci peut bien se manifester à l'extérieur comme unité, il reste néanmoins pour la raison précédente une multiplicité plus ou moins traversée de combats tumultueux, où les tendances les plus diverses prennent le dessus, si bien que l'action à chaque fois ne représente que le compromis » (G.A., XXII-2, 691).
[38] Eugenio Barba, « L'essence du théâtre », in Josette Féral, *Les chemins de l'acteur. Former pour jouer*, Montréal, éd. Québec Amérique, 2001, p. 39.

rapprochant les usages du corps propres à la société occidentale de ceux observables dans les sociétés dites "primitives" », ce que Jean-Marc Leveratto[39] intitule, par ailleurs, *La magie comme savoir du spectacle*:

> *« Si l'initiation à la technique théâtrale est décrite comme un rite de passage par ceux qui l'ont vécue, et valorisée comme telle par les professionnels, c'est qu'elle est un processus de domestication, par le comédien inexpérimenté, de l'efficacité "sauvage" de son corps. Cette domestication qu'il effectue lui-même, en engageant son propre corps dans l'action et en utilisant l'expérience qui lui est transmise par des acteurs habitués à la scène – qui savent comment maîtriser les résistances du corps à sa manipulation par le regard d'autrui – constitue, en effet, une situation extraordinaire au regard des routines corporelles que mobilisent les relations sociales quotidiennes. L'épreuve du passage de la gêne à l'aisance, de la maladresse à l'habileté, de l'obscurité de la salle de répétition à la lumière du plateau qui caractérise cette initiation explique le sentiment du caractère hors du commun que l'individu va attribuer au moment collectif auquel il participe, et la valeur d'expérience mémorable qu'il lui confère d'un point de vue rétrospectif. »*[40]

Pour bien comprendre ce que Jean-Marc Leveratto appelle « l'efficacité sauvage du corps », nous proposons à nouveau de parcourir un texte de Barba traitant des difficultés, pour les Occidentaux, d'apprendre la danse et le chant.

(...) Bon, regardons ça. Si quelqu'un arrive de l'extérieur et participe à ce genre de travail, c'est comme être confronté à une technique très précise, artistique. Nous nous trouvons face à l'obligation d'avoir de la compétence. Il faut savoir danser et chanter de manière organique et en même temps structurée. Ne parlons pas pour l'instant de cerveau reptile, ne parlons que de ce seul aspect artistique, c'est-à-dire d'être à la fois organique et structuré. C'est un test qui permet de découvrir immédiatement le dilettantisme chez les gens. Par exemple chez les Occidentaux (chez les Orientaux il y a d'autres tests pour déceler le dilettantisme), parce qu'ils ne sont pas en mesure, du premier coup, de découvrir la différence entre des pas et la danse, ils frappent le sol avec les pieds croyant danser. Or la danse, c'est ce qui se passe quand votre pied est en l'air et non quand il touche le sol. Il en va de même pour les chants. Les Occidentaux, parce qu'ils sont le produit des systèmes de notation, soit dans le sens de l'écriture (les notes), soit dans le sens de l'enregistrement au magnétophone et parce qu'ils ne ressortissent pas à une transmission orale, les Occidentaux donc, confondent le chant et la mélodie. Tout ce qu'on peut "noter", ils sont plus en moins en mesure de le chanter. Mais tout ce qui se rattache à la qualité de la vibration, à la résonance de l'espace et aux caisses de résonance du corps, à la manière dont l'exhalation porte la vibration, tout cela ils ne sont même pas capables de le saisir, au début. On peut dire qu'un Occidental chante sans voir la

---

[39] Jean-Marc Leveratto, *La mesure de l'art*, *op.cit.*, p. 169.
[40] Jean-Marc Leveratto, *Le lieu commun de l'art. Une sociologie de l'expertise culturelle*, Université de Metz, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Mémoire en vue de l'Habilitation à diriger les recherches, Décembre 1999, pp. 145-146.

différence entre le son d'un piano et celui d'un violon. Les deux caisses de résonance sont fort différentes, mais l'Occidental cherche seulement la ligne mélodique sans même saisir les différences de résonances. Cela évidemment ne concerne pas les grands spécialistes, mais les dilettantes. A travers le pied qui touche le sol avec ce rythme staccato et la reconstruction de la mélodie sans les qualités vibratoires de la voix, vous pouvez reconnaître tout de suite le dilettantisme. Ce n'est pas le moment de parler de "cerveau reptile" ou du "corps ancien". Il faut juste résoudre cette première question technique et artistique. On est face au problème de base de la danse et du chant. Ensuite, si on l'a plus ou moins résolu, on peut commencer à travailler sur ce qu'est vraiment le rythme, les vagues du "vieux corps" dans le corps actuel. A ce stade on peut s'égarer vers une sorte de primitivisme: on travaille sur des éléments instinctuels du corps en perdant le contrôle de soi. Dans les sociétés traditionnelles c'est la structure du rituel qui exerce le contrôle nécessaire, alors il n'y a pas tellement de danger de perdre le contrôle. Dans les sociétés modernes, cette structure de contrôle fait totalement défaut, et chacun doit résoudre ce problème par lui-même. Quel problème? Celui de ne pas provoquer une sorte de naufrage, ou, dans le langage occidental, d'inondation du contenu inconscient dans lequel on pourrait se noyer. Ce qui veut dire qu'il faut garder notre qualité d'homme, qui dans plusieurs langages traditionnels est liée à l'axe vertical, "to stand". Dans certaines langues, pour dire l'homme on dit "ça qui est debout". Dans la psychologie moderne on parle de l'homme axial. Il y a là quelque chose qui regarde, qui veille, il y a une qualité de vigilance. Dans les Evangiles on répète: Veillez! Veillez! Regardez ce qui se passe. Veillez sur vous! Cerveau reptile ou corps reptile, c'est ton animal. Il t'appartient mais la question d'homme reste à résoudre. Voyez ce qui se passe! Veillez sur vous! Alors il y a comme la présence, aux deux extrémités d'un même registre, de deux pôles différents: celui de l'instinct et celui de la conscience. Normalement notre tiédeur quotidienne fait que nous sommes entre les deux, et nous ne sommes ni pleinement animal ni pleinement humain, on est mû de manière confuse entre les deux. Mais dans les vraies techniques traditionnelles et dans les vrais "performing arts", ce sont les deux pôles extrêmes qu'on tient en même temps. Ca veut dire "être dans le commencement", "être debout dans le commencement". Le commencement c'est toute votre nature originelle, présente maintenant, ici. Votre nature originelle avec tous ses aspects divins ou animaux, instinctuels et passionnels. Mais dans le même temps vous devez veiller avec votre conscience. Et plus vous êtes "dans le commencement", plus vous devez "être debout". C'est la conscience veillante qui fait l'homme. C'est cette tension entre les deux pôles qui donne une contradictoire et mystérieuse plénitude.[41]

Ceci justifie un nouveau détour par un texte plus ancien de Mauss *l'Esquisse d'une théorie générale de la magie*, sans qu'on perde de vue, toutefois, qu'il peut y avoir contradiction entre l'expérience magique de l'efficacité du corps et le juste traitement technique de cette efficacité. En effet, c'est l'engagement et les qualités artistiques de l'acteur qui vont conférer une efficacité locale au rite théâtral. Or quelqu'un qui serait extérieur à la situation envisagée, comme dans le cas d'un guérisseur, ne pourrait pas comprendre que l'efficacité est bien réelle, même si sa portée ne dépasse pas la situation, et que l'individu va essayer de se l'attacher et de la transporter ailleurs. C'est ce qui explique la difficulté pour quelqu'un qui n'est pas

---

[41] Jerzy Grotowski, « Tu es le fils de quelqu'un », *loc.cit.*, pp. 18-20.

indigène à comprendre que la magie c'est à la fois vraiment de la magie et en même temps pas tout à fait de la magie.

Si Grotowski et Barba peuvent admettre que la magie, l'initiation, la seconde naissance, peuvent avoir, dans la société contemporaine, cette fonction cognitive, Mauss ne l'admettait, lui, que pour les sociétés anciennes. C'est à la science qu'il attribue cette fonction dans notre société, rejoignant ainsi le souci éthique de chercheurs, comme Georges Gurvitch, pour lesquels c'est plutôt l'intégration de l'individu au collectif qui justifie l'utilisation du corps de chaque individu singulier comme un instrument d'identification de la société ou du groupe (classe) social(e) auquel il appartient. A cet égard, il nous semble pertinent, à ce stade, d'introduire un autre théoricien célèbre du théâtre et de sa formation, qui a compté dans l'évolution de ces pratiques et qui s'inscrit dans cette lignée, Bertolt Brecht[42] . L'extrait de son « traité » que nous vous proposons développe son point de vue sur les liens qui existent entre l'art et la science.

[...]
3. Depuis toujours, l'affaire du théâtre, comme de tous les autres arts, est d'amuser les gens. C'est ce qui, toujours, lui confère sa dignité particulière; il n'a pas besoin d'autre passeport que le divertissement, mais il en a absolument besoin. (...)
4. Ainsi la tâche que les anciens assignent à leur tragédie, d'après Aristote, n'est, à vrai dire, rien de plus élevé ni rien de plus bas que l'amusement des gens. Quand on dit que le théâtre est venu des pratiques du culte, on exprime seulement que c'est ce déplacement qui en a fait le théâtre. Les mystères ne lui ont guère légué de rôle cultuel, mais bien plutôt le plaisir qu'on y prenait purement et simplement. Quand à la catharsis d'Aristote, à la purgation par la terreur et la pitié (ou de la terreur et de la pitié), c'est un lavage auquel il était procédé, non seulement d'une manière plaisante, mais bien dans le but de provoquer le plaisir. En exigeant plus du théâtre ou en lui accordant davantage, on ne fait soi-même que viser trop bas.(...)
19. Les hommes sont aujourd'hui devant leurs propres entreprises comme ils étaient aux temps anciens face aux imprévisibles catastrophes naturelles. La classe bourgeoise, qui doit à la science un essor qu'elle a transformé en domination, en s'en faisant la bénéficiaire exclusive, sait fort bien que ce serait la fin de cette domination si le regard scientifique se tournait vers ces entreprises. Aussi la nouvelle science qui étudie la nature de la société humaine et qui a été fondée voilà environ cent ans l'a-t-elle été dans la lutte des dominés contre les dominateurs. Depuis lors, il y a quelque chose de scientifique dans les profondeurs, dans la classe nouvelle des travailleurs, qui sont dans leur élément dans la grande production: vues de là-bas, les grandes catastrophes apparaissent comme autant d'entreprises de la classe dominante.
20. Mais la science et l'art se rejoignent en ceci que l'un et l'autre sont là pour faciliter la vie des hommes: l'une concernant leurs ressources, l'autre étant source d'amusement. Dans l'air qui s'ouvre, l'art puisera l'amusement dans cette productivité nouvelle qui peut si bien

---

[42] Bertolt Brecht, « Petit organon pour le théâtre », in *Ecrits sur le théâtre*, Paris, Gallimard, Biblio. de la Pléiade, 2000, pp. 355-356 et 360.

améliorer nos ressources et qui pourrait, une fois qu'on ne l'entreverra plus, être elle-même la plus grande source de tous les plaisirs.

Mauss définit les *rites magiques* et la *magie* tout entière, en premier lieu, comme des faits de tradition. La forme des rites est éminemment transmissible – les faits qui ne se répètent pas ne sont pas magiques - et elle est sanctionnée par l'opinion. Dans la mesure où les rites ont une efficacité particulière, où ils font plus qu'établir des relations contractuelles entre des êtres, ils ne sont pas juridiques, mais bien magiques ou religieux. Mais la magie est essentiellement un art de faire, « elle est le domaine de la production pure, *ex nihilo*; elle fait avec des gestes et des mots ce que les techniques font avec du travail (...) On peut dire que [l'art magique] est toujours le plus facile. Il évite l'effort parce qu'il réussit à remplacer la réalité par des images. »[43] *Les actes rituels*, au contraire, sont, par essence, capables de produire autre chose que des conventions ; ils sont éminemment efficaces, ils sont créateurs ; ils font. Ainsi, pour Mauss, les arts sont tout entiers pris dans la magie, dans la mesure où leur efficacité et celle des rites ne sont pas distinguées mais bien pensées en même temps. Il récuse que les arts et la magie aient été partout distingués, parce qu'on sentait entre eux quelques insaisissables différences de méthode. De fait, les uns et l'autre font appel à la tradition qui est sans cesse contrôlée par l'expérience: celle-ci met constamment à l'épreuve la valeur des *croyances techniques* – qui sont elles aussi créatrices.

Selon une définition qui ne part pas de la forme des rites, mais bien des conditions dans lesquelles ils se produisent et marquent la place qu'ils occupent dans l'ensemble des habitudes sociales, Mauss appelle *rite magique* tout rite qui ne fait pas partie d'un culte organisé (rite privé, secret, mystérieux, ou qui ne tend pas vers le rite prohibé), et nomme *magicien* l'agent des rites magiques, qu'il soit ou non professionnel, considérant ainsi que des rites magiques peuvent être accomplis par d'autres que des spécialistes. Toutefois, s'il est des rites qui sont à la portée de tous et dont la pratique ne requiert plus d'habilité spéciale, c'est très souvent qu'ils se sont vulgarisés par leur répétition, qu'ils se sont simplifiés par l'usure ou qu'ils sont vulgaires par nature. Mais dans tous les cas, il reste au moins la connaissance de la « recette », *l'accès à la tradition* pour donner, à celui qui la suit, un minimum de qualification.

---

[43] M. Mauss, « Esquisse d'une théorie générale de la magie », in *Sociologie et anthropologie*, *op.cit.*, p. 134.

Néanmoins, lorsque l'on voit la magie attachée à l'exercice de certaines professions, comme celle de médecin, de barbier, de forgeron, de berger, de fossoyeur,... et d'acteur, il n'est plus douteux que les pouvoirs magiques sont attribués, non pas à des individus, mais bien à des corporations. Tous ces professionnels sont, au moins virtuellement, des magiciens : leur vie professionnelle met ces gens à part du commun des mortels et c'est cette séparation qui leur confère, à tous, l'autorité magique, en raison de leur étrangeté même. Et sa thèse, nous ramène en mémoire ce texte[44] qui, parmi tant d'autres, nous interpellait à l'aube de cette recherche sur le métier d'acteur[45]: les individus auxquels l'exercice de la magie est attribuée ont déjà, abstraction faite de leur qualité magique, une condition distincte à l'intérieur de la société qui les entoure de suffisamment de mystère pour pouvoir les traiter de magiciens.

ETRANGE METIER, que ce métier d'acteur, où travailler c'est jouer; où il s'agit perpétuellement d'être quelqu'un d'autre que soi; où sa personnalité propre ne s'exprime que par des personnalités d'emprunt; où l'on ne se trouve qu'en se perdant, à travers des identités d'occasion toujours remises en question; où le moi profond ne peut être atteint qu'à force d'être cherché là où il ne paraît pas être; où le naturel est fondé sur l'artifice; où la vérité ne se fait jour que dans le faux-semblant.
ABSURDE METIER, où il faut gagner sa vie en en simulant d'autres, pour le confort de spectateurs qui eux-mêmes cherchent dans ces simulacres leur propre raison d'être, quand ce n'est pas l'oubli de leur insatisfaction d'exister; où il n'est pas rare de devoir attendre longtemps le droit de s'accomplir, par l'identification à autrui; où l'on n'a de cesse que de se montrer, pour se dissimuler aussitôt derrière des masques; où l'on vit souvent pauvre et obscur en jouant les riches et les puissants, et pour eux; où la gloire rarement atteinte se paie très cher; où la popularité s'accompagne toujours plus ou moins de la suspicion qui s'attache aux magiciens.
ADMIRABLE METIER, que ce métier d'acteur, où l'on a la chance inouïe de pouvoir dépasser sans cesse ses propres limites; où l'on peut être vraiment soi-même sans jamais n'être que cela; où l'on dispose d'un permanent recours contre ses insuffisances intimes; où l'on vit d'emprunts qui sont de vraies richesses; où chaque personnage est une rencontre qui devient connaissance; où, d'un rôle à l'autre, l'on n'en finit pas de voyager, et en tous sens, au pays de l'homme.
METIER NECESSAIRE, que ce métier grâce auquel chacun de nous, spectateur, peut s'observer, se juger, se connaître, se transformer peut-être, à travers les projections de lui-même que la scène ou l'écran lui propose; par le miracle duquel nous bénéficions, pour à notre tour devenir autre, afin de mieux nous découvrir à nous-mêmes, de toutes les ressources de l'imaginaire; par lequel la vie tout entière est révélée, vérités et mensonges, démons et merveilles, à charge pour nous de savoir si notre fonction est de l'assumer, de la subir, ou de la changer.

---

[44] P. Lherminier, « Le mystère en pleine lumière », éditorial, in *Cinéma d'aujourd'hui, Le métier d'acteur*, n° 10, Paris, Filmédition, Noël 1976, pp. 13-14.
[45] Parmi tant d'autres, qui vont de l'étude sérieuse à l'entretien, pur et simple, de la mythologie de l'acteur: voir notice bibliographique en annexe.

L'acteur, en définitive, manifeste par ses rôles, et par destination, un double mystère: celui de sa propre nature, et de sa "vocation" même, ajouté à celui de son moyen d'expression: mystère, en somme, de l'incarnation. Mais c'est le mystère en pleine lumière, offert à tous sous les projecteurs, et où les évidences sont éclatantes. A nous de discerner, entre mystère et lumière, ce qu'est le meilleur pour nous-mêmes, suivant que le spectacle nous requiert par ce qu'il nous cache, ou par ce qu'il nous apprend.

Ainsi sa conclusion s'éclaire: si certains individus sont voués à la magie par des sentiments sociaux attachés à leur condition, ils doivent faire l'objet de sentiments sociaux forts, aussi puissants que ceux qu'on accorde aux magiciens eux-mêmes ou à ceux à qui on attribue des pouvoirs magiques, comme ces praticiens des métiers précédemment énumérés.

Or si ces sentiments sont provoqués avant tout par leur caractère anormal, Mauss induit que le magicien a, en tant que tel, une situation socialement définie comme anormale. Il la doit à ses dons particuliers, qualités réelles ou supposées, qui sont l'objet de mythes ou plutôt de traditions orales. Et l'on sait par Mauss que c'est par ce truchement que le mythe et la représentation du mythe peuvent coïncider réellement: « Il y a même dans l'imagination religieuse une sorte de langage intérieur, et cela fait que la seule objectivation des images peut avoir une vertu efficace. »[46] Il est vrai qu'il distingue une autre différence qui peut séparer les mythes complexes des représentations élémentaires: « Celles-ci sont l'âme de rites efficaces; elles déterminent des mouvements qui sont destinés à agir sur les choses; elles ressortissent donc à la vie réelle et sérieuse. Au contraire, les mythes complexes sont de la sphère de la poésie; on ne les prend pas ou on ne les prend pas complètement au sérieux. »[47]

C'est pourtant ce que fait Barba, lorsqu'il associe le mythe, le rite qu'il inclut et le rite qu'il suscite, pour en faire l'essence même du théâtre, au prix, il est vrai, d'une lecture délibérément simple du mythe lui-même.

Un des mythes les plus émouvants et ambigus de la civilisation occidentale raconte l'histoire d'un homme qui recherche son origine. Sur le chemin de son identité, il assassine son père, engendre des fils-frères, apporte la peste à une population entière. Il s'exile, mais une adolescente le suit: Antigone. Des années plus tard, quand elle retourne dans sa ville, les

---

[46] M. Mauss, « Mythologie et symbolisme indien - Textes à l'appui de l'Essai sur le don », in *Œuvres*, *op.cit.*, vol.3, p. 65.
[47] M. Mauss, « Notes à l'essai sur L'art et le mythe », in *Œuvres*, *op.cit.*, vol.2, p. 241.

Thébains se battent entre eux. Les frères jouissent en se torturant les uns les autres, les enfants portent des armes, ils ont appris à égorger. Violence et horreur: Thèbes est le cœur des ténèbres.
Face à la guerre civile, où ses frères se sont entretués, Antigone prend position. Elle ne défend pas son oncle Créon et la loi de l'Etat qu'il représente. Elle ne va pas se joindre à l'armée de son frère en guerre contre l'Etat. Elle connaît le rôle qu'elle a choisi. Elle accomplit l'action qui lui permet d'être loyale envers ce rôle. La nuit, elle sort de la ville pour aller répandre une poignée de terre sur le cadavre du frère auquel Créon a refusé toute sépulture. Un rite symbolique, vide et inefficace contre l'horreur. Que cependant elle accomplit par nécessité personnelle. Et qu'elle paie de sa propre vie.
La poignée de terre d'Antigone, la poignée de spectateurs de Grotowski: quelle action dérisoire pour résister à l'époque et ramer contre ses courants. Mais nous ne pouvons effacer cette action de notre mémoire. Elle est à l'origine et nous pousse à continuer jour après jour malgré l'isolement, le manque de considération, les résultats modestes, le danger. C'est ça, le théâtre: un rituel vide et inefficace que nous remplissons avec notre "pourquoi", avec notre nécessité personnelle. Qui, dans certains pays de notre planète, se célèbre dans l'indifférence générale. Et, dans d'autres, peut coûter la vie à ceux qui le pratique.[48]

Cette opposition entre science et magie est importante pour la suite de notre compréhension car elle correspond à des tensions introduites entre des modèles d'acteur et des modèles de spectacle. De ce point de vue, elle est une opposition qui prend une valeur herméneutique des tensions entre clans professionnels, comme nous pourrons le voir plus loin, et de la rhétorique utilisée dans les disputes entre modèle du théâtre-laboratoire et modèle du théâtre-entreprise, chacun accusant l'autre de magie et revendiquant une attitude scientifique.

2.1.3. L'éthique du corps

Notre cheminement dans ce champ théâtral, à savoir l'intérêt que nous portons au théâtre en général, et particulièrement les productions scéniques en rapport avec le Conservatoire Royal de Liège (étudiants, acteurs, pédagogues, metteurs en scène), et nos observations antérieures et actuelles, nous ont amené, à la découverte du corps comme mesure du travail de l'acteur en formation. En effet, ce corps, cet instrument de plaisir, de valorisation du don de soi comme condition technique de la présence du comédien peut apparaître bel et bien comme une mesure. Cette mesure a pour fonction principale de mettre à jour les éléments essentiels qui interviennent dans la transmission, la formation professionnelle des acteurs et qui permettent de poser éventuellement un regard critique sur la validité des contenus de la formation, à savoir le projet pédagogique, compris comme projet de société en

---

[48] Eugenio Barba, « La troisième rive du fleuve », in *Le théâtre ailleurs autrement, Revue Europe*, Paris, octobre 1989, p. 34.

« miniature ». Ce projet prend forme et contenu de ce que nous avons appelé dans le travail de maîtrise le « pôle des réalités » qui, au fil du temps ethnographique, s'est érigé en paradigme dominant et explicatif dans les discours comme dans les pratiques, du moins au sein du microcosme théâtral que nous avons observé.

Ce paradigme dominant n'est ni en soi ni pour soi le fruit du hasard, mais résulte bien d'un choix éthique largement partagé par l'ensemble du corps enseignant, et indirectement par les futurs comédiens. Cette éthique imprègne la formation dans ses multiples dimensions, à savoir les contenus pédagogiques et les relations singulières qui s'établissent entre les formateurs et les étudiants, en vue d'une pratique théâtrale en rupture « totale » avec le théâtre classique. Dans ce sens, les deux parties doivent mettre en œuvre un processus initiatique et donc formatif qui les amène à réaliser le projet commun qu'ils se sont assignés. Notons, encore une fois, qu'il y a implicitement une tension de fait entre un désir d'une pratique théâtrale différente et l'aboutissement réel de ce processus formatif qui produit un type d'acteur qui est à même de mettre en acte, à travers le jeu théâtral, le projet pédagogique (projet social en miniature) dans sa propre pratique professionnelle.
In fine, l'éthique de cette pratique microsociale veut traduire la société dans le jeu théâtral en la décontextualisant sur scène, tout en lui donnant une signification, qui dépasse ce microcosme en l'inscrivant dans le macrocosme social. Ce processus possible nous amène à s'interroger sur les manières - le comment - de sa réalisation. Logiquement, il s'agit de savoir comment les tenants de ce projet faisaient-ils, font-ils et feront-ils pour réaliser, en terme de transmission de savoirs (savoir-faire, savoir-être, ..), l'exercice d'une profession, possible ou non.

Sur base des observations réalisées, nous pouvons dire, du moins pour ce qui est des formateurs et dans la mesure où ils s'inscrivent totalement dans le paradigme des réalités, que cette transmission ne se réalise que si les étudiants acceptent, comprennent et mettent en pratique ce paradigme, à leur corps défendant et volontairement. Ici, l'éthique des formateurs rejoindra éventuellement celle des futurs comédiens. Si ceci nous paraît paradoxal, la réflexion d'un philosophe contemporain, Jean-Paul Resweber, nous ouvre peut-être une première porte vers un élément de réponse:

> *« Plus étonnant encore est le paradoxe d'une transmission qui engage une certaine forme d'innovation[49]. En général, on assimile machinalement reproduction et transmission. Mais, à y bien réfléchir, si la transmission fait de nous des héritiers, c'est parce qu'elle nous enjoint de recréer l'objet transmis. En clair, c'est l'acte même de la transmission qui transforme le message en héritage. A telle enseigne qu'il n'y a aucune origine assignable à la transmission si ce n'est le résultat qui l'atteste. »*[50]

Nombre de réflexions de praticiens de théâtre vont bien dans le même sens. Ainsi, dans son article « Héritages et savoir-faire » Julie Brochen - metteur en scène d'un célèbre Penthesilée de Kleist et du récent Décaméron des femmes à l'Odéon - précise:

> *« Je ne peux pas me référer à une tradition transmise sans heurt et sans rupture, parce que mon passé proche est cette période dite de la "modernité" et que l'idée de "modernité" implique la remise en question totale de la transmission de la tradition, de cette transmission verticale du savoir. Bien sûr chaque génération rompt avec le passé, mais jusqu'alors la notion de tradition supposait la transmission d'une pratique, dont on pouvait retrouver les signes dans l'œuvre des descendants. Aujourd'hui ce n'est plus le cas. Je voudrais donc proposer à la réflexion l'idée d'une transmission du savoir qui ne serait plus verticale mais que l'on dirait horizontale ou périphérique. (...)*
> *Jean-Luc Nancy disait que l'art était "passage, succession, apparition, disparition, événement...un achèvement sans fin...une finition infinie[51]". Si la question de l'héritage nous donne une image circulaire et dynamique plutôt que verticale et passive de la transmission, nous renouons avec une liberté ludique : liberté de déplacer, de transformer, liberté d'évoluer sans tabou . »*[52]

C'est donc bien le pôle des réalités comme choix éthique qui va être au centre de nos préoccupations. Pour en étayer le caractère essentiel dans l'étude des transmissions théâtrales, nous renverrons à nouveau aux travaux de Jean-Paul Resweber dont nous garderons à l'esprit deux assertions paradigmatiques dont la nature philosophique nous engage à remettre en cause la voie tracée jusqu'ici par les apports de la sociologie des professions[53].

---

[49] Le projet pédagogique du Conservatoire Royal de Liège annonce notamment: « (...) La meilleure façon pour le comédien de trouver sa voie c'est d'être confronté à des propositions créatrices, elles aussi personnelles et singulières. Les travaux qui sont proposés à l'évaluation des jurys ne sont pas seulement scolaires ou académiques. Il s'agit parfois de mises en scène achevées ou de spectacles qui vont au public. Mais dans tous les cas, ces travaux ont un caractère de création originale, portés par la volonté artistique d'un enseignant. », cf. *infra*.

[50] J.P. Resweber, « Les paradoxes de l'éducation » , in *Le Portique, Revue de philosophie et de sciences humaines*, n°4, Strasbourg, 2ème semestre 1999, p.98.

[51] J.L. Nancy, *Les Muses*, Paris, Galilée, 1994, pp. 142-143.

[52] J. Brochen, « Héritages et savoir-faire », in *La Revue du Théâtre* n° 25, Diff. Actes sud, Paris, été 1999, pp. 93-97.

[53] *A la différence de la communication, la transmission se passe finalement de techniques. Elle se déploie, en effet, dans l'espace d'une spécificité culturelle ou d'une singularité relationnelle qui résiste à la standardisation des procédés. Tout se passe comme si les moyens planifiés mettaient en péril l'objet à transmettre. On peut, en effet,*

l'acteur. C'est donc le corps symbole qui formalise et concrétise cette interaction pédagogique au regard de la matrice de référence qui est, rappelons-le, le pôle des réalités. Contrairement aux formations classiques où le corps s'éloigne dans une simple représentation et est séparé de ce qui lui donne sens, à savoir la société qui le produit, cette formation singulière, en se basant sur la façonnation du corps, le met en scène en liaison directe avec ce qui préside à son avènement, à savoir la société des femmes et des hommes qui, entre autre et en partie, interprètent le monde à l'aide du théâtre. Cette symbolisation par le corps permet de réduire la tension qu'il y a entre le théâtre et la société. Le corps de l'acteur en scène représente la société, permet son interprétation, sa compréhension, et en ça les rapports sociaux se reflètent dans la représentation théâtrale, ce qui permet de dire que cette formation théâtrale ne peut se réaliser qu'en s'inscrivant de fait dans ce que nous avons déjà nommé le pôle des réalités qui était, déjà en partie, explicatif de la condition socioprofessionnelle des comédiens en Communauté française de Belgique.

Le corps du comédien est ainsi posé à la fois comme sujet et objet de cette transmission et mis en relation avec l'éthique de la formation, et l'expertise des acteurs de terrain. Si l'on comprend la formation professionnelle des comédiens comme un processus par lequel le corps du comédien se construit, elle renvoie non seulement à une saisie sensori-motrice et cognitive de mouvements, de postures et de traits en lien direct avec les principes et les valeurs éthiques et esthétiques issus de l'histoire des formes de théâtre apprises, mais aussi à l'intériorisation d'un ensemble de relations sociales dont les corps sont les sujets. Le but de ce processus est bien de permettre, *in fine*, à un comédien de pouvoir représenter ces relations sociales, à travers un texte, sur une scène, face à un public.

Cette technologie théâtrale, centrée sur le corps comme moyen de performance artistique, tente de rendre compte des problèmes complexes que pose la domestication du corps en tant qu'il est à la fois le moteur, l'outil et le produit de la performance de l'acteur.[54] En prolongeant l'analyse vers le public et la pédagogie du public, éléments incontournables de l'acte théâtral, cette recherche ambitionne d'aller au-delà de l'explication de l'incorporation de l'art théâtral. Elle devrait également montrer que, pour l'acteur, l'essentiel de l'apprentissage de cet art particulier passe aussi par une intériorisation corporelle des relations sociales

[54] Cf. Jean-Marc Leveratto, « Art du théâtre et sociologie de la magie », in *Sociologie de l'art*, n°11, 1998, pp. 33-52.

éprouvées dans la société, pour pouvoir, à travers sa propre socialité, les représenter en public et ainsi participer à la compréhension du monde. En d'autres termes, cette étude montre que le maître et l'élève sont amenés à faire de la « sociologie en acte » au travers de et par leur corps.

Si nous avons privilégié la question de la manipulation du corps, le savoir du corps est, quant à lui, transmis par l'intermédiaire de la référence aux sciences humaines et sociales (sociologie, psychologie, philosophie notamment). Cette petite incise nous permet de préciser que la formation théâtrale au CRLg est un endroit où – comme nous pourrons le voir dans l'exposition des pratiques – l'on parle beaucoup de choses qui ne semblent pas avoir de rapport direct avec cette question du corps.

2.1.4. Le don et le fait social total

A ce stade, nous renvoyons encore aux observations de Mauss sur les techniques du corps, comme « les façons dont les hommes, société par société, d'une façon traditionnelle, savent se servir de leur corps », c'est pour constater que, si dans une institution de formation théâtrale, il y a bien à l'œuvre des techniques corporelles (corps, voix, mouvement) dans le jeu de l'acteur, il y a aussi, dans la même acception, une ou des techniques de l'apprentissage à incarner un rôle. Certes, ces techniques vont être imitées, reproduites et, *in fine*, incorporées par les apprentis comédiens, mais il conviendra de discerner comment, au sein d'une même institution de formation, des variations s'opèrent dans la manière et le cadre dans lesquels ces techniques se transmettent, non pas simplement en fonction des individus et de leurs imitations particulières, mais encore en fonction des « faits d'éducation », variables au sein de l'équipe pédagogique, des convenances et des modes, des « prestiges » et des « imitations prestigieuses », et enfin des strates de temps perceptibles dans l'organisation du processus. Ces « habitus » – selon la définition de Mauss - renferment à la fois des « techniques et l'ouvrage de la raison collective et individuelle, là où on ne voit d'ordinaire que l'âme et ses facultés de répétition ». Sur un terrain comme celui qui nous occupe, où la transmission se fait à travers une équipe pédagogique unie sur un projet dans lequel chacun se reconnaît, mais composée de membres aux personnalités très diverses et aux tendances artistiques notoirement différentes, l'habitus implique une interpellation singulière de la notion de maître. Inscrite dans le projet pédagogique, il lui appartient d'élaborer concrètement sa définition singulière, sans doute ailleurs, que

dans celle que Georges Banu, par exemple, prête à Brecht qui « considérait que toute identité forte ne peut s'affirmer comme telle qu'à la suite d'une victoire obtenue au terme d'un combat ardu avec la tradition et le maître qui l'incarne. »[55], ou que dans celle que Vitez se donne à lui-même dans *le cercle de l'attention*[56] :

Maître ou professeur. Je préfère ce vieux mot de maître. Contrairement à l'apparence, il est le plus modeste. De quoi s'agit-il, enfin? Des artistes très jeunes se rassemblent autour d'un plus vieux – plus vieux, ou aîné. Il les entraîne dans son aventure singulière, et eux, en retour, lui font effectivement son théâtre (comme les élèves du peintre, dit-on, dans l'Atelier), en jouant dans les ouvrages qu'il monte, et, plus encore, en apportant leurs inventions à la période qu'il traverse. Toute l'année Racine, à l'Ecole de Chaillot, fut marquée par les inventions inoubliables des élèves eux-mêmes. Pas seulement l'interprétation magnifique qu'Anne a donnée d'Hermione ou d'Iphigénie, Farida de Roxane! Les idées d'interprétation, les expériences rares demeurent dans la mémoire comme autre chose que des souvenirs; ce sont les chapitres d'une histoire du théâtre qui se fait en dehors de l'histoire publique – mais c'est bien de l'histoire, de la grande Histoire, qu'il s'agit. (...)
L'Ecole, je la vois toujours, quand j'y pense, comme un cercle: c'est le cercle de l'attention. Je n'aime pas les programmes pédagogiques, les divisions en années d'études et capacités successives. Il n'y a que le cercle; il peut durer le temps qu'on veut, les élèves y sont mêlés, débutants ou aguerris. Leurs regards convergent vers le centre, où on joue. Le maître est assis dans le cercle; son rôle n'est pas de dire comment il faut jouer, mais d'entraîner le cercle à déchiffrer les signes qui sont donnés au centre. Et naturellement on circule sans cesse du centre à la circonférence. La formation de l'acteur est faite, ainsi d'intelligence de soi-même.

A les considérer du point de vue du « fait social total », ces différentes dimensions, qui tentent de circonscrire cette transmission devraient permettre l'émergence d'un nouveau paradigme maussien du don. Mais comme nous le fait remarquer Jacques Dewitte:

> *« Il faut comprendre que le cycle du don, s'il est certes une sorte de structure, est avant tout une histoire, une dynamique, et qu'à ce titre, il est imprévisible, non programmable: qu'il comporte en son cœur même une indétermination qui lui est essentielle (et qu'on peut situer plutôt du côté du "recevoir"). Indétermination qui n'est autre que celle sur laquelle repose tout lien social: risque et énigme d'une liberté, qu'on peut désirer, attendre, mais non garantir. (...) »*[57]

---

[55] Georges Banu, « Les penseurs de l'enseignement », *Alternatives théâtrales*, n° 70-71, Bruxelles, décembre 2001, p. 2.
[56] Antoine Vitez, « Réflexions sur l'école », in *L'art du théâtre-Le metteur en scène en pédagogue*, n° 8, Paris, Actes sud/Th. Nat. de Chaillot, Hiver 1987, Printemps 1988, pp. 32-33.
[57] Cf. Jacques Dewitte, « Il ne fallait pas. Notes sur le don, la dette et la gratitude. », in *L'obligation de donner. La découverte sociologique capitale de Marcel Mauss, La Revue du M.A.U.S.S.* semestrielle, n° 8, Paris, La Découverte/M.A.U.S.S., 2ème semestre, 1996, pp. 102-113.

Focalisé ainsi sur la problématique du don, si bien épinglée par Georges Banu, il nous a semblé utile, de manière à présenter une construction objectivée et compréhensible de cette réalité sociale, de repartir de la conception maussienne de l'échange: la théorie du don. Nous avons fait ce choix particulier – que d'aucun pourrait encore qualifier de « passéiste » - parce que, de fait, la pensée de Marcel Mauss nous apparaît des plus actuelles.

Tout d'abord sa pensée sociologique - qui date des années 1925 - a largement dépassé les cadres de la sociologie pour s'étendre à l'ethnologie, l'histoire, la linguistique, l'économie et la philosophie. Son approche radicalement nouvelle de la réalité sociale, au sein de l'Ecole française de Sociologie, a permis d'ouvrir le débat sur des questions principales qui allaient agiter la pensée de l'après-guerre jusqu'à nos jours - et dans lesquelles nous nous inscrivons pleinement: celle du statut des sciences humaines et de leur possible unité, celle de la solidarité problématique entre le sens et la structure des phénomènes sociaux.

Ensuite, l'opérationnalité de ses écrits[58] - que l'on pense à *l'Essai sur le don*, à l'*Esquisse d'une théorie générale de la magie* ou aux *Techniques du corps*, mais aussi au petit *Manuel d'ethnographie*, méticuleusement retranscrit par l'un de ses étudiants à la fin de sa carrière - trouve une pertinence avec la nature et l'objet de nos recherches. Si la théorie du don, et les trois obligations fondamentales de cette prestation entre groupes ou individus que sont donner, recevoir et rendre, s'y appliquent à l'évidence, sans doute conviendra-t-il, cependant, de cerner les aspects à la fois similaires et différents qu'ils peuvent prendre dans la formation dispensée au sein du CRLg. L'approche d'un champ, de prime abord aussi atypique, demeure à "bricoler". Il reste que les catégories maussiennes du don s'appliquent à la relation de formation des comédiens, « parcours solitaires dans un groupe », auxquels les observations de Mauss sur les rapports entre l'individu et le groupe semblent donner une juste interprétation[59]. D'autant que sa mise à l'épreuve

---

[58] On se référera pour les trois premiers à l'édition présentée par Georges Gurvitch: M. Mauss, *Sociologie et anthropologie*, Paris, P.U.F., 7ème édition, 1997; et pour le quatrième à la troisième édition de M. Mauss, *Manuel d'ethnographie* (avertissement et préface de Denise Paulme), Paris, Payot, 1989. On se référera également à la monumentale réédition de M. Mauss, *Œuvres* (présentation de Victor Karady), 3 vol., Paris, Editions de Minuit, 1968, 1974, 1969.

[59] Suivant les enseignements de O. Hamelin et de A. Espinas, il retient du premier l'idée que toute représentation est relation – c'est-à-dire se fonde sur « l'union d'une dualité de contraires »–, du second, le souci de rechercher les logiques d'actions humaines et les principes d'une « science de mœurs ». L'influence de Durkheim n'est pas négligeable, bien qu'il s'en détache, notamment, par une mise à distance de la méthode d'explication « génétique » des faits sociaux. Dans sa revendication de l'émancipation de l'ethnologie vis-à-vis de la sociologie, il précise les règles de la méthode ethnographique et introduit une division de l'anthropologie en morphologie sociale et

de la sociologie de Durkheim minimise les traits les plus contestables de cette dernière, le mysticisme latent du groupe, l'esprit de système, l'optique génétique, et les nuances avec l'immense mérite de les ancrer dans le concret. Nous pourrions nous fixer comme ambition de suivre les pas de Mauss, dans la mesure où nous avons pu observer que la construction de son concept de *fait social total* – qu'il développera dans son *Essai sur le don* – lui vient de cette nouvelle approche, d'apparence fonctionnaliste, où il a pu amorcer un renversement de perspective, en considérant les faits dans leur relation avec l'ensemble du corps social et en tentant de les comprendre à partir de leurs usages sociaux.

Face à une réalité comme la formation théâtrale, il est stimulant d'appréhender une démarche, non plus focalisée sur les institutions, le droit, les rites ou les mythes,... qui, considérés en soi, au prix d'un découpage de la réalité sociale, ne sont, en somme, que des abstractions, mais centrée sur la totalité concrète dans laquelle toutes ces dimensions s'intègrent, et par rapport à laquelle elles prennent sens, en formant système. Mais surtout, sur le terrain qui nous occupe, il est particulièrement intéressant de constater, si l'on suit Mauss, que *le fait social total* ne s'appréhende pas comme une simple réintégration de ses aspects discontinus, familiale, technique ou juridique, il faut qu'il s'incarne – qu'il s'incorpore – dans une expérience individuelle que l'on peut concevoir de deux points de vue différents.

D'abord du point de vue d'une histoire individuelle qui permet d'observer le comportement d' « êtres totaux », et non divisés en facultés ; ensuite du point de vue d'une anthropologie, considérée comme un système d'interprétations qui rendent simultanément compte des aspects physiques, physiologiques et sociologiques de toutes les conduites. Il appartient au sociologue-anthropologue de recomposer le « tout social » et de repérer les moments privilégiés où une « société » se donne à voir tout entière, en mettant en branle l'intégralité de ses institutions et de ses représentations. Il a donc la tâche de présenter le fait social total dans ses trois dimensions, c'est-à-dire de faire coïncider la dimension proprement sociologique avec les multiples aspects synchroniques, les aspects diachroniques ou historiques, et enfin la dimension physio-psychologique que le fait social total inclut nécessairement.

---

physiologie sociale, forme et fonctionnement (dont relèvent les représentations et les pratiques, c'est-à-dire les idées et les actions).

Ainsi, la notion de fait social total est en relation directe avec le double souci de relier le social et l'individuel d'une part, le physique (ou le physiologique) et le psychique, de l'autre. Mais toute la théorie repose sur l'existence d'une structure dont l'expérience n'offre que les fragments, les membres épars ou plutôt les éléments. L'observation empirique fournit un grand nombre d'activités sociales en apparence hétérogènes entre elles, en particulier trois obligations: donner, recevoir, rendre. Mauss pose l'échange comme le dénominateur commun de ces nombreuses activités et peut ainsi concevoir la notion du don. Ni l'échange ni le don ne sont visibles dans les faits, seules sont visibles les obligations. Si l'échange est une nécessité et s'il n'est pas donné par l'observation, il faut donc le construire.

Ainsi, tout comme Mauss intègre dans une structure - définie dans la théorie du don – les trois obligations – donner, recevoir, rendre – qui caractérisent l'échange, allons-nous être invités à nous réapproprier cette théorie pour comprendre cette relation d'échange particulière que constitue la formation théâtrale.

Nous tiendrons compte encore de ce que cette notion de fait social total s'est prêtée à de multiples interprétations, parfois divergentes, tant l'œuvre de Marcel Mauss est faite plus d'intuitions que d'assertions. C'est le cas, par exemple, entre Gurvitch et Lévi-Strauss, qui ont considéré, l'un que le phénomène social total devait embrasser autant la conjoncture que la structure ; l'autre découvrant dans la structure et le caractère relationnel de la pensée symbolique la charpente du fait social total. Leur opposition témoigne du caractère heuristique de l'œuvre de Mauss et laisse augurer que nombre de thèmes qui y sont abordés - les techniques du corps, le sacrifice, la notion de personne, l'ici et maintenant... - livreront leurs possibilités d'exploitation sur le terrain spécifique de la formation théâtrale.

Nous nous autorisons ici, poussé par le caractère heuristique de la démarche, à opérer un détour chez Georges Gurvitch, et plus particulièrement par cette causerie faite à Royaumont en avril 1955, durant une décade centrée sur « Le Théâtre et la Société »[60]. Partant du constat que « l'aspect théâtral de la vie sociale est bien plus vaste et plus pénétrant que l'ensemble des organisations, des procédures et pratiques, des symboles et modèles mêmes qui agissent dans un cadre social », il n'hésite pas à s'interroger sur la ligne de démarcation effective entre la réalité

---

[60] Cf. Georges Gurvitch, « Sociologie du théâtre », in *Les Lettres nouvelles* n° 35, Paris, Julliard, février 1956, pp. 196-210.

sociale et le théâtre dans la mesure où il se demande en quoi les rôles joués par les acteurs d'une pièce de théâtre se distinguent effectivement des rôles sociaux « dont les trames remplissent et secouent les cadres sociaux réels ». Pour lui, l'affinité entre la société et le théâtre est bien celle de « l'intervention dans cette société de trames des rôles sociaux. » Sans doute, ne nie-t-il pas qu'une ligne de démarcation entre la réalité sociale et le théâtre existe bel et bien:

> *« Le théâtre est une "sublimation" de certaines situations sociales, qu'il s'agisse de leur "idéalisation", de leur "parodie", ou de l'"appel à leur dépassement". Le théâtre est à la fois une sorte d'échappatoire des luttes sociales et une incarnation de ces luttes. »*[61]

Mais sa description de la représentation théâtrale, comme manifestation sociale, tend à réduire cette démarcation:

> *« C'est pour revivre certaines situations sociales, parfois trop pesantes, pour s'affranchir de cette pression, qu'on va au théâtre; ou bien, au contraire, l'enthousiasme effectif qu'on a éprouvé et qui commence à s'émousser demande à être ranimé par un spectacle qui le réchauffe. Et ce qu'on retrouve au théâtre en y étant poussé par les problèmes de la vie collective réelle, ce sont...plusieurs cadres sociaux nouveaux. »*[62]

Sans doute peut-on trouver, aujourd'hui, cette description quelque peu sommaire, en tout cas sans référents suffisants aux textes fondateurs de l'art théâtral. Il est vrai qu'au moment de sa communication, les textes des premiers « pères fondateurs »[63] de l'art théâtral contemporain, Antoine, Copeau ou Lugné-Poe, Craig ou Reinhardt, voire Dullin ou Jouvet, ...restent fragmentaires, peu accessibles, éparpillés dans des manifestes, articles de revues, éditions confidentielles. Quant à l'œuvre des trois piliers du théâtre moderne, elle n'est pratiquement pas connue: dans le domaine français, les premières traductions – contestables – de Stanislavski n'apparaissent, précisément, qu'à la fin des années cinquante[64] et l'accès à ses notes, que Gurvitch aurait peut-être pu aborder dans sa langue originale, est quasi nul; l'œuvre de Brecht est pratiquement inconnue dans le domaine francophone, et

---

[61] *ibid.*, pp. 201-202.
[62] *ibid.*, p. 199.
[63] Pour reprendre l'expression de Fabrizio Cruciani, « Les pères fondateurs et le théâtre-pédagogie au XXe siècle », in Eugenio Barba, Nicola Savarese, *Anatomie de l'Acteur, Un dictionnaire d'anthropologie théâtrale*, Cazilhac, Bouffonneries Contrastes, 1985, p. 137.
[64] Cf. C.S. Stanislavski, *La formation de l'acteur (An actor prepares)*. Introduction de Jean Vilar. Traduit de l'anglais par Elisabeth Janvier, Paris, Olivier Perrin, 1958 et *La construction du personnage*. Préface de Bernard Dort. Traduction de Charles Antonetti, Paris, Olivier Perrin, 1966.

les premiers écrits qui apparaissent après les représentations initiales en France du Berliner Ensemble en 1954 – quelques temps seulement avant la mort de Brecht! – suscitent plutôt l'incompréhension[65]. Quant à Grotowski[66], si c'est en 1959 qu'il crée son premier Théâtre Laboratoire à Opole, ses premiers écrits ne sont connus qu'en 1968 par l'édition de l'Odin Teatret, dont la première traduction française date de 1971.

Il n'en est pas moins vrai que le caractère pénétrant du regard sociologique de Gurvitch reste celui d'un précurseur, car après avoir constaté – curieusement d'ailleurs – que l'essentiel des études théâtrales est consacré au public du théâtre, il assigne à la sociologie du théâtre d'autres perspectives de recherche qui nous apparaissent, aujourd'hui encore, comme extrêmement fécondes. L'analyse de la représentation théâtrale elle-même, comme se déroulant dans un certain cadre social, est une de ces voies qui offre un grand intérêt sociologique, notamment dans l'analyse des contradictions entre le cadre théâtral et le cadre social réel; l'étude du groupe des acteurs en est une autre. L'étude du rapport fonctionnel du « contenu » des pièces, ainsi que de leur style, avec les cadres sociaux réels, en particulier avec les types de structures sociales globales et les classes sociales, présente un réel intérêt en soi, mais trouve aussi un prolongement dans l'étude de la manière dont les œuvres comme les tragédies antiques ou les pièces de Shakespeare, par exemple, continuent d'exercer sur nous un effet puissant dans des structures sociales globales bien différentes de celles où elles sont nées. Et c'est précisément à partir de sa propre typologie des structures sociales globales[67] qu'il désigne une dernière voie de recherche – qu'il considère comme la plus importante : l'étude des fonctions sociales du théâtre dans les différents types de structures sociales globales.[68]

N'est-il pas évident que, dans les divers types des sociétés dites archaïques, les fonctions sociales du théâtre se lient avec le rituel, les prières, la magie et les ordalies? Les

---

[65] Cf. par exemple Jean-Louis Barrault: *La méthode de Stanislavski est séduisante, mais un peu trop illusoire. Celle de Bertolt Brecht renferme hélas! quelques vérités, mais elle n'est pas gaie.(...)Tout ce qui compte c'est: le contact, l'érection du désir, et l'Acte. Il y a des amants à tête froide, d'autres à tête chaude. Rien ne prouve que ceux-ci soient meilleurs que ceux-là. Tous les goûts sont respectables.* (in « L'avis des grands interprètes contemporains », *Le théâtre dans le monde*, vol. IV.1., Bruxelles, Elsevier, 1955.)

[66] Jerzy Grotowski, *Vers un théâtre pauvre*, Lausanne, L'Age d'Homme éd., 1971.

[67] Georges Gurvitch, *Déterminismes sociaux et libertés humaines. Vers l'étude sociologique des cheminements de la liberté*, Paris, P.U.F., 1955, pp. 191-297; voir aussi *Traité de sociologie*, tome 1, Paris, P.U.F., 1960, p.157 sq.

[68] Georges Gurvitch, « Sociologie du théâtre », in *Les lettres Nouvelles*, n° 35, Paris, Julliard, février 1956, pp. 196-210.

fameux "mystères" du Moyen-Age ont pour fonction de confirmer la foi et de soutenir la priorité de l'Eglise sur toutes les autres chaînes hiérarchiques en compétition dans la société féodale. Les fous du roi, les bouffons, les chanteurs et danseurs dans les cours des puissants suzerains qui sont les fondateurs, souvent cruels, de monarchies naissantes, ont pour mission de réconforter la conscience du potentat, parfois chargée de remords pesant et d'appréhensions graves. Le théâtre de l'ancien régime (de la monarchie absolue solidement établie et éclairée, ayant pactisé avec la bourgeoisie des villes contre les féodaux et ayant élevé certains bourgeois à la noblesse de robe) accomplit une fonction de justification rationnelle et d'éducation intellectuelle. Tel fut le rôle de Shakespeare d'une part (n'a-t-on pas supposé qu'il s'identifiait avec Francis Bacon?), Racine et Corneille de l'autre. Le théâtre sous le régime libéral du capitalisme concurrentiel a pour fonction le délassement et le divertissement des classes possédantes. Il devient également une entreprise commerciale, qui doit attirer le public venu "s'amuser", et qui ne peut pas se passer de la publicité. Dans cette structure sociale globale désignée comme capitalisme organisé, qui caractérise avec différentes nuances la société occidentale d'aujourd'hui, les fonctions sociales du théâtre se diversifient. En effet, il s'agit de théâtre dirigé, soit que ce "dirigisme" s'exerce au profit de trusts et cartels tout-puissants intervenant comme commanditaires de l'Etat qui ne réussit pas ou réussit à peine à garder une velléité de neutralité, soit des classes opprimées qui s'intéressent au théâtre par l'intermédiaire de leur organisations culturelles, professionnelles ou même politiques. D'où la multiplicité des tâches du théâtre contemporain, et la triple face du théâtre d'aujourd'hui: de guide facilitant l'acceptation de situations établies, d'organe de protestation, au moins symbolique, contre le régime existant, et de divertissement. En tout cas, il s'agit d'un théâtre de plus en plus "engagé", même quand il ne veut pas l'être consciemment.

Sous les régimes ouvertement autoritaires, tels que le tsarisme ou les fascismes de différents genres, pour autant que le théâtre s'adresse au grand public et par exception n'a pas pour mission spéciale la propagande officielle (ce qui n'a pas d'ailleurs été possible dans le cas du nazisme), ce théâtre sert facilement à exprimer l'opposition, le mécontentement, et même à prendre le caractère d'une manifestation quasi révolutionnaire. Ceci a été une des causes, sinon la cause principale, de l'extraordinaire succès du théâtre en Russie, où il enthousiasma la jeunesse pendant deux siècles au moins. Ainsi, non seulement le remarquable développement du théâtre russe, mais également les futurs spectateurs faisant la queue devant les guichets et y restant debout toute la nuit, sont entrés dans la tradition russe bien des générations avant l'avènement du régime soviétique.

Les fonctions sociales du théâtre sous les régimes collectivistes pourraient être diverses et demanderaient une discussion spéciale. Tout ce qu'on peut dire au point de vue des faits c'est que les efforts visant à ne développer que la fonction pédagogique et politique du théâtre en U.R.S.S. ont avorté; mais en même temps le théâtre soviétique a pu obtenir des résultats merveilleux en étant affranchi de tout ingérence du profit privé, de l'élément commercial, et en disposant de moyens hors pair.

En tout cas, on conviendra que des résultats tout particulièrement riches et fertiles peuvent être attendus de la sixième branche de la sociologie du théâtre: l'étude des variations de ses fonctions dans les différents types de sociétés globales.

Nous laisserons en suspens la question qu'il pose: « *Dans ce travail de jonction entre la théorie et la recherche empirique, le théâtre peut-il jouer le rôle d'une technique particulièrement efficace d'expérimentation sociologique?* »; tout en lui traçant, cependant, un avenir:

> *« Peut-être pourrait-on, tôt ou tard, aboutir à ce que certaines représentations théâtrales soient susceptibles d'être utilisées comme un faisceau de signaux et d'appels pour provoquer des actions collectives, le public relevant de cadres sociaux précis et structurés, étant incité à participer au jeu des acteurs et à le prolonger dans la vie réelle. »*[69]

Mais c'est à juste titre qu'il considère les sociodrames de Moreno comme la parodie d'une telle entreprise[70]. Il faut plus sûrement y voir des développements – entendus comme des modélisations de situation servant de guide ou « d'action sur l'action » du spectateur - apparus dans les travaux de Brecht ou dans une entreprise comme celle du spectacle *Rwanda 94* que nous aurons à examiner dans le corps même de cette recherche.

Il nous apparaît, cependant, que ce détour par la réflexion de Gurvitch fonde l'infléchissement que nous allons opérer dans notre parcours de l'œuvre de Mauss par la mise en relation des concepts qu'elle draine avec ceux de la recherche théâtrale, en particulier avec les œuvres inaugurales – Stanislavski, Brecht, Grotowski. Nous garderons toutefois à l'esprit qu'en aucune manière cet exercice ne doit entacher la « sévère discipline inductive » à laquelle nous sommes attachés à nous astreindre sur le terrain même de notre propre recherche.

La thématique et la méthode que l'*Essai sur don* inaugure ont connu un écho retentissant tant en sociologie qu'en ethnologie, mais aussi en philosophie, en linguistique, en économie et en histoire. Ce texte prend appui sur des considérations, apparemment anodines, relatives à certaines coutumes polynésiennes. Mais l'analyse qu'il développe débouche rapidement, par une intention au moins aussi philosophique que sociologique, sur une dimension constitutive du social en tant que tel, pour atteindre finalement des orientations pratiques concernant le développement des sociétés contemporaines, dites civilisées. Mauss cherche donc à dévoiler « un de ces rocs humains sur lesquels sont bâties nos sociétés »[71], fondement permanent dont la mise à jour rendra

---

[69] *ibid.*, p. 209.
[70] cf. Moreno, *Fondements de la sociométrie*, trad.fr., Paris, P.U.F. 1954, pp. 35-41 et la critique de Gurvitch dans *La vocation actuelle de la Sociologie*, Paris, P.U.F., 1950, pp. 258 sq.
[71] Marcel Mauss, « Essai sur le don », in *Sociologie et anthropologie*, *op.cit.*, p.148.

possible la déduction de « quelques conclusions sur quelques problèmes que posent la crise de notre droit et la crise de notre économie »[72].

Le plan du texte correspond tout à fait à une telle amplification du propos et à la construction progressive de sa généralité. A partir d'éléments singuliers recueillis dans l'ethnographie polynésienne, Mauss procède à une extension, à la fois géographique et historique; géographique tout d'abord, puisque à l'étude du régime du don dans le microcosme polynésien succède, dans le second chapitre, la démonstration que ce régime est en réalité caractéristique de toutes les sociétés du Pacifique; historique ensuite, puisque Mauss établit, dans le troisième chapitre, qu'un grand nombre de sociétés anciennes témoignent, avec un impact tout aussi considérable, du même phénomène. Enfin, dans un dernier chapitre, il devient possible de montrer que les sociétés dans lesquelles nous vivons, aussi « évoluées » qu'elles puissent paraître, révèlent des modes de relations analogues, et que le régime du don tel qu'on a pu le découvrir dans des contrées si éloignées et dans un passé si enfoui, conserve toute son efficace actualité dans notre droit et notre morale.

Ce retour final à l'ici et au maintenant est un aspect fondamental du texte. Il fonctionne comme une réappropriation de nous-mêmes à la lumière nouvelle d'une recherche que Mauss qualifie d'archéologique, recherche dont le rôle est bien plus de présentifier le passé que de le retracer.

Ce travail de réappropriation, dans son utilisation ici et maintenant, tel que le décrit Mauss trouve, certes, son correspondant chez les initiateurs du théâtre contemporain, inséparable de la formation théâtrale. C'est tout le sens de *Ma vie dans l'art* de Stanislavski. Celui-ci enracine ses premières expériences - que ce soit avec les amateurs ou, ensuite, avec les professionnels -, ses rencontres marquantes – notamment avec Nemirovitch-Dantchenko – et finalement la fondation du Théâtre d'Art en 1898, dans l'exploration (puis le refus) d'une longue tradition, dans un itinéraire nourri de la réflexion et de l'observation de modèles, même conventionnels et stéréotypés, lui à qui son appartenance sociale avait donné le privilège d'organiser des spectacles dans le théâtre familial. Chez Brecht aussi, la quête de l'héritage revêt une importance considérable; mais hériter exige aussi d'assumer un choix privilégiant l'efficacité, « l'utile » et se traduit notamment par

---

[72] *ibid.*

« un pillage intervenant/impertinent, permettant la projection des matériaux ainsi récoltés et redynamisés au cœur des possibles et impossibles du devenir forcément indéterminé. »[73]

Mais le discours des hommes de théâtre, confronté à celui de Mauss, permet cependant d'observer, souvent, un décalage particulier: « l'archéologie » d'un acte aussi éphémère que l'acte théâtral impose des voies d'approches pour le moins singulières. Lorsque Barba écrit: « Il est essentiel de ne pas oublier l'héritage des ancêtres. C'est lui qui nous relie au premier jour, nous aide à transcender notre agir immédiat et à projeter son sens dans le futur. »[74], sa parole a, certes, des accents maussiens.

Quelle est mon origine? Qui sont mes ancêtres? Professionnellement, j'ai un aïeul-totem: Stanislavski. J'ai d'autres aïeux: Meyerhold, Vaktangov, Copeau, Eiseinstein. J'ai un frère aîné, Grotowski. Qui est mon aïeule? Y a-t-il des femmes à mon origine? Parmi mes ancêtres je pourrais mentionner Gordon Craig. Mais pourquoi aucun livre ne mentionne-t-il sa sœur Edy? C'est elle, finalement, qui est notre aïeule. Mon aïeule, votre aïeule. Parce que le théâtre de groupe ne fut pas créé dans les années soixante, ni dans les années vingt ou trente par l'agit-prop allemand. Le théâtre de groupe fut créé au début de ce siècle en Angleterre par des femmes qui luttaient pour le droit de vote, les "suffragettes" qui, pour donner un plus grand impact à leurs réunions, pour condenser les évidences d'une situation d'injustice, se dirigèrent vers celles qui professionnellement avaient de l'expérience: les actrices. De cette manière, elles créèrent des groupes théâtraux de femmes dont la fonction n'était pas artistique ou esthétique, mais qui était de donner un autre sens à cette relation que nous appelons théâtre.
Edy Craig est mon aïeule. Son frère est devenu célèbre par ses grands amours et ses visions grandioses. Mais elle fut celle qui depuis la Première Guerre mondiale jusqu'en 1925 à Londres a persévéré contre le courant avec son groupe Pioneer Players.
Il est essentiel de ne pas oublier l'héritage des ancêtres. C'est lui qui nous relie au premier jour, nous aide à transcender notre agir immédiat et à projeter son sens dans le futur.

Mais ce n'est qu'un mince paradoxe, parmi tant d'autres: lorsqu'il apporte, par exemple, sa magistrale contribution à une étude plus générale sur *Les chemins de l'acteur* et qu'il énonce,

> *« J'aime parcourir l'histoire souterraine du théâtre, où chaque réformateur vient vers moi comme un écorché qui crie sa solitude et sa révolte, me montre sa blessure, et dont les bégaiements sont*

---

[73] Philippe Ivernel, Jean-Marc Lachaud, « Brecht aujourd'hui », in *Bertolt Brecht, Revue Europe* n° 856-857, août-septembre 2000, pp.6-7.
[74] Eugenio Barba, « La troisième rive du fleuve », in *Le théâtre ailleurs autrement, Revue Europe*, Paris, octobre 1989, p. 28.

> *un abîme de questions. Je suis hypnotisé par leurs biographies, j'étudie, médusé, leurs spectacles, je m'émeus de leurs choix. C'est une quête d'identité professionnelle et un voyage à l'intérieur de moi-même. Je découvre ma culture, mes ancêtres, l'hérédité qu'ils m'ont léguée: mes racines, mes ailes . »*[75]

c'est dans un paragraphe intitulé « La tradition n'existe pas », mais qui succède lui-même à une solide étude de « La tradition européenne et le Big Bang » où il explique « la mutation anthropologique » que constituent les forces qui, au XXe siècle, font exploser le modèle central et unique du théâtre et tracent ainsi une multiplicité de chemins qui se nourrissent de tensions contradictoires. Le « décalage » est ainsi introduit: « J'invente une tradition pour découvrir mon hérédité et me confronter à elle, pour me battre et m'approprier quelque chose qui est une partie de mon intégrité, une tradition à laquelle j'appartiens et qui m'appartient. Je ressens l'obligation de lui donner corps, de lui insuffler vie, de décider comment et où l'investir, pourquoi et à qui la transmettre. Les ancêtres – leurs destinées, leur cohérence et leurs défaillances, les mots et les formes qu'ils m'ont fait parvenir du passé – me murmurent un secret, à moi personnellement. C'est par l'action que je déchiffre ce secret. Consciemment ou non, mes actions donnent feu à leurs formes et à leurs mots. J'en vois les cendres balayées par les vents de l'oubli, de la dérision et de la cruauté de l'époque. Au cœur de la fumée de cet incendie que j'ai allumé, je discerne le sens mystérieux, qui est seulement à moi et qui me pousse à travers le théâtre, comme un cheval aveugle qui galope sur le bord d'un précipice glacé.
La tradition n'existe pas. Moi, je suis la tradition, une tradition-en-vie. Elle matérialise et dépasse mon expérience et celle des ancêtres que j'ai incinérés[76].(...) »

Chez Mauss, cette méthode archéologique penchée sur le présent parvient à une nouvelle coalition des rôles scientifiques. La structure enfouie dont il est désormais question revêt un intérêt ethnographique et historique qui est aussi immédiatement sociologique. L'historien comme l'ethnographe voient leurs recherches se concentrer en un éternel présent, celui du social comme tel, qui est l'objet propre du

---

[75] Eugenio Barba, « L'essence du théâtre », in Josette Féral, *Les chemins de l'acteur. Former pour jouer*, Québec, éd. Québec Amérique, 2001, p. 50.
[76] *ibid.*, p. 51. Et il ajoute un peu plus loin: *Quand je disparaîtrai cette tradition-en-vie n'existera plus. Peut-être qu'un jour, quelqu'un, poussé par une nécessité qui n'appartient qu'à lui, se confrontera à cette hérédité en léthargie, la secouera, se la réappropriera en la brûlant de la température de ses actions. Ainsi, par un acte qui présuppose beaucoup d'amour, il extirpera le secret de mon hérédité et consolidera le sens personnel de ses actions. S'approprier signifie « choisir » les sources de sa connaissance, savoir se nourrir.(...)*

sociologue. Par là, en effet, le théoricien du social se trouve fondé pour prendre en charge une fonction résolument pratique, et s'instaure comme une sorte de guide spirituel, formulant un certain nombre d'hypothèses sur l'avenir de nos sociétés, les voies dans lesquelles elles sont engagées ou devraient l'être.

C'est évidemment une des préoccupations majeures chez les initiateurs de théâtre; certes, chacun à sa manière. Prenons d'abord Jerzy Grotowski[77], puis Bertolt Brecht[78] :

Ce n'est pas pour faire des discours que je travaille mais pour élargir l'île de liberté que je porte; mon obligation n'est pas de faire des déclarations politiques, mais de faire des trous dans le mur. Les choses qui m'ont été interdites doivent être permises après moi; les portes qui ont été fermées à double tour doivent être ouvertes. Je dois résoudre le problème de la liberté et de la tyrannie par des mesures pratiques; ça veut dire que mon activité doit laisser des traces, des exemples de liberté. Est-ce que cette vie que vous vivez c'est assez? Non, cette vie n'est pas suffisante.

LE COMEDIEN: Je croyais pouvoir très bien jouer vos pièces? Je ne joue donc pas de manière traditionnelle?
LE PHILOSOPHE: Vous les jouez de manière traditionnelle. Vous ne les jouez pas bien. Je ne veux pas dire qu'il ne ressort pas de l'art dramatique quand vous jouez nos pièces, mais nos pièces, elles, ne ressortent pas. De même, quand l'ancienne dramaturgie effleure le contenu des réalités nouvelles, il en ressort bien de l'art dramatique, mais les réalités, elles, ne ressortent pas. Et c'est pourquoi je dis que votre jeu est mauvais: quand vous jouez nos pièces les réalités ne ressortent pas.
LE COMEDIEN: Et quelles sont-elles, ces nouvelles réalités?
LE PHILOSOPHE: Le comportement des hommes les uns envers les autres, les mobiles de leurs actions, comment et par quel processus naît un personnage, etc.
LE COMEDIEN: Les hommes ne se sont-ils pas toujours comportés de la même façon les uns envers les autres, etc.?
LE PHILOSOPHE: Non.
LE COMEDIEN: Pourquoi, le sachant, ne pourrais-je pas simplement le représenter? Même sans vos pièces?
LE PHILOSOPHE: Pour représenter ces réalités aujourd'hui, il faut les reconnaître comme transformables.

L'effort qui préside à l'*Essai sur le don* est bel et bien de s'inscrire dans « une sévère discipline inductive », et non pas dans une démarche de type essentialiste qui consisterait à introduire subrepticement un critère de généralité au point de

---

[77] Jerzy Grotowski, « Tu es le fils de quelqu'un », *loc.cit.*, pp. 14-15.
[78] Bertolt Brecht, « Notes sur le comédien », in *Ecrits sur le théâtre*, Paris, Gallimard, Bibl. de la Pléiade, 2000, p.798.

départ de l'étude, en lui donnant d'emblée pour objet une essence, en l'occurrence le don en soi, dont il suffirait de suivre les modes d'actualisation au travers d'une pluralité de formes sociales particulières. Le fait de prendre le don pour angle d'approche de la réciprocité des obligations qui existent entre les individus appartenant à un même groupe social implique une perspective très différente de celle qui consiste à analyser le phénomène sous l'angle du contrat. Il s'agit bien d'analyser, de toute évidence, l'insertion de l'individu dans une structure qui l'oblige, et qui représente une force sociale à laquelle il doit se plier, alors même que sa volonté semble y être engagée. A cet égard, le récit d'une jeune pédagogue, dans le souvenir de sa propre formation, est explicite:

> *« Rester vivant. Etre vivant. C'est LA question de tout acteur. De ses premiers pas au dernier jour, c'est ce que Zeami[79] dut éprouver dans son corps, lui qui était aussi grand interprète de nô. Son corps d'homme qui était son bien d'artiste, il comprit qu'il devait en être l'éternel accoucheur.*
> *L'acteur, il s'accouche sans cesse.*
> *Et comme l'acteur "entre en théâtre", il revit l'histoire de son apprentissage au monde, tel l'enfant. Stanislavski en parle avec sa simplicité et sa bienveillance particulière à l'élève Torstov lors des toutes premières leçons. Et regarder n'est pas encore voir, et écouter n'est pas entendre... C'est étrange, toutes les fois où il m'a été donné de travailler les premières techniques d'approche du jeu avec les apprentis acteurs, la plupart d'entre eux faisaient d'abord maladroitement "semblant" de regarder. Ils "jouaient" à regarder. "Mais c'est pourtant bien ça que je dois faire!", me dit l'un d'eux. Oui, mais... non! Pour qu'advienne le jeu et ainsi la croyance de celui qui te regarde, toi, ton corps doit en faire la véritable expérience. Et ce n'est pas tout, mais c'est une longue histoire...*
> *Aujourd'hui encore et de plus en plus je pense, chaque fois que commence une aventure de théâtre, je ne sais plus respirer, marcher, parler, penser... Je suis en état de creux, je me vide de moi, je me désapprends, je me désarme, j'attends l'Autre.*
> *Désarmer...*

---

[79] Réf. à Zeami, *La tradition secrète du nô*, Paris, Gallimard/Unesco, 1960; mais surtout à la description de Georges Banu: *Ici l'avancée s'accomplit par paliers soigneusement respectés, pas à pas, âge par âge. L'art du nô épouse de près la courbe de la vie et n'exclut nul âge puisque « la fleur », chaque fois autre, peut éclore tout au long d'une biographie. La précaution à prendre consiste à désigner correctement « la fleur » de chaque cycle. Et, cette série de mutations se traduit par les changements de noms d'un âge à l'autre, une scansion onomastique à même de baliser le parcours du grand acteur. Zeami fait de l'alliance entre le grain de l'âge et les secrets du métier la voie à suivre afin de parvenir à l'épanouissement suprême. Il durera peu car dès la quarantaine le crépuscule s'amorce; parce que brève, la perfection du nô est d'autant plus précieuse. Une fois atteinte cette frontière, l'interprète, pour ne pas déchoir, doit « se montrer encore plus sévère pour soi-même ». Nul compromis, nulle complaisance: l'intransigeance ne peut être que sans faille. Les traités de Zeami désignent les mirages à écarter, suggèrent les tâches à assumer, prodiguent des conseils stylistiques à respecter. Et cela avec une justesse aujourd'hui encore confirmée. Ainsi, après le cycle de l'acquis s'engage le dernier, celui de la transmission, et l'acteur à partir de la cinquantaine doit se choisir « un second », légataire virtuel du savoir obtenu sur la voie du nô. Et enfin, pour conclure, l'interprète arrivé au sommet de son art s'engage sur le chemin du « renoncement ». Alors, déjà âgé, le maître sacrifie ses outils et fait de « la non-représentation » l'idéal de son art, art suprématiste qui rappelle le célèbre blanc sur blanc de Malevitch. Quand l'on atteint la splendeur immobile du non-jeu le nô s'achève. Et avec lui une vie d'homme.* (in *L'acteur qui ne revient pas*, Paris, Gallimard, 1993, pp. 86-87.)

> *On vient au théâtre armé. Une partie de l'apprentissage c'est l'histoire de ce désarmement.*
> *J'étais une jeune fille cuirassée et rebelle, intrépide peut-être aussi? Je me souviens de la puissance extrême de toutes sortes d'énergies brutes qui m'habitaient.*
> *De sentiments de révolte, d'injustice.*
> *De désirs impérieux, de violences à l'état brut.*
> *En armes.*
> *Cependant, actrice me sembla vite mon état de nature et j'eus le privilège de faire de belles et bonnes rencontres et d'expérimenter mon art, depuis les traditions de la représentation jusqu'aux audaces de son "au-delà ».*[80]

On le voit bien, ici comme chez Mauss, l'enjeu est de dépasser la thématique de la contrainte, de rompre sa fonction explicative exclusive, pour accéder à une problématique de la détermination qui agisse précisément comme liberté. *L'Essai sur le don* inaugure en effet l'exigence de tenir ensemble, sans jamais sacrifier l'un à l'autre, la dimension obligatoire du fait envisagé et l'aspect volontaire sous lequel il se donne. Le mode de la détermination sociale est d'une complexité telle qu'il ne peut se laisser réduire à une coercition, qu'elle soit explicite ou implicite, avouée ou plus ou moins cachée. Aussi est-il nécessaire de développer une vision élargie des causes sociales qui intègre en elle, en les liant les unes aux autres, non seulement des tendances proprement collectives, mais les délibérations individuelles qui se manifestent effectivement et auxquelles le sociologue a très directement accès. De sorte qu'il convient d'insister particulièrement sur la solidarité qui unit, de façon si contradictoire, volonté et obligation, liberté et nécessité, et de procéder à son élucidation progressive en décrivant les mécanismes concrets qui la sous-tendent.

Si l'aspect volontaire du don ne peut en aucun cas être escamoté, c'est parce qu'il n'est rien d'autre qu'un point de vue sur l'obligation que le don actualise. Bien plus que l'opposé de l'obligation, il est en quelque sorte son envers, la réalisation de son action dans le procès même par lequel il semble la réfuter.

C'est ce qu'a très bien vu Monique Borie, lorsqu' invitée à s'interroger sur le rôle du *Metteur en scène en pédagogue*[81], elle associe comme un même chemin l'enseignement et la création et définit l'attitude du pédagogue comme « (...) un

---

[80] Francine Landrain, « Et avec lui la vie d'un homme », in *Le Jardinier, Cahiers Groupov* n° 2, Liège, Groupov, Décembre 1997, pp. 28-29.
[81] Monique Borie, « Enseignement et création, un même chemin – Grotowski et Barba », in *Le metteur en scène en pédagogue. L'art du théâtre* n°8, Paris, Actes sud/Théâtre Nat. de Chaillot, Hiver 87, Printemps 88, p. 129.

mélange de rigueur et d'ouverture chaude – relation exemplaire entre deux êtres dans le contexte d'un travail théâtral où l'humain et le professionnel se veulent indissociables ». Elle continue en précisant que : « Acceptation d'un être humain par un autre"[82] le lien pédagogique se fonde sur la rencontre, le choix et le don réciproque. "Il faut être strict mais comme un frère"[83] car le pédagogue s'engage tout entier au côté de l'élève. N'est-ce pas là l'image même de ce maître idéal que Copeau regrettait de ne pas avoir eu (et qui avait pour lui le visage de Stanislavski): "cette présence vivante, familière et redoutable, rude et tendre, qui chaque jour, par le don qu'elle nous fait d'elle-même, paraît en droit d'exiger de nous le meilleur"[84] (...). »

2.1.5. Nouveau champ, nouvelle ethnographie

Si la compréhension de la nature du don nous aide à élaborer le fait social total, que constitue pour nous le fait théâtral, encore faut-il en saisir les mécanismes sous-jacents, et pour ce faire, réemprunter les voies de l'observation que Mauss a, lui-même, empruntées. Sans refaire ici par le menu tout le chemin parcouru, nous évoquerons sans plus ses observations de guerre sur le maniement des bêches par les troupes anglaises et françaises, sur les marches différentes des régiments français et anglais, et sur les dissonances amenées par l'utilisation, chez ces derniers, des sonneries et batteries françaises; ses observations sur la nage dont il découvre l'intérêt à la fois historique et ethnographique, ... pour en arriver, à travers la référence à la division des actes traditionnels en techniques et en rites, à comprendre l'erreur commise jusqu'alors de ne considérer qu'il y a technique que quand il y a instrument. C'est de cette compréhension que naît l'élaboration des techniques du corps: « le corps est le premier et le plus naturel instrument de l'homme. Ou plus exactement, sans parler d'instrument, le premier et le plus naturel objet technique, et en même temps moyen technique, de l'homme, c'est son corps. »[85]

Par le choix d'une démarche ethnographique combinatoire[86], nous nous sommes centrés sur la diversité des situations au quotidien entre enseignants et enseignés,

---

[82] Jerzy Grotowski, *Vers un théâtre pauvre*, *op.cit.*, p. 24.
[83] « Le nouveau testament du théâtre », in *op.cit.*, p. 47.
[84] Jacques Copeau, *Appels*, Paris, Gallimard, 1974, p. 77.
[85] M. Mauss, *Sociologie et anthropologie*, *op. cit.*, p. 372.
[86] Cf. Nicolas Dodier, Isabelle Baszanger, « Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique », in *Revue française de sociologie*, XXXVIII, 1997, pp.37-66.

et sur « la mise en scène » de ces interactions. Nous voulons mettre en exergue la tension qui existe entre la complexité de la formation et la « simplicité » du jeu de l'acteur et montrer que le « maître et l'élève apprennent tous les deux ». Que le premier incorpore des règles sociologiques auxquelles, par la formation, il initie le second.

Le déploiement de ce processus formatif, éducatif et initiatique ne peut se concevoir que dans l'espace d'une spécificité culturelle ou d'une singularité relationnelle caractérisée par un ensemble de règles où l'enseignant et l'enseigné s'interpellent sur un projet spécifique et, en se l'appropriant, conquièrent et affinent leur identité respective.

Aussi bien l'avertissement de Marcel Mauss s'avère-t-il pertinent: il n'est jamais aisé, dans une approche ethnographique, de déterminer la morphologie sociale du groupe que l'on veut étudier. « La plus remarquable difficulté à trancher d'abord, à surmonter au cours de l'étude ensuite, c'est la détermination du groupe social étudié. »[87]

Néanmoins, selon la définition même qu'il en donne, nous pouvons considérer comme « société » les enseignants et enseignés du Conservatoire Royal de Liège, c'est-à-dire « un groupe social généralement nommé par lui-même et par les autres, plus au moins grand, mais toujours assez grand pour contenir des groupes secondaires dont le minimum est de deux, vivant ordinairement à une place déterminée, ayant une langue, une constitution et souvent une tradition qui lui sont propres. »[88]

Proposer un regard maussien sur les pratiques de transmissions des compétences théâtrales ne peut, cependant, pas se permettre de faire l'économie des apports de la sociologie des professions et, en ce qui concerne les spécificités du champ théâtral, d'une sociologie de la formation, tant il est vrai que, comme nous l'avons dit précédemment en présentant les travaux de Pierre-Michel Menger notamment, la frontière entre formation et profession n'est pas si facile à tracer.
En l'occurrence, il nous faut donc admettre que toute institution de formation en général, et toute institution de formation théâtrale en particulier, se définit une ligne

---

[87] Cf. M. Mauss, « Morphologie sociale », in *Manuel d'ethnographie*, Paris, éd. Payot, coll. Petite Bibliothèque, 1967, p.23.
[88] *ibid.*

pédagogique, et dans les meilleurs des cas, un projet pédagogique, qui traduit une certaine vision du monde, une manière pragmatique de regarder le monde, la formalisation complexe, tant par le corps que par la parole, d'un discours sur le monde. Ce regard particulier aboutit à une manière particulière de « faire » du théâtre et à une manière particulière de « fabriquer » des comédiens.

La deuxième partie de la recherche « Plantation du décor » présentera donc l'histoire d'un groupe social particulier, celui du Conservatoire Royal de Liège, qui permettra d'une part de resituer les enjeux de la formation dans cet espace défini et d'autre part, d'aller au-delà d'une réflexion sur l'incorporation de techniques du corps considérée indépendamment du contexte culturel dans lequel elle a lieu.

2.2. La question de l'observateur

Il nous faut, à présent, préciser quelques points épistémologiques et méthodologiques concernant les liens que nous avons pu entretenir et entretenons toujours avec ce groupe social particulier. La difficulté trouve son essence dans la proximité « naturelle » qui caractérise nos liens avec ce champ professionnel théâtral. Les lecteurs le comprendront, penser et écrire ce champ n'est certes ni le fruit du hasard ni celui de la nécessité. Les méandres des saisons ont été souvent ceux des saisons théâtrales, avec un père acteur et professeur d'art dramatique au CRLg et une mère animatrice culturelle. Notre vie quotidienne a donc été - et est encore - ponctuée par des pratiques culturelles diverses, où les représentations théâtrales tiennent une place majeure. Outre les visées descriptives et scientifiques qui permettent d'objectiver les enjeux techniques, éthiques et esthétiques de la formation du corps du comédien, cette thèse comporte également une dimension affective – et subjective - à la fois individuelle et collective.

En effet, Max Parfondry, mon père, était Professeur d'art dramatique au Conservatoire Royal de Liège et, à ce double titre, est devenu au fil de la recherche l'interlocuteur privilégié de terrain. Il est mort à Paris le 12 novembre 2002, après avoir joué la dernière représentation du spectacle *Rwanda 94* à La Villette. Cette disparition soudaine a modifié l'élaboration et le but du travail dans la mesure où cette absence a fait naître progressivement, au terme d'un cheminement qui aura pris sept ans depuis les premières observations, un désir de venger la mort d'un

père, comme peut le laisser suggérer l'Ouverture de la thèse avec la présentation du spectacle *Estrades* de Jean-Pierre Willemaers. Certes, cette thèse est devenue un outil de vengeance mais également le moyen de rendre justice à un homme qui a essayé d'une part de transmettre ses connaissances sur les compétences théâtrales et ses modes de reproduction, et d'autre part, a consacré sa vie – et son corps – à sensibiliser, expliquer et convaincre des exigences spécifiques de cette forme d'enseignement artisanale et des moyens nécessaires à sa mise en œuvre. Comme nous le verrons tout au long de ce texte, les différents cadres dans lesquels se déroulent ces faits de formation (administratif, organisationnel, professionnel) demandent un tel engagement physique, psychique et social, qui peuvent, si l'on n'y prend pas garde, emporter un homme, tant il est épuisant de convaincre des « mondes » peu sensibles à ces préoccupations.

De plus, comme Zeami qui a écrit le *Fuushikadent* à la fois pour pérenniser les leçons de son père et transmettre le savoir-faire du Nô, cette thèse embrasse également une dimension collective, en tant que membre d'une « famille », en répondant à un besoin, généré par cette mort, de laisser une trace et de participer à la reproduction d'un groupe professionnel particulier.

2.2.1. La dimension épistémologique

Avant de développer de manière plus détaillée les liens qui nous relient à ce groupe social spécifique, et préciser comment nous nous y sommes pris pour réaliser cette recherche, il nous apparaît essentiel d'affirmer que cette proximité « naturelle » que nous venons d'évoquer succinctement nous a invité, d'entrée de jeu, à présenter, comme nous le suggère, à juste titre, Pierre Bourdieu, les résultats de notre réflexion « réflexive », comme une option délibérée, preuve de notre volonté de nécessaire rupture épistémologique d'avec ce champ:

> *(...) Le rêve positiviste d'une parfaite innocence épistémologique masque en effet que la différence n'est pas entre la science qui opère une construction et celle qui ne le fait pas, mais entre celle qui le fait sans le savoir et celle qui, le sachant, s'efforce de connaître et de maîtriser aussi complètement que possible ses actes, inévitables, de construction et les effets qu'ils produisent tout aussi inévitablement.*[89]

---

[89] Pierre Bourdieu (sous le direction de), *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993, p. 905.

La référence à Gaston Bachelard n'est pas inutile, afin de prendre ici pour objet les problèmes et les résultats des sciences contemporaines, leur travail réel, après avoir rejeté les catégories philosophiques traditionnelles des théories de la connaissance et, en l'occurrence, de proclamer, dans le droit fil de sa pensée « la défaite de l'immédiat. »: la connaissance scientifique est bien une construction nécessaire spatio-temporelle qui opère une rupture avec les fausses évidences, les idées reçues, les à priori, les connaissances familières. Elle impose de se distancier d'une manière scientifique, et sans compromis possible, afin de réaliser cette fameuse rupture épistémologique. Dans le même ordre d'idées, il nous semble utile de nous couler, momentanément, dans ce mode de fonctionnement de Bachelard, devenu célèbre dans la *Formation de l'esprit scientifique*[90], et de nous attacher en quelques pages à montrer qu'il existe dans cette recherche une rupture entre l'immédiat, « l'expérience première », et la connaissance scientifique.

Faisant nôtre ce fondamental constat, nous sommes partis du principe que dans toute connaissance, « rien n'est donné, tout est construit » et tenterons de montrer quelle construction impose notre connaissance relative[91] du domaine théâtral en général, et de l'école de Liège en particulier, pour arriver à rendre de manière « objective » la réalité que nous avions à étudier.

Les représentations que nous pouvions nous faire de ce « monde » restaient forgées par le quotidien d'un fils de comédiens habitué des coulisses, à tel point qu' à l'âge de l'adolescence, le rêve d'embrasser un jour une carrière de comédien était bien présent. Mais les « manœuvres » d'un père qui connaissait très bien les difficiles et incertaines conditions d'existence de ce métier, pour les avoir lui-même essuyées, ont fini par décourager le jeune adolescent que nous étions d'entrer dans cette voie. Et pour tout dire c'est avec une certaine sérénité que nous nous sommes progressivement dirigés vers un cursus universitaire classique, dont les impératifs propres et rigoureux nous paraissaient, à l'époque, très éloignés des représentations imaginaires de « jeu » et de plaisir que nous pouvions nous faire du théâtre.

---

[90] Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Vrin, 1938.

[91] Pour rappel, « relative », car bien qu'étant le fils d'un professeur titulaire d'une des classes d'art dramatique de cette école, je n'avais, jusque là, porté aucune attention particulière à ce « monde », et encore moins porté, avec des yeux modestes, un regard sociologique sur ce champ particulier.

Néanmoins, durant cette période d'adolescence, nous avons intégré un cours de théâtre, au sein d'une Académie régionale, en tant que « réplique », à raison d'une matinée par semaine, et ce pendant quatre années consécutives. Cette fréquentation régulière d'une pratique théâtrale en « amateur » a fini par déboucher sur deux représentations théâtrales d'une pièce d'un auteur local sur une scène régionale. Cela fut notre seule et unique expérience de comédien.

Mais ce n'est pas seulement cette situation personnelle de fait, cumulée à notre cheminement intellectuel, qui nous ont amené progressivement à nous interroger sur les conditions socioprofessionnelles du monde du travail en général, et sur celui du théâtre en particulier. C'est aussi, et peut être surtout, le « détour » offert par les premières étapes de nos études sociologiques[92].

Lors d'un stage d'ordre professionnel, la problématique de l'emploi culturel en Communauté française de Belgique, que nous avons été amené à étudier, nous a placé, dans le cursus normal de nos études, à un poste d'observateur privilégié de l'emploi théâtral comme part non négligeable de ce champ d'activités. Arbitrairement peut-être, il s'agissait seulement d'approfondir un indicateur critique qu'est l'employabilité des comédiens. Peut-être aussi cet objet d'investigation était-il de nature à attiser en nous le désir de nous réconcilier, à tort ou à raison, avec notre propre imaginaire, en tentant cette expérience première d' « objectiver » certains aspects de la réalité spécifique du « monde théâtral » autrement qu'en la vivant en tant qu'acteur de théâtre. Mais très vite cependant, les difficultés d'approche de ce champ que nous croyions connu, à vrai dire peu investigué[93], ont mis en lumière la complexité nécessaire à toute construction critique et théorique d'une réalité sociale dans toute démarche en sciences humaines[94].

---

[92] A l'Ecole Ouvrière Supérieure (EOS), Institut Supérieur de Sciences Humaines Appliquées, Bruxelles.

[93] L'Institut de Sociologie du Théâtre à l'Université Libre de Bruxelles organise plutôt, en grande partie sur base de données quantitatives, ses principales recherches autour de trois axes interdépendants : sociologie de la création contemporaine, sociologie de la réception, sociologie de la médiation. (cf. les études de Roger Deldime relevées dans la notice bibliographique).

[94] Il ne s'agissait pas seulement d'opérer des relevés dans « l'Annuaire du spectacle de la Communauté française de Belgique » (Bruxelles, éd. Traces, de 1981/1982 à 2001/2002) ou dans les dossiers du Centre de Recherches et d'Informations Socio-Politiques, (cf. Michel Jaumain, Jean-Claude Declerck, « Les Théâtres en Communauté française. Données socio-économiques », Bruxelles, CRISP, 1990, Courrier hebdomadaire n° 1295-16); ou encore d'éplucher les budgets officiels de la Communauté française, mais aussi de mettre les données recueillies en relation avec des projets anciens, comme par exemple le Federal Theatre Project développé aux Etats-Unis de 1935 à 1939 (cf. Jane De Hart Mathews, « The Federal Theatre 1935-1939, Plays, Relief, and Politics », Princeton University Press, New Jersey, 1967 et John O'Connor and Lorraine Brown, « Free, Adult, Uncensored, The Living history of the Federal Theatre Project », New Republic Books, Washington D.C., 1978.), avec des réflexions critiques contemporaines comme l'article remarquable de Jean-Pierre Vincent, in *Le Monde Diplomatique*, Mai 1995, ou encore avec des perspectives comme celles énoncées par la « Conférence Internationale sur l'Economie des Arts », organisée à Dublin par l'Union Européenne à laquelle j'ai participé du 1er au 3 décembre 1994.

2.2.2. La méthode ethnographique

Le choix d'une monographie ethnographique[95], que d'aucuns qualifient de « nébuleuse », s'est imposé d'elle-même, dans la mesure où les débuts de cette nouvelle réflexion se sont rapidement matérialisés par de longues conversations avec notre interlocuteur privilégié qui aboutissaient à une abondante récolte de prises de notes. Face à cette multitude d'informations précieuses récoltées aux cours de ces conversations ordinaires, d'un fils qui interroge son père sur ses pratiques professionnelles, il fallait se déterminer sur une méthode de travail.

Comme nous avons assez vite fait le constat qu'il n'existait pas d'ethnographie d'un Conservatoire (qu'il soit Royal ou national) dans l'abondante littérature technique sur le théâtre, nous avons opté pour une ethnologie du proche qui nécessite une approche ethnométhodologique. Nous nous sommes alors appuyés sur les excellentes « recettes de travail »[96] de Marcel Maget pour commencer à organiser l'information et établir un plan d'approche, car la teneur des conversations invitait fortement d'une part à se rendre sur le terrain ; d'autre part, s'agissant d'une « civilisation écrite », d'intégrer et de combiner des données d'histoire de l'art, d'analyse de discours et de technologie culturelle, au sens de Mauss.

Ces conversations portaient tout d'abord sur son rôle de professeur, en quoi consistait-il, quel en était le contenu, comment donnait-il cours, quelle en était la forme, s'agissait-il de cours individuels ou collectifs, y avait-il l'intervention d'autres professeurs, ... Puis très vite, ces conversations se sont orientées vers les origines de cette formation, qui en a été le fondateur, y avait-il plusieurs personnes à sa base, s'est-il construit d'un coup ou est-il le résultat d'une évolution, a-t-il toujours été porté au sein du Conservatoire Royal de Liège, ... Ensuite, ces conversations se sont centrées sur les techniques nécessaires à la formation d'un comédien, comment ont-elles été constituées, existe-t-il des théories de la formation et donc

---

[95] Il convient sans doute de préciser que parfois les spécialistes utilisent le terme « ethnographie » et « ethnologie » pour signifier presque la même chose ; à savoir l'étude des sociétés « primitives ». La distinction entre les deux concepts est souvent faite pour leur signifier des missions différentes : l'ethnographie aurait pour mission de collecter des matériaux, que l'ethnologie analyse. C'est Claude Lévy-Strauss (*Anthropologie structurale*, Paris, Plon, 1958) qui va définitivement systématiser l'objet de chacune de ces disciplines en assignant à l'ethnographie la tâche de la collecte des données, à l'ethnologie celle d'en élaborer la matière à l'échelle des sociétés particulières, à l'anthropologie, enfin, celle de mettre en œuvre l'analyse comparée des sociétés et des cultures et d'alimenter la réflexion théorique.

[96] Marcel Maget, *Ethnographie métropolitaine. Guide d'étude directe des comportements culturels.*, Paris, CNRS Editions, s.d.

des théoriciens reconnus, comment se transmettent-elles, ... La question était posée.

Le début de cette nouvelle réflexion a donc très vite confirmé, s'il s'agissait de comprendre comment cette transmission de techniques et de compétences s'effectuait - ou pour le dire autrement, comment un dispositif de formation s'y prend-il pour fabriquer, de manière professionnelle, des comédiens -, la nécessité de recourir à des enquêtes empiriques, en mettant l'accent sur l'observation directe, *in situ*, des diverses activités nécessaires à cette transmission, ancrées dans un terrain spécifique. Cette situation de terrain, sorte de « laboratoire » des pratiques de formations théâtrales, est, très vite, devenu un lieu d'épreuves où nous avons été amené à résoudre une sorte de conflit existentiel entre une « bonne conscience », celle du sociologue, et une « mauvaise conscience », celle du témoin indiscret. Nous avons donc dû nous appliquer, pour paraphraser Lévi-Strauss, à passer inaperçu tout en étant toujours présent, à tout voir, tout retenir, tout noter, à nous tenir toujours prêt à profiter d'un instant de complaisance ou de laisser-aller ; nous avons également dû apprendre, en bien des circonstances, à refouler toute curiosité intempestive et à nous cantonner dans la réserve qu'impose un possible saut d'humeur de la « tribu »[97]. Ces quelques règles de l'aménagement de notre présence, qui peuvent se résumer par le respect que nous avons pu témoigner envers ceux qui nous ont accueilli, caractérisent bien cet « inatteignable objectivité » de notre regard qui trouve son statut quelque part entre l'illusion de la dissolution et l'irréductibilité de notre présence, anormale dans le déroulement de l'atelier ou de l'exercice où nous étions conviés.

Cette « immersion ponctuée »[98] a pris forme, dans un premier temps, dans un ensemble de quelque cinq cahiers répertoriés où sont décrits et retranscrits toutes nos observations et tous nos commentaires. Ce matériel brut, hétérogène sinon hétéroclite, contient l'observation de cours qualifiés de base dans le corpus de la formation (corps, voix, mouvement), de cours d'interprétation dramatique proprement dits, de réunions pédagogiques, d'examens d'entrée et de réunions d'évaluation.

---

[97] Cf. Claude Lévi-Strauss, *La potière jalouse*, Paris, Plon, 1985.

[98] En effet, si la durée de mes observations s'est étalée sur trois ans, ces dernières s'effectuaient généralement par trimestre. En fonction de ce que je voulais voir, je choisissais un trimestre pendant lequel je « suivais » enseignants et enseignés.

A cette observation directe s'ajoutent différents documents - que nous avons jugé pertinents après les avoir soumis à la critique et à l'analyse - qui apparaissent comme autant d'indices capables de participer à la compréhension de cette réalité sociale: il s'agit de fiches d'exercices élaborées par des formateurs, de documents historiques relatifs à l'évolution pédagogique de l'école, du projet pédagogique proprement dit, tel qu'il se réélabore d'année en année, de textes théoriques produits par des formateurs, ainsi que des notes de synthèses personnelles établies à partir de discussions avec notre interlocuteur privilégié et nos informateurs que sont les enseignants de cette école. S'y sont ajoutées progressivement la constitution d'une bibliographie internationale raisonnée et l'analyse d'une série de cassettes vidéo consacrées à des exercices magistraux enregistrés, eux aussi, dans le réseau international.

Si l'objectif de ce travail est donc de participer à la compréhension de l'apprentissage de l'art théâtral, il ne s'agissait, en aucun cas, de s'introduire dans l'envers du décor, à la manière des caméras des nombreuses émissions de télé-réalité. En abordant ce terrain, nous avons voulu privilégier une observation « visuelle » se bornant à décrire ce à quoi, malgré nous, nous participions. Nous avons donc, dans la mesure du possible, fait abstraction, dans un premier temps, de « ce qui se disait »; ceci afin de nous concentrer sur la description, par le menu, des corps, des espaces et des objets[99]. L'accès au terrain a été rendu possible grâce aux liens qui nous unissaient à notre interlocuteur privilégié et à la position centrale qu'il occupait dans l'école. Ces intrusions dans les cours se sont toujours faites en accord avec les enseignants et les enseignés concernés; accord pris lors de rencontres préalables pendant lesquelles nous exposions brièvement l'objet de la recherche et où nous répondions aux éventuelles questions qu'il suscitait. La confiance nécessaire à ce type d'approche avait déjà été relativement bien établie avec les enseignants lors de nos précédentes études. Au début de cette recherche, l'approche avec les étudiants a été plus difficile et le lien de confiance à établir plus ardu. Dans leur majorité, ceux-ci ne nous connaissaient pas, du moins la première année. Mais en outre, il est curieux d'observer, et c'est là l'obstacle majeur, combien leur pudeur est grande à l'égard de l'élaboration de leur propre travail. Les audaces et les prises de risques, les « mises à nu » qu'on peut parfois, dans les meilleurs

---

[99] J'ai pu davantage me familiariser à cet exercice « périlleux » en tentant, au maximum, d'adopter la position d'observateur que j'ai eu la chance de pouvoir tenir, *de facto*, quelques semaines avant de commencer ce travail à Liège, pendant trois semaines en octobre 1999 au Département Théâtre de l'Académie des Arts de Saint-Pétersbourg. Ne parlant pas un mot de russe, j'ai pu, au fil de mes observations, m'exercer à l'unique description de ce que je voyais, sans pouvoir m'attacher à ce qui se disait et que je ne comprenais pas.

des cas, voir fleurir sur les scènes, lors des représentations, demandent souvent, dans le secret des répétitions ou des ateliers de formation, un travail complexe pour lequel les acteurs – qu'ils soient confirmés ou apprentis – ne souhaitent pas de témoins.

La deuxième année, nos observations de cours ont pu se développer, en intégrant, en marge de nos descriptions, des commentaires sur ce que nous entendions. Petit à petit, nous nous sommes donc de plus en plus intéressés aux échanges verbaux des enseignants avec leurs étudiants, ainsi qu'aux échanges entre enseignants, notamment lors des évaluations auxquelles nous étions autorisés à assister. Mais nous avons attendu la troisième année pour introduire, dans notre dispositif d'observation, l'appareil photo avec lequel nous avons tenté de fixer des mouvements, des « mises en scène », des espaces, des objets que nous observions depuis deux ans.

Toutes ces observations par le menu, autant que les photos, ont en outre à prendre en compte une contradiction d'importance: limitées aux seules situations de transmission au sein des cours et des ateliers, elles s'efforcent volontairement de laisser non visibles les moments de pleurs, de déchirements, de colères,... tant ils sont profondément liés à l'intimité de chaque individu; elles doivent cependant les intégrer dans les commentaires tant cette « économie des larmes et de l'effort » participent de cet apprentissage singulier, comme manifestation de souffrances et de sacrifices.

Notre regard s'est donc affiné sur cette pratique artistique et a pu modifier, au fil des différentes étapes de ce parcours intellectuel personnel, les représentations que nous pouvions nous faire de ce « monde » théâtral qui nous est à la fois connu et inconnu; paradoxe singulier dans notre position de chercheur. Cette position s'est encore quelque peu complexifiée quand, à la disparition soudaine de notre interlocuteur privilégié, Max Parfondry, nous avons intégré, en tant que professeur de sociologie, l'équipe d'enseignants du Conservatoire Royal de Liège[100]. Cette nouvelle position a, de fait, modifié nos rapports avec les différents acteurs de cette réalité, dont nous devenions une composante à part entière. Face à ce changement

[100] En effet, comme nous le verrons plus loin, l'année académique 2002-2003, a été caractérisée par la mise en application d'un nouveau Décret de l'enseignement supérieur artistique qui a introduit dans la formation théâtrale des cours généraux et techniques, dont notamment des cours d'Introduction à la sociologie, Sociologie du spectacle vivant et Questions de sociologie. C'est donc dans ce nouveau cadre que j'ai posé ma candidature au CRLg et que j'ai été désigné par la Ministre compétente.

qui nous faisait passer de chercheur-observateur, fils d'un professeur d'art dramatique, à acteur-chercheur-observateur, fils du défunt professeur d'art dramatique, nous avons, dans un premier temps, laissé la recherche de côté – du moins du point vue d'un dispositif d'investigation construit - et laissé le temps faire son œuvre. Nous nous sommes progressivement introduits, en tant que collègue, au sein de l'équipe pédagogique, tout en apprivoisant, dans la douleur, l'absence du père omniprésent.

Cette phase de « transition » a duré deux années entières. Elle se matérialisa essentiellement par la construction des cours à dispenser, l'apprentissage des nouveaux rapports avec les collègues et les étudiants, mais aussi par les premières ébauches de mise en forme écrite des résultats de la recherche. En effet, même si le choix avait été posé de laisser de côté la recherche, les événements quasi quotidiens nous y ramenaient sans cesse. Dans les cours de sociologie, tout d'abord, avec les étudiants qui ne cessaient de poser des questions sur qui était Max Parfondry, sur les liens qui nous unissaient, sur l'origine de nos recherches, sur lesquelles, bien évidemment, nous avions appuyé les contenus de cours. Ces nouvelles relations naissantes ont permis d'avoir un contact plus confiant avec les étudiants qui a débouché sur des travaux bibliographiques sur leurs origines sociales, leurs motivations, leur arrivée dans l'école, leur vécu et leur perception de la formation et leur vie sociale en dehors de l'école. Toutes ces « histoires » ont été, par la suite, mises en perspective avec nos premières observations et finalement intégrées dans les résultats de la recherche. Ensuite, dans nos échanges et nos contacts avec les membres de l'équipe pédagogique et les responsables institutionnels, dans la mesure où nous étions partie prenante du projet. Car, si jusque là nous assistions aux réunions pédagogiques, aux évaluations et autres rassemblements en tant qu'observateur, à présent il nous était demandé de participer activement, de donner des avis, de prendre des décisions et des responsabilités dans les diverses instances qui participent de l'organisation de l'enseignement. Ces nouveaux rapports ont permis d'avoir de nouvelles conversations avec les différents acteurs, tant dans leurs formes que dans leurs contenus. En effet, nous nous sommes rendu compte, qu'étant le fils de, nous incarnions, à notre corps défendant, une petite part de la trace qu'avait laissé Max Parfondry. Ces conversations « ordinaires », sous des couverts d'échanges de souvenirs teintés d'émotion, recouvraient des informations, des données, d'une grande qualité. Elles portaient, tout d'abord, sur l'homme, sa personnalité, sa

singularité, mais également, de fait, sur l'histoire de l'école qui y est associée, sur la place qu'il y a occupé, et enfin, car plongées dans les réalités concrètes et pragmatiques du quotidien de la vie d'une école de théâtre, sur la continuité et le devenir de cet enseignement spécifique.

Au terme de ces deux années, nous avons acquis la conviction qu'il était nécessaire de reprendre et finaliser cette recherche. Cette décision est arrivée suite à la prise de conscience que nous étions entrés dans une relation particulière de transmission que nous étions, en même temps, en train de tenter de décrire : celle d'une relation de transmission basée sur le don et le contre-don. Cette découverte a modifié, comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, le but de la recherche sur lequel nous allons revenir.

Quoiqu'il en soit, le théâtre reste présent, mais autrement, lorsque, dans l'étude des sciences humaines, se forge l'évolution de nos propres conceptions du monde et que se manifeste, *ipso facto*, la paradoxale difficulté d'élaborer un point de vue aux différents moments de nos recherches[101]. Nous en avons, en tout cas, préservé le souci de garder en exergue cette phrase clé d'un des précurseurs de la sociologie du théâtre, Georges Gurvitch, qui, dès 1956, écrit: « La théâtralité se nourrit de la vie quotidienne, comme la vie quotidienne se nourrit de la théâtralité ».[102]

Les différentes étapes de cette recherche, et à chaque étape ses conclusions, nous ont confirmé que le champ théâtral investigué se présentait littéralement comme une « Matriochka » - sociologique -[103] dans le dévoilement même dans ses multiples dimensions cachées, pour reprendre ici l'expression d'E.T. Hall[104], de même que dans celui de ses formes implicites. Une série de paradoxes nous sont donc apparus : le champ exploré, tout en nous redevenant familier, s'éloignait en même temps dans une représentation intellectuelle du métier tout à fait neuve, nous soumettant littéralement à un bombardement de questions, tant il est vrai que les

---

[101] Cf. mes trois mémoires: « La culture comme distinction, la culture comme marchandise. A propos de l'emploi culturel en Communauté française de Belgique. », Bruxelles, Ecole Ouvrière Supérieure, Institut Supérieur de Sciences Humaines Appliquées, session 1994/1995; « L'acteur de théâtre: comment faire d'une passion un métier à part entière? Contribution à une sociologie du comédien. », Université de Metz, U.F.R. Lettres et Sciences Humaines - Département de Sociologie -, M.S.T. « C.R.P.I.S. », année académique 1996/1997; « La formation théâtrale. Essai de définition à partir d'une première approche de deux institutions de formation (Le Conservatoire Royal de Liège - L'Ecole Supérieure d'Art Dramatique du Théâtre National de Strasbourg) », Université de Metz, U.F.R. Lettres et Sciences Humaines - Département de Sociologie -, D.E.A. « Formation et Sciences du Travail », septembre 1999.

[102] Georges Gurvitch, « Sociologie du théâtre », *op.cit.*, pp. 196-210.

[103] Les lecteurs auront compris que cette métaphore totalisante tend à inscrire mes recherches dans une démarche ethnographique maussienne qui justifie qu'elles explorent, depuis bientôt dix ans, le même terrain complexe.

[104] E.T. Hall, *La dimension cachée*, Paris, Seuil, coll. Points, 1971.

réalités du monde professionnel renvoient, inéluctablement, aux relations qu'il entretient avec la (les) formation(s) initiale(s) de l'acteur. Qu'elle le veuille ou non, quel que soit le discours idéologique présent, toute institution de formation a, au moins, le désir de réaliser un type de pratiques à travers un type d'enseignement. Chaque projet pédagogique est en soi un projet de société en « miniature ». En l'occurrence, pour ce qui est de la formation théâtrale, chaque organisme de formation anticipe sur une pratique de comédien, en liaison avec une société donnée, et, dans les cas les plus réfléchis, inscrit comme passage obligé dans la transmission des compétences théâtrales une sorte de parcours initiatique, au sens le plus traditionnel dans la mesure où il apparaît comme une sorte de panorama en acte des données constantes de la connaissance à acquérir. Autre paradoxe, l'enseignement dispensé au CRLg comporte d'une part une large part de critique de la profession telle qu'elle est; d'autre part, il développe le souci de favoriser au mieux l'insertion professionnelle des jeunes acteurs. C'est que le théâtre est un art social qui a toujours requis l'argent de la collectivité, sa pédagogie également. Son équipe pédagogique a conscience de sa responsabilité à cet égard, mais pour elle, s'intégrer, refuser, ou inventer un nouvel espace de création devrait être un choix et non le résultat du diktat économique ou d'une mauvaise formation. Ainsi le Conservatoire Royal de Liège s'est doté d'outils propres à incorporer à la profession ses élèves et anciens élèves et à prendre des initiatives concrètes en la matière[105].

[105] Cf. *infra* le descriptif de la formation, et en particulier le rôle du « cours supérieur » et de Théâtre & Publics, Centre de recherches et de pratiques théâtrales.

Deuxième partie : Plantation du décor

1. Le détour historique, une histoire des acteurs.

Nous aborderons ici la fonction paradigmatique de la différence entre une culture de l'acteur (les monstres sacrés, la soumission aux règles du commerce, ...) et une culture du metteur en scène - ou de l'acteur réflexif qui se soucie du regard que le spectateur exigeant va porter sur lui et qui s'efforce de justifier rationnellement ce qu'il fait plutôt que de se contenter de plaire au public -, afin de permettre au lecteur d'appréhender ces « lieux communs » qui animent, depuis la fin du XIXe siècle, les débats sur la qualité artistique et constituent, encore aujourd'hui, la base du projet pédagogique du Conservatoire Royal de Liège.

1.1. Premiers jalons

La formation de l'acteur, telle que nous pouvons l'appréhender au CRLg, s'enracine dans des Traditions, en même temps qu'elle élabore sa propre tradition. Le paradoxe s'explique aisément par l'ambiguïté du vocable: s'il fait d'abord penser à quelque chose que l'on reçoit passivement du passé, la connaissance des maîtres du XXe siècle nous enseigne qu'en fait, la Tradition est surtout l'exercice du refus. C'est le regard rétrospectif qu'on peut porter sur les hommes, sur les acteurs dans leur histoire, sur la profession dans son évolution, et finalement sur toute l'Histoire qui les a précédés, qui détermine un choix: celui de s'éloigner à travers la continuité du travail.

Il est difficile de comprendre ce refus et cette continuité sans tenter de recomposer la formation de l'acteur comme un « tout social ». L'excursus dans l'histoire des acteurs se relie à des moments privilégiés où une « société » se donne à voir tout entière: il convient donc de nous interroger sur la ligne de démarcation effective entre la réalité sociale et l'acte théâtral, à travers sa formation spécifique. La tradition singulière, qui s'élabore dans l'aventure fondatrice d'une formation, prête l'oreille à des échos fort anciens, qu'inlassablement, les acteurs, maîtres et élèves, doivent déchiffrer s'ils veulent comprendre la personnalisation de leur refus.

S'inventer une tradition, c'est découvrir son hérédité pour lui donner corps[106], c'est faire coïncider la dimension proprement sociologique, dans ses aspects tant synchroniques que diachroniques, avec la dimension physio-psychologique qu'inclut nécessairement le fait social total.

Dans cette démarche, la prise en considération de l'évolution esthétique du théâtre peut être utile pour apporter quelques lumières sur la condition mouvante de l'acteur, ses contradictions innombrables, les palinodies diverses qui l'accompagnent à travers les fluctuations de la dramaturgie occidentale. L'art de l'acteur est inséparable de la finalité qu'on lui attribue et l'exercice de sa profession est étroitement lié aux structures de la société. D'un point de vue général, nous pouvons reconnaître à Aristote une permanence jusqu'au début de la civilisation industrielle et bourgeoise; celle d'avoir installé la notion d'imitation, la mimésis et ses procédures, la soumission des personnages à l'empire d'une action fortement concertée, dans un espace fictif et une temporalité abstraite; et celle d'avoir donné au théâtre une mission morale et sociale, la catharsis, qui, libérant les spectateurs de leur angoisse ou de leur timidité, leur permet de s'instruire sur eux-mêmes et de modifier leur regard sur la réalité au moyen de sa figuration même. Mais c'est aussi dans la résistance à la marchandisation que la société impose, que le théâtre aristotélicien éclate en un « big bang », qui le projette dans des mutations inouïes, où l'art de la représentation bouleverse tous ses repères et libère des forces, nourries à des tensions contradictoires, qui tracent une multiplicité nouvelle des « voies de la création théâtrale ». Sans doute à la question récurrente de savoir quel rapport il faut reconnaître sur la scène entre l'illusion et la réalité, on peut établir le constat que

> *chaque société répond en fonction de ses besoins et modèle ses comédiens à cet effet, parce qu'elle les constitue toujours, explicitement ou non, en délégués de son imaginaire et en porte-parole de son inconscient. Elle peut ainsi leur demander, selon les nécessités du moment, de mettre en représentation sa difficulté de vivre ou les élans de son énergie, son aspiration au renouveau ou sa méfiance face à l'inconnu, quitte à les utiliser d'autres fois comme repoussoirs, en rejetant sur eux ses désirs inavoués et ses contradictions honteuses*[107],

ou repérer

---

[106] Cf. Eugenio Barba, « L'essence du théâtre », in Josette Féral, *Les chemins de l'acteur*, *op.cit.*, pp. 50-56.
[107] Robert Abirached, « L'acteur et son jeu », in *Le théâtre*, Paris, Bordas, 1980, p.154.

> *l'acharnement à rechercher des remèdes contre cette perte de présence artistique et sociale, à forger une discipline qui développe un système d'immunité, une condition vitale se manifestant à tous les niveaux, depuis le niveau ontologique de base - l'art de l'acteur - à celui, plus complexe, de l'interaction du spectacle et de ses objectifs avec un contexte social déterminé*[108],

ou encore déterminer que

> *dans [le] travail de jonction entre la théorie et la recherche empirique, le théâtre [peut] jouer le rôle d'une technique particulièrement efficace d'expérimentation sociologique*[109].

1.2. Les fondements de la tradition européenne

Notre propos concerne l'acteur professionnel, nous n'aurons donc pas à nous attarder, ni sur le rituel de l'Antiquité ni sur les « mystères » du Moyen-âge. On sait que le métier de comédien est resté secondaire dans la Grèce antique: le nom des acteurs n'apparaît même pas dans les inscriptions que nous transmettent les palmarès des grandes dionysies d'Athènes, avant 450 A.C.N.[110]; ce n'est qu'aux IVe et IIIe siècles que le nom de certains d'entre eux apparaît, comme négociateurs de contrats pour la reprise de pièces anciennes dans les concours, comme bénéficiaires de mécénats importants, comme initiateurs d'associations qui leur assuraient une respectabilité et un prestige que les comédiens n'obtinrent jamais plus tard, notamment dans la Rome antique[111], pas plus d'ailleurs qu'au Moyen-âge où l'intégration totale des représentations à la vie de la cité entraîne aussi leur anonymat[112].

C'est à la fin du XVIe et au début du XVIIe siècle que les acteurs forment les premières troupes professionnelles et acquièrent les moyens de se faire une notoriété. Les groupes sociaux qu'ils constituent sont, pour le moins, disparates. Vagabonds, prostituées, soldats déserteurs, libertins (les libres penseurs de l'époque), paysans qui veulent échapper à leur condition misérable, ou cadets

---

[108] Eugenio Barba, *op.cit.*, p. 34.
[109] Georges Gurvitch, « Sociologie du théâtre », in *Les lettres nouvelles*, *op.cit.*, p. 207.
[110] Cf. Paulette Giron-Bistagne, *Recherches sur les acteurs dans la Grèce antique*, Paris, Les Belles Lettres, 1976.
[111] Dans la Rome antique, où certains acteurs ont un statut pour le moins ambigu: véritables stars, ils fascinent les romains, reçoivent des cachets somptueux et sont suivis par des foules d'admirateurs, en même temps qu'ils sont marqués d'infamie et assimilés à des prostituées. Cf. « L'acteur dans la société romaine », in Florence Dupont, *L'acteur-roi ou le théâtre dans la Rome antique*, Paris, Les Belles Lettres, 1985, pp. 93-110.
[112] Cf. Louis Petit De Julleville, *Histoire du théâtre en France au moyen âge*, t. II: « Les comédiens en France au moyen âge », Genève, Slatkine Reprints, 1968.

aristocrates dont le titre et la fortune de famille sont destinés aux aînés, les acteurs constituent des groupes d'exclus, d'aventuriers, désireux de fuir leurs conditions sociales. Leur problème majeur est de gagner le pain (on se souvient des images admirables d'Ariane Mnouchkine dans le film qu'elle a consacré à Molière); le théâtre professionnel devient une entreprise commerciale qui produit des spectacles avec tous les corollaires que cela implique: nécessité de remplir les salles, multiplication des offres de spectacles, adaptations rapides d'une place à l'autre, répétitions bâclées. Loin de se définir comme artistes ou d'avoir la conscience de créer une culture, la plupart des acteurs ou des troupes sont dominés par l'exigence de divertir, caractérisée par les lois du commerce. Cette tradition va perdurer du XVIIe au XVIIIe siècle, et nous la retrouverons intacte au XIXe siècle.

Nous la laisserons cheminer, ce n'est pas elle que nous décrirons, ici, de manière plus détaillée. Au contraire, nous suivrons la lente progression des tentatives opérées pour extraire le théâtre de ce carcan, pour affirmer de nouveaux objectifs déontologiques, sinon ontologiques, dont la hauteur de vue fraie une voie à ce que l'on pourra appeler « la mutation anthropologique » du XXe siècle[113].

C'est Montaigne qui, sans doute, a été l'un des premiers à vanter les bienfaits de la scène pour les acteurs, comme pour les spectateurs:

> *C'est un exercice qui ne mesloue point aux jeunes gens de maison et ai vu nos princes s'y adonner (...), à l'égal des anciens, honnêtement et louablement. (...) Il est loisible même d'en faire mestier aux gens d'honneur. J'ai toujours accusé d'impertinence ceux qui condamnent ces ébattements, et d'injustice ceux qui empêchent l'entrée de nos bonnes villes aux comédiens et livrent au peuple ces plaisirs publiques.(...) Je trouverais raisonnable que le magistrat, et le prince à ses dépens, en gratifiant quelquefois la commune, d'une affection et bonté comme paternelle; et qu'aux villes populaires il y eût des lieux destinés et disposés pour ces spectacles*[114].

---

[113] Cf. Richard Alewyn, *L'Univers du Baroque*, Hambourg, Rowohlt Verlag, 1959; Yves-Marie Bercé, *Fête et révolte. Des mentalités populaires du XVIe au XVIIIe siècle*, Paris, Hachette, 1994; R.M. Bernardin, *La comédie italienne en France et le Théâtre de foire et du boulevard (1570-1791)*, Paris, éd. de la Revue Bleue, 1902; Pierre-Louis Duchartre, *La Commedia Dell'Arte*, Paris, éd. d'Art et Industrie, 1955; *Dramaturgie et société aux XVIe et XVIIe siècles*, sous la dir. de Jean Jacquot, 2 vol., Paris, CNRS, Collection Arts du Spectacle, 1968; *Les Fêtes de la Renaissance* (vol.1), *Les Fêtes de la Renaissance. Fêtes et cérémonies au temps de Charles Quint* (vol.2), *Les Fêtes de la Renaissance* (vol.3), sous la dir. de Jean Jacquot, Paris, CNRS, Collection Arts du Spectacle, 1973,1975 et 1975; Madeleine Jurgens, Elisabeth Maxfield-Miller, *Cent ans de recherches sur Molière, sur sa famille et sur les comédiens de sa troupe*, Paris, S.E.V.P.E.N., 1963; *Figures théâtrales du peuple*, sous la dir. de Elie Konigson, Paris, CNRS, Collection Arts du Spectacle, 1985; Dominique Lurcel, *Théâtre de foire au XVIIIe siècle*, Paris, Union Général d'Editions, 1983; *La vie théâtrale au temps de la Renaissance*, Paris, Institut Pédagogique National, Mars-Avril-Mai 1963; S. Wilma Deierkauf-Holsboer, *Le théâtre de l'Hôtel de Bourgogne, 1548-1635* (vol.1), *Le théâtre de la troupe Royale 1635-1680* (vol.2), Paris, éd. A.-G. Nizet, 1968 et 1970.

[114] Montaigne, « Essais », cité par Francine Mallet, in *Molière*, Paris, Grasset, 1986, p. 355.

C'est qu'en effet, tant en Angleterre qu'en France, mais aussi dans l'Europe tout entière, le mécénat de la cour et des grands seigneurs assure aux acteurs une protection liée à la reconnaissance de la culture commune qu'ils élaborent, qui cimente les valeurs reconnues et le bon fonctionnement des sociétés[115]*(...).*

> *(...) A présent le théâtre*
> *Est en un point si haut que chacun l'idolâtre,*
> *Et ce que votre temps voyait avec mépris*
> *Est aujourd'hui l'amour de tous les bons esprits,*
> *L'entretien de Paris, le souhait des provinces,*
> *Le divertissement le plus doux de nos princes,*
> *Les délices du peuple, et le plaisir des grands:*
> *Il tient le premier rang parmi leurs passe-temps;*
> *Et ceux dont nous voyons la sagesse profonde*
> *Par ces illustres soins conserver tout le monde,*
> *Trouvent dans les douceurs d'un spectacle si beau*
> *De quoi se délasser d'un si pesant fardeau.*
> *Même notre grand Roi, ce foudre de la guerre,*
> *Dont le nom se fait craindre aux deux bouts de la terre,*
> *Le front ceint de lauriers, daigne bien quelquefois*
> *Prêter l'œil et l'oreille au Théâtre-françois:*
> *C'est là que le Parnasse étale ses merveilles;*
> *Les plus rares esprits lui consacrent leurs veilles;*
> *Et tous ceux qu'Apollon voit d'un meilleur regard*
> *De leurs doctes travaux lui donnent quelque part.*
> *D'ailleurs, si par les biens on prise les personnes,*
> *Le théâtre est un fief dont les rentes sont bonnes;*
> *Et votre fils rencontre en un métier si doux*
> *Plus d'accommodements qu'il n'eût trouvé chez vous.(...).*

L'appréhension du métier de comédien par Corneille, au double point de vue social et financier, peut se lire à deux niveaux. D'une part, il souligne l'importance reconnue au théâtre par l'Etat lui-même et l'intuition, qu'a celui-ci, de l'utilité publique, du service rendu à la collectivité. Mais aussi la nécessité qu'a l'acteur de mettre au service du théâtre un ensemble de qualités et de capacités artisanales, une originalité d'invention liée à « la vérité » de l'action théâtrale. C'est un point sur lequel un ouvrage comme *La Pratique du Théâtre* de l'Abbé D'Aubignac (une commande, en quelque sorte, de Richelieu lui-même) insiste particulièrement:

> *(...) J'appelle donc vérité de l'action théâtrale l'histoire du poème dramatique, en tant qu'elle est considérée comme véritable, et que toutes les choses qui s'y passent sont regardées comme étant véritablement arrivées, ou aient dû arriver. Mais j'appelle représentation, l'assemblage de toutes les choses qui peuvent*

---

[115] Corneille, « L'Illusion comique », Acte V, sc. V, in *Théâtre complet*, Paris, Gallimard, Bibl. de la Pléiade, 1950, t. I, pp. 742-743. Cf. aussi Maurice Descotes, *Les grands rôles du théâtre de Corneille*, Paris, PUF, 1962.

> *servir à représenter un poème dramatique, et qui s'y doivent rencontrer, en les considérant en elles-mêmes et selon leur nature, comme les comédiens, les décorateurs, les toiles peintes, les violons, les spectateurs et autres semblables. Que le Cinna qui paraît sur le théâtre parle comme le Romain; qu'il aime une Emilie; qu'il conseille à un Auguste de garder l'Empire; qu'il conspire contre lui; et qu'il en reçoive le pardon: cela est de la vérité de l'action théâtrale (...) On approuve tout ce que l'on juge avoir dû se faire dans la vérité, quoique supposée, et on condamne tout ce qu'on y trouve de contraire, ou mal convenable aux actions humaines*[116].

Dans cette recherche de ce que peut être « le véritable artiste » de théâtre qui crée du beau et de l'utile pour tous et qui mérite ainsi de se voir reconnaître, avec l'appui du pouvoir, un statut dans le monde, le texte théorique de l'Abbé D'Aubignac fait en quelque sorte écho à l'exigence d'Hamlet au comédien qui pénètre dans la grande salle du château d'Elseneur:

> *Dites cette tirade, je vous prie, d'une manière cursive et bien articulée, comme je viens de faire, mais si vous la beuglez, comme font nombre de vos acteurs, autant confier mon texte au crieur public. Et puis ne fauchez donc pas trop l'air avec la main, comme ceci. (...) Mettez accord entre geste et parole; et prenez particulièrement soin de ne jamais outrepasser le naturel. De pareilles exagérations nuisent aux intentions de la scène, qui s'est de tout temps proposé d'offrir à la vie un miroir où la vertu puisse se reconnaître, l'orgueil se mépriser, et chaque génération, l'époque entière, apprécier sa figure et son caractère*[117].

Ainsi, progressivement, grâce aux talents qu'ils acquièrent, les acteurs vont-ils exercer leur métier dans des structures reconnues d'utilité publique, indépendamment des lois de l'offre et de la demande.

L'honorabilité qu'ils revendiquent, ils l'obtiennent souvent, ils gagnent parfois beaucoup d'argent, même si, comme Molière l'a souvent éprouvé, la lutte pour se maintenir en leur état, contre des pans entiers de la société, demeure parfois exacerbée[118].

---

[116] Abbé D'Aubignac, *La Pratique du théâtre*, Ch. VII, « Du mélange de la représentation avec la vérité de l'action théâtrale », Genève, Slatkine Reprints, 1971, pp. 35-42.
[117] Shakespeare, "Hamlet", Acte III, sc. II, in *Œuvres complètes*, t. II (Trad. d'André Gide), Paris, Gallimard, Bibl. de la Pléiade, 1959, p. 654.
[118] Sur la condition de Molière comme acteur, la vie de sa troupe, ses combats contre l'Eglise catholique, la notoriété de certains de ses amis comédiens, tels Baron, Biancolelli, la Champmeslé, etc., l'ouvrage d'Alfred Simon, *Molière, une vie*, Lyon, La manufacture, 1987, reste l'ouvrage de référence le plus récent. Mais on peut encore se référer à Maurice Descotes, *Les grands rôles du théâtre de Molière*, Paris, P.U.F., 1960 et *Les grands rôles du théâtre de Jean Racine*, Paris, PUF, 1957; et à Georges Mongredien, *La vie quotidienne des comédiens au temps de Molière*, nouv. éd., Paris, Hachette, 1992.

1.3. La crise de conscience du Siècle des Lumières

Au XVIIIe siècle, la « crise de la conscience européenne » fait littéralement basculer la société de la stabilité, dont l'esprit classique voulait être le garant, au mouvement:

> *Quel contraste! Quel brusque passage! La hiérarchie, la discipline, l'ordre que l'autorité se charge d'assurer, les dogmes qui règlent fermement la vie: voilà ce qu'aimaient les hommes du dix-septième siècle. Les contraintes, l'autorité, les dogmes, voilà ce que détestent les hommes du dix-huitième siècle, leurs successeurs immédiats. Les premiers sont chrétiens et les autres anti-chrétiens; les premiers croient au droit divin, et les autres au droit naturel; les premiers vivent à l'aise dans une société qui se divise en classes inégales, les seconds ne rêvent qu'égalité.(...) La majorité des Français pensait comme Bossuet; tout d'un coup, les Français pensent comme Voltaire: c'est une révolution*[119].

Le théâtre, plus qu'aucun art, va participer à la révision générale des valeurs, dominée, désormais, par la croyance au progrès, et va, lui aussi, déclarer la guerre aux forces irrationnelles, qui règnent encore et assurent la survie du monde ancien. Lorsqu'au milieu du siècle, Diderot conclut à la nécessité de remanier tout entière l'esthétique de la scène, il met, à travers *Le Paradoxe sur le Comédien*[120], un point magistral à tout un débat égrené jusque là, dans un ensemble de textes publiés sur l'art de l'acteur. Ceux-ci s'étaient généralement répartis entre les deux thèses que Diderot va rejouer en forme de conflit dans son dialogue, élevant ainsi le débat à une autre hauteur de vue[121].

Son propos essentiel est de mettre le théâtre dans la vie, telle qu'on peut la saisir ici et maintenant, à travers des cas individuels en montrant la liaison intime des conditions et des caractères. Voilà restaurée l'efficacité de l'illusion théâtrale[122].

---

[119] Paul Hazard, *La crise de la conscience européenne*, Paris, Bovin, 1935 (2 vol.), p. 1.
[120] Denis Diderot, « Paradoxe sur le Comédien », in *Œuvres*, Paris, Gallimard, Bibl. de la Pléiade, 1951.
[121] Notamment, Rémond De Sainte - Albine, « Le comédien », in *Mémoires de Mole*, Genève, Slatkine Reprints, 1968; et Antoine François Riccoboni, *L'art du théâtre*, Genève, Slatkine Reprints, 1971; le premier est identifié comme partisan de « la sensibilité », le second privilégie la thèse adverse, celle de « la distance ».
[122] Référons-nous ici au premier paradoxe, qui est essentiel pour notre propos, où l'on peut repérer trois séquences conceptuelles distinctes:
« 1) La première engage toute une série d'oppositions: le talent et le travail, le don et l'expérience, l'inspiration et l'observation, la nature et l'art.
"Comment la nature sans l'art formerait-elle un grand comédien, puisque rien ne se passe exactement sur la scène comme en nature, et que les poèmes dramatiques sont tous composés d'après un certain système de principes ?"
En réassignant le comédien à l'artifice de la scène, Diderot souligne ce qu'il y a d'incongru dans l'optique naturaliste, en ce qu'elle méconnaît l'articulation de l'art à un système interne de conventions.
En soulignant, comme il le fait immédiatement ensuite, le caractère national de chaque scène théâtrale, Diderot n'insiste pas tant sur le caractère relatif de cette même sensibilité, qu'il ne prend bien soin de marquer ce que

Jamais l'imitation ne s'y propose en trompe l'œil, Diderot développe ce que nombre de dramaturges commencent à pressentir, en même temps que lui, comme Du Bos:

> *Les acteurs ne nous imposent pas assez pour nous faire croire qu'au lieu d'assister à la représentation de l'événement nous assistons à l'événement même (...); tout ce que nous voyons au théâtre concourt à nous émouvoir mais rien n'y fait illusion à nos sens car tout s'y montre comme imitation.*

ou Marmontel:

> *Il est démontré qu'au théâtre, où le prestige poétique a tant de forces et de charmes, non seulement l'illusion n'est pas entière, mais ne doit pas l'être; il en est de même à la lecture: sans quoi l'impression faite sur les esprits serait souvent pénible et douloureuse.*

ou encore Rivarol:

---

l'attachement au naturel cache d'illusion convenue: ce que l'on appelle naturel n'est jamais que l'accoutumance à un certain système d'expression, et, renvoyant précisément à l'ordre de la coutume et de l'habitude, il relève en quoi la thèse de la sensibilité appartient toujours à l'horizon culturel de la Belle Nature, en ce qu'elle en prolonge l'illusion de l'universalité. La distance que Diderot avait prise depuis longtemps envers cet universel est à reverser au compte de ce premier temps. Soulignant ainsi ce qu'il y a de particulier à chaque jeu, à chaque répertoire, à chaque scène, il ruine l'identification du théâtre avec quelque nature que ce soit.

L'art n'est pas de l'ordre de la nature, mais de la pensée, ses officiants se trouvent donc réassignés à d'autres déterminations que celles visées par la thématique de la spontanéité naturelle et de l'expression immédiate de cette même nature.

2) Deuxième formulation du paradoxe, autour de la détermination des "qualités premières" du grand comédien. Elle instruit l'opposition du jugement à la sensibilité, du flegme au diaphragme, de la pénétration (ou observation) à l'inspiration.

"Je lui veux beaucoup de jugement; il me faut dans cet homme un spectateur froid et tranquille; j'en exige, par conséquent, de la pénétration et nulle sensibilité, l'art de tout imiter, ou, ce qui revient au même, une égale aptitude à toutes sortes de caractères et de rôles."

Thèse reprise sous l'opposition du grand comédien et de l'homme sensible:

"le grand comédien observe les phénomènes; l'homme sensible lui sert de modèle, il le médite (...)."

3) Troisième formulation: jouer d'âme, ou jouer de mémoire. Telle est la résultante d'un procès explicité dans ses soubassements théoriques. C'est pourquoi, dans sa formulation, l'ensemble du réseau thématique précédent est repris, en ce que c'est une même ligne de compréhension qui sépare, terme après terme, chacune des thèses. Mais elle conduit à la première conclusion de ce conflit: contre l'apologie de la pure nature et de cette incertaine "mobilité d'entrailles", le rappel de ce qui menace le comédien quand il est réduit à l'extériorisation de son caractère: "Encore vaudrait-il mieux, pour la facilité et le succès des études, l'universalité du talent et la perfection du jeu, n'avoir point à faire cette incompréhensible distraction de soi d'avec soi, dont l'extrême difficulté bornant chaque comédien à un seul rôle, condamne les troupes à être très nombreuses, ou presque toutes les pièces à être mal jouées (...)".

C'est autour de cette formulation qu'un décrochement apparaît, et que se dessine véritablement un second paradoxe, qui est l'implicite du dialogue, mais qui contient peut-être l'essentiel des enjeux de la discussion. Car cette "distraction de soi d'avec soi", pour incompréhensible qu'elle soit, n'en fait pas moins signe vers un tout autre réseau thématique, qui conditionne l'opposition de l'aliénation à la bonne foi, et organise le lien entre cette aliénation revendiquée pour le grand comédien, avec son absence de caractère personnel. Or, à partir du moment où le dialogue s'engage sur cette voie, tout un réseau de comparaisons, dispersées dans le cours du texte, se met à prendre sens autour de la polémique qui ordonne la compréhension morale et éthique du comédien. » (*Diderot et le théâtre*, t.II, « Les acteurs », préface, notes et dossier par Alain Menil, Paris, Pocket, 1995, pp. 62-63); cf. aussi la présentation du « Paradoxe », par Jacques Copeau, in *Notes sur le métier de comédien*, Paris, Michel Brient, 1955; et les réflexions de J.L. Barrault in *Réflexions sur le théâtre*, Paris, Vautrain, 1949.

On consultera aussi utilement l'étude de Christine Montalbetti, *Paradoxe sur le comédien*, de Diderot, Paris, Bertrand-Lacoste, 1994; de même que les préfaces et commentaires des éditions du *Paradoxe sur le comédien*, Paris, Bordas, 1991 (éd. par Henri Baudin); Castelnau-le-Lez, Climats, 1991 (préface de Marcel Maréchal); Paris, Armand Colin, 1992 (éd. par Stéphane Lookine); Paris, Seuil, 1994.

> *L'art consiste à suppléer la vie et la réalité par la perfection, et le goût exige cette heureuse imposture. Mais il veut l'entrevoir: et c'est ce qui explique le dégoût et même l'horreur que nous causent les imitations en cire: la transparence des chairs y est; les couleurs sont vraies; les cheveux sont réels, et la personne est immobile; les yeux brillent, mais ils sont fixes: l'amateur interdit, qui ne trouve ni fiction, ni réalité, détourne sa vue d'un cadavre coloré qui ment sans faire illusion, et au spectacle de ces yeux qui regardent sans voir*[123].

Ainsi pour Diderot, il ne revient plus à l'acteur de se confronter à des archétypes, mais d'user de son corps avec souplesse et variété, tout en composant ses personnages de l'intérieur avec le secours de son expérience, de sa mémoire et de son imagination.

Dans cette dramaturgie nouvelle, c'est le "rendu" des comportements qui prime, à condition que leur reproduction soit soumise à l'harmonie générale de la « pentonimie » - nous dirions de nos jours, au dynamisme concret d'une mise en scène.

Cette nouvelle dramaturgie définit les préceptes essentiels du « nouveau théâtre », tel qu'on va le retrouver au XXe siècle, aussi bien dans la lignée de Stanislavski que dans celle de Brecht: amour de la vérité, ambition de trouver un style contemporain, nécessité de soumettre les divers éléments de la représentation à une organisation concertée, souci d'instruire le public pour changer le monde. Ce faisant, Diderot, qui définit le plaisir esthétique et en particulier le plaisir théâtral comme « le plaisir réfléchi de l'imitation »[124], répond aux aspirations des meilleurs comédiens de son époque.

En 1774, Lekain et Preville déposent un projet d'école dramatique consacrant l'idée que le théâtre est désormais un métier auquel il faut se préparer comme aux autres, par la discipline d'un apprentissage et par l'acquisition d'un savoir. Cependant, c'est à Molé qu'il appartiendra de faire aboutir le projet douze ans plus tard[125].

---

[123] Du Bos, Marmontel, Rivarol cités par Yvon Belaval, « Au siècle des Lumières », in *Histoire des littératures*, t. III, Paris, Gallimard, Encyclopédie de la Pléiade, 1958, pp. 651-652.
[124] On retrouve la même expression chez d'Alembert, *ibid.*, p. 652. Cf. aussi Maria Ines Aliverti, *La naissance de l'acteur moderne. L'acteur et son portrait au XVIIIe siècle*, Paris, Gallimard, 1998.
[125] François-René Molé, *Mémoires de Molé*, précédé d'une notice sur cet acteur par M. Etienne, Genève, Slatkine Reprints, 1968.

1.4. Le XIXe siècle: le théâtre et les lois du marché

Dans la foulée du Siècle des Lumières et au début du XIXe siècle, tout donne à croire que les comédiens vont être intégrés à la vie de la cité, au même titre que les intellectuels et les artistes[126].

Mais l'Europe tout entière est en pleine mutation. La première révolution industrielle modifie tous les rouages de la société et les modes de vie, jusque dans les moindres aspects du quotidien. L'accession de la bourgeoisie au pouvoir transforme radicalement le statut du théâtre, qui devient une entreprise soumise, elle aussi, aux lois du marché, vouée à la rentabilité généralisée. La composition du public se modifie et, au lieu que le théâtre maintienne la protection d'un mécénat officiel ou privé, il doit se soumettre à la pression de la clientèle et prend le chemin d'un conformisme de plus en plus marqué. A tous les niveaux, les valeurs commerciales dominent: les auteurs produisent, pour le divertissement d'un public dont ni la quiétude ni les convictions ne peuvent être dérangées, des pièces en série qui fournissent des morceaux de bravoure attendus, dont les théâtres s'emparent, et qu'ils entourent d'un réseau de publicité que la presse, en constant essor, fournit de plus en plus.

Dans ce système, les acteurs ont aussi à soigner leur gloire et leur valeur commerciale: c'est la longue époque des « monstres sacrés » qui défraient la chronique et entretiennent autour d'eux une aura fascinante et un peu trouble, soignent, à la ville, leur célébrité par l'excentricité et le faste, comme ils imposent, à la scène, leurs lois aux écrivains et aux décorateurs[127].

Avec ses exceptions et ses variations tel est l'univers du théâtre au XIXe siècle, lorsque Zarathoustra annonce la bonne nouvelle, non seulement « Dieu est mort », mais « le corps est un être plus puissant, un sage inconnu qui a nom soi. Il habite

---

[126] Notamment au sortir de la Révolution française, on voit les sociétés de théâtre se multiplier; en particulier, des Théâtres de Jeunes Artistes regroupaient de jeunes acteurs et auteurs qui souhaitaient acquérir l'expérience du métier en organisant un théâtre d'essai. Mais très tôt, leur expansion est telle, qu'en 1807 un décret impérial ordonne la fermeture de bon nombre d'entre eux. Déjà l'objectif essentiel est de limiter la concurrence et de permettre à de grands théâtres de réaliser de meilleures affaires. Cf. Jean-François Dusigne, *Le Théâtre d'Art, aventure européenne du XXe siècle* (première partie: « Les pionniers »), Paris, éd. Théâtrales, 1997; cf. aussi Marvin Carlson, *Le théâtre de la Révolution française*, Paris, Gallimard/nrf, 1970.

[127] Cf., par exemple, Sarah Bernhardt, *Mémoires, ma double vie*, Paris, Des Femmes, 1980, 2 vol. ou *Sarah Bernhardt, vue par les Nadar*, textes rassemblés par Pierre Spivakoff, Paris, Herscher, 1982. Ou encore, sur les modes de vie des Marie Dorval, La Malibran, Rachel, Frédérick Lemaître, Mounet-Sully,... cf. Maurice Descotes, *Le drame romantique et ses grands créateurs*, Paris, P.U.F., s.d.; « Théâtres du XIXe siècle », numéro spécial de la Revue *Organon*, Centre d'Etudes et de Recherches théâtrales de Lyon II, 1982; et Maurice Albert, *Les théâtres des boulevards*, Genève, Slatkine Reprints, 1969.

ton corps. Il est ton corps ». Nietzsche innove avec la notion de *Gai Savoir* et dénonce: « il est des manières de l'esprit qui trahissent même chez les grands esprits leur origine plébéienne ou semi plébéienne: c'est la démarche et le pas de leur pensée qui, notamment, les dénoncent: ils ne savent pas marcher. Rien ne prête à rire autant que ces écrivains qui font bruire autour d'eux les draperies de la période: ils espèrent cacher leurs pieds »[128].

On peut comprendre qu'après le deuxième Empire émerge, avec acuité, l'idée d'une nouvelle révolution dramaturgique. Tandis que la science semble pouvoir tout expliquer, de nouvelles questions surgissent à propos de la condition humaine, de l'organisation de la société, du rôle des artistes. Des précurseurs, Antoine, Lugné-Poe et Copeau, Stanislavski, Némirovitch-Dantchenko et Sulerjitski, mais aussi Meyerhold et Michael Chekhov, et encore Gordon Craig, Appia et Max Reinhardt[129], s'engouffrent dans le tourbillon qui emporte tous les arts et qui marque le commencement de la modernité: les avant-gardes et les ruptures, les ismes, les refus des canons et des critères d'une tradition acceptée et partagée, le rejet du milieu théâtral tel qu'il existe. Les modèles reconnus et pratiqués explosent littéralement. D'une part, de grands écrivains voudront restaurer leur pouvoir d'écriture; d'autre part, la scène tend à se réorganiser autour d'un nouveau personnage, le metteur en scène, dont le rôle va croître par rapport à celui de simple régisseur de spectacle qui existait auparavant. Bien entendu, l'acteur va devoir se repositionner dans cette mutation fondamentale. Ce questionnement va marquer, dès 1890 jusqu'à nos jours, non seulement un ensemble de réflexions et de textes fondamentaux, voire fondateurs, mais aussi des pratiques diversifiées, voire antagonistes.

1.5. XXe siècle, émergence et mutations de l'acteur contemporain

Ici commence l'histoire du théâtre moderne et le « grand travail » de la définition de l'acteur au XXe siècle. Dès le départ, cette histoire apparaît comme multiple, riche en contradictions, en foisonnement de réformateurs de la scène, qui s'opposent souvent dans leur conception de la théâtralité. Les différentes écoles nationales ne

---

[128] F. W. Nietzsche, *Ainsi parlait Zarathoustra*, éd. François Guery, Paris, Ellipses, 1999; *Le Gai Savoir*, Paris, Gallimard, 1970, livre quatrième, p.282.

[129] Cf. l'anthologie de leurs textes fondateurs réunis et présentés par Jean-François Dusigne, *Du théâtre d'Art à l'Art du théâtre*, Paris, éd. Théâtrales, 1997.

sont pas étrangères aux particularités qui se développent: primauté au texte dans l'école française, à l'acteur dans l'école russe, au lieu scénique et à l'architecture dans l'école allemande. Sans doute, les personnalités des premiers grands réformateurs sont elles singulières et, de prime abord, irréductibles à un concept unique.

Trois points communs peuvent, néanmoins, émerger de tout ce mouvement, qui parcourt l'Europe. D'abord, la conviction que les « monstres sacrés » doivent perdre leur empire sur la scène, au profit d'un travail collectif de troupe, dans une discipline à recréer au service de l'œuvre elle-même. C'est que, deuxième point, le rapport à la littérature s'impose comme une donnée incontournable: l'objectif primordial est de saisir la beauté singulière d'une œuvre, sa nature, ses ressources. C'est dans cette perspective, aussi, que le metteur en scène passe du statut d'artiste interprète à celui d'artiste créateur, dans la mesure où il se présente comme l'intermédiaire créateur de l'écrivain: il le lit, il se l'approprie, mais jamais il ne le nie. Enfin, troisième point, vers lequel convergent les deux précédents: l'impérieuse volonté de réconcilier le théâtre avec la modernité et de le remettre au rang des arts, en lui restituant cohérence, force et gravité[130]. Le théâtre opère une véritable « mutation anthropologique »[131].

Sans doute pourrait-on dire, du point de vue de l'acteur, que ce siècle commence en 1898, avec la naissance du Théâtre d'Art[132] de Moscou. Le souci principal de son créateur, Stanislavski, est de répondre, prioritairement, à des préoccupations d'acteur:

> *Nous condamnions l'ancienne méthode de jeu, l'effet théâtral, le style déclamatoire, le pathos qui sonne faux, le cabotinage, les*

---

[130] Cf. André Antoine, *Le théâtre libre*, Genève, Slatkine Reprints, 1979; Lugné-Poe, *La Parade. Le sot du tremplin. Souvenirs et impressions de théâtre*, Paris, Gallimard, 1930; *La Parade. Acrobatie. Souvenirs et impressions de théâtre (1894-1902)*, Paris, Gallimard, 1931; *La Parade. Sous les étoiles. Souvenirs de théâtre (1902-1912)*, Paris, Gallimard, 1933; *Dernière pirouette*, Paris, Ed. du Sagittaire, 1946; Jacques Copeau, *Souvenirs du Vieux-Colombier*, Paris, Nouvelles éditions latines, 1975; *Le théâtre populaire*, Paris, PUF, 1941; *Notes sur le métier de comédien*, Paris, Michel Brient, 1955; « Visite à Gordon Craig, Jacques Dalcroze et Adolphe Appia », in *Revue d'histoire du théâtre*, VII-4, Paris, 1963, p. 359; *Les registres du Vieux-Colombier*, t. I,II,III,IV, Paris, Gallimard, 1974, 1976, 1979, 1984; *Journal 1901-1915*, Paris, Seghers, 1991; *Journal 1916-1948*, Paris, Seghers, 1991.

[131] Eugenio Barba, *op.cit.*, pp. 32-35.

[132] L'étude de Jean-François Dusigne, *op. cit.*, constitue en fait une remarquable proposition de synthèse de tout le mouvement théâtral du XXe siècle, en prenant comme fil conducteur cette notion de « Théâtre d'Art »; l' « art » étant ici conçu comme « l'exercice d'un métier ; plus précisément l'habileté acquise par l'apprentissage ainsi que les connaissances que requiert l'exercice ». En l'utilisant comme guide, nous nous rangeons volontiers à l'opinion de Georges Banu: *Le livre de Jean-François Dusigne dégage la voie de ce théâtre à visages multiples, théâtre dont il interroge le destin, éclaire les choix et repère les abandons concédés. Il y a une dynamique du Théâtre d'art et en même temps une stratégie de survie qui, ensemble, lui permettent de s'ériger en centre parfois explicite, parfois implicite, de ce que fut le siècle de la mise en scène.* (*ibid.*, p. 11) Notre point de vue restera d'y déceler l'évolution de la condition et du statut de l'acteur.

> *conventions stupides dans la mise en scène et les décors, le vedettariat, qui nuit à l'ensemble, nous condamnions toute la structure des spectacles habituels aussi bien que l'insignifiance des répertoires*[133].

Le même propos pourrait être attribué, en France, à Antoine[134]. L'un et l'autre, mus par une égale méfiance de la théâtralité, tentent de définir les principes d'une création authentique, en renouant la liaison interrompue entre la scène et la réalité, le souci d'exprimer la vie comme elle est, pour mieux la faire comprendre et mieux aider à sa transformation. Ils conçoivent particulièrement la nécessité de la confiance et la collaboration des acteurs pour accomplir ce dessein, et vont l'un et l'autre s'efforcer d'organiser la profession par des voies différentes mais convergentes, selon des notions d'ordonnance et d'harmonie, contribuant à affirmer la spécificité de l'art théâtral.

Stanislavski constate, notamment, que la spontanéité et l'enthousiasme sont fondamentaux, mais loin d'être suffisants, pour l'acteur. Il va donc, lentement et patiemment, mettre au point une « méthode »[135] qui vise à libérer l'acteur des « forces anarchiques » qui le dominent, libérer son corps de « l'arbitraire des muscles » pour le mettre à la disposition de « l'émotion créatrice »[136], assignant à l'acteur une mission qui est de se faire le double corporel de son personnage, non point en s'identifiant à lui comme on essaie de coïncider avec la vie d'un autre, mais en se substituant à ce fantôme sous le couvert du masque théâtral. Dans son approche du personnage[137], entrent à la fois en jeu le corps et la pensée, la technique et la mémoire, l'inspiration et le travail. Stanislavski considère que le grand art commence quand l'acteur devient capable « de se défaire de quatre-vingt-quinze pour cent de lui-même » pour donner aux moments opportuns la juste mesure du rôle[138]. Orchestré par le metteur en scène, le suivi des lignes directrices intérieures de chaque personnage conduit à réaliser l'évolution dramatique initialement souhaitée par l'auteur. La fonction décorative doit quant à elle servir cette relation tripartite.

> *On ne peut pas porter à la scène n'importe quelle forme de vérité. Ce qu'il nous faut, c'est la vérité transformée par l'imagination*

---

[133] Constantin Stanislavski, *Ma vie dans l'art*, Lausanne, L'Age d'Homme, 1980, p. 244.
[134] Cf. « André Antoine », in *C. Stanislavski, 1863-1963*, Moscou, éd. du Progrès, s.d., pp. 181-185.
[135] Constantin Stanislavski, *La formation de l'acteur*, Paris, Payot, 1979.
[136] Constantin Stanislavski, *Ma vie dans l'art, op. cit.*, p.150.
[137] Constantin Stanislavski, *La construction du personnage*, Paris, Olivier Perrin, 1965.
[138] Cf. le récit de l'acteur Toporkov sur la préparation des « Ames Mortes » de Gogol, in *C. Stanislavski, 1863-1963, op.cit.*, pp. 99-108.

> *créatrice en un équivalent poétique. [Il s'agit de] purifier les petites réalités communes de tous les jours en diamants de vérités artistiques*[139].

L'attention portée par Stanislavski sur les potentialités expressives du corps humain et sur la nécessité d'en faire l'étude systématique pour servir de base à l'enseignement du théâtre va trouver, par ailleurs, un développement qui entraîne une révision radicale de la définition même de la théâtralité. D'Appia à Artaud, et de Barrault à Grotowski, on peut suivre le développement d'une telle recherche, qui n'a cessé de s'enrichir et de se préciser jusqu'à nos jours, tout en donnant naissance à des pédagogies originales.

De la primauté conférée au corps, on passe à l'idée du comédien comme instrument et vecteur du rythme, voire à la conception d'un acteur dépersonnalisé, protégé des soubresauts de l'émotion et privé de toute accointance avec la rationalité. Pour Gordon Craig[140], l'acteur n'a pas à incarner et à interpréter, puisqu'il ne s'agit plus, désormais, de « confondre en notre esprit l'art et la réalité »; qu'il s'agit de mettre le personnage théâtral à l'abri des accidents de l'actualité et de l'histoire, qu'il convient de récuser la collusion du théâtre avec la littérature. L'acteur est ainsi invité, presque exclusivement, à user de ses capacités vocales et mimétiques, comme des notes d'un instrument pur et simple; il lui faudra devenir impersonnel, abandonner son tempérament et ses idées, bref tout ce qui pourra, en lui, faire obstacle à l'artifice du spectacle. L'ambition est évidemment de détacher le théâtre occidental de sa tradition millénaire.

On a vu combien la rencontre avec le théâtre balinais a déterminé Antonin Artaud à refuser l'impérialisme du sens au théâtre, à mépriser le divertissement, à vouloir rompre avec la littérature et tout ce qu'elle charrie d'imitation redondante, de prétention à la rationalité, d'émotion dévoyée, de parole superficielle. Le « théâtre de la cruauté » doit être un acte grave, dangereux, dans la mesure où il engage toute une existence vers les frontières de la vie réelle et de la vie du rêve:

> *Tout ce qui appartient à l'illisibilité et à la fascination magnétique des rêves, tout cela, ces couches sombres de la conscience, qui sont tout ce qui nous préoccupe l'esprit, nous voulons le voir*

---

[139] Constantin Stanislavski, *La formation de l'acteur*, *op. cit.*, p. 164.
[140] Edward Gordon Craig, *Ma vie d'homme de théâtre*, trad. Charles Chassé, Grenoble-Paris, Arthaud, 1962.

> *rayonner et triompher sur une scène, quitte à nous perdre nous-mêmes et à nous exposer au ridicule d'un colossal échec*[141].

Le procès verbal dressé contre la tradition peut aussi bien conclure à la réhabilitation des conventions scéniques et du travail artisanal de l'acteur, tel qu'il a été pratiqué dans la commedia dell'arte ou dans le pantomime et tel qu'il s'exerce encore au cirque et au music-hall[142].

Meyerhold, aussi, pense que le théâtre, notamment tel que Stanislavski est en train de le concevoir, a commis l'erreur de fonder l'art de l'acteur sur l'idée de l'incarnation et non sur le jeu, pourtant mot-clé. En prenant le jeu pour devise, l'acteur n'a plus besoin de vains efforts pour « anéantir » son moi, il n'a plus à se préoccuper d'être « dessinateur » lui-même; contre les pièges de l'illusionnisme, une étude des précurseurs semble « l'unique moyen de pénétrer la signification du dessin scénique ». Le Studio école, qu'il crée en 1913, vise à forger un nouveau type d'acteur où, de même que:

> *... Molière a souvent repris dans ses comédies-ballets ce que, enfant, il avait vu sur les tréteaux ,(...) l'acteur remet en honneur les principes du théâtre forain bannis de la scène, et retrouve ainsi les pouvoirs magiques du masque*[143].

Mais si, avec Meyerhold, les acteurs se voient obligés de montrer une extraordinaire habileté dans le mouvement et le maniement des objets, l'ambition va bientôt devenir tout autre:

> *Transformer l'acteur de spécialiste de l'action esthétique en homme qualifié (...) Transformer le metteur en scène en maître de cérémonie du travail et du mode de vie*[144].

Il abandonne sa position d'« esthète » pour qui l'art cesse d'exister s'il n'est plus perçu comme une fin en soi, pour promouvoir l'idée d'une science théâtrale,

---

[141] Antonin Artaud, cité par Jean-Pierre Han, in *Roger Vitrac et l'expérience du théâtre Alfred Jarry*, Paris, Rougerie, 1980, p. 21.

[142] Reconnu par Artaud en 1936 comme le seul homme de théâtre de l'époque qui était en train de mettre en pratique son idée d'un « langage universel qui unisse l'espace théâtral total avec la vie intérieure cachée », Jean-Louis Barrault continue après la guerre à se référer, comme héritier d'Artaud, à son idée de l'acteur comme « athlète des émotions » et à rendre populaire la primauté du corps sur la parole, grâce à sa conception du mime. Très vite, cependant, la filiation s'exerce dans le sens d'une intégration de l'avant-garde au théâtre institutionnel, ramenant ainsi le « théâtre de la cruauté » à l'action mimique, à la ritualité du geste, à un corps de nouveau apaisé. Cf. Jean-Louis Barrault, *Réflexions sur le théâtre*, *op.cit.*; *Nouvelles réflexions sur le théâtre*, Paris, Flammarion, 1959; *Souvenirs pour demain*, Paris, Seuil, 1972; et *Saisir le présent*, Paris, Laffont, 1984.

[143] V. Meyerhold, *Ecrits sur le théâtre* , t. I, 1891-1917, Lausanne, L'Age d'Homme, 1973, p.104.

[144] V. Meyerhold, *Ecrits sur le théâtre*, t. II, 1917-1929, Lausanne, L'Age d'Homme, 1975, p.60.

auxiliaire à l'enseignement du travail industriel, fondée sur « la biomécanique et la cinétique »:

> *Dans les mains du prolétariat, l'art devient une arme, un moyen et un produit de la production*[145].

Un tel projet utopique sera de courte durée, sans doute faute d'un peu de rigueur dans les rapports à établir entre la réalité et sa représentation théâtrale: il est un peu rapide d'assimiler acteur et ouvrier, technologie et matérialisme, mouvement des corps et lutte des classes.

Mais dans l'Allemagne meurtrie de l'entre-deux-guerres, deux hommes, Piscator et Brecht, vont reprendre l'exemple d'un tel usage de la théâtralité, définie à la fois comme un univers de fiction et engagée dans l'histoire des hommes. Du point de vue du comportement de l'acteur, on pourrait énoncer leurs préceptes comme suit: puisqu'il est impossible d'éliminer la théâtralité du théâtre, autant la faire percevoir volontairement au spectateur sans prétendre s'effacer derrière son personnage, mais en éveillant sa lucidité en le mettant en présence d'une fiction visiblement machinée.

Piscator va demander au comédien de tourner l'usage du théâtre vers l'action politique, de mettre son métier au service d'une cause à faire triompher. Certes, il établit

> *une différence fondamentale (...) entre un théâtre qui transforme « en art » tel problème actuel et un théâtre qui s'efforce, au moyen de l'art, de continuer à arracher un résultat politique important. L'art politique ne doit en aucun cas être confondu avec le travestissement esthétique d'une propagande*[146].

Il invite ainsi l'acteur à désigner son personnage au public, en le montrant comme une force qui se heurte à d'autres forces, en fonction d'un choix idéologique déterminé:

> *Je ne me suis jamais imaginé que l'art, en l'occurrence l'art théâtral, puisse exercer un pouvoir politique quelconque (...) Et pourtant, toutes mes mises en scène avaient pour but de lutter*

---

[145] *ibid.* Cf. aussi, Denis Bablet, « Mises en scène des années 20 et 30 », in *Les voies de la création théâtrale*, vol. VII, Paris, CNRS, 1979; Béatrice Picon-Vallin, « Meyerhold », Paris, CNRS, in *Les voies de la création théâtrale*, vol. XVII, 1990; et Christine Hamon-Sirjols, « Le constructivisme au théâtre », Paris, CNRS, 1992, p. 110.
Sur la biomécanique elle-même, cf. C. Hamon, « La biomécanique », in *Travail théâtral*, n° 15, 1974 et Béatrice Picon-Vallin, « Dossier sur la biomécanique », in *Bouffonneries*, n° 18-19, Lectour, 1990.

[146] Erwin Piscator, *Le théâtre politique, suivi de Supplément au théâtre politique* (trad. Arthur Adamov), Paris, L'Arche, 1962, pp. 230-231.

> *contre la guerre, pour une société juste et un accord entre les nations.*[147]
> *(...) [Ce] n'est cependant pas séparable de la conception générale du jeu du comédien. (...) Dans Hop là, nous vivons, les personnages sont nettement contrastés en fonction de leur appartenance sociale: le groupe des prolétaires conscients de leur classe, le fonctionnaire parvenu du parti social-démocrate, incarné par Kilmann, les nouveaux riches, le bourgeois à tendances libérales, et enfin le groupe de l'« Ancien Régime », de la vieille noblesse, incarné par le Comte Lande et le chef de la police. Chaque rôle ici est réellement le portrait, dessiné avec de nets contours, d'une certaine couche sociale. Ce qui est ici déterminant, ce n'est pas le caractère privé, le complexe individuel, mais le type, le représentant d'une idéologie sociale et économique précise. Seuls deux personnages font exception à la règle: le héros tragique et le héros comique, le petit bourgeois Pickel en quête d'une république idéale et l'ouvrier Thomas en quête de la Révolution parfaite. Mais ces deux personnages, socialement déracinés, ne rendent que plus évidente l'appartenance effective des autres personnages à leurs classes.*
> *Ainsi se trouvaient indiquées les tâches de l'interprétation. L'interprète de chaque rôle devait se sentir consciemment le représentant d'une couche sociale déterminée. Je me rappelle que lors des répétitions nous employâmes une grande partie de notre temps à expliquer à chaque comédien la signification politique du texte. Il fallait que le comédien domine intellectuellement le sujet pour pouvoir donner à son rôle une forme réelle*[148].

Mais c'est sans doute dans les œuvres les plus remarquables de Bertolt Brecht, et surtout dans ses réalisations scéniques, que l'on peut rencontrer la dialectique concrètement au travail, non seulement par la construction de la « fable » mais par les relations internes de tous les éléments du spectacle, et par le lien complexe d'adhésion et de contradiction que l'ensemble entretient avec le public. Auteur, metteur en scène, organisateur, Brecht a, tout au long de son travail, accumulé les notes théoriques[149], et lorsqu'il rédige en 1948 le recueil *Petit Organon pour le théâtre*[150], il hisse son travail de théoricien au plus haut niveau.

L'acteur y tient une place essentielle; dans tous ses écrits, Brecht revient sur le fameux *Verfremdungseffekt*, principe de « distanciation » (ou mieux, d'« étrangéisation ») du jeu, véritable clef d'une dramaturgie épique, propre à démonter les aspects de la réalité représentée (à les rendre « non familiers »,

---

[147] *ibid.*, p. 250.
[148] *ibid.*, pp. 148-149.
[149] Bertolt Brecht, *Ecrits sur le théâtre*, t. I et II, Paris, L'Arche, 1972 et 1979 et *Journal de Travail 1938-1955*, Paris, L'Arche, 1976. On trouve une bibliographie très complète des écrits théoriques dans Bernard Dort, *Lecture de Brecht*, Paris, Seuil, 1960.
[150] Bertolt Brecht, *Petit Organon pour le théâtre, suivi de Additifs au Petit Organon*, Paris, L'Arche, 1978.

« étranges » et surtout, « non naturels », « non universels ») et, davantage encore, à faire apparaître les moyens de la transformer. Sur la manière de représenter, l'acteur épique a pour tâche de montrer dans son jeu qu'il garde la tête froide; pour lui, l'identification est à peine utilisable; rien à voir cependant avec le fait de museler ses émotions ou de faire taire son moi.

> *Brecht déclare: « L'acteur doit montrer une chose et il doit se montrer lui-même. Naturellement, il montre la chose en se montrant, et il se montre en montrant la chose. Mais bien que ces deux tâches coïncident, elles ne doivent pas coïncider au point que la différence entre elles disparaisse. » En d'autres termes: l'acteur doit se réserver la possibilité de sortir avec art de son rôle. Il doit se garder le droit de montrer à un moment donné qu'il réfléchit. (...) C'est précisément la façon de jouer dans le théâtre épique qui fera comprendre naturellement combien en ce domaine l'intérêt artistique est identique à l'intérêt politique.*
> *[suit l'exemple d'un rôle de SS joué par un acteur allemand en exil, dans Grand-Peur et Misère du IIIe Reich]*
> *Pour lui, l'identification peut difficilement être considéré comme un procédé adéquat - dans la mesure où il ne saurait y avoir pour lui d'identification possible avec l'assassin de ses compagnons de lutte. Dans de tels cas, un mode de représentation différent, visant à l'éloignement, pourrait se voir reconnu des droits nouveaux et obtenir un succès particulier. Ce mode serait le mode épique*[151].

Mais, s'il doit combattre toute tentative d'identification, l'acteur doit aussi et surtout trouver un gestus approprié: les conventions gestuelles[152] - en relation avec les songs et les titres qui s'affichent - distinguent chaque situation l'une de l'autre. Elles créent des intervalles qui compromettent de prime abord l'illusion du public et paralysent ses prédispositions à l'identification, laissant ainsi la place à sa prise de position critique (par rapport à l'attitude représentée des personnages et à la façon dont on la représente)[153]:

---

[151] Walter Benjamin, *Essais sur Bertolt Brecht*, trad. Paul Laveau, Paris, Maspero, 1969, p.33.
[152] Brecht y accorde une telle importance qu'il fait prendre des photographies pendant les répétitions pour fixer les gestes des acteurs. Réunies dans un livre, ces images fournissent les canons de la gestuelle épique. Cf. *Theaterarbeit. 6 Aufführungen des Berliner Ensembles*, Berlin, Heuschelverlag Kunst und Gesellschaft, 1961.
[153] Walter Benjamin, *op.cit.*, pp. 35-37.

Le théâtre épique est « gestuel ». Rigoureusement parlant le geste est le matériau et le théâtre épique l'utilisation appropriée de ce matériau. Si l'on admet cela, il en résulte de prime abord deux questions. Premièrement: D'où le théâtre épique tire-t-il ses gestes? Deuxièmement: Qu'entend-on par utilisation de gestes? Une troisième question se poserait ensuite: Sur la base de quelles méthodes est-il procédé dans le théâtre épique à l'élaboration et à la critique des gestes?

A propos de la première question: les gestes sont empruntés à la réalité. Et plus précisément - ce qui est une constatation importante, intimement liée à la nature du théâtre - empruntés à la seule réalité présente. Dans le cas où quelqu'un écrit une pièce historique, j'affirme qu'il ne viendra à bout de cette tâche que dans la mesure où il aura la possibilité d'adjoindre judicieusement et naturellement des événements passés à un « gestus » présent, exécutable par l'homme d'aujourd'hui.

(...)

A propos de la deuxième question: vis-à-vis des déclarations et affirmations foncièrement trompeuses des gens d'une part, vis-à-vis du caractère complexe et impénétrable de leurs actions d'autre part, le geste a deux avantages. D'abord, on ne peut le contrefaire que dans une certaine mesure et cela d'autant moins qu'il est plus banal et plus habituel. Ensuite il a, au contraire des actions et des entreprises des gens, un début définissable et une fin définissable. Cet aspect strictement, carrément délimité de chaque élément d'une attitude, qui apparaît cependant comme un tout dans un flot vivant, est même un des phénomènes dialectiques fondamentaux du geste. Nous en tirons une conclusion importante: nous retenons d'autant mieux les gestes que nous interrompons plus fréquemment celui qui les fait. C'est pourquoi l'interruption de l'action a un rôle de premier plan dans le théâtre épique.

(...)

La réponse à cet aspect de la deuxième question est inséparable de l'examen de la troisième: par quelles méthodes s'effectue l'élaboration du geste? Ces questions débouchent sur la dialectique proprement dite du théâtre épique. Nous n'indiquerons ici que quelques-uns de ses principes fondamentaux.

Dialectiques sont en premier lieu les rapports suivants: celui du geste avec la situation et vice versa; le rapport de l'acteur qui représente avec le personnage représenté et vice versa; le rapport de l'attitude autoritairement assujettie de l'acteur avec l'attitude critique du public et vice versa; le rapport de l'action représentée avec l'action que signifie tout type de représentation. Cette énumération est suffisante pour faire comprendre comment tous ces éléments dialectiques se subordonnent à la dialectique suprême, redécouverte ici après une longue période, et qui est déterminée par le rapport entre compréhension et éducation. Car toutes les constatations auxquelles le théâtre épique aboutit ont un effet immédiatement éducatif, mais en même temps l'effet éducatif du théâtre épique se transforme immédiatement en constatations qui chez l'acteur et chez le public peuvent assurément être spécifiquement différentes.

A travers l'acteur dialecticien, engagé dans la lutte des classes, on voit comment s'élargit considérablement, dans la filiation du « prédicateur laïc » de Diderot, la fonction sociale de l'acteur. Tout un mouvement persistera jusqu'à la fin de ce siècle

où, sans qu'il soit fondamentalement modifié, le rôle que l'acteur tient dans la cité, se lit sous des éclairages différents, selon que le projet théâtral participe de la révolution ou de la réforme: tout un pan du théâtre se considère comme un « service public » - pour reprendre l'expression de Vilar -, et l'acteur, comme investi d'une mission par la collectivité[154].

A l'opposé, la réforme globale opérée par Grotowski sur la formation de l'acteur, vise également à changer le statut du spectateur. Par un renversement dialectique, se revendiquant de l'héritage oriental (discipline stricte, pureté éthique plus idéaliste que professionnelle, démarche ascétique), Grotowski propose le modèle de « l'acteur-saint » qui ne doit pas jouer pour le public, mais en présence du public; qui ne doit pas séduire le public, mais se confronter à lui.

> *Depuis que notre théâtre se compose uniquement d'acteurs et du public, nous exigeons beaucoup des deux parties. Même si nous ne pouvons pas éduquer le public - enfin pas systématiquement - nous pouvons éduquer l'acteur*[155].

Il s'agit bien d'un théâtre aristocratique, conçu pour des acteurs autant que pour des spectateurs élus. Le point de départ est la conception de Stanislavski - dans ce qu'elle a de plus expérimental, et aussi de plus tardif dans son travail: l'exploration des « actions physiques » de l'acteur, telle qu'elle continuait à être pratiquée à la Reduta d'Osterwa où maîtres et élèves travaillent dans une communauté quasi monastique. Grotowski pratique un idéal d'identification profonde de l'acteur à l'intériorité et à l'épaisseur archétype du personnage. L'acteur doit vivre le personnage à travers une sorte de participation mystique, qui met à nu son moi profond et implique toutes les fibres de son corps:

> *Le théâtre - par la technique de l'acteur, son art où l'organisme vivant tend vers des motivations supérieures - fournit l'occasion de ce que l'on pourrait appeler l'intégration, l'arrachage des masques, la révélation de l'être réel: la totalité des réactions charnelles et psychiques. Cette possibilité doit être traitée de manière disciplinée, avec une pleine conscience des responsabilités que cela implique. Là nous pouvons voir la fonction thérapeutique du théâtre pour les gens dans notre civilisation d'aujourd'hui. C'est*

---

[154] Sur ces développements importants pour l'essor du théâtre, cf. « La scène militante », Ch. I de la monumentale Encyclopédie de Giovanni Lista, *La scène moderne*, Paris, éd. Carré et Arles, Actes Sud, 1997; en France, sur Jean Vilar, le TNP, la décentralisation et le Festival d'Avignon voire principalement Jean Vilar, *Le théâtre, service public et autres textes*, Présentation et notes d'Armand Delcampe, Paris, Gallimard, 1975; sur l'évolution de ce concept vers celui d' « un théâtre d'art élitaire pour tous » cf. Antoine Vitez, *Le théâtre des idées*, Paris, Gallimard, 1991 et *Ecrits sur le théâtre*, t. I à IV, Paris, P.O.L. éd., 1994-1997.

[155] in Jerzy Grotowski, *Vers un théâtre pauvre*, *op.cit.*, pp. 13-24.

> *vrai qu'un acteur accomplit cet acte, mais il ne peut le faire que par le biais d'une rencontre avec le spectateur - intimement, visiblement, sans se cacher derrière un caméraman, un costumier, un architecte de plateau ou une maquilleuse - en confrontation directe avec lui, et quelque peu « à sa place ». L'acte de l'acteur - écartant les demi-mesures, se révélant, s'ouvrant, émergeant de lui-même en opposition à la fermeture - est une invitation au spectateur. Cet acte peut être comparé à un acte profondément enraciné, un amour véritable entre deux êtres humains - ce n'est qu'une comparaison dans la mesure où nous pouvons nous référer à « l'émergence de soi-même » par analogie. Cet acte, paradoxal et extrême, nous l'appelons un acte total. A notre avis, il est l'essence de la vocation de l'acteur*[156].

L'intensité de l'expérience, qui a une dimension « sacrificielle », est dirigée contre le spectateur, afin que celui-ci soit à même de revivre l'excitation psychique qui déclenche l'imagination collective. Le public doit, en quelque sorte, répondre par affinité à « l'acteur-saint ». A l'opposé, « l'acteur-prostitué » est le répondant d'un public superficiel et vaniteux.

A la tête de l'Odin Teatret, Eugenio Barba va poursuivre la démarche: l'acteur, soumis à un training corporel et vocal soutenu, doit se considérer comme l'élu prêt à offrir en holocauste aux spectateurs la connaissance qu'il a atteinte de lui-même, ainsi que les capacités de sa propre transformation spirituelle[157]. Il est impossible de comprendre l'histoire de l'Odin Teatret, la manière de penser, de se comporter de ses acteurs pendant près de quarante ans d'histoire, si l'on ne prend pas en considération ces deux exclusions fondamentales: le rejet du milieu théâtral et la mutilation de langue, cette mise en situation volontaire d'infériorité et cette amputation, leur « source de force »[158].

Le « système » Stanislavski connaîtra d'autres avatars aux Etats-Unis, avec la création, en 1947, de l'Actor's Studio de Lee Strasberg, dont la « training method » va former toute une génération d'acteurs américains à une tradition de réalisme

---

[156] *ibid.*, « Exposé de principes », pp. 213-214.
[157] Eugenio Barba, *L'Anatomie de l'Acteur*, Lectoure, Bouffoneries-Contrastes, 1985. On peut également trouver deux descriptions très détaillées des deux spectacles-phares de Grotowski et Barba, « Le Prince Constant » et « Kasparania », in *Les voies de la création théâtrale*, vol. I, *op.cit.*, pp. 21-129 et pp. 133-169. Cf. aussi Raymonde Temkine, « Grotowski et Barba: Une évolution ininterrompue », in *Les fondements des mouvements scéniques*, ouvrage collectif, La Rochelle, Rumeur des Ages, 1993. Et Giovanni Lista, *op. cit.*, « Le corps et la scène implosée », pp. 193-200.
[158] Eugenio Barba, « Inventer une tradition », in *L'essence du théâtre*, *op.cit.*, pp. 53-56.

psychologique, plus fondée sur l'autobiographie de Stanislavski, que sur ses écrits théoriques - qui ne seront traduits en anglais que plus tard[159].

Paradoxalement, pourtant, c'est une véritable crise de la culture de l'acteur que le système va générer. Elle apparaît de façon exemplaire, dans les années soixante jusqu'à nos jours, avec le Living Theatre de Julian Beck et Judith Malina, le Café de la Mama de Ellen Steward, l'Open Theatre de Chaikin, le Performance Group de Richard Schechner (dont les exercices seront repris et développés dans les années quatre-vingts par le Wooster Group de Spalding Gray). Tous à des degrés divers se constituent comme dissidence ou dépassement de l'Actor's Studio, dont ils récusent les excès d'identification, considérés comme des manifestations de narcissisme. Par l'utilisation du corps dans sa totalité, comme moyen d'expression complet (sans hésiter à recourir au grotesque, aux grimaces, à la laideur,...), ils rouvrent le travail d'acteur au collectif, qui impose, en improvisant, ses données au dramaturge. Certains introduisent les recherches anthropologiques récentes dans leur travail, réduisant ainsi la distance entre l'acteur et le personnage[160].

Mais c'est sans doute une collectivité d'acteurs comme celle du Living Theatre qui aura joué, avec son égal souci d'intransigeance et d'engagement personnel dans le travail, un réel rôle fondateur dans une volonté de construire, dans cette fin de siècle, un théâtre capable de concilier la lucidité et l'engagement politique de Brecht avec l'implication totale et la force expressive du « théâtre de la cruauté » d'Artaud. Avec eux, les acteurs s'entraînent, selon une discipline sévère, à rendre sur scène la violence des situations évoquées[161], mais aussi descendent dans la rue, cherchent le contact direct avec le public, dans le statut le plus immédiat de l'action politique. La radicalité de la démarche enflamme nombre de groupes de théâtre sur les deux continents, dans des tentatives multiples où le caractère démystifiant du jeu épique brechtien trouve souvent à s'associer à l'ascèse du jeu physique des acteurs de Grotowski[162].

---

[159] Lee Strasberg, *Le travail à l'Actor's Studio*, Paris, Gallimard, 1969. Les modèles visibles sont les mises en scène par Elia Kazan des pièces d'Arthur Miller ou d'Eugène O'Neill.
Voir aussi le commentaire d'Evangéline Morphos in *Lee Strasberg, L'Actor's Studio et la Méthode: le rêve d'une passion*, Paris, Inter Editions, 1989.

[160] Cf. Giovanni Lista, *op.cit.*, pp. 175-191.

[161] Par exemple, en deux actes et six scènes, une journée dans la prison militaire d'Okinawa: ce spectacle « The Brig » est une telle contestation des institutions militaires, que Beck et Malina sont emprisonnés et que le Living Theatre se voit contraint d'immigrer en Europe, où il sème sur son passage une contestation virulente, participant activement à la rupture de 68.

[162] Cf. Giovanni Lista, *op.cit.*, « Le rôle fondateur du Living Theatre », pp. 203-213.

Ce n'est pas sans référence à cette « famille », dont la radicalité déchire l'autosatisfaction dominante des années 70, qu'un groupe se constitue en 1980 - et prend le nom de « Groupov » -, au sein même du Conservatoire Royal de Liège (CRLg), et crée sa propre rupture à partir du sentiment oppressant que tout a déjà été tenté: théâtre de l'absurde, théâtre engagé, théâtre-danse, laboratoires, studios,... dont la plupart des entreprises ne s'avéraient, à leurs yeux, que des « déclinaisons plus ou moins habiles, sensibles ou originales » des expériences du début du siècle. Leurs premières expériences - qui ne sont pas sans lien avec les « Performing Arts » anglo-saxons (ce qui les situe aussi bien dans le théâtre que, par exemple, "cousins" des actions du groupe Fluxus), avant qu'ils ne repartent calmement à la conquête du monde de Brecht - vont subvertir l'institution de formation où elles prennent leur source, et faire émerger, comme toutes les expériences fondatrices, un nouveau projet pédagogique, sur lequel nous allons revenir plus en détails.

2. Visite du Conservatoire Royal de Liège

2.1. La Ville de Liège

Le choix méthodologique d'une approche ethnologique impose la prise en compte d'aspects diachroniques[163] pour prendre la mesure de la place qu'occupent, en général, les arts à Liège, et plus particulièrement le théâtre. Quelle place occupe d'une part ce Conservatoire Royal dans l'environnement social et culturel que représente la ville de Liège ; d'autre part, compte tenu de son identité musicale, quelle place y occupent les classes d'art dramatique. Ce faisant, cette perspective historique montre également la place qu'y occupe la formation théâtrale, les liens

---

[163] Sur ces aspects diachroniques, concernant les origines de la ville de Liège, nous nous sommes exclusivement appuyés sur l'admirable « Dictionnaire d'histoire et de géographie administrative », conceptualisé et dirigé d'un point de vue scientifique par Hervé Hasquin, professeur à l'Université Libre de Bruxelles, paru aux Editions de la Renaissance du Livre en 1980, qui a le mérite de mobiliser des sources majeures telles que, en ce qui concerne la ville de Liège, l'ouvrage de référence de G. Kurth, *La Cité de Liège au moyen âge*, Liège, 3. vol., 1910 ; et celui de Th. Gobert, Liège à travers les âges. Les rues de Liège, Liège, 6. vol., 1924-1930. Sur les aspects artistiques de la ville de Liège, nous avons principalement privilégiés des articles issus de l'excellent ouvrage dirigé d'un point de vue scientifique par Rita Lejeune et Jacques Stiennon, professeurs à l'Université de Liège, « La Wallonie. Le pays et les hommes. Lettres – Arts – Culture », 4 vol., paru à la Renaissance du Livre, en 1981, dans lequel nous retrouvons, en autres, des articles du Conservateur du Musée d'Armes de Liège, Claude Gaier, du Conservateur-Directeur des Musées d'Archéologie et d'Arts décoratifs de la Ville de Liège, ancien professeur titulaire à l'Université de Montréal, Joseph Philippe et du critique musical Marcel Lemaire. Sur le théâtre, nous y avons ajouté l'ouvrage de Marcel Conradt, *Histoire des Théâtres de Liège*, 3 vol., Liège, Editions du Céfal, 2005-2007.

qui se nouent et se dénouent avec les autorités de la ville, les théâtres, les compagnies, les troupes, ...les publics. Enfin, cet apport historique permet, à travers l'analyse ethnographique, de sentir, de percevoir les racines culturelles liégeoises, empruntes de valeurs d'indépendance, de résistance, d'adaptabilité, de démocratie, pour rendre compte et comprendre la conquête, par une équipe pédagogique porteur d'un projet singulier, d'une fraction de l'espace urbain et des difficultés qu'elle a rencontrées.

2.1.1. Les origines de la ville

La ville de Liège s'étend sur une superficie de 69 km² et compte aujourd'hui un peu plus de 190.000 habitants[164]. Il faut remonter à l'époque néolitique pour trouver au moins un établissement humain signalé sur le site actuel de Liège, près du confluent de la Meuse et d'un petit affluent, la Légia, à l'endroit même où s'élèvera plus tard la cathédrale Saint-Lambert. C'est là qu'en 705 est assassiné, Lambert, évêque de Tongres-Maastricht, propriétaire de l'immense domaine de Liège. Vers 725, Hubert, au lieu même du « martyr » de son prédécesseur, fixe le siège de son évêché. Ce territoire correspond alors à une circonscription administrative de l'ancien empire romain, la *civitas Tungrorum*.

Pendant plus d'un siècle et demi, la bourgade de Liège se développe. Au cœur du royaume franc à l'époque de Charlemagne, Liège fait partie du *regnum Lotharii* depuis le traité de Verdun de 843.

Au Xe siècle, comme la Lotharingie tout entière, la ville tombe sous l'autorité des rois de Germanie. Désormais, et jusqu'à l'annexion française de 1795, Liège fera partie du Saint Empire Germanique. C'est sous le règne de Otton Ier, empereur romain d'Occident, qu'accède au trône épiscopal Notger (972-1008), un évêque d'origine souabe. Avec lui, Liège commence à devenir ce qu'elle restera jusqu'à la fin de l'Ancien Régime : à la fois « cité épiscopale » et capitale d'un « Etat Empire ».

Notger reçoit de l'empereur, en fief, les droits comtaux qu'il exerce désormais sur une partie du pays qui entoure la ville où est fixée sa résidence. Les successeurs de Notger acquièrent à leur tour le *comitatus*, c'est-à-dire la délégation du pouvoir

---

[164] Cf. « Le tableau de bord de la population liégeoise », Echevinat de l'Etat civil et de la Population – Cellule stratégique de la Ville de Liège, février 2006.

Royal, sur d'autres parties de ce territoire ; lentement se constitue ainsi la « Principauté de Liège », Etat autonome mais vassal de l'Empire. Notger fonde des collégiales, construit une enceinte fortifiée, reconstruit la cathédrale. Dès le début du XIe siècle, Liège compte sept collégiales et deux grandes abbayes : grâce à ses nombreux établissements ecclésiastiques, la ville devient un foyer artistique et intellectuel.

C'est au XIe et XIIe siècle que se situe l'époque du rayonnement intellectuel, artistique et commercial de la cité médiévale de Liège. Comme tant d'autres villes à la même époque, Liège pratique le grand commerce des textiles. Elle reçoit au XIIe siècle des chartes de franchise qui font d'elle l'une des trois grandes communes de la vallée de la Meuse wallonne, avec Huy et Dinant. Mais elle doit surtout sa renommée à l'éclat de ses écoles. De nombreux clercs y sont formés : théologiens, canonistes, collaborateurs des souverains germaniques, ils propagent l'enseignement liégeois à travers le Saint Empire tout entier, marquant de leur empreinte la « querelle des Investitures ». Sous leur impulsion, se développe un art « mosan » original. Les artistes de la vallée de la Meuse travaillent les métaux précieux, le laiton, l'ivoire et l'émail. De leur mains sortent des chefs-d'œuvre nombreux dont notamment les fonts baptismaux conservés de nos jours dans l'église Saint-Barthélemy.

Mais à partir du XIIIe siècle, le rayonnement économique et culturel de Liège et de son pays s'estompe. A Liège même, l'autorité publique, sur le plan municipal, est passée des mains des échevins du prince à celles de la classe des marchands, le patriciat. C'est à ce patriciat qu'à leur tour des artisans, groupés en corporations ou « métiers » à partir des dernières années du XIIIe siècle, entreprennent d'enlever la gestion des affaires de la commune ; ils y parviennent peu à peu.

A la fin du XIVe siècle, Liège est administré par des mandataires qu'élisent tous les chefs de famille et tous les célibataires âgés de plus de vingt-cinq ans. Les chartes de franchise urbaine et les « Paix » arrachées aux évêques garantissent aux Liégeois les libertés démocratiques fondamentales : inviolabilité du domicile, prohibition des arrestations arbitraires, proscription des tribunaux d'exception. De ces garanties jouissent souvent, comme tous les « bourgeois », c'est-à-dire les citoyens des villes privilégiées, les habitants des campagnes de la principauté.

Le XVe siècle, pour Liège comme pour le pays qui l'entoure, constitue une époque de troubles, marquée par d'âpres luttes politiques et par la guerre étrangère. Déjà au XIIIe siècle, la Principauté avait été confrontée au duché de Brabant, son voisin. Mais à la fin du XIVe siècle, deux puissantes familles de dynastie s'implantent dans ce qu'on appellera bientôt « les Pays-Bas méridionaux ». Les ducs de Bourgogne mettent la main sur la Flandre et l'Artois ; les Wittelsbach détiennent le comté de Hainaut ; l'un d'eux est élu évêque de Liège en 1390 : Jean de Bavière. Frère du comte de Hainaut, beau-frère de Jean sans Peur, duc de Bourgogne et comte de Flandre, Jean de Bavière entre en conflit avec ses sujets. Aidé de ses puissants parents, il leur inflige en 1408 la défaite d'Othée ; Liège perd ses privilèges et ses archives. Elle les retrouve en partie sous le règne du successeur de Jean de Bavière, Jean de Keinsberg (1418-1455). Mais l'indépendance de la Principauté fait désormais obstacle à la politique territoriale des ducs de Bourgogne, tout occupés à réunir sous leur sceptre les principautés qui formeront au siècle suivant les Pays-Bas. En 1455, Philippe le Bon impose pour évêque de Liège son neveu Louis de Bourbon. Tout aussitôt, les luttes reprennent, tout à la fois guerre civile et guerre étrangère, opposant au prince et à ses puissants parents de Bourgogne une partie de la population, et tout particulièrement la ville de Liège. Ce conflit s'achève par un désastre peu commun : Dinant et Liège sont dévastées et en grande partie démolies ; le pays est ravagé et rançonné ; il connaît l'occupation étrangère pendant près de dix ans. La mort du duc de Bourgogne Charles le Téméraire ne met pas fin aux troubles ; ils s'achèvent enfin après l'assassinat du prince de Bourbon en 1482.

Les temps modernes commencent à Liège par la reconstruction de la cité détruite et ruinée. Si l'art n'en avait jamais été complètement banni malgré les malheurs des temps, il fleurit plus vivace à partir du règne d'Erard de la Marck, évêque de Liège de 1505 à 1538. C'est alors que sont construits ou achevés des édifices qu'influencent encore les modes de bâtir qu'on appelle « gothiques » : les églises Saint-Jacques et Saint-Martin, le Palais des princes. L'atelier des Palardin-Fiacre s'illustre dans la sculpture sur pierre, la ville donne le jour à un peintre de valeur, Lambert Lombard (1506-1566). C'est que la prospérité économique s'est ranimée. La métallurgie s'installe aux portes même de la cité et les fourneaux et les forges se multiplient. La Principauté de Liège participe à l'expansion économique qui marque les premières décennies du XVIe siècle dans toute l'Europe de l'ouest. Son commerce est orienté vers Anvers, devenue la « métropole de l'Occident ». Liège,

pour sa part, se contente d'être une métropole régionale, un centre commercial et financier.

De 1545 environ à 1566, l'époque est marquée par une prospérité exceptionnelle, mais dès 1566, vient la récession : les fourneaux à fer s'éteignent ; les charbonnages connaissent des difficultés ; les prix baissent. Mais la paix dont continue à jouir la principauté, grâce à sa neutralité, contraste avec la guerre civile qui oppose à leur souverain, le roi d'Espagne, les Pays-Bas tout entier d'abord, les sept provinces de l'Union d'Utrecht ensuite. Par ses fournitures aux belligérants, Liège ranime l'activité un moment chancelante de son commerce et de ses ateliers. Mais cette prospérité est factice : elle tient à une conjoncture exceptionnelle ; la fortune fulgurante et la ruine soudaine du munitionnaire Jean Curtius en sont le témoignage éclatant. Plus prometteuses sont les relations que le pays a nouées avec les provinces du Nord – les Provinces Unies – dont commence alors le « siècle d'or ». Aux Provinces Unies indépendantes et prospères, la banlieue de Liège fournit désormais des clous en quantités énormes. Son industrie se reconvertit. La clouterie se développe dès le début du XVIIe siècle, l'industrie de l'alun depuis la fin du XVIe siècle. La fabrication du verre prospère à Liège même entre 1625 et 1657 ; dans la seconde moitié du XVIIe siècle se développe une manufacture que le XIXe siècle portera au sommet de sa splendeur : l'armurerie. Liège reste donc, au XVIIe siècle, un centre commercial et industriel prospère.

A cette époque, un style original caractérise l'architecture du bassin mosan tout entier, de Maastricht à Dinant : le style « renaissance liégeoise », dont l'exemple le plus connu et sans doute le remarquable palais de Jean Curtius, construit dans les premières années du siècle. Les peintres liégeois égalent rarement en mérite leurs prestigieux contemporains italiens et français, flamands et hollandais ; il n'empêche que l'Ecole liégeoise de peinture du XVIIe siècle est loin d'être sans valeur ; mais elle reste trop méconnue.

Mais le XVIIe siècle liégeois connaît aussi des ombres. La guerre de Trente Ans et les premières guerres de Louis XIV épargnent Liège, mais non les campagnes qui l'entourent, malgré la neutralité du pays. Lorsque la Principauté est entraînée dans la guerre de la Ligue d'Augsbourg, la ville est bombardée en 1691 par les troupes françaises du marquis de Boufflers. D'Ernest à Maximilien-Henri, pendant près d'un siècle, les princes de la puissante maison de Bavière se succèdent d'oncle en

tôles colonise les vallées industrielles de la banlieue. Surtout, un transfuge anglais, William Cockerill, aménage à Verviers d'abord, à Liège ensuite une fabrique de machines textiles. A leur tour, ses fils John et Charles-James entreprennent la construction des machines à vapeur.

Le régime a changé : Liège fait désormais partie du royaume des Pays-Bas. Les frères Cockerill, encouragés par leur nouveau souverain, construisent un établissement industriel gigantesque pour l'époque : l'usine de Seraing, qui groupe bientôt des hauts fourneaux, une « fabrique de fer », des ateliers de construction mécanique. Les Cockerill trouvent des émules : Joseph-Michel et Henri-Joseph Orban, Gilles-Antoine Lamarche. A partir de 1815, les charbonnages se multiplient, obtiennent de vastes concessions, s'équipent d'appareils à vapeur, adoptent des méthodes modernes d'exploitation. La métallurgie du zinc est fondée, sous l'Empire, par J.J. Dony. Après 1815, l'armurerie devient la première du continent. L'industrie et le commerce prolifèrent et se diversifient à Liège même et dans la banlieue. Liège va connaître jusqu'au début du XXe siècle la période la plus prospère de son histoire.

Une université est fondée 1817. Les écoles se multiplient ; la vie culturelle s'intensifie. Simple chef-lieu de province, Liège joue un rôle considérable dans la vie politique du jeune Etat belge. Déjà, elle avait pris une part particulièrement active dans la révolution de 1830 qui avait engendré la Belgique. Son influence restera longtemps importante grâce à des hommes comme Charles Rogier, Joseph Lebeau, Paul Devaux, Frère-Orban.

Dans le domaine des arts, Liège donne asile à une école de peinture, de gravure, de sculpture dont aucun représentant pourtant n'accède à une notoriété universelle et durable. Mais cette célébrité est reconnue à un musicien liégeois : César Franck. Dans le domaine de la littérature, il faut attendre le XXe siècle, et Georges Simenon, pour voir un écrivain liégeois prendre place au rang de ceux dont les livres sont traduits en de multiples langues.

Dans les dernières années du XIXe siècle, la ville de Liège atteint l'apogée de sa splendeur. Mais le déclin menace. La Belgique est entraînée dans la Première guerre mondiale. Illustrée par la défense de ses forts, occupée pendant quatre années par les troupes allemandes, la ville, comme la région, sort ruinée du conflit.

L'équipement industriel est partiellement détruit, les marchés étrangers en grande partie perdus. Entre 1918 et 1945, le redressement est compromis par la grande dépression, puis par la Seconde guerre mondiale. Un nouvel effort est tenté après 1945 ; il paraît d'abord couronné d'un succès relatif, mitigé par le vieillissement des structures industrielles et démographiques. En 1947, la métallurgie occupait encore à Liège même 8.335 personnes et l'extraction charbonnière 4.677. Mais entre 1934 et 1974, les sièges d'exploitation houillère situés sur le territoire urbain se sont fermés un à un. En 1970, la main-d'œuvre charbonnière était réduite à 1.174 personnes et celle des industries du métal à 7.474 travailleurs.

Aujourd'hui, l'industrialisation d'un nouvel ordre économique mondial accule Liège à une nouvelle reconversion. La ville en cherche encore les voies.

2.1.2. Liège et les métiers d'art

A travers les origines de la ville de Liège, en matière d'art, et plus particulièrement en matière de métiers d'art, nous retiendrons l'avènement au XIXe siècle de ceux de l'armurerie et de la verrerie liégeoise. Pratiquée dès le Moyen-âge, favorisée à partir du XVIe siècle, pleinement organisée au XVIIe siècle, c'est entre 1814 et 1914 que l'armurerie liégeoise atteint son apogée. Cet artisanat spécialisé[165] fabrique tous les types d'armes connus et la variété des modèles qu'il offre à sa clientèle européenne en font sa renommée. Jusqu'à la fin du XIXe siècle, la majorité de ces artisans travaillent encore à domicile et souvent dans des ateliers familiaux. Car, à une époque caractérisée par le développement de la grande industrie, l'organisation de l'armurerie liégeoise reste étonnamment archaïque. Celle-ci est constituée en « fabrique collective », c'est-à-dire en centre de production animé par une foule d'entreprises et d'indépendants qui regroupaient l'ensemble des phases nécessaires à la fabrication d'une arme. Ces ouvriers différents et spécialisés habitaient Liège et ses communes périphériques. En général, chaque quartier, chaque village avait sa spécialité : les monteurs à bois au faubourg Sainte-Margueritte, les garnisseurs dans celui de Saint-Léonard, les platineurs dans la Basse-Meuse liégeoise, les canonniers dans la vallée de la Vesdre, ...Ce système impliquait une multitude de mouvements des matières et des produits, passant par une trentaine de mains opérant en plusieurs lieux avant d'être rendus chez le maître

---

[165] Cf. Claude Gaier, « Un artisanat spécialisé : l'armurerie liégeoise », in *La Wallonie. Le pays et les hommes. Lettres – Arts – Culture*, *op.cit.*, vol. 4, pp.199-204

d'œuvre prêts à la fourniture. Plusieurs professions armurières liégeoises vont dépasser le niveau artisanal pour se hisser au rang de métiers artistiques : d'abord les forgerons de canon, de fusils ou de pistolets en damas[166] qui occupent une position intermédiaire. Ils vont réussirent, par une maîtrise extraordinaire de leur technique, à produire des chefs-d'œuvre de l'art du métal. Ensuite, les sculpteurs, les incrusteurs, les graveurs et les ciseleurs sur armes, chargés du finissage des armes qui passent pour les artistes de la profession. Cette pratique artistique subsistera jusqu'en 1930. Cet âge d'or de l'armurerie a marqué l'économie, la mentalité, la culture et la société liégeoise. Le souvenir de cette activité traditionnelle reste et la fabrication des armes se pratique toujours à Liège aujourd'hui, même si elle se réalise dans d'autres conditions.

Pour ce qui est des métiers de la verrerie, c'est en décembre 1825 que ce fait le choix d'implanter, à Seraing près de Liège, les Cristalleries du Val-Saint-Lambert[167]. Ce choix se fonde sur les nombreux avantages d'ordre géographique et technique, en ce compris la présence dans la région des matériaux indispensables aux verriers, tels de bons calcaires, et des usines à plomb. L'histoire de ce qui va devenir la plus grande cristallerie au monde nous fait remonter aux sources mêmes du cristal contemporain, créé par la Grande-Bretagne à la fin du XVIIe siècle, et imité avec succès à travers l'Europe au début du XIXe siècle. Dans ce contexte historique et économique, c'est le Val qui, d'une manière régulière et assurée, renforce son potentiel technique et artistique sur une période qui s'étendra de 1880 à 1914. L'usine serésienne, siège social de l'entreprise, s'étend sur une superficie de 75 hectares, avec 45 hectares de surface bâtie. 5.000 membres du personnel et des installations techniques de premier ordre réalise une production ressortissant à des spécialités et à des qualités très diverses : cristaux unis et taillés, guillochés, pantographiés, gravés à la roue, à l'acide et au sable, de même que décorés à l'émail ; opalines peintes ; services de table richement ornés ou simplement moulés ; articles à usage domestique, surtout pour la table, mais aussi pour la toilette, le bureau (encriers, presse-papier), le culte (bénitiers, burettes et plateaux) et l'éclairage (depuis les simples réflecteurs jusqu'aux lustres, en passant par les

---

[166] Procédé qui consiste à alterner des baquettes de fer et d'acier, à les tordre, à les souder et à les marteler à chaud pour en faire un ruban qui est à son tour enroulé en spirale autour d'un mandrin afin de former le canon. Décapé à l'acide, le canon laisse alors apparaître un moirage obtenu grâce à la différence de teneur en carbone entre le fer et l'acier. Le damas permet une infinité de combinaisons avec pour résultat une grande variété de motifs décoratifs.

[167] Cf. Joseph Philippe, « La verrerie », in La Wallonie. Le pays et les hommes. Lettres – Arts – Culture, op.cit., vol. 4, pp. 213-217.

cheminées de lampes). Le pays de Liège, avec le Val, est alors pleinement et sans concurrence possible, le fief belge de la cristallerie. A ce large éventail de produits répondait une gamme variée de techniques de décoration dont le credo esthétique allait du plus traditionnel à l'avant-garde. Le Val déploie ses prouesses techniques dans des œuvres parfaites par la qualité de la matière, soit claire, soit doublée de couleur, avec comme motifs ornementaux principaux des entrecroisements géométriques et des étoiles combinées avec des palmettes stylisées. A côté d'une production orientée dans la voie traditionnelle propre aux grandes cristalleries où les techniques « riches » de décors, la taille et la gravure surtout, répondaient au goût de clients fidèles des cinq continents, le Val a voulu, à la jonction des deux siècles, illustrer des tendances artistiques modernes, tout particulièrement celles de l'Art Nouveau qu'il a aidé à s'implanter et à se développer, contrairement aux autres grandes cristalleries européennes demeurées plus indifférentes, sinon étrangères, au mouvement rénovateur de l'art verrier. La Première guerre mondiale va mettre un frein à se rayonnement. Il faut attendre l'Exposition des Arts décoratifs de Paris en 1925 pour voir à nouveau le Val-Saint-Lambert occuper la scène de l'avant-garde et afficher une remarquable prospérité : pour assurer leur pleine production normale, soit 5.000.000 de pièces par année, dont 90% sont exportés, quatre usines fonctionnent, avec leur quatorze fours de seize creusets et une armée de 4.000 ouvriers, encadrés de 20 chefs de service et de 250 employés.

Mais la grande dépression économique de 1930-1935, marquée par le chômage et la réduction des moyens de production, commence à se faire ressentir. Fabricant de produits de luxe pour une part importante, le Val n'échappe pas à cette crise dont la hausse des tarifs douaniers et la fermeture de certains marchés furent deux causes déterminantes. C'est dans ce contexte économique qui ne cesse de se détériorer que se développent les efforts du Val dans la voie de la création artistique. Cette situation préoccupante pour une entreprise de production de luxe et dont les exportations sont la source principale de ses rentrées, va encore s'aggraver avec la Seconde Guerre mondiale. Au sortir du conflit, le Val-Saint-Lambert essaya de reconquérir sa position sur les marchés étrangers en reconstituant sa main-d'œuvre spécialisée et en veillant à sa modernisation au niveau technique. Mais elle ne connaîtra plus jamais les niveaux de production de son âge d'or. Aujourd'hui, les cristalleries du Val-Saint-Lambert, qui ont participé au développement de la verrerie et de la cristallerie artistique en Belgique et dans le monde entier – et à ce titre

culturelle liégeoise a retenu le Salon du centenaire, organisé en 1933 sur le thème *Le visage de Liège*, qui fut à l'initiative du mécène Ernest van Zuylen qui oeuvra pendant plus de vingt-cinq ans à faire de Liège un des carrefours les plus vivants des tendances de l'art contemporain. C'est ainsi que la ville accueillera, en 1951, une des plus spectaculaire manifestation du mouvement Cobra[170].

Cependant, pendant la guerre de 1940-1945, un autre mouvement culturel s'est, dans la clandestinité, fortement développé : l' « Association pour le Progrès Intellectuel et Artistique de la Wallonie – l'A.P.I.A.W ». A la lecture de son manifeste *Pour renaître*, édité en 1945, cette Association déclare qu'elle « est née du sentiment que la vie intellectuelle et artistique de la Wallonie est en péril » et qu'elle « s'est proposée la tâche d'y porter remède »[171]. A sa création, seize commissions couvraient tout le territoire de la Wallonie. En réalité, seule la Commission des Beaux-Arts et celle des Lettres furent actives et se concentrèrent sur Liège. Ces deux Commissions ont fait de Liège, à partir de 1956, une des capitales de l'art abstrait en veillant à mettre la Wallonie, et Liège en l'occurrence, en communication avec les grands courants culturels internationaux, au moyen d'expositions d'artistes étrangers contemporains, de conférences, de séances littéraires, scientifiques, théâtrales, cinématographiques. L'association connaît encore plusieurs belles années avant que des difficultés financières aiguës n'entravent et ne réduisent son action à partir de 1970, sans jamais la faire renoncer au programme fixé. En sommeil depuis plusieurs années, malgré la mort de son dernier président en 1995, elle n'est pas officiellement dissoute.

A côté de ces Associations tournées vers les tendances d'avant-garde, d'autres sociétés liégeoises, comme le Cercle Royal des Beaux-Arts, fondé en 1891 et organisé en coopérative d'artistes, ont défendu, avec succès, la tendance traditionaliste. Aujourd'hui, le Cercle a évolué vers des formes plus novatrices de création.

---

[170] Il s'agit de la « IIe Exposition Internationale d'Art Expérimental » organisée par la Société Royale des Beaux-Arts de Liège et par l'Internationale des Artistes Expérimentaux (Cobra) au Palais des Beaux-Arts du Parc de la Boverie du 6 octobre au 6 novembre 1951. Sur le mouvement Cobra en général, et sur cette exposition en particulier, on se reportera à l'excellent catalogue de l'Exposition « Cobra-Post-Cobra » organisée au Musée Provincial d'Art Moderne d'Ostende (PMMK) du 7 juillet au 14 octobre 1991, édité chez Designdruk Van Damme, Brugge. Outre la bibliographie exhaustive sur le mouvement qui y figure, nous renvoyons également à la biographie d'un des fondateurs du mouvement réalisée par Françoise Lalande, *Christian Dotrement, l'inventeur de Cobra. Une biographie*, Paris, Editions Stock, 1998.

[171] Cf. Jacques Stiennon, « Les Sociétés », in *La Wallonie. Le pays et les hommes. Lettres – Arts – Culture, op.cit.*, vol. 4, pp. 241-247.

musical »[174]. Cette proposition est adressée à l'Administration du département de l'Ourthe, partie intégrante de la République française, en ces termes : « Vous savez qu'il n'y a pas de département dans la république qui ait l'avantage de réunir autant d'artistes musiciens...Liège peut se vanter, qu'après Rome et Naples, aucune ville n'a un meilleur orchestre, composé de musiciens distingués qui ont fait leurs études en Italie. » L'Administration centrale fait diligence et transmet le dossier au Ministère de l'Intérieur en l'appuyant chaleureusement par une lettre où on lit : « Liège est le point central des contrées réunies à la France, sa population se porte au delà de 50.000 âmes, la langue française y est seule en usage...Dans tous les temps, Liège fut une pépinière de musiciens célèbres : seule, elle possède plus, en ce moment, que tous les Pays-Bas. (...) N'est-ce pas un droit légitimement réclamé par la patrie de tant d'artistes célèbres, par la patrie de Grétry ? »[175]. Tout semble donc pour le mieux et, de fait, le gouvernement approuve le projet et décide la création de l'école demandée. Décision de principe qui resta sans effet. C'est en 1826, sous le régime hollandais, que Guillaume d'Orange, accède aux demandes insistantes de la ville de Liège et crée l'Ecole Royale de Musique - celle-là même qui verra naître en son sein, quelques 150 ans plus tard, le projet pédagogique des classes d'art dramatique. Il en fait de même à Bruxelles. Ce n'est qu'après la Révolution de 1830, que ces Ecoles deviennent des Conservatoires Royaux de Musique. Dès leur création, ils s'inspirent du principe énoncé au Conservatoire national de Paris : « la spécialisation d'éléments sélectionnés d'après leurs dispositions naturelles. »[176]

Ces institutions se limitent, à leur début, à l'enseignement du solfège, de la théorie, du chant et des principaux instruments. Leur histoire est jalonnée d'enrichissements successifs, de l'introduction de nouveaux cours, et plus récemment de l'étude d'instruments dont la vogue ou la résurgence suscite de nouvelles vocations. Ces conservatoires, en dépit de leur forte organisation étatique centralisée, ont développé et conservé une identité propre: Liège s'est spécialisé dans l'enseignement du violon et s'enorgueillit d'avoir formé un nombre impressionnant de virtuoses, tels que Lambert Massart, Eugène Ysaÿe, Marcel Lejeune, Maurice Raskin, Richard Pieta, ... Conservateurs par définition, les conservatoires ont toujours eu du mal à s'adapter à l'évolution rapide des techniques musicales de

---

[174] Cf. José Quitin, « Naissance et développement du Conservatoire », paru dans la brochure éditée dans le cadre du 125e anniversaire (1826-1951) du Conservatoire Royal de Musique de Liège, p. 53. Cf. également, Marcel Lemaire, « La vie musicale en Wallonie », in *La Wallonie. Le pays et les hommes. Lettres – Arts – Culture, op.cit.*, vol. 4, pp. 349 - 376.
[175] Cf. José Quitin, *op.cit.*, pp. 53 – 54.
[176] Cf. Marcel Lemaire, *op.cit.*, p.350.

composition et d'exécution. Par ailleurs, concentrés sur la formation de virtuoses, recherchant la performance individuelle, ils ont négligé la formation pédagogique des futurs professeurs. Dans ce cadre, au début des années '70, le Conservatoire Royal de Musique de Liège a fait preuve, sous l'impulsion de son Directeur de l'époque, Henri Pousseur, d'avant-garde en introduisant des cours de psychologie et de pédagogie, mais aussi des cours d'analyse musicale, des séminaires de composition et de musique électro-acoustique.

Autour du Conservatoire Royal de Liège s'organisent des concerts, qui trouvent leurs origines, comme nous avons déjà plus le montrer, dans une longue tradition. La réputation des orchestres liégeois du XVIIIe siècle avait franchi les frontières. En 1832 sont fondés, à l'instar de ce qui se fait à Paris, les « Concerts spirituels ». Depuis lors, et sans interruption, les différents directeurs présentent, chaque hiver, une saison de concerts dont le nombre varie suivant les circonstances, et au cours desquels sont joués à côté du répertoire classico-romantique, des œuvres de compositeurs wallons. Un trait caractéristique des concerts liégeois jusqu'à la dernière guerre fut l'importance accordée aux ouvrages qui requéraient le concours des chœurs. A côté de ces concerts du Conservatoire, se mettent en place, dès 1888, les « Nouveaux concerts », en réponse à la torpeur et à l'académisme des premiers. Ces nouveaux concerts vont permettre aux Liégeois des premières auditions d'œuvres contemporaines, tels que Strauss et Mahler qui viendront, en personne, diriger leurs propres œuvres, Bruckner ou encore Ropartz, etc. Entre les deux guerres, des « Concerts populaires » sont créés et initient beaucoup de jeunes liégeois à la musique de Debussy et de Ravel. Les amateurs curieux de musiques anciennes ont pu entendre, à travers le « Concert ancien » et l'Association pour la Musique de Chambre, les *Brande-bourgeois* de Bach, entre autres, avec des instruments anciens. Dès 1945, l'A.P.I.A.W., que nous avons déjà évoqué pour son travail en faveur des arts plastiques, entreprend de faire connaître la musique qui s'est faite dans le monde avant et pendant le conflit mondial, et dont les Liégeois avaient été longtemps privés. Il faut attendre 1970, et la création du « Centre de Recherche Musicale de Wallonie » (C.R.M.W.), et celle des « Concerts Froidebise » pour que la musique moderne et les grandes œuvres de l'école viennoise, de Berio, de Boulez, de Stockhaussen, mais aussi de compositeurs wallons comme Pousseur, Bartholomée ou Boesmans trouvent un écho auprès du public liégeois.
Dans un tout autre registre, mais qui témoigne de la fervente activité musicale à Liège, de 1940 à 1962, quelques 600 « Concerts permanents » sont organisés pour

venir en aide aux musiciens sans travail. C'est pendant cette période que, poussés par l'exigence du public et encadrés par l'action syndicale, les orchestres symphoniques acquièrent des statuts « d'orchestre permanent ». En 1948, Liège voit la création d'un premier orchestre permanent qui se partage entre le concert et l'opéra. En 1961, cet orchestre reçoit le statut d'orchestre autonome, pris en charge par la Ville et l' « Union pour la diffusion artistique et musicale »[177]. Il devient, dans les faits, l'orchestre symphonique de la Wallonie qui est invité à se produire dans les autres villes.

Dans ce domaine artistique, il faut également épingler le goût des Liégeois pour l'opéra, l'opéra-comique ou l'opérette. C'est en 1735 que Liège se dote d'un théâtre permanent, la « Baraque » d'abord en bois, puis, à partir de 1754 en briques. L'opéra-comique français du XVIIIe siècle assure une prospérité relative aux théâtres qui vont se succéder au sein de la cité des princes-évêques[178]. En 1820, le Théâtre Royal de Liège, entièrement voué à l'opéra, est érigé. Mais cet art lyrique génère une entreprise coûteuse qui demande des moyens considérables, notamment en matière d'équipement de salle. Il est donc courant que le théâtre se partage entre l'opéra, le drame et la comédie, de même qu'il loue la salle à des troupes d'acrobates, de saltimbanques ou des montreurs d'ours. A travers toutes ses vicissitudes, faites de faillites, de guerres, d'inondations, d'aménagements successifs de la salle, le Théâtre Royal de Liège[179] a, tout de même, permis aux Liégeois de voir la plupart des ouvrages qui ont marqué la production lyrique du XIXe siècle, que ce soit dans le domaine de l'opéra, de l'opéra-comique ou de l'opérette (que l'on pense à Meyerbeer, Reynaldo ou César Cui qui y ont vu la création de l'œuvre). Après la deuxième guerre mondiale, le théâtre lyrique est en perte d'audience. Liège fait difficilement face aux lourdes charges générées par l'exploitation d'un théâtre de la sorte. En 1967, une profonde réorganisation se met en place et donne naissance à l'Opéra de Wallonie. Sur base du travail du Théâtre Royal de Liège qui fait des efforts pour sortir le théâtre lyrique des ornières de la routine et de l'étouffement, les villes de Liège, Mons, Charleroi et Verviers se constituent en association pour prendre en charge la gestion de ce nouvel organisme. C'est alors une renaissance pour le théâtre lyrique : l'Opéra de Wallonie devient itinérant, les musiciens et les choristes sont assurés d'une stabilité de

---

[177] *ibid.*, p. 358.
[178] *ibid.*, p. 361.
[179] Cf. la brochure réalisée dans le cadre des travaux de rénovation par l'Association momentanée :A-2R-C – Architectes Associés – Origin, *Opéra Royal de Wallonie. Etude historique*, Liège, s.d.

l'emploi, les ateliers sont réorganisés et capables d'exécuter costumes et décors. Dans un souci d'assurer aux spectacles une plus grande homogénéité, une troupe est formée de manière à ne plus devoir recourir aux vedettes de passage. Le nombre des représentations augmente, le répertoire est nettoyé, les ouvrages à monter chaque saison sont restreints ce qui permet une meilleure préparation, des mises en scène plus soignées et renouvelées. Le public s'élargit considérablement. A Liège, le nombre des abonnés a, en peu de temps, plus que triplé. Ce public s'est également renouvelé, le prix des places est modique. De nouvelles créations excitent la curiosité (Stravinsky, Milhaut, ...), des ouvrages oubliés retrouvent une actualité et entraînent l'adhésion des spectateurs pour qui s'ouvrent de nouvelles perspectives. A partir du milieu des années '70, le soutien du Ministère de la Communauté française de Belgique va permettre l'évolution de cette structure, avec la création d'un Centre Lyrique de Wallonie (qui deviendra quelques années plus tard dans l'évolution des réformes institutionnelles de la Belgique, le Centre Lyrique de la Communauté française de Belgique) qui regroupe l'Opéra, l'opérette et le Ballet de Wallonie. Les pratiques lyriques en Wallonie, et à Liège en particulier, ne sont pas seulement une entreprise artistique, mais aussi un fait social dans la mesure où elle génère l'occupation à temps plein d'un nombre élevé d'emplois stables et le souci de ses promoteurs de l'ancrer dans la vie culturelle de la région.

2.1.5. Liège et le(s) théâtre(s)

Comme nous venons de le montrer, Liège et les Liégeois ont depuis longtemps développé une appétence en matière artistique, que se soient en arts plastiques, ainsi que dans les métiers d'art comme la verrerie et l'armurerie, en musique et en chant. Ces pratiques artistiques, fondées sur des enseignements singuliers, de qualité, ayant de longues traditions, ont permis l'émergence, chacune dans leur domaine spécifique, de virtuoses, de talents connus et reconnus dans le monde entier. Ceux-ci ont su, aidés par des institutions, des associations, des « personnages », attirer, capter, étonner et conserver un public liégeois, toujours en demande de découverte. Il n'en est pas autrement pour les pratiques théâtrales et le Théâtre.

Ces pratiques théâtrales trouvent leurs origines dans le théâtre médiéval des XVe et XVIe siècles[180]. Mais s'agissant d'aborder l'histoire du théâtre en Wallonie et à Liège en particulier, il faut se rappeler qu'en raison du genre particulier qu'est le théâtre, cette histoire se présente de façon sporadique. En effet, le théâtre, bien qu'étant un genre littéraire, est aussi un art qui requiert l'expressivité orale et picturale, imposant le geste pour mettre en valeur des paroles. Il en résulte, bien souvent, qu'une fois les rôles détaillés pour les répétitions, l'œuvre écrite proprement dite, ainsi que les feuillets des acteurs, ayant perdu leur importance, sont brûlés ou perdus après les représentations[181]. Le théâtre est un spectacle, un moment dans le temps, et pas une composition écrite que l'on peut lire et relire individuellement selon son désir. Il nous faut toute fois reconnaître que, dès le XIIIe siècle, des livrets dramatiques ont été retravaillés pour la lecture, après leur usage théâtral. Cette seconde « vie » nous a peut-être valu la transmission à travers le temps de quelques jeux du XIIIe siècle et des longs Mystères du XVe siècle. L'arrivée, vers 1480, de l'imprimerie va servir grandement le théâtre : les innombrables éditions de la *Passion de Jean Michel*, ainsi que des recueils postérieurs regroupant des drames sur la vie du Christ[182]. Dans le domaine profane, les « libretti » étaient en général édités sur des papiers de mauvaise qualité, ni brochés ni protégés par une couverture. Les rares qui nous sont parvenus l'ont été grâce aux collectionneurs du XVIe siècle. Mais de cette rareté des œuvres théâtrales, en général, nous ne pouvons pas conclure à un certain dédains pour le théâtre. Nous pouvons supposer que, au vu des destinations si diverses des textes médiévaux, tous les milieux populaires, toutes les communautés pratiquaient les jeux de la scène. De même, nous savons, à partir de l'étude des archives de nos villes, qu'au XVe siècle les populations wallonnes éprouvaient pour les Mystères un engouement semblable à celui qui se manifestait dans la France du Nord[183] : à Liège, les archives conservées de cette période sont peu nombreuses. Les spectacles dramatiques n'étaient pas pris en charge par la municipalité. La première trace de ces pratiques est celle de la fondation d'une

---

[180] Cf. Omer Jodogne, « Le théâtre médiéval», in *La Wallonie. Le pays et les hommes. Lettres – Arts – Culture*, *op.cit.*, *vol.* 1, pp. 157-175.
[181] *ibid.*, p. 157.
[182] Cette *Passion*, jouée à Angers en 1486, est un remaniement et une expansion des deuxième et troisième journées de la Passion d'Arnoul Gréban. La *Passion* de Michel est le premier mystère qui a été imprimé et il a connu toute une série d'éditions entre 1486 et 1542. Il paraît que, malgré la publication et la diffusion des textes de mystères imprimés, les metteurs en scène continuaient à préférer des manuscrits. La vente de milliers d'exemplaires des éditions parisiennes de la Passion de Michel en reflétait sa renommée et expliquait sa circulation dans tous les coins de la France. Mais, paradoxalement, lorsque les habitants de Paris ou d'une ville provinciale décidaient d'en monter une représentation, il fallait reconvertir l'édition imprimée en texte manuscrit (Cf. G.A. Runnalls, « La circulation des textes des mystères à la fin du Moyen Age : les éditions de la Passion de Jean Michel - The Circulation of the Mystery Texts in the end of the Middle Ages : Editions of the Passion by Jean Michel », in *La Revue Bibliothèque d'Humanisme et Renaissance*, vol. 58, n°1, Genève, Librairie Droz, 1996, pp. 7-33).
[183] Cf. Omer Jodogne, *op.cit.*, p. 157.

confrérie de rhétoriciens dite « Confraternité des Innocents » qui joua le 7 mars 1540 dans les cloîtres de Saint-Barthélemy l'*Histoire de la Patience de monseigneur saint Job*[184]. Les membres de cette confrérie, installée en 1562 dans le grenier de la Halle des drapiers de la ville, voulaient « remonstreir aulcuns exemples de l'Escripture évangélique contenant l'honneur de Dieu, pour l'édification et entretenance de commun peuple bon chrestien »[185].

Les « archives » des XVIe et XVIIe siècles font état de l'existence de petites salles de spectacles « privées » dans de nombreuses demeures appartenant à la noblesse et au clergé[186]. Il faut attendre, comme nous avons déjà pu le voir précédemment, le XVIIIe siècle pour voir apparaître le premier théâtre permanent à Liège : « La Baraque ». Suite à sa démolition, Liège va rester quelque temps sans salle de spectacles ouverte au grand public. S'ouvre alors « La Redoute », sorte de salle de réunion qui fait office de salle de spectacle. En 1767, l'architecte Barthélemy Digneffe aménage une salle au deuxième étage du bâtiment de la Douane, sur le quai de la Batte – pratiquement au même endroit que la première « Baraque ». Cette salle « de comédie », qui prend le nom de « La Douane », fonctionne tant bien que mal jusqu'au 1er janvier 1805, date de son incendie. L'année suivante apparaît, ce que l'histoire liégeoise a retenu comme le plus vieux théâtre liégeois, « Le Gymnase ». L'histoire des théâtres à Liège commence bel et bien au XIXe siècle[187].

Ces XIXe et XXe siècles vont être le témoin d'une histoire institutionnelle qui va voir fleurir et dépérir un nombre important de théâtres et de salles de spectacles (Le Théâtre Royal du Gymnase, Le Casino Grétry, Le Pavillon de Flore, Le Royal Bataclan, Le Théâtre des Variétés, Le Fontainebleau, l'Opéra Royal, Le Cirque des Variétés, Le Trianon, La Renommée, Le Molière, La Populaire, Le Théâtre Saint-Servais, ...) . Certains auront une vie éphémère, voire ne resteront qu'à l'état de projet, d'autres résisteront quelques temps puis disparaîtront à jamais, d'autres parviendront à exister, en changeant de lieu et d'appellation notamment et en s'adaptant aux exigences du marché, aux envies et enjeux politiques nationaux et locaux : c'est le cas, par exemple, du théâtre « Le Gymnase » qui verra son histoire

---

[184] Ce *Mystère*, situé entre 1448 et 1478, compte 7095 vers et requiert 56 personnages auxquels il faut ajouter un Fou. (Réédité par Arthur Meiller aux Editions Mystère, 1971)
[185] Cf. Omer Jodogne, *op.cit.*, p. 174.
[186] Cf. Marcel Conradt, *Histoire des Théâtres de Liège*, vol. 1, *op.cit.*, p. 24.
[187] *ibid.*

aller du « Théâtre Royal du Gymnase au Théâtre de la Place, en passant par le Centre culturel (et sportif) d'Outremeuse "Nouveau Gymnase" ou le définitivement provisoire »[188]. Cette période va de 1806 à la moitié des années1970 ; elle témoigne de la vitalité, de l'engagement, de l'intérêt – des intérêts politiques et idéologiques – des liégeois pour le Théâtre.

A la sortie de la Première guerre mondiale, la production dramatique wallonne n'est pas fondamentalement différente de celle du XIXe siècle : dans un contexte de montée d'une certaine conscience wallonne, lentement dégagée d'un sentiment à la fois belge et liégeois, la littérature dramatique wallonne devient florissante en quantité, moins en qualité. On a coutume de faire remonter le théâtre wallon moderne à l'an 1885, quand fut créé « Tâtî l' pèriquî » (Gautier le perruquier) , le chef-d'œuvre d' Edouard Remouchamps[189]. La vérité est cependant plus complexe puisque, dès le XIVe siècle, on trouve des œuvres à la langue profondément wallonisée. A ces œuvres populaires succèdent des opéras comiques écrits par des lettrés, en wallon, mais sur des thèmes en vogue à Paris. Et au cours du XIXe siècle, avant « Tâtî », il y eut encore Delchef, Peclers ou Dieudonné Salme. L'œuvre de Remouchamps apparaît donc à la fois comme l'aboutissement d'une longue tradition - un peu comme si, à l'instar du théâtre médiéval français qui prenait sa source dans la dramatisation d'épisodes sacrés, « Tâtî » s'était nourri des écrits satiriques et des chansons antérieures, et comme le mode d'expression né d'une volonté de se démarquer de la grande langue de culture. L'auteur revendique pour le dialecte le statut de langue littéraire[190]. A coté de ce théâtre dialectal, le théâtre français de Belgique cherche, avec plus de cohérence et de diversité, son

---

[188] Du chapitre du livre de Marcel Conradt, *ibid.*, pp. 177-187.

[189] Cette comédie en trois actes et en vers fut créée le 11 octobre 1885 sur la scène du Casino Grétry. « Ainsi entrait dans la légende le barbier grandiveûs à qui la fausse annonce d'un gros lot et la perspective d'un mariage à espérances tournent la tête. Argument simple et vieux à propos duquel on ne manqua pas d'évoquer, non sans malignité parfois, Le bourgeois gentilhomme et Le gendre de Monsieur Poirier. Mais un style hors du commun renouvelait la matière ancienne et transcendait le vaudeville. Jaillis "du plus franc génie de la langue", "les alexendrains dessinaient avec rondeur des tirades et des répliques fameuses, fusaient en saillies qui faisaient mouche aussitôt, et fixaient en pleine couleur locale les êtres d'une vérité générale" (M. Piron). Tâtî, le "richard imaginaire", benjamin patois de la galerie molièresque, entraînait à sa suite des figues inoubliables : la sœur Tonton, pratique et forte en gueule, vraie Dorine liégeoise, l'instituteur Matrognârd, parasite ami de la bouteille, l'égoutier Nonârd, dernier des neveux de Delchef, les domestiques ardennais, rustiques et madrès, dociles avec des sursauts d'indépendance morale. Burinés à coup de détails familiers et de ce qu'on appellerait volontiers des privates jokes, ces tempéraments ressentis comme si proches composent cependant une authentique humanité : densité de vie qui, à coup sûr, justifie le renon de l'œuvre sans qu'elle en explique tout à fait l'extraordinaire succès. » (in Daniel Droixhe, « Le théâtre wallon », in *La Wallonie. Le pays et les hommes. Lettres – Arts – Culture*, *op.cit.*, vol. 2, pp. 482-483.

[190] Sur l'histoire du théâtre wallon, cf. Daniel Droixhe, *ibid.*, pp. 481-496.

indépendance et son originalité, stimulé par des exemples venant de Paris : ceux de Copeau, de Dullin[191].

A Liège, à partir de 1918, le Théâtre du Gymnase, identifié comme un théâtre de comédie, permanent, possédant sa propre troupe, propose à l'affiche les succès les plus récents de Paris, fournit des spectacles de la Comédie française et des Galas Karsenty. Ce Théâtre, dirigé par une famille, les Truyen-Jossen[192], qui fournira trois directeurs jusqu'en 1975, donne aux Liégeois un théâtre français fonctionnant régulièrement – fait rare pour l'époque – en dehors des grandes capitales. Il a également révélé, très tôt, des pièces peu connues des scènes étrangères, surtout du théâtre américain et anglais. Après la seconde guerre, il accueillera des tournées du Théâtre National[193]. En effet, le théâtre se développe dans des conditions sociales, morales et politiques nouvelles. Le cinéma et la télévision séduisent de plus en plus les foules engendrant une nouvelle crise pour le théâtre. Dans ce contexte, Liège et Bruxelles concentrent quasi toutes les représentations. Dès lors, le Théâtre National tente une décentralisation, créé une deuxième troupe qui devient itinérante et touche des centaines de localités. Une autre alternative à cette concentration de fait s'organise à travers l'apparition de petites salles, davantage portée à la nouveauté et à l'audace. Le Théâtre de l'Etuve est ouvert par des étudiants, notamment du Conservatoire, qui proposent des œuvres de Beckett, d'Adamov, parfois avant même qu'elles aient été présentées à Paris[194]. Dans cette même logique est créé, en 1961, le Théâtre de la Communauté qui met à son programme des pièces peu connues de Hugo et de Sean O'Casey. La fin des années 1960 correspond à une accélération de l'évolution du théâtre, qui se poursuivra jusqu'aux débuts des années 1980 : la pression des jeunes compagnies, l'exemple ou la présence de metteurs en scène progressistes, l'arrivée de scénographes étrangers font se développer un théâtre qui rompt résolument avec le passé (le corps prend place dans la formation théâtrale, le théâtre d'improvisation et d'interpellation est pratiqué, le théâtre expérimental se développe, ...). C'est dans cette période et dans ce contexte de bouleversements que prend forme le projet pédagogique des classes d'art dramatique du Conservatoire Royal de Liège.

---

[191] Cf. Raymond Pouillart, « Le théâtre de 1920 à nos jours », in *La Wallonie. Le pays et les hommes. Lettres – Arts – Culture*, *op.cit.*, vol. 3, p.114.
[192] Cf. Marcel Conradt, « Le Théâtre Royal du Gymnase », in *Histoire des Théâtres de Liège*, *op.cit.*, vol.1, pp.11-133.
[193] Le Théâtre National trouve son origine dans la création, peu avant le début de la seconde guerre, des « Comédiens Routiers ». Cette troupe itinérante offre des spectacles aux populations qu'isolent la pauvreté des moyens de locomotion et l'indigence d'une radio dirigée par l'autorité d'occupation allemande.
[194] Cf. Raymond Pouillart, *op.cit.*, p. 122.

Toujours dans cette même logique, mais dans un autre registre, en 1958, Robert Maréchal créé, à Liège, le Festival du Jeune Théâtre qui révèle de nombreuses pièces d'avant-garde qui sont devenues des classiques contemporains. Il le dirigea pendant plus de 40 ans sous ce nom, puis sous celui des Rencontres internationales de théâtre contemporain et de Rencontres d'octobre. En 1999, sous la direction de Jean-Louis Colinet (ancien directeur du Théâtre de la Place et actuel directeur du Théâtre National) apparaît le Festival de Liège organisé une année sur deux, de la mi-janvier à la mi-février. Ce festival regroupe différents arts de la scène: théâtre, danse, musique. Il a pour particularité de rassembler des artistes qui dialoguent avec le monde actuel et sont proches de ses problèmes. Au fil des éditions, une autre volonté s'est affirmée : explorer des formes non européennes du spectacle.

Au terme de ces aspects historiques du théâtre à Liège, il nous paraît intéressant de revenir et de s'attarder quelques temps sur l'histoire d'un projet unique, que la mémoire liégeoise a retenu sous l'appellation « L'Ensemble Théâtral de Liège », mais qui ne verra jamais le jour. Une partie de l'histoire du Théâtre du Gymnase, qui deviendra le Théâtre de la Place, y est inscrite, comme celle d'ailleurs du Conservatoire Royal de Liège. Cet épisode important de l'activité théâtrale à Liège résume bien, à lui seul, les liens complexes qu'entretiennent, entre eux et avec le Théâtre, les Liégeois, les pouvoirs publics (communaux, nationaux et communautaires) et les différentes familles professionnelles.

L'histoire[195] commence dans les années 1960. Liège rêve de devenir une métropole avec un million d'habitants à l'aube de l'an 2000. Certains préparent la suprématie de l'automobile et imaginent un gigantesque nœud autoroutier, à l'américaine, en plein centre ville : il faut raser des quartiers entiers et des places. Le projet de ce nouvel « espace urbain », façon Le Corbusier - mais qui pour Liège s'appelait Lejeune et était échevin des Travaux publics et des Musées - devait raser la Place Saint-Lambert, sur le dessus de laquelle se trouvait Le Gymnase. Certes, il commençait à devenir un peu vieux et se trouvait un peu à l'étroit. Il devait donc partir, car le projet ne prévoyait pas de reconstruire *in situ*, faute de place disponible. Le premier projet envisageait à l'endroit même du théâtre une station de

---

[195] L'intégralité de ce récit est repris de l'ouvrage de Marcel Conradt, *op.cit.*, vol. 1, pp. 133 – 176.

métro, puis la construction du nouveau palais de justice. A cette époque, la Place Saint-Lambert était destinée à devenir un gigantesque échangeur autoroutier, avec lignes de métro. Le Gymnase devait être exproprié et reconstruit sur le boulevard de la Sauvenière, voisin, de part et d'autre d'un autre théâtre, Le Trianon - Théâtre Communal Wallon.

Le directeur du Gymnase et le Bourgmestre de Liège, Charles Joosen et Maurice Destenay, très bons amis, se mettent d'accord pour la construction d'un nouveau théâtre. En cette année électorale 1964, le 19 février, le Conseil communal de Liège ouvre une ligne budgétaire en prévision d'une hypothétique construction d'un nouveau théâtre de comédie. Les élections passées, Charles Joosen ne voyant rien venir et les travaux de démolition de la Place Saint-Lambert se précisant et devenant de plus en plus menaçants, écrit dans le programme de sa saison 1965-1966[196] :

> *Le destin de notre scène de comédie s'identifie, depuis près d'un demi siècle, à la mission culturelle de Liège. Dans quelques jours, le Gymnase, sous une même direction familiale, assurera sa 15.000e représentations. Partout dans le monde, le théâtre a repris une place essentielle dans les loisirs de l'homme moderne. Malgré les séductions d'autres techniques, le théâtre a conquis à nouveau les faveurs du grand public. (...)*
> *Partout en Belgique, le mouvement en faveur de l'art dramatique a conduit les pouvoirs publics à construire de nouvelles salles de théâtre, et souvent là où il n'existe pas la moindre manifestation dramatique.*
> *C'est peut-être l'instant de se demander si l'on ne devrait pas donner une priorité à la construction de complexes théâtraux, là où la nécessité se fait sentir avec urgence, là où il existe une compagnie vivante, comme la nôtre, privée d'un théâtre moderne, outil indispensable pour faire progresser les arts et les techniques de scènes.*

Soutenu par la presse régionale durant toute l'année 1966, un projet de « Centre théâtral » commence à voir le jour : on envisage deux salles, l'une de 900 places destinée à l'activité normale de la troupe permanente, et des troupes de passage ; la seconde de quelques 200 places qui servirait de laboratoire où seraient présentées des œuvres expérimentales, qualifiées d'avant-garde. Ce projet ambitieux nécessite de l'espace et on envisage d'exproprier, sur le site retenu, quelques vingt et une maisons. Cette première ébauche du projet ne concerne que

---

[196] *ibid.*, p. 140.

le Théâtre du Gymnase, puisque pour l'autre théâtre, le Trianon, déjà présent sur le site, on envisage « simplement » de profondes transformations. Mais très vite, il apparaît, pour des raisons architecturales et esthétiques, qu'il devra également être rasé.

Le Trianon doit donc être intégré au projet initial. Un groupe d'architectes est désigné pour travailler sur son développement, en considérant la co-présence des deux théâtres. A l'hiver 1966, le Conseil communal de Liège franchit un pas supplémentaire et vote « un budget d'études pour la construction d'un nouveau complexe théâtral ». Une enveloppe budgétaire est déterminée : elle prévoit un crédit, auprès de l'Etat fédéral, correspondant à 60% des frais de construction. De plus, il apparaît, dans le montage financier du projet, que la Ville de Liège pourrait bénéficier de fonds de compensation venant directement de l'Etat fédéral.

Alors que jusque là, la Ville de Liège apparaissait comme seul acteur principal, au côté de la famille Joosen, l'Etat entre en scène. Le projet est pris en main au sein des cabinets bruxellois. Des rumeurs commencent à circuler, relayées par la presse bruxelloise : le 11 janvier 1966, un article évoque la création d'un nouveau théâtre à Liège, en indiquant « Il y a peu, on prêtait à des parlementaires liégeois, mandataires communaux, provinciaux et membres du conseil national de l'Art dramatique, l'intention de lancer un nouveau théâtre qui redonnerait un peu de lustre artistique à la Cité ardente... ». Un nouveau théâtre à Liège pour une troupe qui ne serait pas nécessairement celle du Gymnase. Joosen crie à la trahison et répond par presse interposée sous le titre[197] : « Cri d'alerte aux Liégeois amoureux de leur ville et du théâtre »

> *On ne sait exactement ce qu'il y a de vrai derrière cet écho , lancé par un journal de la capitale et selon lequel des personnalités politiques et privées de la Ville de Liège auraient émis l'idée de la création d'un nouveau théâtre – capable de donner à Liège des spectacles dignes d'elle.*
> *La direction du Gymnase s'est émue à juste titre devant pareille hypothèse ; l'émotion a gagné tous ceux qui considèrent et avec combien de raison, qu'aucun théâtre en Belgique n'a de leçon à donner à la seule salle de comédie qui présente, en pays wallon, une activité permanente de qualité. (...)*
> *S'il est réellement dans les intentions de politiciens et personnalités liégeoises de – rendre du lustre à notre théâtre – qu'ils mettent*

[197] *ibid.*, p. 144.

> *donc leurs soucis à entretenir à Liège, la flamme d'un théâtre universel !*
> *A chacun le droit – démocratique – de prendre sa part dans la vie intellectuelle et artistique de la Cité. C'est même là, un devoir. Mais jamais on n'a vu construire deux ponts côte à côte.*
> *Plus aberrant encore, serait de lancer un pont dans le désert !*
> *Libre à quiconque d'ouvrir un théâtre à Liège, mais que des édiles et des responsables dans la vie commune prennent sur eux d'ignorer le renouveau incontesté d'un théâtre... ou le lustre artistique de la Ville... afin de créer du prétendu neuf, il y a là des intentions propres à mettre en éveil l'attention de ceux qui considèrent Liège dans le passé et le présent, comme la capitale intellectuelle et artistique de la Wallonie.*

Le directeur du Gymnase est désormais en alerte. Il n'est plus question de négocier quelque chose sans l'y associer. Lors de la commémoration des cent ans d'existence du théâtre, Joosen écrit dans son avant-propos du programme du « centenaire » :

> *Notre compagnie est une des plus actives de langue française. Mais sa volonté de progresser, de conquérir un public toujours plus large a pour obstacle la vétusté et l'étroitesse des locaux, leur inadaptation aux exigences sociales, techniques et artistiques d'aujourd'hui.*
> *Pour que le dynamisme du Gymnase que je crois unique en province ne soit entravé, il est devenu indispensable que la Ville de Liège, en collaboration avec l'Etat, réalise un complexe théâtral comprenant deux salles, l'une de 900 places destinée... à la Compagnie du Gymnase... On ne peut être plus précis... comme au passage d'autres spectacles, l'autre de 250 à 300 places devant notamment servir de laboratoire à des spectacles expérimentaux... Et d'ajouter si besoin en était... du Gymnase !!!*

Le projet continue son chemin. Le site initialement désigné sur le boulevard de la Sauvenière l'est à présent de manière officielle. Les plans d' expropriation sont prêts et sont avalisés par le Roi. Mais un autre grain de sable va venir complexifier le déroulement.

Nous sommes en... 1968. Tout d'abord si l'idée des deux salles est acquise, pour la Ville la première est bel et bien prévue pour le Gymnase ; la seconde est, certes, destinée au théâtre « d'avant-garde », mais elle doit également servir au théâtre « dialectal », c'est-à-dire au Trianon et à son Théâtre Communal Wallon. De plus, le nouveau Ministre de la Culture française arrive avec une exigence : il faut intégrer le

Conservatoire Royal de musique et d'art dramatique, en ruine, dans le projet de l'ensemble théâtral et modifier les plans. Il faut donc ajouter aux deux salles de spectacles deux salles de concerts et un conservatoire d'humanités artistiques musicales.

Les architectes sont indemnisés pour les premières études et repartent au travail avec cette nouvelle exigence du principal financeur du projet. Il faudra encore plus de place ; des nouvelles expropriations sont planifiées sur le site retenu qui, au vu de ce que l'on est en train de démolir sur la Place Saint-Lambert, apparaîtront comme des broutilles. Le monde politique et culturel est d'accord : on est parti pour un complexe théâtral qui sera « un modèle en Europe ». L'échevin des Travaux publics et des Musées, Jean Lejeune, publie en 1970, année d'élections, dans une brochure officielle de la Ville[198] :

> *(...) le théâtre du Gymnase et le théâtre dialectal du Trianon restent inadaptés aux exigences les plus élémentaires.*
> *En conséquence, la Ville de Liège a décidé d'utiliser les terrains qu'elle possédait au Trianon et de supprimer les taudis de la rue Basse-sauvenière pour édifier sur le boulevard de la Sauvenière, un ensemble théâtral. Cet ensemble, traversé par des galeries commerçantes, disposera de vastes emplacements de parcage tout proche et sera desservi par les transports en commun de la place Saint-Lambert et de ses abords et par le chemin de fer électrifié...*

Plus de cinq ans après les premières ébauches, le projet se présente sous la forme d'un mégacomplexe comprenant, outre une galerie commerçante, une salle de 850 places pour le Théâtre français, une salle de 600 places pour le Théâtre dialectal, une salle de 300 à 500 places pour le Théâtre d'essai, une salle de concerts de 1600 places, une salle de 600 places pour la Musique de chambre, un auditoire de 100 places et une salle d'audition de 200 places. Le tout s'étend sur une superficie de 9707 m² et est estimé à un milliard de francs belge (soit quelques 30 millions d'euros).

Le 25 février 1970[199], le Bourgmestre de Liège, Maurice Destenay, autorise les bulldozers a commencer l'assainissement du site. Le Trianon, entre-temps, est exproprié, au même titre que les taudis présents sur le site. Il terminera son

---

[198] *ibid.*, p. 152.
[199] *ibid.*, p. 158.

errance, non pas dans ce grand « Ensemble théâtral » qui ne verra jamais le jour, mais dans les locaux de l'ancien Pavillon de Flore, devenu lui aussi entre-temps un cinéma de quartier, pour devenir le Flore-Trianon.

En effet, pour de multiples raisons, cette aventure culturelle liégeoise ne se concrétisera jamais. Pour résumer, Robert Maréchal, le fondateur, en 1958, du Festival du Jeune Théâtre, devenu Directeur du Service des Affaires culturelles et des Beaux-Arts du Ministère de la Culture, fait le point sur l'état du « dossier » dans une interview donnée, en 1972, à un journal local [200]:

> *Le projet date de dix ans (...) Au départ, il englobait outre le Théâtre du Gymnase et du Trianon, la salle du Conservatoire et l'école de musique, qui elles, dépendent de l'Etat.*
> *(...) Au départ, nous étions optimistes car nous considérions que l'Etat allait faire office de locomotive pour hâter la réalisation : malheureusement, on s'est aperçu que les travaux réalisés en seul bloc entraîneraient une dépense tellement considérable que le projet, sous cette forme, fut abandonné. (...) cette scission fut acceptée par le Ministre (Hanin). L'implantation du nouveau complexe théâtral fut définitivement fixée entre les immeubles – La Meuse – et – Winterhur – à l'endroit où se dresse encore le cinéma Crosly et le théâtre du Trianon. Quand à la salle du Conservatoire, elle serait éventuellement construite place Saint-Lambert et l'école de musique sur la colline Saint-Hubert.*
> *L'avant-projet a été approuvé par le Conseil communal et est actuellement en étude auprès des instances supérieures. Le projet définitif va être incessamment entamé, ce qui signifie encore un an d'étude avant la mise en adjudication. (...)*
> *[En parlant de la situation du Trianon] L'activité de la saison 1973-74 n'est pas compromise. Après, le théâtre du Trianon s'installera en Outre-Meuse en l'ancienne salle du Pavillon de Flore qui serait provisoirement remise en l'état. Quand au Gymnase, il poursuivra ses activités en la salle de 800 places qui va être construite place de l'Yser. Celle-ci pourrait être opérationnelle vers la mi-74.*

Mais en 1973, le Bourgmestre Destenay meurt et sa succession divise les partis politiques au pouvoir. En 1974, c'est au tour de Charles Joosen, directeur du Gymnase de mourir brusquement. Ainsi, en moins d'un an, les deux défenseurs principaux de ce projet disparaissent.

En 1976, de nouvelles élections communales ont lieu. De nouveaux responsables arrivent. La Ville a d'autres préoccupations et d'autres priorités, elle est en faillite :

---

[200] *ibid.*, pp. 162-163.

elle vend et liquide tout ce qu'elle peut. Le dossier « théâtre » tombe petit à petit aux oubliettes.

Si le « trou » où devait venir s'installer le complexe est bel et bien là, il a été revendu et sert encore aujourd'hui de parking payant. Le Trianon est resté au Pavillon de Flore et le Gymnase, démolit en 1975, est venu se reloger dans le complexe pré-fabriqué installé de manière provisoire sur la place de l'Yser. Trente ans après, il y est toujours, sous l'appellation Théâtre de la Place. Il devrait enfin quitter ce bâtiment usé et s'installer, dans le courant 2008-2009, dans un autre bâtiment « L'Emulation », en cours de transformations et d'aménagements, dont nous allons reparler en évoquant l'histoire de l'école de théâtre du Conservatoire Royal de Liège qui, entre parenthèses, est finalement resté dans ses bâtiments d'origine, certes quelque peu rénovés.

C'est à cette époque, dans le milieu des années 1970, que commence l'histoire du projet pédagogique des classes d'art dramatique du Conservatoire Royal de Liège, emprunte d'un mélange de volonté artistique et politique de renouveau théâtral et de conservatisme, de concurrence des genres, de récupération en fonction d'intérêts divergents, mais surtout dans un vide, quelque peu amer, pour les Liégeois, laissé par cet échec qui a fait date dans les mémoires.

Aujourd'hui, Liège et sa région compte une dizaine d'institutions théâtrales, publiques et privées (Le Théâtre de la Place, Le Théâtre Universitaire Royal de Liège, Le Studio Théâtre de Liège, Le Grand théâtre de Verviers, Le Théâtre Royal de l'Etuve, Le Moderne, Le Théâtre Proscénium, Le Festival de Liège, Le Forum, l'Opéra Royal de Wallonie, Le Théâtre de la Communauté, ...), plusieurs compagnies professionnelles (Les Acteurs de l'ombre, Les Ateliers de la Colline, La Comédie d'un jour, Les Comédiens associés, La Compagnie Arsenic, la Mezza Luna, La Compagnie Paf le Chien, La Compagnie Pi 3,14, La Compagnie Salghos, La Villa Rosa, Le Corridor, Le Groupe 92, Le Groupov, Le Joumadi II Théâtre, La Compagnie K.Cendres, La Compagnie Pied'Alu, La Compagnie Seriallilith, Le Projet Daena...), ainsi que plusieurs compagnies d'amateurs (les Comédiens du Marais, Les Tréteaux de Viosaz, le Cactus Théâtre, le Catharsis Théâtre, Le Grandgousier, la Compagnie Mine de Rien, les Tréteaux sur la Fontaine, La Manufacture, ...).

Toutes ces institutions et ses compagnies liégeoises ont des liens directs ou indirects avec l'école de théâtre du Conservatoire et des individus qui ont fait son histoire. Pour certaines, elles emploient régulièrement des comédiens issus du Conservatoire (anciens étudiants comme enseignants), pour d'autres jamais, en raison des appartenances et des liens privilégiés qu'entretiennent les « familles » entre elles. D'autres sont la création de pédagogues et d'anciens étudiants ou représentent un « vivier » de futurs étudiants candidats à l'enseignement transmis au sein de l'école.

2.2. L'école de théâtre au sein du Conservatoire Royal de Liège

Cette école a connu, à travers son histoire, différents lieux qu'elle a occupés, investis, transformés puis quittés au gré des expulsions qui ont scandé son évolution. Elle a aussi connu des hommes particuliers, des piliers, qui ont marqué de leurs empreintes sa progressive construction, des formateurs étrangers, des pédagogues issus d'autres écoles supérieures artistiques de la Communauté française et d'autres encore qu'elle a elle-même formés : ils l'ont tous nourrie, fait vivre et évoluer. Elle a bien entendu connu des générations d'étudiants. Nous nous attacherons en particulier à ceux qui fréquentaient l'école au cours du dispositif d'observation. Enfin, cette école s'est élevée à travers le paysage de la formation professionnelle artistique en Communauté française de Belgique et en Europe en s'appuyant sur des organisations satellitaires qui l'ont accompagnée, supportée, aidée, soutenue depuis ses débuts.

2.2.1. L'Emulation

Au moment de la mise en place du dispositif d'observation qui, nous le rappelons, à duré trois ans, l'école était encore « hébergée » dans un imposant bâtiment dont la construction a été achevée en 1939. Cet édifice, de style Louis XVI, dont la façade fait une trentaine de mètres de large, compte quatre niveaux revêtus de petit granit et de brique avec des bas-reliefs sculptés en calcaire de Larochette. Il est la propriété de la « Société Libre d'Emulation », « académie » ou société savante créée en 1779 sur le modèle de celles qui florissaient alors, notamment dans le nord

et l'est de la France avec une ambiance de « sociabilité érudite »[201]. Pour la petite histoire, ce bâtiment a été construit après l'incendie de 1914, perpétré par l'occupant, qui a détruit tout le quartier où se trouvait l'ancien siège de la « Société ». Ce nouvel immeuble de l'Emulation se trouve donc toujours aujourd'hui en face de l'Université de Liège, Place du XX Août (date de l'incendie qui rasa le quartier). De par la composition de son conseil d'administration, et les objectifs que cette « société » s'était assignés, la somptuosité des décors intérieurs et du mobilier correspondaient à la majesté de la façade, et cela grâce au mécénat de ses membres. Outre les différents salons, de lecture notamment, richement agrémentés de tapisseries, de boiseries liégeoises, de peintures et de moulages au plafond, ce bâtiment abritait une grande salle destinée aux concerts, conférences, représentations théâtrales et films, pouvant accueillir quelques 530 spectateurs, ainsi qu'un restaurant et un bar. De plus, intégré à sa façade, cet imposant immeuble comptait un « Café des Arts », que la « Société » louait sur base d'un bail annuel.

Mais la Seconde guerre mondiale et la nouvelle occupation allaient entraîner, pour plusieurs années, l'indisponibilité de ces nouveaux locaux. En 1940, le bâtiment est réquisitionné par le Département de la Justice qui ne le quittera qu'en 1948; ensuite il sera, en partie loué à la Radio belge, à la Régie de Téléphones et des Télégraphes et à l'Université de Liège. Parallèlement, la grande salle est louée à différentes organisations désireuses de l'utiliser comme salle de projections et de conférences. Mais ce morcellement de l'affectation de ce bâtiment a mis à mal l'équilibre financier de la « Société ». Elle décide alors, en 1985, de louer l'ensemble du bâtiment au Fonds des Bâtiments Scolaires (département administratif de la Communauté française de Belgique en charge de l'Enseignement) pour l'usage de la section d'art dramatique du CRLg. Ce bail a été renouvelé jusqu'en 1997, puis jusqu'en 2003, date à laquelle la « Société » a fait part de sa décision de ne pas reconduire une nouvelle fois le bail.

La rocambolesque histoire de cet édifice et la succession de ses locataires jusqu'en 1985 ont fortement détérioré l'ensemble du bâtiment. Certes, afin de pouvoir

---

[201] Le 22 avril 1779, sept citoyens « éclairés » formulent un programme et un règlement pour répondre « à la nécessité dans laquelle Liège se trouvait, d'avoir un centre de réunions ou d'actions, pour les personnes s'intéressant à la culture des lettres, des sciences et des arts... » (cf. *Bulletin de la Société d'Emulation de la Seine Maritime*, Rouen, 1993.), qu'ils vont soumettre au Prince-Evêque de Liège, François Charles, comte de Velbruck. Ce dernier va immédiatement approuver ce projet et accorder sa « protection ».

accueillir l'école, il a subi quelques transformations et aménagements d'ordre fonctionnel et sécuritaire, mais « l'éclat d'antan » a laissé la place, d'une manière générale, à des locaux délavés et tristes. Il n'est bien sûr plus question de boiseries, tapisseries, seules quelques moulures aux plafonds résistent difficilement à l'usure. Par exemple, nombre de portes intérieures en vieux chêne ont été remplacées, normes de sécurité obligent, par des « portes coupe feu », lisses et blanches, ... La grande salle de spectacle, bien qu'elle fut encore utilisée par l'école, était en piteux état: la scène a été détruite par les flammes, les 530 places étaient réduites à quelques dizaines tant l'état des fauteuils et des tapis de recouvrement du sol étaient délabrés, essentiellement par les eaux de pluie qui ont régulièrement percé les plafonds. La façade, monumentale comme le voulaient ses propriétaires, a subi de plein fouet la pollution urbaine, ne laissant de sa majesté qu'une grise mine. Le petit « Café des Arts », quant à lui, a plus ou moins bien réussi à traverser les années, grâce à la gestion des différents locataires qui se sont succédés. Jusqu'en 2002, ce café était un endroit privilégié fréquenté aussi bien par les étudiants que par les enseignants, qui venaient s'y désaltérer, se restaurer, échanger et discuter. Il était, en quelque sorte, devenu le lieu privilégié de la coordination de l'école, dans la mesure où tout le monde s'y croisait et y réglait les problèmes au quotidien sans devoir passer par les instances.

Une énorme double porte, lourde, en bois, vitrée, délimitait l'entrée du bâtiment. Elle donnait accès à un sas: derrière un guichet se trouvait le local des surveillants, responsables des entrées dans le bâtiment; au mur, se trouvaient des panneaux d'informations, destinées essentiellement aux étudiants, sur l'organisation générale de l'école (horaires, désignation de locaux, répartition des groupes, ...); il n'était pas rare d'y voir aussi des « messages », plus ponctuels et spécifiques, aussi bien à destination des enseignants que des étudiants (changement de locaux, de dates de réunion, rendez-vous divers, ...), collés sur les vitres de la porte d'entrée et sur la deuxième porte du sas.

En effet, une deuxième porte donnait alors accès à un hall d'où démarrait un immense escalier en granit qui donnait accès aux étages. Au pied de cet escalier se trouvait un vieil ascenseur en fer forgé, hors d'usage, dont la porte d'entrée était refermée par un autre panneau d'informations destinées aux étudiants (coupures de presse relatives aux spectacles montés ou interprétés par des enseignants de l'école ou d'anciens étudiants, résultats des examens, listes d'organisation de

déplacements collectifs pour aller voir des spectacles, etc.). A droite de l'escalier, deux distributeurs automatiques de boissons étaient entourés d'affiches de spectacles ou de manifestations culturelles, qui montaient à l'assaut du mur de la cage d'escalier. Sur un autre mur, en face de ces distributeurs, l'administration avait placé un téléphone public ainsi qu'un autre petit panneau d'informations, réservées exclusivement aux étudiants, afin qu'ils puissent se transmettre librement toutes espèces d'informations, voire afficher leurs « pensées » sur tel ou tel événement, mais aussi leurs critiques spontanées sur tel ou tel projet, enseignant, ou événement de l'école...

Au fond de ce hall, à droite, quelques marches permettaient d'accéder à la grande salle, précédée elle-même d'un grand hall et d'une galerie, ainsi qu'à une ancienne salle d'exposition, assez vaste, recyclée en atelier d'art dramatique. Derrière l'ascenseur, un petit escalier descendait vers les caves.

L'école n'occupait que les deux premiers niveaux du bâtiment (caves, rez-de-chaussée, entresol et premier étage). Compte tenu du volume occupé par la grande salle et l'ancienne salle d'exposition, il restait moins d'une dizaine de locaux disponibles, relativement exigus pour un usage théâtral. D'une manière générale, ceux-ci étaient revêtus d'un plancher en bois (le sol des locaux de la cave était resté en béton); l'obturation des fenêtres était réalisée le plus souvent au moyen de plastique noir; chaque local était marqué des « vestiges » liés à l'histoire du bâtiment (moulures abîmées aux murs et aux plafonds, couleurs délavées et caillées, pour certains d'entre eux, grande cheminée de salon, surmontée d'un énorme miroir, les murs de deux locaux sont recouverts de « triplex » afin de protéger d'anciennes peintures murales.) Certains locaux avaient été quelque peu adaptés de manière à pouvoir supporter une installation électrique suffisante (renforcement des lignes et montage de petites structures métalliques aptes à recevoir plusieurs projecteurs).

Le deuxième étage accueillait les locaux d'un centre de recherche organisé en association subventionnée par les pouvoirs publics, Théâtre & Publics (T&P), qui incluait deux petits bureaux, mais surtout une bibliothèque théâtrale spécialisée (de 5 à 6000 ouvrages) et un local destiné au visionnement de cassettes vidéo; ce dernier servait aussi de salle de réunion et accueillait certains cours de base du CRLg, comme le cours d'histoire du théâtre.

En plus de ce bâtiment, le CRLg et T&P louaient conjointement, pour des classes d'art dramatique ou des ateliers de formation continuée, un autre bâtiment situé dans un autre quartier de la ville. Ce bâtiment, ancien entrepôt d'un marchand de meubles, avait été aménagé, par une société privée, en locaux aptes à devenir peu ou prou des plateaux de théâtre. Il était composé de trois niveaux ou plateaux, recouverts d'un plancher en bois, les murs et les fenêtres ont été occultés et peints en noir, les plafonds avaient été aménagés pour l'installation de projecteurs et de lignes adéquates, des sanitaires ont été installés ainsi que des douches (inexistantes dans le bâtiment de l'Emulation). Il se situait dans un vieux quartier de Liège, en Féronstrée, en pleine mutation urbanistique et sociologique. Anciennement, ce quartier populaire abritait un partie des prostituées de la ville, qui occupaient de toutes petites maisons situées dans de minuscules ruelles. Ces locaux se trouvaient dans l'une de ces ruelles, et englobaient d'ailleurs l'une de ces petites maisons, juste en face d'un autre espace réhabilité, également par une association privée, en centre d'art contemporain. Cette annexe a été revendue en 2002.

C'est donc dans ce décor spécifique que s'organisait la transmission de l'art théâtral au CRLg; spécifique mais pas atypique si l'on en croit Antoine Vitez[202]:

> *Le travail d'Ecole est un cahier d'exercices perpétuels. J'ai trouvé là tout ce que j'aurai fait. Je ne peux dire qu'il n'y a pas de différence entre l'Ecole et la Scène. C'est l'Ecole qui est première. L'Ecole est le plus beau théâtre du monde; je le dis comme Eluard disait que le plus beau choix de poèmes ... Car l'Ecole est un théâtre libre, exempt des contraintes de toute production, et surtout de tout accord avec l'opinion courante. On n'a pas à chercher si on est accepté par le goût public. Cela se passe ainsi: la salle nue, le maître et les élèves, aucun objet de décoration, la lumière crue, les murs, une table ou des chaises de rebut. Et dans ce lieu sans grâce la vie fictive se construit. Sans grâce - dis-je du lieu -, pour trouver la grâce. Dans mon souvenir le lieu est toujours ainsi, misérable, incommode. Il est vrai que je n'ai presque jamais connu de beaux endroits pour l'enseignement du théâtre - à part la salle Jouvet, au Conservatoire, et encore! Mais c'est comme une loi: les usines de rêves que sont les salles de répétition et de cours sont généralement laides. Parfois elles sont encombrées; il faut savoir les utiliser; alors l'encombrement peut devenir un décor fabuleux.*

---

[202] Antoine Vitez, « Réflexions sur l'école », in *L'Art du Théâtre*, n°8, Paris, Actes sud, 1988, p. 31.

Il est vrai aussi qu'à Liège le lieu dans lequel l'observateur pénètre est particulièrement « misérable », et que son état de dégradation dépasse, sans doute, la « norme » indiquée par Vitez. Lorsqu'on interroge les anciens étudiants ou les pédagogues sur cette situation, on apprend qu'il y a quelques années, l'ensemble du corps pédagogique, étudiants, chargés de cours et professeurs, ont du réagir à une menace d'expulsion de l'autorité communale pour insalubrité, en occupant le bâtiment et en contraignant les diverses administrations concernées à opérer les travaux nécessaires à rétablir la "sécurité minimale". Le moins que l'on puisse dire est que ces travaux n'ont certes pas remédié à l'absence de « grâce » du bâtiment - pour reprendre la litote de Vitez. C'était dans un bâtiment aux aspects particulièrement ascétiques que les étudiants étaient accueillis, sans qu'on puisse vraiment se féliciter de ce qu'il corresponde peut-être à l'ascèse de la formation qu'on leur proposait. A l'usage cependant, il apparaissait que ces lieux se prêtaient, en raison même de leur état, à des transformations diverses qui pouvaient effectivement contribuer pour tel ou tel projet à créer « un décor fabuleux ».

De mémoire de pédagogue, ce bâtiment avait été conquis de hautes luttes au milieu des années '80: c'étaient les professeurs d'art dramatique qui avaient effectué toutes les démarches administratives, particulièrement lourdes, pour que leur soit attribué, détaché du Conservatoire de « musique », un lieu spécifique où pourrait s'organiser leur pédagogie spécifique. Décrire d'entrée de jeu, comme nous l'avons fait, cet espace particulier est pour nous une manière de pouvoir entrer progressivement dans ces lieux "obscurs" chers aux fondateurs, que décrit, par exemple, Monique Borie[203]:

> *Se retirer avec un groupe restreint, s'enfermer pour un temps est une nécessité pour le metteur en scène qui entend trouver et fonder une nouvelle approche pédagogique. Il peut quitter la ville comme Copeau, choisir comme Stanislavski l'espace caché du grenier, ou même comme Meyerhold, tout en travaillant au cœur des grandes institutions, se ménager un territoire préservé qui par le jeu du pseudonyme affiche son retrait vers les marges. Le laboratoire exige la solitude du groupe, et pour ainsi dire le secret de la secte. Grotowski lorsqu'il fonde en 1959 le Théâtre Laboratoire et Barba lorsqu'il crée en 1964 l'Odin Teatret reprennent tous l'exigence fondatrice des grandes expériences pédagogiques du début du siècle: s'isoler dans un lieu avec un groupe pour faire du travail pédagogique un espace de liberté et*

---

[203] Cf. Dominique Borie, « Enseignement et création, un même chemin - Grotowski et Barba », in *L'Art du Théâtre*, n°8, *loc.cit.*, 1988, p. 127.

> *d'exploration, un espace de vérité qui doit s'éloigner du théâtre pour mieux le retrouver. Cette expérience de la clôture et de l'isolement à distance de la « foire théâtrale », dont parlait Copeau, affirme l'écart nécessaire par rapport à la machine institutionnelle comme territoire des modèles figés et des conventions héritées. Elle dit le désir d'un commencement. - Etre « un commencement », n'était-ce pas là le sens vrai, pour Copeau, du « beau nom de laboratoire »? - Expérience élitaire et mystique conduite avec un groupe d'initiés, s'est-on complu à dire pour dénoncer la recherche grotowskienne, théâtre de sectaire, a-t-on dit des expériences de l'Odin Teatret ... Etranges accusations, assurément, qui n'étaient au fond que l'aveu involontaire d'une méconnaissance, le surprenant oubli de ce que les grands metteurs en scène - pédagogues du début du siècle avaient eux-mêmes proclamé. Qui songe à traiter Copeau ou Stanislavski de mystique ou de sectaire? ... Et pourtant Copeau lui-même très souvent n'hésitait pas à revendiquer ces titres.*

Il s'agit donc, pour nous, d'entrouvrir les portes et de tenter de comprendre ce qui se passe dans les divers « ateliers ».

2.2.2. Le Val Benoît

Mais avant de commencer ce chemin, qui a fait l'objet de nos observations, revenons un instant sur la fin du bail de location de l'Emulation. Fin de l'année 2002, l'ensemble du corps pédagogique ne voyant pas venir de plans de relogement de la part de la direction du Conservatoire, décide de faire venir les autorités communales pour constater le caractère insalubre des locaux et fermer leur accès, de manière à exercer une pression sur l'administration. De ce fait, l'école se retrouvait littéralement à la rue. L'ensemble des enseignants et des étudiants commencent alors, comme à chaque fois dans l'histoire de la section d'art dramatique du Conservatoire, un long « combat » pour qu'une solution soit trouvée. Pendant trois mois, ils vont occuper le bureau du directeur, manifester devant le cabinet de la Ministre de l'Enseignement supérieur artistique, organiser des « fêtes de soutien », rencontrer la presse ... pour finalement proposer, eux mêmes, aux pouvoirs publics compétents l'achat par le Fonds des bâtiments scolaires, d'un complexe de quelques 4000 m² sur le site du Val Benoît. Ils vont même, sur leurs fonds propres, faire réaliser une étude d'aménagement et d'adaptation des locaux aux exigences de la formation de l'art théâtral qui, *in fine*, servira de base à l'élaboration d'une planification budgétaire sur 5 ans, que les Ministres responsables finiront par signer.

Aujourd'hui, l'école est logée dans un des bâtiments construits, en bord de Meuse en dehors de la ville, par l'Université de Liège dans les années 1960. Il se composent de plusieurs locaux (classes de séminaire, bureaux, laboratoires et amphithéâtres) conçus, à l'époque, pour accueillir l'Institut de Mathématique. En fait, en 1924, l'Université de Liège[204] acquiert l'ensemble des terrains du Val Benoît, d'une superficie de 10 hectares, qui comprend également une ancienne abbaye, pour y faire construire cinq ensembles qui composeront la Faculté des Sciences appliquées : un Institut de chimie appliquée et de métallurgie, un Institut de sciences minérales, un laboratoire de thermodynamique contigu à une centrale de chauffage, un Institut de mécanique et un Institut de génie civil. Le chantier commencera en 1930 et se terminera en 1937. D'un point de vue architectural, ces bâtiments s'inscrivent résolument dans le modernise, alliant exigences fonctionnelles et légèreté stylistique, en opposition au monumentalisme du siècle précédent. Mais à la fin des années 1950, l' Université entreprend un plan de transfert vers un autre site, sur les hauteurs de Liège, au beau milieu des bois du Sart Tilman. Dans un premier temps, le site du Val Benoît n'y est pas inclus : c'est pourquoi, en 1964, s'érige le bâtiment de l'Institut de Mathématique, dans un style résolument contemporain, caractéristique des années 1960. Il s'agit d'un grand parallélogramme rectangle, flanqué d'une immense tour d'une dizaine d'étages (occupée aujourd'hui par le FOREM[205]). Depuis 1997, les différents instituts ont progressivement, eux aussi, rejoint le site du Sart Tilman. L'ensemble des déménagements se sont terminés fin de l'année 2006. Certains bâtiments, datant des années 1930, ont été achetés par la Ville de Liège et le Théâtre de la Place, notamment pour y transférer ses ateliers de constructions de décors. Ceux qui n'ont pas encore trouvé d'acquéreur sont interdits d'accès et clôturés pour éviter des actes de vandalisme.

Ces « nouveaux » locaux font toujours, en partie, l'objet de transformations et d'adaptations. Les deux amphithéâtres ont été transformés en « salles de représentation » : les premiers rangs de bancs ont été enlevés, pour faire place à la construction de plateaux, les murs ont été peints en noir, les fenêtres occultées. Les

---

[204] Cf. la thèse de Pierre Frankignoulle, *L'Université de Liège dans sa ville (1817-1989). Une étude d'histoire urbaine*, Bruxelles, 2005.

[205] Le FOREM est le service public wallon de l'emploi et de la formation professionnelle. Il a une double mission : aider les personnes à mieux formuler leur projet professionnel, à acquérir plus de qualifications et à trouver un emploi ; aider les entreprises à recruter et à former leurs collaborateurs et apporter un appui à tout acteur du marché de l'emploi en Wallonie, ainsi que gérer et assurer la diffusion de l'information.
Le FOREM est un organisme pararégional de type B. Concrètement, cela signifie que le FOREM n'est pas sous la direction hiérarchique du Gouvernement wallon. Il reçoit une autonomie de gestion lui permettant d'agir souplement. Le Gouvernement wallon assure un contrôle par voie de tutelle.

salles de séminaires ont été en partie conservées pour donner les cours de base, tel que le cours d'histoire des spectacles ; d'autres ont été complètement vidées et recouvertes de plancher pour accueillir les cours de mouvements, de voix et de corps. Des douches sont en train d'être installées, pour la première fois dans l'histoire de l'école. Une partie des bureaux ont été cédés, dans le cadre d'une convention d'occupation, à Théâtre & Publics, dont nous allons reparler. Une cafétéria prend progressivement mais difficilement place au rez-de-chaussée du bâtiment, faute de moyens financiers disponibles, ...

D'une manière générale, l'ensemble des pédagogues s'accorde pour dire que ce nouveau lieu est exceptionnel, par rapport à ceux qui ont croisé le développement du projet pédagogique de l'école au cours de ces trente dernières années, même si les travaux de transformation sont lourds et occasionnent beaucoup de désagréments dans le processus de formation.

2.2.3. Les trois piliers

L'histoire de l'école d'acteurs du Conservatoire Royal de Liège et de son projet pédagogique s'est construit autour de trois hommes qui ont, chacun à leur manière, avec leur personnalité propre, permis sa création, son développement, son enrichissement, sa pérennisation et sa défense. Il s'agit de René Hainaux, Max Parfondry et Jacques Delcuvellerie. Leurs trois brèves biographies[206], aident à comprendre la genèse de cette école, à comprendre comment ces trois hommes ont pu, chacun avec sa formation, ses savoir-faire, ses expériences personnelles, ses passions, son engagement, injecter leurs compétences dans cette création, en même temps que la visée technique et éthique qu'ils désiraient y transmettre.

<u>René Hainaux :</u>

René Hainaux est né en 1918 à Thonars. Il a grandi à Verviers où son père travaillait aux Chemins de Fer belge ; sa mère était une femme au foyer. C'est dans cette ville lainière, dans laquelle il a passé toute son enfance, qu'il a suivi un

---

[206] Elles ont été écrites à partir de rencontres, d'entretiens menés sur les 3 années qui ont délimité le dispositif d'observation et de divers documents tels qu'un curriculum vitæ, des coupures de presse, etc. En ce qui concerne celle de René Hainaux, outre les entretiens, certains éléments ont été repris de l'ouvrage de Thierry Denoel, *Le nouveau Dictionnaire des Belges*, Le Cri Edition, Bruxelles, 1992, sv Hainaux. Pour une biographie originale sur René Hainaux, cf. Isabelle Wéry, *Monsieur René*, éd. Labor, coll. « Grand Espace Nord », Loverval, 2006.

parcours classique de formation primaire et secondaire. Il terminera ce parcours scolaire à l'Université par l'obtention d'un diplôme en Philologie romane. Peu avant la guerre, il entre dans la troupe des « Comédiens Routiers », de laquelle il est l'unique comédien professionnel (c'est-à-dire rémunéré), qui offre des spectacles aux populations isolées par la pauvreté des moyens de locomotion. Il poursuivra cette aventure « picaresque »[207] pendant la guerre jusqu'en 1945, date à laquelle la troupe donne naissance au Théâtre National de Belgique dont il sera pensionnaire de 1948 à 1964. C'est également en 1948 qu'il accompagne une délégation belge à Prague qui y rejoint des délégations venues d'Autriche, du Brésil, du Chili, de la Chine, des Etats-Unis, de la France, d'Italie, de Pologne, d'Angleterre, de Suisse et de Tchécoslovaquie pour la création de l'Institut International du Théâtre (I.I.T.). Entre 1955 et 1960, il visite pour le compte de l'I.I.T., des Amis du Théâtre National de Belgique et du Ministère de l'Education Nationale et de la Culture les plus importantes Ecoles d'art dramatique d'Europe. Parallèlement, il devient rédacteur en chef de la Revue « Théâtre dans le Monde/World Theatre », produite par l'I.I.T., qui réuni des articles thématiques et des chroniques nationales, dont la plupart sont de la plume d'hommes de théâtre aujourd'hui prestigieux, tels que Brecht, Barrault, Ionesco, Piscator et Shaw. Cette revue totalise 70 numéros bilingues français et anglais repartis en 17 volumes de 1950 à 1968.

En 1963, il succède à Georges Randax, acteur au Théâtre Royal du Gymnase, au sein du Conservatoire Royal de Liège et devient professeur d'Art Dramatique ; il commence également à donner des cours à l'Institut National Supérieur des Arts du Spectacle (I.N.S.A.S.) de Bruxelles. A cette époque, la formation de l'acteur se fonde presque exclusivement sur des cours de déclamation ; les cours d'art dramatique étant considérés comme secondaires. La même année, il organise, en accord avec Georges Sion (Président du Centre belge de l'I.I.T.), la Première Rencontre Internationale pour l'enseignement de l'art dramatique. Ces Rencontres réunissent plusieurs écoles de pays différents autour de démonstrations d'étudiants, encadrés par un professeur, dans le cadre de thématiques déterminées.

En 1968, René Hainaux part aux Etats-Unis enseigner le « Théâtre belge » dans diverses universités. C'est à cette occasion qu'il a pu prendre connaissance de l'enseignement théâtral qui était dispensé dans les établissements américains et

---

[207] Cf. René Hainaux, « Théâtre de langue française. Belgique », in *Histoire des spectacles*, Encyclopédie de la Pléiade, nfr, éditions Gallimard, Paris, 1965, p. 1209.

être, à son retour un an plus tard, à l'origine des développements de la pédagogie théâtrale en Belgique. A partir de 1970, il met en place, au sein du Conservatoire Royal de Liège, la *Session expérimentale pour la formation de l'acteur* à destination des étudiants de Liège, mais également ouverte à d'autres. Elle se tiendra jusqu'aux débuts des années '80. Cette Session Expérimentale accueillait des grands noms de la formation théâtrale venant du monde entier pour organiser des ateliers qui seront à la base de l'inscription de nouveaux cours au sein de l'enseignement dispensé à Liège et à Bruxelles, comme par exemple celui d' « improvisation théâtrale », révolutionnaire pour l'époque.

Dans la continuité de cette initiative de travaux de réflexions, d'analyses et de développements de la pédagogie théâtrale, Henri Pousseur, compositeur et Directeur du Conservatoire, Robert Wangermée, musicologue et administrateur de la Radio Télévision Belge et René Hainaux fondent le « Centre de Recherches et de Formations Musicales et Théâtrales en Wallonie ». Ce centre voulait donner les moyens de perfectionner et renouveler les enseignements du Conservatoire, de découvrir et d'expérimenter de nouvelles disciplines ou de nouvelles approches. Compte tenu de l'évolution et de la professionnalisation des différents domaines d'activités (musique et théâtre), il a été convenu de scinder l'organisation en deux associations distinctes, l'une consacrée au domaine du théâtre et l'autre au domaine de la musique. Ainsi, s'agissant du domaine du théâtre, l'association «Recherches et Formation théâtrales en Wallonie » est créée le 28 juin 1983, avec comme but la recherche, l'information, la formation, la production et la diffusion théâtrale, dans la continuité des activités entreprises initialement.

Depuis cette époque, René Hainaux a mis un terme à sa carrière de pédagogue et s'est attaché à la réalisation d'ouvrages de références sur les arts du spectacle, à la mise sur pied d'une Fondation et d'un Prix « René Hainaux » qui récompense les étudiants en art théâtral qui ont fait preuve d'un parcours de formation original et singulier. Mais, à presque 90 ans, il n'a jamais cessé de monter sur scène et d'incarner les plus grands rôles ; nous avons encore pu le voir dernièrement dans *Minetti* de Thomas Bernhard, mis en scène par Lorent Wanson.

Max Parfondry :

Max Parfondry est né en 1943 à Fontaine-l'Evêque. Ses parents, d'origine ouvrière, étaient devenus boulangers ; après la guerre, ils ont vendu la boulangerie et sont devenus employés de bureau.

Après des études primaires et secondaires classiques, il quitte sa province natale du Hainaut pour s'établir à Liège où il entame des études universitaires qu'il sanctionnera, en 1965, par une licence en Philologie romane. C'est en 1963 qu'il pose ses premiers pas d'acteur au Théâtre Universitaire Liégeois (T.U.L.), duquel il deviendra un animateur en 1968. Avec peu d'interruption, son cheminement artistique se poursuivra au cœur de multiples expériences, au service de nombreuses compagnies, au sein d'institutions diverses : le Théâtre de l'Etuve, le Centre dramatique liégeois, le Théâtre de la Communauté, le Théâtre du Nouveau Gymnase, le Théâtre de la Renaissance, le Nouveau Théâtre de Belgique, le Théâtre de la Place, le Groupe '92, le Groupov, le Théâtre National. Au cours de ces trente années de vie professionnelle, Max Parfondry a été distribué dans quarante spectacles. Ce furent tantôt *La Ronde* de Schnitzler, *La Mère* de Bertolt Brecht, *L'école des Femmes*, de Molière, mis en scène par Jacques Delcuvellerie, *Entre deux guerres* et *L'Instruction* de Peter Weiss, mis en scène par Richard Kalisz, *Mein Kampf* de Georges Tabori, mis en scène par Henri Ronse, *Salomé* de Oscar Wilde, *Un ennemi du peuple* de Henrik Ibsen, *Sainte Jeanne des Abattoirs* de Bertolt Brecht, mis en scène par Lorent Wanson.

De formation universitaire, Max Parfondry exerce d'abord, à partir de 1966, le métier de Professeur de français, d'histoire et de morale laïque à l'Institut Provincial de La Reid. Parallèlement à cette carrière, il entre au Conservatoire Royal de Liège comme étudiant en Art dramatique. Il suit les cours de René Hainaux et de Jeanine Robiane et bénéficie de la présence de pédagogues internationaux invités dans le cadre de *la Session expérimentale pour la formation de l'Acteur.* Ce seront des rencontres déterminantes : Andréas Voutsinas, Uta Birnbaum, Gerda Alexander, André Steiger, Kristin Linklater, Miroslav Dedic, Jean Hurstel, Marcos Portnoy, Helfrid Foron,... En 1974, il est engagé comme chargé de cours ; en 1978, il est désigné comme Professeur d'Art dramatique au Conservatoire Royal de Liège. Il attire auprès de lui Mathias Simons et Jacques Delcuvellerie, ainsi que de nombreux jeunes pédagogues avec lesquels il tente de réformer les conditions et

les exigences de l'enseignement du théâtre. Dans cette même perspective, il sera pendant un dizaine d'années secrétaire du Comité permanent de la formation de l'Institut International du Théâtre (I.I.T.-UNESCO).

Avec une équipe d'animateurs et de formateurs, parmi lesquels Jean Hurstel, Marcos Portnoy, Jean Lambert, Yvette Lecomte, Marie-José Laloy, il développe, dès le milieu des années '70, une *Formation des comédiens-animateurs* qui offrira un parcours pédagogique original – à l'époque – parce qu'il articule pratiques d'animation et créations collectives sur des enjeux de société. Formation qui trouvera un ancrage au Conservatoire Royal de Liège. De nombreux spectacles seront conçus, créés et présentés dans la région liégeoise : *Val-heureux Potet*, création collective avec les habitants du quartier Val-Potet à Seraing, *J'ai la Mémoire collective qui flanche*, *le Voyage des Comédiens*, *19/21 ou comment passer du 19e au 21e siècle ? La neuvième vague.*

En 1976, à l'incitation de René Hainaux, il devient administrateur du *Centre de recherches et de formation théâtrale en Wallonie*, dont il devient directeur en 1988. Il rappelle auprès de lui un ami, Roland de Bodt et ils transforment l'association pour constituer Théâtre & Publics. Durant plus de dix années, ils vont s'attacher à la question des conditions de la production, de la formation et de l'insertion professionnelle des jeunes acteurs. Une équipe se constitue autour d'eux : ce seront Claude Fafchamps, Nathanaël Harcq, Mathias Simons, Axel de Boseré, Anne-Marie Loop, Isabelle Ghiselinx, Lorent Wanson, Pietro Varasso, Alain Chevalier, Anne Fafchamps, Françoise Hansoul, ... De multiples initiatives voient le jour qui intègrent formation continuée et pratique professionnelle avec le soutien de la Communauté française et du Fonds Social Européen.

Il est décédé, à Paris, le 12 novembre 2002, à l'issue de la dernière représentation du spectacle *Rwanda 94* mis en scène par Jacques Delcuvellerie. Ce décès prématuré a imposé un terme brutal à l'intense collaboration artistique de ces deux hommes de théâtre qui avaient noué, au fil des ans, des liens d'amitiés[208] de plus en plus profonds. Agé de cinquante-neuf ans, Max Parfondry avait accompli une foisonnante trajectoire professionnelle comme pédagogue, animateur, producteur,

---

[208] Pour une évocation plus subjective – et plus précise – de la vie de Max Parfondry et de ses implications dans l'histoire du Théâtre à Liège et en Belgique, cf. « Hommage à Max Parfondry », in *Profession Acteur 1993/2003*, Liège, Théâtre & Publics Edition, 2005, pp. 19-33.

metteur en scène, directeur d'acteur et enfin acteur, lui-même. D'une manière assez exceptionnelle, la vie de Max Parfondry témoigne de l'engagement artistique, philosophique, professionnel, pédagogique et politique d'un homme de théâtre qui œuvre au progrès de l'humanité.

Jacques Delcuvellerie :

Jacques Delcuvellerie est né à Lille, en 1946. Ses origines sociales trouvent leurs racines dans deux univers radicalement différents : son père vient d'une famille anciennement bourgeoise et sa mère, eurasienne, est une fille trouvée. Il se définit comme « un quarteron d'Asie, mais qui ne sait d'où ».

Suite au décès de ses parents, il arrive en Belgique en 1961, à l'âge de 14 ans, pour y suivre des études secondaires en arts décoratifs. Il poursuit ses études supérieures à l'Institut des Hautes Etudes des Communications Sociales (I.H.E.C.S.) qui organise des formations en journalisme, relations publiques, publicité, animation et éducation. En 1968, il en est renvoyé pour avoir publié un magazine qui s'exprimait contre la guerre au Vietnam. Il termine ses études supérieures en intégrant l'Institut National Supérieur des Arts du Spectacle et des techniques de diffusion (I.N.S.A.S.), à Bruxelles, duquel il sort diplômé en « mise en scène » en 1969. Il y rencontre René Hainaux, son professeur, qui l'emmène à Liège pour travailler à la Radio Télévision Belge et donner ses premiers ateliers d'acteur au Conservatoire Royal de Liège. En 1971, Jacques Delcuvellerie s'engage politiquement et milite au sein d'une organisation marxiste-léniniste-maoïste : il part travailler en usine comme ouvrier « pour y trouver un levier pour soulever le monde, voire le renverser ». Cette aventure politique se finit mal, l'organisation se dissout dans la colère, il y perd tout.

En 1976, il revient enseigner au Conservatoire Royal de Liège, aux côtés de René Hainaux et de Max Parfondry, qu'il ne quittera plus jusqu'à son décès. Pédagogue et metteur en scène, il consacre l'ensemble de son travail à dénoncer les injustices.

En 1980, il fonde un collectif d'artistes Le Groupov, ancré à Liège, dans le but de rechercher des voies nouvelles, « inouïes » pour l'art. A partir de cette association, qu'il définit comme un lieu d'expérimentation théâtrale, il va mener conjointement, pendant plus de vingt-cinq ans, des projets proprement expérimentaux et des

créations dramatiques originales. Nous reviendrons plus en détails sur ce groupe qui a fortement contribué à l'élaboration du projet pédagogique des classes d'art dramatique du Conservatoire Royal de Liège.

Durant les année '90, Jacques Delcuvellerie et Le Groupov orientent leurs recherches sur « la question de la vérité » avec la création de « L'Annonce faite à Marie », « Trash (a lonely prayer) » et « La Mère ». C'est ensuite, avec Marie-France Collard, que Jacques Delcuvellerie se lance dans un important travail de documentation sur le génocide rwandais. Tous les membres de l'équipe porteront le projet de « Rwanda 94 » (écrivains, compositeurs, acteurs, scénographes), entamant une étude historique sur le sujet, ponctuée de rencontres avec des témoins, des survivants et des spécialistes. On sait l'impact qu'aura ce spectacle qui entamera une tournée mondiale, allant même sur les lieux du génocide à l'occasion des commémorations de son dixième « anniversaire ». Ce spectacle est sans conteste l'exemple le plus parlant du travail du collectif et une des créations majeures créées en Communauté française ces dernières années. Elle aura inscrit définitivement Le Groupov dans l'histoire du théâtre belge.

Le Groupov se lance ensuite dans un autre projet d'envergure : « Anathème » dont une toute première étape est présentée au Festival de Liège en janvier 2002. Le spectacle a été créé en juillet 2005 au Festival d'Avignon. Parallèlement à ces créations d'envergure, d'autres projets et créations voient le jour, portés par certains membres du Groupov, le plus souvent sous la conduite de Jacques Delcuvellerie: performances et happening d'un soir, ateliers purement expérimentaux ou mises en scène d'opéras baroques et contemporains.

Indépendamment d'une prédilection pour un répertoire d'actualité politique contemporain, Jacques Delcuvellerie se penche également sur le répertoire classique avec Marivaux, Racine, Courteline ou Molière. Il a créé, l'année dernière, au Théâtre National où il est « artiste associé », « La Mouette » de Chekov.

2.2.4. Les pédagogues

Outre les « trois piliers » que nous venons d'évoquer, les professeurs et chargés de cours de l'école sont des personnalités très diverses et leurs tendances artistiques sont également très différentes. Ce qui dans le monde professionnel représenterait des oppositions infranchissables, se transforme ici, dans le cadre de l'école, en une

grande richesse. Tous ces enseignants sont unis sur les principes de base de cette pédagogie. Ils y trouvent leur liberté en même temps que la critique et l'encouragement de leur pratique. Le fait que leur recherche accompagne un processus de réflexion collectif leur permet de parler un langage commun pour en évaluer les résultats.

A l'époque des observations de terrain, l'équipe pédagogique comptait trois professeurs d'art dramatique (Max Parfondry, Jacques Delcuvellerie et Mathias Simons, détenteur d'un diplôme de Régent en français-histoire, comédien formé au Conservatoire, metteur en scène au Théâtre National, au Théâtre de la Place, ainsi que metteur en scène de spectacles pour Jeune Public aux Ateliers de la Colline et fondateur de sa propre compagnie « Le Groupe '92 »), une vingtaine de chargés de cours (pour la plupart comédiens et metteur en scène issus du Conservatoire Royal de Liège ou de l'I.N.S.A.S. et ayant reçu les enseignements d'au moins un des « trois piliers ») et les professeurs des cours de base (Alain Legros - comédien formé au CRLg, professeur de formation corporelle, il assure également des stages de formation de l'acteur à l'étranger ; Pietro Varasso - metteur en scène formé à l'I.N.S.A.S. et élève de Grotowski à Pontedera, il a créé sa propre compagnie « Le Projet Daena », professeur de formation vocale ; Françoise Pontier - comédienne formée au CRLg, élève de Barba à l'Odin Teatret, professeur de mouvement scénique et Jeannine Baiwir - licenciée en logopédie, professeur de phonétique). S'y ajoutaient des pédagogues étrangers invités de manière récurrente: Mamadou Dioume (Centre International de Création Théâtral - Peter Brook - France/Sénégal); Bernd Ghur (Ecole Supérieure de Théâtre de Leipzig - Allemagne); Steve Hudson (Maître ès Arts de l'Université de Cambridge, spécialiste des approches grotowskiennes de la formation de l'acteur - UK); Philippe Laurent (Conservatoire National de Dakar - Sénégal); Philippe Libert (Comédien, Master of Arts de l'Université du Québec et formation au Roy Hart Theater - Canada); Garett List (Professeur d'improvisation musicale - professeur invité de la section musique du CRLg - New York/Liège); Galina Morosova (Ecole Choukine Vaktangov - Moscou - Russie) - Andréas Poppe (Ecole Supérieure de Théâtre de Leipzig - Allemagne) - Marcos Portnoy (Ex-Directeur du Département Théâtre de l'Université du Chili) - Boris Rabei (Institut National des Arts du Spectacle "Lounatcharsky" - GITIS - Moscou - Russie) - Dirk Vondran (Ecole Supérieure de Théâtre de Leipzig - Allemagne) - David Zinder (Université de Tel Aviv - Département Théâtre - Israël).

Depuis la réforme de l'enseignement artistique en 2001[209], qui a supprimé l'organisation de l'enseignement en « classe » sur une période de trois ans pour l'harmoniser sur l'enseignement supérieur en « Section du Théâtre et Art de la parole » sur 4 années réparties en 3 années de bacheliers et une année de Master, plusieurs chargés de cours ont été également désignés comme professeurs d'art dramatique : Françoise Bloch - formée à l'I.N.S.A.S. où elle a été chargée de cours, metteur en scène d'auteurs du répertoire, mais aussi de créations pour le Théâtre Jeune Public, pour le Théâtre d'objets et d'ombres, ainsi que de créations de solo, elle a crée sa propre compagnie « Le Zoo Théâtre » ; Isabelle Gyselinx – formée à l'I.N.S.A.S., directrice d'acteurs et metteur en scène de créations au sein de Théâtre & Publics, de la Cie Mezza Luna et du Théâtre de la Place; elle a créé sa propre compagnie « Paf le Chien » ; Nathanaël Harcq – issu de la Formation des comédiens-animateurs du CRLg, comédien, metteur en scène au sein de la section internationale de Théâtre & Publics et aux Ateliers de la Colline ; à la mort de Max Parfondry il a été désigné par l'équipe pédagogique pour coordonner la section et est devenu en 2004 secrétaire général de Théâtre & Publics ; Nathalie Mauger - licenciée en Lettres Modernes, diplômée de l'I.N.S.A.S., metteur en scène au Théâtre National et au Théâtre de la Place ; Isabelle Urbain – comédienne formée au CRLg ; Françine Landrain - fondatrice du Groupov, comédienne formée au CRLg et écrivain.

Aux cours de base inchangés (corps, voix, mouvement, phonétique), la réforme a introduit un certain nombre de cours théoriques et techniques dispensés par d'anciens chargés de cours, par d'anciens professeurs d'art dramatique et par de nouveaux enseignants : Jacques Delcuvellerie assure les cours d'Histoire des spectacles et d'Histoire comparée des arts, Maryvonne Wertz assure le cours d'Histoire du Théâtre, Olivier Parfondry assure les cours d'Introduction à la sociologie, Sociologie du spectacle vivant et Question de sociologie, Roland de Bodt (licencié en Etudes Théâtrales de l'Université Catholique de Louvain, directeur de productions théâtrales, conseiller de cabinet auprès de différents ministres de la Culture, Directeur au sein de l'Observatoire des Politiques culturelles de la Communauté française de Belgique) assure le cours d'Analyse de texte et Olivier Gourmet (comédien formé au CRLg, acteur de cinéma) assure le cours du Jeu devant la caméra.

---

[209] Cf. Les Décrets du 17 mai 1999 relatifs à l'Enseignement supérieur artistique et du 20 décembre 2001 fixant les règles spécifiques à l'Enseignement supérieur artistique organisé en Ecoles supérieures des Arts.

Cette équipe de « nouveaux » professeurs est renforcée, en fonction des projets déterminés par année, par un ensemble d'intervenants pédagogiques : Mireille Bailly (comédienne, formée au CRLg, compagnie « Arsenic »), Marie-Hélène Balau (comédienne, formée en CRLg, compagnie « Groupe 92 »), Patrick Bebi (comédien et metteur en scène, formé au CRLg, compagnie « K Cendres »), Alain Chevalier (licencié en Philosophie et Lettres, chargé de recherche, Théâtre Universitaire Liégeois), Jeanne Dandoy (comédienne, metteur en scène et écrivain, formée au CRLg, compagnie « Serriallilith »), Axel De Boosere (comédien, metteur en scène pour la Compagnie du Mauvais Ange ou le Théâtre de la Renaissance, fondateur de sa propre compagnie « Arsenic », formé au CRLg), Patrick Donnay (comédien permanent au Théâtre National), Frédéric Ghesquiere (comédien, formé au CRLg), Baptiste Isaia (comédien et metteur en scène, formé au CRLg, compagnie « Pied'Alu »), Anne-Marie Loop (comédienne, metteur en scène, chargée de cours à l'I.N.S.A.S.), Benoît Luporsi (metteur en scène, formé à l'I.N.S.A.S.), Rosario Marmol-Perez (comédienne, formée au CRLg), Lara Persain (comédienne, formée au CRLg), François Sikivie (membre fondateur du Groupov, comédien, formé au CRLg), Lorent Wanson (metteur en scène de spectacles du répertoire, notamment au Théâtre National, il dirige également des créations collectives dans sa propre compagnie « Le Théâtre Epique »).

2.2.4. Les étudiants

L'école accueille en moyenne quelques septante-cinq étudiants par année, qui se répartissaient, au moment du dispositif d'observation, entre la première année de formation de base, les deux années de finalités et le cours supérieur. Depuis la réforme, ils sont toujours en moyenne septante-cinq mais ils se répartissent entre les trois baccalauréats et le master. Les données sociodémographiques[210] qui vont permettre de cerner ce groupe d'étudiants ont été produites à partir des formulaires d'inscription que chaque étudiant doit remplir et remettre lors de son inscription à l'examen d'entrée. Ces formulaires se composent d'un certain nombre de questions relatives à leur âge, leur sexe, leur nationalité, leur(s) statut(s) scolaire et civil, leur parcours scolaire, la profession de leurs parents, mais aussi des questions relatives

[210] Les données sociodémographiques sont présentées en annexe.

à leur(s) pratique(s) artistique(s) et sportive(s), leur(s) éventuelle(s) prestation(s) en tant qu'artiste, leur(s) engagement(s) social(aux).

Les étudiants, inscrits dans l'école (tous niveaux confondus) pendant la période d'observation, ont majoritairement entre 26 et 30 ans. Ces étudiants sont belges ou européens (essentiellement français) dans leur majorité. Néanmoins, à cette période, l'Ecole compte parmi ceux-ci une étudiante arménienne, une étudiante guatémaltaise, trois étudiants sénégalais et un étudiant rwandais.

Ils sont porteurs, pour la plupart, d'un diplôme d'études secondaires supérieures (61%), une autre partie importante (36%) signale qu'elle est déjà détentrice d'un diplôme d'études supérieures universitaires ou non universitaires. Seuls 3 étudiants sont porteurs d'un diplôme d'études primaires[211]. Au cours de leur cursus scolaire, ils ont déjà suivi, pour la plupart, un enseignement artistique.

Sur le plan de la situation socioéconomique de ce groupe d'étudiants, dans leur ensemble, leurs parents sont en général employés ou enseignants, travaillent dans le secteur médical ou sont indépendants. Cela explique qu'une infime minorité d'entre eux bénéficient d'une bourse d'étude. La plupart ont déjà eu l'occasion d'effectuer des prestations artistiques (de manière professionnelle ou non) en tant qu'acteur, chanteur ou musicien. En effet, certains jouent d'un instrument de musique (44%) et déclarent savoir chanter, après avoir reçu un enseignement ad hoc (38%).

Enfin, sur deux autres plans, la majorité de ces étudiants (66%) déclare pratiquer régulièrement un sport et un quart d'entre eux signale qu'ils sont engagés socialement soit dans un mouvement de jeunesse soit dans une organisation politique soit encore dans une ONG.

2.2.5. Les objets

Après avoir décrit les lieux dans lesquelles cette école de théâtre s'est développée et les individus qui y évoluent et interagissent, il nous reste encore à s'arrêter

[211] Depuis la réforme de l'enseignement artistique, cette configuration n'est plus possible. En effet, sous l'ancienne législature, les conservatoires avaient la possibilité, via un examen d'admission et de maturité, d'accepter des étudiants âgés de 18 ans au moins porteur d'un diplôme d'études primaires. Depuis l'alignement de l'enseignement artistique sur l'enseignement supérieur, cette possibilité n'existe plus ; il faut impérativement au minimum être porteur d'un diplôme d'études secondaires supérieures.

quelques instants sur un dernier élément qui entre en jeu et en interaction dans ces pratiques de formation : nous voulons parler des familles d'objets qui sont présents au cœur même de ce dispositif. Il y a bien sur tous les « accessoires » de jeu que les étudiants et/ou les pédagogues font entrer dans l'école au sein des processus de création artistique. Certains d'entre eux sont des décors construits au sein même de l'école, d'autres sont des éléments de costumes confectionnés parfois par les étudiants ou achetés dans des friperies ou encore loués auprès d'institutions théâtrales, comme le Théâtre de la Place, en fonction des nécessités des projets. D'autres encore sont d'origine organique, comme du sable, de la terre, des arbres, de la paille, etc. D'autres enfin, comme des verres, des bouteilles, des chaises, des bancs, des tables, des tasses, des soupières, des couverts, sont amenés régulièrement par les étudiants. Ils viennent de chez eux, empruntés dans la famille, à des amis, ils sont achetés sur les marchés aux puces, les brocantes, ... Au fur et à mesure de l'écoulement du temps pédagogique, ils vivent au sein des ateliers, le temps des projets, puis sont entreposés dans des locaux aménagés – comme par exemple les costumes qui sont stocké dans une loge à costumes. Il arrive souvent qu'ils prennent place dans les couloirs, dans les recoins de l'école, envahissant progressivement les espaces communs, comme les couloirs ou la cafétéria. Deux à trois fois par an, la direction de l'école met à disposition des étudiants et des pédagogues un container pour littéralement « vider » les locaux de ces accessoires et retrouver de l'espace. Ces périodes sont l'occasion d'un grand nettoyage collectif de l'école.

Une autre famille d'objet est celle des « œuvres » et de leurs auteurs avec lesquelles étudiants et pédagogues travaillent durant toute l'année. Elle se matérialise par les ouvrages et les photocopies qui circulent dans l'école, qui passent de main en main, que l'on retrouve posés sur les tables au sein des ateliers ou qui sont rangés sur les rayonnages du centre de documentation de Théâtre & Publics. Nous en avons déjà évoqué quelques-unes et nous en évoquerons encore d'autre par la suite. Ces auteurs ont leur importance dans les éléments du rapport esthétique/éthique à transmettre au sein de cette formation artistique. En effet, ce sont eux qui permettent la transmission de l'esprit de transmission, en proposant une certaine éthique de l'esthétique : la nécessité pour le comédien de réfléchir au type de plaisir qu'il transmet, son rapport aux objets du patrimoine et à la manière dont il les traite. De ce point de vue, nous pouvons dire que éthique et esthétique ne

font qu'un[212]. Mais l'exigence éthique porte aussi sur le rapport à ceux auxquels le comédien s'adresse, et dont il doit prendre en compte la sensibilité et leur souci d'être reconnus comme des personnes. Le comédien doit donc apprendre à traiter avec des familles d'objets, comme les « œuvres » et leurs auteurs mais aussi avec des familles de personnes, de publics comme les défavorisés, les enfants, etc. Cette dimension éthique liée à cette autre famille d'objets, que sont les publics auxquels s'adressent les créations artistiques est également présente par moment, en fonction des projets, lorsque s'agissant, par exemple, d'une création d'un spectacle pour jeune public, des classes entières d'enfants viennent périodiquement assister aux étapes de travail des étudiants au sein de l'école.

Un autre objet particulier est présent dans l'école : il s'agit d'un texte. Au fil de cette recherche, ce texte nous est apparu comme de plus en plus essentiel tant il est une clé de compréhension de ces pratiques de transmission. Nous l'avons vu apparaître physiquement lors de l'organisation des examens d'entrée du Conservatoire. En effet, lorsque les nouveaux étudiants viennent s'inscrire à l'examen d'entrée, les anciens leur préparent un week-end d'accueil, dans cette ancienne salle d'exposition du bâtiment de l'Emulation que nous avons décrit. Les murs sont couverts de photos d'exercices divers; un moniteur déroule en boucle des vidéos de réalisation récente; quelques pédagogues défilent pour exposer, autant que faire se peut, le projet pédagogique de l'école qui est, par ailleurs, synthétisé dans une petite brochure dactylographiée, « A la recherche de la singularité créatrice ». Mais chaque nouvel étudiant reçoit aussi la photocopie d'un texte présenté comme un texte fondateur, conçu à travers l'expérience d'un des maîtres de l'école et rédigé par lui, Jacques Delcuvellerie; ce texte est mis en circulation sans autre commentaire: *Le Jardinier*.[213]

Ce texte semble avoir pour but, *in fine*, de définir un contenu spécifique à suivre pour mener à bien, aujourd'hui, une transmission de l'art du comédien: il est « né » - ou s'est progressivement construit - dans un contexte tout aussi spécifique.

En effet, cet aboutissement, ici et maintenant, d'une réflexion théorique sur la « manière » de transmettre l'art du théâtre ou sur le « comment » on doit s'y

---

[212] Cf. Ludwig Wittgenstein, *Recherches philosophiques*, (trad. F. Dastur et M. Elie), Gallimard, Paris, 2005.
[213] Jacques Delcuvellerie, « Le Jardinier », in *L'Art du Théâtre*, n°8, *op.cit.*, pp. 60-72. Le texte a été réédité in *Cahier Groupov*, n°2, Liège, Groupov, Décembre 1997, pp. 15-25; et in *Les penseurs de l'enseignement de Grotowski à Gabily, Alternatives théâtrales*, n°70-71 Bruxelles, Décembre 2001, pp. 38-43.

prendre, s'inscrit dans un long cheminement de pratiques, de rencontres, de réflexions, d'échanges propres aux personnes qui composent l'équipe pédagogique de cette école. Les aspects historiques qu'il recèle, le font apparaître comme une synthèse pertinente des grandes réflexions et des débats théorico-pratiques qui ont marqué, de façon profonde, un siècle de formation de l'acteur, et fondé des traditions qui continuent à être à l'œuvre dans le travail théâtral contemporain: celles de Stanislavski, Brecht et Grotowski auxquelles on peut manifestement rattacher nombre d'expériences fondatrices du XXe siècle. Mais par ailleurs - et nous le verrons tout au long des chapitres qui suivent - il s'affiche aussi comme le point de départ d'une réflexion, permanente dans l'école, sur cette question récurrente de la transmission. Tout en balisant les caractéristiques spécifiques de cet art « vivant », il pointe et systématise les nécessités qu'il implique en terme d'échange pédagogique en définissant les termes d'une relation « archaïque » par excellence: la relation Maître-Elève sur laquelle nous reviendrons plus longuement par la suite à travers une analyse complète de ce texte[214].

A ce stade, qu'il nous suffise de préciser que nous le considérons comme une définition de l'identité artistique de l'école. Mais également, au-delà, qu'il permet à quelqu'un qui n'est pas du métier de comprendre les enjeux techniques, éthiques et esthétiques de toute formation. De ce point de vue, son statut est quelque peu ambiguë : en effet, il s'agit d'un écrit à usage interne devenu public, un écrit produit pour guider une action collective et auquel on confère aujourd'hui la valeur d'un essai, faisant partie de la littérature théâtrale, c'est-à-dire d'une littérature permettant à des amateurs de cultiver le plaisir théâtral.

Ainsi, le projet pédagogique du Conservatoire Royal de Liège semble avoir son fondement théorique, *Le Jardinier*. Les pédagogues qui s'y réfèrent n'en restent pas moins des praticiens, tout comme l'auteur de ce texte, ce qui, aux yeux de certains philosophes, ne leur permet pas d'échapper aux soupçons de rester des amateurs engagés dans un processus d'autojustification lorsqu'ils s'interrogent et tentent de fonder leur travail en théorie. Aux yeux de ces philosophes, « la production, par les artistes, de théories à partir de leur propre pratique n'échappe jamais à l'empirisme »[215].

---

[214] Ce texte est intégralement reproduit en annexe.
[215] Jacques Delcuvellerie, « De la maladie, une arme », in *Alternatives théâtrales*, n°67-68, Bruxelles, Avril 2001, p. 93. Le texte qui commence par « Nous sommes des praticiens... » retrace essentiellement le parcours mental des dix premières années du Groupov. C'est la réédition d'un texte écrit à la demande de Claire Lejeune pour la revue

Que ce texte, auquel peut se référer l'ensemble de l'équipe pédagogique du CRLg, émane d'un des satellites de l'école, Le Groupov, sous la plume de son fondateur, Jacques Delcuvellerie, n'a rien d'étrange, comme nous allons pouvoir le découvrir.

2.3. Les satellites

En effet, les classes d'art dramatique du Conservatoire Royal de Liège et le projet pédagogique de cette école se sont développés à partir de deux structures distinctes qui ont chacune leur propre histoire et leur propre développement. Ces deux satellites sont d'une part Le Groupov et d'autre part Théâtre & Publics.

2.3.1. Le Groupov

Le Groupov est né au Conservatoire Royal de Liège, dans ce lieu devenu mythique que constituait la salle abandonnée d'un cinéma de quartier d'une commune de la périphérie liégeoise, pompeusement nommée « Ans Palace », où, en marge de l'enseignement officiel, se sont réalisées ses premières expériences.

> *Le Groupov est une entreprise expérimentale au sens premier du terme: celui de la traversée d'un territoire inconnu. En revanche, il ne constitue pas un laboratoire – lequel, par définition, simule et réduit les terrains de l'expérience pour s'en assurer la maîtrise.*
> *Eric Duyckaerts, mai 1980.*[216]

Ainsi, dès le début des années '80, des synergies ont existé entre l'histoire de l'enseignement de l'art dramatique du CRLg et l'aventure artistique du Groupov. Les interrogations du Groupov ont exercé une influence déterminante sur les objectifs et les structures de la pédagogie du CRLg et, inversement, les créations du Groupov ont bénéficié largement des acquis de la pédagogie. On aura noté que, si celle-ci se définit, depuis 1985 environ, comme une recherche de la singularité créatrice d'un

---

« Réseaux » (« Modernité et postmodernité », *Réseaux*, n°88-89-90, Mons, Centre Interdisciplinaire d'Etudes Philosophiques de l'Université de Mons, 2000, pp. 151-160). Le thème du numéro de la revue explique sans doute l'éclairage particulier de l'article qui témoigne, cependant, d'une volonté de lier théorie et pratique, et de lutter contre « l'agnosticisme prêt-à-porter aujourd'hui répandu: « Il n'y a pas de vérité », exemplaire des négations qui régénèrent automatiquement ce qu'elles prétendent nier, nous a toujours paru une croyance primaire et intéressée dont l'improductivité se lit dans les mises en scène qui s'en recommandent ». (*ibid.*, p. 160.)

[216] En exergue de Jacques Delcuvellerie, « Cinq conditions pour travailler dans la vérité », in *Alternatives théâtrales*, n°44, Bruxelles, Juillet 1993, p. 16. Le texte, écrit en 1988, a d'abord circulé en version dactylographiée, avant de faire l'objet d'une publication ultraconfidentielle: « A celle qui écrit Lulu-love-life: cinq conditions pour travailler dans la vérité », Liège, éd. du Cirque Divers, 1991.

jeune acteur, les ateliers « Ici et maintenant » du Groupov proposent à leurs débuts la recherche d'une expression personnelle théâtralisée dans sa singularité même. Il y a là, évidemment, plus qu'une coïncidence. En fait, les pratiques spécifiques aux premières expérimentations du Groupov, en 1980-1981, ont été réorganisées dans de grands ateliers dits « Hic et nunc » conduits dans le cadre de l'enseignement et, à l'inverse, plusieurs créations du Groupov ont, ensuite, connu leurs premières ébauches, leurs « états naissants », au sein du Conservatoire.

C'est dans cette relation dialectique féconde que *Le Jardinier* a été publié en 1988, comme la théorisation des principes de base qui soutendent l'histoire du Groupov, dès son origine, mais aussi comme l'élaboration des éléments fondateurs du contrat moral qui ont lié progressivement - très progressivement - les pédagogues du CRLg à un projet pédagogique et, dans la foulée, les étudiants du « Studio » d'abord – sur lequel nous donnerons quelques explications par la suite -, de l'école ensuite.

Si la pratique du Groupov, fondé et dirigé par Jacques Delcuvellerie, a connu des phases très différentes, elle présente depuis les origines certaines caractéristiques récurrentes: l'association d'artistes, ayant par ailleurs une carrière autonome, dans la gestation progressive d'une création commune sous la conduite d'un « maître-d'œuvre ». Aussi bien le premier événement public du Groupov: « Il y a des événements tellement bien programmés qu'ils sont inoubliables avant même d'avoir eu lieu » (1981) que l'un des derniers spectacles: « Rwanda 94 », ont été élaborés de cette façon; la permutation et/ou le flottement des fonctions: des acteurs devenant metteur en scène, vidéaste s'exposant dans des « performances » physiques, etc.; une constante interrogation sur les questions de la représentation, sur ses limites, sur les frontières troubles entre réel et symbolique dans un art qui se réalise en chair et en os, ici et maintenant; le maintient, parallèlement à la création de spectacles, d'une activité purement expérimentale (c'est pourquoi, depuis quelques années, le Groupov s'est désigné comme Centre Expérimental de Culture Active, indiquant par là qu'il n'est pas seulement une entreprise théâtrale). A titre d'exemple, le Groupov organise régulièrement depuis 1993 des sessions de travail de cinq jours et cinq nuits dans la forêt, les « Clairières ». Ces expériences poursuivent à leur manière les essais de Grotowski de l'époque du « Special Project » ou de groupes comme « L'Avventura », elles n'ont aucun rapport avec le spectacle et les participants ne sont pas nécessairement des artistes.

2.3.2. Théâtre & Publics

Cette association sans but lucratif entretient avec le Conservatoire des liens privilégiés qu'il conviendra de démêler progressivement. Mais d'emblée, il faut savoir que Théâtre & Publics (T&P) est le dernier avatar d'une longue histoire de recherche organisée par les deux institutions qui l'ont précédé: la « Session Expérimentale pour la formation de l'acteur » et « le Centre de recherche et de formation théâtrale en Wallonie » (CRFTW). Que cela soit au sein de l'Emulation ou que cela soit, aujourd'hui, au sein du Val Benoit, Théâtre & Publics a toujours eu ses bureaux « à côté » de l'école. A l'époque du dispositif d'observation, la partie émergée de l'iceberg consistait dans une enfilade de rayonnages, d'armoires métalliques, de fichiers... Oh! Rien de bien spectaculaire: le tout tenait en quatre pièces de six mètres sur cinq et deux couloirs. Nous avons déjà évoqué cette bibliothèque de cinq à six mille volumes, tous spécialisés dans les « études théâtrales »; plusieurs rayons y sont remplis d'études bibliographiques diverses qui ouvrent un champ d'investigation bien au-delà de ce modeste local. Depuis peu, l'informatique élargit encore l'horizon. Quelques armoires métalliques vont retenir notre intérêt. Passons sur la pléthore des dossiers comptables, envahissant dans les locaux, comme dans les archives, pour nous concentrer sur trois d'entre elles, assez vastes à vrai dire, où s'entassent littéralement des classeurs suspendus à l'ancienne mode. Sur l'une d'entre elles, au fond de la bibliothèque, une simple inscription indique: « B.L.I.E.T. », Bureau de Liaison Internationale des Ecoles de Théâtre. Elle contient un trésor, puisque ces classeurs conservent, depuis plus de trente ans, tous les documents pédagogiques que quelques cent vingt écoles du monde entier ne cessent d'adresser à la demande du secrétariat du Bureau Permanent de la Formation de l'I.I.T. (Institut International du Théâtre), qui avait précisément son siège à Théâtre & Publics.

Les Traditions fondatrices du théâtre contemporain, en particulier celles de Stanislavski et de Brecht, ont littéralement déboulé dans la formation théâtrale du CRLg, à travers la première rupture effectuée par la Session Expérimentale et la volonté du corps pédagogique d'installer une réelle rébellion contre l'autorité traditionnelle, généraliste et institutionnelle, de la formation au « bien dire », à la déclamation dans le goût français[217]. Cette volonté inscrivait dans l'Ecole une

---

[217] Certains pédagogues rappellent qu'en 1971 une rencontre, capitale pour eux, avait eu lieu avec Antoine Vitez dans la préparation d'un projet consacré au « Précepteur » de Lenz qui n'a pas abouti en raison des résistances conjuguées du Conservatoire et d'une jeune compagnie - Le Centre Dramatique de Liège. On sait avec quel succès

approche pédagogique délibérément caractérisée par la surprise et l'étonnement qu'elle pouvait provoquer à travers une approche rapide - des ateliers de six à huit semaines, dirigés par des artistes d'exception ou des spécialistes de domaines peu fréquentés - des enseignements de Stanislavski et de Brecht. C'était le sens de la succession, perçue à l'époque comme violemment contradictoire, des premiers ateliers de la Session Expérimentale.

Cette Session est constituée, sur l'impulsion de René Hainaux, en 1970 au sein du Conservatoire Royal de Liège par le Ministre de la Culture et soutenue par les initiatives et la collaboration des enseignants. Elle a existé parallèlement à l'enseignement régulier jusqu'en 1983. Le relais de ces initiatives a été ensuite repris par le Centre de recherche et de formation théâtrale en Wallonie., puis par Théâtre & Publics. Entre 1970 et 1983, cette session a organisé des séminaires et des ateliers d'une durée variable (minimum 30 heures, maximum 3 mois, en moyenne 6 semaines). Ont été invités, pour des travaux de recherches sur l'*Interprétation*, des Maîtres étrangers:

Uta Birnbaum (Berlin Est), Initiation aux techniques d'interprétation brechtienne (1972-1979), réalisation de "Combien coûte le fer" de B. Brecht (1980); Catherine Dasté (Paris) et les Trétaux de l'enfance (Liège), "Baluche l'épouvantail" - L'interprétation dans le théâtre pour enfants (1973); Miroslav Dedič (Belgrade), Les premiers pas de l'acteur (1975), La construction du personnage dramatique (1976); Marc Dumetier (Montbeliard), Utilisation de la commedia dell'arte dans la création collective contemporaine (1977); Lewin Goff (USA, Iowa), et Johnny Monteillet (Nice), Travaux pratiques sur la comédie musicale (1980), "Jouer, chanter, danser" atelier préparatoire autour de "Candide" de Voltaire (1983); Helfrid Foron (Stuttgart), Atelier de réalisation "Marat-Sade ou la persécution de J.P. Marat représenté par le groupe théâtral de l'hospice de Charenton sous la direction de M. de Sade" de P. Weiss (1979), repris en 1980; Jean Hurstel (Montbéliart), Prise de parole, animation socio-culturelle, théâtre dans la rue (1973), Théâtre et animation socio-culturelle, spectacle "Valheureux Potet" (1976), Formation de comédien-animateur (1977-1983); Michel JeanJacques (Aix-Marseille), Improvisation en situation d'animation (1975), Initiation au jeu automatique et à l'improvisation (1979); Gaston Jung (Strasbourg), "Je voudrais être un cavalier" - création collective (1976); Alain Knapp (Strasbourg), Approche de l'action scénique (1983); Pierre Lefevre (Strasbourg-New York), Jeu sous le masque (1974), Intervention dans le spectacle "Dracula" (1975); Daniel Leveugle (Paris), Le style dans le théâtre classique (1977), Molière - "Tartuffe à 'Géométrie variable'" (1978), Interprétation des classiques - l'âge baroque et la jeunesse de Molière (1979), Atelier de réalisation Diderot, "L'homme des lumières" (1983); Michael Nash (New York), Approche non littéraire de la mise en scène (1978), Initiation des comédiens à la mise en scène (1980); Marcos Portnoy (Valparaiso-Chili), Création collective: "Rêver l'amérique latine" (1974),

---

Vitez a pu développer, par la suite, ces mêmes principes de rébellion tant aux Ateliers d'Ivry qu'au sein du Conservatoire de Paris.

Improvisation en vue de l'animation - formation du comédien-animateur (1977-1983); André Steiger (Lausanne), Jeu pulsionnel/jeu citationnel/jeu dialectique (1973); Frantisek Stepanek (Prague), Initiation à la pédagogie de la mise en scène - 1ère année, Initiation à la dramaturgie et à la pédagogie de la mise en scène - 2ème et 3ème année (1975), L'apprentissage de la mise en scène - Colloque (1980); Wanda Szczuka (Varsovie), Travail sur les styles (1979); Andréas Voutsinas (New York), Initiation aux techniques d'improvisation en usage à l'Actor's Studio (1970); Yutaka Wada, (Japon), Improvisation en vue d'un spectacle pour enfants (1977); Peter Wysbrod (Brenne), initiation à l'art du geste (mime) (1975);

et des Maîtres belges:

Paul Anrieu (Bruxelles), Initiation au jeu brechtien - "Liberté à Brême" de Fassbinder (1979); Frédéric Baal, Ann West (Bruxelles), Le travail de l'acteur au Laboratoire Vicinal (1979); Jean-Marie Degesves, Michel Jakar (Bruxelles), Le jeu du comédien devant la caméra (1978-1979); Jacques Delcuvellerie (Liège), Montage du 1er acte de Phèdre dans une lecture structuraliste (1971), Réalisation de la "Comédie sans titre" de Ruzzante (1977), Réalisation du spectacle "La ronde" de Shnitzler (1978), Initiation aux marionnettes traditionnelles et la mise en scène du théâtre de marionnettes (1979), "Jean Prolo", atelier de réalisation-coproduction Fondation J. Gueux (1980); Jacques Delcuvellerie et Eric Duyckaerts (Liège), Phase préparatoire à la réalisation du spectacle "Marat-Sade" de P. Weiss (1979); Eric Duyckaerts (Liège), Introduction à la lecture psychanalitique des œuvres littéraires de Rimbaud "Le Bateau Ivre" (1980); Robert Germay (Liège), "Liberté à Brême" de Fassbinder (1980); René Hainaux (Liège), Initiation des comédiens aux tâches de la mise en scène (1981); Alain-Guy Jacob (Liège), Réalisation du "Cid" de Corneille (1971), Réalisation du "Burlador", d'après Turso de Molina (1972), Réalisation du "Roi Lear" de Shakespaere (atelier en collaboration avec B. Bouhy [Animations scolaires] et C. Stine [training vocal] (1976), Réalisation d'une comédie musicale "The boy friend" de S. Wilson (1976), Animations en milieu scolaire "romantisme et société" (1977) - Atelier de réalisation "T'es un chic type, Charlie Brown" (1979); Michel Jakar (Bruxelles), Le jeu du comédien devant la caméra (1979-1980-1981), Réalisation filmique de "Grand et Petit" de B. Strauss (1983); Richard Kalisz (Liège), Traditions, folklore et dramaturgie, séminaire en préparation de l'atelier "Le journal vivant" (1977), "Le journal vivant" (1978), Atelier de réalisation "Entre deux Guerres" (1983); Benoît Labaye (Liège), Initiation à l'audio-visuel dans la formation de l'acteur (1977), La vidéo et le travail du comédien (1978), Réalisation d'un télé-film "L'oeil des autres" 1979; Jean Lambert (Liège), "Combien coûte le fer", de Brecht, atelier (1980); Simone Malherbe (Liège), Interprétation collective de textes de Norge (1979); Philippe Müller, Initiation à l'improvisation et à l'approche de l'action scénique (1979-1980); Max Parfondry (Liège), "Non si paga" ("Faut pas payer") de Dario Fo - atelier de coproduction C.R.F.M.T.W. - Saison du Jeune théâtre (1980) - "A la corne du Bois Gosette" d'Emile Hesbois - Prototype de théâtre d'application (1981-1982); Janine Robiane (Liège), Montage scénique "L'époque et la jeunesse de Molière" (1980); Liliane Verspeelt (Liège), Mise en onde de la première partie du "Bois Lacté" de D. Thomas (1971).

Mais, autre contradiction, la Session Expérimentale nourrissait en même temps une autre ambition, dans le rejet partiel de la Tradition française du « bien dire »: celle de constituer un corpus de techniques de base de l'acteur, essentiellement centré sur le corps, avec ses corollaires - voix, mouvement, improvisation -, dans le droit fil

des recherches de Michel Saint-Denis, et par la succession récurrente, et davantage organisée, d'ateliers d'initiations pratiques. Ont également été invités pour des travaux spécialisés sur les formations de base de l'acteur, des Maîtres étrangers:

Gerda Alexander (Copenhague), *Initiation pratique à l'eutonie* (1972); Caroline Ducrocq (U.S.A.), *Libération de la voix naturelle - formation des formateurs* (1977); Helfrid Foron (Tubingen), *Initiation pratique au problème de la formation corporelle* (1980); Kristin Linklater (New York), *Libération de la voix naturelle* (1974-1978); Kristin Linklater et Caroline Ducrocq, *Libération de la voix naturelle, formation des formateurs* (2 séminaires à Liège, 2 séminaires à Bruxelles) (1976); Garett List (New York/Liège), *Initiation à l'improvisation musicale* (1981-1983); Isso Miura (Tokyo), *Entraînement pour la danse et le théâtre* (1980); Galina Morosova (Moscou), *Initiation pratique au mouvement, au combat et à l'acrobatie scénique* (1974-1981); Odin Teatret, Sylvia Ricciardelli, *Travail physique* (1979-1983); Louis-Jacques Rondeleux (Paris), *Formation vocale* (1978); Victoria Santa Cruz (Lima, Pérou), *Découverte et développement du sens rythmique* (1980-1981); Mustapha Tettey Addy (Ghana), *Percussions et rythmes* (1979);

et des Maîtres belges:

Jean-Marie Billy (Liège), *Tests préparatoires au chant pour comédien* (1979), *Chant choral pour comédien* (1980), *Initiation à l'improvisation vocale* (1981); Joseph Breulet (Liège), *Training autogène* (1979); Jo Dua (Bruxelles), *Occupation de l'espace* (1971); André Emotte (Bruxelles, New York), *Games and music, improvisation* (1973); Bernard Istace (Liège), *Initiation à l'eutonie - séminaire au studio Copeau de Verviers* (1975); Jacques De Lescaut (Bruxelles), *Initiation des comédiens au chant* (1977-1978), *Tests relatifs à la voix chantée* (1978); Janine Remacle (Liège), *Claquettes*, séminaire en collaboration avec Aldo Martinig (1978)

Paradoxalement, ce sont peut-être ces ateliers qui ont davantage permis aux deux grandes Traditions, stanislavskienne et brechtienne, d'imprégner l'Ecole et d'y développer un processus créateur où il s'agissait de rendre les enseignements de Stanislavski et de Brecht productifs et efficaces dans la formation. La pratique des deux grands maîtres était au départ à peine exploitée tant dans la formation que dans la vie professionnelle ambiante; les pédagogues avaient conscience qu'il ne pouvait s'agir là d'une simple reprise, que l'enseignement des maîtres devait être réélaboré de façon créatrice dans la mesure où il apparaissait clairement qu'ils étaient, l'un et l'autre, les ennemis déclarés de tout dogmatisme (même si les écoles de l'Est, d'où venaient la plupart des maîtres étrangers, étaient volontiers soupçonnées d'entretenir ces Traditions de manière dogmatique). Mais il nous faudra, cependant, pousser plus avant dans le « laboratoire » pour vérifier l'hypothèse selon laquelle cette référence aux Maîtres se recompose

fondamentalement sous la poussée de l'émergence d'une pédagogie nouvelle caractérisée par les « Passages obligés » et *Le Jardinier.*

C'est ce type d'organisation lié à ce type de questionnement que la Session Expérimentale va introduire au CRLg, après une période d'expérimentation. Nous ne pouvons faire ici la description par le menu de cette recherche qui s'est achevée en 1983, la simple nomenclature des séminaires et ateliers que nous venons de présenter en indique l'orientation.

La description qui va suivre, à travers le rapport du directeur de la Session de l'époque, *Le point sur dix années de pratique*[218], montre qu'elle a pu faire sérieusement avancer les problèmes sur des objectifs aussi fondamentaux que l'élaboration d'une formation de base cohérente pour l'acteur, l'élaboration d'une pédagogie du projet et de « l'Application » dont une bonne partie a commencé à se réaliser au sein du C.R.F.T.W., et à se développer au sein de Théâtre & Publics.

> *Depuis près de dix ans, la Session Expérimentale a pu - grâce à une structure relativement souple (dont il serait dangereux qu'elle se rigidifie) - s'adapter aux réalités des problèmes de la formation de l'acteur et agir sur le milieu à un double plan.*
> *1. Au sein de l'école elle-même*
> *Elle a tout d'abord permis de sérieuses mises en cause (cf. à ses débuts, la succession des séminaires d'Andréas Voutsinas, de Jacques Delcuvellerie, de Uta Birnbaum, d'André Steiger)*[219]*, des bouleversements salutaires qui ont permis progressivement à une équipe pédagogique (lentement constituée au contact de la Session) de se forger l'idée de ce que pourrait être une "école" remplaçant une mosaïque de cours. Notamment depuis 1975, les "réunions pédagogiques de juillet" tentent d'intégrer dans la pratique quotidienne du Conservatoire les leçons d'une longue suite de séminaires et d'ateliers; en 5 ans, on peut juger du rôle déterminant de la Session dans l'évolution d'un cours "d'Art dramatique 6h/semaine" vers ce qui peut paraître déjà une "école" bâtie partiellement sur la pédagogie du projet.*
> *Ce rôle fondamental, la Session a commencé à le jouer dans une sorte de "désert wallon" en matière de formation de l'acteur; les bouleversements introduits ont désormais acquis droit de cité dans nombre de formations ponctuelles qui commencent à se*

---

[218] Max Parfondry, « Session expérimentale pour la formation de l'acteur. Bilan de l'année 1980 », Liège, CRLg, 1980.

[219] Andréas Voutsinas, assistant de Lee Strasberg, qui initiait à la méthode de l' « Actor's Studio »; Jacques Delcuvellerie, jeune pédagogue issu de l'INSAS, qui initiait à la lecture structuraliste de la tragédie, inspirée de Roland Barthes; Uta Birnbaum, assistante de Bertolt Brecht dans les dernières années de sa vie au « Berliner Ensemble », metteur en scène à Postdam, puis à Hanovre, qui initiait au jeu épique; André Steiger, metteur en scène, professeur à Strasbourg, Lausanne, ..., qui initiait au jeu dialectique.

développer un peu partout (cf. à cet égard, l'enquête réalisée en 1979 sur les formations théâtrales en Wallonie).
Néanmoins, cet élargissement de la formation observable en Wallonie a permis à la Session de développer une tâche plus spécifique et plus profonde dans un domaine de la formation professionnelle que ne peuvent aborder les formations ponctuelles détachées d'une école. En matière de formation de base (corps, voix, imaginaire), elle a pu, grâce aux apports de maîtres étrangers, non seulement ouvrir des chemins (dont certains étaient inconnus jusque là en Belgique) et palier des insuffisances de l'enseignement régulier, mais encore elle a réussi à former des formateurs (improvisation, voix, action culturelle) dont certains sont venus étoffer l'équipe pédagogique du Conservatoire, tandis que d'autres pouvaient "dynamiser" des enseignements parallèles. (...)
2. Par ailleurs, la Session s'est efforcée, dès le début de son existence, de développer son champ d'activité à l'écoute des réalités de la création (ou des besoins en création) dans un milieu culturel régional défavorisé. Très tôt, elle a amorcé la réalisation de petits ateliers, d'abord internes à l'école, le plus souvent possible en relation avec des activités artistiques de la région (cf. l'atelier de Catherine Dasté et la longue suite des ateliers divers repris dans le rappel historique ci-joint). Depuis plusieurs années, elle a lancé l'idée d'un "Théâtre d'Application", véritable lien organique entre l'école et la pratique professionnelle. De proche en proche, elle a pu, avec des moyens extrêmement modestes, concrétiser cette idée jusqu'à aboutir ces dernières années à créer des interactions substantielles entre divers publics et l'école elle-même par le biais de coproduction avec des organismes professionnels (Nouveau Gymnase, Saison du Jeune Théâtre, Théâtre de la Communauté) ou des mouvements volontaires en prise directe avec les réalités culturelles de la région.
La Session peut, de façon fondée, commencer à entrevoir la réalisation d'un des objectifs les plus importants, dans la mesure où une formation ouverte apparaît d'ores et déjà comme capable d'influer sur le devenir de la création dans la région liégeoise. On peut espérer que cette action s'élargisse, conjuguée à l'action du Centre de Recherches et de Formation Théâtrales en Wallonie(C.R.F.T.W.).

D'une part, elle s'est attelée à l'intensification et à la diversification du travail technique de l'acteur: formation corporelle, formation vocale et formation au mouvement, ainsi que formation à l'improvisation dont le rôle est le plus « âprement discuté »[220]. Au plan de l'interprétation, il s'agit, dans le droit fil de Michel Saint-Denis, d'aller à la rencontre des différents « genres » et des différents « styles ».
Mais d'autre part, elle ouvre un champ de préoccupations sur la pédagogie des publics qui se concrétisera par la création de la formation des comédiens-animateurs que nous aborderons plus loin.

---

[220] Cf. Georges Sion, *op.cit.*, p. 41.

Au terme de cette visite du Conservatoire et de la présentation des organismes qui ont permis à l'école et à son projet d'exister et de se développer, nous voulons attirer l'attention sur le fait que ce texte constitue bel et bien une évaluation de l'action entreprise au sein de cette école. De ce point de vue du genre, il est complémentaire de celui de Jacques Delcuvellerie, *Le Jardinier*, sur lequel nous allons revenir et qui s'articule autour du projet pédagogique. Il participe à la définition de l'originalité du CRLg et constitue un indicateur d'une attitude rationnelle, non traditionnelle, à l'égard de la formation du comédien. Par ailleurs, ce texte est emblématique d'une approche objective de la formation, par opposition à l'approche subjective. Il rappelle trois objets particulièrement importants pour le comédien : le milieu dans lequel il travaille, la relation pédagogique et la scène.

3. Evolution et ruptures dans la formation au CRLg, une histoire de l'école.

3.1. L'imbrication institutionnelle: les cinq Ecoles

Actuellement la formation théâtrale se dispense dans cinq Instituts en Communauté française de Belgique: trois Conservatoires Royaux[221] et deux Instituts supérieurs; l'un, l'Institut National Supérieur des Arts du Spectacle (INSAS), appartient au réseau de l'enseignement public officiel[222] et est implanté à Bruxelles, l'autre, l'Institut des Arts de Diffusion (IAD), appartient au réseau de l'enseignement libre confessionnel et est implanté sur le Campus de l'Université Catholique de Louvain-La-Neuve. Les trois Conservatoires Royaux sont respectivement implantés à Bruxelles, Mons et Liège.

Jusqu'en 1999, l'ensemble de ces établissements était régi par l'Administration de l'Enseignement artistique, intégrée à l'Administration Générale de l'Enseignement Supérieur. Mais, en raison de ses particularités, l'Enseignement artistique n'avait pas été inclus dans la loi de 1971 qui organisait l'Enseignement Supérieur, et

---

[221] L'appellation Conservatoire « Royal » distingue ces trois Instituts « supérieurs » des Conservatoires communaux (municipaux) et des Académies, établissements d'enseignement à horaire réduit, subventionnés par la Communauté française de Belgique.

[222] Depuis les réformes institutionnelles de la Belgique, l'enseignement n'est plus de la compétence de l'Etat fédéral, mais des deux Communautés respectives, la Communauté française et la Communauté flamande. La Communauté administre trois réseaux d'enseignement: le public (officiel), le libre (privé) confessionnel et non confessionnel, le CEPEONS (réseau d'enseignement public des Provinces et des Communes).

pendant 28 ans, toutes les tentatives de réforme ou de restructuration ont buté sur des obstacles institutionnels. Le décret du 17 mai 1999 relatif à l'Enseignement Supérieur Artistique a classé certains établissements d'enseignement artistique, dont les Conservatoires, dans l'Enseignement Supérieur. Un décret d'application a suivi: c'est la décret du 20 décembre 2001 (paru au journal officiel, Le Moniteur belge, le 2 mai 2002) fixant les règles spécifiques à l'Enseignement Supérieur Artistique organisé en Ecoles Supérieures des Arts.

Ces deux décrets ont eu un impact certain sur la structure des « Ecoles » et en particulier sur la formation théâtrale qui s'y organise. Les bouleversements se sont avérés nombreux: profonde modification des organes de gestion de l'Ecole, du règlement des études, des conditions d'accès et de délivrance des diplômes, de l'encadrement, des statuts des personnels, ... Le projet pédagogique du Conservatoire Royal de Liège (CRLg), en perpétuelle mutation, a su s'adapter à ces nouvelles structures. Certes, au plan pédagogique, le passage d'une organisation des études par « classe » à une organisation en candidatures, licences, troisième cycle à la rentrée 2002/2003 et la mise en application de la Déclaration de Bologne qui organise les études en baccalauréats, maîtrise et 3ème cycle en septembre 2004 ont été, sans nul doute, source de changements profonds. L'écoulement du temps ethnographique ne nous a pas permis de les intégrer dans la présentation des résultats de la présente recherche. Il serait intéressant d'en évaluer la portée, au regard de la transmission des compétences mais ce serait l'objet d'une autre étude.

Cependant, il est un fait étonnant que les nouveaux décrets n'ont pas changé: une Communauté de quatre millions d'habitants organise l'enseignement du théâtre dans cinq écoles supérieures; ce qui peut paraître pléthorique. La réalité institutionnelle est tout autre: la conversion opérée, par exemple, au Conservatoire de Paris (création de deux Instituts spécifiques pour la musique et pour l'art dramatique), ne s'est pas opérée en Communauté française de Belgique, où la formation théâtrale ne trouve aucune institution qui lui soit entièrement dévolue. Même dans les Instituts supérieurs où la structure (en particulier à l'INSAS issu du mouvement créé par Michel Saint-Denis, créateur notamment de l'Ecole de Strasbourg), a pu être plus accueillante à l'élaboration d'une formation théâtrale, le cinéma et l'audiovisuel ont réduit l'importance des sections d'interprétation dramatique à la portion congrue. Le phénomène est d'avantage sensible dans les Conservatoires Royaux – qui jusqu'il y peu de temps étaient encore qualifiés de

« musique » -, où nous avons pu observer que jusqu'à présent, d'un point de vue institutionnel, les dispositifs dispensant l'art dramatique se trouvent littéralement noyés dans plus d'une centaine de classes musicales, soumises à la même réglementation d'organisation des études - inadéquate à la formation théâtrale -, sans poids institutionnel aucun pour s'en démarquer réellement et acquérir l'autonomie souhaitable à la spécificité de leur objet. Et au regard des évaluations internes[223] qui ont été menée, les nouvelles réformes n'ont pas permis cette reconnaissance et cette autonomie de l'enseignement du théâtre dans les conservatoires.

Car si la réalité institutionnelle marginalise l'enseignement du théâtre dans les Conservatoires, la réalité pédagogique est tout autre. La formation théâtrale y représente un bon tiers des effectifs. Etudiants et pédagogues ont, dans les vingt dernières années, hissé leur formation à un niveau non seulement très acceptable dans le concert européen, mais dans bien des aspects à un réel niveau d'excellence.

C'est une dichotomie importante, source évidente de tensions inévitables, inscrites dans le dysfonctionnement institutionnel lui-même[224].

3.2. Le Conservatoire Royal de Liège - la vertu du renouvellement

Lorsque Claude Stratz prend, à la fin de l'année 2001, la direction du Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique de Paris, et qu'il se demande: « De quelle maison vais-je hériter? Quelle sera sa force d'inertie? Quels moyens aurais-je de la faire évoluer? », il constate:

> *Le Conservatoire a la vertu de former de très grands comédiens et metteurs en scène. En même temps, il n'a pas vraiment d'identité artistique. C'est avant tout une institution, c'est-à-dire une maison de la tradition dans ce que la tradition peut avoir de plus convenu, même si elle a prouvé qu'elle était capable de se renouveler -*

---

[223] Cf. Nathanaël Harcq, « La réforme de l'enseignement artistique », *in Rapport d'évaluation de la convention 2004-2007*, Théâtre & Publics, Liège, 2007, p.65.

[224] Tout au long de notre analyse du projet pédagogique du Conservatoire Royal de Liège (CRLg), nous tenterons d'indiquer cet écart permanent entre le fait pédagogique et le cadre institutionnel.

> *comme elle a fait dans les années 1970 avec la suppression du concours de sortie et l'arrivée de professeurs comme Antoine Vitez*[225].

La caractérisation du Conservatoire est d'une très grande justesse et les pédagogues du Conservatoire Royal de Liège (CRLg) ont pu faire un constat semblable tout au long de l'histoire de leur « maison », en même temps qu'ils ont pu, à diverses étapes clés de cette histoire, procéder à des renouvellements, source de bouleversements salutaires.

Comme nous l'avons déjà présenté, c'est précisément en 1970 que s'organise un premier renouvellement fondamental de la pédagogie, sous l'égide de l'acteur René Hainaux. Lorsque celui-ci devient titulaire de la classe d'art dramatique du CRLg, ce n'est pas seulement l'acteur en rupture du Théâtre National de Belgique - dont il avait contribué à la fondation, y compris, dès avant la guerre, dans ses prodromes des « comédiens Routiers »[226] - qui débarque, c'est aussi un des membres fondateurs de l'Institut International du Théâtre (I.I.T.) et l'un des organisateurs principaux des « Rencontres Internationales » sur *La formation professionnelle de l'acteur* de Bruxelles en 1963, de Bucarest en 1964, de Essen en 1965, de Venise en 1965 et de Stockholm en 1967[227]. On peut trouver dans les thèmes de ces « Rencontres » - souvent initiés par Michel Saint-Denis - les fondements les plus généraux de toute une démarche parallèle à l'enseignement régulier que René Hainaux va instituer sous le titre de *Session Expérimentale pour la formation de l'acteur*[228], construite sur les impulsions de Michel Saint-Denis et du modèle du « Old Vic Theater Center ».

---

[225] Claude Stratz, propos recueillis par Brigitte Salino dans le journal *Le Monde* du 20 décembre 2001.

[226] Cf. Philip Tirard, *Histoire du Théâtre National et de J. Huysman*, Bruxelles, éd. C.F.C., 1996; Paul Aron, *La mémoire en jeu*, Bruxelles, éd. La Lettre volée, 1995.

[227] Cf. Georges Sion, *Synthèse des cinq rencontres internationales sur la formation de l'acteur*, Paris, UNESCO, I.I.T., s.d.

[228] Sur la référence à l'I.I.T. et le modèle de Michel Saint-Denis, on consultera nombre d'articles récurrents de la collection du « The World of Theatre - Le Monde du théâtre » publiée jusqu'à nos jours par l'I.I.T. à l'occasion de chaque congrès bi-annuel; ainsi que Michel Saint-Denis, « Plaidoyer pour une formation théâtrale contemporaine », Paris, 1962; Pierre-Etienne Heyman, « Sur la formation du comédien », in *Travail théâtral*, n°8, Juillet-Septembre 1972, pp. 76-85. Sur le débat institué par l'I.I.T. dans le réseau des Ecoles de théâtre dans le monde, leur diversité d'orientations et de programmes, mais aussi leur constante d'organisation, de questionnements, jusque dans les années 80, on consultera: les ouvrages généraux de Dominique Leroy, *La formation professionnelle des travailleurs culturels du spectacle et de l'interprétation musicale dans les pays de la Communauté*, Livre I à IV, Bruxelles, Commission des Communautés Européennes, 1981; de Paul Vernois et Ginette Herry, *La formation aux métiers du spectacle en Europe occidentale*, Paris, Klincksieck, 1988; de Philippe Ledent, *Les métiers du spectacle*, Namur, Ministère de l'Emploi - Service d'Information sur les Etudes et les Professions (SIEP), 1994; les comptes-rendus et rapports déjà cités des congrès et « Rencontres Internationales » organisées par l'I.I.T. sur La formation professionnelle de l'acteur; « Les Etats Généraux du Théâtre » du 17-22 mars 1980, Paris, I.I.T./P.U.F., 1980; ainsi que *Les voies de la création théâtrale*, vol. VII, IX et XVII, Paris, C.N.R.S., 1979, 1981 et 1990. J'ai pu également consulter différents ouvrages, textes de synthèse, rapports de stages, plaquettes de présentation sur diverses écoles et formations théâtrales en Europe, couvrant ainsi un domaine plus large que la France et la Belgique; citons: pour la Suisse romande, « Apprendre à être acteur: les deux écoles de Suisse romande », in *Alternatives*

En effet, lorsqu'en 1953 Michel Saint-Denis prend la succession d'André Clavé, à la tête du Centre Dramatique de l'Est (C.D.E.), c'est dans le cadre de la « décentralisation » qui, au sortir de la guerre, est à l'origine d'une série d'actions menées par des troupes de théâtre dont l'objectif est de reconstituer, sur le territoire national, le paysage culturel français et étranger. Le but était de redonner « à voir et à entendre » les valeurs humaines tues et enfouies dans les mémoires.

Ces actions eurent pour effet de revaloriser les métiers du théâtre et surtout de créer de nombreux foyers artistiques nouveaux. Il devenait urgent de former des acteurs capables d'y entrer, de même que des artisans du théâtre capables de les accompagner[229]. Face à ce constat, Michel Saint-Denis, fort de son expérience de la « Old Vic School », ouvre à Colmar, le 1er janvier 1954, l'Ecole Supérieure d'Art Dramatique - l'Ecole du C.D.E.[230]

Michel Saint-Denis va surtout veiller à ce que l'Ecole fasse de l'acteur un artiste, c'est-à-dire un homme d'intégrité et de culture, voué tout entier à la pratique de l'art. Il va défendre la théorie du théâtre à fonction humaine et sociale. Pour cela, il va délibérément tourner le dos au divertissement, à l'artifice, à la convention et à l'exhibitionnisme. Le système commence donc par exiger de l'élève, qui doit tout tirer de son propre fond, une personnalité, un caractère, une conduite qui conditionnent la vie et la pratique quotidienne de son métier. L'organigramme de l'Ecole se présente comme un organisme de combat destiné à soutenir un mouvement particulier : la formation non pas d'interprète mais de créateur. L'Ecole réagit contre toute forme de routine au théâtre. L'innovation de Strasbourg par rapport à l'Old Vic, c'est le passage de deux à trois années de cours pour les élèves d'art dramatique et de une à deux années pour les élèves techniciens.

---

théâtrales n° 25, Bruxelles, février 1986; pour l'Italie, « Scuola di teatro di Bologna, Atti del convegno internazionale di scuole per la formazione dell'attore », Riccione, 1981; et « Prima del teatro, Sette scuole per sette modelli », Pisa, Pacini, 1985; pour la Grande-Bretagne, « Conference of drama schooll, Guide to Courses », London, Central School, 1989-90 sq; pour la Hollande, « Theaterschool », Amsterdam, 1991 sq; et « The structure for the training of drama teachers in the Netherland », 's-Gravenhage, Minister of Education and Sciences, 1983; pour l'Allemagne, « Stockholmer Protokol », Berlin, Henschelverlag, Kunst und Gesellschaft, 1969; « Schauspielen, Handbuch der Schauspieler-Ausbildung », Herausgegeben von Gerhard Ebert und Rudolf Penka, Henschelverlag Kunst und Gesellschaft, Berlin, 1981; et Konrad Kuhnt/ Gerd Meissner, « Alles Theater, Schauspieler werden - Aber wie? », Hamburg, Taschenbuch Verlag, 1987, qui élargit le descriptif des écoles et l'analyse de la formation aux autres pays de langue allemande, Autriche et Suisse alémanique.

[229] Cf. Jacques Copeau, « Un essai de rénovation dramatique », in *La Nouvelle Revue Française*, septembre 1913, cité par Jean-François Dusigne, *Le Théâtre d'Art, aventure européenne du XXe siècle*, Paris, éd. Théâtrales, 1997, pp. 39-47. Le chapitre V de ce manifeste est consacré aux « Elèves-comédiens ».

[230] Ce n'est qu'en octobre 1954 que l'Ecole et le C.D.E. sont transférés à Strasbourg.

En 1957, Michel Saint-Denis laisse la place à Hubert Gignoux. C'est alors une autre histoire qui commence, celle de l'Ecole Supérieure d'Art Dramatique du Théâtre National de Strasbourg. Mais son influence reste grande dans le réseau des Ecoles de Théâtre dans le monde. Elle y détermine des changements d'organisations dans lesquels le CRLg va s'inscrire et un ensemble de questionnements récurrents dont René Hainaux va notamment faire la synthèse au Congrès de l'I.I.T. de Varsovie en 1978.

Le propos d'une école est-il de former ses étudiants comme créateurs, maîtrisant suffisamment les modèles pour les dépasser, soucieux de mettre en accord leurs convictions et leurs actes, et suffisamment entraînés techniquement pour se permettre au moyen de leur corps, de leur voix et de leur imaginaire de créer des formes nouvelles? Ou bien le devoir d'une école est-il de former des étudiants comme des « interprètes » ou de bons exécutants, capables de répondre aux instructions multiples des metteurs en scène et suffisamment entraînés techniquement, au moyen de leur corps, de leur voix et de leur imaginaire, pour atteindre les objectifs qu'on leur assigne?[231]

Ce sont des interrogations voisines qui agitent le questionnement sur la formation d'un comédien « polyvalent », opposé à un comédien doté de la parfaite maîtrise d'un seul et unique code de jeu. C'est une question qu'apparemment aucune école structurée ne résout de façon globale, dans la mesure où la question est souvent posée à travers des tentatives de s'attaquer à tous les « genres » - la comédie, la tragédie, le drame et pêle-mêle Sophocle, Shakespeare, Molière, Chekhov, le théâtre de boulevard, mais aussi la comédie musicale (i.e. jouer, danser, chanter), aussi bien que le théâtre pour enfants en tentant de tenir compte de la spécificité de ce public - comme à tous les « styles » - pouvoir jouer à la manière de la Comédie française, mais aussi à la manière de Stanislavski, mais aussi à la manière de Brecht, ou avoir la capacité de participer à des spectacles dits d'intervention.

D'autres questions surgissent, non sans rapport avec les premières, mais ouvrant d'autres problématiques. Quels liens l'école doit-elle entretenir avec la pratique

---

[231] On y retrouve, certes, les interrogations de Michel Saint-Denis, ancrées dans les premières démarches de la première école de Copeau au Vieux Colombier, et prolongées notamment par les réformes de Petitpierre à Strasbourg. Mais c'est encore, dans une publication récente, l'interrogation d'Alain Knapp, à l'époque directeur de la nouvelle école implantée à Lyon (Mutation de l'Ecole de la Rue Blanche), l'ENSATT : A. Knapp, *Une école de la création théâtrale*, Arles, Actes Sud-Papiers, 1993.

théâtrale elle-même? Soit en se préoccupant du débouché de ses lauréats, en modelant son enseignement sur la pratique contemporaine, voire en les préparant aux exigences du marché commercial actuel; soit en prenant en compte l'évolution permanente du théâtre et en considérant que le théâtre que pratiqueront demain les étudiants ne sera nécessairement plus celui d'aujourd'hui, ce qui peut impliquer des ruptures avec le théâtre actuel pour préparer les voies au théâtre de l'avenir[232].
De manière corollaire, des questionnements se posent sur l'élargissement des programmes des écoles, de manière à assurer la formation permanente des comédiens, ou plus précisément leur formation récurrente (« refreshing courses » dans les écoles de Grande-Bretagne, stages de recyclage pour les comédiens professionnels en France, formations permanentes en Suède et dans les pays scandinaves, ...). D'autres questions, extrêmement controversées, agitent encore certaines écoles, notamment celle de la formation des formateurs, ou celle de la formation des metteurs en scène[233].

Si la plupart des écoles lorgnent vers la rigueur et la cohérence des groupes en rupture - dont les modèles restent l' « Open Theatre » de Chaikin et le « Laboratoire » de Grotowski - toutes rejettent globalement les orientations à sens unique. Les réponses à leurs questionnements restent cependant partielles, aléatoires, éphémères. Elles s'inscrivent néanmoins dans une organisation qui présente, à travers toute l'Europe, des points communs. De manière très élémentaire, on peut en saisir les constantes : une sélection plutôt rigoureuse à l'entrée; deux ou trois années d'études qui répartissent quelques 4500 heures de formation; des aspects de formation qui se répartissent, grosso modo, selon le schéma suivant : 10 à 20 % réservés aux formations théoriques ou de culture générale (histoire du théâtre/ou du spectacle, sociologie du théâtre, dramaturgie,...); 20 à 25 % de formation corporelle (gymnastiques diverses pour comédiens, danse, acrobatie scénique, arts martiaux, escrime, ...); 15 à 20 % de formation vocale

---

[232] La problématique traverse toujours les « Rencontres internationales » d'aujourd'hui; cf., par exemple, les synthèses de Jean-Henry Drèze, in *Theater Studies-Etudes théâtrales*, Bucarest, Chaire UNESCO-I.I.T., 2001.
[233] Elles continuent à agiter le réseau actuel des Ecoles; cf., par exemple, l'intéressante initiative de Claude Stratz d'accueillir au Conservatoire de Paris l'Institut Nomade de la mise en scène, dirigé par Josiane Horville, cf. le journal *Le Monde*, *ibid.* et sa communication, de même que celle de Stéphane Braunschweig (Ecole du TNS), au Colloque international sur la formation de l'acteur « Former ou transmettre: le jeu s'enseigne-t-il? », Paris, UQAM/Théâtre de la Colline, 27-29 avril 2001. Quant à la formation des formateurs, elle est un des éléments majeurs des discussions dans les réunions internationales de la Chaire UNESCO, cf. Jennifer Walpole (Réd.), « Conférence mondiale des Directeurs d'établissements d'enseignement supérieur théâtral », organisée par la Chaire UNESCO « Théâtre et Culture des Civilisations » de l'Institut International du Théâtre, Sinaia (Roumanie), 7-10 juillet 1999, Paris, Institut International du Théâtre-Chaire UNESCO/IIT, 1999, non paginé; et « 2ème Conférence mondiale des Directeurs d'établissements d'enseignement supérieur théâtral », organisée par la Chaire UNESCO « Théâtre et Culture des Civilisations » de l'Institut International du Théâtre, Sinaia (Roumanie), 7-13 juillet 2000, Paris, Institut International du Théâtre-Chaire UNESCO/IIT, 2000, non paginé; le rapport de la troisième rencontre (Sinaia, Roumanie, 24-28 juillet 2002) est en voie de rédaction.

(respiration, libération de la voix naturelle, chant, orthophonie, ...); 45 à 50 % de jeu (improvisation et interprétation de textes).
Bien entendu cette répartition n'a qu'une signification extrêmement relative, tout dépend des contenus que l'on inscrit dans ces aspects de formation, et plus encore de l'esprit ou des points de vue desquels on les aborde.

3.3. La formation des comédiens-animateurs

Dans la foulée de ces interrogation et de la Session Expérimentale, le Centre de recherches et de formation théâtrales en Wallonie, créé en 1976, a relayé non seulement plusieurs de ces initiatives, mais a lui-même initié une formation nouvelle dont l'article des « Voies de la création théâtrale » souligne la nouveauté et le sens:

> *(...) Exception pourrait être faite pour le Conservatoire Royal de Liège, qui a entrepris des recherches sur ce que doit être dans notre société la formation du professionnel de théâtre.*
> *En plus des cours traditionnels, le travail collectif sur une pièce de théâtre a remplacé le travail individuel sur un rôle. D'autre part, l'enseignement tend à donner une formation de base. Des cours de formation corporelle et vocale, et des séances d'improvisation sont dès lors intégrés dans l'enseignement de l'art dramatique.*
> *Ces nouvelles orientations sont le résultat de plusieurs séminaires, depuis 1970, auxquels ont participé de nombreux étrangers. En fait, la nouvelle structure de l'enseignement de l'art dramatique à Liège repose sur les mêmes principes que la formation de l'acteur, telle qu'elle existe depuis 1946 au Studio Herman Teirlinck à Anvers.*
> *L'innovation la plus significative, introduite récemment à Liège, est à nos yeux d'ordre social. C'est la formation du comédien-animateur. En vertu de la législation belge, il n'est pas possible d'intégrer cette nouvelle discipline dans les structures officielles de l'enseignement artistique.*
> *De quoi s'agit-il? « De l'insertion du métier de comédien dans le milieu social et culturel et qui tienne compte des perspectives de l'animation socio-culturelle ». La section « comédien-animateur »" permet au futur comédien d'envisager son métier dans une optique d'animation, et à l'animateur qui travaille déjà sur le terrain et utilise l'expression dramatique, de trouver une formation plus élaborée que celle que lui fournit sa seule expérience.*[234]

---

[234] Alfons van Impe, « La formation des comédiens en Belgique », in *Voies de la Création Théâtrale*, t. IX, « La formation des comédiens », Paris, CNRS, 1981, p. 317.

Le rapport du projet au Fonds Social Européen, sous forme d'une étude réalisée par Dominique Fischer, licenciée en Journalisme et Communication sociale de l'Université Libre de Bruxelles, en précisait ainsi la nature:

> *En 1974, le Symposium du Conseil de l'Europe sur la déontologie, le statut et la formation des animateurs s'est tenu dans cette optique et a fondé les principes de base de la Formation des comédiens-animateurs.*
> *Ainsi, chapeautée par la volonté de mener une action concrète sur un terrain réel, elle s'articule autour des points-clés suivants: ne plus séparer la formation de l'action, assurer une formation permanente, intégrer le lieu de formation à l'équipe d'action, faire du compagnonnage les modalités de la formation, assurer l'échange des formations par le passage dans diverses équipes nationales et internationales.*
> *Elle suit deux grands axes méthodologiques: former à un type de jeu dramatique qui permette de créer à partir des réalités vécues et à la perception de ces réalités en fonction du type de jeu à produire et un projet d'action culturelle à mener sur le terrain*[235].

Un article a décrit comment l'Administration de l'Enseignement artistique avait résisté à l'implantation de cette section nouvelle dans l'Enseignement Officiel, mais aussi comment Théâtre & Publics en a pris le relais[236]. L'éradication de la formation des comédiens-animateurs dans l'institution correspond à une période troublée du Conservatoire en lutte avec l'Administration et le pouvoir politique de l'époque qui tentent, par le biais de nouvelles nominations de professeurs, d'imposer un autre projet pédagogique que celui qui s'élaborait depuis une quinzaine d'années. C'est pendant cette période que l'équipe pédagogique réélabore un projet structuré qui tient compte, notamment, des premières expériences du Groupov. C'est ce projet qui continue, aujourd'hui, à évoluer sous l'intitulé générique de: *La recherche de la singularité créatrice*.

---

[235] Sur le descriptif de la formation, cf. l'exposé de synthèse de Max Parfondry, « L'aventure des comédiens-animateurs », Communication présentée lors du Colloque « L'homme de théâtre et son désir », des 22, 23, 24 et 25 novembre 1999, organisé par le Département Arts du Spectacle et l'E.R.A.S.E. (U.F.R. Lettres et Sciences Humaines-Université de Metz); et les articles d'Yvette Lecomte et Max Parfondry, *La mémoire collective du bassin industriel liégeois*, fasc. I. Action culturelle et documentation sur la culture ouvrière, fasc. II. *Tout ce qu'on peut savoir sur la Maison du Peuple en osant le demander (texte du spectacle et notes d'enquêtes)*, Liège, C.R.F.T.W., 1981; cf. aussi Yvette Lecomte, « Mémoire collective du bassin industriel liégeois », in *Mémoires collectives*, Actes du Colloque des 15 et 16 octobre 1982, Bruxelles, éd. de l'Université de Bruxelles, 1984, pp. 213-235; et Richard Kalisz, « Les maisons du peuple ont-elles jamais existé? », in *Le théâtre ouvrier en Belgique de 1930 à 1980*, Bruxelles, revue *Rue des Usines*, n°6/7/8/9, Automne 1981, pp. 356-361; cf. enfin Nancy Delhalle, « Théâtre politique », in *Prairie Euregio-Magazine*, n°3, 1995, p. 5.

[236] Jean Lambert, « La formation des Comédiens-Animateurs, fragments d'une mémoire effacée », in *Théâtre-Action de 1985 à 1995, Itinéraires, regards, convergences*, Ouvrage collectif, Cuesmes (Mons), éd. du Cerisier, 1996, pp. 55-58.

3.4. Une pédagogie nouvelle

Dès la seconde moitié des années '80, la section d'art dramatique du CRLg reformule son projet dans un ensemble de documents dont la récurrence et l'évolution aboutit à l'inscription du projet, cette année même dans le cadre de la restructuration de l'Enseignement Artistique, comme Projet pédagogique du Domaine du Théâtre et des Arts de la Parole du CRLg[237].
L'école n'a pas en vue la formation d'un comédien-type, son intention pédagogique est plutôt d'aider chaque étudiant à trouver sa propre voie d'expression.

C'est la singularité de chaque talent qui constitue son terrain de travail, et c'est son épanouissement dans sa singularité même qui résume le projet pédagogique de l'école. Ceci explique accessoirement que des étudiants qui ne correspondent nullement aux canons habituels des acteurs trouvent dans cette école des moyens de s'exprimer et, plus tard, de se défendre dans la profession. L'école défend l'idée que la meilleure façon pour le comédien de trouver sa voie, c'est d'être confronté à des propositions créatrices, elles aussi personnelles et singulières. Les travaux proposés à l'évaluation des jurys par l'école ne sont pas seulement scolaires ou académiques. Il s'agit parfois de mises en scène achevées ou même de spectacles qui vont au public. Mais dans tous les cas, ces travaux ont un caractère de créations originales porté par la volonté artistique d'un enseignant.

Du point de vue des étudiants, comme leurs différents enseignants sont engagés dans des entreprises créatrices hétérogènes, ils approchent une part des pratiques actuelles du théâtre. Ces expériences doivent les aider à déterminer leur orientation professionnelle. L'essentiel demeure qu'à travers ces différentes rencontres, les enseignants gardent le même souci de rechercher ce qui constitue le talent propre de chaque étudiant et d'explorer avec lui son potentiel créateur.

L'intention pédagogique ici résumée se réalise de deux manières. D'abord dans le cadre des projets autours de ce que l'équipe pédagogique a nommé les « Points de

---

[237] C'est sur cet ensemble de documents, fascicules annuels destinés à l'accueil des étudiants à l'entrée de l'école, multiples rapports au Ministère de l'Enseignement Supérieur et au Conseil Supérieur de l'Enseignement Supérieur Artistique, ... que se base la présente note de synthèse; cf. également Max Parfondry, « A la recherche de la singularité créatrice », communication présentée au Colloque sur la formation de l'acteur « Le jeu s'enseigne-t-il? », au Département de Théâtre de l'Université du Québec à Montréal, les 16, 17, 18 octobre 1998; et « Une formation professionnelle pour quoi faire? », conférences de Normand Chouinard et Max Parfondry, in *Théâtre-Les cahiers de la Maîtrise*, Numéro Hors-série, Montréal, UQAM, 1999.

passages obligés », sur lesquels nous allons revenir plus en détail. La distribution de chaque étudiant dans chaque projet fait l'objet de discussions et de réflexions entre professeurs ainsi qu'avec l'intéressé, afin de proposer au mieux, à chaque moment, le défi adéquat. Ensuite, par le recours aux « scènes » de concours qui gardent une part essentielle dans l'organisation des études de l'école. Ce sont les « scènes », travaux plus réduits, hors des classes d'ensemble, qui permettent d'affiner l'approche de l'évolution personnelle de chaque étudiant.

La formation de base est assurée, pour une part, dans certains cours de base: improvisation, formation corporelle, formation vocale, phonétique et orthophonie de la langue française, le cours expérimental de mouvement scénique, auxquels se sont ajoutés, depuis la dernière réforme des cours généraux et techniques : histoire du théâtre, histoire des spectacles, sociologie du spectacle vivant, introduction à la sociologie, analyse de texte, éléments de politiques culturelles, etc. Elle consiste, d'autre part, dans la classe d'art dramatique en un parcours de « Points de passages obligés ».

Sur les deux terrains, l'école essaye d'organiser la formation de base par projets davantage que par la transmission d'un corpus immuable. Il faut noter le souci constant d'instaurer des synergies entre les cours de base et le cours principal d'art dramatique. Cela n'est toujours pas facile dans le cadre horaire et institutionnel. Cependant, ces dernières années, grâce au dévouement et à la volonté réciproque d'enseignants d'art dramatique et de certains professeurs de cours de base, l'école a pu conduire des projets associant plusieurs disciplines, le cours d'histoire du théâtre assurant, en l'occurrence, la recherche dramaturgique. Il n'y a guère, par exemple, de grands travaux sur la tragédie racinienne ou grecque qui ont été le terrain d'une pareille collaboration : l'équipe pédagogique compte poursuivre dans le même esprit d'autres projets sur le théâtre épique, le gestus, le chant brechtien ou le jeu du comédien devant la caméra, ...

Quant aux « Points de passage obligés » , ils n'ont pas été déterminés à priori. C'est l'expérience même de chaque formateur qui les a enseignés. Au fil des années, l'équipe pédagogique a constaté des insuffisances récurrentes dans la population qui fréquente le Conservatoire. Elle a conçu des projets destinés à combler ces lacunes. A d'autres moments, des ateliers, conduits par l'un ou l'autre pédagogue de l'équipe, paraissaient rencontrer quelques exigences essentielles à

la formation du comédien aujourd'hui. L'équipe de formateurs a donc décidé que ces ateliers constitueraient des points de passage obligés, en tout cas jusqu'à ce qu'une proposition meilleure soit avancée. La règle voudrait qu'avant de sortir de l'école, chaque étudiant ait eu à rencontrer les difficultés et les apports spécifiques de chacun de ces points de passage.

Un concours d'entrée sanctionne l'admission dans les classes d'art dramatique. Actuellement, aucun diplôme scolaire ni universitaire n'est exigé pour s'y présenter; les candidats doivent être âgés de 18 ans minimum et de 25 ans maximum; aucune condition de nationalité n'est imposée, les candidats étrangers doivent cependant pouvoir s'exprimer en français. L'épreuve comprend un premier exercice de « présentation par paire » (chacun réalise l'interview d'un partenaire et le présente au jury et au public), divers exercices de « corps-voix-mouvement », l'interprétation d'une chanson et de deux scènes, l'une "classique", l'autre contemporaine. C'est l'équipe pédagogique qui assume entièrement la rigueur de cette sélection, en conscience de ce que la finalité de l'école postule que les élèves possèdent une qualification artistique qui permette à chacun une effective insertion professionnelle.

3.5. L'émergence des « Points de passages obligés »

En première année, au premier trimestre, les étudiants sont confrontés à la réalisation complète d'une pièce du répertoire. A partir d'une consigne aussi simple que « vous êtes venus ici pour faire du théâtre, allons-y, on commence! », se détermine un premier spectacle d'école, généralement source de grande joie, mais aussi d'inévitables frustrations. Le projet vise à constituer le groupe, à faire éprouver à chacun toutes les difficultés de la structuration du jeu de l'acteur et donc à en définir, par la pratique, les bases; il met donc aussi en évidence les manques. A la fin du premier trimestre et dans le cours du deuxième trimestre s'entame un travail sur ces bases fondamentales de jeu : personnage - actions physiques - espace - relation au partenaire - ... dans un exercice s'appuyant habituellement sur une séquence de dix lignes, extraite du texte de J. Saunders, « After Liverpool ». Il s'agit, proprement, d' « Etudes » stanislavskiennes. L'exercice est immédiatement suivi d'un travail sur le Phrasé, première approche du génie de la langue française, à travers un texte classique non dramatique. Il s'agit pour les élèves de communiquer un texte (« Madame Bovary » de Flaubert, « Sarrazine » de Balzac,

« Eugénie de Franval » de Sade, ...) au travers d'une lecture, publique, intelligente, sensible et « sans faute ». Au troisième trimestre, l'acquis des « Etudes » stanislavskiennes peut s'investir dans un nouveau projet du répertoire dramaturgiquement plus élaboré et mis en scène par un pédagogue. En outre, chaque étudiant a à réaliser personnellement un monologue classique ou contemporain dont il conçoit seul la dramaturgie, la mise en espace et le jeu; la consigne pourrait en être: « Ce que vous avez peut-être appris cette année, mettez-le en jeu par vous même. Où en êtes-vous? ».

Ensuite, durant les trois années qui suivent cette première année, s'élabore l'enchaînement des « Passages obligés » en interprétation dramatique. Chaque année, en effet, après analyse du parcours des étudiants, se détermine, au cours de « journées pédagogiques », un ensemble de projets rattachés aux six passages obligés, déterminés jusqu'à présent.

Le Phrasé constitue un projet centré non seulement sur la recherche et la mise en évidence du « sens » et d'une « lecture du sens », mais aussi sur la prosodie, le génie de la langue française; il attache un soin particulier au travail vocal (couleurs, timbre, tessiture,...) et à la correction orthophonique des défauts divers; à ce titre, il postule inévitablement une étroite collaboration avec les cours de base. Il associe le travail sur l'action scénique et la construction du personnage qui aboutit à un produit théâtral même si le matériau de base est constitué de textes non dramatiques comme ceux de Mlle de Scudery, Voiture, Balzac, Descartes, Madame de Sévigné, Bossuet, Saint Simon, Voltaire, Mirabeau, Le Prince de Ligne, ...

Le Jeu farcesque est centré sur la grande transformation physique et vocale (devenir méconnaissable). Il peut faire appel au maquillage (masque, faux nez, faux ventre, ...). Il postule un travail sur l'observation quotidienne et sa transposition critique, et demande un jeu physique large, extraverti, ainsi que la maîtrise de permanentes ruptures rythmiques. Le matériau de base en est varié, de Ruzzante à Karl Valentin, mais il peut aussi solliciter des textes plus classiques, de Molière à Goldoni, comme des textes contemporains, Thomas Bernhard, par exemple...

Le Jeu intérieur se centre sur l'approche pratique de l'enseignement de Stanislavski, exposé dans « La Formation de l'Acteur », plutôt que dans « La Construction du Personnage » (cette autre part de son œuvre est rencontrée dans d'autres ateliers);

il privilégie le travail sur la mémoire sensorielle, la mémoire affective, le discours intérieur, ...; le projet comporte des exercices sur ces matières en même temps que le travail d'une pièce de Chekhov ou de Gorki; mais le terrain d'application peut aussi s'étendre à des auteurs contemporains comme Peter Handke, par exemple...

Le Grand Style tragique s'organise comme projet en un atelier d'au moins un trimestre, très exigeant, portant l'effort sur trois points principaux : la maîtrise du vers dans sa forme la plus projetée et la plus vocalisée possible, l'état de possession, la volonté forcenée, stratégie des affrontements dans la tragédie, ... Il permet d'aborder les grands tragiques français, Racine, mais aussi Corneille et les Baroques; il peut aussi s'appliquer aux Tragiques grecs, voire à Shakespeare et aux Elisabéthains, ...

Le Jeu épique est centré sur ce type de jeu défini par Bertolt Brecht, mais pas nécessairement à partir de son œuvre seule comme base de travail; celui-ci porte sur l'appréhension de « l'effet d'éloignement » ou « d'étrangeté », la « distanciation », les exercices de Brecht pour comédiens, le travail sur le récit, le théâtre porteur de « fables », le gestus, la méthode inductive de l'élaboration du jeu,... Le matériel dramatique peut aller de Goldoni à Wedekind, en passant par Lenz, Gorki ou Adamov ... C'est davantage le point de vue que le matériau qui structure le jeu.

Le Jeu devant la caméra associe le travail de l'acteur à celui de réalisateurs de cinéma ou de télévision, de manière à ce que les étudiants s'initient à cette part de leur métier, aujourd'hui si différent du jeu théâtral. Il postule l'élaboration d'exercices spécifiques, mais fournit aussi l'occasion d'aborder de manière particulière des auteurs spécifiques comme Fassbinder, Botho Strauss, ... ou de retravailler, par exemple, sur des scènes de films de Rhomer, ...

Concomitamment à ces projets de « Points de passages obligés », d'autres projets sont annuellement déterminés par l'équipe pédagogique. Ils naissent de deux nécessités conjointes : la détection de besoins singuliers de certains étudiants et l'envie d'un pédagogue de s'attaquer à un nouveau défi.

Le travail réputé traditionnel sur les « scènes » n'est pas abandonné: l'étudiant, supervisé par un pédagogue, choisit et mène à bien une scène rencontrant au plus loin sa singularité et ses besoins propres.

Pendant le dispositif d'observation, sous l'ancien régime des études, après l'obtention de leur « Premier Prix » d'Art Dramatique, les élèves avaient la possibilité de s'inscrire au cours supérieur, sur base d'un nouveau concours d'entrée, et pour une durée maximale de quatre ans. Le cours supérieur jouait ainsi le rôle d'un espace de formation, de recherche, de perfectionnement, de formation continuée sur l'art de l'acteur, qui prend pour base la « création singulière » par un travail de scène comme par des performances à mener à un degré d'excellence.

Ils pouvaient, en outre, concevoir des projets, souvent produits professionnellement, ou être intégrés dans des projets professionnels qui les mettent en relation avec des théâtres subventionnés, les Centres Dramatiques Communautaires ou Régionaux, de Jeunes Compagnies théâtrales, des Centres Culturels régionaux et locaux, des Mouvements Volontaires, ... et leurs publics. La conception même des projets et le travail de production qui en découle, postulaient que l'école participe à un réseau d'interactions nouvelles tant communautaires qu'internationales: elle était ainsi mise en relation avec l'Université de Liège et en particulier avec la section des Arts et Sciences de la Communication où des étudiants ont été associés au cours d'Anthropologie de la Communication et aux travaux pratiques qui en découlent[238].

Elle était également associée avec Théâtre & Publics. Elle y trouvait l'opportunité de participer, comme nous avons pu déjà le montrer, à l'indispensable développement d'un Centre de documentation important sur les Arts du spectacle et la pédagogie théâtrale, à des recherches bibliographiques ininterrompues, à l'élargissement du B.L.I.E.T. (Bureau de liaison internationale des Ecoles de Théâtre), à l'organisation souple d'entreprises de formation continuée, d'échanges et de rencontres internationales[239]. Un programme d'insertion professionnelle des jeunes acteurs y a

---

[238] Cf. Yves Winkin, *Anthropologie de la Communication*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 1996; et plus particulièrement le chapitre 9, « Pour une formation anthropologique au mouvement scénique », pp. 117-121. Cf. également « Pour en finir avec la communication non-verbale. Eléments pour une formation anthropologique au mouvement scénique », in *Les fondements du mouvement scénique*, Actes du Colloque International des 5,6,7 avril 1991, « Beyond Stanislavski - Par-delà Stanislavski », La Rochelle, Rumeur des âges édition, 1993, pp. 131-148.

[239] Plus concrètement, c'est par Théâtre & Publics que des relations régulières s'établissent avec diverses écoles européennes : Escola de Formaçao Teatral do Centro Cultural de Evora (Evora-Portugal); Hochschule Für Musik und Theater « Felix Mendelssohn Bartholdy » (Leipzig-Allemagne); Vysoka Skola Musickych Umeni - VSMU (Bratislava-Slovaquie); Ecole Chtchoukine Vaktangov (Moscou-Russie); Institut National des Arts du Spectacle [ex-

été mis sur pied avec l'aide du Fonds Social Européen. Dans sa publication annuelle, « Profession Acteur », Théâtre & Publics se présente comme suit :

> *Théâtre & Publics se propose d'offrir aux jeunes lauréats des écoles d'art dramatique de la Communauté française - diplômés depuis moins de dix ans - un programme d'actions qui favorise : leur insertion professionnelle, leur rencontre avec des publics diversifiés, leur travail en Europe.*
> *Théâtre & Publics se propose de réaliser cette mission par la production et la création d'œuvres théâtrales - mission soutenue par la Communauté française de Belgique - et par l'intégration d'objectifs pédagogiques destinés à compléter, au niveau supérieur, la qualification professionnelle des lauréats en vue de leur insertion dans le métier - mission soutenue par le Fonds Social Européen.*
> *Théâtre & Publics se propose de réaliser cette mission avec les opérateurs culturels subventionnés par la Communauté française : le Théâtre de la Place, Centre Dramatique de la Communauté française (Liège); le Théâtre National de la Communauté française (Bruxelles); les Centres Dramatiques Régionaux (Mons, Namur, Arlon); les Théâtres subventionnés et conventionnés, Les Jeunes Compagnies; les Centres Culturels locaux et régionaux; par la prise en compte des initiatives et programmes européens, en matière d'éducation et de formation artistique et le renforcement de liens existant avec l'UNESCO et en particulier l'Institut International du Théâtre (I.I.T.)*

La « Classe », telle qu'elle était conçue au CRLg, avait la capacité de se situer au cœur de ces réseaux, d'en concevoir d'importants éléments de son dynamisme, d'y contribuer en retour par des productions originales et la conception même de créations artistiques sans cesse renouvelées.

Depuis 2001 et la disparition des « classes » et du Cours supérieur, ce type d'échanges n'a plus pu se réaliser de la sorte. Le Cours supérieur a été décrétalement remplacé par un 3ème cycle qui à ce jour n'est toujours pas mis en place au sein du Conservatoire.

3.6. Formation « processus » et éthique de l'acteur

Ce qui retient l'attention dans un tel projet pédagogique est cette notion de « passages obligés » dont les deux termes eux-mêmes interpellent. Jean-Luc

---

« Lounatcharsky »] - GITIS (Moscou-Russie); et des écoles d'autres continents : Le Département Théâtre de l'Université du Chili (Santiago); Le Conservatoire d'Art Dramatique de Dakar (Sénégal).

Nancy disait que l'art était « passage, succession, apparition, disparition, événement, ... un achèvement sans fin ... une finition infinie »[240]. Mais la notion de « passage » est ici connotée par celle d' « obligation » qui nous ramène au caractère obligatoire dont sont marquées les manières sociales d'agir et de penser; notamment celles qui définissent l'Echange, que l'observation empirique de Mauss a matérialisé dans les trois obligations fondamentales, donner, recevoir et rendre. Ce sont elles qui nous ramènent nécessairement et socialement à cette notion de « passage » qui organise « obligatoirement » l'évolution des individus à travers les différentes étapes de leur vie sociale et professionnelle[241]. Ces « passages obligés » se posent donc comme des portes que l'art de l'acteur, s'il veut être rencontré, oblige à franchir dans le cadre d'une relation structurée, spécifique, codée et librement consentie. L'analogie est inévitable avec les rites de passage, tels que les a définis Arnold Van Gennep[242], comme des rites d'agrégation qui comportent la mise en marge du milieu habituel, puis l'intégration des individus, à partir d'actes cérémoniels, dans un nouveau groupe possédant, par définition, une qualification supérieure au précédent.

Ces « Points de passages obligés » constituent des éléments d'une expertise partagée entre tous les comédiens et les spectateurs expérimentés[243]. De ce point de vue, il s'agit également d'objets techniques qui témoignent d'un souci de former des personnes possédant un savoir, un savoir-faire et capables de résoudre efficacement les problèmes posés par la pratique du jeu et de l'animation.

Une telle pédagogie suppose entre le(s) pédagogue(s) et l'(les) élève(s) un travail commun développé dans la durée; elle fait sienne les valeurs du cheminement, elle est de nature socratique, propre à accoucher de la créativité du futur acteur: il s'agit bien d'un processus où l'éthique est au centre des préoccupations.

Au Conservatoire Royal de Liège, le projet pédagogique garde cependant à la conscience qu'une formation professionnelle, si elle veut être légitime, doit conduire chaque étudiant qui se forme aux débouchés de la profession telle qu'elle existe[244].

---

[240] Jean-Luc Nancy, *Les Muses*, Paris, Galilée, 1994, pp. 142-143.
[241] Cf. M. Mauss, « Essai sur le don », *op.cit.*; cf. aussi, plus particulièrement, l'article « Sociologie, objet et méthode », in *Œuvres*, vol.3, *op.cit.*, pp. 144-145.
[242] Arnold Van Gennep, *Les rites de passage*, Paris, éd. Emile Nourry, 1909, rééd. Picard, 1994.
[243] Cf. Jean-Yves Trépos, *Sociologie de la compétence professionnelle*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1992 et *Sociologie de l'expertise*, Paris, Presses Universitaires de France, 1993.
[244] L'équipe pédagogique garde la conscience de cette responsabilité eu égard au caractère social de l'art qu'est le théâtre, et au fait qu'il a toujours requis, d'une manière ou d'une autre, l'argent de la collectivité – sa pédagogie

Mais il ne s'agirait là que d'une branche de l'alternative récurrente - former au théâtre d'aujourd'hui ou à celui de demain. Considérer la formation théâtrale comme un fait social total nous amène à envisager cette alternative, telle qu'elle est posée, comme stérile. Il convient davantage d'énoncer le dilemme éthique qui se pose à l'école, car il y a dilemme. Se préoccuper d'insertion professionnelle, ce n'est pas nécessairement accepter la profession telle qu'elle existe, et déduire de ce qu'elle est, dans sa diversité, la formation à concevoir. On pourrait, dans cette optique, concevoir les « Points de passages obligés » comme des approches des « genres » et des « styles » selon le modèle de Michel Saint-Denis.

Or, l'Art ou, si l'on veut, la pratique artistique, continue à poser, de façon aiguë, à travers le temps (donc de nos jours encore), des problèmes aux sociétés où il se développe. Il soulève des questions. Il agite et secoue la réalité telle qu'elle est. Dès lors, il ne s'agit pas de former des étudiants, mais de tenter de commencer à former des artistes, en l'occurrence des acteurs, d'abord en leur transmettant des rêves – au sens noble si l'on veut, mais au sens concret aussi – qui les rendent assez peu prêts à s'adapter à la profession telle qu'elle est. Des « rêves » qui les obligent, tout comme l'école elle-même, à se débattre – ou à se battre – dans ce dilemme éthique et à ne pas opter pour l'une ou l'autre branche de l'alternative – ce qui se fait d'ailleurs souvent de manière insatisfaisante, incomplète, et jusqu'à un certain point fallacieuse.

Ce projet pédagogique, à travers la pédagogie du projet et l'utilisation des « Points de passage obligés », ne vise pas seulement à explorer un répertoire, par exemple Chekhov en référence au « jeu intérieur », Brecht en référence au « jeu épique », Racine ou Shakespeare en référence au « jeu » ou au « grand style tragique »,... Il s'agit de bien plus que cela ; il s'agit de transmettre aux étudiants, avant tout, l'ampleur, l'exigence des visions dramatiques qui les ont précédés et le « rêve » qu'elles incluent. Il ne s'agit donc pas d'aborder les « Points de passage obligés » comme un catalogue, un mode d'emploi de l'art dramatique (comment on « fait » de la tragédie, comme on « fait » du grec, comment on « fait » de la comédie ou du vaudeville, ...), mais comment au travers de Shakespeare, de Racine, de Chekhov

---

aussi depuis qu'elle existe. C'est en fonction de cela qu'elle prolonge la pédagogie de base par les initiatives concrètes de Théâtre & Publics. Mais il est vrai aussi, qu'à travers la pédagogie des « Points de passage obligés », elle développe une large part de critiques de la profession telle qu'elle existe. Elle pense que s'intégrer, d'une part, ou refuser, d'autre part, ou encore inventer un nouvel espace de création ne doit être le résultat ni du diktat économique ni d'une mauvaise formation, mais d'un choix.

ou de Brecht on transmet la connaissance du lien entre certaines visions dramatiques et les sociétés qui les ont produites, dans leur exigence même. Il s'agit – autant que possible, chez des étudiants aujourd'hui issus d'un monde très lisse malgré ses aspects tourmentés, très fermé malgré ses apparences d'ouverture, générateur de beaucoup d'autosatisfaction mais de peu d'espoir – de créer, de transmettre une réelle exigence et de les « infecter »[245] d'insatisfaction perpétuelle. Cela ne peut se faire qu'à travers les diversités d'un savoir-faire par référence à des artisanats qui tiennent compte, certes, de la profession telle qu'elle est, mais aussi et surtout de ce qui y est encore souhaitable et possible d'y bouleverser et d'y créer. Le projet inclut donc qu'une école doit produire des acteurs capables de s'insérer dans la profession et mécontents de ce qu'elle est ; pas mécontents d'une manière mesquine, parce qu'elle n'offre pas nécessairement assez de débouchés, mais mécontents de l'état du théâtre et des pratiques théâtrales ; capables aussi de s'y imposer, capables de susciter de nouvelles entreprises, des rencontres de publics, et de créations ; capables d'intégrer le dilemme éthique évoqué plus haut, lié à la dégradation historique du théâtre. Quelqu'un qui s'était formé chez Stanislavski pouvait jouer au Théâtre d'Art, qui était en quelque sorte un débouché naturel des « Studios » qui lui étaient liés : il existait bien un certain idéal d'acteur pour un certain idéal de pratique théâtrale qui existait, à la fois dans l'école et dans le théâtre qui avait généré cette école. Au CRLg, on ne considère pas qu'il y ait un comédien-type, parce qu'on ne considère pas qu'il y a une pratique théâtrale unique. Mais il ne s'agit pas non plus de se masquer le fait que le statut du théâtre et la place de l'acteur dans la société ont radicalement changé. Les temps d'Artaud ou de Brecht ont radicalement changé: on pourrait dire, pour faire simple, que c'était l'époque où étaient encore possible des pratiques et des discours de type « totalisant ».

Le discours d'Artaud, aussi oblique soit-il, est un discours d'aspiration « totalisante ». Dans ses Manifestes pour le Théâtre, il présente son choix comme la solution pour revivifier le théâtre ; à sa suite, d'aucuns ont pu penser : « les Occidentaux ont perverti le théâtre, les Orientaux nous montrent le théâtre éternel ; il faut aujourd'hui, dans la situation actuelle de la civilisation (c'est peut-être la seule dimension historique de leur discours), revenir aux sources mêmes du Théâtre ». Encore faut-il penser qu'il y a une source éternelle du théâtre et qu'elle a été

---

[245] Le terme vient de l'équipe pédagogique elle-même.

simplement altérée ou déviée. Mais peut-être, aussi, est-ce qu'Artaud nous entretenait de bien autre chose, nous y reviendrons.

Le discours de Brecht peut apparaître comme plus subtil, parce que plus dialectique, mais il est tout aussi « totalisant » et procède d'une conception du « divertissement » dans une ère scientifique dont l'espoir est pour le moins suspendu. Qui, effectivement, aujourd'hui, oserait encore tenir le discours du Petit Organon ? Personne sans doute.

Mais, par contre, sur la scène, très concrètement dans la pratique, dans l'organisation de la scénographie, du jeu d'acteur, du rapport au texte, toute une série de compagnies théâtrales, nombre d' « expériences » théâtrales, se comportent avec assurance, « comme si de rien n'était » ; comme si le théâtre n'était pas placé, à cause de l'économie, de la pensée, de la communication en général, dans une situation paradoxale par rapport à son essence même : rester un outil de plaisir et de communication immédiate (mais être alors complètement battu sur le terrain de la communication de masse par le cinéma, la télévision, les feuilletons et maintenant les nouveaux moyens de communication issus de la « nouvelle technologie ») ou s'aligner sur les pratiques des autres arts, les anciens arts, devenus tous des « arts d'avant-garde » (c'est-à-dire coupés du grand public, comme la peinture et la musique contemporaine) et se retrouver devant un public d'initiés, à peu de chose près.

Au chapitre des études, aborder un projet de « Point de passages obligés », ce n'est pas seulement se confronter à un texte et à son univers, mais aussi à des ouvrages fondamentaux qui mettent les acteurs en rapport, non pas avec l'histoire de la littérature dramatique, mais avec l'étude de manifestes ou de méthodes basées sur l'expérience de la représentation. On retrouvera, dans le catalogue de ces ouvrages - que les pédagogues du CRLg nomment les classiques -, Constantin Stanislavski, Motokiyo Zeami, Antonin Artaud, Jerzy Grotowski et Eugenio Barba, Bertolt Brecht, ... mais aussi des auteurs moins fréquentés comme Ferdinando Taviani et Mirella Schino et leur Secret de la commedia dell'arte, ... Ainsi, si les séquences de travail réservées aux projets se déroulent souvent l'après-midi, après une matinée de plus ou moins trois heures réservée aux cours de base (corps, voix ou mouvement), régulièrement de longues heures y sont consacrées à l'un ou l'autre de ces livres, à leur discussion, à des exposés, à l'écoute ou à la vision de

documents liés à son contenu. Par exemple, s'il s'agit du Théâtre et son double d'Antonin Artaud, les étudiants peuvent aussi écouter l'enregistrement de Pour en finir avec le jugement de Dieu et appréhender cette approche singulière de la tradition orientale à travers l'imprécation de l'auteur à l'égard de la tradition européenne.

Nous constatons ainsi que, les « classiques » du CRLg sont ceux qui, à l'instar notamment d'Artaud, ont pu, à travers l'expérience de leur propre corps, se définir à la fois comme les praticiens et les penseurs de leur propre travail. A leur contact, les élèves peuvent éprouver, au-delà des retours aux sources ou aux traditions, que ces pratiques mises en rapport avec le monde d'aujourd'hui donnent à l'acteur une place centrale qui appelle à l'élaboration d'une pratique nouvelle. Ils peuvent, dans cette perspective, toucher, modestement, à ce qui fait les filiations organiques – non les oppositions – que l'on est en train de redécouvrir, plus substantiellement, entre, par exemple, Constantin Stanislavski (celui de la Méthode des actions physiques) et Jerzy Grotowski[246], ou entre Vsevolod Meyerhold et Eugenio Barba[247]. C'est la disponibilité fondamentale à acquérir pour et par le projet. Ainsi, à travers les « Points de passage obligés » (jeu intérieur, jeu épique, jeu farcesque, grand style tragique, phrasé, jeu devant la caméra) et les « projets d'initiative pédagogique », l'objectif fondamental de la pédagogie est-il défini comme « une recherche de la singularité créatrice ».

La question reste toujours: comment y arriver? Comment trouver, à la base, les chemins vers la rencontre de cet objectif? Comment, d'emblée, rester « vivant »?[248] C'est à l'approfondissement de ces questions que va tenter de répondre le « Studio Expérimental » - que nous avons juste évoqué plus haut - en s'appuyant sur des travaux très spécifiques aux premières expériences du Groupov.

---

[246] Cf. Virginie Magnat, « Cette vie n'est pas suffisante. De l'acteur selon Stanislavski au performer selon Grotowski », in *Théâtre/Public* n°153, Paris, Théâtre de Gennevilliers, Mai-Juin 2000, pp.4-19; et bien entendu, Thomas Richards, *At Work with Grotowski on Physical Actions*, London, Routledge Ltd, 1993 (trad.franç., Actes sud, 1995).

[247] Cf. « Meyerhold's Etude : Trowing the Stone » (Etude de Meyerhold : « Le lancement de la Pierre »), Arts Archives – The Third Archive, 1996-97 (document audiovisuel).

[248] Cf. *supra* le texte de F. Landrain, « Et avec lui la vie d'un homme. », *op.cit.*

3.7. Le Studio Expérimental ou le « décalage » permanent

Dirigé par Jacques Delcuvellerie[249], assisté de Pietro Varrasso et de Nathalie Mauger, le Studio Expérimental s'inscrit d'une manière particulière dans la pédagogie du CRLg. Pendant deux sessions, en 1993 et en 1995, il a été conçu comme une expérience en « décalage » du cursus traditionnel de la formation. Son installation dans des locaux étrangers aux lieux de cours habituels le signale comme tel: il s'est déroulé dans les locaux « désaffectés » du Val d'Or, un ancien hospice de la ville de Liège, loué par les soins de T&P. En outre, le Studio n'est pas conçu pour l'ensemble des élèves du Conservatoire. Enfin, des exercices inédits dans le cursus régulier sont pratiqués au Studio, comme l' « Atelier Ici/Maintenant », tandis que des exercices existants s'y trouvent renforcés. C'est très progressivement, par la suite, que le Studio commence à avoir une influence effective sur la pédagogie régulière du CRLg.

Ainsi, le Studio est proposé à un groupe de dix à douze participants maximum, composé sur base d'un volontariat, d'une disponibilité absolue et d'une sélection rigoureuse après l'épreuve d'une journée de travail avec l'équipe des pédagogues de base. Aucune autre condition n'est exigée. Par conséquent, le Studio a pu regrouper des étudiants qui venaient d'entrer en première année aussi bien que des élèves du cours supérieur déjà pourvus d'un Premier Prix d'Art Dramatique.

Cependant, la majorité se situe, le plus souvent, entre ces deux extrêmes. Cette disposition qui refuse la séparation par « année de cours », à l'opposé de la pratique de nombreuses écoles, a été jugée excellente par les pédagogues; bien qu'ils reconnaissent qu'elle ne peut être applicable, effectivement, qu'à des petits groupes. Ces expériences ne se sont plus reproduites depuis l'entrée en vigueur de la réforme. Elles continuent néanmoins à influencer la pédagogie de l'école.

En début d'année de ces deux sessions, un moment est réservé où les professeurs présentent, à l'ensemble des étudiants, dans leurs grandes lignes les objectifs du Studio et quelques caractéristiques de son déroulement, de sa vie particulière.

---

[249] La matière de la description qui suit s'inspire autant d'une note de synthèse de Jacques Delcuvellerie dans le *Cahier Groupov*, n°2, *op.cit.*, que de mes notes personnelles.

Ensuite, le texte *Le Jardinier* de Jacques Delcuvellerie, est laissé à disposition de ceux qui le souhaitent. Il est clairement établi que ce texte constitue le « contrat moral » avec ceux qui postuleraient leur entrée au Studio. Une feuille est alors affichée pendant une semaine où les volontaires peuvent s'inscrire pour la journée de travail décisive.

La règle est « à temps plein ». Mais des exceptions soigneusement pesées sont consenties, en particulier pour les étudiants qui ont déjà signé certains engagements. Ces dérogations portent, généralement, sur des absences maximum de quinze jours, et situées à des moments où la vie du Studio peut les supporter. Dans le cas contraire, en début d'année, il faut alors faire le choix. Ces cas sont, en général, l'exception. Tout le groupe pressenti est donc disponible.

Arrive l'épreuve de la journée décisive: la matinée commence par un « Training » basé sur les exercices plastiques et physiques tels que Grotowski les a élaborés depuis la fin des années 60. C'est le premier contact avec ce « Training » qui s'effectuera chaque jour de l'année. Après le déjeuner, un pédagogue dirige un exercice intitulé « Je t'aime »: tout le monde est assis devant le plateau, en une ligne. Au fond du plateau, à une dizaine de mètres, deux chaises face à face avec, entre elles, une bougie allumée. A part cela: obscurité totale. Les deux chaises sont séparées d'environ un mètre. On les voit de côté. Le pédagogue est sur une des deux chaises. Un élève va sur l'autre chaise, s'assied, et doit lui dire « Je t'aime ». Très bas. Une à trois fois maximum, jusqu'à ce que, comme à l'égard d'un partenaire, il estime avoir atteint un degré suffisant de compréhension, de crédibilité, de vérité. Les autres voient à peine. Ils n'entendent rien. Ils attendent leur tour et se préparent. En milieu d'après-midi, un autre pédagogue dirige un autre exercice: tout le monde est assis au bord du plateau. Un projecteur éclaire tout l'espace. Sur le plateau, une étoffe rouge (un rideau de théâtre) est pliée avec attention. L'acteur doit se lever, franchir la limite infime mais radicale qui le sépare du « théâtre », et avancer de quelques mètres sur le plateau. Puis il se retourne, se « présente », sans mots, tel quel, sans séduction, sans jouer, sans arrogance, sans non plus dissimuler son état. Il présente l'outil humain. Puis, il doit enlever une pièce de vêtement de son choix face au public. Il se retourne alors et avance vers le fond pour aller vers l'action qu'il va faire et le personnage qu'il doit jouer (et qu'il a sélectionné suite à la présentation de l'exercice « Pensez à un personnage que vous avez déjà travaillé, et à une ou deux phrases « fortes » de celui-ci »). Ainsi,

pendant le temps qui lui convient ou qui lui paraît indispensable, de dos, en marchant vers le fond, puis s'y arrêtant, il travaille sur l'état nécessaire à pouvoir jouer ces quelques phrases: il se prépare en quelque sorte dans une « coulisse », mais à vue. Quand il est prêt, il se retourne: on doit voir un « autre ». Il développe en avançant et, quand cela devient nécessaire, il peut prendre le tissu pour développer encore plus sa proposition. Le rideau rouge devient alors ce qu'il veut: costume, arme, accessoire approprié, extension du corps, ... Après chaque passage, deux assistants replient soigneusement le rideau rouge et le remettent en place. L'ordre de passage n'est pas fixé.

A la suite de cette journée, les pédagogues responsables du Studio ont une délibération prolongée et constituent le groupe pour l'année. Les règles de vie du groupe ne sont ni affichées ni mêmes écrites, et pour la plupart même pas énoncées oralement au début de la session, elles s'imposent dans la pratique.

« L'élève doit se taire, le maître ne doit pas parler ». Cette prescription du « Jardinier » est explicitée dans le texte même[250]. Il situe clairement le silence non comme un but en soi, ni même comme une condition de la concentration et de l'engagement au travail, mais d'abord comme une composante de la relation productive maître/élève. Par conséquent, il est davantage une attitude générale qu'une « absence » de mots ou de bruits. Cependant, la matérialité de cette absence n'est pas négligeable. Il faut y veiller, il faut la protéger, et c'est une responsabilité collective. Au Studio, elle se traduit concrètement: le silence absolu est exceptionnel et réservé à des travaux spécifiques[251]; il est de rigueur tous les jours pendant les heures consacrées au « Training » dirigé par un pédagogue. Là, à l'exception des indications de ce dernier - mais elles sont plus souvent données par son propre exemple physique que par la parole - le silence n'englobe pas seulement l'absence de mots, mais aussi la suppression autant que possible de bruits: pas de pieds lourds sur le plancher, pas de chocs involontaires, pas de douleurs ou d'efforts « sonorisés ». L'engagement physique doit être total, mais léger.

---

[250] Cf. *infra*.

[251] Par contre, il est absolu dans « La Clairière », par exemple, travail de cinq jours et cinq nuits dans la nature; il l'est également dans l' « Atelier Ici/Maintenant », d'une durée de trois semaines; mais il n'est imposé que pendant les séances de travail: à la différence de « La Clairière », les élèves retournent à la vie « civile » pendant la nuit et le matin.

Le silence ordinaire tient davantage à un refus des bavardages, des demandes d'explications inutiles, des justifications superflues. Par conséquent, la parole nécessaire au travail, et un minimum de paroles « de détente » existent bel et bien, mais le bruit, les éclats, les disputes ou les farces ne sont pas admis à l'intérieur du Studio. Un des avantages du silence est évidemment la revalorisation de la parole. Les moments où celle-ci est sollicitée n'en deviennent que plus importants. C'est le cas de l'institution dite du « gueuloir ». Celui-ci est prévu une fois par mois et les élèves sont invités à le préparer sérieusement, seuls ou collectivement. Dans les premiers mois, en général, ils organisent des réunions entre eux à cet effet. Le gueuloir permet tout type de prise de parole: critique des cours, critique du fonctionnement, critique des maîtres ou d'autres étudiants, exposé de difficultés matérielles ou psychologiques, questions de toutes sortes, mais aussi, poèmes, chansons, pamphlets, lettres, notes de réflexions, lectures d'un journal personnel, ... Un des intérêts du gueuloir est son espacement. Pendant un mois, beaucoup de questions, de réflexions ou critiques d'un jour se trouvent dépassées. On peut donc y apporter absolument tout ce qu'on veut, mais il est rare d'y amener vraiment n'importe quoi.

Le Studio est collectivement responsable de son intendance et de l'entretien de ses locaux. La même attitude d'autonomie personnelle mais de sens collectif est demandée aux élèves individuellement. Cela commence par le refus de situer des responsabilités hors de soi et d'utiliser des prétextes « extérieurs » comme justification ou excuse. Par exemple, il est malvenu au Studio de refuser de présenter un travail à la date prévue, parce que « le magasin de costume du théâtre était fermé », ou que « je n'ai pas pu préparer mon exposé, j'avais prêté le livre à un tel qui n'est pas venu au rendez-vous », ... Il est donc attendu des élèves un comportement qui refuse de s'incliner devant les contraintes, obstacles ou insuffisances. Ce type d'attitudes en implique d'autres, ponctualité, assiduité, ... comme allant de soi.

Les élèves, en général, ne passent pas la journée au Studio. Cela signifie en pratique que ceux qui ont encore des « cours de base », dans le cadre du cursus du Conservatoire, ont l'obligation d'y assister: phonétique, histoire du théâtre, libération de la voix naturelle, mouvement scénique, formation corporelle sont à leur programme. Cela occupe, en général, la matinée. La journée « ordinaire » du Studio s'ouvre donc en début d'après-midi par le « Training » qui lui est spécifique.

Pendant les premiers mois de l'année, il dure environ trois heures. Par la suite, les travaux d'art dramatique prennent plus de place et le training se réduit, mais il est toujours maintenu, même à la veille des présentations publiques. Le « Training » est le cœur du Studio, ce qui s'y exige physiquement et mentalement constitue la base même du travail. Il n'entraîne pas seulement de grands effets bénéfiques pour l'instrument même de l'acteur, il lui inculque aussi une attitude différente. Par ailleurs, il ne s'assortit d'aucune obligation de représentation: il éveille chez l'élève plus que des aptitudes et des disponibilités corporelles. Quand le « Training » devient plus court suivent en fin d'après-midi, soit des techniques particulières, nécessaires au « spectacle » en préparation, par exemple le travail sur le rythme ou le travail sur la voix. Mais le premier « service » de répétition peut également y prendre place. En effet, c'est en soirée, après le premier trimestre (où il n'y a eu aucun travail d'art dramatique), que s'insèrent les services de « théâtre » proprement dit. Parallèlement, certains élèves peuvent travailler entre eux, d'autres, avec un pédagogue. En principe, les « services » n'excèdent pas une durée de trois heures. Les dépassements ne sont pas encouragés, mais sont parfois inévitables. Cette journée « type » connaît évidemment de nombreuses exceptions: soirées consacrées au « gueuloir », séances de visionnement de films, exposés et échanges sur des livres considérés comme fondamentaux de l'art de l'acteur, ou encore « événements spéciaux » comme la Nuit du Studio, l'Atelier Ici/Maintenant,...

Ainsi, l'on voit bien qu'à l'époque, dans sa spécificité même, le Studio a conservé deux liens structurels avec l'ensemble des « classes » du CRLg: fréquentation des « cours de base » et concours publics. Cependant certaines matières propres aux « cours de base » appartiennent également au champ pédagogique du Studio: voix, corps, mouvement, éléments d'histoire du théâtre, y connaissent un développement particulier, cependant qu'une attention est portée de la part des pédagogues à éviter des « doublons ». Outre le « Training » et les heures consacrées à la voix, outre des techniques particulières, comme le travail sur le rythme, le travail du Studio comprend un volume d'heures accru consacré à l'histoire de l'art théâtral, aux différentes conceptions qui s'y sont développées à travers les âges et les continents, en particulier au XXe siècle. C'est une des façons de « faciliter l'intelligence historique », comme dit le « Jardinier ».

Le Studio, « décalé »de l'école mais toujours organiquement lié à elle, a aussi accepté le système des concours publics trimestriels, mais il n'a jamais participé, en

raison de sa spécificité, à celui du premier trimestre. C'était un risque réel consentit par les élèves du Studio qui ne pouvaient compter que sur deux évaluations (Pâques et juin) pour réussir.

Ces matières de concours entrent donc en répétition au cours du deuxième trimestre. Elles sont choisies dans des répertoires qui rencontrent de manière évidente l'aspect total de la formation au Studio. Certes, pour jouer Chekhov, il peut être excellent d'avoir fait du chant et de l'équitation. Mais ce n'est pas formellement requis. Il existe des dramaturgies où l'appel à un éventail de techniques est impératif, ce sont d'abord vers celles-là que le Studio se tourne. Par exemple, la première année, ce sont les « pièces pour danseurs » de W.B. Yeats, inspirées du Nô et de légendes irlandaises. Deux ont été retenues, très différentes: « L'unique jalousie d'Emer » et « Le chat et la lune ». La première implique l'apparition de fantômes, d'ombres, d'esprits; la seconde est beaucoup plus farcesque et joue un peu, dans ce répertoire de Yeats, le rôle du Kyogen dans les journées du Nô traditionnelles. Aussi contrastées qu'elles soient, elles n'impliquaient toutes deux qu'un plateau nu, et rien d'autre, et requéraient des acteurs une grande invention physique et vocale. Plusieurs personnages se travaillaient avec masques, il fallait inventer des danses, des costumes, des instruments de musique, ... En effet, les élèves ont ainsi fabriqué tous les instruments et composé l'entièreté de la musique de scène, très importante, pour les deux pièces. Une autre année, le choix se porta sur deux pièces de Brecht qui, dans un style et pour des objectifs radicalement opposés, demandent le même type d'investissement. « La décision » comporte un travail de masque, des chants, et de nombreuses scènes de « reconstitution d'événement » avec mime, musique, ... il en va de même pour « L'exception et la règle »[252].

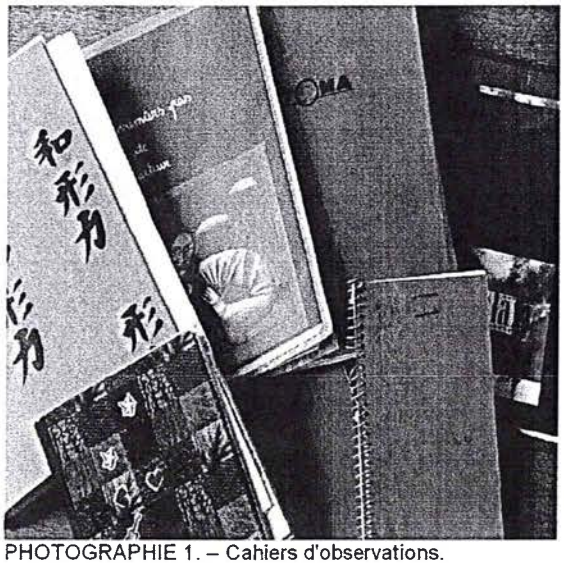
A côté de ces projets très complets et très physiques, d'autres pièces, plus classiques, plus « diseuses » ont été également choisies. Par exemple, « Arlequin poli par l'amour » de Marivaux, en deux versions très différentes, chacune impliquant, par exemple, l'apprentissage de danses d'époque. Des scènes ou de petites pièces diverses ont été également travaillées et présentées aux concours publics: Pouchkine, Wedekind, Duras, ...

---

[252] Cf. *infra* et en annexe dans l'analyse exhaustive du texte *Le Jardinier* les considérations sur ce type de Lehrstück.

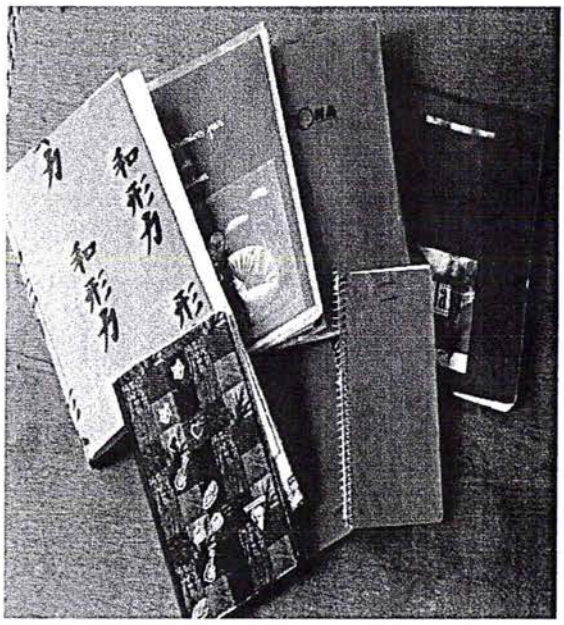
Le Studio, enfin, se réserve toujours des « essais », dont certains n'ont jamais abouti. Par exemple, une longue étude des trois « Henri VI » de Shakespeare, aboutissant à une adaptation-digest de cent pages et à de premières improvisations sur personnages. Ou encore un travail régulier sur « Quad » de Beckett - pièce muette où tous les déplacements se développent et s'épuisent par un jeu mathématique -, qui n'a jamais été présenté publiquement.

« Dire » ce que ce travail représente de vraiment « vivant » pour chacun des participants est en quelque sorte impossible. La règle du silence fait que cela n'est pas débattu - et peut-être cela ne peut-il pas vraiment l'être. Il faut donc que nous tentions d'en discerner l'essence en continuant le chemin proposé.

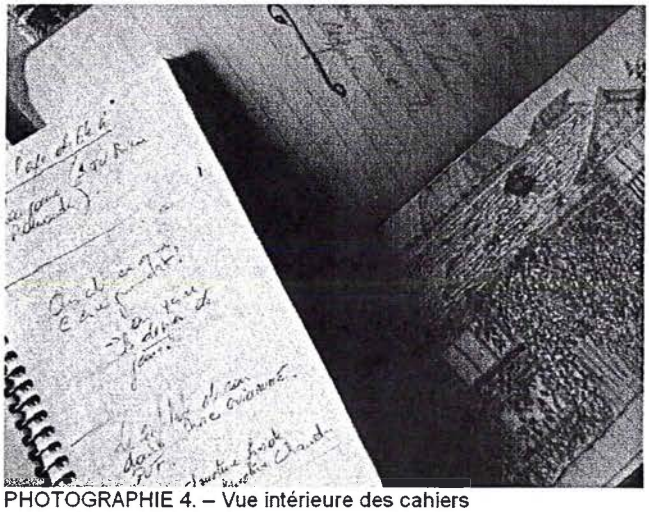


PHOTOGRAPHIE 1. – Cahiers d'observations.

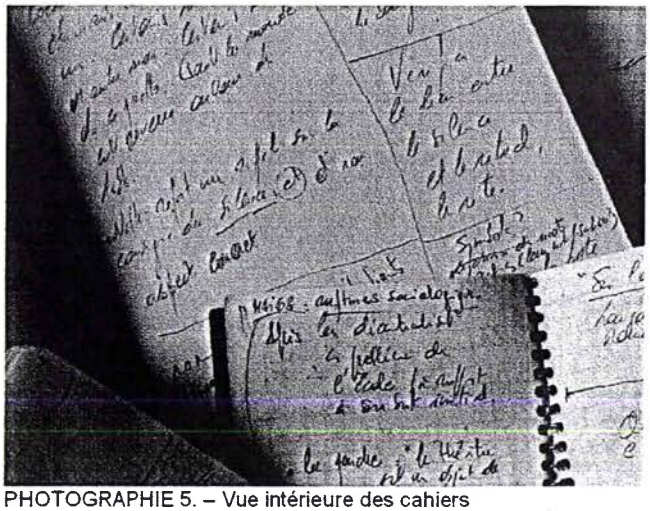
PHOTOGRAPHIE 3. – Vue intérieure des cahiers d'observations.



PHOTOGRAPHIE 2. – Cahiers d'observations.



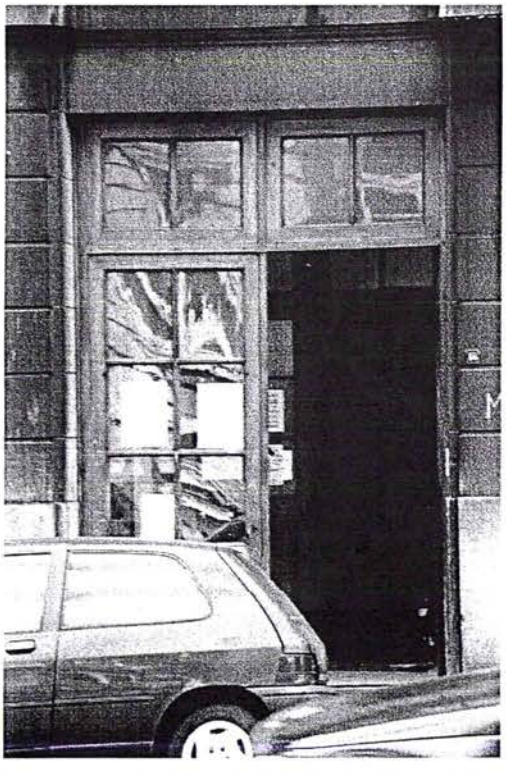
PHOTOGRAPHIE 4. – Vue intérieure des cahiers d'observations.



PHOTOGRAPHIE 5. – Vue intérieure des cahiers d'observations.

PHOTOGRAPHIE 6. – Façade de l'Emulation

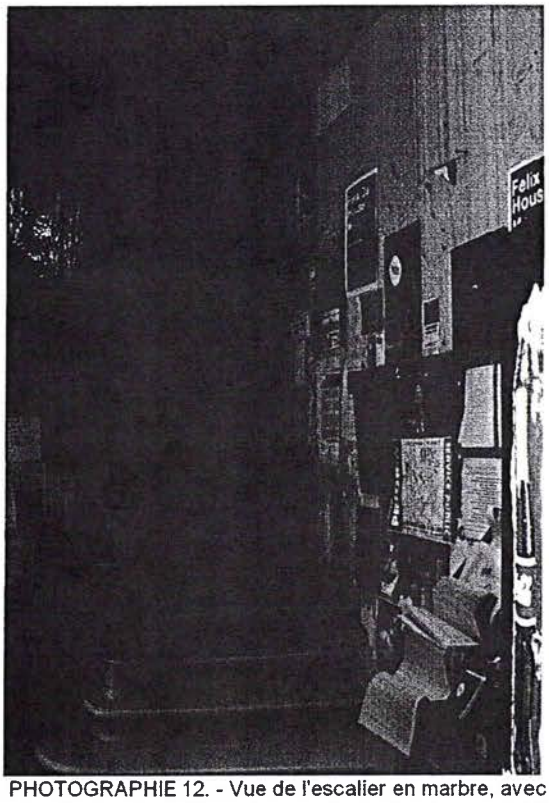
PHOTOGRAPHIE 8. – Façade de l'Emulation avec, sur la droite de l'image, le Café des Arts.



PHOTOGRAPHIE 7. – Double porte d'entrée en bois de l'école.

PHOTOGRAPHIE 9. – Porte d'entrée de l'école et porte d'entrée du Café des Arts

PHOTOGRAPHIE 10. - Vue de l'escalier avec, derrière le panneau d'affichage, l'ascenseur désaffecté. Sur le panneau sont affichées diverses informations sur des spectacles "à voir".



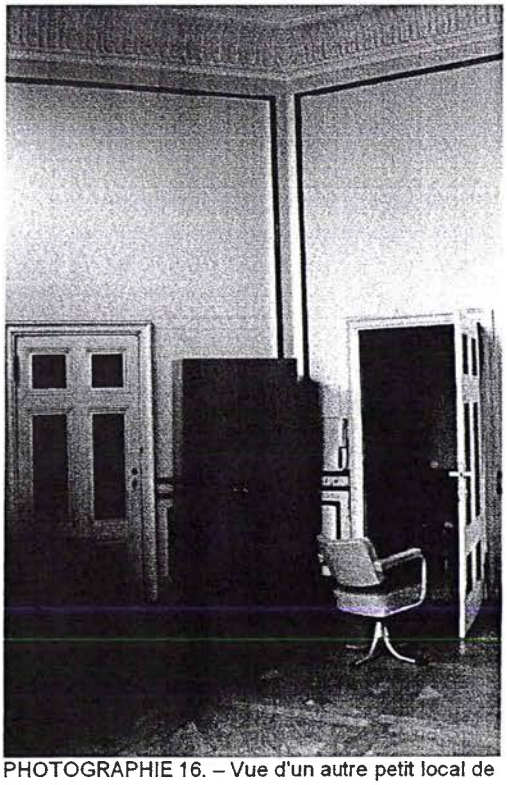
PHOTOGRAPHIE 12. - Vue de l'escalier en marbre, avec en arrière plan les affiches à caractère culturel mis ça et là en montant sur le mur.

PHOTOGRAPHIE 11. - Vue du hall d'entrée, prise de l'escalier, avec sur le mur arrondi l'espace réservé aux "message", commentaires, des étudiants.

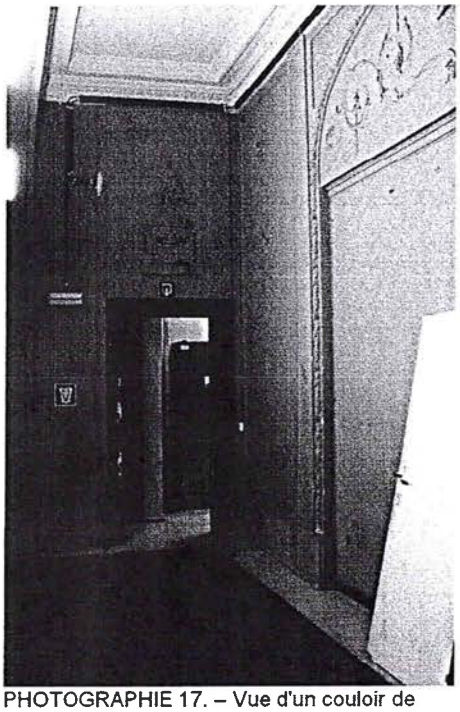
PHOTOGRAPHIE 13. – Vue de la double porte d'entrée, prise de l'escalier, avec sur le mur des informations relatives à l'organisation des cours.

PHOTOGRAPHIE 14. – Vue d'un local de travail de l'Emulation avec un parquet en bois et des murs blancs.

PHOTOGRAPHIE 15. – Vue d'un local de travail de l'annexe avec un plancher en bois et des murs noirs.



PHOTOGRAPHIE 16. – Vue d'un autre petit local de l'Emulation.

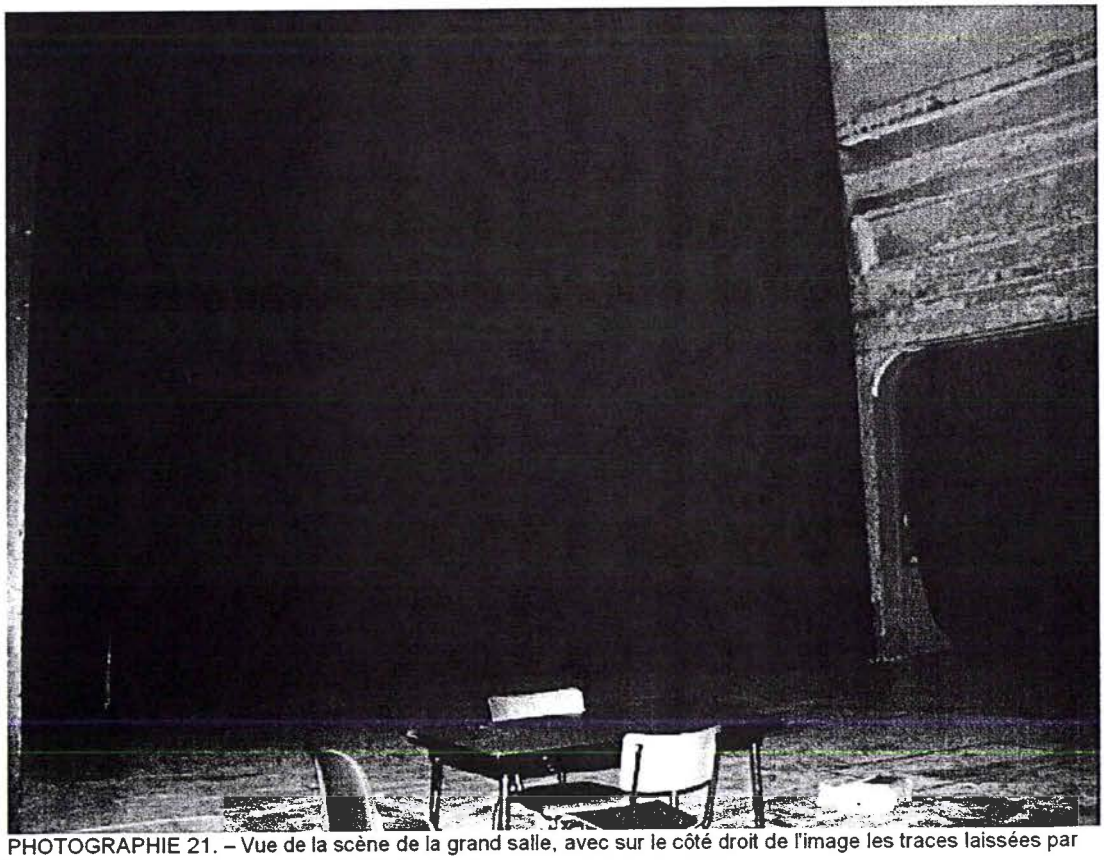


PHOTOGRAPHIE 17. – Vue d'un couloir de l'Emulation entre deux locaux.

PHOTOGRAPHIE 18. – Vue d'un double local où les traces végétales d'un projet persistent.

PHOTOGRAPHIE 19. – Vue d'un petit local où se dresse un petit bar "désaffecté".

PHOTOGRAPHIE 20. – Vue de la grande salle de spectacle de l'Emulation, avec au fond de l'image l'arrière d'un gradin en bois provisoire.



PHOTOGRAPHIE 21. – Vue de la scène de la grand salle, avec sur le côté droit de l'image les traces laissées par l'incendie.

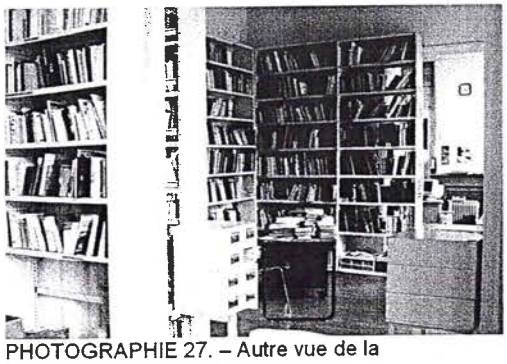
PHOTOGRAPHIE 22. – Vue du bureau de Théâtre&Publics.

PHOTOGRAPHIE 23. – Vue de la salle polyvalente de Théâtre&Publics, où se trouve l'armoire du B.L.I.E.T.

PHOTOGRAPHIE 24. – Vue de l'autre salle polyvalente de Théâtre&Publics.

PHOTOGRAPHIE 25. – Vue du couloir d'accès aux salles polyvalentes, à la bibliothèque et au bureau de Théâtre&Publics.

PHOTOGRAPHIE 26. – Vue de la bibliothèque du Centre de recherche de Théâtre&Publics.



PHOTOGRAPHIE 27. – Autre vue de la bibliothèque.

PHOTOGRAPHIE 28. – Autre vue du bureau de Théâtre&Publics.

PHOTOGRAPHIE 29. – Autre vue du couloir d'accès au bureau de Théâtre&Publics.

Troisième partie : Le regard ethnographique

1. Un chemin à suivre

Avant de poursuivre ce chemin, nous voulons rappeler que les réalités sur lesquelles s'est porté notre regard ne sont plus exactement de mise aujourd'hui. Comme nous l'avons déjà expliqué, les lieux et le cadre législatif ont changé. Notre travail se base sur la situation antérieure à la réforme de l'enseignement artistique et au déménagement des classes d'art dramatique du Conservatoire Royal de Liège au Val Benoît. La plupart des ces réalités perdurent toujours, d'autres n'existent plus, certaines ont du se modifier.

Ce groupe social spécifique se localisait, en effet, sur un territoire donné, celui de l'école, dans un bâtiment nommé l'Emulation et ses annexes, où se donnaient les cours proprement dits et s'effectuaient certaines recherches, de même que dans un réseau de lieux où s'élaboraient ses expériences, ses créations, liées à l'insertion professionnelle, à des « pépinières d'entreprises », à de la formation de formateurs, à travers les collaborations établies, notamment, avec Théâtre & Publics.

Les membres qui composent ce réseau, que ce soient les professeurs, les chargés de cours, les intervenants pédagogiques, ainsi que les étudiants des différentes années d'études, se reconnaissent et sont reconnus comme appartenant à cette école. Ils parlent, peu ou prou, un langage commun et propre. Ils se retrouvent autour d'un projet pédagogique qui enracine son expression actuelle dans une tradition de la formation et de l'art théâtral spécifiques à l'école, comprenant ses actes rituels dans lesquels ils s'inscrivent consciemment ou inconsciemment.

A travers cette approche d'un enseignement théâtral, nous avons voulu regarder et décrire des lieux, des pédagogues et des étudiants, c'est-à-dire tenter de comprendre - et faire comprendre - comment à l'intérieur de ces espaces des corps se déplacent, parlent, interagissent et s'organisent pour tenter une transmission de compétences dans l'art théâtral. En d'autres termes, examiner comment d'un contexte particulier peut émerger un contenu particulier.

1.1. Des portes à ouvrir

Au Conservatoire Royal de Liège, la formation théâtrale de base s'organise en moyenne sur trois ans. Chaque année, c'est le trimestre qui offre un cadre de plus ou moins dix semaines de travail dans lequel s'élaborent concomitamment de trois à cinq « projets d'art dramatique ». Officiellement, chaque projet comprend de 120 à 240 heures de travail; auxquelles s'ajoutent les trois ou quatre heures quotidiennes dédiées à l'entraînement physique du corps (corps-voix-mouvement), soit sous forme de cours hebdomadaires soit sous forme d'ateliers plus intensifs de 60 à 120 heures chacun. S'y ajoutent alors les cours d'histoire du théâtre et de phonétique. Pratiquement, les étudiants sont quotidiennement présents, dans les travaux, de 9h du matin à 22h le soir. C'est en quelque sorte, globalement, quelques deux mille cinq cents heures de formation par trimestre qui pourraient s'offrir à l'observation du sociologue. 2500 heures qui s'inscrivent, de par la volonté même de l'équipe pédagogique, dans un processus, c'est-à-dire, à des degrés divers ou à des étapes diverses, dans un parcours progressif, « voisin de l'initiation », où les élèves ne franchissent pas en même temps les étapes: au début de chaque trimestre, l'équipe pédagogique réexamine le « cas » de chaque étudiant et tente de constituer pour lui un parcours singulier pour le trimestre suivant. C'est le projet qui constitue le groupe de travail et non l'appartenance à telle ou telle « année » de formation au sein de l'école. A ces dix semaines de formation s'ajoutent encore une semaine d'évaluation, soit deux ou trois jours de présentation d'exercices (12 à 18 heures) devant des jurys « intérieurs » et « extérieurs », une séquence d'évaluation proprement dite sous forme de délibération (huit à dix heures), un « retour » de chaque pédagogue à chaque groupe et à chaque étudiant (trois à cinq heures par groupe).

Tout cela constitue pour l'observateur une telle masse d'observations possibles, qu'elle est impossible à gérer telle quelle. Cette réalité complexe ou ces réalités, nous les avons, en partie, observées, consignées, rédigées, organisées dans nos *cahiers de terrain*. Face à ce matériau dense, nous avons donc dû faire des choix sur base de notre approche délibérément empirique au départ, de certaines découvertes, et finalement d'une connaissance, progressivement construite, de cette réalité spécifique.

Pour pouvoir répondre à cette fameuse question «Que se passe-t-il ici? », autrement dit pouvoir donner un sens à ce que nous avons vu, très vite, il nous est apparu peu pertinent, dans le cadre des exigences du présent travail, de tenter de vouloir « montrer » une construction qui prennent en compte l'ensemble de la formation, tant les situations sont diverses, et tellement, de prime abord, hétérogènes. On pénètre, à des moments divers, dans ce « laboratoire » que constitue l'Emulation truffée de portes. Une première porte s'entrouvre, on met les pieds dans un lieu mal éclairé, où dans les recoins les plus divers on aperçoit des personnes solitaires, silencieuses, chacune dans des positions et des mouvements différents, entourées de quelques objets saugrenus, revêtus de quelques pièces de costumes disparates, en train, manifestement, de bricoler l'espace dans lequel elles se trouvent. Derrière une autre porte, à un autre endroit, d'autres personnes, formant un groupe, ayant pour seul vêtement un petit maillot de corps noir, identique pour chacune, se meuvent sans arrêt sur un grand praticable de bois (cinq mètres sur douze mètres), posé sur le dallage du lieu, et se lancent inlassablement un, puis des bâtons de bois d'un mètre de long, sous l'œil attentif d'un « meneur de jeu » qui, très sporadiquement, relance par une brève consigne. Une autre porte encore, entr'ouverte celle-là, laisse voir à travers la fumée des cigarettes, un autre groupe assis autour d'un assemblage de tables, disparates, disposées en carré, qu'éclaire un seul quartz orienté vers le plafond, - la plupart des personnes qui le composent sont maquillées et vêtues d'éléments de costumes du début du XXe siècle: ils discutent de l'abolition du servage en Russie à la fin du siècle précédent, certains s'affrontent verbalement, d'autres prennent des notes. On monte quelques escaliers, on débouche sur un plateau violemment éclairé par des projecteurs fixés à des cintres, entouré d'un vaste gradin de bois; simplement posé devant le grand mur du fond de scène (qui porte en soi tous les stigmates de l'histoire du lieu) un grand lit carré recouvert d'un simple tissu rouge, autour duquel s'affrontent un acteur et une actrice, soigneusement maquillés et revêtus d'éléments de costumes choisis: on reconnaît la célèbre scène IV de l'acte III d'Hamlet (« - Hamlet, tu as gravement offensé ton père/ - Mère, vous avez gravement offensé mon père »); face à eux, disséminés sur les gradins, pédagogues et étudiants regardent la séquence, prennent des notes; certains sont en costume et attendent manifestement d'intervenir. On remonte au premier étage par un des multiples escaliers en colimaçon dont est aussi truffée l'école, on débouche dans une petite salle, simplement éclairée par ses propres néons, où une douzaine d'étudiants, en survêtements disparates, sont assis, à même le sol, en cercle - le pédagogue est

dans le cercle et participe à l'exercice - et se passent, simultanément, un ballon et un bout de phrase, ... au fil de la circulation du ballon une histoire commence à se construire. En redescendant, une porte grande ouverte laisse voir le local d'entresol complètement vide: au tableau d'information du rez-de-chaussée, une note signale qu'un groupe est sorti pour toute la journée « en forêt ».

Comment dans ce dédale récurrent - c'est la même disparité chaque jour de chaque trimestre, chaque année - peut-on atteindre l'objectif de classer et de rapporter chaque observation de façon systématique à un processus de formation? Alors que, de prime abord, nous ne savons pas ce que ces apprentis acteurs sont en train de faire. De quoi parlent-ils ... quand ils parlent? Et que font-ils quand ils ne parlent pas? Quels objets manipulent-ils? Pourquoi telle salle est-elle plongée dans une semi obscurité? Pourquoi certains s'éclairent-ils à la bougie?

Un travail de « mise en ordre » s'imposait pour nous permettre d'offrir au lecteur la possibilité de sortir d'une situation de confusion et de chaos apparents, si l'on s'en tient à la description juxtaposée d'exercices que de longues séances d'observation permettent d'appréhender. Partir dans ce dédale à la recherche d'un principe organisateur qui donne, au moins, une clé de la transmission de l'art théâtral ne nous paraît possible que par un trajet dans lequel nous invitons le lecteur à nous suivre à égale distance entre l'étonnement inopérant à l'égard des pratiques singulières des acteurs (pédagogues et étudiants) au sein de leurs exercices eux-mêmes et les tentatives explicatives, volontiers rationalisantes et néanmoins nébuleuses, des spécialistes eux-mêmes. Le trajet, pour être entièrement construit, ne s'en inspire pas moins de nos longues expériences d'observations. Nous le proposons sous la forme de « spirale », à l'instar de tous ces escaliers en colimaçon que nous avons dû arpenter pour réaliser cette recherche et qui, reliant les divers niveaux du bâtiment, relient aussi les divers niveaux de la formation qui s'y déroule.

La spirale dans laquelle nous entraînons le lecteur ne peut cependant pas être hélicoïdale; Nous y ajouterons l'élément logarithmique puisqu'elle partirait, le plus largement, de ce que tout un chacun aurait pu observer dans les moments d'évaluation qui rythment chaque trimestre des diverses années de formation que nous avons pu observer, pour descendre par cercles concentriques, de plus en plus restreints, jusqu'au cœur même de la relation maître-élève à laquelle ne nous fait accéder qu'une lente progression. A vrai dire, le trajet serait double puisque, avant

d'entamer cette descente vers le « noyau », il s'agirait d'avoir un point de référence de manière à pouvoir effectuer des aller-retour entre les différents niveaux de ce processus de transmission. Ce point de référence est la représentation théâtrale la plus directement accessible à tous, le spectacle « Rwanda 94 » du Groupov.

1.2. Des impressions à recueillir

Cette mis en scène quelque peu chaotique du regard étranger n'est pas le résultat d'une figure stylistique. Nous l'avons délibérément choisi car il correspond également au regard des étudiants que nous avons pu recueillir au cours de cette recherche. Et il perdure pour la plupart deux années. C'est en effet, plus ou moins à mi-parcours, que les étudiants parviennent à mettre de l'ordre, du sens, sur les différentes réalités qu'ils ont du traverser, sur les exercices qu'ils ont du suivre, appliquer et maîtriser, sur les échecs qu'ils ont du essuyer et digérer, ...

Dès le premier jour de l'année, le travail commence. Pour les premières années, il s'agit de monter une pièce dans son intégralité. Pour les autres, ce sont les « Points de passages obligés » qui commencent. Comme nous avons déjà pu l'évoquer, tout cela leur demande énormément de disponibilités, en terme de temps, d'engament de soi, ... Plus particulièrement pour les nouveaux étudiants, cette entrée intensive dans le travail est concomitante avec leurs soucis logistiques essentiellement de logement qu'ils doivent absolument régler. S'ajoute à cela, pour les étudiants étrangers, la mise en ordre administrative de leur situation scolaire. Tous ces « soucis » occupent beaucoup leur esprit et pourtant les cours commencent et le travail y afférent aussi (lectures des textes, préparations des improvisations, recherches de costumes). Certains éprouvent des difficultés à mener tous ces paramètres de front. Ils vivent ces premières semaines à « cent à l'heure ».

Cette dynamique particulière fait qu'ils doivent apprendre très tôt à prendre sur eux et à accepter cette absence de point de repère – que l'on retrouve habituellement dans des formations plus classiques. Ils ont le sentiment de ne pas savoir où on veut les amener, de résister à cette temporalité imposée en évoquant des impératifs administratifs, des coups de fatigue, ...Mais rien n'y fait, les nécessités du travail leur sont systématiquement rappelées par les pédagogues et leur envie de se confronter aux exigences de la réalité de monter un spectacle en entier est plus

forte. Ils finissent tous par accepter les caractéristiques de cette formation et s'y adaptent, sans réellement chercher à comprendre tout ce qu'ils vivent.

2. Les fondements théoriques

Avant d'entrer, à proprement parler, à l'intérieur de ce « laboratoire », il convient de rappeler et de revenir plus en détails sur les concepts théoriques qui fondent ce projet pédagogique et l'analyse compréhensive que nous avons pu en tirer en terme de processus formatif, de manière à pouvoir en prendre la mesure éthique et esthétique.

2.1. La posture brechtienne comme critique sociale radicale

En un temps où le théâtre ne peut plus se donner comme objectif de créer l'illusion de la réalité, l'équipe pédagogique du CRLg peut prendre en compte l'œuvre de Brecht comme une œuvre qui propose au théâtre une grande ambition par rapport à la société des hommes. C'est un objectif que Jacques Delcuvellerie assigne tant à la pratique théâtrale qu'à la formation théâtrale dans un récent article intitulé *Tendre vers Brecht*[253].

Dans une pédagogie par projet, comme celle qui caractérise la formation au CRLg, le travail sur un projet ne permet cependant de rencontrer qu'une petite part de cette ambition, mais au moins a-t-on exploré quelque chose de cet immense héritage; et ce quelque chose n'est pas seulement rencontrer un texte et une pièce. Néanmoins, du seul point de vue du théâtre, c'est en tout cas, rencontrer une méthodologie, mais aussi explorer et expérimenter à travers les questions et les rencontres, réélaborer une Tradition.

> *L'objectif « Tendre vers Brecht » ne peut s'éclairer que par l'expérience. « Tendre » implique un effort, un processus, non le fait de partir d'une vérité arrêtée. La citation de Nazim Hikmet, mise en exergue de l'article, indique que « les chants des hommes sont plus beaux qu'eux-mêmes ». Plus beaux, c'est-à-dire peut-être pas supérieurs - rien n'est plus important que l'homme lui-même dans un processus qui maintient que « le destin de l'homme c'est*

[253] Jacques Delcuvellerie, « Tendre vers Brecht », in *Alternatives théâtrales*, n°67-68, *loc.cit.*, pp. 107-108.

l'homme » -, mais peut-être représente-t-il quelque chose de plus essentiel que toute notre contingence.

Si l'on se réfère à Brecht lui-même, on constate qu'il a produit une œuvre belle, mais que, certes, l'homme lui-même n'était pas exempt de mesquineries. C'est sans doute ce qui a permis à d'aucun de jeter le discrédit sur son œuvre en discréditant sa vie. La citation pourrait vouloir dire: « ce que nous avons fait ensemble est mieux que nous ». On la repère en exergue du texte, parce qu'elle manifeste que le « monde » de Brecht est une chose « bonne », alors que les hommes sont plein de défauts. On se souvient ici du chant de Pelagie Vlassova dans La Mère[254]:

Il est très simple, très raisonnable, clair pour tous.
Tu n'es pas un exploiteur, tu peux le comprendre ...

Brecht ne se résume ni à l'œuvre ni à l'homme, mais c'est l'ensemble, sa vie et son œuvre, qui peut nous apprendre quelque chose; et son œuvre est multiple: poèmes, romans, chants, films, écrits théoriques, pièces de théâtre, ...

« Tendre vers Brecht » c'est tendre vers ce que Brecht désire. C'est un désir vers le désir, c'est tendre vers le désir qui animait Brecht: un autre projet de société, d'autres valeurs philosophiques et sociales. Et ce monde est en projet, puisqu'il n'est pas réalisé, même s'il est en travail dans certains endroits du monde. Dans nos sociétés, ceux qui vivent dans un milieu ou une famille qui a participé à la Résistance - ou à une résistance - peuvent peut-être avoir une idée de ce désir.

Chaque partie de l'œuvre de Brecht a son autonomie, mais chacune renvoie à l'autre. En outre, cette œuvre n'est pas statique, mais en constante évolution: cet ensemble en formation semble cohérent ou cherche sa cohérence; on ne peut opposer une partie à l'autre pour tenter de détruire l'évidence de la cohérence. Par exemple, essayer d'opposer l'œuvre du jeune Brecht, celui de *Baal* notamment, à ce qui a pu faire, ensuite, cohérence. La prise de connaissance de l'œuvre de Brecht est une occasion d'apprentissage et de stimulation, si l'on cherche cette cohérence. L'homme Brecht se sentait à peine digne de son œuvre, conscient qu'il était de tout ce qu'il y a à changer en nous, si on convient que ce monde auquel il aspire est possible. Les acteurs en formation ont quelque chose à apprendre non seulement

---

[254] Bertolt Brecht, « La Mère », scène 6 b, in *Théâtre complet*, vol.3, Paris, L'Arche, 1974, p. 56.

de son œuvre mais aussi de son existence. Par exemple - et cela est essentiel du point de vue d'une équipe pédagogique en constante recherche -, sa manière de toujours travailler en collaboration, c'est-à-dire en bâtissant l'œuvre théâtrale lui-même, mais toujours en collaboration avec des gens à qui revient la tâche de remettre cette œuvre en question. Le travail est collectif, mais il en élabore les conditions, l'exigence: autour de lui personne n'a jamais dit qu'il avait volé l'œuvre de quelqu'un, seuls quelques critiques, comme Scarpetta, ont pu le faire à la manière des « nouveaux philosophes ». Nous pourrions nous considérés comme des paresseux au regard de l'œuvre énorme qu'il a produite, souvent dans l'exil, et toujours dans la difficulté d'être joué. Or, presque tout a été joué, au prix d'un effort important que ce soit dans le monde professionnel ou dans le monde amateur. Cette pratique a de quoi inspirer les efforts d'intégration professionnelle qui se développent dans une école comme le CRLg.

Les réflexions théoriques de Brecht sont comme les pistes ou les premiers déchiffrements de ce monde qu'il désire, comme s'il nous en donnait une première traduction. Certaines indications semblent plus claires que d'autres: on peut se référer au poème *Bonheurs* qui peut être considéré comme un poème sur le « Monde-Projet ».

Le premier regard par la fenêtre au matin
Le vieux livre retrouvé
Des visages enthousiastes
De la neige, le retour des saisons
Le journal
Le chien
La dialectique
Prendre une douche, nager
De la musique ancienne
Des chaussures confortables
Comprendre
De la musique nouvelle
Ecrire, planter
Voyager
Chanter
Etre amical

Chaque chose renvoie à du concret: « Le premier regard du matin »; la mise sur le même pied du « chien » et de « la dialectique », d' « écrire » et de « planter », ... Tout cela pourrait se résumer par un concept d'une apparente naïveté dans le monde où nous sommes: « être amical ». En fait, l'œuvre de Brecht se situe loin de

ce qu'il peut y avoir de « tumultueux » dans nombre d'autres œuvres, ne serait-ce que la notion d'amour, par exemple. Brecht développe une méfiance à l'égard de notions « énormes » qui peuvent être proposées comme: « aimer tout le monde y compris ses ennemis ». L'histoire nous apprend qu'on peut proposer cette notion, et en même temps allumer les bûchers; il en va de même d'autres notions tout aussi « tumultueuses » que « civilisation » ou « patrie », ... Elles diffèrent toutes fondamentalement de « être amical », avec comme corollaire indispensable la nécessité de réunir les conditions pour que ce soit possible. Le titre même du poème, « Bonheurs », est explicite à cet égard: le pluriel en est humble; ce n'est pas « le » bonheur qui est recherché. La pudeur est une qualité brechtienne. Il y a dans ce poème quelque chose d'économe et de réservé sur la beauté des choses et les bonheurs. Au Berliner il y avait un panneau qui rappelait constamment: « Ne soit pas si romantique ». Et à la question « Qu'est-ce que le théâtre épique? », b.b. répond[255]:

> *Par « épique », on entend le calme, l'écoulement, une certaine objectivité, une tonalité dénuée de passion, un discours que l'on écoute avec une excitation psychologique moindre.*

Mais ce qu'on trouve affirmé dans l'œuvre théorique, comment le voir dans son œuvre théâtrale? Il s'agit d'y percevoir constamment deux réalités qui se conjuguent. D'une part, on entend le texte de la pièce, et d'autre part, on voit tout un monde en train de s'élaborer à travers les signes que produisent les corps des acteurs. Il y a l'œuvre de l'auteur et celle du metteur en scène. Aux étudiants - stagiaires - qui clôturaient l'Ecole des Maîtres 2002[256], Jacques Delcuvellerie

---

[255] in *Ecrits sur le théâtre*, *op.cit.*, p. 229.

[256] L'Ecole des Maîtres, cours international de perfectionnement théâtral dirigé par Franco Quadri, est un projet européen qui se donne pour objectif de créer des occasions de confrontation et d'échange entre de grands metteurs en scène et de jeunes acteurs qui se sont formés dans les académies et les écoles de théâtres européennes, souvent sur le banc d'essai de grands rôles et de chefs-d'œuvre du théâtre classique et moderne. La durée du stage qui peut être dirigé par un seul maître ou par deux ou trois maîtres s'alternant en différentes sessions, est de deux mois, avec siège itinérant en Italie, France et Belgique. A chaque édition, l'Ente Teatrale Italiano (ETI) publie un avis de concours pour la sélection de six acteurs italiens, auxquels s'ajoutent les six acteurs sélectionnés en France et en Belgique et, en nombre variable suivant les éditions, quelques élèves portugais ou russes. Promue pour la première édition en 1991 par l'ETI, en collaboration avec le Centre de Recherche et d'Expérimentation en Pédagogie Artistique (CREPA), l'Ecole des Maîtres existe actuellement grâce à un réseau de partenaires européens, se vouant tous au développement de la formation théâtrale: ETI, CSS Teatro stabile di innovazione del Fruili Venezia Guilia (depuis 1991 également avec le rôle de coordinateur de l'organisation), CREPA (Belgique), Ministère de la Culture et de la Communication (France), académie Théâtrale de l'Union (France), Fonds d'Assurance Formation des Activités du Spectacle (France), Ministério da Cultura - Instituto Português das Artes do Espectàculo (Portugal). Ces dix premières éditions ont vu se succéder comme maîtres, les metteurs en scène Luca Ronconi, Jacques Delcuvellerie, Jerzy Grotowski, Anatolij Vassiliev, Jacques Lassalle, Luis Miguel Cintra, Yannis Kokkos, Lev Dodin, Peter Stein, Alfredo Arias, Dario Fo, Matthias Langhoff, Eimuntas Nekrosius, Massimo Castri, Jean-Louis Martinelli.

donnait en exemple la « scène II » de La Mère[257]: il y a, d'une part, le texte qui décrit la situation d'oppression et d'autre part la réalité produite par la mise en scène, simplicité, beauté, par exemple du chant de Macha, qui allie à la fois clarté et complexité. En l'occurrence, qu'est-ce que « Tendre vers Brecht » pour un acteur et, ensuite, pour le spectateur? D'une part, je regarde la fable et son cortège de misère, d'oppression et de terreur, mais en même temps je découvre un monde agréable dont on aimerait faire partie, un monde qui participe du désir d'une autre relation entre les hommes, le monde de « Bonheurs ». « Tendre vers Brecht », c'est, à travers les corps et les mouvements des acteurs, donner à voir ou à découvrir l'alternative à notre monde dans la représentation même des laideurs de notre monde. Ainsi le « Monde-Projet » n'est pas seulement la fable d'un spectacle, mais l'ensemble des fables, à quoi s'ajoutent toutes les recherches qui l'accompagnent, dont celles qui concernent la réalisation des spectacles. Ainsi, le véritable sujet des spectacles c'est le « Monde-Projet », y compris dans d'autres répertoires explorés par Brecht, les classiques par exemple; et à travers cette représentation constante: rendre palpable dans l'incorporation qu'en font les acteurs qu'autre chose peut exister, qui est à la fois simple et complexe.

L'autre question pour les acteurs, évoquée dans les écrits théoriques, est celle du calme, autre moyen de mettre le spectateur en relation avec cet autre monde. On pourrait tenter l'analogie avec l'expression d'Artaud - qu'on présente souvent comme inconciliable avec Brecht -, qui veut que les acteurs soient des « hiéroglyphes vivants », comme « ces gens qui font des signes avant de mourir sur leur bûcher ». Ce calme est également une tentation de Grotowski - qui cite volontiers cette dernière notation d'Artaud. Mais, pour l'atteindre, il veut sortir de la représentation; il ne veut pas d'un acteur mais d'un actant ou, si l'on préfère, s'inscrire dans le Sacré. Entre Brecht et Grotowski, il y a donc là deux prises de direction très différentes. L'art de Brecht est un art de la représentation: c'est à partir de l'observation qu'on peut en élaborer les moyens, avec ses propres caractéristiques. Ce en quoi les deux se rejoignent c'est sur l'exigence: c'est qu'il faut toute une vie pour être capable de cela.

---

[257] « Pelagie Vlassova se tourmente de voir son fils avec des ouvriers révolutionnaires », « La Mère », *ibid.*, pp. 35-41. La scène inclut l'impression d'un tract, la perquisition de la police et la décision de la Mère d'aller distribuer les tracts à la place de son fils Pavel.

Mais, en outre, l'art de Brecht est un art « révélateur »: le public n'est pas seulement là pour voir, mais pour vivre et agir.

Actuellement pourtant, il faut bien constater que ni l'une ni l'autre de ces deux directions de travail ne se porte bien dans le monde. Peu de gens sont dans l'exigence de l'acte total de Grotowski ou de celui de Brecht. Peu d'entreprises tentent de reprendre les outils que les maîtres fondateurs ont légué et de parler d'aujourd'hui, dans le même désir. Or ce sont ces grandes démarches du XXe siècle, qui ont obligé à repenser ce qu'est « jouer » et « apprendre », c'est-à-dire être ouvert à des « bonheurs » dans l'acte même de son métier, et en créer les conditions. C'est à quoi tente de s'atteler, modestement, l'équipe pédagogique du CRLg.

2.2. Le théâtre comme imaginaire de la société

Gilbert Durand, dans *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*[258], définit l'imaginaire comme « l'incontournable re-présentation, la faculté de symbolisation d'où toutes les peurs, toutes les espérances et leurs fruits culturels jaillissent continûment depuis les quelqu'un million et demi d'années qu'*homo erectus* s'est dressé sur la terre. »[259]

La pratique théâtrale que nous avons pu observer au fil du temps, nous semble être de plus en plus constituée d'une dimension imaginaire. Cet imaginaire est omniprésent individuellement et collectivement; chaque protagoniste de cette pratique en est porteur et doit, d'une manière ou d'une autre, faire sien cette dimension de la formation, dans la mesure où cette formation est porteuse, également, en soi et pour soi, de cet imaginaire à triple dimension spatio-temporelle: hier, aujourd'hui et demain.

Depuis au moins l'avènement des sociétés historiques, l'imaginaire est constitutif de l'humanité et de son devenir, il va de soi donc que les pratiques humaines et sociales s'inscrivent en permanence dans cette dimension particulière, mais néanmoins « incontournable » qu'est l'imaginaire. Cet imaginaire est inhérent à

---

[258] Gilbert Durand, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992.
[259] Cf. Alex Mucchielli (sous la dir. de), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences sociales*, Paris, Armand Colin, 2002, p. 94.

cette formation. Ceci se présente en trois dimensions: la référence au passé, à la Tradition; celle à la formation théâtrale inscrite dans son temps historique; et enfin celle à venir qui est un autre monde dont le théâtre est un élément constitutif, au même titre que toute autre pratique sociale significative.

Cet imaginaire est opératif dans la mesure où il est « savoir » et « faire », autrement dit une *praxis* presque quotidienne. Cet imaginaire n'est pas seulement un ensemble d'idées mais un rapport social entre des personnes, des institutions et des cultures, médiatisées par le théâtre. En fait, cette formation théâtrale véhicule une dimension du *politique*, raison pour laquelle de par ses promoteurs et ses réalisations elle fait avec le monde tel qu'il est, mais avec l'ambition de le transformer. Ce constat, au sens de Bachelard, nous amène à dire que les idéologues de cette pratique pensent que l'imaginaire social en général et l'imaginaire culturel en particulier ont été colonisés par un autre imaginaire, plus puissant aujourd'hui, l'imaginaire marchand. Il va s'en dire que les relations sociales ont de plus en plus tendance à privilégier l'aspect utilitariste[260] de leur complexité.

L'état de la culture dans le monde actuel nous démontre qu'effectivement l'imaginaire marchand a pris le pas et domine la sphère sociale et la sphère culturelle. C'est pour ces raisons que le CRLg et principalement sa formation théâtrale insiste sur cet aspect, à savoir que l'imaginaire professionnel des comédiens est à construire dans la cité, et que cet imaginaire, par définition, ne peut être que pratique, à savoir concret. Il ne relève donc nullement d'un pur monde des idées; autrement dit, c'est éventuellement de l'ordre de l'utopie, mais comme critique d'un simple idéalisme, comme l'évoque Pierre Bourdieu[261] en citant Karl Marx:

> *Le principal défaut, jusqu'ici, du matérialisme de tous les philosophes – y compris celui de Feuerbach – est que l'objet, la réalité, le monde sensible n'y sont saisi que sous la forme d'objet ou d'intuition, mais non en tant qu'activité humaine concrète, non en tant que pratique, de façon subjective. C'est ce qui explique pourquoi l'aspect actif fut développé par l'idéalisme, en opposition au matérialisme – mais seulement de façon abstraite, car l'idéalisme ne connaît naturellement pas l'activité réelle, concrète, comme telle.*

---

[260] L'utilitarisme est pris ici avant tout comme la doctrine philosophique et économique qui présuppose que tout individu est rationnel et que toutes ses relations font l'objet d'un intérêt dans une utilité immédiate. Elle exclut donc par définition toute réciprocité, s'opposant de ce fait à la théorie du don chez Marcel Mauss.

[261] Cf. Pierre Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Seuil, 2002, p. 219.

La rupture se fait entre autre par l'inscription dans une historicité marxienne. Quand bien même elle tend *in fine* vers Brecht, tout en s'appuyant sur les autres traditions théâtrales, aujourd'hui non actualisées par le théâtre officiel, cette rupture est plus ou moins manifeste dans les discours comme dans les pratiques de l'école en tant que dialectique qui a comme désir de faire la synthèse dans la construction d'un autre imaginaire professionnel. Ce dernier est le substrat matériel de cette formation. Elle s'appuie fondamentalement sur le regard que portent les tenants de cette démarche sur le monde et la place qu'occupe le théâtre dans ce monde. La culture, qui a pignon sur rue – autrement dit marchande – conditionne l'imaginaire social en général, culturel en particulier, et de ce fait marginalise toute pratique culturelle qui n'a pas comme horizon le marché comme référence absolue. Il va de soi que dans ce contexte les pratiques culturelles silencieuses ont peu de place et ne peuvent s'inscrire que dans une démarche effectivement de discontinuité/continuité. Cette synthèse, aussi imparfaite soit-elle, se fera en dehors de toutes les pratiques culturelles dominantes, qui sont aujourd'hui en train de façonner un imaginaire aliéné. Ce dernier évacue, dans son contenu comme dans sa forme, toute dimension culturelle et historique, dans la mesure où il n'interroge ni le passé ni le futur, il se présente à nous comme un présent éternel.

Cette aliénation culturelle s'illustre aujourd'hui - et ceci sans aucun scrupule – au travers de tous les reality-show, télé-réalité et autres voyeurismes à venir, ... Cet imaginaire symbolique n'est pas prêt de s'épuiser et véhicule tout un système de valeurs qui va de la guerre à l'amour, en passant par le vivre ensemble et qui, petit à petit, commence à se répercuter sur le langage, comme sur le comportement et les conduites de tout un chacun. Par conséquent, il se positionne comme le seul modèle culturel possible à suivre. Dans ce contexte, les pratiques culturelles – théâtrales ou autres – qui interrogent le monde et les gens qui le font, sont présentées et perçues comme marginales – pour ne pas dire archaïques. L'absurde des choses va jusqu'à dire qu'elles coûtent cher et donc qu'elles ne rapportent rien! Il est vrai que cet imaginaire de la rupture, tant désiré par l'équipe du CRLg, est de l'ordre de l'être et non du paraître, encore moins de l'ici et maintenant éphémère. Comme le soulignait à juste titre Guy Ernest Debord: Tout « ce qui est bon apparaît, ce qui apparaît est bon ».[262]

---

[262] G.E., Debord: « Le spectacle se présente comme une énorme positivité indiscutable et inaccessible. Il ne dit rien de plus que "ce qui apparaît est bon, ce qui est bon apparaît". L'attitude qu'il exige par principe est cette acceptation passive qu'il a déjà en fait obtenue par sa manière d'apparaître sans réplique, par son monopole de l'apparence. » [*La Société du spectacle* - Thèse 12 -, Paris, Editions Gallimard, 1992, p. 7.]

La question fondamentale qui est posée est donc bien celle du spectacle entendu comme rapport social. La présentation du spectacle « Rwanda 94 » qui va suivre, en ouverture de la visite du « laboratoire », est une illustration de notre tentative d'engager une anthropologie du spectacle théâtral, et non d'en rester à la critique du spectacle en tant qu'instrument de l'apathie politique ou symptôme de perversion.

En suivant cette logique, il va de soi que la pratique culturelle voulue par l'équipe du CRLg est tout juste tolérée par une certaine bien pensée, qui se donne bonne conscience par la même occasion, sans aucune réflexion de fond sur la culture en général, le théâtre en particulier, et encore moins sur la relation entre le social et l'artistique, l'artistique et le culturel, et *in fine* sur les rapports que les hommes entretiennent entre eux et, entre eux et la culture.

Si le modèle social dans lequel nous vivons organise et façonne plus ou moins un imaginaire aliéné, cette aliénation est dictée par les impératifs et le fonctionnement propre à ce système. Le choix de rupture posé par les contradicteurs de ce modèle n'est en soi qu'une manière de résister à la marchandisation de la culture et par conséquent de l'homme[263]. En tant qu'institution de formation artistique, le CRLg tend à développer un autre modèle culturel, comme le dénouement et le dépassement de cet espace-temps actuel et contraint.

En suivant la critique du fonctionnalisme énoncée par Castoriadis, lui-même s'inspirant des travaux de Malinovski, nous supposons aujourd'hui que l'art à la portée de tous n'est en soi et pour soi qu'une chimère participant de l'aliénation sociétale, tout en remplissant une fonction constitutive d'un imaginaire factice dans un divertissement consumériste effréné. Mais cette fonction a aussi comme dimension cachée celle de reproduire le monde tel quel, sans presque aucune remise en question de cet état des choses. Ce type de modèle culturel a comme prétention de présenter l'histoire comme finie et l'homme comme étant réalisé. Si cette culture se trouve fonctionnelle, il n'empêche qu'elle nous interroge profondément en terme éthique, pour ne pas dire esthétique, sur le devenir social et culturel de l'humanité. Ces interrogations nous amènent - en suivant le principe spinoziste qui consiste à ne pas juger, ne pas condamner, ne pas blâmer, mais

---

[263] Cf. *Cornelius Castoriadis, L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975.

comprendre - ce qui est très difficile -, à confronter cet état culturel du théâtre, comme celui de la société, au concept du *spectacle*, théorisé par Debord dans *La société du spectacle*. A l'époque déjà, il y avait développé le concept du spectacle comme étant le futur culturel, l'imaginaire social de notre époque, principalement véhiculé par les nouvelles technologies de la communication et de l'information en puissance, concentrée dans l'icône des temps modernes: l'*image*.

2.3. Tentative éthique de construire une symbolique renouvelée

> *Le spectacle n'est pas un ensemble d'images, mais un rapport social entre des personnes, médiatisées par des images.*[264]

Le théâtre, comme expression artistique et sociale, a comme support particulier l'image et son corollaire le symbolique; les deux s'articulant autour de l'imaginaire. Ces trois concepts sont fondateurs des pratiques théâtrales quelles qu'elles soient, dans la mesure où le théâtre se caractérise par l'absent: le théâtre, contrairement par exemple au cinéma, se joue en direct, *in vivo*, et est donc par définition éphémère. D'où l'importance ici de cette triple relation entre ces concepts (image-symbole-imaginaire). Cette matérialité particulière s'exprime aussi dans la constitution d'un patrimoine historique et culturel qui constitue cet imaginaire qui, à son tour, préfigure la tradition, moteur des pratiques.

Si le théâtre en général mobilise ces concepts, consciemment et inconsciemment, notre expérience de cette réalité de l'équipe pédagogique du CRLg, notamment à travers ses réalisations scéniques, nous fait dire qu'elle désire se distinguer radicalement de toutes les autres pratiques d'enseignement théâtral en s'inscrivant en porte-à-faux par rapport à ce que l'on peut nommer ici « le spectaculaire symbolique » au sens du spectacle définit par Debord[265]. En le suivant, nous pouvons, de nouveau, avancer l'idée que l'acte théâtral tant voulu par cette école,

---

[264] Cf. G. E. Debord, *La Société du Spectacle*, Paris, Gérard Lebovici éd., 1989, p. 10.

[265] « Le spectacle, compris dans sa totalité, est à la fois le résultat et le projet du mode de production existant. Il n'est pas un supplément au monde réel, sa décoration surajoutée. Il est le cœur de l'irréalisme de la société réelle. Sous toutes ses formes particulières, information et propagande, publicité ou consommation directe de divertissements, le spectacle constitue le modèle présent de la vie socialement dominante. Il est l'affirmation omniprésente du choix déjà fait dans la production, et sa consommation corollaire. Forme et contenu du spectacle sont identiquement la justification totale des conditions et des fins du système existant. Le spectacle est aussi la présence permanente de cette justification, en tant qu'occupation de la part principale du temps vécu hors de la production moderne. », *ibid.*, pp. 10-11.

est ce que Marcel Mauss appelle le fait social total. Dans cette conception du théâtre, l'acte théâtral est avant tout un acte social non séparé du tout social qui lui donne naissance. L'imaginaire symbolique ici n'existe que par rapport à une référence passée et à une projection dans l'avenir, qui est le théâtre à venir et qui est la société en devenir.

Comme nous pouvons le comprendre l'imaginaire et le symbolique sont déterminés dans une entité dialectique qui fait que dans le théâtre, comme ailleurs, ils ne peuvent être dissociés; l'un renvoie à l'autre et vice et versa. En faisant de nouveau appel à Cornelius Castoriadis, il apparaît clairement que « les déterminations du symbolique que nous venons de décrire n'en épuisent pas la substance, il reste une composante essentielle, et, pour notre propos, décisive: c'est la composante imaginaire de tout symbole et de tout symbolisme, à quelque niveau qu'ils se situent. »[266] Dans le même genre d'idées, tout en appliquant sa conception de l'imaginaire et du symbolique au théâtre, nous affirmons avec lui que ces deux aspects de toutes activités humaines sont une tentative de l'Homme dans sa *praxis*, de l'acteur de théâtre pour ce qui nous concerne, de vouloir opérer un dépassement du réel présent en le projetant dans un futur proche, qui est la scène, et dans un futur plus lointain, le monde à advenir :

> *Les rapports profonds et obscurs entre le symbolique et l'imaginaire apparaissent aussitôt si l'on réfléchit à ce fait: l'imaginaire doit utiliser le symbolique, non seulement pour « s'exprimer », ce qui va de soi, mais pour « exister », pour passer du virtuel à quoi que ce soit de plus. Le délire le plus élaboré comme le phantasme le plus secret et le plus vague sont faits d' « images » mais ces « images » sont là comme représentant autre chose, ont donc une fonction symbolique. Mais aussi, inversement, le symbolique présuppose la capacité imaginaire. Car elle présuppose la capacité de voir dans une chose ce qu'elle n'est pas, de la voir autre qu'elle n'est.*[267]

A ce stade du raisonnement et à l'approche d'un discours généralisant sur notre objet qu'est la transmission des compétences théâtrales, nous ne pouvons qu'à nouveau mobiliser les postulats et hypothèses que Bourdieu a posé dans son livre *Raison pratique. Sur la théorie de l'action*[268], où il rejoint nos propres préoccupations en illustrant notre subjectivité de l'imaginaire et du symbolique. Effectivement l'auteur propose comme lecture du social, au sens de la société *totale*, nullement

---

[266] Cf. Cornelius Castoriadis, *op. cit.*, p. 190.
[267] *ibid.*, pp. 190-191.
[268] Pierre Bourdieu, *Raison pratique. Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil, 1994.

une recherche du particularisme et/ou d'un exotisme, mais plutôt une démarche de découverte de ce qui caractérise les pratiques individuelles et collectives; c'est-à-dire le noyau central et fédérateur d'un champ donné – le théâtre et son imaginaire symbolique par exemple – et quelque part, l'invariant d'une *praxis* structurée dans cet imaginaire qui, pour lui, est, par définition, une partie d'un réel pensé et relationnel. Notre tentative de compréhension et d'explication de ce champ particulier, qu'est la formation théâtrale, nous amène à revenir aux individus-acteurs qui composent ce champ, autrement dit, aux *agents* qui posent, qu'ils le veuillent ou non, les tenants et les aboutissants de cet ensemble relationnel, qui ne peut aboutir qu'en faisant sien le monde tel qu'il est (les rapports sociaux qui le régissent) et les dispositions et les positions sociales que tout un chacun occupe dans ce monde.

Ces agents-comédiens, dans leur imaginaire formatif et professionnel, seront ou ne seront pas des agents « agissant » et dotés d' « un sens pratique », et donc porteurs d'un habitus culturel acquis qui déterminera leurs dispositions et capacités d'action dans ce champ. Tout au long de ce travail, nous pensons avoir insisté sur l'importance de l'adhésion des étudiants et des formateurs, qui donnent *corps* à cette réalité, à l'imaginaire social de cette école; la question ici n'est pas de savoir si cette appartenance est volontaire ou pas. Par contre, l'*exigence* qui jalonne ce processus de formation est en soi une éthique incontournable pour l'aboutissement de ce processus. Ce passage obligé, qui est le résultat d'un *choix*, a lieu dans et par le corps de ces protagonistes comme support principal de la formation. Dans cette acception des choses, les différents acteurs de ce champ construisent leur imaginaire tridimensionnel dans une structure cognitive, qui aura comme dispositif leurs corps, en chair et en os.

Il s'agit bel et bien ici d'un ensemble de conduites, de réflexes, d'états et d'actions à acquérir et à reproduire dans l'ici et maintenant, dans la formation, dans le proche immédiat qui est le jeu scénique, et dans le monde désiré, en tant que synthèse de cet imaginaire symbolique théâtral représentant, *in fine*, l'homme *générique*.[269] Pour être concret, ces réflexions sur cette pratique sociale nous amènent à poser la question fondamentale du *modus operandi* de cette transmission: l'imaginaire symbolique n'aura lieu, certes, qu'à travers le corps des étudiants et les techniques transmises qu'ils ont incorporées dans un processus de don de soi total, et donc de

[269] L'homme générique, au sens marxien, est à comprendre comme l'aboutissement de l'ensemble de la formation, pensée et réalisée par l'équipe du CRLg, en tant que projet politique en vue d'un autre monde possible.

sacrifice, qui présuppose la triple dimension du don maussien et la souffrance comme rites de transmission et d'incorporation de ces techniques. Loin de nous l'idée de dramatiser cette situation de formation; il n'empêche que l'adhésion des promoteurs de ce projet, à savoir d'une part leur inscription dans une certaine tradition théâtrale brechtienne, et d'autre part, leur propre interprétation de cette tradition théâtrale, leur fait dire, sans spécialement en être conscients, que toute formation théâtrale est une relation qui se passe entre des maîtres et des apprentis et tout ce qui se présuppose comme actes rituels en concordance avec une tradition imaginaire à respecter et à actualiser. Le don de soi, dans cette relation, passe par le corps, avec tous les risques possibles, indépendamment du devenir de la relation. Parce que, *in fine*, l'imaginaire constitutif de ce champ et ses techniques de transmission, qui passent par le corps comme support de cette relation de formation volontaire, est le garant de la construction d'une tradition singulière: un imaginaire symbolique autre que celui du *spectaculaire symbolique.*

Cette volonté de *praxis,* ou de « savoir » et de « faire », dans le chef de cette école, tend vers une soumission à l'universalisme. Donc éthiquement, elle exige de tout un chacun qui en fait partie de pouvoir voyager dans l'imaginaire historique; et ceci avec un désintéressement total, du moins pendant l'incorporation des techniques et leurs mises en pratique. Notre propre cheminement de cette réalité nous a amené fatalement à nous poser de nouvelles questions, certes non exhaustives, mais néanmoins significatives: notre démarche a été celle de comprendre comment cette école fait pour intégrer des candidats ou futurs comédiens à son imaginaire.

Pour être plus expressif:

- Comment des jeunes filles de 18 ans issues d'un milieu « petit bourgeois » traditionnel ont pu incorporer, au travers de techniques, un rôle théâtral significatif; entre autre jouer, aujourd'hui, une petite soubrette dans une grande famille foncière de la Russie du XIXe siècle tout en lui donnant un sens critique et social en référence avec le monde d'aujourd'hui et de demain?
- Comment des jeunes, à vocation artistique ou non, du « jour au lendemain », sont à mêmes de jouer des rôles brechtiens, tout en leur renvoyant leurs propres conditions sociales d'existence qu'ils ont à transformer ou pas?
- Comment des individus, issus d'un milieu bourgeois qui les a désabusé, veulent signifier le monde au travers d'un métier qu'ils savent, à l'origine, précaire?

- Comment se fait-il que des personnes pouvant, à la limite, vendre leurs forces de travail ailleurs et plus cher, puissent consciemment opérer dans un milieu non reconnu socialement parlant et promouvoir d'autres pratiques sociales, d'autres imaginaires historiques, avec tous les risques que cela comporte?

Curieusement, l'expérience nous fait dire que toutes ces personnes, et quel que soit l'imaginaire qu'ils avaient en entrant dans la formation, finissent, par et travers leur corps en transformation, à faire *corps*, au sens bourdieusien du terme, avec leurs semblables humains, mais reconnu dans un imaginaire théâtral immédiat - voire dans un imaginaire social - comme un modèle d'individualité faisant partie de cette petite communauté en devenir.

3. Un projet professionnel : « Rwanda 94 »

Il est temps à présent d'entr'ouvrir les portes et d'entrer progressivement dans ce « laboratoire », en commençant, comme nous l'avons expliqué précédemment, par un spectacle, une représentation théâtrale la plus accessible à tous.

3.1. Mise en contexte

« Rwanda 94 »[270] est un projet professionnel, une création de la compagnie théâtrale Le Groupov[271] mais, comme on le verra par la suite, Théâtre & Publics y est associé dans la mesure où il intègre son propre projet d'insertion professionnelle: des étudiants du Cours supérieur, stagiaires du Fonds Social Européen, principalement issus des Conservatoires de Liège et de Mons, y trouvent non seulement un engagement professionnel à part entière, mais aussi un terrain de perfectionnement pour leur formation. Le spectacle a été qualifié d'emblématique de cette fin de siècle par une bonne partie de la presse - il a même eu, fait

---

[270] Le texte du spectacle, accompagné de nombreuses illustrations, est disponible dans l'édition conjointe de deux C.D. et d'un livre : *Rwanda 94. Une tentative de réparation symbolique envers les morts, à l'usage des vivants. An attempt at symbolic reparation to the dead, for use by the living*, Liège, Groupov, et Bruxelles, Carbon 7 Records, 2001.

[271] Sur le Groupov, cf. *supra* et Jacques Delcuvellerie, « A celle qui écrit Lulu-Love-Life », in *Alternative théâtrale 44*, Bruxelles, juillet 1993 ; et Jacques Delcuvellerie, « De la maladie, une arme », in *Réseaux 88-89-90, Modernité et Postmodernité*, revue interdisciplinaire de philosophie morale et politique, Mons, Centre Interdisciplinaire d'Etudes Philosophiques de l'Université de Mons, 2000, pp. 151-160.

extrêmement rare, les honneurs du *Monde diplomatique*[272]. Et, de notre point de vue, sans doute l'est-il par deux aspects.

D'une part, au plan de « la compréhension du monde présent », il pose, à travers l'exemple du génocide rwandais, la question fondamentale du « Pourquoi? » d'un génocide dont trois exemples ont entaché l'ensemble du XXe siècle. Mais il se donne aussi une autre ambition, « la seule à laquelle peut oser prétendre un spectacle, celle de devenir une réparation symbolique », pour reprendre les termes mêmes du metteur en scène et coauteur du spectacle, Jacques Delcuvellerie. Réparation envers qui? « Les morts d'abord. L'œuvre nous est commandée par des morts, un million de morts. » Mais aussi

> *la nécessité de l'entreprendre procédait bien du souci des vivants. En œuvrant à la « réparation », nous avons la conviction de contribuer à ce que les vivants puissent s'interroger sur les étranges rapports qui les conduisent périodiquement à exterminer une partie de l'humanité dans l'indifférence, la passivité, la complicité d'une grande majorité. [...] Ce devoir de réparation avec les morts par souci des vivants, ne pouvait esquiver la question du « Pourquoi? », donc, aussi celle des responsabilités.*

Mais d'autre part aussi, dans une parfaite conscience de l'évolution des spectacles vivants, qui requièrent de véritables échanges entre les arts, le spectacle mobilise les disciplines les plus diverses, musique, chant, chœur parlé, masques et marionnettes, images et utilisations des nombreuses ressources de l'audiovisuel, ...

« Rwanda 94 » appelle le public à une proposition de réparation symbolique du génocide, par le biais d'un voyage initiatique « long et dangereux ». Ce voyage s'opère par un processus d'identification et de distanciation concomitante des spectateurs à l'égard de l'héroïne brechtienne, Bee Bee Bee, une « star de la télévision », premier outil d'information du monde actuel. Progressivement, au cours du voyage « commandé par les morts » et « répondant au souci des vivants », le spectacle amène donc le public à s'interroger sur le « Pourquoi ? » du génocide.

A cette fin, les auteurs font appel à la *transdisciplinarité* des arts et recourent, à de multiples reprises, à la transmission universelle du savoir - à l'oralité parfois recréée

---

[272] *Le Monde diplomatique*, mai 2000. L'article de Catherine Bedarida, « Un opéra funèbre », in *Le Monde* du 26/01/2001, rend compte également du caractère transdisciplinaire de l'œuvre dont nous traitons. Cf. aussi Maurice Tazsman, « Rwanda 94 ou l'honneur du théâtre, tout comme il y a eu l'honneur des poètes », in *Frictions théâtres/écritures*, Paris, automne-hiver 2000, pp. 49-50.

dans le genre du *chœur parlé* que le mélange de la musique contemporaine et de la tonalité rwandaise réinvente en quelque sorte - pour amener, par des épreuves successives, l'héroïne à prendre conscience du pourquoi du « ça » : les causes et les responsabilités du génocide rwandais. Le spectacle se présente dès lors comme un rite initiatique auquel se soumettent, au nom des vivants, les néophytes, Bee Bee Bee et... le public.

3.2. Les temps forts du spectacle

Il débute par le témoignage d'une « quasi-morte », Yolande, « une non-comédienne », rescapée du génocide, qui sera suivie du « Chœur des morts » sur le mode antique - premier *Tutti* qui viendra rappeler, dans un mélange indissociable entre musique et textes entrelacés, que le génocide porte non globalement sur un million de morts, mais sur un million de fois une personne.

Bee Bee Bee sera aidée au cours de son initiation par des « anges » qui feront le lien avec les morts. Ces « anges » n'apportent pas de réponses au questionnement progressif de l'héroïne mais suscitent ses prises de décision par des interrogations énigmatiques.

Le spectacle est rythmé en trois temps. Le premier temps débute la scansion générale en faisant appel à l'émotion, par le corps de la rescapée, celui du « Chœur des morts » et le gros plan du visage, enfin humanisé, de la « star médiatique » qui succède à un défilé d'images télévisuelles, celles de ces « fantômes électroniques » qui viennent perturber son émission, autres morts du génocide qui demandent réparation. Ainsi à l'égard de Bee Bee Bee, le spectateur peut donc commencer à penser « avec elle mais pas comme elle ».

Le deuxième temps amène le public à l'intelligence des événements dans le mode didactique, en convoquant les sciences humaines sur le plateau. C'est là qu'apparaît le personnage énigmatique de Jacob, survivant de la *Shoah*, un ange « quasi mort », l'alter ego de Yolande, appelé à la rescousse par notre héroïne, encore insatisfaite, dans sa quête de vérité médiatique, des premières réponses apportées par les « anges » spécialistes (une autre journaliste de la presse écrite et un expert universitaire).

Le troisième temps prend figure d'une épopée, *La Cantate de Bisesero*, au cours de laquelle des hommes, des femmes et des enfants ont dit non, en résistant aux « génocidaires » par des « trésors d'intelligence, de courage et de solidarité ». Par leur acte, ils se sont donnés en exemple à l'humanité. Ce procédé épique universel, qui rappelle, par exemple, les grands chœurs des *Perses* d'Eschyle, permet de rendre à l'Homme sa dignité.

3.3. La nécessité du sens

Ce spectacle[273], consacré au génocide du Rwanda et que Catherine Bédarida a qualifié d' « Opéra funèbre », est comme nous avons déjà pu le voir, une création professionnelle du Groupov, mais elle n'en possède pas moins des liens organiques qui la rattachent aux classes d'art dramatiques du CRLg, à T&P et à l'essence même de leur projet pédagogique. Le spectacle intègre, en effet, le projet d'insertion professionnelle de ces deux institutions : des étudiants du Cours supérieur - stagiaires du Fonds Social Européen[274] - principalement issus des Conservatoires de Liège et de Mons, y trouvent non seulement un engagement professionnel à part entière, mais aussi un terrain de perfectionnement pour leur formation. D'autre part, Jacques Delcuvellerie, metteur en scène et coauteur, Mathias Simons, coauteur et metteur en scène associé, Garrett List, compositeur et Luc Brumagne, Francine Landrain, Max Parfondry, François Sikivie, acteurs, font aussi partie de l'équipe pédagogique de l'Ecole. Nous pouvons faire, ici, l'économie de la description minutieuse ou de l'analyse complète du spectacle - le numéro d'*Alternatives théâtrales* qui lui est consacré y suffit amplement[275] - pour n'en aborder que les aspects transdisciplinaires, tant il est vrai que ce spectacle mobilise

---

[273] Le spectacle a été créé comme « work in progress » en janvier 1999 au Théâtre de la Place, à Liège, puis dans une deuxième version, en juillet 1999, au Festival d'Avignon. Comme tel, le spectacle a été créé, en mars-avril 2000, au Théâtre de la Place (Liège) et au Théâtre national de la Communauté française Wallonie-Bruxelles (Bruxelles). Il a ensuite poursuivi une tournée en Belgique, en France, en Allemagne, en Suisse, au Québec, ... Cfr. "Rwanda 94, 1994-2000 Work in progress", in *Alternatives théâtrales* 67-68, *loc.cit.*, pp. 25-91.

[274] A l'issue de l'obtention du Premier prix d'art dramatique, les étudiants des Conservatoires ont encore le droit de fréquenter l'école dans une sorte de troisième cycle nommé "Cours supérieur". C'est avec l'aide de fonds structurels européens que Théâtre & Publics offre aux jeunes lauréats des écoles d'art dramatique un programme d'actions et de formations qui favorise leur insertion professionnelle, leur rencontre avec des publics diversifiés, leur travail en Europe. T&P réalise cette mission à travers l'aide à la production et à la création d'œuvres théâtrales - mission soutenue par la Communauté française Wallonie-Bruxelles-, et par l'intégration d'objectifs pédagogiques destinés à compléter, au niveau supérieur, la qualification professionnelle des lauréats en vue de leur insertion dans le métier - mission nommément soutenue par le Fonds Social Européen (FSE).

[275] *Alternatives théâtrales 67-68, loc.cit.*; outre les nombreux articles des membres de l'équipe du spectacle eux-mêmes et l'article de Patrick Le Mauff déjà cité, cf. plus spécialement Georges Banu, « Rwanda 94, un événement », pp. 21-23, Bernard Debroux, « Une vigilance calme », p. 2, Philippe Ivernel, « Pour une esthétique de la résistance », pp. 12-16, et Claire Ruffin, « Lettre au Groupov », pp. 8-11.

les disciplines les plus diverses, musique, chant, chœur parlé, masques et marionnettes, images et utilisation des nombreuses ressources de l'audiovisuel, ... non pas en les juxtaposant mais, en quelque sorte, en les réinventant - tant et si bien que des commentateurs y voient aussi de l'opéra, du music-hall, du cirque, un oratorio, ... - et en les fédérant aussi sur la question du sens. En effet, décoder le caractère transdisciplinaire du projet nous semble inextricablement lié à l'obligation de suivre *Le Chemin du sens*, tel que l'a tracé le metteur en scène.[276]

Il n'est pas inopportun de l'aborder par cette exceptionnelle séquence de théâtre musical qui clôt le spectacle et que l'on nomme La Cantate de Bisesero: d'après le récit de l'équipe dramaturgique (artistes, acteurs, écrivains, scientifiques, journalistes, spécialistes de l'Afrique des Grands Lacs), ce fut la première réalisation achevée du « work in progress ». Ce n'était pas fortuit, La Cantate constitue le pendant « épique » indispensable au récit-témoignage solitaire de Yolande Mukagasana qui ouvre le spectacle[277]. Et l'œuvre en soi a suivi, dans sa gestation, un processus typique de la construction collective de « Rwanda 94 ». En effet, lorsqu'une partie de l'équipe dramaturgique se rend au Rwanda, lors de la commémoration nationale du génocide, à Bisesero, en avril 1998, elle découvre le volumineux ouvrage d'une enquête exceptionnelle organisée par « Africain Rights » - dont un résumé commence à circuler. Celui-ci laisse largement la parole aux survivants, mais son architecture narrative ordonne déjà ces témoignages à la manière « antique », qui, d'emblée, fait penser à un Chœur, comme celui des Perses d'Eschyle, par exemple. Ainsi, lorsque Jacques Delcuvellerie communique à Garrett List un texte de cette enquête, déjà résumé et versifié par les soins de Mathias Simons, en lui suggérant la composition d'une sorte de cantate, la proposition ne tombe pas sur un terrain vierge.

En effet, pendant les trois années qui ont précédé la préparation du projet, Garrett List, professeur d'improvisation musicale au CRLg, a animé, pour T&P, au sein des cours d'art dramatique, un ensemble d'ateliers consacrés à l'approche spécifique des rythmes et de la voix chantée des acteurs, travaux précisément appliqués à l' « Agamemnon » et aux « Choéphores » d'Eschyle, puis à l' « Antigone », l'

---

[276] Nous nous limiterons, dans cet article, à l'utilisation des échanges transdisciplinaires liés à la musique, exemplaires, à nos yeux, dans leur liaison à la formation de l'acteur. Pour les autres disciplines évoquées, nous renverrons simplement aux nombreuses considérations qui leur sont dévolues dans Alternatives théâtrales 67-68.

[277] Rescapée du génocide rwandais, Yolande Mukagasana est l'auteur de deux ouvrages, *La mort ne veut pas de moi*, Paris, éd. Fixot, 1997, et *N'aie pas peur de savoir*, Paris, éd. Robert Laffont, 1999.

« Oedipe roi » et l' « Electre » de Sophocle. La filiation entre le cours ordinaire du CRLg et la formation récurrente à l'usage d'étudiants du Cours supérieur, au sein d'un projet professionnel, est très claire, par exemple, à travers cette intervention de la musique dans le travail de l'acteur. Les travaux de Garrett List au Conservatoire avaient donné naissance à une méthode originale, qui a été utilisée dans le spectacle, et que le professeur communique comme suit aux acteurs:

> *Tout d'abord nous avons besoin d'un texte. Aussi, choisissez quelque chose de banal à dire, comme le chemin que vous prenez pour aller travailler ou ce que vous allez faire le soir ou encore ce que vous allez manger pour le déjeuner. N'essayez pas de raconter une histoire parce que vous allez probablement inventer des sons pour l'illustrer. Il est important que les mots que vous allez prononcer ne représentent pas un trop grand intérêt personnel pour vous. Nous avons besoin d'entendre la voix et le son des paroles de tous les jours; non pas un événement dramatique de votre vie ou une histoire amusante sur quelqu'un que vous connaissez ou une plaisanterie. C'est probablement une bonne idée de réaliser ces exercices les yeux fermés. Cela va vous aider à vous concentrer sur le son de votre voix et vous ne serez pas influencés par le regard de vos voisins. Aussi, pour les acteurs qui vont essayer de faire cela, jouer les yeux fermés va aider à amoindrir la propension au jeu. Cela permet d'entendre profondément et soigneusement.*
>
> *1. Parlando – « L'objectivation du son de la voix (un mot est un son avec une idée jointe) »*
>
> *Essayez de dire le texte choisi pendant que vous écoutez attentivement votre voix. Essayez d'entendre la mélodie du langage. Faites attention aux inflexions de la phrase, à la façon dont elle chante. Vous entendrez comment certaines expressions familières résonnent. Comment une phrase « plonge » et « pique » (dips and swoops) . Vous pourrez remarquer ainsi que l'objectivation (en écoutant attentivement) de la voix produit une sorte de confusion, au point que si vous vous concentrez réellement, vous serez capable d'entendre votre voix telle qu'elle est réellement. Comme il a été évoqué plus haut, il est important de parler normalement. Si vous essayez de raconter une histoire, une plaisanterie, vous allez uniquement ajouter des choses au son qui sont superflues. L'important est d'être sincère lorsque vous parlez normalement et d'écouter la mélodie du langage que vous parlez.*
>
> *2. Onomatopoeia - "Parler l'idée du son"*
>
> *Maintenant, que vous parlez et écoutez votre voix, essayez de changer les mots en sons. Essayez de produire un son monosyllabique tel que Doo-Doo ou Boo-Boo ou La-La, suivez le contour du son de la voix tel qu'il est entendu dans l'oreille interne. Pendant que vous imaginez ce que vous allez dire (en évoquant ce dont vous avez parlé lors du premier exercice), essayez de le traduire en monosyllabes, en essayant toujours de suivre les contours de la musique du langage. Dans un premier temps, cela peut être très difficile et cela produit un son hésitant. Mais, si vous*

persistez, vous serez capables d'entendre une sorte de « bebop jazzy ». Ceci est une sorte de processus de purification. Le son s'extrait du mot. Le plus important est d'essayer de suivre le son du langage que vous entendez dans votre tête avec une monosyllabe.
3. Free Bop Scatting – « Essayer de rendre le langage incompréhensible »
Ceci est l'opposé du premier exercice. Nous essayons ici de changer radicalement la musique du langage en choisissant des notes (des fréquences) qui n'ont rien à voir avec la courbe « mélodique » de ce que nous sommes en train de dire. Si, par exemple, une phrase « part vers le haut » (dips up) au début, « ne n'élevez plus » (don't dip at all) ou « baissez-la » (dip down). En essayant cela, des gens ont tendance à essayer d'explorer les étendues extérieures de leur voix qui est extrêmement haute ou basse. Essayez de chanter dans les différentes parties de votre voix. Plus vous essayez cela, moins ce que vous dites devient intelligible et plus cela commence à sonner comme une sorte de musique dodécaphonique.
4. The Static Style – « Faire sortir toutes les inflexions de la voix »
En utilisant « a static 8th note rhythm (1/4 de note = 60) » et seulement une note, essayez de parler sur le sujet choisi. C'est comme parler, en extrayant toutes les émotions de la voix, parler « comme un robot », comme disait quelqu'un. Essayez de retirer toute inflexion de la voix. Rendez la voix très froide, au plan du son. Ecoutez attentivement la fin des sons et comment nous avons tendance à les changer. Cela ne doit pas sonner comme une sorte de musique rap des environs de 1992, mais comme une sorte de chant inhumain.[278]

C'est à travers cette démarche, éminemment pratique, qui va jusqu'à une notation musicale particulière à l'usage des acteurs, que ceux-ci acquièrent, par étapes - en passant par ce qu'on pourrait appeler un degré zéro de la voix chantée -, la capacité d'intégrer leur voix à la composition du chœur antique ou, en l'occurrence, de La Cantate. Ici encore, il est évident que la technique acquise va vers son propre dépassement, à la recherche d'une interprétation que Georges Banu a, si justement, noté comme celle de « l'apaisement constant de l'implication des interprètes. (...) Ici la musique, autant que la récitation chorale, s'allient en s'accommodant ainsi du principe cher à Bresson: « l'émotion s'obtient par la résistance à l'émotion ». »[279] Ainsi, cette recherche, qui mêle, sur un plateau de théâtre, les techniques diverses liées à l'interprétation théâtrale, musicale et chorale, vise bien à élaborer l'aspect nécessairement épique de la référence au chœur antique. Dans le jeu de l'acteur, la frontalité de l'adresse au public y participe également: « L'adresse directe, comme autrefois chez les Grecs, est une adresse

---

[278] Traduction littérale d'une note en anglais distribuée aux étudiants et aux acteurs.
[279] Georges Banu, *loc.cit.*, p. 22.

civique. Là où il s'agit d'alerter le monde sur ce qui reste de l'ordre de l'impensable, point de place pour l'ombre et le secret, pour le dos et le repli. L'horreur se dit de face. Comme dans un oratorio. Et ainsi, sans ambiguïté ni réserve, l'information se clame en pleine lumière. La frontalité participe à cette morale de la scène antique. »[280] On voit bien comment la recherche interdisciplinaire, dans l'élaboration d'une forme adéquate, s'accomplit sur le chemin du sens. Pour le compositeur, comme pour le metteur en scène et les interprètes, il s'agissait de répondre à une question éminemment brechtienne: comment trouver, dans l'horreur même du génocide, une source d'inspiration, d'encouragement à entreprendre ce combat démesuré qui viserait à faire de cette terre un monde habitable?[281] Mise en scène, composition et interprétation tentent d'y répondre par la recherche d'une forme: « Jadis, dans la musique baroque, notamment, certains compositeurs ont dénommé « Tombeau » des œuvres offrant un hommage solennel à un homme, un maître le plus souvent (exemple: « Tombeau pour François Couperin »). La « Cantate de Bisesero » offre ce type d'hommage, que nous avons voulu à la fois sobre et splendide, à un groupe d'hommes, de femmes et d'enfants, qui pendant trois mois, ont résisté au génocide sur les collines de Bisesero, déployant des trésors d'intelligence, de courage et de solidarité. »[282] Ce à quoi, un des interprètes rwandais du spectacle a répondu de manière prégnante: « Nos morts n'ont pas eu de sépulture. *La cantate* leur a offert la plus magnifique, et cela tout Rwandais peut le sentir. »[283] Mais si l'on constate que le spectacle vise à ce que l'exemple qu'ils ont donné dépasse de loin les frontières du Rwanda, on en vient, à travers les constats des commentateurs du spectacle sur la résurgence de « cette unique expression chorale dont Athènes fut le foyer », mais « loin de toute archéologie, des citations explicites et des rappels visibles », à cette question centrale que pose encore Georges Banu et qui, au-delà même du cas Rwanda, interpelle directement notre propos:

> *Comment témoigner du cauchemar? Comment en restituer l'ampleur et dire le désastre? Comment échapper à l'exaspération de la révolte directement clamée? Comment convoquer sans agresser? Comment dénoncer des culpabilités sans échouer dans le manichéisme? C'est la question: comment dire le mal que l'homme peut faire à l'homme. Jacques Delcuvellerie et Groupov le*

---

[280] *ibid.*, p. 21.
[281] Cf. la notion de « projet-monde » évoquée par Jacques Delcuvellerie dans son article « Tendre vers Brecht », in *Alternatives théâtrales* 67-68, *loc. cit.*, pp.107-108.
[282] Jacques Delcuvellerie, « Le Chemin du sens », *loc.cit.*, p. 91.
[283] Tharcisse Kalisa à un journaliste qui lui demandait ce qu'il pensait de la cantate, si éloignée de la musique rwandaise, in « Chronologie du work in progress », *loc.cit.*, p. 33.

> *savaient: la seule chance, l'invention d'une forme. Elle seule rend le cri audible.*[284]

Y verrions-nous une des clés essentielles de la recherche interdisciplinaire: alliée à la quête du sens, l'interdisciplinarité à l'œuvre dans la création contemporaine répond à l'angoissante question de Tréplev, qu'évoquaient aussi bien le projet Tchaïka que Rwanda 94, sur la manière de garder vivant, dans une société comme la nôtre, un art aussi archaïque que le théâtre: elle produit des « formes nouvelles ». Mais la nécessaire référence « aux classiques » que nous évoquions dans le processus d'élaboration de ces formes, nous invite à ne jamais perdre de vue la question du « Pourquoi ».

Si « les ancêtres ont donné l'exemple »,

> *Ils sont allés vers le théâtre comme on va dans le désert: pour méditer sur eux-mêmes, mais aussi pour fonder un lieu différent de tous les autres, une forteresse aux murs de vent dans laquelle instaurer de nouvelles règles de vie.*[285]

ce qui, dans notre propos, est intéressant de constater, ce n'est pas que Meyerhold, par exemple, utilise les techniques et les disciplines les plus diverses (masques, cirque, music-hall)[286] - comme le font aussi Tchaïka et Rwanda - mais bien de savoir pourquoi il le fait.

Apprendre à résister:

> *La poignée de terre d'Antigone, la poignée de spectateurs de Grotowski: quelle action dérisoire pour résister à l'époque et ramer contre ses courants. Mais nous ne pouvons effacer cette action de notre mémoire. Elle est à l'origine et nous pousse à continuer jour après jour malgré l'isolement, le manque de considération, les résultats modestes, le danger. C'est ça, le théâtre: un rituel vide et inefficace que nous remplissons avec notre « pourquoi », avec notre nécessité personnelle.*[287]

---

[284] Georges Banu, *loc.cit.*, p. 21.
[285] Eugenio Barba, « La troisième rive du fleuve », in *Europe* 726, *op.cit.*, p. 59.
[286] « Molière a souvent repris dans ses comédies-ballet ce que, enfant, il avait vu sur les tréteaux, (...) l'acteur remet en honneur les principes du théâtre forain banni de la scène, et retrouve ainsi les pouvoirs magiques du masque. » V. Meyerhold, *Ecrits sur le théâtre*, tome 1, 1891-1917, Lauzanne, L'Age d'Homme, 1973, p. 104.
[287] Eugenio Barba, *loc.cit.* , pp. 34-35.

3.4. La transdisciplinarité comme réponse à la question du sens

Le jeu de Jacob est remarquable à plusieurs égards et constitue, à nos yeux, le personnage-clé du voyage initiatique de Bee Bee Bee, qui est aussi le nôtre. Jacob doit nous conduire à une réparation symbolique première du génocide. Il *doute*, alors que les autres intervenants symboliques (le « Chœur des morts », les anges « spécialistes »,...) ne font que s'interroger ou interroger les vivants. Il doute quant à sa capacité à aider Bee Bee Bee dans son périple; nous pouvons en cela l'opposer à la *paisible* souffrance de Yolande, des corps et des visages d'Afrique. Il doute aussi quant au rôle de la télévision, en tant que premier lieu possible de réparation symbolique. Il doute, enfin et surtout, de l'humanité dont il est le seul à comprendre la « part d'abîme » qui sommeille en chacun de nous, telle la « bête immonde » qu'évoque Bertolt Brecht. Jacob est humain, terriblement humain.

Le choix dramaturgique du personnage de Jacob - qui prend les traits d'un ébéniste fabriquant des objets « simples, utiles et beaux » - renforce sa crédibilité aux yeux des auteurs[288] dans son témoignage de survivant de la *Shoah*. C'est lui qui officie comme le véritable médiateur entre l'émotion et la raison avec la distance nécessaire (le doute), pour nous amener à une compréhension et donc à une *conscientisation* des mécanismes du génocide. Le jeu de Jacob qui semble opérer, entre les morts et les vivants, sur l'échelle qui porte son nom, renvoie aussi à la conception des auteurs sur l'*éthique* de l'acteur de théâtre, dont le noble matériau est son propre corps, miroir des émotions. On peut rapprocher ce savoir-faire (dire) de l'acteur à celui d'un honnête artisan ébéniste. On se référera, par exemple, á la séquence-clé où le *corps* d'un jeune émissaire du « Chœur des morts » rencontrant celui de Jacob, l'aide maïeutiquement à énoncer, dans le concret d'un récit, l'explication ultime du « Pourquoi ? » du génocide. « La souffrance, l'éducation et l'impunité » peuvent nous faire croire qu'un homme n'est pas un homme : « Il y a des jours où je comprend les assassins. L'horreur nous ronge aussi de l'intérieur ». C'est cette utilisation originale du personnage de Jacob, dans toute sa construction, qui permet au spectateur de se relier à l'*humain*.

---

[288] *Le Chemin du sens* fait état de discussions entre auteurs sur la nature, l'aspect physique et les caractéristiques sociales de ce protagoniste, tout à tour facteur, universitaire, puis enfin, ébéniste.

Cette interaction se nourrit de cette *transdisciplinarité* du jeu des corps par lesquels se transmettent et sont vécues les émotions et l'intelligence des événements. De même, *La Conférence* assurant le recours inédit des auteurs aux sciences humaines apporte des réponses en démontant les préjugés « ethniques » qui ont qualifié le génocide. Elle prépare d'abord, à la compréhension des visions oniriques de Bee Bee Bee, ensuite, à celle de l'irruption des images de la télévision, terrifiantes et muettes. Ces cauchemars de Bee Bee Bee, visions baignées d'une aimable ironie, évoquent et pointent du doigt, en recourant à l'art du masque et des marionnettes, les trois premières responsabilités dénoncées par les auteurs (celle de l'Eglise, celle de l'ONU et celle de la politique africaine de la France).

Cette filiation entre le doute de Jacob et la démarche éthique des auteurs vis-à-vis du travail des acteurs et de la pédagogie du public apporte les premiers éléments de réponse à un deuxième questionnement : celui de la pertinence du choix de la *transdisciplinarité* au théâtre comme instrument d'une tentative de réparation symbolique.

Où peut se situer le lieu de cette réparation : ni dans les médias ni dans la carence des idéologies incapables actuellement de déplacer des continents ou des montagnes. Où peut-elle être, sinon dans le corps libéré, délivré, de chacun des spectateurs qui constituent le public. Spectateur capable de résistance, en tout cas, sur son propre terrain ou, à tout le moins, capable d'opposer un doute salutaire à toute tentative de déshumanisation à son encontre.

Ainsi, peut-on constater avec Marcel Camus :

> *Les questions transdisciplinaires qui fondent, traversent et dépassent toutes les disciplines sont nécessairement les questions fondamentales que l'homme se pose dès qu'il sort de l'enfance : d'où vient-on ? Quel est le sens de la mort ? « La mort, disait Antonin Artaud, est un pli auquel on a contraint la conscience, un jour, il n'y a pas si longtemps ». La question se pose de savoir comment déplier la conscience pour que sa propre essence énigmatique se révèle à elle-même. Et, surtout, comment vivre le « Qui suis-je ? » dans un espace transdisciplinaire ouvert c'est-à-dire libéré des formes religieuses institutionnelles, des idéologies spécifiques et des systèmes philosophiques ou ésotériques fermés sur eux-mêmes et séparés les uns des autres. Sur la voie transdisciplinaire, la trans-formation doit pouvoir accéder à un trans-language qu'il est impossible de définir, mais qu'il est possible de vivre. « Je ne puis regarder comme libre un*

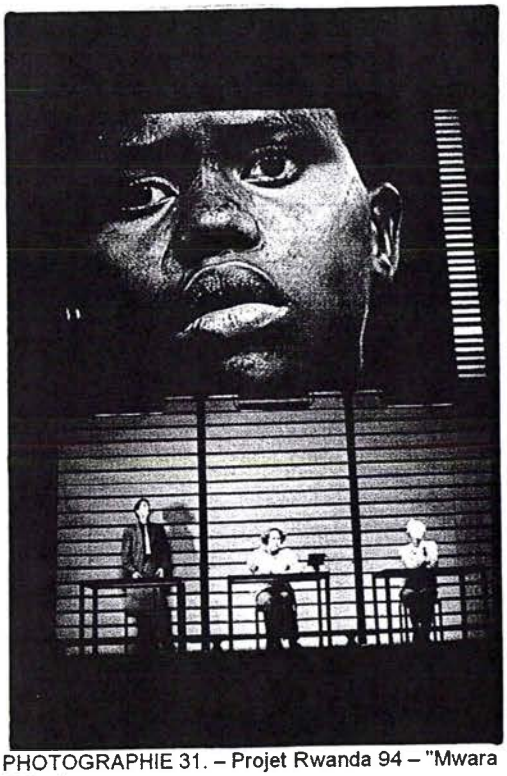
> *être n'ayant pas de désir de trancher en lui les liens du langage », écrivait Georges Bataille en 1946. « Car par le vent des paroles, disait Djelâl-Eddine Roumî, le chemin de la vision est couvert de poussières ». Le scientifique et le philosophe se posent-ils la question : comment sortir de la prison du langage scientifique ou philosophique ?*[289]

La transdisciplinarité au théâtre peut y apporter une esquisse de réponse, dans la mesure où elle participe d'une sorte d'accélération des tentatives de dialogue entre des initiés à une discipline pointue et des profanes qui tentent, malgré leur incompréhension fondamentale, de les vulgariser : entre les chercheurs de vérité du « Quoi? » et les chercheurs de vérité du « Qui? ».

---

[289] Michel Camus, « Au-delà des deux cultures : la voie transdisciplinaire », Conférence au colloque « L'art dans la science et la science dans l'art : au-delà des deux cultures », Festival international de théâtre de São Paulo, 25-29 octobre 1995, in *Bulletin interactif du centre international de recherches et études transdisciplinaires* n° 7-8 - Avril 1996.

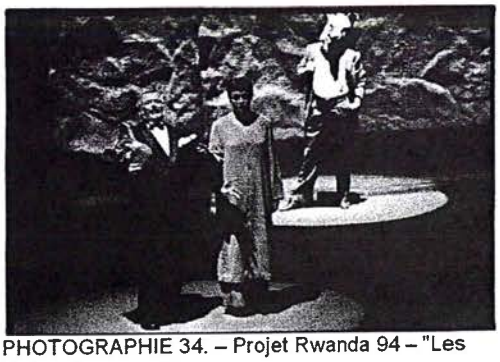
PHOTOGRAPHIE 30. – Projet Rwanda 94 – "Les tambours du chœur des Morts".



PHOTOGRAPHIE 31. – Projet Rwanda 94 – "Mwara Mutse".

PHOTOGRAPHIE 32. – Projet Rwanda 94 – "Le Golgotha (Les visions de Bee Bee Bee)".

PHOTOGRAPHIE 33. – Projet Rwanda 94 – "Les chutes du Niagara (Les visions de Bee Bee Bee)".



PHOTOGRAPHIE 34. – Projet Rwanda 94 – "Les Hyènes".

PHOTOGRAPHIE 35. – Projet Rwanda 94 – "La Cantate de Bissessero".

Quatrième partie : Retour sur la pédagogie

1. La Tradition, la Dette et l'Héritage

Comme nous allons le voir en détail, à travers le texte du « Jardinier » d'abord, puis en pénétrant dans le « laboratoire », ensuite, la pédagogie de l'école trouve ses fondements chez trois grands théoriciens de la formation théâtrale que nous avons déjà à plusieurs reprises évoqués. Mais pour affiner notre compréhension de cette réalité, il convient à présent d'expliquer les rapports qu'entretiennent ces différentes théories entre elles et comment elles sont perçues et manipulées au sein de l'équipe pédagogique du Conservatoire Royal de Liège :

> *P: Mais alors, comment a-t-on pu en arriver à une simplification telle du système que l'on prétend que Stanislavski croit à une métamorphose mystique sur le plateau?*
> *B: Comment a-t-on pu en arriver à une simplification telle du « Petit Organon » que l'on prétend qu'il exige de pâles créatures d'éprouvette sur le plateau, de schématiques produits cérébraux?*
> [Bertolt Brecht, Notes sur "Katzgraben". Appendice, I, XIII, 79.][290]

1.1. La Tradition stanislavskienne

C'est sans doute à travers la notion de « culture plastique de l'acteur », centrale dans l'Ecole théâtrale russe, et introduite au CRLg par un maître éminent de l'Ecole Vakhtangov, Galina Morosova[291], que la Tradition stanislavskienne a d'abord été perçue, puis s'est développée dans la formation. En effet, toute l'activité de formation de l'acteur qu'elle implique repose, en fait, directement sur l'enseignement de C.S. Stanislavski.

---

[290] Bertolt Brecht, « Ecrits sur le théâtre », *op.cit.*, p. 1085.

[291] Galina Morosova a dirigé deux importants ateliers au CRLg, dans le cadre de la Session Expérimentale, en 1974 et 1981, et est intervenue, de manière récurrente, dans les trois Rencontres Internationales successives, organisées ou co-organisées par le C.R.F.T.W., Liège 1985-86, Moscou 1990, Saintes 1991 (cf. *Les Fondements du mouvement scénique*, La Rochelle, Rumeur des âges éd., 1993). L'essence même de l'enseignement de Galina Morosova se retrouve consigné dans sa brève encyclopédie *La culture plastique de l'acteur*, Moscou, GITIS éd., 1999. On peut également se référer à ses ouvrages précédents: *La bataille sur la scène*, Moscou, éd. L'Art, 1970 et *La formation corporelle de l'acteur. L'histoire de la matière*, Moscou, éd. Terra-Sport, série L'école théâtrale russe, 1998. On se référera également aux ouvrages de son maître Ivan Kokh, *L'escrime sur scène*, Moscou-Léningrad, éd. L'Art, 1948 et *Les bases du mouvement scénique*, Léningrad, éd. L'Art, 1970. On se référera encore aux synthèses remarquables effectuées par Evguéni Vakhtangov: cf. Nikolai Gortchakov, *Vakhtangov metteur en scène*, Moscou, Editions du Progrès (Edition en langues étrangères), 1959 et B. Zakhava, *Evguéni Vakhtangov et son école*, Moscou, Editions du Progrès, 1973.

Le terme « plastique » lui-même mérite que l'on s'attarde sur sa signification et sa portée. L'usage courant que l'on en fait en français, identifiant la plastique à la « beauté » des formes humaines, pourrait l'apparenter à une simple recherche « de beaux gestes plastiques ». C'est une acception que nous devons écarter et lui préférer une signification plus proche de la traduction littérale du mot russe « plastika » - les arts plastiques - qui garde un sens extrêmement proche de son étymon grec: il désigne les caractères multiples de la Forme en art, dans les divers domaines artistiques, mais en particulier dans le pouvoir expressif du corps humain, autant lorsqu'il est en mouvement que dans ses moments d'immobilité. C'est Isadora Duncan[292] qui, en Russie, a fait entrer, dans ce sens, le mot « plastique » dans le lexique chorégraphique. C'est elle qui, la première, utilise la notion de « danse plastique », que Constantin Stanislavski va utiliser dans ses premières considérations sur l'art dramatique. Il fait passer le terme dans l'usage théâtral en assignant à « la culture plastique de l'acteur » un sens plus large de maîtrise professionnelle « en matière de mouvement plastique » ou « de plasticité scénique », terme par lequel il désigne l'aspect physique apparent, extérieur, de l'action théâtrale envisagée en tant que processus psychophysique unique. Ainsi, la « culture plastique de l'acteur » va-t-elle correspondre aux principes fondamentaux de ce que l'on a l'habitude d'appeler le « système Stanislavski ».

A vrai dire, s'agissant de Stanislavski, le mot « système » est d'emblée à écarter, dans la mesure où il renvoie à un ensemble de pratiques et de méthodes, formant, à la fois, une construction théorique et une méthode pratique. En extrapoler, par exemple par référence à la Théorie des systèmes, un sens qui l'identifierait à un « tout explicatif », possédant ses propriétés propres, dans la mesure où il possède un degré de complexité supérieur au degré de complexité de ses parties, reviendrait d'emblée à s'exposer à être récusé par son auteur lui-même, lui qui n'a cessé de clamer dans tous les sens: « Créez votre propre méthode. Ne dépendez pas servilement de la mienne »[293].

Et c'est bien dans ce sens qu'il inspire l'Ecole théâtrale russe, de Maria Knebel à Anatoli Vassiliev, et qu'au-delà, contrairement aux idées reçues, il a inspiré les

---

[292] Isadora Duncan, *La danse de l'avenir*, Moscou, éd. L'aube, 1908 et *Le mouvement et la vie*, Moscou, éd. L'école Duncan, 1921. Cf. aussi Isadora Duncan, *Isadora danse la révolution*, trad. de l'anglais par Marie-Claude Peugeot, Anatolia, éd. du Rocher, 2002.

[293] Cité par Joshua Logan dans la préface à Sonia Moore, *The Stanislavsky System*, New-York, Penguin Books, 1984, p. XVI.

recherches de Brecht, de Grotowski et de tant d'autres. De Maria Knebel[294], Lew Bogdan a raison de rappeler qu' « elle a véritablement donné la vie à deux générations d'acteurs et de metteurs en scène soviétiques, dont certains des plus prestigieux. Elle a aussi, en raison du caractère éminemment prosélytique de l'Etat soviétique, formé des centaines d'hommes et de femmes de théâtre venus de pays amis - autrement dit du monde entier - qui aujourd'hui perpétuent à leur tour avec leurs propres interprétations culturelles, les éléments de l'enseignement et de la philosophie de Stanislavski »[295]. Et lorsque Michelle Kokosowski préface les *Sept ou huit leçons de théâtre de Vassiliev*[296], c'est au précurseur qu'elle rend, indirectement, hommage lorsqu'elle signale: « De Stanislavski et des grands maîtres du théâtre russe dont il assume l'héritage, Vassiliev a retenu cette leçon essentielle: l'art de la transmission ».

Brecht était plus catégorique encore, lorsqu'il affirmait: « La théorie des actions physiques de Stanislavski est probablement son apport le plus significatif à un nouveau théâtre. Il l'a élaborée sous l'influence de la vie soviétique et de ses tendances matérialistes. En même temps que les terribles convulsions que cela coûtait au comédien de figurer son rôle à partir de son physique, nombre de méthodes qui visaient à les lénifier sont devenues superflues »[297].

Enfin, c'est avec beaucoup de finesse que - dans son ouvrage exemplaire sur ce que peut être la transmission - Thomas Richards constate: « Jerzy Grotowski et Constantin Stanislavski ont tous deux dédié leur vie à la recherche sur le métier. Ils ont travaillé avec une extraordinaire endurance et ténacité personnelle, pour arriver à de grands accomplissements et découvertes dans leur art. Pourtant les processus de travail de l'un et de l'autre sont souvent largement mal compris. (...) Grotowski

---

[294] Maria Knebel, « La poésie de la pédagogie », en cours de traduction à T&P-Liège.
[295] Lew Bogdan, *Stanislavski, le Roman théâtral du siècle, Les Voies de l'Acteur*, Saussan, éd. L'Entretemps, 1999, p. 12. Les premiers ateliers de Miroslav Dédič (Belgrade, 1975-76), ceux de Frantisek Stépanek (Prague, 1975-80), ceux de Wanda Szczuka (Varsovie, 1979) - qui ont succédé de manière plus fondée et raisonnée à l'atelier d'Andréas Voutsinas consacré à l'Actor's Studio - rassemblent des enseignements tels que ceux qu'on peut encore observer dans les écoles stanislavskiennes de Moscou ou que j'ai pu observer dans l'enseignement de la première année à l'école de Saint-Pétersbourg. Le corpus de leurs exercices, recueilli au CRLg, est semblable aux exercices qu'on peut trouver édités, par exemple, dans les numéros 18-19 et 24-25 de la Revue *Bouffonneries* (Lectoure, Institut Européen de l'acteur, 1989 et 1991), qui font suite à la Rencontre Internationale, « Le siècle de Stanislavski » (Centre d'Action Culturelle de Montreuil/Bouffonneries-Contrastes, 1989), ou dans l'ouvrage de Patrick Pezin, *Le livre des exercices, à l'usage des acteurs* (Saussan, L'Entretemps éd., 1999).
[296] Anatoli Vassiliev, *Sept ou huit leçons de théâtre*, Paris, P.O.L. éditeur, 1999.
[297] Bertolt Brecht, « Etudes sur Stanislavski, 1951-1954 - les actions physiques », in *Ecrits sur le théâtre*, t. 2, Paris, L'Arche, 1979, p. 178.

est convaincu que la perle la plus précieuse de Stanislavski est sa période finale de travail où 'la méthode des actions physiques' est apparue »[298].

L'incompréhension à l'égard de l'œuvre de Stanislavski, que souligne le nouveau Maître de Pontedera, s'explique particulièrement bien dans le domaine français. Certes, la traduction française, relativement ancienne, de *Ma vie dans l'art*[299] a-t-elle offert très tôt de précieuses notations sur l'action même de Stanislavski. En revanche, on sait que la traduction, un quart de siècle plus tard, des deux ouvrages[300], *La formation de l'acteur* et *La construction du personnage* - titres d'ailleurs incertains[301] - s'avère peu fiable, dans la mesure où elle s'applique à des textes anglo-américains de seconde main. On sait gré à Jean-Louis Martinelli et à l'Ecole du T.N.S. d'avoir pris l'initiative, même partielle, de l'édition française de fragments du *Journal de Constantin Stanislavski*[302]. Mais on peut déplorer qu'il n'existe, en France, aucune traduction de la monumentale édition russe des *Œuvres complètes*, que ce soit l'édition de référence des années 50[303] ou celle, plus récente et inachevée, d'Anatoli Smelianski.

L'édition des *Œuvres complètes* par l'Académie des Sciences de l'U.R.S.S. a constitué un réel événement théâtral. Son « Collège de rédaction » y a accompli un véritable travail de bénédictin, triant l'énorme masse de brouillons et les systématisant. Au résultat, cependant, la logique adoptée dans l'ordre des notations ne coïncide que partiellement à l'ordre chronologique, et ne livre donc qu'une

---

[298] Thomas Richards, *Travailler avec Grotowski sur les actions physiques*. Préface et essais de Jerzy Grotowski, Arles, Actes sud, 1995, pp. 29-30.

[299] Constantin S. Stanislavski, *Ma vie dans l'art*. Traduction de Nina Gourfinkel et Léon Chancerel. Préface de Jacques Copeau, Paris, Editions Albert, 1934.

[300] Constantin S. Stanislavski, *La formation de l'acteur (An actor prepares)*. Introduction de Jean Vilar. Traduit de l'anglais par Elisabeth Janvier, Paris, Olivier Perrin, 1958 et *La construction du personnage*. Préface de Bernard Dort. Traduction de Charles Antonetti, Paris, Olivier Perrin, 1966

[301] Apparaissent comme plus adéquats: Constantin Stanislavski, *Le Travail de l'acteur sur le rôle*, à paraître à L'Age d'Homme édition, Lausanne, et Constantin S. Stanislavskij, *Il lavoro dell'attore sul personaggio*, édité par Fausto Malcovati, Roma-Bari, Laterza, 1988 (édition italienne basée sur la version finale du texte original russe, *Rabota aktera nad rol'ju*, révisée et corrigée par l'auteur.)

[302] Constantin S. Stanislavski, *Notes artistiques* (Traduction française de Macha Zonina et Jean-Pierre Thibaudat), Paris, éd. Circé/TNS, 1997.

[303] Constantin S. Stanislavski, *Œuvres complètes*, Moscou, L'Art éd., 1954-1961, 8 vol. On attend donc cette nouvelle édition, par Anatoli Smelianski, des notes originales de Stanislavski, récemment mises à jour au Théâtre d'Art de Moscou, et dont nombre sont d'ores et déjà utilisées par les éditeurs allemands Aufbau-Verlag Berlin und Weimar, et Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main; on attend de même une édition anglaise mise en chantier par Jean Norman Benedetti. En Russie, on peut également se référer à *Travail de l'acteur sur lui-même*, Moscou, L'Art éd., 1951; *Les conversations de C.S. Stanislavski au Studio du Théâtre Bolchoï, 1918-1922*, Moscou, éd. VTO, 1947 et L'Art éd., 1952; *Articles. Discours. Entretiens. Lettres*, Moscou, L'Art éd., 1953; *Les carnets*, Moscou, éd. VTO, 1986, 2 vol. Ces éditions de l'œuvre de Stanislavski ne font, elles non plus, l'objet d'aucune traduction française. Les citations que l'on trouvera traduites de cette monumentale édition des *Œuvres complètes* nous les devons à Galina Morosova. En fait, je lui avais demandé des précisions sur ses références à Stanislavski dans son ouvrage *La culture plastique de l'acteur, op.cit.*; elle a accepté de les traduire de l'édition originale russe. Ma gratitude porte non seulement sur sa parfaite obligeance, mais aussi sur le fait qu'elle enrichit ce travail d'un ensemble de traductions, dont bon nombre sont inédites en français, de toute façon éclairantes par rapport aux traductions françaises généralement usitées.

représentation partielle de l'évolution de la pensée et de la pratique de Stanislavski quant à la formation de l'acteur. En revanche, les textes sont munis de précieux commentaires, notes et suppléments. Les huit volumes s'organisent comme suit:

I. Ma vie dans l'Art (1954), II. Le Travail de l'Acteur sur lui-même: le Revivre (1954), III. Le Travail de l'Acteur sur lui-même: l'Incarnation (1955), IV. Le Travail de l'Acteur sur le Rôle (1957), V. Articles, Discours, Notes, Journaux intimes, Souvenirs 1877-1917 (1958), VI. Articles, Discours, Notes, Journaux intimes, Souvenirs 1918-1938 (1959), VII. et VIII. Lettres (1961).

Les Œuvres sont loin d'être complètes; en particulier elles ne contiennent pas les nombreuses mises en scène notées par Stanislavski. Elles constituent néanmoins une contribution capitale à la connaissance des écrits de première main de Stanislavski; et elles permettent de se forger des repères sûrs dans les différentes versions d'une même œuvre qui, toutes, ne peuvent prétendre qu'à une relative authenticité. En effet, Stanislavski s'est rarement résolu à fixer une fois pour toute son expérience sur le papier et n'a cessé de se corriger lui-même. C'est ce qui explique, sans doute, pour une grande part, que la diffusion des écrits de Stanislavski se soit faite lentement, plus lentement, en tout cas, que le rayonnement de sa « méthode » ou de son « système ». Mais ce qui explique aussi que diverses controverses autour de celles-ci peuvent nous apparaître quelque peu vaines, dans la mesure où elles s'appuient sur des documents peu sûrs, voire erronés[304].

Ecrite en 1923, *Ma vie dans l'Art* a été relativement vite traduite et répandue. Dès 1924, aux Etats-Unis. En 1934 en France...où l'on a dû ensuite attendre un quart de siècle la traduction du *Revivre*. En 1940, en Tchécoslovaquie. En 1945, en Argentine. Mais en Suède ce ne sera pas avant 1951. Et au Brésil en 1956...

Quant à l'ouvrage que l'on considère généralement comme fondamental, *Le Travail de l'Acteur sur lui-même : le Revivre* (vol. II des Œuvres), il semble bien que ce soit aux Etats-Unis qu'il ait tout d'abord vu le jour, sous le titre de *An Actor Prepares*[305]. Elisabeth Reynolds Hapgood avait préparé cette version avec beaucoup de soins et de compréhension, et d'ailleurs Stanislavski l'avait approuvée. Mais les manuscrits

---

[304] Cf. « L'avis des grands interprètes contemporains », in *Le Théâtre dans le Monde*, vol. IV, 1, Bruxelles, Elsevier/IIT, 1955, pp. 30-59 et « L'influence de Stanislavski sur l'art dramatique », in *Le Théâtre dans le Monde*, vol. VIII, 1, Bruxelles, Elsevier, 1959, pp. 23-42.

[305] C.S. Stanislavski, *An Actor Prepares*, Theatre Arts Books, New York, 1936.

sur lesquels elle s'était appuyée devaient être remaniés et complétés par la suite. Toujours est-il que la première version russe ne parut que deux ans plus tard, en 1938, l'année même de la mort de Stanislavski, suivie de diverses traductions qui s'appuient sur elle : en 1940, au Danemark, en 1945, à Zurich, et en 1946, à Prague; mais il faut attendre 1951 pour que l'ouvrage soit traduit en Finlande, en Suède, au Japon, et 1954 pour qu'il paraisse, au départ des mêmes sources, en Argentine, au Mexique, en Uruguay (seule traduction en langue espagnole, puisqu'à l'époque l'Espagne se refuse à publier les Œuvres de Stanislavski). Entre 1954 et 1956, un travail important s'effectue, également, en Pologne où, Edward Csato rassemble, en quatre volumes, un ensemble des œuvres de Stanislavski. C'est en 1958 seulement, que les Editions Olivier Perrin publient en France une version du *Revivre* sous le titre de *La Formation de l'Acteur*, mais il s'agit d'une traduction de la version anglaise de Elisabeth Reynolds Hapgood.

Sans doute peut-on expliquer par l'intérêt - et la polémique - que suscite, aux Etats-Unis, le travail de l'Actor's Studio, le fait que ceux-ci restent à la pointe de l'édition sur les traductions de la suite des *Œuvres* de Stanislavski, *Le Travail de l'Acteur sur lui-même : l'Incarnation* (vol. III des Œuvres). Ici encore, c'est le travail d'Elisabeth Reynolds Hapgood qui produit une version, sous le titre de *Building A Character*[306]. C'est cette version qui est traduite en japonais en 1954, l'année même où une autre version voit le jour à Prague. Par ailleurs, dans les derniers mois de 1958, E.R. Hapgood fait encore paraître, sous le titre de *Stanislavski's Legacy* (Héritage de Stanislavski) un « recueil de commentaires par Stanislavski sur divers aspects de l'art et de la vie d'un acteur »[307]. Mais dans les autres pays, les traductions de cet aspect de l'œuvre de Stanislavski se raréfient singulièrement, et il faudra attendre près de vingt ans pour que Charles Antonetti publie, en France, une traduction de la version anglaise *Building A Character*, préfacée par Bernard Dort, sous le titre de *La construction du personnage*. Au passage, révélons cependant que, dès 1952, douze études de Stanislavski (notamment son *Ethique*) ou ayant trait à Stanislavski ont été publiées à Tokyo, et n'ont pas laissé d'être déterminantes dans les études théâtrales qui se développent, dans les décennies suivantes, en Orient[308].

---

[306] C.S. Stanislavski, *Building A Character*, Theatre Arts Books, New York, 1949.
[307] E.R. Hapgood, *Stanislavski's Legacy*, Theatre Arts Books, New York, 1958.
[308] Non sans susciter parfois de sérieuses critiques, cf. *A propos du « système » Stanislavski*, par le Groupe de Changhaï, Pékin, éd. en langues étrangères, 1970.

Par contre, la matière du *Travail de l'Acteur sur le Rôle* (vol. IV des Œuvres) reste pratiquement inconnue en dehors de l'U.R.S.S. - et même aujourd'hui en dehors de la Russie. Des publications consacrées à ce sujet sont éditées, pour la première fois, en 1952 en Pologne et aussi à Berlin-Est, elles sont donc antérieures à l'édition russe. On ne retrouve donc le sujet, actuellement traité, que dans l'édition allemande des *Œuvres* complètes. Dans le domaine francophone, on ne le trouve traité que, par référence, dans les exégèses de Stanislavski, en particulier celles, qui font autorité, de Nina Gourfinkel[309].

Ainsi, dans ce quasi désert francophone, le petit ouvrage encyclopédique de Galina Morosova, publié en quatre langues, apparaît-il comme fondamental, dans la mesure où, à travers la succession de ses articles raisonnés, nous pouvons tenter une synthèse de ce que représente, aujourd'hui, dans l'Ecole théâtrale russe, le processus de formation théâtrale selon Stanislavski avec, ce qui peut y apparaître comme central dans la notion de « culture plastique de l'acteur », la place du corps dans l'art de la transmission. Ces écrits peuvent être utilement confrontés à la mémoire de ses ateliers conservée au sein de l'équipe pédagogique du CRLg.

Si nous évoquons ces aspects de publications et de traductions des *Œuvres* de Stanislavski, c'est que du point de vue de la formation et de son évolution, ils ont une importance. En effet, en matière d'appareillage intellectuel du comédien, ces ouvrages sont ce que nous pouvons appeler des « livres-outils », ou ce que des professionnels appellent des « bibles ». En ce sens, ils sont avant tout des « outils » et se distinguent de la « référence ». En effet, ces outils se caractérisent par le fait qu'ils sont efficaces en situation, qu'ils se transmettent et servent de moyen de transmission, dans la mesure où l'on peut faire les exercices que l'on nous a fait faire et montrer comme s'utilisent, par exemple, les « commandements » de Stanislavski.

On sait que ce processus de formation inclut trois notions essentielles, qui sont aussi des processus de formation, et qui correspondent à divers étapes de la recherche de Stanislavski: le travail de l'acteur sur le rôle, le travail de l'acteur sur le personnage, et enfin la méthode des actions physiques. Ces processus englobent

---

[309] Nina Gourfinkel, *Constantin Stanislavski*, *op.cit.*; ainsi que *Le théâtre russe contemporain*, *op.cit.*; de même que « L'acteur selon Stanislavski », in *Le Théâtre dans le Monde*, vol. IV, 1, *loc.cit.*, pp. 5-14 et « Le travail de l'acteur sur le rôle », in *Le Théâtre dans le Monde*, vol. VIII, 1, *loc.cit.*, pp. 10-22.

les deux notions centrales d'action et de personnification, d'où découle toute une série d'autres notions, qu'il nous faut tenter de décrypter dans leurs interrelations. L'action recouvre plusieurs acceptions qui traduisent des nuances multiples en fonction des sphères d'activités, et qu'il n'est pas inutile de pointer avant d'en arriver à la notion d'action théâtrale elle-même. En physique, par ce terme, on désigne la quantité d'énergie, estimée numériquement, produite en un certain temps. En psychologie, l'action est l'unité ponctuelle des diverses activités correspondant aux rapports entre l'homme et son milieu. Au cours et sous l'effet de l'action se produit une transformation physique ou mentale de la situation objective. Les mécanismes de l'action révèlent son degré de volonté et ses motivations et comprennent trois éléments: orientation, exécution et vérification. En psychophysiologie, l'action est définie en tant que processus psychophysiologique géré par le cerveau. Ce sont surtout ses lobes frontaux qui en assurent la programmation, la régulation et le contrôle. L'action en tant que processus psycho-physique a deux aspects: psychique (il s'agit des processus se produisant dans la conscience de l'homme) et physique (effets se manifestant parallèlement à ces processus mentaux, ainsi que leurs résultats visibles et audibles). L'aspect physique de l'action se réalise au moyen des organes locomoteurs et phonétiques, sous la forme d'une action motrice et verbale.

Dans l'art théâtral enfin, l'action est considérée comme un moyen d'expression qui détermine la spécificité du théâtre parmi les autres genres d'activités artistiques (belles-lettres, musique, beaux-arts,...). Au sens le plus large, l'action théâtrale s'identifie tout simplement à la notion de représentation, car c'est effectivement l'action théâtrale qui constitue le fil conducteur de la représentation, réalise le contenu de la pièce et mène l'intrigue à son aboutissement:

> *L'action scénique doit être motivée d'une manière intérieure, logique, conséquente et possible en réalité. (...) Comme résultat définitif de notre art, nous créons l'action productive, étroitement liée à l'idée secrète de la pièce.*[310]

Mais dans un sens plus restreint, c'est l'aspect physique tel que décrit plus haut que privilégie Stanislavski; et il le fait à partir d'un constat:

---

[310] C.S. Stanislavski, *Œuvres complètes*, *op.cit.*, vol. 2, pp. 57 et 64.

> *L'acteur ne doit pas oublier que l'inspiration vient rarement, ... comme une fête. C'est pourquoi, il faut avoir un autre moyen, plus pratique et plus accessible, que l'acteur peut maîtriser, et non pas, un moyen qui maîtrise l'acteur comme le font les sentiments. Ce moyen que l'acteur arrive à posséder le plus facilement et qu'il peut fixer est le moyen des actions physiques.*[311]

Ce constat de Stanislavski est fondé sur un autre, qui l'a précédé dans l'articulation de sa relation d'expériences:

> *L'acteur ne doit pas oublier qu'il faut toujours vivre de par sa propre personne, et non de par le rôle; il lui faut seulement s'enrichir des circonstances déterminées par le rôle. Ainsi la tâche consiste en ce qui suit: que l'acteur me dise franchement ce qu'il va faire physiquement, c'est-à-dire agir (pas du tout éprouver - que dieu vous garde de penser à ce moment à des sentiments) dans des circonstances créées par un poète, un metteur en scène, un peintre, l'acteur lui-même ... Du moment que ces actions physiques soient nettement déterminées, l'acteur n'a qu'à les réaliser physiquement (notez bien, je dis: réaliser d'une manière physique, et non pas éprouver, car si l'action physique est bonne, l'émotion vient d'elle-même).*[312]

Et plus loin, il précise cette dernière notation :

> *Toute action physique qui n'est pas mécanique, mais qui est animée de l'intérieur, cache l'action intérieure, c'est-à-dire l'existence.*[313]

Plus loin encore, c'est la notion de « vivre de par sa propre personne » qui est explicitée:

> *Les actions de la pièce appartiennent à l'auteur et aux rôles qui ne sont pas encore vivants, et il nous faut des actions vivantes d'une personne - acteur, interprétant le rôle, les actions analogiques, les actions d'un personnage joué. Comment les évoquer en soi-même? Vous n'avez qu'une personne - vous-même - mais dans les circonstances de celui que vous devez créer ... Il suffit que vous disiez: « Que ferais-je si je tombe dans les circonstances déterminées par la pièce? », et faites le franchement.*[314]

Ainsi, au sens restreint du terme, l'action théâtrale traduit tous les instants de la vie du personnage sur scène:

---

[311] *ibid.*, vol. 4, p. 297.
[312] *ibid.*, p. 267
[313] *ibid.*, p. 327
[314] *ibid.*, p. 360

> *Toute action tombe sur une contradiction, et le deuxième terme provoque et intensifie le premier. La contradiction provoque naturellement une série d'actions nouvelles. Nous avons besoin de ce conflit permanent: il créé la lutte, la querelle, le débat, tout un nombre de problèmes correspondant, et leurs solutions. La contradiction provoque l'activité, l'efficacité, qui servent de base à notre art.*[315]
> *Tenez toujours à vous créer plus d'obstacles, et ainsi vous aurez plus d'actions.*[316]

Cependant, dans l'aspect physique de l'action, Stanislavski ne prend pas seulement en compte sa réalisation au moyen des organes locomoteurs, il y inclut les organes de la phonation qui réalisent l'action verbale:

> *Que signifie l'action verbale? C'est un des moments du discours qui transforme une simple prononciation de mots en véritable action productive et rationnelle. Dans la vie, le processus de communication a une importance primordiale, mais, sur scène, il est encore plus important et indispensable. Si les acteurs arrêtent d'être en rapport entre eux, les spectateurs ne savent plus ce qui se passe, et ils viennent alors au théâtre pour rien ... Notre art actif est basé sur la communication réciproque. Ainsi se crée ... le fil conducteur de l'action verbale. (...) L'apprentissage du rôle par cœur est à prendre très au sérieux et avec beaucoup de précautions. Sinon, le discours animé du personnage risque de devenir, à cause de l'acteur, une émission de paroles mécanique et morte. Pour éviter cette faute, il ne faut pas oublier que la signification des mots est cachée entre les lignes. Il faut d'abord la trouver dans le texte du rôle, mais aussi à l'intérieur de soi (toujours vivre de par sa propre personne). Après seulement, on peut s'intéresser au texte même de la pièce. En quoi consiste cette recherche de la signification et que représente-t-elle? Elle se fait imperceptiblement par l'entrelacement de tous les éléments que créent les sensations scéniques. Tous ces éléments visent à un objectif final, commun et fondamental, c'est-à-dire le sur-objectif. Autrement dit, la signification du texte du rôle, qui est caché derrière les mots, est le fil conducteur de l'acteur. Les paroles doivent être obligatoirement actives, comme l'action scénique. Sur scène, l'acteur doit pouvoir s'exprimer non seulement avec les bras et les jambes, mais aussi verbalement, c'est-à-dire avec les mots, le discours, l'intonation. A cette fin, il faut des « envies intérieures » qui provoquent naturellement les propres paroles de l'acteur, mais aussi les paroles « étrangères » de l'auteur. Ce sont les mêmes envies que dans les actions physiques, à une seule différence près,*

---

[315] *ibid.*, vol. 2, pp. 344-345.
[316] Sténograme des cours pour les élèves du Studios du 7 décembre 1935, in C.S. Stanislavski, *Les carnets*, Moscou, VTO éd., 1986, 2 vol.

> *que les envies du discours se manifestent avec une netteté et une clarté particulière dans le fil de la pensée.*[317]

C'est donc l'action théâtrale qui organise le travail de l'acteur sur soi, l'entraînement qui lui permet d'explorer ses moyens physiques et d'en assurer le contrôle et qui l'infléchit vers le travail de personnification.

La personnification, c'est le travail de création de l'acteur sur son rôle, aboutissant à l'apparition de « l'image artistique » de son personnage. Selon Stanislavski,

> *la personnification consiste dans la mise en forme artistique de l'action théâtrale de manière à révéler son contenu.*
> *Qu'il s'agisse du travail sur soi dans l'action ou du travail de personnification, l'acteur est renvoyé à cette notion, toute aussi centrale, de la vie corporelle du personnage ou plus littéralement « la vie du corps humain du rôle ».*
> *Les acteurs de grande expérience, qui ont « la technique d'âme » bien développée sur la scène, n'ont pas seulement peur des moindres déviations et de l' « hypocrisie » du sentiment, mais aussi de la fausseté de l'action physique. Afin de ne pas faire peur aux sentiments, ils ne pensent pas à l'émotion intérieure, mais accentuent l'attention sur la vie du corps humain. C'est à travers cette vie elle-même que, naturellement, se crée la vie de l'esprit humain, consciente aussi bien que subconsciente.*
> *(...) Nous faisons en sorte que les actions deviennent un objet, un matériel, par lequel nous exprimons des émotions intérieures, des désirs, et dans un esprit de suite logique, le sentiment de la vérité, la foi, les autres sensations, tous les autres « éléments de l'état », le je suis. Tous ces éléments prennent leur source dans les actions physiques qui créent le fil conducteur de la vie du corps humain du rôle.*[318]

Ce terme, proposé par Stanislavski, définit l'ensemble des aspects extérieurs du comportement de l'acteur dans la « peau » de son personnage, manifesté au moyen des mouvements plastiques et de la parole:

> *A partir d'une simple action, vous arriverez à l'état demandé. De quoi avons-nous besoin pour un rôle? Afin que les circonstances proposées prennent vie, il faut les ressentir... Mais si je vous dis: « essayez de ressentir aujourd'hui comme hier, et demain comme aujourd'hui », vous n'y arriverez pas ... Mais vous pourrez vous inspirer des actions physiques réalisées dans les circonstances proposées, désormais connues. Quand vous commencerez à répéter une action physique, les sensations éprouvées dans les*

---

[317] C.S. Stanislavski, *Œuvres complètes*, *op. cit.*, vol. 3, pp. 450 et 499.
[318] C.S. Stanislavski, *Œuvres complètes*, *op. cit.*, vol. 4, pp. 338-339.

> *circonstances données reviendront, et les actions physiques feront renaître les sentiments.*[319]

Ainsi la vie du corps humain du rôle apparaît comme l'un des concepts clés de l'art de « vivre son rôle sur scène ». Créant sa « méthode des actions physiques », Stanislavski écrivait:

> *Dans toutes les tâches et actions, petites et grandes, cherchez la vérité physique, petite ou grande. Dès que vous l'aurez sentie, la foi, petite ou grande, en la vérité de vos actions se créera. Et la foi, dans notre métier, est un des meilleurs moteurs, un des meilleurs excitants, et une des meilleures amorces pour le sentiment et son existence intuitive. Une fois que vous aurez cru, vous allez sentir tout de suite que vos actions et vos objectifs sont devenus véritables, vifs, rationnels et productifs. C'est de ces objectifs et actions que se créé une ligne ininterrompue. (...) En suivant toujours cette ligne, et en croyant sincèrement en chaque action physique que vous accomplissez, vous arriverez vite à faire ce que nous appelons la vie du corps humain du rôle. (...) Habituellement, la vie du corps humain dans le rôle est liée à la ligne du sentiment. Mais si vous vivez physiquement d'une manière correcte, le sentiment ne peut pas ne pas y répondre - dans telle ou telle mesure - ... C'est pourquoi, si la vie de l'esprit humain du rôle ne se conçoit pas d'elle-même, il faut d'abord concevoir la vie de son corps humain.*
> *(...) La ligne ininterrompue d'actions, logiques et successives, se créé à partir de « grandes périodes » qui, elles-mêmes, se créent à partir d'actions séparées, isolées. Celles-ci aspirent à aller de l'avant, et cette aspiration fait naître le mouvement, et c'est le mouvement qui fait naître la vraie vie intérieure. Dès que je reconnais la vérité de cette sensation, cette vérité fait naître la foi dans l'action. Plus je répète la scène, plus forte devient cette ligne continue d'actions physiques que nous appelons, dans notre langage, la ligne de la vie du corps humain.*
> *(...) Plus souvent je ressens l'union des deux vies - physique et spirituelle -, plus je crois la vérité psychophysiologique de cet état, plus fort je ressens les deux plans du rôle. La vie du corps humain est un bon sol pour les semences qui donnent la vie à l'esprit humain du rôle.*[320]

Et Stanislavski de conclure un peu plus loin :

> *Ma méthode est fondée sur une union étroite de l'extérieur et de l'intérieur et obtient la sensation d'un rôle à partir de la création de sa vie corporelle.*[321]

---

[319] C.S. Stanislavski, *Articles. Discours. Entretiens. Lettres*, Moscou, L'Art éd., 1953, p. 660.
[320] C.S. Stanislavski, *Œuvres complètes*, *op. cit.*, vol. 4, pp. 213, 223, 230-231, 327, 328.
[321] *ibid.*, p. 340. Cf. aussi la description d'une leçon type de Stanislavski sur les actions physiques par Nina Gourfinkel, in *Le travail de l'acteur sur le rôle*, *loc.cit.*, pp. 16-22.

La plasticité de la « vie corporelle du personnage », qui est au centre de ce concept (aussi souvent appelé la « plasticité du personnage » ou sa « caractérisation plastique »), organise les traits de l'aspect extérieur du personnage et ceux de son comportement dans les circonstances proposées par la représentation théâtrale. Autrement dit, ce concept réunit les différentes formes plastiques et les tempo-rythmes des actions physiques du personnage. L'acteur en choisit sciemment les divers traits distinctifs, lors du processus de création, et il les traduit en mouvements caractéristiques, en fonction du sexe, de l'âge de son personnage, de ses origines, de son milieu, de son métier, de sa forme physique, etc. L'acteur peut trouver ces détails dans le texte d'une pièce ou bien donner libre cours à son imagination dans le cadre de l'interprétation d'un rôle et de la conception générale de la représentation.

C'est à partir de tous ces détails que se dessinent, par exemple, le port de tête et l'allure du personnage, les particularités de ses gestes et de sa mimique, ses petits mouvements habituels. Les costumes et les accessoires, le temps et le lieu d'action - circonstances dites prescriptibles - exercent aussi leur influence sur le comportement. L'appartenance du personnage à tel ou tel milieu social doit marquer plus particulièrement son extériorité; en effet, aux époques historiques et aux milieux sociaux différents correspondent des formes typiques de comportement[322].

Selon la logique intérieure de son personnage, l'acteur recourt au « bagage » de sa mémoire locomotrice - reflet de son expérience artistique et de son vécu - ou bien fait « fonctionner » son imagination en matière de mouvements plastiques lui permettant d'inventer quelques traits particuliers caractérisant l'attitude de son personnage.

Ainsi la caractérisation du personnage en mouvements plastiques se fait au cours du processus de personnification. « La vie spirituelle du personnage trouve son expression dans sa vie corporelle ». C'est l'expérience locomotrice personnelle de l'acteur qui lui sert de source où puiser de quoi créer la vie corporelle du personnage - et notamment, son aptitude à entremêler les « capacités de son appareil locomoteur » et les « capacités de son appareil de personnification ». A

---

[322] C'est à cet objet particulier qu'a été consacré l'atelier de Wanda Szczuka (Varsovie) de 1979 mené au sein de la Session Expérimentale.

partir de là s'élaborent des batteries d'exercices, considérées comme usuelles dans l'Ecole russe, mais dont les distinctions en catégories apparaissent parfois comme quelque peu rationalisantes.

On les retrouve certes, dans les ateliers d'art dramatique - en particulier dans ceux consacrés au « jeu intérieur » dont nous allons retrouver une forme au moment de pénétrer dans un « atelier » -, mais aussi diversement usités dans les cours, dits de base, du CRLg (formation corporelle, formation vocale, mouvement, et jusqu'à cette année, improvisation). Ils sont consacrés à la souplesse du corps, à son endurance[323], à sa motricité[324], à la coordination des mouvements[325], à l'équilibre, à l'adresse[326], ... , à la concentration, au sens du détail et à l'élasticité, à l'attention scénique, organisée dans ce que Stanislavski appelle les « cercles d'attention », à la mémoire motrice, à la mémoire sensorielle, ... que la Tradition russe définit comme les capacités « de base » de l'acteur, par opposition aux capacités « spéciales » qui sont traitées dans des disciplines qui visent à former la « culture plastique » des acteurs: Mouvement scénique, Danse, Escrime scénique (ou Combat de scène), Rythmique (ou Formation musicale et rythmique), Manières et Etiquette[327].

Il convient cependant de signaler ici combien la Tradition de l'Ecole russe intègre dans son dynamisme l'apport des maîtres qui ont succédé à Stanislavski et dont la transmission et les filiations commencent à faire l'objet de passionnantes études[328]. Très vite l'Ecole russe a évidemment intégré les apports de Vakhtangov, Taïrov et Meyerhold[329]. Elle intègre moins les apports de Michael Chekhov[330] dont les

---

[323] L'ouvrage de E. Sandow, *Strength and how to obtein it*, trad. de l'anglais, St Pétersbourg, éd. N. Qemtsov, 1899, demeure la référence de l'Ecole théâtrale russe .

[324] Les « mises en train » s'inspirent d'un système d'exercices, fondé sur le principe de tensions délibérées et simultanées de muscles antagoniques, mis au point en Russie par A. Anokhine, *Système moderne. Les mouvements psychophysiologiques*, St-Pétersbourg, éd. A. Marx, 1909.

[325] que Galina Morosova définit comme « l'élimination des excès de liberté des organes locomoteurs, voire leur conversion en système dirigé », citant ainsi la formule de Nicolas Bernstein, *Biomécanique et physiologie des mouvements*, Moscou, éd. de l'Institut de Psychologie pratique, 1997. Ivan Kokh a particulièrement étudié les aspects de coordination de la parole, de la voix ou du chant avec la locomotion et mis au point des exercices toujours usités dans les écoles, tant à Moscou qu'à St-Pétersbourg; certains d'entre eux sont repris dans le cours de Formation corporelle du CRLg.

[326] voire à l'entraînement à des « tours d'adresse » ou d'agilité consistant à substituer à l'action authentique son simulacre, comprenant moins de risque pour l'interprète, tout en gardant l'authenticité de l'action: par exemple dans la lutte, le franchissement d'obstacles, les sauts, les chutes, ... ; exercices qui trouveront de nouveaux développements chez Meyerhold.

[327] Impossible ici de décrire par le menu chacune de ces disciplines et leur convergence vers la formation « plastique » de l'acteur qui donne son fondement même au « système » de Stanislavski.

[328] Cf. les Actes du Colloque International d'avril 1991, « Par delà Stanislavski », in *Les Fondements du Mouvement scénique*, *op.cit.*

[329] Sur l'apport de Vakhtangov, on se référera bien sûr à la traduction des *Ecrits sur le théâtre*, trad., préface et notes d'Hélène Henry, Lausanne, L'Age d'Homme, 2000; mais on se reportera aussi à l'intéressante étude de Claudine Amiard-Chevrel, « Vakhtangov et la théâtralité », in *Travail Théâtral*, n°9, Lausanne, La Cité éd., automne

rapports de filiation/opposition à Stanislavski déterminent le disciple à l'exil et au premier essaimage américain de la « méthode stanislavskienne ». Ainsi, les textes fondateurs de Michael Chekhov sont-ils plutôt liés aux développements qu'ils connaissent dans l'Ecole américaine et dans les écrits pratiques qu'elle produit[331].

Mais l'Ecole russe intègre aussi les apports de Delsarte et Laban[332] ou se laisse parfois bouleverser par les apports de Grotowski et de Barba[333], éventuellement à travers des maîtres plus jeunes comme Toni Cots ou Roberta Carreri[334].

Tous ces apports ont continué à irriguer la formation au CRLg par l'organisation directe d'ateliers ou de séminaires ou la coproduction par T&P d'ateliers de

---

1972. L'article reprend notamment des entretiens avec les étudiants des 10 et 11 avril 1922, ainsi que des extraits des carnets de notes (novembre 1918-31 mars 1919-26 mars 1921 et 1921 s.d.); c'est également à Claudine Amiard-Chevrel que l'on doit l'édition de A. Taïrov, *Le théâtre libéré*, Lausanne, l'Age d'Homme, 1974. Pour Meyerhold, on se référera à la monumentale édition de Béatrice Picon-Vallin, *Meyerhold, Ecrits sur le Théâtre*, Lausanne, L'Age d'Homme, t.1 1973 (nouv. éd. 2001), t.2 1975, t.3 1980, t.4 1992; ainsi qu'à son étude « Meyerhold », in *Les voies de la création théâtrale*, n°17, Paris, CNRS, 1990; cf. aussi « Le jeu de l'acteur chez Meyerhold et Vakhtangov », Revue du laboratoire d'études théâtrales de l'Université de Haute-Bretagne, études et documents, tome III, Paris, Klincksieck, 1982.

[330] Cf. Michael Chekhov, *Etre acteur. Méthode psychophysique du comédien*, préf. De Yul Brynner, trad. par E. Janvier avec la coll. de Paul Savatier, Paris, Olivier Perrin, 1967.

[331] Cf. par exemple, *Connecting. A training for the Actor* de David Zinder (ouvrage en préparation), où l'auteur, Professeur au Département « Théâtre » de l'Université de Tel-Aviv, fait état de ses propres pratiques de formation, mais aussi de l'expérience acquise dans la Société « Michael Chekhov », qu'il a contribué à fonder et qui s'est donné pour but la recherche théorique et pratique à travers des ateliers et des séminaires internationaux, organisés au départ de Berkeley dans diverses universités américaines ou au départ de Copenhague dans diverses universités européennes.

[332] Les recherches de Delsarte ont été très tôt connues en Russie par l'ouvrage de S. Wolkonski, *L'homme expressif*, St-Pétersbourg, 1913 (cité par G. Morosova, *op. cit.*). Mais on connaît aussi l'ouvrage d'Angélique Arnaud, *François del Sarte. Ses découvertes en esthétique, sa science, sa méthode*, Paris, Delagrave, 1882 (cité par G. Morosova, *op. cit.*), cf. aussi Angélique Arnaud, *Delsarte, ses cours, sa méthode*, Paris, 1859; Abbé Delaumosne, *Pratique de l'art oratoire de Delsarte*, Paris, Joseph Albanel, 1874; Alfred Giraudet, *Mimique, physionomie et gestes d'après le système de François Delsarte*, Paris, Librairies-Imprimeries réunies, ancienne maison Quentin, 1895. Cf. encore la communication d'Alain Delporte au Colloque international « Par delà Stanislavski » (Saintes 5-7 avril 1991), « François Delsarte (1811-1871)-Le théâtre et l'esprit de l'auteur », in *Les Fondements du mouvement scénique*, *op.cit.*, pp. 13-26. On peut également consulter Alain Porte, *François Delsarte, une anthologie*, La Villette, Paris, Editions de l'IPMC (Institut de pédagogie musicale et chorégraphique), 1992; et Yves Winkin, « La communication non verbale ou la physiognomie légitime », in Ph. Dubois et Y. Winkin, *Rhétorique du corps*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, et Paris, Ed. universitaire, 1988, ainsi que sa communication « Pour en finir avec la communication non verbale - éléments pour une formation anthropologique au mouvement scénique », in *Les Fondements du Mouvement scénique*, *op.cit.*, pp. 131-148. Quant à Laban, on pourra se référer à son ouvrage, *The Mastery of mouvement*, London, Macdonald et Evans, 1971, (trad. française, *La maîtrise du mouvement*, essai traduit de l'anglais par Jacqueline Challet-Hass et Marion Bastien, Arles, Actes sud, 1994). Ainsi que John Hodgson et Valerie Preston-Dunlop, *Rudolf Laban, An introduction to his work and influence*, Plymouth, England, North House Publisher Ltd, 1990. Les pages 39 à 43 résument l'approche de Laban dans le domaine de la formation de l'acteur. Cf. aussi la communication de Peter Brinston, « L'impact de Laban sur la danse et le théâtre contemporain », in *Les Fondements du Mouvement scénique*, *op. cit.*, pp. 43-60.

[333] Cf. par exemple, l'enseignement d'Andreï Droznin à l'Ecole Vakhtangov de Moscou (aujourd'hui Institut Supérieur Choukine) où il dirige un « laboratoire » sur l'expression gestuelle.

[334] Tous deux ont participé aux Rencontres « Par-delà Stanislavski » (Saintes, 5-7 avril 1991). Toni Cots, en particulier, après neuf ans passés à l'Odin Teatret qu'il quitte en 1985, a poursuivi ses recherches personnelles en mettant, peu à peu, au point une batterie d'exercices qui lui sont propres, notamment au Teatre Obert à Barcelone - qu'il a dirigé dès 1988. On pourrait aussi noter les aspects surprenant de filiation pédagogique entre François Delsarte et Pina Bausch (cf. l'étude d'Alain Porte, *François Delsarte, une anthologie*, La Villette, Paris, éd. de l'IPMC -Institut de pédagogie musicale et chorégraphique-, 1992), ou encore mettre en exergue l'hypothèse de Peter Brinson concernant l'existence d'un corps européen à partir du travail fondateur de Laban (cf. *The significance of Laban's work for the social and theatrical development of dance and drama in contemporary industrial societies*, in *Les Fondements de Mouvements scénique*, *op.cit.*, pp. 29-41.

formation, en particulier sur la « biomécanique » de Meyerhold[335]. Mais ce sont eux, en fait, qui ont en même temps provoqué une vaste réinterrogation salutaire sur les contradictions entre la pédagogie événement et la pédagogie processus où l'intérêt de « glaner » inlassablement des techniques a été fondamentalement remis en cause et cède le pas à l'Exigence du processus.

1.2. La Dette grotowskienne

C'est un peu comme si l'équipe pédagogique du CRLg avait fait sienne, à propos de cet ensemble de stages dans la mouvance stanislavskienne, la réflexion de Thomas Richards à propos des « stages Grotowski »[336]:

> *Je suis conscient du fait que beaucoup de gens ont fait l'expérience des « stages Grotowski » dirigés par quelqu'un qui a étudié avec Grotowski dans une séance de cinq jours il y a, par exemple, vingt-cinq ans. De tels « instructeurs » répandent souvent, bien sûr, de graves erreurs et des malentendus. La recherche de Grotowski pourrait énormément se concevoir comme quelque chose de sauvage et sans structure, où les gens se jettent par terre, crient beaucoup et font des expériences pseudo-cathartiques. La connexion de Grotowski avec la tradition et son lien avec Stanislavski courent le risque d'être complètement oubliés ou de ne pas être pris en compte. Grotowski lui-même, pourtant, n'a pas oublié ceux qui sont venus avant lui. Face à ses prédécesseurs, il a été un « bon voleur », en examinant à fond leurs techniques, en analysant critiquement leur valeur, et en volant ce qui pouvait marcher pour lui. Le travail de Grotowski ne nie en aucune manière le passé mais y cherche plutôt les outils qui pourraient l'aider dans son travail. « Créez votre propre méthode. Ne dépendez pas servilement de la mienne. Trouvez quelque chose qui marche pour vous! » Ce sont les mots de Stanislavski et c'est exactement ce que Grotowski a fait.*

---

[335] Tout récemment encore, pendant trois années consécutives (de 1997 à 2000), Boris Rabei, professeur au RATI-GITIS de Moscou, a dirigé concomitamment les ateliers de première année consacrés aux « Etudes » stanislavskiennes et des ateliers d'interprétation destinés à approcher la « méthode des actions physiques »": « La chambre de Zoïka » de Boulgakov, « Le songe avant la fête » et « Les fiançailles de Balzaminov » d'Ostrovski. En outre, deux maîtres du RATI-GITIS, Leonid Kheifetz et Nathalia Zvereva, ont dirigé au premier trimestre 2000, à Liège et à Moscou, un atelier consacré à « La Cerisaie » de Chekhov pour une dizaine d'étudiants du CRLg, tandis que dix étudiants du RATI-GITIS participaient à deux ateliers consacrés au « Legs » de Marivaux et au « Tue-mouche », à « La sortie au théâtre » et à « La lettre à sa fille » de Karl Valentin, respectivement dirigés par Françoise Bloch et Isabelle Gyselinx. Nombre d'exercices de Leonid Kheifetz et Nathalia Zvereva sont consignés dans les n° spéciaux de *Bouffonneries* consacrés à Stanislavski, *loc.cit.*
En ce qui concerne la « Biomécanique » de Meyerhold, de la même manière que pédagogues et étudiants avaient pu bénéficier de l'enseignement de Ghennadi Bogdanov lors de l'organisation des trois Rencontres sur le Mouvement scénique (1985 à 1991), de 1998 à 2000, nombre d'entre eux ont pu être associés aux ateliers de Nicolaï Karpov et Tatiana Stepantchenko (deux pédagogues du RATI-GITIS), de même qu'à ceux d'Anaït Aroustamian, professeur à l'Institut Supérieur de St-Pétersbourg, respectivement organisés par Lew Bogdan au Phœnix de Valenciennes et par Roumen Tchakarov au Studio d'Art de Bruxelles, en coproduction avec T&P.

[336] Thomas Richards, *Travailler avec Grotowski sur les actions physiques*, *op.cit.*, pp. 28-29.

C'est en fait ce qui s'opérait dans l'équipe pédagogique du CRLg, sous l'influence des premières expériences du Groupov, de l'émergence des « Points de passage obligés » et de la lecture du « Jardinier »: c'est le passage graduel de l'acquisition de techniques ou de l'approche diversifiée de genres et de styles, à l'élaboration d'une ligne pédagogique[337], où la pratique théâtrale est aussi interrogation et recherche sur le sens de l'existence humaine, animée par une éthique. Dans ce cheminement, l'équipe pédagogique endossait la « dette » reconnue par le Groupov dès le début de ses premières expériences:

> *Je ne connais pas d'artiste fondateur qui, de sa dette avouée-conçue, n'ait pu faire son profit. J'ai, pour ma part, tenté une part de travail d'aveu en même temps que de définition de sa différence dans la reconnaissance due, dès 1980 pour le Groupov, avec le texte sur Grotowski, La Dette et l'Intérêt*[338].

Nous allons voir par la suite combien, en fait, l'auteur du « Jardinier » se sent redevable de deux grandes influences contradictoires, celle de Grotowski comme exemple et stimulation, pour son exigence sur la question de l'acteur et de la mémoire qu'on amène sur scène; celle de Brecht pour une autre exigence, celle de requérir auprès de ceux qui veulent faire du théâtre la nécessité de développer une méthode et des connaissances, tant philosophiques que pratiques. L'exigence grotowskienne est posée d'emblée lors de l'ouverture des « Studios » du CRLg, dans le commentaire qu'il fait d'un texte de Grotowski à partir de son propre texte *La Dette et l'Intérêt*[339]. Grotowski énonce:

> *J'exige de l'acteur un certain acte qui renferme en soi une attitude à l'égard du monde. En une seule réaction l'acteur doit successivement découvrir toutes les strates de sa personnalité, en commençant par la strate biologique et instinctive pour arriver, en passant par la pensée et la conscience, à une cime difficile à définir où tout converge en un tout: c'est cela l'acte de révélation totale, d'abandon, de sincérité qui dépasse toutes les barrières communes et qui contient en soi à la fois l'eros et le charitas. J'appelle cela acte total. (...) Cet acte doit fonctionner comme la révélation de soi (...) On ne peut atteindre cet acte que sur le fond de sa propre existence - cet acte qui dénude, dévoile, révèle, découvre. Ici*

---

[337] Lors d'une réunion pédagogique consacrée à la revisitation des « Passages obligés », les plus anciens membres de l'équipe rappelaient ce leitmotiv de l'initiateur de la Session Expérimentale, René Hainaux: « Quant à la fameuse ligne pédagogique, dont je ne sais toujours pas ce que c'est ... ».

[338] Jacques Delcuvellerie, inédit Groupov, 1980, cité dans « Cinq conditions pour travailler dans la vérité », *loc.cit.*, p. 17.

[339] L'énoncé du texte qui suit et le commentaire à partir des inédits Groupov est rapporté par un observateur du Studio Expérimental qui a fait de son observation l'objet de son mémoire à l'INSAS, c'est à lui que nous nous référons: Laurent Beaufils, « Atelier "Ici et Maintenant": Dettes et intérêts, ou De l'assassinat de l'aveugle qui voulait peindre de la musique », Bruxelles, INSAS, Mémoire de fin d'études TAC 4, 1994/95.

> *l'acteur ne doit pas jouer mais pénétrer les étendues de sa propre expérience (...) par le corps et par la voix (...) Au moment où l'acteur aboutit à cet acte il devient phénomène HIC et NUNC; ce n'est ni un récit ni la création d'une illusion - c'est le temps présent. Il se dévoile, le mot latin « fiat » rend ce qui se passe, ce qui va se passer: il se découvre lui-même; mais il doit savoir recommencer cela chaque fois de nouveau. (...) Si l'acte se produit, l'acteur, c'est-à-dire l'être humain, franchit alors l'étape de la division à laquelle nous le condamnons dans la vie quotidienne. Disparaît alors la séparation entre la pensée et le sentiment, le corps et l'âme, le conscient et le subconscient, la vision et l'instinct, le sexe et le cerveau; cela s'accomplit, l'acteur atteint le total. (...) Si l'acteur réussit à accomplir un acte de ce genre et cela en collision avec le texte qui conserve pour nous sa vitalité - la réaction qui naît en nous renferme l'unité singulière de ce qui est individuel et collectif. (...) Ce phénomène humain, l'acteur, que vous avez devant vous, a dépassé l'état de son propre déchirement. Ce n'est plus un jeu, c'est pourquoi c'est un acte (le jeu, vous désirez justement le pratiquer sans cesse dans la vie quotidienne). C'est le phénomène de l'action totale (c'est la raison pour laquelle on voudrait l'appeler l'acte total).*

Ces déclarations renvoient à d'autres propos de Grotowski sur le chamanisme[340] où l'acteur ne représente pas mais accomplit de tout son être un acte humain et révélateur. Pour celui qui n'aurait aucune idée des productions théâtrales du Théâtre-Laboratoire, ce texte donnerait probablement à imaginer des spectacles magiques à base d'un superbe psychodrame. Grotowski enlève apparemment à l'acteur son « rôle » (au double sens du terme), il l'invite à se jouer de lui-même, jusqu'au dépassement du déchirement de l'individu. Pris tel quel, ceci peut toucher l'acteur. A la différence près, considérable, affirmée dès les premières expériences du Groupov: ces acteurs n'aspirent pas au fusionnel, à l'accompli, mais à la dissociation, à l'inachevé, au « raté de peu ». Dans le Groupov aussi la réalité humaine, individuelle, de chaque acteur constitue la première source d'inspiration. Comme Grotowski, ces acteurs estiment que, dans certaines conditions, ce potentiel énergétique paraît presque sans limites. Ils posent qu'au départ, aucun personnage mieux qu'eux-mêmes, individus groupés en vue du projet qu'ils se sont définis, ne saurait en exprimer « l'ici et maintenant ». Mais, comme chez Grotowski, pour se saisir, pour se retourner comme un gant, se rendre transparent, et finalement supérieurement évident, l'acteur doit recourir à certaines médiations, lesquelles entraînent leur logique propre - ce qui fait le théâtre, son langage

---

[340] Nous pourrions aussi renvoyer à Jerzy Grotowski, « Tecniche originarie dell'attore », conférence à la Chaire d'Histoire et du Spectacle de l'Istituto del Teatro e dello Spettacolo, trad. de l'anglais par Luisa Tinti, 22 Mars 1982. J'en ai tenté la trad. française avec une collaboratrice à l'usage d'étudiants et de pédagogues du CRLg. La conférence porte essentiellement sur les expériences de Grotowski avec le vaudou.

spécifique. Cieslak ne peut atteindre à l'acte total sans ce primat inflexible. Les acteurs du Groupov ne peuvent « imprimer » l'image bouleversante des *Restes*, sans recours à une certaine configuration des « rôles ». Jouer « jusqu'au bout », pour transcender le jeu: chaque acteur du Groupov peut se reconnaître en Grotowski dans cet objectif, mais jusqu'à un certain point. Chaque acteur du Groupov, comme chaque élève du « Studio Expérimental », est invité à prendre en compte ce que Ludwik Flaszen[341] écrivait en 1967 au Théâtre-Laboratoire:

> *La représentation n'est pas une copie illusoire de la réalité, son imitation n'est pas non plus un ensemble de conventions considérées comme un genre de jeu conscient, d'amusement dans une réalité théâtrale distincte. La représentation elle-même est une réalité, un événement littéral, palpable. Elle n'existe pas en dehors de son matériau, de sa facture. L'acteur ne joue pas, n'imite pas, ne fait pas semblant. Il est lui-même, il se livre à une confession publique: son processus interne est un processus réel, et non pas l'œuvre de l'habileté d'un prestidigitateur.*

Certes, quand il n'y a plus de personnage, de fable, l'acteur devient actant et la représentation acte. Les limites entre la vie et le théâtre explosent, sont réduites à la seule appréciation de l'expérimentateur, à son degré d'investissement, à son habileté dialectique entre risque et prudence. Là est « la dette ». « L'intérêt »[342] réside dans une application de la « double contrainte » de Bateson[343]: « jouer jusqu'au bout », pour transcender le jeu, certes, mais jusqu'au « raté de peu »; pas de jouissance ni souhaitée ni possible, pas de *fiat lux* envisageable entre *eros* et *charitas*; entre le Groupov et Grotowski, il y a un décalage jusque dans la langue elle-même: on prend les mêmes risques quant à l'identité de l'acteur, mais la visée n'est pas la même.

Ainsi la Tradition grotowskienne amène l'exigence, mais elle n'empêche pas l'écoute de ce qui fonde aussi les premières expériences du Groupov, la référence au Living Theater, au Squat, au Wooster Group, à Fluxus, ... mais aussi à un théâtre politique comme le Théâtre Campesino des Chicanos mexicains aux Etats-Unis ou au travail de Dario Fo, ... Au moment où les premières expériences du Groupov

---

[341] Cf. aussi son article « A propos des Laboratoires, Studios et Instituts », in *Alternatives théâtrales*, n°70-71, *loc.cit.*, pp. 63-69.

[342] Le terme n'est pas sans connotation brechtienne, cf. « Notes sur "Katzgraben" », XIII, 61, in *Ecrits sur le théâtre*, *op.cit.*, p. 1059 : « Génie - B: La Weigel est une comédienne géniale. X: Qu'est-ce que le génie? B: Le génie, c'est l'intérêt ».

[343] Cf. Grégory Bateson, *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Seuil, 1980; ainsi que *La nouvelle communication*, textes recueillis et présentés par Yves Winkin, Paris, Seuil, 1981, pp. 116-144.

posent l'exigence dans l'école, déterminent une ligne pédagogique basée sur l'obligation, les « Passages obligés », le Groupov lui-même amorce un chemin, à travers l'élaboration du « Projet Vérité », vers une lente réappropriation de la Tradition brechtienne. Mais, comme dans tous les projets fondateurs, c'est d'abord le rejet, le refus de ce qui est observable dans le monde théâtral qui est mis en exergue. Après avoir dénoncé l'académisme de l'axe Paris-Berlin déterminant, sous la houlette de Peter Stein, un code normatif de l'esthétique recevable où sont intégrées, sans vergogne, à la nouvelle « culinarité » les acquisitions formelles de Brecht et de Strehller, Jacques Delcuvellerie va étayer les « Cinq conditions pour travailler dans la vérité »[344] sur un constat dévastateur: « L'étalage de ces trésors dérobés dans l'héritage esquiva paradoxalement - par une sorte d'éblouissement esthétique - les questions fondatrices de l'aventure des pionniers. La perpétuelle et grandiose célébration de son agonie par la bourgeoisie, l'opéra, vit souffler à nouveau l'invention des professionnels et la passion du public. Genre-clé aujourd'hui. Le gros de la troupe et du public fut ravi de constater que les craquements de la décade précédente n'annonçaient nulle fin ou transformation radicale. Vint le moment de la trahison jubilante, le metteur en scène revendique sa "non-intervention", se réduit "à faire entendre le texte" et jette à poignées le long des actes des petits plaisirs immédiats. On redescend encore de la "relecture" à la "trouvaille". Et c'est sans dommage que certains peuvent déclarer: "Je suis de gauche mais je me soigne". (Gildas Bourdet au Figaro Magazine), l'important ici étant moins la "gauche"(?) que ce que sous-entend d'infiniment plus large un reniement énoncé sous cette forme et en cet endroit. L'aveuglement est si grand que le fidèle Bernard Dort s'interroge, dans Théâtre Public, sur la traversée du désert actuel de l'œuvre brechtienne en France, en cherchant ce qui, encore ("Quels morceaux?" se demande-t-il littéralement), pourrait servir... Cher Bernard Dort, si personne n'a célébré le trentième anniversaire de la mort de Bertolt Brecht dans votre hexagone, n'en cherchez donc pas les causes dans l'œuvre brechtienne, à traquer quelque part obsolète, mais simplement débusquer les faux-monnayeurs. Il est là, b.b., partout, copié, pillé, ingéré, chié, méconnaissable, mais bien là. Et s'ils n'en parlent pas, ou si mal, c'est qu'à la touche de cette reconnaissance leur pacotille se révèle.

Où y a-t-il reconnaissance de dette? Et, si elle existe, que reconnaît-on dans la dette? Et contre quel remboursement, avec quels intérêts?

---

[344] Le texte est publié en juillet 1993, in *Alternatives théâtrales*, n°44, *loc.cit.*, mais il a commencé à être écrit en 1988, précisément où l'équipe pédagogique du CRLg commence sa lente incorporation des « Passages obligés ».

Ce sont toujours là des questions révélatrices quand l'artiste s'y prête. L'intelligence de la fidélité et son corollaire créateur: la trahison pondérée, commencent par la dette et la reprise des questions inaugurales. » Ici encore, une rupture va s'opérer au sein de l'école.

1.3. L'Héritage brechtien

Comme pour la Tradition stanislavskienne, c'est à travers quelques ateliers importants de maîtres étrangers, invités par la Session Expérimentale, que le CRLg a pu appréhender progressivement la Tradition brechtienne. Dès 1972, puis en 1979 et 1980, Uta Birnbaum[345] dirigeait un atelier d'Initiation aux techniques d'interprétation brechtienne - intitulé significatif quant aux objectifs d'appréhension de techniques, propre à la Session Expérimentale ou, en l'occurrence, d'approche des genres et des styles selon Michel Saint Denis. Et en 1973, André Steiger[346] dirigeait, quant à lui, un atelier consacré au Jeu pulsionnel/Jeu citationnel/Jeu dialectique. Il allait revenir sur l'appréhension brechtienne des classiques dans un Séminaire international sur Molière organisé en 1987. En même temps que, de 1987 à 1989, Riad Masarwi (Nazareth), metteur en scène formé à l'Ecole de Leipzig, dirigeait annuellement un atelier consacré au Jeu brechtien et à la création collective, à l'intention des comédiens-animateurs. Car c'est un autre aspect essentiel de l'appréhension de la Tradition brechtienne, au CRLg, d'être liée à la préoccupation de la « pédagogie des publics » qu'avait traduit, notamment dans l'école, l'émergence, puis l'éradication de la Formation des comédiens-animateurs, dont les objectifs se reprenaient par ailleurs sous d'autres formes.

Certes, la pédagogie du spectateur dans sa relation avec la pédagogie de l'acteur renvoie à nombre de textes fondateurs, mais tout d'abord au *Paradoxe sur le comédien* de Diderot[347], que l'on peut revisiter sous l'éclairage de notre temps en prenant en compte d'une part, nos acquis dans le domaine de la psychologie, de la

---

[345] Assistante de Bertolt Brecht dans les dernières années de sa vie au « Berliner Ensemble », elle s'y était rendue célèbre par une mise en scène de « Homme pour Homme » en 1967; cf. Berliner Ensemble, « Mann ist Mann » von Bertolt Brecht, in *Theaterarbeit in der DDR*, 9, Berlin, Brecht-Zentrum der DDR, 1983.

[346] Metteur en scène, professeur à Strasbourg, puis à Lausanne, il y a maintenu et développé la Tradition brechtienne; cf. par exemple son texte, « Le jeu comme transparence », in *Les chemins de l'acteur*, *op.cit.*, pp. 113-121.

[347] Denis Diderot, « Paradoxe sur le Comédien », in *Œuvres*, Paris, Gallimard, Bibl. de la Pléiade, 1951. Récemment encore tout un projet de « Passage obligé » consacré au Phrasé portait sur le *Paradoxe*, qui est régulièrement étudié au CRLg.

psychanalyse et, d'autre part des acquis sociologiques et des aspirations du théâtre contemporain à s'inscrire dans le social et le politique[348].

Le propos de Diderot tient essentiellement en quatre points : amour de la vérité, ambition de trouver un style contemporain, nécessité de soumettre les divers éléments de la présentation à une organisation concertée, souci d'instruire le public pour changer le monde. Chacune de ces notions contient en soi des aspects qui consacrent l'idée que le théâtre est un métier auquel il faut se préparer comme aux autres par la discipline d'un apprentissage et par l'acquisition d'un savoir[349]. Mais chacune de ces notions contient aussi des aspects qui, en quelque sorte, fondent les deux socles théoriques - et éthiques - de la formation de l'acteur, les écrits et les notes de Stanislavski et ceux de Brecht[350], dont l' « opposition » - qui constitue un des tourments du théâtre occidental, et bien sûr de la pédagogie de l'acteur - fait l'objet de tentatives de synthèses plus ou moins heureuses qui passent, aujourd'hui, par de nouvelles appropriations des pratiques et des théories de Meyerhold, Artaud, Grotowski ou Barba.

L'aspect qui nous préoccupe ici, la pédagogie du (des) public(s), n'a sans doute pas frappé les lecteurs de Diderot qui, comme Kleist, et plus tard Stanislavski, réagiront à sa vision du comédien qui serait, notamment, « comme un pantin merveilleux dont le poète tire la ficelle et auquel il indique à chaque ligne la véritable forme qu'il doit prendre »[351]. Il est vrai que du discours de Diderot n'émerge encore que de manière très discrète le souci d'instruire le public, par rapport à la description centrale du comédien auquel il rêve. Peut-être pouvons-nous, ici, en saisir le fil à travers deux passages significatifs - il en est bien d'autres évidemment.

---

[348] Cf. « Diderot et le théâtre », t. II *Les acteurs*, préface, notes et dossiers de Alain Menil, Paris, Pocket, 1995, pp. 62-63; cf. aussi la présentation du « Paradoxe », par Jacques Copeau, in *Notes sur le métier de comédien*, Paris, Michel Brient, 1955; et les réflexions de J.L. Barrault in *Réflexion sur le théâtre*, Paris, Vautrain, 1949. On consultera également l'étude de Christine Montalbetti, *Paradoxe sur le comédien, de Diderot*, Paris, Bertrand-Lacoste, 1994; de même que les préfaces et commentaires des éditions du *Paradoxe sur le comédien*, Paris, Bordas, 1991 (éd. par Henri Baudin); Castelnau-le-Lez, Climats, 1991 (préface de Marcel Marechal); Paris, Armand Colin, 1992 (éd. par Stéphane Lojkine); Paris, Seuil, 1994 (postface et notes de Joël Dupas); Paris, Gallimard, 1994 (édition présentée, établie et annotée par Robert Abirached); Paris, Hermann, 1996 (commentaire de Jane Marsh Dieckmann).

[349] Cf. le premier projet d'Ecole d'Art Dramatique en France (1774) de Lekain et Preville, et la réalisation de ce projet, douze ans plus tard, par Mole en 1786, in François-René Mole, *Mémoires de Molé*, précédé d'une notice sur cet acteur par M. Etienne, Genève, Slatkine Reprint, 1968.

[350] Pour les écrits de Brecht, outre les traductions françaises déjà citées, *Ecrits sur le théâtre* et *Journal de travail 1938-1955* et *Ecrits sur la politique et la société*, Paris, L'Arche, 1970, on peut aussi se référer à la dernière édition de la *Grosse kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe*, Aufbau-Verlag Berlin und Weimar und Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, 1991(30 vol.).

[351] D. Diderot, *Paradoxe sur le comédien*, éd. MENIL, *op. cit.*, p. 105, cité par Jean-Marc Leveratto, « Image du spectacle », in *Le Portique*, Revue de philosophie et de sciences humaines, n° 1, Strasbourg, 1er semestre 1998.

Le personnage appelé le second dans le « Paradoxe » fait allusion, à un moment donné, à la scène de Gabrielle de Vergy, tragédie écrite par de Belloy, et présentée pour la première fois à la Comédie Française le 12 juillet 1777. L'action qu'il évoque, la présentation par l'héroïne d'un vase où l'on voit « le cœur sanglant de son amant », est commentée dans La correspondance littéraire de juillet 1777, qui relate que la scène provoqua de grands applaudissements, des cris d'admiration et d'horreur, et même des évanouissements. A l'avis qu'on sollicite de lui sur cet épisode, le premier répond:

> *Je vous répondrai qu'il faut être conséquent, et que quand on se révolte contre ce spectacle, il ne faut pas souffrir qu'Œdipe se montre avec ses yeux crevés, et qu'il faut chasser de la scène Philoctète tourmenté de sa blessure et exaltant sa douleur par des cris inarticulés. Les Anciens avaient, ce me semble, une autre idée de la tragédie que nous, ces Anciens-là, c'étaient les Grecs, c'étaient les Athéniens, ce peuple si délicat, qui nous a laissé en tout genre des modèles que les autres nations n'ont point encore égalés. Eschyle, Sophocle, Euripide ne veillaient pas des années entières pour ne produire que de ces petites impressions passagères qui se dissipent dans la gaieté d'un souper. Ils voulaient profondément attrister sur le sort des malheureux; ils voulaient non pas amuser seulement leurs concitoyens, mais les rendre meilleurs. Avaient-ils tort? Avaient-ils raison? Pour cet effet, ils faisaient courir sur la scène les Euménides suivant la trace du parricide et conduites par les vapeurs du sang qui frappaient leur odorat*[352].

Lorsque plus loin, il évoque son abandon du genre inauguré par Le Père de famille pour cause d'insuccès, et que cependant le second constate qu' « aujourd'hui » la pièce remplit « la salle de spectateurs avant quatre heures et demie et que les comédiens [l'] affichent toutes les fois qu'ils ont besoin d'un millier d'écus », c'est par une implicite évolution de mœurs que l'explication de cette mutation est donnée, et attribuée au progrès des Lumières (« il est vrai que j'étais du nombre de ceux qu'on appelle philosophes, qu'on regardait alors comme des citoyens dangereux ».):

> *Quelques-uns disaient que nos mœurs étaient trop factices pour s'accommoder d'un genre aussi simple; trop corrompues pour goûter un genre aussi sage. (...) le citoyen qui se présente à l'entrée de la Comédie y laisse tous ses vices pour ne les reprendre qu'en sortant. Là, il est juste, impartial, bon père, bon ami, ami de la vertu; et j'ai vu souvent à côté de moi des méchants profondément indignés contre des actions qu'ils*

---

[352] D. Diderot, éd. Hermann, *op. cit.*, p. 71.

> *n'auraient pas manqué de commettre, s'ils s'étaient trouvés dans les mêmes circonstances où le poète avait placé le personnage qu'ils abhorraient.*[353]

Diderot va même jusqu'à suggérer, dans une discussion sur le rapport entre le réel et le théâtre, une manière d'appréhender l'art qui rend possible sa fonction pédagogique et qui n'est pas sans évoquer ce que Brecht précisera par la suite dans la notion de « Verfremdungseffekt ». Lorsque le second évoque la possibilité pour une foule d'hommes attroupés dans la rue de libérer leur sensibilité naturelle et de créer, ainsi, « sans s'être concertés » un spectacle merveilleux, le premier rétorque:

> *Mais ce spectacle serait-il à comparer avec celui qui résulterait d'un accord bien entendu, de cette harmonie que l'artiste y introduira lorsqu'il le transportera du carrefour sur la scène ou sur la toile? Si vous le prétendez, quelle est donc, vous répliquerais-je, cette magie de l'art si vantée, puisqu'elle se réduit à gâter ce que la brute nature et un arrangement fortuit avaient mieux fait qu'elle? Niez-vous qu'on n'embellisse la nature? N'avez-vous jamais loué une femme en disant qu'elle était belle comme une Vierge de Raphaël? A la vue d'un beau paysage, ne vous êtes-vous pas écrié qu'il était romanesque? D'ailleurs vous me parlez d'une chose réelle, et moi je vous parle d'une imitation; vous me parlez d'un instant fugitif de la nature, et moi je vous parle d'un ouvrage d'art projeté, suivi, qui a ses progrès et sa durée.*[354]

J. M. Dieckmann[355] a raison de connoter le terme romanesque par son emploi dans d'autres fragments de l'œuvre de Diderot. Ainsi, dans Le Salon de 1767, Diderot emploie le terme romanesque pour marquer une distance entre l'imaginaire et le réel. Un paysage de Vernet est présenté comme « une vue romanesque dont on suppose la réalité ». Le fragment *De la manière* définit le romanesque comme ce qui s'écarte de la nature, mais « le distingue de l'exagéré ». Enfin, à propos du *Bélisaire* de Jollain, Diderot emploie l'adjectif au sens propre où le définit l'Encyclopédie: « qui tient au roman », c'est-à-dire ce qui produit l'histoire, donne le sens à la fable.

C'est à partir de ces notions qu'une étude plus approfondie peut, à nos yeux, redérouler les fils entrecroisés des grands textes fondateurs de la formation de

---

[353] *ibid.*, p. 81.
[354] *ibid.*, pp. 43-44.
[355] *ibid.*, p. 110.

l'acteur[356]. Sur cet aspect de la pédagogie du spectateur, essentiel pour notre recherche, on voit bien, notamment, que la critique de Diderot par Stanislavski renvoie celle-ci à une notion abstraite d' « influence » sur le spectateur:

> *Savez-vous pourquoi j'ai abandonné mes affaires personnelles et me suis consacré au théâtre? Mais parce que le théâtre est la tribune la plus puissante qui soit, et que son influence est supérieure même à celle des livres et de la presse. Cette tribune est tombée sous la coupe des rebuts du genre humain, qui en ont fait un lieu de débauche. Ma tâche consiste à purifier, dans la mesure de mes forces, la famille des artistes, à en bannir les ignorants, les illettrés et les exploiteurs. Ma tâche consiste à faire comprendre, dans la mesure de mes moyens, à la génération actuelle que l'acteur est propagateur de la beauté et de la vérité.*[357]

L'acteur seul est au centre de la préoccupation pédagogique. Dans un de ses exposés magistraux sur l'*Acteur selon Stanislavski*[358], Nina Gourfinkel montre bien dans quel contexte la publication du « Paradoxe » en Russie (1830) heurte de front le réalisme psychologique qui s'y développait, et comment Stanislavski rejette la théorie de la « singerie sublime » en opposant l'acteur russe qui joue « d'âme » à l'acteur français qui joue « de tête ». Elle cite l'acteur Khméliov, disciple de Stanislavski, qui attaque directement le Paradoxe:

> *Il y est question du dédoublement de la conscience de l'acteur lequel, paraît-il, serait à même de « figurer supérieurement la sensibilité » tout en demeurant froid et s'observant « du dehors ». Non ! L'acteur est amené à dépenser du vrai sentiment, à éprouver les émotions pour de bon, mais il soumet tout son comportement sur la scène au contrôle de la raison, de la conscience.*

pour expliquer que Stanislavski est plus exigeant encore dans la mesure où, contrairement à Diderot « qui veut que l'on joue l'émotion sans l'éprouver », il affirme que l'acteur « doit ressentir l'émotion sans cesser de la contrôler »; sa méthode tend à placer l'acteur dans un état qui lui permette une autre forme de dédoublement: loin de lâcher la bride à l'intuition et à l'inspiration, Stanislavski veut les discipliner, les empêcher d'être un « heureux hasard ». L'acteur, selon Stanislavski, ne peut éprouver que ses propres sentiments, ne peut agir qu'en son

---

[356] Nous rappelons que deux guides précieux ont été publiés témoignant d'un regain d'intérêt pour cette matière: *Du théâtre d'Art à l'Art du théâtre, anthologie des textes fondateurs*, réunis et présentés par Jean-François Dusigne, Paris, éd. Théâtrales, 1997; et Marie-Claude Hubert, *Les grandes théories du théâtre*, Paris, Armand Colin, 1998.

[357] « "A Alexandre Borodouline", Saint-Pétersbourg, 11 mars 1901 », in *C. Stanislavski 1863-1963*, trad. Cyrilla Falk, Moscou, Edition du Progrès, 1963, pp. 246-247.

[358] in *Le théâtre dans le monde - World theatre*, vol. IV.1, Bruxelles, Elsevier, 1954, pp. 5-14.

propre nom. Il ne saurait prendre une personnalité « en location ». Sur la scène, il demeurera lui-même, il ressentira ce qu'il représente, son art étant à la mesure de sa faculté de « revivre la vie du personnage ». Reprenant les mots de Pouchkine « la vérité des passions, la vraisemblance des sentiments dans des circonstances proposées, voilà ce que notre esprit exige de l'auteur dramatique », il l'applique à l'acteur: la vérité scénique absolue, convaincante, l'acteur l'impose irrésistiblement aux instants d' « inspiration ». Mais qu'est-ce que l'inspiration sinon un état de suprême aisance, de suprême bonheur, qu'éprouve l'artiste sur le plateau et qui favorise l'essor de ses facultés créatrices contribuant à l'identifier à son rôle? Mais, ajoute-t-il, on ne saurait commander l'inspiration: le système ne fabrique pas l'inspiration, il se limite à lui préparer un terrain propice

> *(...) en élaborant en soi, à force d'exercices, les éléments qui constituent l'état créateur et qui sont du ressort de notre volonté. (...) Tout artiste est en mesure de créer, lorsqu'il est possédé par l'inspiration. Mais l'acteur a ceci de particulier que c'est lui qui possède l'inspiration et qui la provoque à l'heure marquée sur l'affiche. Là est le principal secret de notre art. (...)*

C'est ainsi qu'il se met à rechercher une technique intérieure, « les voies qui, de la conscience, mènent au subconscient, les neuf dixièmes de tout processus créateur s'écoulant dans le domaine du second ». C'est là que la préparation du corps de l'acteur devient essentielle pour Stanislavski, nous l'avons déjà abondamment évoqué. Mais retraçons ici la ligne stanislavskienne du point de vue qui nous occupe: pour être prêt à recevoir en scène l'inspiration, l'acteur doit être libre. Il commencera donc par se débarrasser de toute tension musculaire qui absorbe une énorme part de son énergie. Décontracté, il se concentrera entièrement, totalement, sur ce qui le concerne sur le plateau (imagination créatrice, mémoire affective, croyance au monde proposé par l'auteur, avec une émotion toujours renouvelée): en établissant avec les objets ou les partenaires le contact le plus étroit, mais « en se détachant de la salle ». Non qu'il puisse cesser de sentir la présence du public, mais il doit pouvoir échapper à cette pression qui entrave sa spontanéité. Il doit atteindre une sorte de solitude publique.

A l'inverse, loin de nier l'émotion, Brecht en oriente le sens précisément dans la direction de la pédagogie du public. Lorsque, par exemple, il essaye de définir la

condition préalable à « l'effet d'éloignement » (Verfremdungseffekt)[359]: « Débarrasser la scène et la salle de toute "magie" et ne faire naître aucun "champ hypnotique", il sait que le contact entre le public et la scène s'établit généralement sur la base du "rôle senti" ». Mais il constate aussi que, à provoquer cet acte psychique, l'acteur conventionnel s'emploie si totalement, qu'on peut dire qu'il y voit le but essentiel de son œuvre. Or la technique qui produit l'effet d'éloignement est diamétralement opposée à celle du « rôle senti ». Il explique donc:

> *Le rejet de la technique du « rôle senti » ne provient pas du rejet de l'émotion, pas plus qu'il n'y conduit. (...) Mais une dramaturgie non aristotélicienne doit soumettre à une critique prudente les émotions qu'elle veut faire naître. (...) Les émotions ont toujours comme base un groupe social bien défini; la forme sous laquelle elles se présentent est chaque fois historiquement et spécifiquement délimitée et fixée. Les émotions ne sont aucunement communes à tous les hommes et à tous les temps.*
> *Il n'est pas tellement difficile d'établir le lien qui unit des émotions déterminées à des intérêts déterminés, si, face à l'action émotive de certaines œuvres d'art, on veut bien rechercher les intérêts qui y correspondent. (...)*
> *En ce qui concerne l'émotion, les essais tentés avec l'effet d'éloignement aux représentations allemandes du théâtre épique ont montré que cette façon de jouer peut aussi susciter des émotions, d'une autre nature, il est vrai, que celles du théâtre habituel. Une attitude critique du spectateur est une attitude essentiellement artistique. A la description, l'effet d'éloignement paraît bien plus artificiel que lorsqu'on l'applique. Il va de soi que ce mode de jeu n'a rien de commun avec la « stylisation » courante. Le grand avantage du théâtre épique avec son effet d'éloignement - lequel n'a d'autre but que de montrer le monde de manière à ce qu'il devienne maniable - est précisément son caractère naturel et humain, son humour et son abandon de toute une mystique surannée qui encombre encore le théâtre traditionnel.*

C'est que pour Brecht, la liberté dans l'attitude de l'acteur vis-à-vis de son public consiste également en ceci, qu'il ne le traite pas comme une masse uniforme. Il ne le fait pas dans le creuset des émotions en un bloc informe. Il ne s'adresse pas à tous de la même façon; il laisse subsister les divisions qui règnent dans le public et parfois même il les rend plus profondes. Il y compte des amis et des ennemis, il est amical pour les uns et hostile pour les autres. Il prend parti, tantôt pour son personnage, tantôt contre lui. C'est que pour introduire cette attitude critique dans l'art, il faut montrer dans son aspect positif l'élément négatif qu'elle contient

---

[359] B. Brecht, « Description sommaire d'une nouvelle technique d'interprétation qui produit un effet d'éloignement », in *Le théâtre dans le monde - Word theatre*, IV. 1, *loc.cit.*, pp. 15-29.

indubitablement : cette critique du monde est une critique active, agissante, positive. Pour Brecht, la critique de la société c'est la révolution, qui est la critique exécutive menée jusqu'au bout. Une attitude critique de cette nature est un élément de productivité dont on peut jouir comme tel. Par une référence quasi directe à l'Encyclopédie de Diderot, Brecht pose, non sans humour, la question: « Si dans le langage courant, nous appelons arts les opérations qui améliorent la vie des hommes, pourquoi l'art de son côté devrait-il se tenir à l'écart de pareils arts? »[360]

Cette dichotomie, qu'à titre d'exemple nous trouvons chez Brecht et Stanislavski, nous pouvons également la retrouver dans les institutions de pédagogie théâtrale et dans la conception même de leurs formations. Elle s'y retrouve dans les présentations successives qu'elles font d'elles-mêmes. Par exemple, lors d'un congrès marquant de l'I.I.T à Stockholm du 24 au 30 avril 1967, consacré à la formation professionnelle de l'acteur, le thème de la discussion avait été précisé de la manière suivante: les moyens permettant à l'acteur de saisir et d'assimiler le climat social et culturel convenant aux textes de différents styles qu'il est appelé à interpréter. Il est intéressant de constater comment, à travers la présentation d'une scène de leur répertoire par des étudiants, deux écoles peuvent se présenter de manière radicalement différente. L'Ecole de Strasbourg présentait une scène des Fourberies de Scapin de Molière, l'Ecole de Berlin-Est présentait une scène de Puntila et son valet Matti de Brecht.[361]

---

[360] Cf. Bertolt Brecht, « Le champ de la dialectique », in *Ecrits sur le théâtre, op.cit.*, p. 428 sq.

[361] *- Notre école existe depuis douze ans. J'ai été le directeur pendant sept années, depuis le départ de Mme Suria Saint-Denis. Les élèves que nous allons voir sont de la deuxième année. Ils ont fait une année complète et à peu près une demi-année d'études.*
Nous enseignons cinq disciplines corporelles; l'éducation corporelle (gymnastique générale du corps), recherche d'expression (qui est le nouveau terme que nous avons pour l'improvisation), deux fois par semaine de l'escrime, deux fois par semaine du judo et quatre fois par semaine des cours de danse et de recherche de style.
Ils travaillent quatre fois par semaine avec un professeur de voix et de chant - ainsi qu'avec une orthophoniste, qui est chargée de la correction des accents. Un professeur leur fait des cours de culture générale, de littérature, d'histoire de l'art etc. Ils travaillent 3 heures par jour sur l'interprétation d'une pièce (pendant cinq semaines). Pendant l'année scolaire, ils travaillent sur six pièces différentes, six styles différents. Le travail d'interprétation occupe 1/3 de leur journée. Les élèves ne joueront devant un public qu'après deux ans de cours. Vous êtes le premier public pour eux. Pendant la 3e année ils joueront devant un public payant au cours d'une tournée dans les petits villages.
A la recherche d'expression, nous commençons toujours par la chose physique. Nous utilisons aussi la garde-robe de notre théâtre - les élèves mettent les costumes et se laissent inspirer par le costume pour faire le geste. Le costume donne le cadre de comportement - comment on s'assied, comment on se lève, se promène etc.
Tout ce que l'on enseigne du style n'est pas enseigné en même temps que l'on monte la pièce, on ne fait même pas de rapprochements entre l'enseignement de style et la manière d'animer un caractère sur scène. Je ne dicte pas les attitudes. Nous nous attachons à ce que l'élève fasse une recherche sur les costumes, sur le style, sur la vie du 17ème siècle en Espagne, en Angleterre ou en d'autres pays. Comment était la vie sociale que vivait le Misanthrope - le Malade Imaginaire - de Molière? Comment habitaient les valets, comment étaient les rues, la cour d'un hôtel de Paris?
D'après les vêtements, on salue d'une certaine façon, dans la noblesse , devant le roi etc. - un comportement particulier appartient aux classes sociales diverses.
Il s'agit de pratique, et on sait d'où l'on part. Nous faisons des improvisations de style, ils portent les costumes et ils improvisent d'après des thèmes différents. Dans un trimestre nous faisons 30 heures de port de costume, et là nous évitons de trop parler, parce que la langue qui maintenant est la nôtre est brève, télégraphique, ce sont les gestes

Nous citons la présentation de Pierre Lefevre comme la plus explicite sur la nature des préoccupations pédagogiques de l'Ecole. Mais, pour Gaston Jung, qui présente dans la même session une scène de *Dans la Jungle des villes* de Brecht[362], la présentation reste de même nature, axée sur l'auteur lui-même, par opposition à l'Ecole de Berlin qui d'emblée place la pédagogie du public à l'avant des préoccupations de la formation de l'acteur.

Bien entendu ce face-à-face ne résiste pas aux mutations de société de ces vingt dernières années. La continuité du travail brechtien ne s'observe plus dans les écoles de l'ex-DDR: un récent projet, dirigé par un professeur de La Hoschule Für Musik und Theater de Leipzig (dont l'enseignement était tout à fait comparable à celui de Berlin), et évalué en décembre 1998 au Conservatoire Royal de Liège, l'a révélé de manière patente. Il s'agissait du traitement, selon Brecht, d'un texte classique, l'Antigone de Sophocle[363]. Sans qu'il soit besoin de faire état ici de tout un matériau, recueilli à cette occasion, de textes théoriques et d'exercices[364], nous pouvons dire qu'ils révèlent non seulement les tensions sociologiques à l'œuvre au

---

qui sont essentiels pour les costumes. Un expert apprend aux élèves la musique et le chant. La première année, les élèves dansent le folklore, pour libérer leur corps. [Pierre Lefevre (Professeur à Strasbourg), in C. Lund et L. Forstenberg, *Formation professionnelle de l'acteur*, Stockolm, I.I.T., 1968, pp. 40-41].

- Les jeunes acteurs de l'école de théâtre d'Etat de Berlin ne reçoivent pas seulement une très bonne formation technique, ils apprennent aussi que faire du théâtre - si le théâtre veut être une manière amusante d'influencer et de changer la conscience de la société - est lié à l'observation de son entourage et à la conception de la réalité. On ne peut pas faire de reproductions sans point de vue et sans but. Brecht dit: « Le théâtre doit s'engager dans la réalité, pour pouvoir et pour avoir le droit de créer des images efficaces ». Et, dans L'Achat du cuivre, « pour observer il faut apprendre à comparer. Pour comparer, il faut déjà avoir observé. L'observation crée une connaissance, mais la connaissance est nécessaire à l'observation ».
Cette connaissance, les jeunes acteurs ne la reçoivent pas seulement de leurs propres expériences de la vie, mais aussi d'un cours théorique étendu, qui les incite à se former une conception du monde. Ils apprennent à quoi ressemblerait un monde sans ambition à des profits personnels. Ils apprennent comment une distribution sensée et planifiée du travail à tous les membres de la société entraîneraient une distribution juste des fruits de ce travail quand l'appropriation privée est écartée. Ils comprennent que le destin de l'homme et le monde peuvent être modifiés. Ils apprennent en essayant de jouer la pièce de Brecht, à montrer, au théâtre, le monde comme pouvant être changé. Ils lisent dans L'Achat du cuivre ce que Brecht exige des acteurs: « Etre acteur, c'est être explorateur et enseignant de l'art de traiter les êtres humains. Connaissant leur nature et la montrant, vous leur apprenez à se comporter. Vous leur apprenez le grand art de la vie en commun ».
Vous voyez dans les diverses représentations de Brecht jouées par les élèves, le succès de tels efforts et vous voulez savoir comment on le fait! Vous entendez que le public doit observer d'une façon critique, c'est-à-dire productive, les comportements humains et leurs conséquences, et qu'il ne doit pas seulement observer une manière de représenter ces comportements sur scène. Mais pour pouvoir communiquer au public les comportements humains et leurs conséquences, les jeunes acteurs doivent justement apprendre les manières de les représenter. Vous êtes donc curieux de connaître le comment. Qu'est-ce que la distanciation, le moment charnière, le geste social, un jeu pour montrer, rendre épique etc...? Tout ceci, on peut l'apprendre et pour des jeunes acteurs, tout ceci est aujourd'hui un matériel artisanal indispensable. [Hans-Georg Voigt (Prof. à la Schauspielschule Berlin), « Arbeit an einer Szene unter Benutzung eines Modells », in *Stockholm Protokoll, Aus der Arbeit der Staatlichen Schauspielschule Berlin*, Henschelverlag Kunst und Gesellschaft, 1969, pp. 37-38 (Traduction littérale)].

[362] *La formation professionnelle de l'acteur, op. cit.*, pp. 47-52.

[363] L'atelier consacré à l' « Antigone » de Sophocle, dirigé par Andréas Poppe (Leipzig), faisait suite à des ateliers consacrés au « Philotas » de Lessing (1995) et à « L'éveil du printemps » de Wedekind (1993), dirigés par Bernd Guhr (Leipzig), et à l' « Urfaust » de Goethe (1991), dirigé par Wolfgang Fleischmann (Leipzig).

[364] « L'Antigone de Sophocle dans le traitement de Bertolt Brecht »; « L'Antigone, analyse scénique »; « Le modèle de l'Antigone Brecht/Neher - la représentation à Chur 1948 »; « Recueil d'exercices ».

sein de l'Ecole de Leipzig, mais qu'ils ont contribué, au même titre que les ateliers stanislavskiens simultanément dirigés par des maîtres du GITIS, à provoquer cette crise salutaire qui aboutit au CRLg à la revisitation concrète de l'ensemble des « Passages obligés » sur lesquels l'école s'est remobilisée tout entière. Chaque étape en a été analysée et évaluée par l'équipe pédagogique dans la perspective, certes, de la confronter à l'exigence qu'elle tente de se redéfinir, mais aussi dans celle d'appréhender davantage la tension sociologique opérante entre Stanislavski et Brecht, dont les Traditions se refondent dans de nouveaux aspects de l'obligation liée à la formation théâtrale.

Le but de cette analyse, opérée par l'équipe pédagogique du CRLg, n'est ni d'estomper les différences entre Stanislavski et Brecht pour élaborer des concordances ni d'asseoir une antinomie sans fondement qui s'exprime le plus souvent dans l'opposition grossière d'un « théâtre du vécu » et d'un « théâtre de la représentation ». Il s'agirait plutôt de « Tendre vers Brecht », tout en gardant, dans une ligne pédagogique singulière, l'enseignement fondamental de Stanislavski et l'Exigence de Grotowski.

L'analyse, liée à l'expérience, vise à mettre en évidence, autant que les différences, les ressemblances et similitudes qui - liées à un contexte historique différent - ne sont pas toujours identifiables en tant que telles au premier coup d'œil. Les enseignements de Stanislavski, comme ceux de Brecht, doivent être étudiés en fonction de leur utilité pour les nouveaux objectifs que se donne l'école, qui tente de reprendre de l'un et de l'autre ce qui peut aider à résoudre les problèmes auxquels est aujourd'hui confrontée la formation théâtrale.

Il suffit d'un rapide tour d'horizon pour se rendre compte des énormes difficultés auxquelles se heurte la comparaison des conceptions théâtrales de Stanislavski et de Brecht. Brecht a écrit que, en y regardant bien, leur « méthodes de travail toujours considérées comme antagonistes » étaient plutôt des « points de vue différents » et que « dans les deux systèmes - désignant ainsi désormais ces deux modes de travail afin d'appréhender dans chacun la cohérence interne des divers éléments - [il s'agissait de] systèmes qui, à dire vrai, concernent des points de départ différents et des problèmes différents. On ne peut donc tout bonnement les 'superposer' comme deux polygones pour voir en quoi ils diffèrent (...) Stanislavski,

lorsqu'il met en scène, est essentiellement comédien; moi, lorsque je mets en scène, je suis essentiellement un auteur de pièces »[365].

L'acteur et metteur en scène Stanislavski, qui a créé un « système » relatif au jeu de l'acteur, et non à la mise en scène, voulait découvrir les lois de la technique intérieure et extérieure de la création de l'acteur et lui montrer la voie de l'authenticité sur scène. Cette recherche l'a conduit à envisager l'ensemble de la pièce, l'idée qui la sous-tend et l' « action continue », qui détermine aussi le jeu. Ses expériences s'adressent principalement à l'acteur.

L'auteur dramatique et metteur en scène (mais aussi romancier, poète, cinéaste, théoricien, ...) Brecht, qui voulait appliquer au théâtre le principe selon lequel il ne s'agit pas seulement d'interpréter le monde, mais aussi de le changer, donnait pour mission au théâtre de « déchaîner des forces pour la massive production de la nouvelle société ». Ainsi faut-il que la façon de représenter les choses elles-mêmes fasse apparaître les lois de la vie de l'homme en société et de son évolution. Les expériences de Brecht s'adressent essentiellement à la conscience des spectateurs, à travers les corps des acteurs, en particulier le *gestus*.

Stanislavski comme Brecht étaient issus de la bourgeoisie; leur évolution à chacun a été déterminée par la lutte de la classe ouvrière et les besoins de la nouvelle société, qu'ils voyaient, l'un et l'autre, se développer en des temps et des lieux différents. La Révolution a fait irruption comme une tornade dans la vie d'un Stanislavski qui n'était déjà plus tout jeune[366]. Du jour au lendemain, il eut au théâtre un nouveau public qui lui était étranger et à qui son art était étranger, et il lui a fallu quelques années avant de pouvoir donner à son théâtre de nouveaux objectifs et de nouvelles perspectives. Et ce qui est admirable, c'est que Stanislavski est parvenu, une fois encore, à emprunter des voies nouvelles.

Brecht, qui avait soutenu la Révolution d'Octobre, se rapprocha peu à peu des mouvements ouvriers pendant la République de Weimar. Il développa son art en même temps que l'étude du marxisme: jusqu'en 1932, il fréquenta régulièrement le

---

[365] Cf. Bertolt Brecht, « Stanislavski et Brecht, Notes sur "Katzgraben" », in *Ecrits sur le théâtre*, *op.cit.*, pp. 1055-1056; cf. aussi Bertolt Brecht, « Discours pour les journées d'étude sur Stanislavski », in *Ecrits sur le théâtre*, *op.cit.*, pp. 984-989.

[366] Cf. C.S. Stanislavski, « La maturité artistique », in *Ma vie dans l'art*, *op.cit.*, pp. 369-513; ainsi que Pavel Markov, *Le Théâtre Académique d'Art de Moscou*, *op.cit.*, pp. 36-48.

cercle d'études du marxisme critique qui se réunissait à l'Ecole Karl Marx de Berlin-Neukölln, et poursuivit ses recherches dans l'exil, jusqu'à ce que la Commission des activités anti-américaines de Mac Carthy l'expulse des Etats-Unis. Ainsi, au moment où, pour la première fois, en RDA, il eut la possibilité d'essayer ses pièces et ses conceptions, systématiquement, tout en bénéficiant d'un large soutien, et où le nouveau public fit aussitôt connaître ses revendications, il était associé depuis des années aux combats de la classe ouvrière.

Stanislavski commença à élaborer son « système » au début du siècle dernier, dans un premier temps d'après les expériences qu'il avait faites avec les pièces naturalistes d'Hauptman et d'Ibsen, mais surtout avec celles de Chekhov. A l'époque, ses spectateurs et ses protecteurs appartenaient à la bourgeoisie intellectuelle, couche sociale progressiste qui, dans la Russie de l'époque, s'opposait au tsarisme. Son attitude était démocratique et humaniste, et il attachait au théâtre une importance éducative. Son combat contre le style du théâtre de Cour, contre la routine et contre l'inauthenticité, aboutit au renouvellement de l'art dramatique russe. Son but était de montrer à l'acteur la voie de la « véritable authencité artistique », la voie d'un « réalisme intérieur ». Pour cela, l'acteur avait avant tout besoin de s'identifier au personnage, ce qui, à l'époque, constituait un apport énorme, et Stanislavski développa une technique au service de cette tâche. Il posait ainsi la première pierre d'un « théâtre du vécu » qui, selon son point de vue de l'époque, s'opposait à un « théâtre de la représentation ». Son apport fondamental au théâtre russe de l'époque a été d'y introduire la notion de réalité. Elle reste le fondement de la pédagogie au CRLg.

Brecht a écrit ses premières pièces en 1918/1920, dès le début - et ce surtout après l'expérience de la Première guerre mondiale - contre la société bourgeoise, classe devenue réactionnaire dans la République de Weimar. Il ressentait les contradictions sociales de son temps, sans toutefois pouvoir les expliquer, et les représentait dans les contenus et les formes de ses pièces. A l'époque, il s'occupait de critique théâtrale. Il y attaquait le théâtre conventionnel, la routine et le cabotinage, mais il n'y formulait encore aucune revendication. C'est à partir de 1926 qu'il étudie les traités relatifs au socialisme, à l'économie marxiste, au matérialisme dialectique. Il essaye d'introduire au théâtre les problèmes de la société moderne, en particulier la lutte des classes. En opposition à la méthode de jeu introspective du naturalisme et de l'expressionnisme, il développe une méthode de jeu en mesure

de montrer l'évolution contradictoire de l'homme et de la société: rupture, comportements contradictoires, critique. Il conçoit que le public ne doit pas s'identifier à la société représentée, mais qu'il doit, au contraire, la regarder de l'extérieur et la juger. La réalité doit être montrée en évolution et susceptible de changement. Brecht revendique un théâtre éducatif plutôt que récréatif, et il érige progressivement la notion de divertissement à une hauteur de vue inusitée, avant de la formuler concrètement dans le *Petit Organon*. Quand le public est bourgeois, il doit être provoqué par une critique de la société; mais, dès 1930, lorsqu'il s'agit d'un public prolétarien, il œuvre à ce que celui-ci puisse être amené à organiser le changement révolutionnaire de la société.

Stanislavski avait passé les années du communisme de guerre en tournée avec son ensemble, et avec le répertoire d'avant-guerre, notamment en Europe et en Amérique, où il avait rencontré un énorme succès. A son retour, en 1924, il joue devant un nouveau public, qui a fait une grande révolution, et manifeste de nouvelles exigences en ce qui concerne le théâtre. La première rencontre théâtrale de Stanislavski avec la réalité soviétique a réellement eut lieu en 1927; il est alors âgé de 64 ans. Il met en scène, pour le dixième anniversaire de la Russie Soviétique, le « Train blindé 14.69 d'Ivanov ». De nouveaux problèmes se posent alors au théâtre de Stanislavski. La méthode de jeu développée pour les mises en scène naturalistes apparaît insuffisante. Il n'a pas seulement besoin d'identification avec le rôle, mais aussi - et surtout pour la représentation des personnages « négatifs » - de point de vue critique, cependant que les nouvelles vues sociales lui imposent une nouvelle façon d'aborder les processus et les personnages des pièces classiques. Cela représente une étape importante dans l'évolution de son « système ». Stanislavski rejette l'ancienne séparation opérée entre « Représentation » et « Vécu ». Désormais, l'expérience intime d'un rôle et son incarnation passent par l'action, en particulier par l'action physique.

L'étude du marxisme, sa collaboration avec le mouvement ouvrier et les nouveaux enseignements et impulsions qu'il en tire pour son art, font de Brecht un marxiste convaincu. La société représentée dans ses pièces est montrée du point de vue de la nouvelle classe et il prend délibérément parti pour le prolétariat. Le contenu et la forme de ses pièces sont déterminés par sa nouvelle idéologie. C'est le public prolétarien qui lui apprend que la distinction entre « divertissement » et « éducation » est un phénomène décadent de la société bourgeoise. En se

ne s'agit désormais plus seulement pour Brecht de faire une critique de la société qu'il représente, mais aussi de jouer des pièces qui se déroulent dans la « nouvelle société ». Il s'intéresse au problème de la représentation du héros positif - problème qui avait préoccupé Stanislavski jusqu'à la fin de sa vie -, il étudie la manière dont les émotions sont représentées et suscitées, et leur relation avec la conscience. Le fait que Brecht vive dans l'Allemagne divisée entraîne bien sûr d'autres différences d'objectifs: il continue à combattre par son théâtre le fascisme qu'il considère comme déjà restauré dans la partie occidentale de l'Allemagne[367] et à lutter contre la société capitaliste en général. Il met donc à l'épreuve les nouvelles et les vieilles méthodes.

Stanislavski, tout comme Brecht, se sont presque constamment trouvés en position de combat et leurs formulations restent constamment polémiques. Stanislavski a écrit qu'on lui avait souvent reproché d'avoir écrit trop sur le sentiment et pas assez sur la raison: « Oui, j'avoue pencher du côté de la création émotionnelle et je le fais à dessein, car d'autres tendances artistiques oublient trop souvent le sentiment. Nous n'avons que trop de comédiens qui usent de leur raison et d'œuvres théâtrales issues de l'intellect! Et en même temps, on ne rencontre chez nous que trop rarement une création émotionnelle authentique et vécue. Tout cela me force à me retourner avec une attention redoublée vers le sentiment, un peu au détriment de la raison »[368]. Brecht a souvent souligné que son combat contre une technique de représentation basée sur l'identification était à imputer au fait qu'il devait faire comprendre de manière polémique que la fable d'une pièce doit être jouée; mais: « La contradiction entre 'jouer' et 'vivre' est interprétée par les profanes comme si, dans le travail de l'acteur, se produisait soit l'un, soit l'autre ... La faute en est due, en partie, à la façon dont est rédigé le Petit Organon. Celui-ci induit souvent en erreur du fait que le 'pôle principal de la contradiction' (cf. Mao Tse-Tung, 'A propos de la contradiction': 'Des deux pôles d'une contradiction, l'un est nécessairement le principal') y est peut-être donné de manière trop impatiente et exclusive »[369].

Brecht et Stanislavski se sont tous deux distingués par l'évolution constante ou les changements profonds de leur opinion et, par le rejet qu'ils opèrent l'un et l'autre

---

[367] Cf. son poème monumental « Le défilé anachronique ou Liberté et Democracy (1947), in *Poèmes*, vol.6, Paris, L'Arche, 1967, pp. 155-161.
[368] C.S. Stanislavski, *Articles. Discours. Entretiens. Lettres*, Moscou, L'Art éd., 1953, p. 664.
[369] Cf. Bertolt Brecht, « Le "Petit Organon" et le système de Stanislavski, Notes sur "Katzgraben" », in *Ecrits sur le théâtre, op.cit.*, pp. 1084-1086.

des moyens artistiques qui se sont avérés inutilisables ou insuffisants pour les nouveaux objectifs qu'ils s'assignent, mais qui continuent pourtant, bien souvent, à être défendus, de manière scolastique, par leurs adeptes. Issus de traditions différentes, explorant tous deux de nouveaux domaines, ils ont mis en œuvre, tous deux, des expériences fondatrices où les termes commencer, mais aussi durer (et non se perpétuer) ont un sens qui pénètre ces objets fragiles et éphémères constitués par l'acte théâtral, fruit tangible de la passion et du travail des hommes. Il s'agit donc pour des pédagogues, comme pour des praticiens, d'appréhender exactement le contenu qui se trouve derrière les termes nouveaux qu'ils ont créés, comme « action continue » ou « effet de distanciation ». Ni Stanislavski ni Brecht ne nous ont livré des « systèmes » fermés, finis, mais des méthodes de travail en constante évolution.

Dans les deux cas, elles ont été interrompues par leur mort à des stades décisifs de leur développement et de leur expérience. Ces méthodes ont besoin de continuer à évoluer, avec la société et en fonction des nouvelles tâches confiées au théâtre.

Stanislavski nous a livré la seule étude systématique des techniques de l'acteur. Il a sans doute défendu pendant des années un « théâtre du vécu », mais ses idées à ce sujet ont changé, tout comme la manière d'y parvenir: elle concerne les « actions physiques », le « super-objectif » de la pièce, la « ligne d'action » de la pièce et des rôles, l'éthique des acteurs et le rôle social du théâtre.

La conception de Brecht d'une méthode de jeu basée sur le phénomène de la distanciation, qu'il prenait comme un des moyens de raconter la fable de la pièce, comprend, par contre, une manière de « représenter » qui unit le « Vécu » et la « Représentation », et c'est à l'intérieur de cette unité que naît l'élément critique.

Cette manière de représenter ne coïncide cependant pas avec le « théâtre de la représentation » développé par Diderot et décrit par Stanislavski, mais elle apporte à l'art dramatique la « prise de parti » sur le plan théorique comme sur le plan pratique.

On peut dire que dans le processus du « Vécu » et de la « Représentation » perçu par les deux fondateurs comme formant une entité, l'aspect principal est, chez Stanislavski, le « Vécu » et, chez Brecht, la « Représentation ». Mais il faut être

conscient qu'en disant cela, on sépare des parties de leur tout, et qu'on ne peut en aucun cas établir une opposition en généralisant cette différence. Il est clair que des enseignements nouveaux tirés de l'évolution de la société, après la mort de Stanislavski, se sont glissés dans les conceptions de Brecht: ce dernier a disposé des éditions en cours des travaux de Stanislavski, qu'il a étudié tout particulièrement dans les années '50 et qu'il a confronté aux siens. Entre les premières étapes de leur évolution, il n'existe aucun point commun, même pas polémique. Celles-ci sont liées à des conditions et à des objectifs différents: Stanislavski choisit toujours des pièces à préoccupation humaniste, il élabore sa théorie dans la tradition théâtrale russe et prête une haute mission éthique au théâtre. Brecht représente la société capitaliste de façon critique et fait tout pour empêcher une identification, c'est-à-dire un accord des spectateurs avec les circonstances représentées. Il invite à changer ces circonstances. Mais les pratiques théâtrales de Stanislavski et de Brecht montrent des concordances étonnantes, même dans la façon de « représenter ».

Les deux théâtres soulignent, selon Brecht, « le naturel et l'artistique » et, dans leurs mises en scène à tous deux, on retrouve des éléments de leurs enseignements[370]. Il s'y glisse beaucoup plus de chose que ce qu'ils ont fixé dans leurs écrits théoriques. Le trésor d'observations et d'expériences, de trouvailles, de connaissance, de poésie, de goût et d'humour et, bien sûr, le talent individuel des acteurs, produisent à chaque fois une nouvelle œuvre d'art infiniment plus riche que le « système »[371]. Bien sûr, pour les esprits scolastiques, il se peut que cela pullule de contradictions. Brecht a dit à propos de Stanislavski qu'il était « absurde » de travailler selon sa méthode sans talent[372]. On peut ajouter que ni le « système » de Stanislavski ni celui de Brecht ne peuvent donner le jour à une œuvre d'art, si on les applique sans talent. Chaque metteur en scène et chaque acteur, un fois qu'il a reçu les instructions concernant l'action, doit y apporter son propre savoir-faire.

Quand Stanislavski disait de ses collaborateurs qu'ils avaient créé le « système » ensemble et qu'ils en étaient l'incarnation; lui-même ne se représentait que comme l'abstraction de leurs traits essentiels: il systématisait ainsi les expériences de travail avec de grands acteurs comme Katchalov, Moskvin, Leonidov, ... tout comme Brecht le faisait avec Hélène Weigel, Ernst Bush, Charles Laughton, ...

---

[370] Cf. *Theaterarbeit. 6 Aufführungen des Berliner Ensembles*, Berlin, Henschelverlag Kunst und Gesellschaft, 1961.
[371] Cf. la série des mises en scène, conçues selon leur « Modelbuch », filmées avec beaucoup de soins et de respect par Manfred Wekwerth et conservées au Brecht-Zentrum de Berlin.
[372] Bertolt Brecht, « A propos de Stanislavski », in *Ecrits sur le théâtre, op.cit.*, p. 975.

2. La relation Maître - Elève

Après avoir passé en revue, en quelque sorte, une dernière histoire pédagogique de l'école et au moment de refermer les portes derrière nous et de pénétrer, enfin, dans ce « laboratoire », nous avons jugé utile de présenter ici notre analyse du texte *Le Jardinier*, que nous avons déjà, à plusieurs reprises, évoqué. Nous rappelons simplement que ce texte émane d'un des satellites de l'école, Le Groupov, sous la plume de son fondateur, Jacques Delcuvellerie et que sa reproduction a été mise en annexe de manière à pouvoir s'y référer.

La présentation de cette relation particulière qu'est celle d'un maître et de son élève procède d'une analyse des pratiques de formation au travers de ce texte de référence, fondateur. Nous proposons ici une forme condensée d'une analyse que nous avons réalisée en cours de recherche, mais que nous avons jugée trop « dense » à intégrer telle quelle tant elle procède d'un véritable déchiffrage du texte qui fait apparaître un nombre inouï de références. Dans un souci de rendre un maximum de clarté à cette compréhension, nous avons fait le choix de mettre cette analyse exhaustive en annexe. Nous invitons par ailleurs les lecteurs à s'y référer ultérieurement pour prendre la mesure des auteurs, des références et des enjeux éthiques et esthétiques auxquels les étudiants doivent se « frotter » et « fréquenter », comprendre et acquérir, digérer et incorporer. Ces noms - qui fonctionnent comme des lieux communs, propres à ce « monde » -, ils vont devoir les apprendre au fur et mesure de leur processus de formation.

Cette analyse explicite tout d'abord cette métaphore du « jardinier », en l'interrogeant en profondeur pour faire émerger le socle traditionnel qu'il est devenu; comme le référent par excellence. Cette métaphore explicitée au regard de notre propre cheminement dans ce terrain nous a amené à réécrire tout son développement, pour lui donner une dimension pratique, sociologique, à savoir visible pour les non-initiés de ce champ. Pour ce faire, nous avons procédé par une analyse et une interprétation des référents théoriques qui fondent eux-mêmes cette tradition en devenir historique.

Cette relation se base essentiellement sur une et une seule exigence éthique qui fait appel en permanence à la métaphore du « jardinier ». Elle constitue également une

totalité dialectique parce qu'elle mobilise le maître et l'élève, l'élève et le maître dans une quasi dépendance volontaire, constante et absolue.

Concrètement, notre relecture de cette métaphore s'est faite en s'inscrivant en tant que chercheur, de manière de plus en plus aiguë, dans cette tradition en perpétuel construction. L'écoulement du temps, pratiquement cyclique[373], dans cette recherche, nous a amené à voir les productions théâtrales des différents membres de cette équipe pédagogique, et d'anciens étudiants. L'aboutissement de cette pratique de formation théâtrale donne du sens historique à cette tradition en rupture, en marge du théâtre officiel qui a encore de la prise sur les pratiques théâtrales actuelles.

Tout en suivant la progression de ce texte, nous avons mis en évidence les grandes dimensions qui, selon lui, peuvent définir cette relation Maître-Elève. Mais nous l'avons séquencé, à partir de ces différentes dimensions, en suivant les grands constats que nous avons pu faire tout au long de nos observations. Lors de ces dernières, nous avons effectivement réalisé la pertinence de la métaphore, son inscription dans l'ici et maintenant, par la mise en pratique de cette exigence éthique dans la fabrication des futurs comédiens.

L'ensemble de nos observations nous permet d'affirmer qu'il y a, du moins en devenir, le désir de construire une autre culture théâtrale, dans la mesure où d'une part, elle est présente sur la plupart des grandes scènes belges francophones et étrangères, et d'autre part, elle s'inscrit, bel et bien, dans une tradition singulière.

Cette tradition de formation constitue à notre sens un fait social total, dans la mesure où elle fait appel, dans sa totalité constitutive, à l'adhésion inconditionnelle réciproque de l'ensemble des acteurs qui participent aux processus qu'elle met en branle. C'est dans ce sens qu'elle mobilise tous les protagonistes de cette relation et exige de leur part une implication totale[374].

---

[373] J'entends par « cyclique », un ensemble de productions, issues du CRLg, qui se sont inscrites pratiquement au fil des saisons théâtrales de 1999 à 2003.

[374] Comme on a pu le voir précédemment, le temps, en terme de disponibilité horaire, illustre bien, par exemple, cet engagement que cela soit de la part des formateurs que de celle des étudiants.

2.1. Le Jardinier ... polysémie d'une métaphore

On peut s'interroger, dès que, comme tout nouvel arrivant, on reçoit le texte du « Jardinier », sur la signification de ce titre singulier, avant même de découvrir comment ce texte déroule, en fait, un enchevêtrement de considérations assez complexes.

Le titre peut évoquer, au premier degré, la simplicité naturelle de l'acte d'un homme dont le métier est de cultiver les jardins – artisan par excellence dont le geste ancestral épouse au plus près la condition terrestre et cosmique de l'homme -; son premier geste en quelque sorte lorsqu'il est chassé du « Jardin » d'Eden[375]:

> *(...) tu as mangé de l'arbre au sujet duquel je t'avais donné un ordre en disant: Tu ne mangeras pas! Maudit soit le sol à cause de toi! C'est dans la souffrance que tu te nourriras de lui tous les jours de ta vie,*

geste inaugural de la souffrance; référent, quasi implicite, dans la concomitance du texte avec le « Projet Vérité » élaboré par le Groupov[376]:

> *Il apparut en cours de route que, pour nombre de dramaturges, de philosophes, et d'humbles bipèdes comme nous, la question de la vérité prend souvent sa source dans une interrogation sur le sens de la souffrance humaine.*[377]

Mais le terme peut aussi essaimer vers les sens les plus divers, si nous gardons à l'esprit, par exemple, le « cultiver son jardin », cher à Voltaire, et conclusion énigmatique de son Candide. Force nous est d'y constater qu'il s'ouvre sur un champ sémantique vaste et la perspective d'expériences multiples, fruits du voyage initiatique et complexe du jeune homme de Vestphalie. L'acception la plus couramment retenue du précepte voltairien est qu'il exprime l'idée que l'homme devrait agir ou travailler sans se perdre dans les spéculations. Elle ouvrirait sur la métaphore naïve d'un travail de nature artisanale, et de qualités qui en découlent: entre autres, l'attention, le soin, la précaution, l'observation aimable, afin « d'entretenir » et de « nettoyer », dans le but de voir croître les fruits de son travail,

---

[375] « Genèse III, 17 », in *La Bible. Ancien Testament*, Paris, Gallimard, Biblio. de la Pléiade, 1956, p. 11.
[376] Le projet s'est élaboré à travers trois spectacles, selon trois visions du monde radicalement différentes: « L'Annonce faite à Marie » de Paul Claudel; « Trash » de Marie-France Collard, « La Mère » de Brecht.
[377] Jacques Delcuvellerie, « De la maladie une arme », in *Réseaux*, n°88-89-90, *loc.cit.*, p. 159.

et peut-être de les rendre opérants; la patience aussi, à propos de laquelle Buffon note:

> *Je me souviens de la remarque des jardiniers qui, la première année, n'attendent rien d'un jardin neuf...*

S'en tenir à ce premier degré, c'est compter sans la « malice » de Voltaire, que notre propos n'est pas d'explorer ici. Ce serait, s'agissant de la formation de l'acteur, compter sans celle de Jacques Delcuvellerie, ou plutôt, lui dénier la possibilité d'une quelconque « ruse brechtienne », alors qu'il offre ce titre à un curieux dialogue fictif entre un vieux maître et son disciple, l'un, cabotin séduisant, aux attaques redoutables et à la morale flexible, l'autre, jeune formateur d'acteur, connaissant et jouant son rôle; *Le Jardinier*, métaphore théorisante des pratiques du Groupov sur le terrain, dialogue complexe entre l'impossible maîtrise qui est pourtant le rôle à tenir, et la naïveté du débutant qui doit toujours nous accompagner, deux concepts en perpétuelle tension, à l'intérieur du texte même.

La deuxième édition du texte le présente comme une « forme pastichée des dialogues chez Stanislavski ». N'est-ce point « malice » de renvoyer au seul maître moscovite – certes, référent essentiel et constant dans le texte -, comme un simple et bienveillant dialogue entre l'élève Torstov et Stanislavski lui-même, dont le propos avoué est effectivement bien de « laver l'art de toute la boue qui le salit »[378], d'éradiquer, à la manière du jardinier, les parasites de l'art que sont « l'ancienne méthode de jeu, l'effet théâtral, le style déclamatoire, le pathos qui sonne faux, le cabotinage, les conventions stupides dans la mise en scène et les décors, le vedettariat qui nuit à l'ensemble, (...), la structure des spectacles habituels, aussi bien que l'insignifiance des répertoires »[379]?

Car, à travers la situation des deux personnages en dialogue, c'est aussi un style et une dialectique, tout empreints d'espièglerie, bien brechtienne celle-là, qui induit l'autre référence fondamentale au « jardinier berlinois » du *Petit organon*, cultivant le théâtre comme un lieu de divertissement et de « recréation », celui qui offre le plaisir de la beauté d'une analyse efficace, laquelle dévoile les choses à la manière d'un travail scientifique[380]. « Jardinier » ou agronome? Le dialogue révèle ainsi le souci constant de rester critique à l'égard de ce qui est énoncé...

---

[378] Constantin Stanislavski, « Ma vie dans l'art », op.cit., p. 258.
[379] *Ibid.*, p. 244.
[380] Bertolt Brecht, « Petit organon pour le théâtre », in *Ecrits sur le théâtre*, op.cit., pp. 353-383.

Comme si, aussi, la nature même des deux personnages entraînait nécessairement le « raté de peu » de l'expérience, cher à Grotowski[381] - troisième référent majeur du texte -, son caractère toujours inachevé, autre caractéristique de l'art du « Jardinier »...

Qu'enfin, à travers les racines mêmes du maître de la Reduta d'Osterwa, dont certaines plongent dans le Nô et le théâtre oriental, on ne plonge encore dans le jardin de celui qui « fait de l'alliance entre le grain de l'âge et les secrets du métier la voie à suivre afin de parvenir à l'épanouissement suprême »[382].

> *Le jardinier d'acteurs sait bien qu'on ne fait pas pousser les fleurs en tirant dessus.*

La référence à Zeami, jardinier de la « transmission de la fleur de l'interprétation »[383], oriente aussi notre lecture vers la relation « orientale » du maître et du disciple ou vers le conte oriental, dont l'auteur du « Jardinier » partage sans doute le goût du jeu qu'il suscite avec Brecht lui-même - on y revient - comme producteur efficace du Verfremdungeffekt, de l'étrangeté propre à nous étonner encore et toujours.[384]

Que *Le Jardinier* soit fondateur d'une pédagogie, c'est ce que nous aurons à vérifier en tentant de comprendre les liens complexes qu'il entretient avec la pratique de formation telle qu'on peut l'observer dans le « laboratoire » où nous allons pénétrer plus avant. Qu'il se réfère aux grandes traditions fondatrices du théâtre contemporain, c'est un fait qui apparaît à la première lecture. Les aspects historiques qu'il recèle et dont nous venons d'en voir les principaux éléments , le font apparaître comme une synthèse pertinente des grandes réflexions et des débats théorico-pratiques qui ont marqué, de façon profonde, un siècle de formation de l'acteur, et fondé des traditions qui continuent à être à l'œuvre dans le travail théâtral contemporain: celles de Stanislavski, Brecht et Grotowski auxquelles on peut manifestement rattacher nombre d'expériences fondatrices du XXe siècle. Mais

---

[381] Jerzy Grotowski, *Vers un théâtre pauvre*, Lausanne, L'Age d'Homme, 1971.
[382] Georges Banu, *L'acteur qui ne revient pas*, Paris, Gallimard, 1993, p. 86.
[383] Zeami, « La tradition secrète du Serugaku No Nô, de la transmission de la fleur de l'interprétation », in *La tradition secrète du Nô*, trad. et commentaires de René Sieffert, Paris, Gallimard/Unesco, 1960, p. 58-103.
[384] Cf. bien sûr les pièces comme « La bonne âme de Se-Tchuan », mais encore la fréquentation du maître Mei Lanfang (cf. « Sur le théâtre chinois », in *Ecrits sur le théâtre, op.cit.*, pp. 803-812.), ou encore l'écriture de *Me-ti. Livre des retournements* (Paris, l'Arche, 1968), une des plus belles introductions à la dialectique et au comportement dialectique: « Me-ti enseignait: le destin de l'homme c'est l'homme. »

par ailleurs, nous tenons à rappeler qu' il s'affiche aussi comme le point de départ d'une réflexion, permanente dans l'école, sur cette question récurrente de la transmission.

Nous rappelons également que ce texte balise les caractéristiques spécifiques de cet art « vivant », qu' il pointe et systématise les *nécessités* que cet art implique en terme d'échange pédagogique en définissant les termes d'une relation « archaïque » par excellence: la relation Maître-Elève.

2.2. Les nécessités de la relation

A travers cette analyse, nous avons mis en exergue les différents enjeux qui renvoient, chacun, à des types de situation et à des objets emblématiques de ces situations. Ces enjeux cadrent la transmission des compétences théâtrales telle qu'elle se pratique au sein du projet pédagogique des classes d'art dramatique du Conservatoire Royal de Liège. Ils permettent de mieux comprendre le problème pratique que pose la formation du comédien: l'impossibilité de lui dire ce qu'il doit faire, et la recherche de « trucs » pour l'aider à identifier, puis à résoudre les problèmes techniques, esthétiques et éthiques qu'il va rencontrer.

2.2.1. L'expérience directe

Les propos du Maître plongent très vite au cœur de la question, la nature de l'acteur – *un saint*. Ils commencent cependant par dérouler d'abord un nombre élevé d'oppositions à appréhender ou à rencontrer, de contradictions à dépasser, pour en saisir le sens particulier. A travers l'anodine relation d'une «rencontre qui n'a pas lieu», à la télévision, entre l'écrivain Marguerite Duras et le cinéaste Jean-Luc Godard, ce qui se dévoile, c'est le caractère péremptoire ou définitif de leurs propos. Commencerions-nous à l'opposer au caractère incertain de ce que fait l'acteur ?

C'est un trait du pédagogue que de suspendre la réponse, le temps d'un détour, d'une construction à opérer, mais d'une construction qui s'appuie sur l'expérience vécue ou plus précisément encore, le temps de l'inlassable reconstruction des « vieilles évidences ».

Le détour[385] va tenter un premier angle d'approche ; il va surtout tenter de parler de ce lieu, encore indéfini, d'où «l'acteur le plus porté à la théorisation de sa pratique» peut quand même parler : l'*expérience*, intégrée à la démonstration scientifique ou philosophique[386].

Le texte a aussi le mérite de placer le corps au centre de ce qui définit l'acteur, c'est d'emblée ce qui le différencie des autres hommes qui, eux aussi «racontent des histoires»[387] - ce qui les différencie eux-mêmes des autres êtres vivants et l'on souligne que ce n'est pas une mince différence. Ce qui montre que l'acteur *fait autre chose*, c'est l'usage des pieds, des mains, de la voix qui est aussi le corps[388], dans une forme artistique distincte de « la vie » quel que soit le style, réalisme occidental

---

[385] Cette notion de « détour » est constamment développée au CRLg; elle revient au cours des ateliers et des séminaires qui pénètrent l'ensemble de l'enseignement. J'ai, à plusieurs reprises, entendu en expliquer la teneur dans les conférences de Jacques Delcuvellerie en particulier; l'explication est limpide et énoncée en lien direct avec celle de « suspens civilisateur » dans les « Cinq conditions pour travailler dans la vérité » (*loc.cit.*): *Le 22juin 1633, à Rome, Galilée abjurait solennellement devant l'inquisition sa doctrine sur les corps célestes et confessait, contre sa conviction profonde, que le soleil tourne autour de la terre. Cette défaite momentanée de l'esprit avait des raisons puissantes, religieuses mais aussi sociales et généralement humaines. L'une de ces raisons concerne directement un des fondements de nos démocraties, en quoi elles furent un « progrès » - bien fragile - c'est ce que j'appellerais: le suspens civilisateur. La doctrine de Galilée heurtait violemment l'évidence immédiate. Depuis que la terre existe et porte des êtres vivants, tous ces êtres, animaux et plantes, ont perçu le soleil comme tournant autour de la terre. Bien après, pendant des dizaines de milliers d'années, les humanoïdes puis les hommes vécurent de même. Et chaque jour encore, nous-mêmes - quoique nous en sachions - nous percevons cette réalité en accord avec l'évidence: le soleil tourne autour de la terre. Pour accepter, non seulement de comprendre qu'il n'en va pas ainsi, mais tout simplement d'écouter de pareilles explications, il faut suspendre un instant la croyance que nous avons, la foi de tous les jours que nous prêtons à ce que nous crient nos yeux et notre peau et, dans ce suspens consenti, faire un long détour par la démonstration scientifique. Ce moment de suspens de l'évidence, c'est la condition de la civilisation en général et de la démocratie tout particulièrement. Inculquer cette attitude dès l'enfance à tous les citoyens, c'est une des conditions de sa survie temporaire. Le suspens civilisateur est à l'œuvre dans le geste du paysan pauvre qui, au lieu de manger lui-même quelques céréales, les porte à l'ermite sur la montagne, lequel, apparemment, ne sert à rien du tout. Beaucoup plus tard, il se signale dans les sociétés qui ordonnent qu'un criminel, fût-il un assassin d'enfant ou un agent de génocide, ait droit à un procès, à un avocat, et non qu'il soit lynché par la foule ou « exécuté » par la famille des victimes. Aujourd'hui, par exemple, le suspens civilisateur voudrait qu'un homme dont le fils est au chômage alors que son voisin immigré travaille, n'en déduise pas que la « solution » consistant à chasser tous les étrangers dégagera un volume égal d'emploi, mais accepte d'entrer dans la démonstration économique que cette évidence est fallacieuse. Naturellement, ce détour ne le prive pas d'un bouc émissaire sans lui ouvrir en même temps les voies d'une action nouvelle.* (in *Alternatives théâtrales*, n° 44, *op.cit.*, p.20-21)

[386] Cf. l'écrivain Jean-Marie Piemme: *Dans son interrogation, la matière domine et si le mot est accepté c'est encore comme une matière. La manifestation du corps sur le plateau cherche l'excès, elle génère un temps de représentation spécifique et des espaces de jeu non conventionnels. Elle interroge la condition du spectateur, l'acte de voir, elle n'est pas un point de repli ou un refuge pour ne plus rien regarder autour de soi. Le corps du Groupov n'a pas d'œillères. Même dénudé, c'est un corps historique, le corps des gens qui vivent dans un monde politique précis. Le corps de gens qui viennent après d'autres, Marx, Bataille, Artaud, et qui ne se présentent pas à nous dans la bêtise d'un surgissement sans racine.* (« Le Groupov, c'est la beauté de l'éthique », in *Alternatives théâtrales*, n°38, Bruxelles, Juin 1991, p.64-65.)

[387] Jacques Delcuvellerie, « Les hommes racontent des histoires. Les acteurs sont des saints. », in *Alternatives théâtrales*, n°27, Bruxelles, Décembre 1986-Janvier 1987, pp. 23-25. Nous avons là le titre complet que le « Maître Jardinier » a suspendu.

[388] Cf., par exemple, *On parle fréquemment de deux voix, l'une du corps, la voix chantée et l'autre du cerveau, la voix parlée. Cette distinction révèle la ténacité du dualisme corps/esprit répandu dans notre civilisation judéo-chrétienne occidentale et ce, notamment par la philosophie platonicienne relayée par la cartésianisme...bien que, par ailleurs, l'on commence à admettre, les idées de la psychosomatique faisant leur chemin, que l'individu, n'est qu'un, corps et esprit étant liés. Lorsqu'A. Wolfosohn - à peu près à la même époque qu'A. Artaud - a insisté sur le fait que le corps était la source réelle de la voix en la faisant redescendre de la tête et du larynx, il a dit là quelque chose que les autres cultures savaient et pratiquaient depuis des millénaires. A la différence d'A. Artaud, il n'a pas dû se rendre dans quelque contrée exotique: c'est dans l'enfer européen des tranchées qu'il a redécouvert la voix. Et il « doit » sans doute à cette expérience traumatique, comme c'est le cas pour d'autres novateurs dans le domaine corporel - Elsa Gindler, Ida Rolf, Moshe Feldenkrieis - d'avoir pris conscience de l'importance de son corps.* (Marianne Ginsbourger, « Un instrument privilégié: la voix », in *La voix de l'inouï. Le travail de la voix au Roy Hart Théâtre, hier et aujourd'hui*, Le Paroir, Le Souffle d'Or, 1996, pp.38-39.)

ou européen à la recherche du « naturel »[389], codifications orientales dont l'apprentissage prend toute une vie[390], tragédies, grecques ou raciniennes, ouvertes à la « possession »[391], jeu épique où c'est le *gestus* qui fait entendre la voix de la multitude[392].

La formation de l'acteur, proposée par *Le Jardinier*, s'affirme bien comme un processus, même s'il n'est pas encore, de quelque manière, décrit.

Si la notion de *saint* permet d'énumérer une première série de notations précieuses propres à cerner la nature de l'acteur, et donc le caractère spécifique de sa formation, elle s'inscrit aussi dans la logique d'un raisonnement de nature dialectique qui permet d'appréhender tout autant l'objet par l'énumération de ses contraires. On en revient donc aux dimensions universelles des actes posés par les écrivains et les cinéastes, leurs études, leurs créations , leurs paroles, en repérant immédiatement un des aspects qui fonde cette universalité, la connaissance par l'expérience directe qui n'est encore ici nommée que par un exemple concret, «Tout écrivain peut étudier ses ancêtres créateurs en remontant au moins jusqu'à la Bible ».

L'énoncé du noyau dur de l'art d'écrire et du cinéma , situé dans l'universel, permet par relation antagonique, d'établir de manière tout aussi définitive, ou comme une

---

[389] Cf., par exemple, *Dans le drame réaliste (psychologique, lyrique ou dans toutes ses autres variantes), la convention artistique demeure pratiquement toujours ordonnée à la convention organique. Il existe une seule forme scénique où il y a plus de convention naturelle, organique, que de convention artistique: il s'agit du spectacle naturaliste (indépendamment du genre de la pièce).* (Galina Morosova, *La culture plastique de l'acteur*, Moscou, GITIS éd., 1999, p. 171).

[390] Cf. Zeami, *La tradition secrète du nô, op.cit.*; mais surtout la description de Georges Banu, in *L'acteur qui ne revient pas, op.cit.*, pp. 86-87.

[391] Cf., par exemple, (...) *l'analyse qui est présentée ici ne concerne pas du tout Racine, mais seulement le héros racinien: elle évite d'inférer de l'œuvre à l'auteur et de l'auteur à l'œuvre; c'est une analyse volontairement close: je me suis placé dans le monde tragique de Racine et j'ai tenté d'en décrire la population (que l'on pourrait facilement abstraire sous le concept d'Homo Racinianus), sans aucune référence à une source de ce monde (issu, par exemple, de l'histoire ou de biographie). Ce que j'ai essayé de reconstituer est une sorte d'anthropologie racinienne, à la fois structurale et analytique: structurale dans le fond, parce que la tragédie est traitée ici comme un système d'unités (les « figures ») et de fonctions; analytique dans la forme, parce que seul un langage prêt à recueillir la peur du monde, comme l'est, je crois, la psychanalyse, m'a paru convenir à la rencontre d'un homme enfermé.* (Roland Barthes, *Sur Racine*, Paris, Ed. du Seuil, 1963,pp. 9-10)

[392] Cf. Bertolt Brecht: (...) *C'est un plaisir pour l'homme de se transformer. Par l'art comme par la vie courante, et par l'art à l'usage de celle-ci. Il lui faut donc pouvoir se sentir et se voir comme transformable, et la société avec lui, et il lui faut assimiler, de manière plaisante dans l'art, les lois aventureuses selon lesquelles s'effectuent les transformations. La nature et les raisons de ces transformations sont reflétées dans la dialectique matérialiste. (...) La question est de savoir si le théâtre doit montrer les hommes au public de manière telle que celui-ci puisse les interpréter ou de sorte qu'il puisse les transformer. Dans le second cas, il faut que le public reçoive pour ainsi dire un tout autre matériau, un matériau composé précisément selon un point de vue: celui selon lequel les diverses relations, compliquées, multiples et contradictoires, entre l'individu et la société, peuvent être comprises (peuvent être aussi, pour une part, saisies par identification). La comédien doit alors incorporer à sa figuration artistique une critique de caractère social qui empoigne le public.* (« Le champ de la dialectique », in *Ecrits sur le théâtre, op.cit.*, pp.429-430.)

évidence « brutale», le noyau dur de l'art de l'acteur : sa situation dans l'ici et maintenant.

2.2.2. La singularité relationnelle

«Le théâtre reste nécessairement le dernier endroit où l'apprentissage professionnel transite par ce très vieux système : la relation Maître-Elève.»

Toute la phrase s'articule autour de deux verbes-phares dont l'un , «reste», manifeste la permanence, dans le monde contemporain, de cet art «le plus archaïque de tous». Et, dans la proposition subordonnée qui suit, ce curieux verbe «transite» - que la solennité de l'énoncé nous invite à prendre en compte dans son sens littéral, ou si l'on veut, archaïque lui aussi, dont le préfixe exprime tout autant le passage que le changement et dont le radical oriente vers le chemin à emprunter, la voie à suivre, le voyage à accomplir -, expose, en terme explicites, la nature de la relation de formation ou « d'apprentissage professionnel » de l'acteur, la seule, la dernière, qui puisse convenir à cet art archaïque, celle du double don, à juste titre qualifié de «très vieux système», qui caractérise la rencontre de deux êtres (renfermant chacun , en l'occurrence, la « société » qu'incarne pour eux le théâtre), la relation Maître-Elève[393].

Et cette relation est deux fois réexplicitée en termes de plus en plus pointus qui en cernent les aspects les plus opératoires, comme en témoignent les verbes d'action qui dominent dans ces deux énonciations : «Le Maître est chargé par l'Elève d'incarner pour lui cent mille générations d'acteurs à jamais inconnaissables » et « l'acteur n'a de ressource qu'à se remettre entre les mains d'un Maître qu'il investit de la fonction suivante...»

La forme passive de la première proposition traduit bien la double relation contenue dans l'acte de formation. C'est l'Elève qui porte l'action : il charge (et «le Maître est chargé») ; c'est à lui qu'incombe l'acte volontaire de donner au Maître une fonction, une charge, donc une obligation et une responsabilité. La fonction est nommée, il

---

[393] Dans sa conférence de Florence, Peter Brook disait ceci à propos du travail avec Grotowski: *... l'homme qui songe à un rôle dans la vie: devenir acteur, peut, d'une manière tout à fait naturelle, sentir que son devoir est d'aller juste vers le spectacle. Mais il peut aussi sentir autre chose, sentir que tout ce don, tout cet amour est une ouverture vers une autre compréhension; et sentir que cette compréhension il ne peut la trouver qu'à travers un travail personnel avec un maître.* (« Grotowski, l'art comme véhicule », in *Centro di Lavoro di Jerzy Grotowski*, publié par Centro per la Sperimentazione e la Ricerca Theatrale, Pontedera, Italie, 1988, p. 52.)

s'agit d' « incarner », c'est-à-dire de donner corps à ce qui n'est qu'une forme au départ (ou un pur esprit si l'on tend vers le sacré). Le geste de l'Elève serait donc ici d'opérer la personnification de cette connaissance directe qui participe nécessairement de l'essence de son art, dont il sait qu'elle est inatteignable puisqu'elle concerne «cent mille générations d'acteurs à jamais inconnaissables». Cette *connaissance directe* qu'il sait déjà étroite (limitée au mieux à deux générations), son acte délibéré en concentre encore le champ- en exacerbe donc le désir- en la plaçant dans le corps d'une seule personne, le Maître, lesté ainsi d'une obligation aussi vaste que singulière : faire «transiter», et «pour lui», toute l'expérience de toutes les générations antérieures.

Le «sois pour moi le signe» peut se prendre au premier degré comme l'indice de la chose présente , et s'agissant «de tous ceux qui nous ont précédé», la fonction du Maître apparaît bien comme celle d'attraire dans le présent, dans l'ici et maintenant, toute la tradition des prédécesseurs. Mais si nous adoptons la définition d'Ullmann, le « signe » peut davantage nous apparaître comme « la partie d'une expérience susceptible d'évoquer l'expérience totale »[394], et l'on peut percevoir alors que, dans un mouvement en quelque sorte inverse, l'expérience du maître dans le présent, qui est la chose directement perçue, est légitimée en tant qu'évocation possible de toutes les expériences qui l'ont précédé.

« On enseigne en faisant la leçon, on apprend en faisant connaître », le distinguo est d'importance, et lorsque l'Elève postule de son Maître le « Apprends-moi », qui clôture toute tentative de préciser la fonction du Maître, c'est effectivement qu'il lui reconnaît (ou devrait lui reconnaître) le fait d'incarner cette connaissance directe à laquelle il aspire, et la capacité que le Maître a de la transmettre.

Si l'Elève «charge» le Maître d'une fonction, comme il a été dit, s'il se range sous sa discipline, c'est à ce dernier qu'incombe l'obligation majeure d'instituer la Règle[395]. Le «don» de l'Elève charge le Maître d'une impérative obligation – non encore nommée, on approche pas à pas, c'est aussi la règle de ce texte -, faute de quoi le Maître institue lui-même la dégénérescence de sa fonction. Celle-ci est

---

[394] Stephen Ullmann, *Précis de sémantique française*, Berne, Franke, 1952, p. 12.

[395] Pour souligner davantage l'importance de cet acte, ici décrit, référons-nous encore à Jean-Paul Resweber: « (...) l'interpellation de la parole éducative qui, par la médiation de la figure du projet, renvoie à l'exigence de la Loi, métamorphose l'expérience esthétique du vide dans l'expérience éthique du manque. » (« Les paradoxes de l'éducation » , in *Le Portique, op.cit.*, p. 94).

évoquée dans deux directions possibles, celle de la lâcheté ou celle de la prétention.

La description de ce rapport entre l'Elève et le Maître désigne cet «art de la transmission de cet art archaïque qu'est le théâtre » comme un art basé sur l'échange, où l'on retrouve les trois obligations fondamentales que sont l'obligation de donner, l'obligation de recevoir et l'obligation de rendre.

C'est par le retour à ce « fondateur » qu'est Stanislavski et sa pratique que nous pouvons appréhender qu' « il n'y a pas d'exception à la règle », cette règle des trois obligations qui vient d'être énoncée comme instituant la relation Maître-Elève.

2.2.3. Le silence comme obligation

« L'Elève doit se taire, le Maître ne doit pas parler ». Cette règle du silence renvoie à la valorisation d'un type de lien social caractéristique de cette relation qui met en avant l'enjeu pratique de l'attention rituelle de ces situations pour que la magie théâtrale fonctionne : le respect sacré de la personne, le respect du collectif et le principe de l'efficacité[396].

En quelques mots, nous voici donc introduits dans une toute autre dimension de la relation. Certes, la notion même de silence renvoie à des valeurs qui n'appartiennent pas seulement à la tradition théâtrale. Pour faire court, par un petit détour chez Georges Bataille, cité en exergue du « Jardinier » : « Le silence, qui n'est pas le mutisme, est aussi ce qui est inexprimable, ce qui est non susceptible de manifestation» ou un peu différemment, «La parole n'est que le silence exprimé, elle naît du silence et y retourne »[397].

« Le silence n'est pas une absence de parole, mais la parole sans mot d'une expérience à la fois intérieure et extérieure...»[398]. Le silence est la première expérience initiatique, on la retrouve dans toutes les traditions, qu'il s'agisse de sept ans de silence observés par les disciples de Pythagore, ou encore des douze ans

---

[396] Sur une métaphysique de l'accord, cf. L. Boltanski, L. Thévenot, *De la justification. Les économies de la grandeur.*, Paris, Gallimard, 1991.
[397] Cf. Pierre Prévost, *Georges Bataille & René Guénon, l'expérience souveraine*, Paris, Jean-Michel Place, 1992, p. 147; et René Guénon, *Les états multiples de l'être*, Guy Tridaniel, éd. Véga, 1957, plus particulièrement le Ch.III, « l'Etre et le Non-Etre », pp. 25-30.
[398] Jean-Claude Renard, *La lumière du silence*, Paris, Le Seuil, 1978; et l'édition d'un choix de poèmes, 1987; cf. aussi Gaston Bachelard, *L'air et les songes, essai sur l'imagination du mouvement.*, Paris, José Corti, 1953, p. 55.

d'abstention de parole que s'était imposé, aux pieds de ses maîtres, celui qui allait devenir Rabbi Akiba[399] ; dans le Tao Te King, Lao Tseu donne une haute valeur au silence, et à sa portée, lorsqu'il écrit « Ceux qui connaissent ne parlent pas, ceux qui parlent ne connaissent pas », et de même la première leçon du Boudha est : « Fais silence en toi et écoute ». Plus proche de nous, on sait que, jadis, parmi les tailleurs de pierres du Moyen-âge, l'apprenti se soumettait, lui aussi, à la discipline d'un maître qu'il s'engageait à servir pendant sept ans; il était admis aux réunions corporatives, mais uniquement à titre d'auditeur *muet*: il était là pour se former en silence[400].

2.2.4. La double épreuve

Le « Apprends-moi » avait déjà établi la distinction avec la fonction d' « enseigner » et l'ensemble des précisions sur la relation Maître-Elève ont déjà indiqué qu'il ne peut s'agir de la transmission d'un « savoir acquis ».

De fait, le propos qui définit ensuite le rôle du Maître est très radical : il s'agit, pour celui-ci , de mettre à chaque moment l'Elève dans une situation déterminée, celle de l'*épreuve*. En soi, le mot renvoie à des pratiques qui permettent de juger des qualités de chacun, de sa valeur, tant dans le domaine physique que moral ; le terme est souvent associé, dans toutes les civilisations, mais à des degrés divers, dans des pratiques réelles ou symboliques, à des rites de passage – parfois l'épreuve y fait appel aux grandes forces de la nature -, à des rites d'initiation - certaines épreuves y sont accompagnées de mutilations rituelles que d'aucuns nomment « mutilations qualifiantes »[401]. C'est peut-être par analogie avec ces rites mêmes que le Maître éprouve la nécessité de connoter l'épreuve de ce «sens très fort » où, effectivement, « l'on peut se briser », être mis en pièces, mais peut-être aussi, pour aller vers une autre analogie métaphorique, rejaillir avec fracas sur un obstacle, telle une vague.

---

[399] Akiba Rabbi, *Les Maîtres de la Tora, recueil de récits sur nos Sages, tirés du Talmud et du Midrach*, Jérusalem, éd. Gallia, 1991.

[400] Cf. les nombreux ouvrages de François Icher, en particulier, *Compagnons et Bâtisseurs*, Paris, Jacques Grancher éd., 1996; *Les ouvriers des Cathédrales*, Ed. de la Martinière, 1998.

[401] Georges Dumézil, *Les dieux souverains des Indo-européens*, Paris, Gallimard/nrf, 1977, et *Mythe et épopée*, Paris, Gallimard/nrf, 1981. Voir aussi Jean Cazeneuve, *Sociologie du rite*, Paris, P.U.F., 1971, pp. 217-227; et bien entendu, l'Œuvre de Marcel Mauss que nous allons sillonner à l'appui de quelques assertions contenues dans ce texte.

Quoi qu'il en soit, l'épreuve a ici un but, donner à l'Elève une «chance de s'en sortir par lui-même ». Mais s'agissant d'initiation, le but est nommé et même mis en exergue à la fin du paragraphe : l'émergence d'une *identité*. Toute la phrase qui y amène déroule, en terme apparemment simples, une réalité complexe dont les éléments balisent le trajet à accomplir. Nous sommes invités par « tous » à en découvrir, à ce stade de la réflexion, le caractère universel.

En d'autres termes, l'initiation est un rite identitaire qui contient le principe de sa propre perpétuation : on ne devient « homme » gbaya ou sara, ou « femme » gisu ou bemba[402], ... qu'en vertu d'une opération dont on ne saurait être l'objet sans en devenir l'agent, et inversement - c'est-à-dire en produisant « l'acte juste. »

N'est initiée qu'une personne « engendrée », « faite », « mise au monde » par un autre initié. Est-ce une des raisons pour lesquelles les initiations procèdent universellement à des opérations corporelles (circoncision, taille des dents, scarification les plus diverses,...) qui expriment le plus souvent l'essence nietzschéenne de l'initiation – la cruauté qui forge la mémoire, le double du théâtre selon Artaud[403] - qui reviennent, en quelques sorte, à inscrire dans le corps même de l'initié les marques distinctives de sa nouvelle identité, de la transformation culturelle qu'il vient d'accomplir.

2.2.5. Le risque à consentir

L'identité nouvelle du disciple « engendrée » par le Maître, lui-même initié, transcende la volonté de « ressembler » ; il y a plutôt ce que les grecs appelaient *δμοίωσις* (*dmoiosis*) qui implique un effort, c'est-à-dire un acte – peut-être l'acte juste dont parle le Maître: l'homme s'identifie aux choses et identifie les choses à lui-même, en ayant à la fois le sens et des différences et des ressemblances qu'il

---

[402] Cf. les études de P. Vidal (*Le passage à l'âge d'homme chez les Gbaya Kara*, Nanterre, Laboratoire d'ethnologie et de sociologie comparative, 1976.); de R. Jaulin (*La Mort sara. L'ordre de la vie ou la pensée de la mort au Tchad*, Paris, Plon, 1967; Terre humaine/Poche, 1992); de J. Lafontaine (*Initiation*, Manchester, Manchester University Press, 1985); de A. I. Richards (*Chinsungu*, Londres, Faber&Faber éd., 1956), etc.

[403] Cf. Antonin Artaud, *Le théâtre et son double*, *op.cit.*: lorsqu'il assigne au théâtre l'ambition de ramener l'esprit « vers la source de ses conflits » et de provoquer une crise violente où l'homme ait une chance de se libérer des puissances noires qui le torture; puis lorsqu'il trace les voies de la connaissance des « localisations du corps » (connaissance que Grotowski devait explorer systématiquement par la suite) n'engage-t-il pas un processus identifiable au *Trieb*, évoqué par Mauss.

établit ; il y a dès l'origine un *Trieb*, une violence de l'esprit sur lui-même pour se dépasser lui-même, en même temps qu'une volonté de créer un lien[404].

En postulant pour la formation de l'acteur la création de situations favorisant l'acte individuel, le Maître la place, délibérément, dans le monde profane et s'inscrit en faux, par une *trahison pondérée*, contre la notion de sacré propre à des Maîtres antérieurs. Sans doute aurons-nous à prendre en compte que ceux-ci ne définissent pas uniquement le sacré sur cette frontière qui vient d'être tracée et que d'une manière générale, ils distinguent certains lieux ou certaines pratiques qu'il convient de « mettre à part » (c'est d'ailleurs le sens étymologique du terme *sacer*), d'en marquer la séparation avec d'autres, qui ne quittent pas les buts de la vie quotidienne, et qui restent, en ce sens, profanes. Mais nous constaterons aussi qu'il est extrêmement malaisé de tracer les grandes lignes de démarcation entre le sacré et le profane, et d'analyser les formes qu'ils affectent respectivement dans la civilisation contemporaine. Tout au plus, remarquerons-nous, que chez nombre de maîtres, le terme *sacré* peut parfois paraître devenir abstrait, intérieur, subjectif, moins attaché à des êtres qu'à des concepts, moins à l'acte qu'à l'intention, moins à la manifestation extérieure qu'aux dispositions spirituelles[405].

Quoi qu'il en soit, la distinction est faite ici. Et l'acte individuel de l'Elève est encore précisé par l'*obligation*, à laquelle il doit se rendre, de prendre un *risque*, de se

---

[404] M. Mauss, « Mentalité archaïque et catégorie de pensée », in *Œuvres*, tome 2, *op.cit.*, p. 130. Cf. aussi: *Chaque étape du Groupov s'est constitué sur un défi, comme c'est le cas - espérons le - pour chacun qui fait du théâtre, donc aussi un refus. Les projets finissaient par se concentrer en fonction de ce qu'on ne pouvait plus supporter de ce qu'on avait fait avant et de ce qui naissait à partir de là. Et pour cela il fallait inventer à chaque fois ses propres méthodes de travail. Je pense qu'on peut juger la rigueur d'un projet créatif aux méthodes qu'il est contraint d'inventer pour se mettre en œuvre. Qui n'a pas besoin de concevoir, pour sa création, des méthodes qui n'ont jamais existé avant lui, est dans un autre projet que celui qui nous requiert.* (Jacques Delcuvellerie, « Entretien », in *Alternative théâtrales*, n°38, *op.cit.*, p. 60.); ce qui n'empêche pas Jean-Marie Piemme de noter à juste titre: *Ont-ils comme toutes les avant-gardes voulu innover en faisant table rase? Pas du tout. Leurs talents individuels auraient facilement trouvé preneur dans le théâtre reçu. Quant à la tradition ils la revendiquent. Sensibles aux déplacements du théâtre dans l'ordre ou le désordre social, ils ont cependant refusé de faire comme si cette tradition théâtrale était restée pareille à elle-même, vivace, Ils ont refusé de la fétichiser. Au lieu de dire: le théâtre existe depuis longtemps, continuons!, ils sont revenus à des questions plus primitives: où est le théâtre? Comment en faire avec ce qui en reste? Quelle nécessité éprouvons-nous de le faire?* (*loc. cit.*, p. 64.)

[405] En ce sens, les études de Hubert et Mauss sont éclairantes (« Essai sur la nature et la fonction du sacrifice », in *Œuvres*, tome 1, *op.cit.*, pp. 193-307.) dans la mesure où il apparaît que la distinction entre « profane et sacré » importe moins que le constat de ce que le mouvement rituel lui-même a plus d'importance que les points entre lesquels il se déploie. Pour reprendre l'expression de Claude Lévy-Strauss « sacré et profane » ne sont rien d'autre que des signifiants zéro, sens dans lequel il semble les plus usité aujourd'hui. (« Introduction à l'œuvre de Mauss », in *Sociologie et anthropologie*, *op.cit.*, pp. XXXVIII-XXXIX et XLVI-XLII). C'est aussi la conclusion à laquelle semblent arriver, par exemple, les chercheurs du laboratoire Théâtres, Langages, Sociétés de l'Université d'Avignon, lorsqu'ils écrivent: *Car selon que le sacré se définit dans ou contre le religieux, face à un domaine profane affirmé comme tel ou en son absence, selon que le théâtre est institution cultuelle ou spectacle laïc, le dessin qu'ils forment en se combinant varie. De continuités en ruptures, d'innovations en retours aux sources ou resémantisations, le lecteur est conduit des temps anciens à la plus actuelle modernité et convié à s'interroger: n'est-ce pas d'utiliser ces très inquiétants matériaux, le corps humain, la voix humaine, que le théâtre acquiert cette connivence jamais formulée semblablement mais sans cesse réaffirmée avec le sacré?* (*Le théâtre et le sacré*, publication du laboratoire Théâtres, Langages, Sociétés dirigé par Anne Bouvier Cavoret, Paris, Klincksieck, Actes et Colloques n°45, 1996.)

mettre en péril, en acceptant d'y inclure un aspect de hasard, donc d'*insécurité* : il y a un « territoire inconnu à traverser ».

« Le Maître ne doit pas parler » , sa seule présence indique la voie du perpétuel dépassement de soi et, la métaphore de la fleur du « Jardinier » est là pour indiquer que c'est à l'Elève même à déterminer le risque adéquat pour atteindre le degré auquel il peut prétendre, en fondant «son pari».

2.2.6. De l'acceptation

La tradition doit se confronter aux réalités de l'ici et maintenant, l'Elève peut aussi reconnaître une autre vérité, la prendre en compte dans sa réalité : « Tu sais plus que tu ne sais. Il y a plus en toi, acteur, et c'est là meilleure part que ce que tu peux tenter d'en dire ».

La lettre « A celle qui écrit Lulu-Love-Live », de Jacques Delcuvellerie met en exergue une phrase de James Joyce : « Je veux serrer dans les bras la beauté qui n'a pas encore paru au monde ».

Lorsqu'il indique à l'élève le caractère vrai de ce qu'il énonce, c'est peut-être parce qu'il peut s'appuyer sur l'exemple des grands précurseurs, dont l'action a souvent été de retrouver quelque chose d'oublié, d'enfoui, d'occulté, d'originel. En même temps qu'il lui formule une adresse extrêmement personnelle, le Maître agit comme s'il lui fournissait aussi un cadre d'expériences, que lui-même a pratiquées au contact des précurseurs.

Ainsi , au moment où l'Elève semble le plus renvoyé à lui-même, trouve-t-il, dans sa relation au Maître, le « signe » - non le « dire » - d'une longue expérience propre à impulser la sienne, ce que la nature même de l'exercice invite à appeler «chevaucher le tigre » ; c'est-à-dire non plus comme l'Elève le notait, « faire énergie de tout ce qui arrive » , mais faire corps avec l'énergie, la puissance que manifeste le tigre qui « trois jours après sa naissance est d'humeur à dévorer un bœuf »[406], être l'*énergie*. C'est là que peut se retrouver l'expérience directe dont le Maître énonçait qu'elle permet d' « apprendre l'essentiel ».

---

[406] Zeami, *op.cit.*, p. 176.

La condition a été préalablement nommée, caractérisée par l'idée d'obligation : l'obligation de « chevaucher le tigre », explicitée par nombre d'obligations corollaires : l'obligation d'élaborer des règles qui permettent de dominer l'action, ou ce qui fait agir, dans cet art, certes « voisin » de l'initiation, mais qui en garde tous les risques, l'obligation d'affronter ces risques, l'obligation d'en élaborer l'échelle et de repérer tous les degrés au-delà desquels on a toujours l'obligation d'aller.

C'est de tout « *cela* » que le Maître doit « progressivement » - l'idée de *processus* reste non seulement éminemment présente mais s'entend pour « toute la vie »[407] - aider l'acteur à «accoucher» ; et le terme est encore précisé lorsqu'on l'associe à « découvrir » et à « développer » par lui-même. Immanquablement la notation renvoie à la maïeutique socratique à laquelle il n'est pas inintéressant de se référer, mais précisément pour en établir quelque distinction avec le processus de la formation de l'acteur, et pour marquer la singularité de celle-ci, dans cette analogie avec l'art de l'accoucheur.

Dans son inscience, Socrate se contente d'interroger sans rien affirmer, transmettre ni produire; soumettant à l'examen ce que l'âme de l'interlocuteur a enfanté, il le conduit à l'*aporie*, à la dubitation, et délivre ainsi, par son ironie, l' « âme » de ce qu'elle croyait savoir, la purifiant de son ignorance. Il confirme ainsi « tu sais plus que tu ne sais ». Mais on peut remarquer que déjà certains dialogues de Platon, le *Théétète*[408] notamment, ne présentent en fait que les effets apparemment négatifs d'une méthode qu'il semble abandonner au profit de la dialectique, c'est-à-dire que, dépassant le plan formel de la pensée, il envisage une *mise en œuvre* de type sociologique...donc historique.

2.2.7. Le défi et le don de soi

C'est bien de cela qu'il s'agit ici : l'âme a été qualifiée, c'est « l'âme historique » qui est accouchée. L'art d'accoucher apparaît bien comme un processus qui fait que la formation de l'acteur constitue une expérience sans cesse réitérée, un moyen de

---

[407] Etablir la relation Maître-Elève, c'est aussi pour le disciple s'avouer que le Maître peut toujours lui donner quelque chose. C'est en ce sens, par exemple, que Barba se reconnaît aujourd'hui encore comme le disciple de Grotowski (cf. *Un théâtre de sectaire, op.cit.*, p. 156.).

[408] Platon, « Théétète ou de la Science », in *Œuvres complètes*, Avant-propos et notes par Léon Robin, II., Paris, Gallimard, Biblio. de la Pléiade, 1950, pp. 83-192. Voir aussi V. De Magalhaes-Ilhena, *Le Socrate historique et le Socrate de Platon*, Paris, P.U.F., 1952, ainsi que Michel Narcy, *Platon. Théétète*, Paris, Flammarion, 1994.

découverte et un effort, non pour exprimer ce que l'on sait, mais pour éprouver ce que l'on ne sait pas.

C'est ainsi que le Maître peut inviter le disciple à appréhender, non pas « le talent » en général mais « [s]on talent », comme cette aptitude remarquable qu'il possède et dont il peut jouir dans la faculté qu'il a de le faire mûrir et grandir par lui-même.

A la question du disciple sur l'antienne récurrente au discours d'accueil aux nouveaux élèves, « il est encore temps de partir », répond la moue du Maître qui reconnaît le caractère, formaliste dans ces circonstances, de la recommandation qualifiée de « ficelle un peu grosse ». Il n'empêche que la signaler comme « une petite "épreuve" » lui donne quand même un sens : au moment où un nouvel Elève postule l'entrée dans la formation, la phrase « rituelle » lui rappelle, ne serait-ce que de manière symbolique, le paradoxe fondateur de l'obligation consentie. Elle ouvre la perspective, même difficilement compréhensible à ce stade, de la réciprocité des obligations qui vont exister d'ores et déjà entre le Maître et lui. Elle manifeste, autant que faire se peut, l'insertion de l'Elève dans une structure de formation qui va l'*obliger* - qui représente une force à laquelle il doit se plier -, alors même que sa volonté semble y être engagée. Et si le commentaire qui suit ne se départit pas d'une légère ironie à l'égard de son propre fonctionnement, voire d'une pointe d'humour à l'égard du débat engagé par le disciple quelque temps auparavant sur la parole et le *silence*, le Maître n'en reste pas moins conscient des réalités socio-économiques qui déterminent la structure de formation, en ce compris l'acte d'y entrer, et la perspective, plus lointaine, d'insertion socio-professionnelle dans le champ théâtral. Il constate l'impuissance de la parole à en rendre manifeste tous les aspects. Y céder c'est avouer « une insuffisance dans son art d'enseigner », mais peut-être que, sous l'auto-ironie de la formule, ce qu'il manifeste réellement, c'est sa propre volonté de répondre au *don* de l'Elève qui accepte de s'engager dans cette voie *incertaine*. Son engagement personnel ne peut s'exercer que selon sa méthode: la connaissance des choses transitera par la *Règle du Silence* à travers laquelle ces réalités-là devront, elles aussi, être incorporées.

2.2.8. L'ici et maintenant

« Il fait en sorte que, pour la vie entière, tout, pour l'acteur, soit toujours "comme si" c'était la première fois. »

Le disciple sait ou croit savoir que « le processus de création commence au moment de l'apparition du "si" artistique magique dans l'âme de l'acteur. Jusqu'à ce qu'existe la réalité de la vie, la vérité réelle, à laquelle, naturellement, un être humain ne peut pas ne pas croire, la création n'a pas encore commencé »[409]. Le disciple connaît ou croit connaître « le travail sur la mémoire intérieure », le travail sur le « revivre » où un « double processus s'accomplit. D'une part, la réalité, dans laquelle existe l'acteur qui crée sur la scène, se justifie, se complète et s'applique grâce à son imagination dans la vie du rôle. D'autre part, c'est également à l'aide de son imagination, que les circonstances proposées se justifient et finalement s'appliquent aux souvenirs de sa vie réelle ("les plus originels possible"), qui naissent à l'intérieur de lui-même (c'est la source des "émotions") : elles s'adaptent à la vie du rôle »[410].

« L'acteur ne doit pas oublier que l'inspiration vient rarement... comme une fête. C'est pourquoi, il faut pouvoir disposer d'autre moyen plus pratique et plus accessible, que l'acteur peut maîtriser, et non pas, d'un moyen qui maîtrise l'acteur comme le font les sentiments. Ce moyen que l'acteur arrive à posséder le plus facilement et qu'il peut fixer est le moyen des actions physiques. »[411]

C'est de cette période ultime de la vie de Stanislavski que nous pouvons encore extraire ce que d'aucuns appelleront le « diamant » de sa recherche : « les acteurs de grande expérience, qui ont "la technique d'âme" bien développée sur la scène, n'ont pas seulement peur des moindres déviations et de l' "hypocrisie" du sentiment, mais accentuent l'attention sur la vie du corps humain. C'est à travers cette vie elle-même que, naturellement, se crée la vie de l'esprit humain, consciente aussi bien que subconsciente.(...) Nous faisons en sorte que les actions deviennent objet, un matériel, par lequel nous exprimons des émotions intérieures, des désirs, et dans un esprit de suite logique, le sentiment de la vérité, la foi, les autres sensations, tous les autres "éléments de l'état", le je suis. Tous ces éléments prennent leur source

---

[409] C.S. Stanislavski, *Œuvres complètes*, *op.cit.*, vol.1, pp. 304-305.
[410] *ibid.*, vol.3, p. 408.
[411] *ibid.*, vol.4, p. 297.

dans les actions physiques qui créent le fil conducteur de la vie du corps humain du rôle. »[412]

Le théâtre est un acte vivant : comment répéter du vivant, de l'Ici et Maintenant ? La première indication est claire : il s'agit d'abord d'un travail, et d'un « grand travail » sur les émotions. Cette nécessité renvoie au cœur même du processus de formation et de la difficulté que l'on peut rencontrer à en rendre compte : la formation du comédien pose le problème fondamental de l'objectivation de l'émotion, et de la reconnaissance que nous – les être humains – nous les fabriquons en même temps que ces émotions, en tant que mobilisation de notre sensibilité, nous fabriquent.

Le « travail » sur les actions physiques vise, d'une part, à permettre à l'acteur de construire une partition physique précise qui peut être reproduite, mais qui, d'autre part, puisqu'elle génère constamment un nouveau flux d'impulsions et d'associations au sein de son organisme, influe sur lui de manière non-préméditée. Ce que Grotowski appelle le « Training », c'est-à-dire tout le travail psychique, physique, vocal, libérateur de l'imagination, réveille ou court-circuite les consciences; il se fait à travers une série d'actions physiques, improprement appelées « exercices », mais qui se situent ainsi en dehors de la préparation de l'acte de la représentation. C'est la voie qui permet de toucher aux émotions, de « trouver des méthodes pour entrer par effraction en nous-mêmes »[413].

2.2.9. L'intelligence historique

L'avertissement qui suit, « ne te méprends pas », laisse entendre que les voies tracées par les maîtres ne doivent pas être simplement suivies, qu'elles sont à prendre comme une stimulation qui engendre une perpétuelle insatisfaction, la nécessité de repousser toujours plus loin les questions, le courage de bouger sans arrêt, à peine a-t-on réussi quelque chose. Ainsi, avant même d' « inclure » son propre apport et de préciser d'avantage sa fonction, le Maître inclut-il d'abord

---

[412] *ibid.*, pp. 338-339. La traduction littérale proposée par Galina Morosova, « la vie du corps humain du rôle », indique davantage que d'autres traductions où Stanislavski situe le Centre de l'art de l'acteur. Notons encore au passage comment il fonde sur la peur l'expérience des acteurs qui ont « la technique d'âme développée ». La notion n'est pas autrement éclaircie ici, nous aurons à la prendre en compte et à l'expliciter davantage dans les propres développements du Maître.

[413] Pour reprendre le titre d'un autre entretien de Jacques Delcuvellerie, reproduit dans *Alternatives théâtrales*, n°62, *loc.cit.*, pp. 74-76.

l'apport d'une autre Tradition fondatrice, celle de Brecht, la désignant par « tout ce qui concerne l'observation, la reproduction-transposition du réel ».

Le but de l'apprentissage[414] est clairement nommé : il s'agit de rendre l'acteur capable d'élaborer une stratégie des diverses possibilités d'intervention dans la lutte des classes, afin qu'il apprenne à s'y insérer à titre de facteur déterminant[415]. Le processus en indique bien la voie, citée par le Maître : observer, ressentir, rejouer dans son corps et dans sa voix.

Ainsi, à travers la tradition Brechtienne, le Maître a-t-il pu indiquer à l'Elève comment l'acteur, tout comme l'histoire, crée dans des conditions déterminées, et qu'il ne peut le faire que de la conscience de sa place dans le théâtre , et face à l'état du monde.

2.2.10. L'intelligence de l'expérience

La concession que semble faire le Maître, « Bien sûr. Nous savons qu'il s'agit d'une fausse première fois », ne vise , en fait, qu'à préciser, très concrètement comment accéder à la « vérité » de la première fois. Il le fait par une analogie dont le caractère n'a d'évangélique que la citation : elle situe l'enfance comme l'âge même

---

[414]Brecht a longuement décrit ce processus, comme théoricien, dans une œuvre abondante, mais aussi dans des formes artistiques qui incluent la fonction d'apprentissage. Des poèmes, par exemple, où il apparaît bien comme un « sensuel de l'intelligence », ou les Lehrstücke eux-mêmes, que l'on traduit souvent par « pièces didactiques » mais que nous préférerons appeler « pièces d'apprentissage ». Cf. les « Thèses sur les pièces d'apprentissage » rédigées par Rainer Steinweg, in *Alternative*, n°78-79, Berlin-Ouest, Juin-Août 1971: *à la différence de la représentation théâtrale épique, qui se contente de changer la fonction de l'activité théâtrale traditionnelle, la pièce d'apprentissage abolit l'activité théâtrale au profit d'un mode de jeu destiné aux acteurs (y compris les amateurs); ils y expérimentent des types de comportement propres à transformer la société. Elles se présentent, non pas comme des pièces qui fournissent une leçon, elles ne transmettent ni un savoir positif ni des recettes pour l'action politique, mais l'exercice d'une méthode: la dialectique et sa mise à l'épreuve. Une note de Brecht confirme cette façon de voir, même si le traducteur maintient le terme « didactique »: Pour éviter des malentendus: parmi les petites pièces, La « Pièce didactique de Baden-Baden », « L'Exception et la Règle », « Celui qui dit oui, celui qui dit non », « La Décision » et « Les Horaces et les Curiaces » sont des pièces didactiques. Cette dénomination ne vaut que pour des pièces qui sont instructives pour ceux qui les jouent. Elles n'ont donc pas besoin de public. L'auteur des pièces [b.b. lui-même] a sans cesse refusé toute représentation de « La Décision », car seul l'interprète du jeune camarade peut y apprendre quelque chose, et encore uniquement s'il a représenté aussi l'un des agitateurs et a chanté dans le chœur de contrôle.* (*Ecrits sur le théâtre*, *op.cit.*, p. 242).

[415] Cf. Jacques Delcuvellerie: *« On a raison de se révolter! » renvoie donc, pour moi, à l'intelligence de la Fidélité. On a RAISON de le faire. A ce stade, Brecht a cru pouvoir recruter le travail artistique pour la grande armée de la raison. Si son travail, parce que précisément c'était un artiste, a pu dévier parfois sublimement de ce « credo », toute son expression théorique en revanche s'y réfère constamment. On sait que cette conceptualisation a de plus en plus commandé sa création. La nature de travail artistique, ce sur quoi nous opérons, le champ et les objets, tout comme ses résultats, en tous cas: ses effets, qu'en savons-nous exactement aujourd'hui encore? Pas grand chose, et encore moins dans le cas très particulier du théâtre, sans parler de l'art de l'acteur. Je ne peux pas suivre Brecht dans son articulation directe de la science et de l'art. Et, dans mon entendement, cela n'entraîne pas de contradiction avec cette admirable prescription de Brecht, reprise par Godard: « Il ne s'agit pas de montrer des choses vraies, mais de montrer comment sont vraiment les choses. » Où l'on rejoint Galilée, oui, mais aussi William Blake ou Van Gogh ou Sade.* (in *Alternatives théâtrales*, n°44, *loc.cit.*, p. 21).

des épreuves, puisque c'est le temps des premières fois, de l'inaugural, le temps idéal où l'on a une chance de s'en tirer, mais où l'on n'est « pas "prêt" » .

Ainsi , s'il faut être « prêt », ce n'est pas comme dans le « métier », mais c'est dans l'art théâtral, qui est celui de « ceux qui n'ont que le corps pour y manifester l'Esprit[416]. Nul autre instrument. Le corps et ses glandes, mais aussi la mémoire du corps, l'histoire dans le corps à extraire ou, plutôt, à manifester. »[417]

A l'in-intelligence de l'expérience, le Maître oppose la volonté d'expérience. Mais à parler d'expérience, on ne peut parler que de sa propre épreuve, « avec tout ce que cela implique de physique », qui affecte donc profondément, dans le défi, comme dans le processus, chaque fois. La formation de l'acteur, dans sa totalité, est constituée par l'épreuve.

Les techniques artistiques ont ceci de rassurant qu'elles manifestent les besoins et les goûts d'une société, commandés par le sens du « beau », ou de ce qui est physiologiquement « beau »; en ce sens, elles constituent un phénomène caractéristique de la vie en commun, et sont même plus typiques des sociétés que leurs arts eux-mêmes; loin d'être purement individuelles, elles constituent des représentations collectives[418]. Elles ne sont pas sans rapport avec la maîtrise du génie de la langue. Si l'on retourne, ici aussi, à l'enfance, on constate que l'enfant reçoit une langue toute faite qu'il est tenu de recevoir et d'employer ainsi, sans variation considérable; tenterait-il de se créer une langue originale qu'il se verrait condamné à l'isolement et à une « mort » intellectuelle. Dans l'enseignement qu'il reçoit, il peut, par l'usage et par l'étude, appréhender et étoffer cette langue, dont le vocabulaire et la syntaxe sont vieux de bien des siècles, dont les origines sont inconnues. Mais il ne peut déroger aux règles et usages traditionnels, car « une langue n'est pas seulement un système de mots; elle a un génie particulier, elle implique une certaine manière de percevoir, d'analyser et de coordonner. Par conséquent, par la langue, ce sont les formes principales de notre pensée que la collectivité nous impose »[419]. Sa maîtrise renvoie donc à son usage social. Cette

---

[416] Non pas dans le sens grotowskien de l'impossibilité de séparer le spirituel et le physique: par exemple, évoquant la construction du « Projet Vérité », Jacques Delcuvellerie note: *Au début, c'est en souffrance du constat d'absence d'idéologie que nous travaillions. Nous étions dans un travail à partir du manque et le triptyque « Vérité » était à l'inverse un travail à partir d'affirmations.*(in *Alternatives théâtrales*, *op.cit.*, p. 76).

[417] in *Alternatives théâtrales*, n°44, *loc.cit.*, p. 32.

[418] Cf. M. Mauss, « Unité et division des sciences sociales - Cohésion sociale et division de la sociologie », in *Œuvres*, vol.3, *op.cit.*, pp. 194 et 249.

[419] *ibid.*, p. 144.

langue, « celle de sa naissance, de son enfance, de l'habitude », ne peut être à priori la langue de l'acteur. C'est précisément d'elle qu'il doit « défaire dans l'art de jouer la langue acquise »: exercice certes difficile en Europe - corollairement en Amérique du Nord - (moins difficile en Orient, moins difficile pour les chanteurs), où l'aspiration au « naturel » fait qu'une « part importante du métier consiste à parler "comme si" c'était dans la vie quotidienne » et renvoie donc à l'usage social. Comment, dès lors, « trouver cette autre langue, artificielle mais si proche, qu'on parle sur la scène »? Par l'épreuve, certes: « ... l'acteur qui ne fait pas un travail sur lui-même, qui ne retourne pas vers les sources de ses premiers émois, et ceux-ci sont dans sa langue maternelle, cet acteur-là sera excellent, techniquement, mais il ne pourra apporter aucune émotion et ne pourra pas convaincre quand il va se trouver devant son public »[420].

2.2.11. La rencontre par les corps

Le Maître manifeste que la transmission est, elle-même, soumise à l'épreuve du « à jamais la première fois » : ainsi, pour sa vie entière, le Maître se définit aussi comme un apprenti, dans le même temps que l'apprenti vise à la Maîtrise. Mais au moment même où tout cela s'exprime, on reste dans la parole et le Maître recommande la méfiance à l'égard de son « dire ». Il réaffirme en quelque sorte que rien ne peut s'appréhender, s'assimiler, se comprendre – « servir directement » -, en dehors de l'épreuve, dans la Règle du silence, dans l'engagement, certes volontaire, mais aussi réciproque, des corps[421].

Une voie d'accès, facilitatrice, s'ouvre même, dès lors, pour initier le processus : l'imitation[422].

---

[420] Caya Makhele, « Retourner vers les sources ... de ses premiers émois - Rencontre avec Sidiki Bakaba », in *Alternatives théâtrales*, n°48, Bruxelles, Juin 1995, p. 34.

[421] On pourrait établir un parallèle entre la démarche du Maître et la démarche sociologique de Mauss. Celui-ci constate l'insuffisance de considérations relatives à la nature humaine pour expliquer des faits sociaux, dès qu'on a en reconnu l'existence, en raison même de leur complexité, que l'on découvre en même temps. Il étudie alors l'insuffisance conjointe des réponses partielles d'autres disciplines, comme la psychologie, la philosophie ou l'histoire... , lorsqu'elles sont prises en soi. Il montre ainsi que la réponse suffisante ne peut se trouver que dans l'explication sociologique proprement dite, dont il établit à la fois la complexité et la singularité, en définissant la sociologie à la fois comme objet et comme méthode dans ses multiples aspects, dont il repère les divisions avant de les recomposer.(Cf. M. Mauss, « La sociologie, objet et méthode », in *Œuvres*, vol.3, *op.cit.*, pp. 153 sq.)

[422] Cf. Jacques Delcuvellerie: *Par exemple, quand on a mis en scène « LA MERE » à un moment donné du travail de préparation, nous avons visionné le film de la mise en scène de Brecht. Je n'ai pas cru que, dans ce cas, ce soit un frein, parce qu'on pouvait faire une évaluation non perturbante de ce qu'il y avait à imiter et de là où il fallait bien chercher par soi-même. Et que d'autre part, imiter, c'est se mettre dans une situation difficile, humainement et techniquement, pour arriver à être à la hauteur du modèle, mais c'est aussi mesurer sa différence. Dans l'acte d'imitation, on trouve aussi de nouvelles pistes qui ne sont pas le modèle. Donc, bien que ce soit un procédé que j'emploie peu, il n'y a pas nécessairement de rejet de l'imitation. Je trouve au contraire présomptueux et dérisoire de vouloir tout sortir par soi-même, quand il y a de grands exemples, comme si on commençait toujours à zéro. C'est*

« Copier » c'est d'abord « imiter » - même si ce n'est pas que cela -, c'est reproduire l'apparence, le comportement, les gestes de quelqu'un, que ce soit sur une toile ou à travers son propre corps. La pratique relève de conduites « archaïques » qui participent bien d'un art comme l'art théâtral. Comme les sociétés archaïques , l'art archaïque réussit à mêler toutes les pédagogies, mais il a une pédagogie, et elle est fondée sur l'éthique. L'utilité de « copier », de reproduire, apparaît davantage dans le « mesurer sa différence » et, en ce sens, le Maître renvoie à la Tradition brechtienne[423], mais jusque dans l'interdiction de la « reprendre » ; c'est-à-dire d'adopter, de nouveau, ce qui avait été conçu par d'autres, ou en d'autres temps.

« Tu n'enseigneras jamais rien mieux que ce que tu découvres en même temps que ton élève. »

2.2.12. La praxis comme évidence

Pour le Maître, la question est de « faciliter » l'intelligence historique du disciple. Il ne récuse certes pas son référent mais, en bon dialecticien, qui sait que l'attribution d'une vérité objective à la pensée n'est pas une question de rhétorique mais une question pratique[424], il déploie devant lui un ensemble d'exemples et de considérations, qui le maintiennent strictement dans l'explicitation de la relation Maître-Elève et du fondement de la transmission de l'art théâtral, pour aboutir à la nécessité de « sa participation à une aventure fondatrice ».

L'intelligence historique ou la raison dialectique implique une domination toujours plus grande des forces physiques, et sociales, par la volonté consciente de l'homme à mesure que croît cette maîtrise, l'homme devient l'auteur de son histoire par la prise de conscience des déterminismes, et des moyens d'action et de

---

faux politiquement et artistiquement. Savoir ce qu'il faut « imiter » et ce qu'il faut détruire, y compris en soi, est une partie essentielle d'une création « originale ». (in *Alternative théâtrales*, n°52-53-54, *loc.cit.*, p. 84).

[423] *La pièce didactique enseigne parce qu'elle est jouée, non parce qu'elle est vue. En son principe, la pièce didactique n'a pas besoin du spectateur, mais elle peut tirer parti de lui. Ce qui est à la base de la pièce didactique, c'est l'espoir que celui qui joue peut être socialement influencé par l'exécution de type d'actes bien précis, l'adoption d'attitudes bien précises, la restitution de discours bien précis, etc. L'imitation de modèles hautement qualifiés y joue un grand rôle par un jeu, de même la critique que l'on exerce sur ces modèles par un jeu délibérément différent.* Et d'ajouter, pour que tout soit clair: *Il n'est nullement nécessaire qu'il ne s'agisse que de la restitution d'actions et d'attitudes considérées comme socialement positives. On peut attendre également un effet pédagogique de la restitution (autant que possible imposante) d'actions et d'attitudes asociales.* (Bertolt Brecht, *Ecrits sur le théâtre*, *op.cit.*, p. 240).

[424] Cf. Karl Marx: *C'est dans la pratique que l'homme a à faire la preuve de la vérité, c'est-à-dire de la réalité et de la puissance de sa pensée, la preuve qu'elle est de ce monde. Le débat sur la réalité et l'irréalité de la pensée, isolée de la pratique, est une question purement scolastique.* (« Ad Feuerbach », in *L'idéologie allemande*, intro. de J. Milhau, Paris, Ed. sociales, 1972, pp. 25-33).

transformation. Dans le cas des acteurs cités, « s'il n'y a pas l'intelligence historique de leur art », si l'histoire n'est conçue ou vécue que comme structure déterminée, « leurs personnages meurent avec eux ». A l'inverse, si leur création est aussi liée à la conscience de l'histoire comme structure déterminante, elle débouche sur « une nouvelle aventure du théâtre ». Cette conscience dialectique ouvre également des horizons sur l'histoire de la réception et met à jour des causes véritables d'un succès plus ou moins grand d'un artiste, de la durée de son succès, ou de son absence[425]. C'est ce qui distingue Bourvil ou Fernandel des acteurs « saints », Dario Fo, Julian Beck, Helen Weigel, Ryszard Cieslak, ... et Karl Valentin: l'intelligence historique. Pour celui qui l'intègre, cela ne signifie pas seulement savoir comment les choses se sont réellement passées, « cela signifie s'emparer d'un souvenir, tel qu'il surgit à l'instant du danger. Il s'agit pour le matérialisme historique de retenir l'histoire du passé qui s'offre inopinément au sujet historique, à l'instant du danger. Ce danger menace aussi bien les contenus de la tradition que ses destinataires. Il est le même pour les uns et pour les autres, et consiste pour eux à se faire l'instrument de la classe dominante. A chaque époque, il faut chercher à arracher, de nouveau, la tradition au conformisme qui est sur le point de la subjuguer »[426]. Et le Maître nomme cette obligation, « s'impliquer à une aventure fondatrice »: l'origine est le but, pour citer le mot de Karl Kraus.

« Il y a des gens qui ont laissé une grande ombre dans l'histoire de notre profession : Stanislavski, Artaud, Brecht, Julian Beck. Nombreux sont les Jehuda qui cherchent à gratter leur ombre pour l'effacer. Mais l'ombre demeure. Elle demeure pour celui qui comprend le sens de l'histoire, pour celui qui veut se souvenir, qui ne veut pas que perdre la mémoire »[427].

Ce sont les acteurs eux-mêmes qui préoccupent le Maître, et il renvoie face à face, comme Jehuda et Antigone, ceux qui trahissent et meurent, et ceux qui restent vivants, dont peut-être on gardera l' « ombre ». Ici encore, il persiste dans sa résolution de se situer au cœur même du paradoxe qui constitue l'art théâtral et

---

[425] Un des problèmes « les plus importants » que se pose Walter Benjamin, dans « Edouard Fuchs, collectionneur et historien » (in *Œuvres*, III., Paris, Gallimard, Folio essais, 2000, p. 176) et sur lequel le Maître ouvre, ici, une intéressante fenêtre.

[426] « Sur le concept d'histoire », *ibid.*, pp. 427-443.

[427] Barba trouve l'inspiration de son travail « sur une carte postale achetée au Musée atomique d'Hiroshima »: *on voit trois marches à l'entrée d'une banque qui portent l'empreinte d'une ombre. Un homme gravissait ces trois marches de granit lorsque la bombe a éclaté et dans la chaleur de la fusion sa présence s'est imprimée dans le granit. Alors, j'ai compris pourquoi Jehuda s'obstinait à effacer l'ombre d'Antigone: parce qu'il est facile, très facile, de tuer les corps, mais certains corps laissent une ombre comme si leur vie portait une telle charge d'énergie qu'elle en restait imprimée dans l'histoire. Même s'ils ont disparu physiquement, ces gens restent là à obscurcir le beau paysage.* (« L'Ombre d'Antigone », in L'Art du Théâtre, n°7, *loc.cit.*, 1987, p.110).

fonde la relation Maître-Elève comme « le dernier endroit où transite l'apprentissage »: l'obligation pour l'acteur de rester vivant dans l'Ici et Maintenant, en même temps que celle d'accepter la mort des ancêtres, dont seule l'ombre subsiste, mais auxquels il a l'obligation de donner vie; et sa propre mort, biologiquement inéluctable.

Somme toute, L'Ombre d'Antigone a permis au Maître de resituer sa conception de la praxis. Recentrée sur la relation Maître-Elève, réaffirmant l'exigence et l'épreuve, « avec tout ce que cela implique de physique », elle apparaît bien comme le contexte indispensable à l'élaboration ou à la genèse du processus de connaissance nécessaire à l'art de l'acteur : l'expérience directe transitant par le Maître qui, lui-même, n'enseigne rien mieux que ce qu'il découvre en même temps que son Elève.

2.2.13. Pratiquement, que faire

L'exigence du « à jamais la première fois » - qui commande que le Maître et l'Elève, chaque fois, se réorganisent complètement dans leur structure, leurs méthodes, leurs exercices particuliers - amène à prendre des voies détournées, à préserver toute « bricole »[428], en vertu de ce principe empirique, prudent mais radical, proche de l'astuce : « çà peut toujours servir ».

---

[428] C'est dans le cadre d'une réflexion sur la pensée sauvage, première et non « primitive », qu'on peut caractériser comme une science du concret, qu'un philosophe-ethnologue comme Claude Lévy-Strauss établit sa théorie du bricolage et admet que penser peut aussi signifier « bricoler »: *Loin d'être, comme on l'a souvent prétendu, l'œuvre d'une « fonction fabulatrice » tournant le dos à la réalité, les mythes et les rites offrent pour valeur principale de préserver jusqu'à notre époque, sous une forme résiduelle, des modes d'observation et de réflexion qui furent (et demeurent sans doute) exactement adaptés à des découvertes d'un certain type ; celles qu'autorisait la nature, à partir de l'organisation et de l'exploitation spéculatives du monde sensible en termes de sensible. Cette science du concret devait être, par essence, limitée à d'autres résultats que ceux promis aux sciences exactes et naturelles, mais elle ne fut pas moins scientifique, et ses résultats ne furent pas moins réels. Assurés dix mille ans avant les autres, ils sont toujours le substrat de notre civilisation.* (*La Pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962, p. 25). On peut le mettre en rapport avec cette déclaration de Jacques Delcuvellerie qui, après avoir établi comme prémices : *« d'environ 1870 à environ 1930, la société occidentale voit émerger les aventures fondatrices de la culture actuelle. De Marx à Freud, de Eiseinstein à Proust, de Stanislavski à Meyerhold et Brecht, de Picasso à Duchamp, de Schwitters à Maïakovski, de Mahler-Schoenberg-Webern à Jelly Roll Morton et Duke Ellington, etc., etc. Cette époque, en dépit de tares sociales odieuses, connaît encore une relative articulation entre l'éducation populaire (primaire et secondaire) et l'état réel des connaissances. Ensuite, nous ne trouverions plus d'œuvres inaugurales, mais des déclinaisons plus ou moins habiles, sensibles, ou originales, du travail des artistes et penseurs prométhéens de ce tournant du siècle ... ,* » il peut énoncer : *« au début des années 80, conscients de vivre dans cet amoncellement d'héritages désaccordés, nous avons d'abord refusé de "fonctionner" comme s'il n'en était pas ainsi. (...) Nous avons maintenu - au moins pour le théâtre - une vision du monde et une attitude fondée sur la pratique. Et comme cela semblait, justement, impossible, il nous fallait bien vivre sur la perte, sur l'hétérogénéité des restes, et sur ce qui en résulte: le sentiment du tragique et de l'urgence, puisque dans un pareil contexte la "fin" semble nécessairement proche, inéluctable. NO FUTURE.* » (« De la maladie une arme », in *Réseaux*, n°88-89-90, *loc.cit.*, p. 153; et « A celle qui écrit Lulu-Love-Live », in *Alternatives théâtrales*, n°44, *loc.cit.*, p. 12).

Dans la relation constitutive de la transmission de l'art théâtral, la responsabilité d'un échec ne peut être attribuée ni au Maître ni à l'Elève séparément : si échec il y a, c'est que la « rencontre » n'a pas eu lieu. L'épreuve impose non seulement l'engagement dans le processus mais aussi la réciprocité dans l'échange. La liberté des parties qui s'y engagent apparaît bien comme le corollaire de l'obligation de l'épreuve. Mais elle exclut la « liberté d'indifférence »: dans la mesure où, celle-ci considère, pour l'essentiel, qu'il n'y a aucune raison de choisir un parti plutôt que l'autre. L'indifférence annihilerait la volonté inhérente à l'obligation même de l'épreuve, disqualifierait les termes de la relation par l'impossibilité dont elle frapperait tout accès à la connaissance par l'expérience directe.

L'acceptation de « l'indifférence » constituerait donc une « faute grave », dont on comprend que le Maître ne peut accepter la responsabilité, engagé qu'il est, consciemment, dans « des projets » qui, loin d'annihiler le processus, le perpétuent en le renouvelant sans cesse. Belle occasion de réaffirmer, *in fine*, la primauté de l'épreuve et de toutes ses implications comme constitutive de l'art de l'acteur et de sa transmission.

3. Un projet soumis à l'évaluation

3.1. Mise en situation

Partons donc d'une situation d'évaluation de fin de trimestre, nous sommes en décembre 1999, la journée est consacrée à la présentation d'un projet particulier: trois œuvres de William Butler Yeats. C'est le premier projet de l'année académique 1999-2000. Fait inhabituel à l'époque (mais qui se reproduira par après), il présente l'ensemble des étudiants de Finalité, auxquels se sont adjoints quelques étudiants du Cours supérieur; vingt-cinq étudiants en tout, répartis dans les trois pièces choisies: La Comtesse Cathleen, La seule jalousie d'Emer et La Mort de Cuchulain.

Il est 14 heures, le rituel des journées d'évaluation peut commencer. Nous sommes sur le trottoir devant la grande porte de l'Emulation. Autour de nous, des étudiants de première année qui seront évalués le surlendemain, d'autres étudiants du Cours supérieur, qui seront évalués plus tard ou qui ont participé à des projets extérieurs au CRLg, mais aussi des parents et amis des étudiants qui vont, dans quelques

instants, nous présenter leur travail, un peu de public « amateur » de ces travaux d'école, ainsi que des pédagogues - qui forment le jury intérieur - et quelques « personnalités » du monde théâtral professionnel - qui forment le jury extérieur. Tout ce petit monde, une petite centaine de personnes, attend donc le « signal » en discutant sur le trottoir ou en buvant un verre au Café des Arts. Soudain, les gens s'agitent, la grande porte s'ouvre, et tout le monde s'engouffre dans le hall d'entrée. Là, perché sur une des marches du grand escalier en pierre du bâtiment, un des pédagogues qui a dirigé le travail, le projet, nous attend et prend la parole pour nous expliquer, ou plutôt nous situer ce à quoi nous allons assister - seuls les membres des jurys ont droit à un programme écrit où figure le nom des étudiants interprètes. Les trois pièces de Yeats nous seront successivement présentées dans une salle du premier étage, dans l'ancienne salle d'exposition du rez-de-chaussée, et enfin sur le plateau de la « grande salle ». Il y aura donc circulation du public dans le dédale de l'Emulation, c'est pourquoi, pour chaque présentation, le pédagogue responsable du travail guide les spectateurs jusqu'à l'endroit de la représentation. Comme chaque fois, il invite d'abord les jurys à le suivre, puis les parents et amis, le public « amateur » et enfin les étudiants, en précisant qu'au premier étage il ne sera peut-être pas possible à tout le monde d'assister à la présentation. Cette petite précision récurrente, faite avant chaque présentation de travaux, amène toujours cette petite scène « rituellique » qui consiste à observer la formation ou plutôt l'ouverture d'un passage à travers les personnes présentes (comme une haie d'honneur) de manière à laisser passer d'abord les membres des jurys, reconnaissables à leur programme qu'ils tiennent pour la plupart roulé dans la main. Une fois le mouvement lancé, nous montons donc au premier étage, jusqu'au lieu où le travail va être présenté. Là, quelques rangées de chaises disparates ont été installées face à l'espace de jeu, nettement délimité par un faisceau de lumière tamisée produit par deux projecteurs placés à même le sol. Ces quelques rangées de chaises sont insuffisantes pour accueillir toutes les personnes présentes; tout au plus suffisent-elles à accueillir les jurys (au rez-de-chaussée et dans la grande salle cependant l'espace est suffisant pour qu'on y ait installé des gradins en bois qui peuvent accueillir une centaine de personnes). Calmement, le pédagogue en charge du projet tente alors de contenter le plus de personnes possible en invitant les plus jeunes à s'asseoir par terre devant et autour des chaises ou en en organisant d'autres debouts dans le fond du local ou autour du lieu théâtral sans que le dispositif en soi gêné. Une fois tout le monde installé - pas toujours de manière confortable - les portes se referment, l'éclairage diminue progressivement

jusqu'à l'obscurité, le silence s'installe. Il y a un temps de pose très court, les quelques projecteurs du spectacle s'allument progressivement, la présentation du travail commence. Les rituels d'introduction et de mise en place se reproduiront pour les deux autres travaux de la journée.

Apparaissent alors devant nous des êtres étranges. Certains ont le corps déformé, ou plutôt paraissent comme inhumains tant la forme qu'ils ont ne ressemble à rien que l'on puisse identifier, d'autres portent des masques, d'autres encore, revêtus de costumes blancs jouent de la musique à l'aide d'instruments inconnus. Il y a également par moments des chants et des cris tantôt très graves tantôt très aigus. Nous sommes à l'évidence transportés dans un monde onirique, faits des rêves, de songes, peuplés de créatures étranges parmi lesquels évoluent des personnages, qui ont l'air bien réels ceux-là...et l'histoire se raconte.

3.2. Les bases pédagogiques du projet

L'objectif du projet peut apparaître comme simple: aborder un auteur particulier et les quelques difficultés de lecture et de représentation qu'il suscite; encore faut-il les distinguer pièce par pièce.

Ainsi La Comtesse Cathleen adopte-t-elle une forme classique de fable médiévale stylisée. Premier problème pour un spectacle d'école où les acteurs sont tous très jeunes: ils ne correspondent bien entendu pas à la distribution de la pièce, et en outre, plusieurs scènes importantes supposent une grande foule de figurants et de petits rôles que l'école n'a pas les moyens de réunir. Néanmoins, la mise en scène doit indiquer ces grands ensembles.

La seule jalousie d'Emer et La Mort de Cuchulain posent d'autres problèmes: elles appartiennent au cycle, intitulé par le dramaturge, Pièces pour danseurs. Il s'agit d'un répertoire important dans son œuvre, tout à fait particulier, qui mêle de vieilles légendes irlandaise à l'influence du Nô. A noter cependant que William Butler Yeats n'avait jamais vu de Nô et écrivait sur base de connaissances livresques ou de confidences d'amis. Il a lui-même mis en scène certaines de ces pièces dans son théâtre. Ce que nous savons de ces représentations est, certes, digne d'intérêt,

mais incontestablement éloigné des classiques japonais. Il y avait donc une marge de liberté dans l'interprétation de cette dramaturgie.

Mais ce qui relie en tout cas le Nô et cette écriture, ce sont les sujets, ainsi que la place essentielle accordée à l'expression physique: les didascalies prévoient de brèves pantomimes et des danses, la présence de musiciens sur le plateau, l'intervention du chant, etc. Pour les sujets, ils impliquent l'apparition de spectres, de déesses ou d'esprits, des lieux « magiques », éléments fréquents dans le Nô, mais ici issus de la mythologie de la vieille Irlande. Il s'agissait donc pour les étudiants d'aborder non seulement l'étude d'un univers fort éloigné d'eux et relativement peu connu dans le monde francophone, mais aussi d'être confrontés à la nécessité d'inventer tous les éléments scéniques nécessaires. Ils ont dû concevoir leur propre costume, les maquillages, construire des instruments de musique, composer les musiques, les chants et les danses, le tout dans une convention non réaliste, vu les sujets et le style - donc un ensemble de matériaux très riche pour stimuler l'imagination dramatique, l'engagement et la rigueur corporelle de jeunes acteurs, ainsi que l'ouverture vers un ensemble de techniques extrêmement diversifiées -, ces techniques n'ont pas été abordées systématiquement ou analytiquement par des spécialistes de chacune des disciplines.

De prime abord, rien d'autre qu'un projet de conservatoire, encore qu'il ne s'agisse pas de scènes, mais bien de chacune des pièces montée dans sa totalité, mise en scène, sans toutefois préjuger de ce qu'elle rencontre un autre public que celui du concours public du Conservatoire[429].

Curieusement, comme l'indique le programme, l'équipe pédagogique a nommé le projet, s'agissant pourtant de William Butler Yeats, Projet Tchaïka. Ce titre fait référence - c'est là notre hypothèse - aux travaux de Jacques Delcuvellerie au sein de sa propre compagnie - Le Groupov -, et en particulier à la création, en juin 1987 à Liège, du projet Koniec (genre théâtre)[430] où il organise la rencontre de plusieurs créateurs, écrivains, metteurs en scène, vidéastes, acteurs, musiciens, autour de sa

---

[429] De fait, cependant, à la suite des concours de décembre 1999, elles ont fait l'objet de représentations publiques en janvier 2000, notamment à l'occasion de l'arrivée, à Liège, pour un projet de deux mois, d'une délégation d'étudiants et de pédagogues de l'Académie des arts du théâtre (RATI) de Moscou, ancienne Académie russe de l'art théâtral (GITIS); à la suite de quoi, elles ont été présentées au Festival international de San-Marino, fin août, début septembre 2000.

[430] « Koniec (genre théâtre) » est une création du Groupov, réalisée en juin 1987 en coproduction avec le Théâtre de la Place (Liège). Il a fait l'objet d'une adaptation télévisuelle à la Radio Télévision belge de langue française (RTBF).

propre confrontation avec la tradition théâtrale européenne - au centre La Mouette d'Anton Checkov.

C'est, en effet, lui qui conçoit le Projet Tchaïka et le dirige avec deux autres pédagogues d'art dramatique, Mathias Simons (qui aura la responsabilité finale de La seule jalousie d'Emer) et Isabelle Gyselinx (qui aura celle de La Comtesse Cathleen), assistée d'une jeune étudiante du Cours supérieur, Jeanne Dandoy. Si l'atelier devait aboutir au travail sur trois pièces de William Butler Yeats, c'est, en fait, et de manière concentrée sur un trimestre, sur les chemins du Studio expérimental[431] que l'essentiel du travail s'est opéré, et en particulier sur une catégorie qualitative essentielle que la conviction de Jacques Delcuvellerie remet au centre du plateau: l'éthique. Il s'agit pour de jeunes artistes de trouver ou de retrouver le chemin vers une intégrité totale. « Non pas ce manque de culture, de jugement, et cette incapacité de concessions productives que la jeunesse identifie parfois à la "radicalité", mais la réelle, profonde honnêteté d'une véritable attitude artistique. Celle qui accepte calmement les épreuves dangereuses non par goût du risque en soi, mais par nécessité vitale, celle qui ne prétend pas être plus loin qu'on est réellement, celle qui - jamais - ne peut se satisfaire de soi, du métier, ni du monde, tels quels. Et cela se marquait par les grandes comme les petites choses, comme de savoir se taire, parler après réflexion et non étourdiment, contredire résolument si nécessaire, planter un clou ou peindre un praticable quand il le faut ».[432]

Jean-Marc Leveratto y revient, dans un colloque[433], où il souligne, à nouveau, la signification éthique de l'engagement physique du spectateur dans la démarche théâtrale, en en précisant la portée: il ne s'agit de rien moins que de « la préservation du sens ». Ainsi, la transmission des compétences en matière théâtrale n'est pas seulement celle d'une ou de techniques, mais aussi celle d'une conduite humaine exemplaire, tant d'un point de vue physique que moral, que cette ou ces techniques permettent de généraliser. Sans doute y retrouve-t-on les fondements

---

[431] Le Studio Expérimental s'est constitué, comme nous avons le voir, au sein du CRLg comme un espace pédagogique nouveau, avec l'appui matériel et moral de T&P: il permet d'entrevoir plus concrètement comment tenter de donner vie aux principes du texte théorique de Jacques Delcuvellerie, *Le Jardinier*, in *L'art du théâtre. Le metteur en scène en pédagogue*, hiver 1987-printemps 1988, n°8, Paris, Actes sud-Th. Nat. de Chaillot, 1987, pp. 60-72. Le fonctionnement du Studio a été décrit dans un article du *Cahier Groupov*, n°2, *op. cit.*, pp. 34-46.

[432] *ibid.*, p. 37.

[433] Journée d'étude « Le corps en mouvement au théâtre » (M. Castellana, O. Goetz, D. Doumergue, J.-M. Leveratto, A. Petitjean), dans le cadre du séminaire « Expertise culturelle - Le corps spectaculaire », ERASE, UFR Sciences Humaines et Arts - Université de Metz, 24 novembre 2000. Cf. aussi Jean-Marc Leveratto, *La mesure de l'art. Sociologie de la qualité artistique*, Paris, La Dispute, 2000 ; en particulier le chapitre XIII, « L'art et le corps », pp. 349-372.

mêmes de cette éthique théâtrale que, par exemple, Jean-François Dusigne a si bien décrit dans son tracé historique de l'évolution du Théâtre d'art[434], qui fluctue, certes, mais trouve son chemin tout au long du XXe siècle. Le rôle du public, le poids du public, lorsqu'il est pris en compte dans le souci majeur de l'éthique théâtrale, contrebalance utilement chez l'acteur, en matière de transmission des compétences théâtrales, le simple désir qu'il pourrait avoir de s'approprier, sans plus, des techniques, face au spectateur porté par le désir qu'a son corps d'éprouver du plaisir, mais aussi par la tentation qu'il a souvent de se laisser abuser par ses sens. Or le spectacle théâtral (et, partant, la transmission de la compétence théâtrale) est « difficile à maîtriser parce qu'il est une épreuve qui engage non seulement les objets mobilisés et produits par l'artiste, mais des spectateurs sans lesquels il ne peut y avoir de spectacle, et du jugement desquels dépend socialement la réalisation de sa qualité artistique »[435].

3.3. Dans les ateliers

Pour aboutir à cette réalisation, les étudiants ont du pendant un trimestre suivre un « programme » composé, entre autre, de matinées de plus ou moins trois heures réservées aux différentes disciplines de base (corps, voix ou mouvement). C'est ainsi, par exemple, qu'un matin nous avons pu les observer au travail avec un de leur professeur de cours de base[436] :

Le local est spacieux, le plancher est en bois. Les étudiants sont en tenue sportive noire (tee-shirt, training et/ou collants de danse en nylon). Le cours commence par un exercice où les étudiants marchent dans le local de façon disparate. Le professeur est avec eux ; ils marchent. Le professeur marche avec les étudiants d'un rythme soutenu. Ensuite, ils s'arrêtent tous au centre de la pièce, ils sont proches l'un de l'autre. Ils repartent en marchant, en émettant un son sourd de leur bouche qui reste fermée. Ils continuent à marcher, le professeur est toujours avec eux, ils reviennent au centre du local, toujours en émettant le son sourd. Puis, le professeur tape dans les mains, ils repartent alors vers les extrémités du local, de façon disparate, en poussant des cris – comme s'ils énuméraient des syllabes. Ils se remettent, ensuite, en cercle, tout en continuant à marcher, en faisant de grands pas, en levant les genoux à hauteur de poitrine, tout en scandant leurs pas d'un son bref. Tout en continuant à marcher, le mouvement s'accélère, ils se mettent à sauter en levant les bras en l'air. Le son qu'ils émettent accompagne leur mouvement. Le professeur est au centre, il donne les impulsions. Les exercices s'enchaînent. A présent, les étudiants courent dans le local en comptant à haute voix. Par moment, le professeur fait un commentaire et les étudiants se taisent tout en continuant à courir ; puis à l'injonction

---

[434] Jean-François Dusigne, *Le Théâtre d'Art, aventure européenne du XXe siècle*, Paris, éd. Théâtrales, 1997.
[435] Jean-Marc Leveratto, « Image du spectacle », *op.cit.* , p.90.
[436] Extrait des cahiers d'observation.

du professeur, ils se remettent à compter à haute voix. Le professeur est parmi eux, il donne une autre injonction et les étudiants s'arrêtent de courir, marchent en silence.
Ils se remettent à courir et à compter : on dirait qu'ils se parlent (mais ils comptent) quand ils se croisent, ou plutôt, qu'ils s'adressent un regard tout en comptant. Puis il y a un temps de pause, les étudiants s'arrêtent. Le professeur leur parle, puis ils se remettent à marcher à « reculons » en poussant un son grave, puis un son aigu. Le professeur tape dans les mains, les étudiants s'arrêtent. Ils semblent très concentrés, bien qu'ils échangent quelques sourires entre eux, voire des rires (en complicité avec les professeurs).
A présent, chaque étudiant prend une position dans le local : ils ont une bonne assise au sol, leurs pieds sont joints et ne décollent pas du sol. Ils reproduisent des mouvements de jambe l'un après l'autre, d'avant en arrière, d'un côté puis de l'autre. Le professeur n'arrête pas de leur parler. Ils font des contorsions des genoux, se mettent accroupis; le professeur leur parle toujours, il est face à eux et fait les exercices. Les étudiants semblent ne pas très bien comprendre ce qu'ils sont en train de faire. Leurs mouvements ne sont pas précis, ils sont faits à « la légère ». Les étudiants perdent souvent l'équilibre.
Ensuite, ils repartent dans une marche lente, le professeur leur parle, ils rient beaucoup (je ne comprends pas pourquoi). Ils s'arrêtent, le professeur leur parle longuement; puis ils repartent, de nouveau, en courant. Ils semblent devoir se croiser en exprimant une expression du visage – ils rient beaucoup. Le professeur interrompt l'exercice, il semble exprimer qu'ils ne font pas l'exercice correctement, qu'ils courent de façon désinvolte. Le professeur précise les consignes, les étudiants repartent en courant. Le professeur tape dans les mains, les étudiants s'arrêtent. Le professeur parle, les étudiants se mettent au sol, puis ils se mettent à marcher sur leurs pieds et leurs mains (en même temps), en marche arrière. Le professeur n'arrête pas de leur parler. Tout en marchant de la sorte, ils poussent des vocalises; le professeur est parmi eux debout, il leur parle en insistant sur la correspondance de leur déplacement et du rythme de leur vocalise. Le professeur semble exiger une certaine souplesse des mouvements, une certaine légèreté, mais les étudiants n'y arrivent pas. Leurs mouvements sont désaccordés, lourds. Ils se relèvent, le professeur parle toujours, ils se mettent en cercle et commencent à se déplacer en tournant, en faisant de petits sauts en parallèle, tout en poussant des « i » et des « a », en suivant le rythme donné par le professeur, qui se trouve à l'extérieur du cercle. Ils s'arrêtent, le professeur leur parle toujours, ils se mettent à marcher le dos courbé en avant, le tête penchée, les bras pendant, en poussant un bruit sourd. Le professeur parle et, tout en marchant, ils se redressent en poussant un cri plus aigu, et ainsi de suite. Il y a une pause.
Le professeur reprend la parole, les étudiants se mettent à marcher en cercle. Un des étudiants semble donner le rythme de la marche et les autres suivent. Tantôt il accélère le rythme, tantôt il le ralentit, les autres le suivent. A un signe du professeur de la main, c'est un autre étudiant qui prend le relais du rythme à suivre. Ensuite, le cercle se dissout et les étudiants marchent dans tout le local, en suivant le même rythme donné par un étudiant. On perçoit bien que tous les étudiants sont attentifs à ce qui se passe autour d'eux. Il y a une pause.
Le professeur rassemble tous les étudiants autour de lui. Il commence à faire des petits balancements, les pieds bien à plat au sol, d'avant en arrière, de gauche à droite. Les étudiants reproduisent ces mouvements lents, dans un grand silence (on entend les chaussures crépiter sur le sol). Les mouvements montrés par le professeur sont légers et précis, mais certains étudiants sont « brouillons », ils anticipent les mouvements. Alors le professeur s'interrompt et il recommence. Ensuite, ils se mettent en cercle et marchent en tournant. Le professeur parle et donne des instructions. Les étudiants continuent de marcher lentement en tournant, mais ils ont du mal à suivre les indications du professeur qui les fait changer de sens (en avant, en arrière). Ils se trompent, se téléscopent, se marchent dessus, certains semblent même comprendre l'inverse de ce qu'il faut faire. Le professeur reprend l'exercice, les mêmes fautes se répètent. Le professeur ne semble pas comprendre ce qui se passe. Il s'arrête, arrête les étudiants et leur parle longuement. Il semble indiquer l'importance de suivre, d'être attentif à la personne qui se trouve devant, en gardant toujours la même distance, de même qu'avec la personne qui se trouve derrière.

Il montre avec trois étudiants. Cela semble effectivement très difficile aux étudiants de garder cette distance, surtout quand ils marchent en arrière.
Le professeur passe à un autre exercice : le bras droit fait quatre mouvements précis, pendant que le bras gauche en fait quatre autres. L'exercice consiste à synchroniser les deux bras en rythme, tout en comptant. Le professeur exécute les mouvements, tout en se déplaçant dans le local ; les étudiants doivent le suivre tout en faisant les mouvements. Beaucoup d'étudiants éprouvent des difficultés à le faire, ils semblent se perdre dans l'espace et les mouvements ne sont plus exécutés correctement.
Le professeur passe alors à autre exercice, puis encore à un autre et encore à un autre. Les exercices se succèdent assez rapidement. Il s'agit tout d'abord d'un exercice à deux, où les étudiants, en face à face, paumes de la main contre paumes, bras tendus, doivent se laisser aller en avant et se frôler joue contre joue. Ensuite, c'est un exercice en cercle, où les étudiants se tiennent la main en faisant des rotations des bras ; puis toujours en cercle, l'un contre l'autre, très serrés, les étudiants doivent se laisser aller de gauche à droite, tout en étant soutenus par le groupe. Le professeur ne s'arrête pas de parler et les étudiants exécutent les trois exercices sans trop de difficultés.
Ils se mettent alors par deux. L'exercice que le professeur montre à l'aide d'un étudiant consiste à effectuer des rotations tout en gardant un contact physique avec les têtes, qui ne peuvent en aucun cas se « décoller ». Les étudiants font cet exercice dans un grand silence, alors que pendant la démonstration, ils ont ri énormément – ils semblaient gênés d'effectuer un tel contact.
Le cours se termine par un exercice déjà fait précédemment, qui consiste à courir dans tout le local, en poussant des syllabes en rythme. Le professeur remercie les étudiants.

Si le « programme » se compose également de séquences de travail réservées aux projets et à leur interprétation qui débutent en début d'après-midi, régulièrement de longues soirées ou des séquences spécifiques d'après-midi sont consacrées à l'un ou l'autre livre en lien avec les projets, à leur discussion, à des exposés, à l'écoute ou à la vision de documents liés à leur contenu. Par exemple, s'il s'agit du *Théâtre et son double* d'Antonin Artaud, les étudiants peuvent aussi écouter l'enregistrement de *Pour en finir avec le jugement de Dieu* et appréhender cette approche singulière de la tradition orientale à travers l'imprécation de l'auteur à l'égard de la tradition européenne.

La présentation, à l'intérieur du « programme », de ce travail documentaire historique et de la mobilisation d'archives visuelles, nous apparait quelque peu frustrante par rapport aux descriptions des techniques du corps qui viennent d'être faites. Car en effet, elle indique l'importance d'un travail qui passe inaperçu dans le « spectacle de la profession »[437] théâtrale mais qui est de taille puisqu'il renvoie à l'enjeu de « l'intelligence historique » que nous avons abordé plus haut. De plus, elle indique également dans ce cadre l'importance et le rôle de l'audiovisuel dans la formation et l'évolution de la profession.

---

[437] Cf. J-M Chapoulie., *Everett C. Hughes, Le Regard sociologique, essais choisis*, (Textes rassemblés et présentés par), Paris, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1996.

C'est ainsi que pour développer leur savoir et nourrir leur imaginaire, les étudiants ont dû se confronter non seulement à l'étude de William Butler Yeats et à son univers mais aussi, sous la direction de l'ensemble de l'équipe pédagogique, à des ouvrages fondamentaux qui les mettent en rapport avec, ce que celle-ci appelle, les *classiques*, Constantin Stanislavski, Motokiyo Zeami, Antonin Artaud, Jerzy Grotowski et Eugenio Barba, Bertolt Brecht, ... et d'autres moins fréquentés, comme Ferdinando Taviani et Mirella Schino et leur *Secret de la commedia dell'arte*. On le voit, ce que ces pédagogues appellent les *classiques* sont ceux qui, à l'instar notamment d'Antonin Artaud, ont pu, à travers l'expérience de leur propre corps, se définir à la fois comme les praticiens et les penseurs de leur propre travail. A leur contact, les étudiants peuvent éprouver, au-delà des retours aux sources et aux traditions, que ces pratiques mises en rapport avec le monde d'aujourd'hui *donnent à l'acteur une place centrale appelant à l'élaboration de pratiques nouvelles*.

Les étudiants peuvent, dans cette perspective, toucher, modestement, à ce qui fait les filiations organiques - non les oppositions - que l'on est en train de redécouvrir, plus substantiellement, entre Constantin Stanislavski (celui de *La Méthode des actions physiques*) et Jerzy Grotowski[438] ou entre Vsevolod Meyerhold et Eugenio Barba[439]; ils peuvent comprendre, par le corps, le « théâtre pauvre » comme don au spectateur, objet de connaissance intime.

Aux travaux des pédagogues d'art dramatique cités plus haut, et pour traiter l'ensemble des matériaux que le projet génère, l'atelier s'est également adjoint des sessions intensives et quotidiennes de formation vocale, dirigées par Philippe Libert, ancien étudiant du Conservatoire Royal de Liège qui y a eu en charge la formation vocale, après avoir perfectionné sa formation, notamment, auprès du *Roy Hart Théâtre* dont on connaît la ténacité à insister - dans la foulée d'Antonin Artaud - sur le fait que le corps est la source réelle de la voix. Il s'est en outre adjoint des sessions, également intensives au quotidien, de formation corporelle et de mouvement, dirigées par Pietro Varasso (metteur en scène diplômé de l'INSAS et professeur de mouvement au Conservatoire Royal de Liège qui, dans le projet, aura par ailleurs la responsabilité de *La Mort de Cuchulain*), dont l'enseignement prend

---

[438] Cf. Virginie Magnat, « Cette vie n'est pas suffisante. De l'acteur selon Stanislavski au performer selon Grotowski », in *Théâtre/Public* n° 153, Paris, Théâtre de Genneviliers, Mai-Juin 2000, pp. 4-19; et bien entendu Thomas Richards, *At Work with Grotowski on Physical Actions*, London, Routledge Ltd, 1993 [trad. franç., Actes sud, 1995].

[439] Cf. *Meyerhold's Etude: Trowing the Stone* [Etude de Meyerhold: Le Lancement de la Pierre], *loc.cit.*

appui sur celui qu'il a reçu à Pontedera avec Jerzy Grotowski lui-même ou son successeur désigné Thomas Richards. L'atelier s'est, enfin, adjoint également la participation du percussionniste Michel Debrulle, dont la participation à de nombreuses créations scéniques témoigne de son intérêt pour la relation entre musique et spectacle: pour le projet lui-même, l'équipe pédagogique pouvait compter sur la formation qu'il avait suivie auprès d'un maître en Inde, où toute la transmission s'opérait par la relation directe, personnelle, « imitative », si l'on peut dire, et basée sur le corps comme instrument rythmique, directement. Michel Debrulle s'est composé une méthode personnelle d'initiation au rythme et à la musique par le corps.

3.4. Des nécessités du projet à l'interdisciplinaire

Les aspects Nô des « pièces pour danseurs » nécessitaient , comme nous avons pu le voir, de construire et faire « sonner » des instruments de musique propres aux musiciens. L'enseignement de Michel Debrulle[440] va y contribuer, mais par des voies, elles aussi, singulières. Ainsi, invite-t-il d'abord à une exploration du rythme sans recourir aux instruments de percussion (conga, djembé, par exemple) ou à quelques autres instruments qui demandent une position assise. En effet, en maintenant l'instrument en place, la notion de rebond, élément fondamental dans l'approche du rythme, est impossible à ressentir. L'organicité du rythme est donc re-découverte à l'aide du seul corps et de la conjonction de trois éléments : la voix, le mouvement et le clapping. La mise en mouvement du corps inclut la marche parfois jusqu'au mouvement dansé, mais sans l'idée de chorégraphie. La voix est utilisée, pas immédiatement dans le sens du chant, mais simplement de l'usage des cordes vocales. Quant au clapping, c'est le battement des mains. Le rythme impliquant forcément des notions de temps et d'espace, le mouvement induit permet de retrouver la tradition qui, selon Michel Debrulle, est perçue au niveau de la conscience collective mais a été perdue au niveau individuel. Il s'agit de retrouver l'organicité du rythme, liée à des actions de la vie quotidienne dans les sociétés traditionnelles, mais pervertie dans nos sociétés par la manipulation de machines, de boîtes à rythme, etc. L'enseignement débute par un travail sur le mouvement de marche « sur place », pieds nus, dans un endroit clos et demande une grande

---

[440] Les éléments de la méthode de Michel Debrulle que nous décrivons ont été repris d'un entretien qu'il nous a accordé, ainsi que de quelques notes non publiées relatives à sa pratique.

concentration. L'étudiant ne peut pas faire semblant. Une fois établie une espèce d'unisson au niveau de la pulsation, le travail se déplace alors sur des syllabes, au départ très simples, sur la base d'une méthode inspirée de la pédagogie indienne du rythme. Ces syllabes sont chantées puis un clapping est superposé sur certaines d'entre-elles seulement; et voilà qu'il y a mise en parallèle de plusieurs espaces différents: les pieds, la voix, les mains, ... tout d'un coup il n'y a pas unisson, il y a association de choses différentes qui font partie d'un ensemble. L'étudiant est amené, par exemple, à prendre conscience que le chant peut être différent du mouvement des pieds. En passant ensuite à des jeux, toujours en relation circulaire, l'étudiant arrive à la redécouverte d'un imaginaire rythmique. L'objectif de ce travail ne repose pas sur la notion de résultat ou de mise en application directe dans le jeu mais bien sur la notion de processus. Le but est de faire prendre conscience à l'étudiant qu'il est confronté à toute une série de questions et de réponses dans son propre corps et par rapport aux autres. C'est dans ce processus que le groupe a à identifier le réseau des nécessités propres au projet et à les résoudre par lui-même: construction, par essais et erreurs, d'instruments de musique non conventionnels, production de sons, utilisation de la musique dans son rapport au mouvement ou à la danse, etc.

Dans les sessions de formation vocale, le groupe des étudiants retrouve la plupart des séquences de l'enseignement de base de Philippe Libert: dans l'échauffement, les « manipulations » tirées des enseignements de Tanaka Min, les exercices hérités de Matthias Alexender et de Mosche Felfenkrais, respiration rythmique et relaxation, l'*ambulation orientée* inspirée d'Eugenio Barba (déplacements vers un but, modulés selon divers paramètres, hauteur, vitesse, poids, tracés - droite, courbe, etc.), *la ronde grotowskienne, objectivation, dans un tempo collectif, de la pulsation individuelle* (étudiants en cercle; conservation d'une équidistance entre eux; travail sur des variations collectives de vitesse, de rythme, de types de déplacements; rencontres frontales par deux dans les limites du cercle, dislocation des couples et reformation du cercle; etc.), développement d'une continuité « corps/voix », « corps/texte », « action/réaction », etc. à travers les lancements de balles et de bâtons, les jeux de lutte et les jeux de dague, inspirés des pratiques de Bryan Doubt et Monika Pagneux, ... Mais en rapport avec les nécessités du projet, les étudiants sont invités à explorer de nouveaux chemins inspirés des propres expériences de Philippe Libert, comme ce qu'il a appelé *Chemins croisés: voix -*

mouvement - marionnettes[441]. Ce travail part du principe que toute marionnette a une voix et que toute voix a un corps qui est dans l'espace. A l'intérieur de ce dernier, le corps se déplace d'une façon qui lui est propre. Pour le comédien, c'est une part de la construction du personnage de rechercher des typologies vocales et corporelles et d'en établir des alliages dramatiquement viables. Ce travail vise donc autant l'élaboration d'une « voix de marionnette » que la découverte des leçons que l'étudiant peut recevoir de ce « double » paradoxal. Le départ de cette recherche est la voix "naturelle" ancrée dans la réalité de l'individu-interprète. Il passe par une reprise de conscience des fondements de cette vocalité de base. Avec l'appui du corps, d'un objet, d'un texte - dit ou chanté -, de différentes relations à l'espace, les étudiants passent des connaissances physiologiques de base à la diversité des manifestations vocales, dont la *conscience* est souhaitable au plein « usage de soi » du comédien. Parallèlement à ce travail de développement et de repérage vocal, une investigation est menée sur des aspects du rapport à l'espace qui intéressent le comédien, et que les exigences et les particularités techniques de la manipulation de la marionnette mettent particulièrement en évidence: sens de la pesanteur, des « directions » corporelles, d'une fluidité du mouvement compatible avec un espace structuré verticalement. En support à cet éveil, les étudiants sont amenés, par la manipulation, à essayer d'intégrer physiquement les caractéristiques des marionnettes qu'ils ont eux-mêmes construites. Cette « marionnettique humaine » a pour but, à la fois, d'accélérer l'émergence d'une relation adéquate à la marionnette et de favoriser une prise de conscience approfondie de la relation voix/mouvement et des pistes de développement du potentiel vocal.

Ainsi peut-on voir, à travers les enseignements développés notamment par Michel Debrulle et Philippe Libert, combien leurs sessions quotidiennes deviennent les lieux de l'interdisciplinarité, mais combien aussi ces différentes techniques demeurent convergentes avec les travaux des Ateliers Ici et Maintenant et gardent en commun le souci constant de travailler à l'élimination des blocages pour atteindre quelque chose du noyau, de l'origine du corps. Et au moment d'évoquer l'apport de Pietro Varasso, on ne peut manquer de se référer à cette notation fondamentale de Jerzy Grotowski qui inscrit l'exploration de toutes espèces de techniques à cette quête essentielle:

---

[441] Titre de l'exposé qu'a fait Philippe Libert lors de la « Biennale Internationale de marionnettes d'Evora » en mai 1997, reproduit dans la Revue portugaise *A Revista Adagio* de 1997, revue trimestrielle, n° 19, A Revista Adagio Teatro Garcia de Resende, Parca joaquim Antonio de Aguiar, 7000 Evora.

> *J'ai commencé à me demander comment on avait utilisé cette énergie primaire, comment - à travers diverses techniques élaborées dans les traditions - on cherchait l'accès à l'ancien corps de l'homme. J'ai fait plusieurs voyages, j'ai lu plusieurs livres, j'ai trouvé plusieurs traces. Certaines de ces traces sont fascinantes en tant que phénomènes; par exemple, en Afrique noire la technique des gens du désert du Kalahari qui consiste à faire "bouillir l'énergie" comme ils disent. Ils le font à travers une danse extrêmement précise. Cette danse compliquée et très longue (ça prend des heures et des heures) ne pourrait donc être utilisée par moi comme instrument: premièrement elle est trop complexe, deuxièmement elle est trop liée à une structure mentale des gens du Kalahari, troisièmement pour les Occidentaux il serait quasiment impossible de tenir un temps aussi long sans perdre l'équilibre psychique. Il n'en est donc pas question, mais il est clair que dans le cas du Kalahari c'est le « corps reptile » qui agit.[...] Tout ceci est extrêmement compliqué et on ne peut pas en retirer un instrument simple.*[442]

Il s'agissait donc, dans le droit fil de cette notation, d'aller, à travers un dérivé d'une tradition, à la recherche de ce qui est « nettement artistique », des pas précis, un tempo-rythme, des vagues du corps et pas seulement de la colonne vertébrale, des chants ou des vibrations de la voix propres à aider les mouvements du corps, ... l'obligation d'avoir de la compétence, de refuser le dilettantisme. Les exercices, construits ou non à la lumière de Motokyo Zeami, se devaient d'aller dans ce sens, malgré les libertés que pouvait laisser le « rêve » de William Butler Yeats à l'égard du Nô. Car « que reste-t-il du théâtre, si son essence se dégage de la rencontre entre l'objectivité d'une technique et la construction d'une forme imprégnée par l'ethos de l'acteur, son bagage biographique, ses pulsions intimes, sa capacité à briser les circonstances? L'essentiel ne peut être que muet, il est action mais on ne peut le communiquer. Le groupe de théâtre est l'organisation de cette incommunicabilité et de ce réseau de nécessités personnelles. [...] »[443] Il s'agissait, pour continuer à paraphraser Eugenio Barba, à travers une série d'exercices structurés inspirés des maîtres, de mêler l'intérêt vorace à l'égard des traditions négligées - la Commedia dell'Arte, le cabaret, les formes populaires de spectacle -, à l'égard aussi de traditions plus lointaines - les spectacles classiques d'Asie, les cérémonies, les rituels d'autres cultures - à une effervescence d'expérimentations hardies, une fièvre pour briser les entraves, les mœurs, les structures figées; mais

---

[442] Jerzy Grotowski, « Tu es le fils de quelqu'un », in *Le théâtre ailleurs autrement*, Paris, Revue *Europe* n°726, octobre 1989, pp. 17-18.
[443] Eugenio Barba, « L'essence du théâtre », in Josette Feral, *Les Chemins de l'acteur. Former pour jouer*, Montréal, éd. Québec Amérique, 2001, p. 26.

aussi de créer les conditions d'un travail où puissent s'épanouir le talent individuel et la conscience d'une dignité d'artiste.[444]

3.5. L'interdisciplinarité ou « On fait feu de tout bois car on veut parler »[445]

Si ce premier étonnement a permis de mettre en évidence la formation interdisciplinaire de l'interprète - en l'occurrence l'acteur de théâtre - devenue une obligation eu égard à l'évolution des spectacles vivants qui requièrent de véritables échanges entre les arts, sa présence, au sein de l'école, comme un ensemble cohérent, constitue sans doute des voies où non seulement diverses disciplines convergent pour enrichir, au niveau créatif et imaginatif, la formation du futur acteur de théâtre, mais aussi où l'on assiste à un transfert des méthodes d'une discipline à l'autre, allant même parfois jusqu'à engendrer de nouvelles disciplines. Le dévouement et la volonté réciproque d'enseignants d'art dramatique et d'enseignants de cours de base, ont donc permis à d'autres projets d'être conduits, qui associent plusieurs disciplines, le cours d'histoire du théâtre assurant, en l'occurrence, la recherche dramaturgique. Par exemple, de grands travaux sur la tragédie racinienne ou la tragédie grecque ont été le terrain d'une pareille collaboration, organisant l'intervention ensemble des professeurs des cours de base (phonétique, corps, voix, mouvement). Il en a été de même sur d'autres travaux sur le théâtre épique, notamment dans l'approche du *gestus* ou du chant brechtien, ou de travaux sur la farce, par l'intégration du masque ou des techniques du clown, dans la recherche d'un jeu nécessairement extraverti, ou encore dans des travaux sur le jeu du comédien devant la caméra.

Ainsi a-t-on vu fleurir au gré de la nature des projets, ou de la présence dans l'école de tel ou tel pédagogue, de remarquables performances de combats scéniques, l'intrusion du masque ou du jeu clownesque, la comédie musicale, la danse de *style* ou de salon, la danse classique ou créative, le chant classique ou brechtien, le jeu du comédien devant la caméra, ...

---

[444] Eugenio Barba y note aussi l'urgence de sauver les jeunes générations de l'influence néfaste d'un apprentissage à l'intérieur de ces entreprises commerciales [que sont] certaines compagnies théâtrales. Cf. « Le paradoxe des exercices », *ibid.*, pp. 35-39.

[445] Ce titre est une citation de l'article de Patrick Le Mauff, « La représentation en questions, exemplaire », in *Alternatives théâtrales* 67-68, *loc. cit.*, pp. 17-19, où l'auteur répond à une question relative au caractère interdisciplinaire du spectacle: « Comment l'utilisation de différentes formes de théâtralité peuvent-elle prendre sens dans ce spectacle? ».

Si un projet comme le Projet Yeats, élaboré à l'intérieur du cours ordinaire du conservatoire, a permis de mettre en exergue ces transferts de méthodes d'une discipline à l'autre, comme le montre, par exemple à un degré épistémologique, le décodage du rythme ouvrant de nouvelles perspectives aux techniques déjà éprouvées de la libération de la voix naturelle, il doit également être mis en relation avec la dimension que nous avons mise en exergue à travers la présentation et le développement du spectacle « Rwanda 94 » : celle de la compréhension du monde présent. Ce lien nécessaire à faire, au sein de processus de formation, entre la question du sens et l'interdisciplinarité est appuyé par la réponse éclairante que donne Patrick Le Mauff à la question qui lui était posée[446] :

> *Elle est nécessaire parce qu'une vision univoque, uniforme, ne rend pas compte du monde. Il est préférable de tourner autour d'un objet pour le saisir. C'est ainsi que je ressens les différentes formes de théâtre qui sont utilisées. J'ai face à moi un groupe qui semble sans cesse se poser une question: je veux parler de cela, quelle est la forme la plus adéquate? C'est pourquoi nous passons sans cesse d'un registre à l'autre, à des modes de représentations très éloignés. Certains évoquent Piscator, le Teatro Campesino, une conférence magistrale, le music-hall, un oratorio ... On fait feu de tout bois car on veut parler. Peut-être aussi que dans un an, telle solution choisie apparaîtra obsolète, inopérante. J'ai eu l'impression d'assister à un condensé de l'histoire du théâtre. C'est peut-être cela une représentation idéale, celle qui ferait chaque soir la genèse de son histoire.*

Cette réponse précise bien la notion d'interdisciplinarité au sein même du travail d'interprétation théâtrale où l'on distingue des traditions techniques et pas seulement des opinions esthétiques. Elle éclaire la maîtrise des différentes formes de spectacle donné au comédien « complet » en tant que ressources pour la formation et l'expression dramatique.

---

[446] *ibid.*

4. Un projet de base: le jeu intérieur

4.1. Mise en situation

Après avoir vu un projet de finalité et tenté de découvrir le travail qu'il pouvait y avoir derrière, revenons à présent en arrière et attardons nous à un projet de première année. Le projet en question s'articule autour de « La Ceriseraie » d'Anton Chekhov, qui a été montré dans le cadre des évaluations publiques de juin 2002.

Ce projet se déroule dans une des annexes de l'Emulation. Cette observation s'effectue au début du mois de mai, soit plus ou moins au milieu du travail d'ensemble. Les étudiants ont déjà commencé à travailler sur le texte, ainsi que sur la construction du personnage.

Ce travail est dirigé par un des trois professeurs d'art dramatique, accompagné de deux assistants, anciens étudiants du CRLg. Il est 11 heures, le professeur arrive dans le local situé au sous-sol de l'annexe. Il s'agit d'une sorte de cave dont le sol est recouvert de carrelage. Il n'y a aucune fenêtre, la seule lumière est diffusée par un énorme projecteur orienté vers le plafond. Les étudiants sont maquillés et en costume. Les deux assistants sont également déjà là. Le professeur arrivé, tout le monde se rassemble dans cette cave, autour d'une grande table sur laquelle se trouvent des cahiers, des livres, des cendriers remplis de mégots de cigarettes, des gobelets en plastic, un thermos de café, du lait. Certains étudiants sont assis autour de cette table, d'autres sont debout. Le professeur assis à table met au point, avec les deux assistants, l'ordre de passage des étudiants qui vont présenter les « moments privés » de leur personnage. Il demande l'attention de tout le monde et présente l'organisation de la journée de travail.

4.2. Les bases pédagogiques du projet

Au niveau du processus de formation, ce projet arrive, pour les étudiants de première année, après deux trimestres de travail. Lors du premier, ils ont pu

éprouver les multiples dimensions des exigences que requiert l'interprétation d'une pièce de théâtre. Pendant le deuxième, les étudiants ont été amenés, à travers une batterie d'exercices centrée sur les « Etudes » stanislavskiennes, à travailler sur les bases fondamentales du jeu d'acteur: personnage, actions physiques, espaces, relation au partenaire, ... Le troisième trimestre se présente alors comme la mise en application des acquis de ces « Etudes » stanislavskiennes à travers la mise en scène par un pédagogue d'un projet du répertoire dramaturgiquement plus élaboré.

4.3. La biographie des personnages et les moments privés

C'est donc dans ce cadre que s'inscrit cet exercice des « biographies » dont la consigne est de raconter la vie du personnage à la première personne, depuis le début de sa vie – c'est-à-dire d'où il peut se souvenir - jusqu' au début de la pièce. A l'intérieur de cet espace/temps, les étudiants doivent d'une part interpréter un « moment privé » de leur personnage qui lui est personnel, c'est-à-dire qui n'a aucune interférence avec les autres personnages de la pièce, et d'autre part, deux interprétations où ils doivent développer un passage de la vie de leur personnage qui leur semble important, éventuellement avec un partenaire :

Les premiers étudiants à présenter leur travail montent à l'étage se préparer. Les autres restent autour de la table silencieux. On sent une atmosphère de concentration monter progressivement. Le professeur et les deux assistants sont également autour de la table et discutent de choses et d'autres. Après une demi heure, le premier étudiant est prêt. Tout le monde se lève de la table et passe à l'étage où va se dérouler le travail. Les étudiants ont emporté leur chaise avec eux qu'ils placent de part et d'autre d'un banc, préalablement placé à l'usage du professeur et des deux assistants. L'espace où se déroule l'exercice est une énorme pièce sombre, dont le plancher est en bois et les murs peints en noir. L'éclairage se fait par l'intermédiaire de projecteurs dirigés vers un espace de jeu, situé dans le fond la pièce, délimité par le banc et les chaises placées par les étudiants. Le premier étudiant s'installe sur une chaise face à ce public et commence l'exercice. L'éclairage est géré par un autre étudiant. L'ambiance est très concentrée, tout le monde regarde et quelques rires se font entendre par rapport à ce que dit le personnage. Le professeur prend des notes.

Une fois le premier exercice terminé, un étudiant nous invite à retourner en bas, où tout le monde se remet autour de la table. Le professeur reprend ses notes et les affine. Ainsi de suite pendant trois passages de personnage pendant lesquels les étudiants les regardent très attentivement et écoutent ce qu'ils racontent sur leur vie. Le professeur et les assistants ne parlent pas entre eux de ce qu'ils voient. Ils ne se disent mot. Après ces trois biographies, il est 13 heures, tout le monde se retrouve autour de la grande table pour écouter le « retour » du professeur. Entre-temps, la table a été nettoyée et tous les étudiants, ainsi que les assistants, ont pris de quoi prendre note. Pendant le « retour » du professeur, les deux assistants écoutent attentivement et prennent des notes, alors que parmi les étudiants, si tous écoutent, certains seulement prennent des notes. Le professeur parle des trois biographies qui ont été présentées et s'adresse à tout le monde. D'une manière générale, il reprend tout ce que les étudiants ont proposé, en revenant sur les différentes étapes de la vie du personnage en insistant sur la crédibilité, le concret de ce

qui est raconté et comment ce qui est raconté se montre par le corps, c'est-à-dire les détails qui font que l'on croit au personnage. Il insiste en expliquant qu'il faut trouver comment rendre compte des relations sociales entre les personnages ou entre le personnage et les personnes qui ont traversé sa vie.
Ces « retours » sont lents, prennent du temps, les étudiants s'impatientent, certains soupirent, l'ambiance se dissipe. Le fait que ce local soit complètement occulté donne une sensation d'être hors du temps. Les corps des étudiants sont prostrés, repliés sur eux-mêmes, on perçoit une certaine souffrance liée à ses longs temps de parole que les étudiants ne semblent pas réellement maîtriser, ou du moins comprendre dans leur ensemble. Le professeur insiste sur le fait que les personnages se construisent avec le regard des autres personnages, à travers leur biographie, que les relations sociales des étudiants participent également à la construction de leur personnage et leurs propres relations sociales. Pour étayer cet aspect, le professeur revient sur certains personnages de la pièce, et explicite les rapports de force entre classes sociales, entre par exemple une servante et la fille de la maîtresse de maison. Il invite donc les étudiants à réfléchir comment, à partir de leur propre corps d'étudiant, rendre compte de ces rapports de force à travers le corps de leur personnage, à partir de choses concrètes, de détails soigneusement choisis.
Après une pause de 15 à 16 heures, les travaux reprennent par une autre série d'exercice de biographies et moments privés, suivi des « retours » du professeur dont les commentaires insistent toujours sur la nécessité de travailler sur des choses concrètes que les étudiants doivent aller débusquer en cherchant dans leur imaginaire, en trouvant les moments déterminants de la vie de leur personnage qui l'ont construit tel qu'il est. Il est minuit, six étudiants sur dix-sept ont présenté leur exercice. Le professeur clôture la journée de travail, avec les assistants, en donnant rendez-vous au lendemain. Les étudiants ont l'air extrêmement fatigués, la plupart se changent sans se démaquiller et quittent le local.

4.4. A la recherche d'une historicité

A ce stade du « dévoilement » progressif de ce qui peut se passer derrière les portes de chaque atelier, de chaque projet, il convient, tant le chemin vers ce que nous avons appelé le *noyau* de la formation se laisse de moins en moins appréhender, pour ne pas dire apprivoiser, d'admettre que ce terrain singulier ne se livre pas sans résistance. Il y règne une atmosphère à la limite du secret que l'on pouvait retrouver dans les milieux des corporations et du compagnonnage. Notre interprétation de cet atelier particulier, procédant d'une analyse de matériaux spécifiques, ne sera, certes, jamais ni complète ni totalement juste dans la mesure où la rencontre ou non des objectifs de cet atelier se révèlera beaucoup plus tard sur les scènes de théâtre[447]. L'aspect fondamental de ce projet est complexe et identifié par l'ensemble des formateurs du CRLg comme central, déterminant et incontournable dans le processus de formation des étudiants. Pour mettre en évidence cette dimension essentielle du devenir d'acteur, nous avons trouvé

[447] Mon cheminement dans ce milieu me permet aujourd'hui d'avancer qu'effectivement un certain nombre d'étudiants a atteint ce degré de maîtrise théâtrale et sont devenus des professionnels capables d'utiliser et de reproduire ce type d'exercice dans leurs pratiques. Sur le plan historique, ces comédiens ont acquis, incorporé un habitus que l'on pourrait caractérisé comme praxis particulière; autrement dit, ils ont atteint les objectifs liés à ce point de passage obligé « jeu intérieur ».

pertinent de travailler à partir d'un matériau récolté lors de nos observations de réunions pédagogiques[448] autour de ce point de passage obligé « le jeu intérieur ».

Cette analyse repose essentiellement sur la confrontation de différents points de vue des formateurs qui reflètent, en dernière instance, les subjectivités formatives qui caractérisent le processus pédagogique global:

> *Tout le monde semble bien sûr distinguer intuitivement et rationnellement le jeu, les techniques et les objectifs poursuivis par jeux intérieurs, jeux épiques. Même si dans tous les cas, avec des guillemets autour du mot vrai, il s'agit bien de mettre en scène des choses vraies, des choses crédibles, et non pas extérieures dans le sens factice, superficiel, cliché, ficelle de métier, etc.*
> *Mais si on peut poser-là une barrière, une limite entre la filière de production de jeux, dite jeux intérieurs et la filière de production de jeux dite jeux épiques, ça semble plus flou après, à l'intérieur de cet espace disons de jeux intérieurs, filière de production de jeux par l'intériorité, puisque aussi bien après les ateliers points de passages obligés, semblent plutôt se définir par style, c'est-à-dire farce, jeux tragiques, et que dans tous ces modes d'expression, les qualités qu'on attend sur le travail de jeux intérieurs sont également requises.*
> *Il y a eu également des propositions concrètes.*
> *C'est vrai qu'il y a eu également un autre débat tout à fait important sur lequel il faudrait prendre option d'ici la fin de la journée qui concernait avec son équipe déjà un consensus assez large pour redéfinir le travail dans ce type d'atelier comme un travail pédagogique avant tout et où la préoccupation d'aboutir à un produit scénique montrable et évaluable devait devenir secondaire et non plus la préoccupation finalement avouée ou non principale.*

Si l'objectif commun à atteindre, sur lequel l'ensemble des formateurs s'accordent, est bien d'arriver, pour l'étudiant (et l'acteur), à produire du vrai en scène en se basant sur des exercices intériorisés, il apparaît nettement que les cheminements, les voies pour y arriver sont multiples et variées et qu'ils résultent de l'expérience unique de chaque formateur dans la transmission de ce savoir technique.

Il va de soi que ces formateurs, tout en partageant un idéal commun que l'on pourrait expliciter par un profil professionnel particulier par rapport à l'ensemble de la formation en Communauté française de Belgique, illustrent, à travers leurs pratiques formatrices, des divergences quant à la manière de mettre en œuvre cet

---

[448] Ces réunions pédagogiques ont pour objet la mise en commun des expériences de chaque formateur et leur confrontation autour des enjeux et des finalités de chaque point de passage obligé dans le souci de construire une matrice commune de formation. Les extraits repris ici ont été tirés de la retranscription des cassettes audios qui ont enregistré toutes ces discussions au cours du dispositif d'observation.

idéal. Ces subjectivités en acte montrent paradoxalement des visions communes (idéologiques) d'un profil à construire, tout en s'affrontant sur le comment inscrire dans les corps, les esprits, dans l'imaginaire des futurs acteurs, cette même conception.

Ces moments privés que l'on demande à l'étudiant de produire, ici et maintenant et, *in fine*, sur scène en tant que professionnel, constituent bien une totalité par définition dialectique: une discontinuité que sont ces exercices particuliers et une continuité (quelque part idéale) qui, si elle est atteinte, peut produire du vrai sur scène et donnera vie à ces moments privés, vécus par l'étudiant et le formateur comme séparés dans le cadre de la formation:

> *Ce que j'entends par moments privés, ce que j'avais vécu via ce système là n'avait jamais de corrélation après le travail, il n'y avait pas des relations directes. Pour tout c'était périphérique, soit à la pièce, soit au personnage, c'est peut-être une façon d'appréhender le personnage pour le metteur en scène et pour l'acteur de manière pas trop violente et, au bout du compte, quand on abordait la pièce, les moments privés disparaissaient comme tels et qui se retrouvent dans l'acte professionnel.*

Il me semble ici que ce fameux paradoxe trouve son dénouement en tant que synthèse de tous les moments privés vécus en discontinuité, et par les formateurs qui les vivent comme représentation future du métier, et par les futurs acteurs qui les représenteront effectivement en situation professionnelle:

> *Moi, quand je fais des moments privés, je fais toujours après une analyse et je demande à chaque étudiant de relire tout le texte et d'établir une grille de l'information sur son personnage. Une information objective aussi, qu'est-ce que disent les autres personnages, mais aussi qu'est-ce qu'ils disent de lui; même quelles sont les actions que l'on peut repérer dans le texte, marche, rire, pleurs. Essayer de dégager du texte un maximum d'informations, d'abord objective mais aussi subjective, c'est-à-dire tiens, il se comporte comme cela dans telle scène. Qu'est-ce que cela peut m'apprendre sur le personnage en termes d'hypothèses, en termes de caractéristiques ? Et tout cela fait les consignes, un choix de caractéristiques physiques et psychologiques du personnage, à traduire en termes d'action. Je considère le moment privé comme un moment qui permet d'explorer un conflit fondamental du personnage. Il doit y avoir une audition de posture de voix, travailler sur une réplique, au moins une phrase, sans personnage extérieur imaginaire.*

Ces mises en situation particulières nous semblent être des moments critiques dans le parcours initiatique des étudiants dans la mesure où ils constituent un des « passages obligés », en soi et pour soi. Ils déterminent chez ces derniers un ancrage de la culture professionnelle qui a cours au sein du CRLg. Cette culture s'exprime en terme d'actions/réactions qui formeront la pratique professionnelle future qui caractérise cette tradition théâtrale particulière; le tout constituera ce que nous appelons l'historicité qui, en dernière instance, n'est qu'une accumulation des pratiques réflexives propres à cette école et à tout ce qui la constitue. Ce processus d'accumulation des connaissances constitue cette historicité en devenir permanent qui se cristallise, certes, dans les formations, mais également dans les productions scéniques et dans les productions théoriques liées à l'activité théâtrale. Pour illustrer cet aspect, nous renvoyons aux ruptures et aux évolutions[449] qu'a connues l'école tout au long de sa construction:

> *C'est très important. Un des objectifs des moments privés, là je parle dans le rôle de directeur d'acteurs, pour moi ça parle de ce que je crois être une réalité, qui est que le jeu de l'acteur est grandement déterminé par l'interprétation qu'il a de ce qu'est le théâtre en général, mais aussi de ce qu'est la pièce pour lui, de ce qu'est le personnage, c'est quelque chose qui détermine grandement les capacités de l'acteur à rêver son personnage, et à jouer l'interprétation qu'il en a et c'est intéressant dans le processus d'un directeur d'acteurs de mettre en place des exercices qui permettent de, et c'est pour ça que c'est important pour moi dans la consigne, il n'est pas joué quelque chose de la pièce, c'est quelque chose que lui doit construire mais en relation avec l'univers de la pièce, évidemment, pour prendre conscience de l'interprétation qu'il a de son personnage, de la pièce, de ses objectifs. C'est important d'agir là-dessus, dans le processus de directeur d'acteurs. Ça ne passe pas uniquement par : on discute à table, parce que l'interprétation que l'on a d'un acteur est parfois inconsciente, mettre en place des exercices qui permettent de faire apparaître ce qui en jeu, ce qui doit se produire. C'est une chose assez utile.*

Si l'historicité, ici, exprime bien les pratiques, la culture, la tradition, qui doit, *in fine*, aboutir à un jeu théâtral professionnel vecteur de l'idéologie multiple dont sont porteurs les formateurs, comme plus tard des acteurs, il ne faut pas oublier qu'il s'agit aussi de « psychologie » et de « créativité/imagination ». En effet, car il s'agit aussi pour le formateur d'une part d'obtenir l'implication de l'acteur et d'autre part, d'aider l'acteur à trouver des « jeux ». De ce point de vue pragmatique, l'enjeu est également d'obtenir la disponibilité personnelle et l'ouverture d'esprit de l'acteur.

---

[449] Cf. *supra* « Evolution et ruptures dans le formation au Conservatoire Royal de Liège, une histoire de l'école ».

Nous avons parlé de divergences et de contradictions entre les formateurs parce que, pour les tenants de ce projet, le théâtre et ses pratiques ne sont, d'une manière ou d'une autre, que l'expression de la vie, de la société, du système social dans lequel ce théâtre voit le jour. La vie est contradiction, le discours sur la société, comme sur le théâtre, ne peut donc pas faire l'économie de ces contradictions multiples qui la traversent. Ces points de vue subjectifs tendent vers une objectivité construite dans la contradiction, dans le débat; autrement dit, ils s'inscrivent, de fait, dans un pluralisme méthodologique[450] agissant et qui a comme prétention de transformer, si peu soit-il, les rapports sociaux dans le théâtre, comme dans la vie.

Pratiquement, et pour être le plus visible possible, il faut bien comprendre que dans ces moments privés, il y a également des rencontres singulières qui ont lieu entre des expériences singulières des formateurs et des individus singuliers que sont les étudiants:

> *(...), mais disons, il faut plutôt revenir au moment où je disais les qualités qu'on espère développer dans l'atelier jeux intérieurs sont en fait des qualités professionnelles qu'on veut retrouver dans toutes les pratiques théâtrales, qu'elles soient masquées, épiques, tragiques, réalistes, naturalistes, de cinéma. Mais que ce qui distingue peut-être l'atelier jeux intérieurs c'est ce que j'appelle moi, c'est un peu lourd comme vocabulaire, mais enfin, c'est filière de production de jeux, méthode de production de jeux, la méthode de produire, entre guillemets, du crédible en scène est différent, tu l'apprends par un autre...*
> *(...)dans les cours supérieurs, c'est la disponibilité de l'acteur pendant le travail, c'est-à-dire la capacité d'investissement, de concentration et de production immédiate de jeu dans une situation de répétition, on est pas totalement investi, (...) C'est une question de personne et de rencontre.*

Pour ne pas tomber dans un discours réductionniste, nous pouvons d'ores et déjà avancer que ces rencontres singulières ne se réalisent pas totalement, voire qu'elles s'inscrivent en bribe dans l'imaginaire et le corps des futurs comédiens. De cette façon, jeu intérieur ou pas, et si évaluation il y a à faire, c'est le jeu en scène qui la fera. Autrement dit, les intentions de vouloir faire peuvent être généreuses, elles ne sont pas suffisantes; mais comme toute formation, elle ne peut pas faire

---

[450] Depuis P. Bourdieu, nous pouvons dire en quoi les oppositions entre les méthodes qualitatives et quantitatives, entre objectivité et subjectivité, constituent une fausse querelle en sciences sociales, une opposition fictive, et que la réalité est mieux appréhendée sous l'angle d'un pluralisme méthodologique qui est, en soi, un dépassement de cette fausse querelle.

l'économie du pari positif sur les étudiants. C'est-à-dire que les étudiants ne comprennent pas, dans l'ici et le maintenant, ce qui leur est demandé en terme d'exigence institutionnelle. Mais leur participation, pleine et volontaire, montre leur sincérité à vouloir répondre à leur manière – et c'est ce qui fait leur singularité – à cette exigence.

Nous pouvons ajouter, dans le souci d'être complet, que les divergences entre pédagogues viennent également de leur propre interprétation de ce que sont les exercices compris dans le « jeu intérieur »...ou autres, de ce que sont les imaginaires professionnels de ces étudiants et de ce que, aussi, leur réserve la réalité de leur emploi:

> *- (...) mais moi aussi ça m'intéresse beaucoup parce que c'est tout à fait pénible pour le travail, c'est quelque chose à quoi je ne me suis pas heurté quand j'ai travaillé avec un certain nombre de personnes dans le cours supérieur, il y avait une plus ou moins grande, par moment, capacité. Mais dès qu'on descend un peu, mais même maintenant, c'est des gens, comme (...) , elle a son premier prix?*
> *-Oui*
> *- Ben voilà, pour moi c'est une catastrophe dans le sens de la non disponibilité au travail, à produire du jeu en répétition et je crois qu'elle a beaucoup, beaucoup de références, de très anciennes, de très lointaines. Comment la société actuelle nous livre-t-elle les êtres humains, dans quel état émotionnel, imaginaire, culturel, ça passe par des problèmes de disponibilité physique, ça passe par des problèmes de capacité à avoir développé des techniques de production de jeu glanées dans les cours, adaptées à soi et qu'on peut utiliser quand on vous demande de préparer quelque chose, c'est un vaste problème; jusqu'à une attitude mentale qui attend tout, qui veut d'abord être éblouie avant de concéder à un essai, mais c'est pour moi un vaste problème et ce que je constate en tout cas, c'est que l'école ne le résout pas très bien depuis quelque temps.*

On peut donc pointer, ici, une tension entre le désir et l'imaginaire qui s'exprime dans les mises en situation subjectives et par conséquent dans les confrontations d'avis et ceci malgré un idéal qu'ils partagent ensemble. Ils expriment cet idéal comme la recherche d'une crédibilité en scène, vecteur d'une intelligence historique cristallisée obligatoirement dans le fait de donner un sens à ce que l'on fait: le théâtre est éthique[451] ou il ne l'est pas. Il ne s'agit pas d'un discours pour le discours mais d'une réalité pratique, réflexive, autrement dit, d'une *praxis*. En plus de cet état de fait présent, cet atelier prend une forme naturellement complexe, au sens

---

[451] Cf. A. Jacob, *Cheminements. De la dialectique à l'éthique.*, Paris, Anthropos, 1982.

qu'Edgar Morin donne à ce concept[452]. Effectivement cette complexité s'exprime à travers des conflits, des antagonismes et des tensions que vivent les protagonistes de cette relation de formation. Cette relation est multidimensionnelle par définition dans son déroulement, dans sa réalisation et, surtout, dans sa compréhension. Ici, nous pouvons noter l'existence inévitable de « parasites », externes et internes, qui vont influer sur l'ensemble de la relation, qui vont rendre sa compréhension[453] difficile. Par conséquent, ces difficultés seront à la base de conflits tout d'abord dans le chef des étudiants (jeu intérieur/conflit intérieur) dans la mesure où, face aux exigences de l'exercice, ils doivent arriver à résoudre par leur corps les tensions qui naissent d'un discours abstrait tenu par les formateurs et la nécessité de le traduire dans des actions concrètes et crédibles. Ces conflits apparaissent également dans le chef des formateurs dans la mesure où ils se posent la question de savoir pourquoi les étudiants ne comprennent pas ce qu'ils exigent d'eux, et dans le chef de l'institution de formation dans son ensemble par une remise en question constante de l'adéquation de la formation en générale et de cet exercice en particulier aux réalités économiques en terme d'employabilité des étudiants en tant que futurs comédiens professionnels. Il va de soi que les réponses à ces questions que posent ces conflits, à quelque niveau que ce soit, vont jalonner les parcours professionnels des formateurs comme ceux des comédiens en devenir. Dans la pratique, le théâtre se charge de montrer aux uns et aux autres la pertinence et la crédibilité comme la capacité de chacun de donner, de recevoir et de rendre[454]. Les formateurs réalisent que certains de leurs étudiants ont incorporé ces fameux discours abstraits et sont capables de le traduire et de leur donner vie et sens par leur corps en tant que comédiens professionnels; ces derniers, à leur tour, se rendent compte dans le jeu scénique qu'ils ont effectivement compris l'exigence de leurs formateurs dans la mesure où ils sont capables de la transposer, de la décoder, de la décrire, de la construire, de la comprendre et de la mettre en œuvre dans leur propre réalité professionnelle[455].

---

[452] Cf. E. Morin, *La complexité humaine*, Paris, Flammarion, 1994.

[453] « C'est le modèle de la communication, fonction centrale du discours qui introduit au niveau du pôle de la réception dans l'auditeur toutes une série de termes concurrents dont la compréhension: on distingue, en plus, au niveau de ce pôle de la réception l'interprétation, la transposition, le décodage, l'explication, la description, la traduction, etc.; ce n'est qu'abusivement que ces termes sont employés comme synonymes. », in *Encyclopédie philosophique universelle. Les Notions philosophiques*, Paris, P.U.F., tome 1, p. 388.

[454] Comme dans toute formation, ce n'est que plus tard que les graines semées se métamorphosent en « fruits mûrs ».

[455] Les acteurs de cette pratique se rencontrent dans une formation particulière, c'est-à-dire théâtrale, où l'outil principal est le corps. Les étudiants qui acceptent de rentrer dans ce parcours se donne à travers leur outil corporel en devenir - donc transformable et façonnable - dans la mesure où c'est volontairement qu'ils acceptent la réception active des savoir-faire de leurs formateurs et sont à même, à leur tour, de leur rendre sous une forme ou une autre. Quelque soit la forme de ce rendu, ils sont obligés de traduire, *in fine*, les exigences de cette relation dans des actes professionnels, qu'ils soient posés sur un des plateaux de l'école ou sur une scène professionnelle.

Nous voyons bien ici que le théâtre en tant qu'activité sociale particulière n'échappe pas, en dernière instance, à ce qui lui donne naissance et sens, à savoir le cadre historique dont il est issu. Dans cette perspective, il est tout à fait normal de partir du théâtre pour comprendre la société, et vice et versa. Le CRLg, comme institution de formation théâtrale, est doublement ancré dans ce « tout social », et ceci quel que soit le discours qu'il peut tenir sur ses pratiques. D'une part, il ne peut faire l'économie des réalités socio-économiques qui infléchissent directement ses pratiques, voire son désir d'un théâtre particulier et d'un acteur porteur de cet idéal. D'autre part, il compose avec cet état de fait et, se faisant, s'inscrit dans ce que nous avons nommé « l'érection du pôle des réalités en paradigme »[456]:

> *Une autre branche d'étude serait l'analyse de la représentation théâtrale elle-même comme se déroulant dans un certain cadre social. Or ces cadres sociaux de représentations théâtrales varient d'après les pièces, d'après les manières de les interpréter, d'après les différentes écoles et traditions théâtrales. Ces variations peuvent être étudiées et confrontées avec les cadres sociaux réels et avec leurs transformations. Il ne paraît pas douteux qu'il y ait parfois correspondance et même interpénétration entre les deux cadres toujours distincts, et parfois contradiction. Mais ces conflits entre le cadre théâtral et le cadre social réel présentent eux-mêmes un grand intérêt sociologique.*[457]

En suivant Georges Gurvitch, nous constatons que toute pratique sociale, quelle qu'elle soit (théâtrale et sociale), ne se laisse signifier que si elle se fait « dévoiler » par la totalité dialectique, et donc contradictoire, qui la conditionne – pour ne pas dire la détermine -, et dans laquelle elle se manifeste à travers des actes sociaux concrets. En cela, elle fait aussi société qui est, historiquement parlant, la seule à même de permettre à cette pratique d'être *praxis*, dans la mesure où elle réactualise en permanence le corpus théorique par sa mise en scène quotidienne:

> *(...). Tout ce qui ramène vers l'étudiant me paraît tout à fait contraire à notre enseignement et c'est une position politique en fait. Mais c'est la différence entre ce qui se fait ici et ce qui se fait dans d'autres écoles. C'est évidemment, pour rajouter encore un élément malheureusement pesant sur la formation de l'étudiant, c'est non seulement toute la société qui sacralise comme ça l'individualisme, la personne de l'enfant, de l'adolescent, etc., mais*

---

[456] Cf. *supra*.
[457] Cf. G. Gurvitch, « Sociologie du théâtre », in *Les Lettres nouvelles*, n°35, Paris, Julliard, février 1956, pp. 202-203.

> *c'est aussi ce qu'ils peuvent voir au cinéma et même pour beaucoup au théâtre. C'est que Marie Gillain n'a pas besoin de faire des études, c'est que le théâtre n'a pas besoin d'une Emilie Ducquenne, qu'on va chercher les gens qui ont la gueule de l'emploi, une chanteuse devient une actrice, etc., et pas spécialement des gens qui ont toujours des dons mais parce que on peut jouer avec beaucoup de bons acteurs, etc. et d'autre part chez les gens dont c'est vraiment la profession, qui ont montré des capacités, etc., ce qui est requis d'eux, neuf fois sur dix, c'est d'être complètement, quasiment tel quel. J'ai donné l'exemple de Philippe Noiret, ben oui, d'un rôle à l'autre, ça fait un seul personnage, aujourd'hui sa jeunesse c'est (...) jusqu'au Vieux fusil en passant par l'Anarchiste de dieu... c'est toujours le même personnage, maintenant un peu plus âgé, un peu plus drôle, un peu plus gros, un peu plus gastronome, un peu plus paresseux, c'est toujours le même, c'est ce qui est requis d'Isabelle Huppert, dans Médée, il ne s'agit surtout pas d'être transformée, et si elle n'a pas de voix, on lui mettra un micro.*

Ce dernier extrait de formateur mérite un commentaire. En effet, tous les discours ne s'équivalent pas : la mise en tension de l'emploi et du véritable professionnel, dont il est question ici, est caractéristique d'un discours de « gardien du patrimoine », elle est un topos d'une rhétorique artistique qui met l'accent sur la nécessité d'une morale du comédien, dans le contexte d'une communication difficile car il n'est pas possible de s'appuyer sur une expérience commune.

Quoiqu'il en soit, nous percevons bien à ce stade, la nécessité pour les formateurs et les comédiens en formation de faire de la sociologie au sens précis de la sociologie formelle de Simmel où l'on s'intéresse à la manière dont les individus créent des relations sociales et les mettent en forme.

5. Le noyau: les couloirs

Nous avons commencé ce chemin en partant de la réalisation d'un spectacle professionnel, dont certains des aspects avaient abordés au sein de l'école, « Rwanda 94 », réalisé par le Groupov, pour donner un point de comparaison sur les objectifs et les enjeux poursuivis par l'équipe pédagogique en matière d'éthique et d'esthétique dans le processus de formation en soulevant l'importance de la question du sens.

Nous avons alors pris comme première étape un travail de « finalité » présenté aux examens publics où nous avons montré l'importance de la notion d'interdisciplinarité

au sein même du travail d'interprétation théâtrale. Nous avons ensuite présenté, quelque peu à reculons, un travail qui entre dans la formation de base de l'acteur mené par des étudiants de première année. Cette étape nous a permis de montrer combien d'autres notions comme celle d'historicité, à travers laquelle s'exprime les pratiques, la culture, la tradition, doit aboutir à la transmission d'un jeu théâtral professionnel. Mais qu'il est également question, sur un plan plus pragmatique, de « psychologie » et de « créativité/imagination » quand il s'agit aussi, dans ces situations de transmission, d'obtenir l'implication de l'acteur et de l'aider à trouver des « jeux ».

Nous allons, enfin, aborder, ce « noyau » de la formation, que nous avons déjà tant de fois évoqué, en s'attachant à regarder un exercice très singulier dénommé « les couloirs ». Cette dernière étape du chemin que nous avons proposé de suivre pour tenter de décoder les différentes dimensions qui concourent à la transmission des compétences théâtrales, au sein des classes d'art dramatique du Conservatoire Royal de Liège, va mettre en évidence deux autres notions essentielles qui nous permettrons d'aborder la dernier partie de cette recherche et, par la même occasion d'en proposer une conclusion : il s'agit d'une part de la notion de silence et d'autre part de celle d'imaginaire.

5.1. Mise en situation

Cet atelier, d'une durée de quinze jours, s'est déroulé dans le courant du mois d'octobre 2001. Il s'inscrit dans la préparation du point de passage obligé « Grand style » et s'adresse à quatorze étudiants de « finalité » qui rencontreront, à son terme, un travail sur la tragédie.

Il se déroule dans un grand local, divisé en deux espaces: le premier, que nous avons nommé le « salon », et le second le « plateau », sont séparés par deux volées de taps noirs laissant un passage, une « porte » pour passer de l'un à l'autre. Le « salon » est constitué de plusieurs tables regroupées, entourées de chaises. Il y a également deux grands fauteuils et trois chaises plus confortables. S'y trouvent encore une armoire métallique renfermant des livres divers, ainsi qu'un coin cuisine, composé d'un frigo, d'une plaque chauffante, de tasses à café, de cuillères, etc. L'éclairage des projecteurs est tamisé, soutenu par des bougies. Le « plateau », lui,

quasi vide à l'exception d'une chaise, est éclairé par une série de projecteurs placés à hauteur de tête.

Il est 14 heures, les étudiants arrivent seul ou à deux, passent la porte d'entrée du local et entrent, surpris ou perplexes, dans cette ambiance feutrée. Ils regardent autour d'eux en silence. Le chargé de cours, responsable du projet, ancien étudiant du CRLg, les invite par un geste, sans mot, à venir s'installer autour de la table. En attendant l'arrivée de tous les étudiants, le pédagogue consulte des notes personnelles et échange, en chuchotant, quelques mots avec un assistant, également ancien étudiant, qui va l'accompagner tout au long du travail. Après quelques minutes, le responsable du projet prend la parole. Il s'adresse aux étudiants en parlant à voix basse et de manière lente pour leur expliquer le cadre et les objectifs de ce travail particulier. Les étudiants écoutent très attentivement et prennent des notes. L'ambiance est très studieuse.

5.2. Les bases pédagogiques du projet

Les origines de ce travail remontent à la mise en place des « Ateliers Ici et Maintenant » du Groupov[458]. Dans le travail de recherche auquel s'était attelé la compagnie, à l'époque, ces Ateliers ont pris deux formes différentes.

La première forme se fixe comme objectif d'arriver à une expression personnelle théâtralisée dans sa singularité. Il s'agit donc d'exiger du participant une expression qui lui soit entièrement personnelle, mise en forme et théâtralisée dans sa singularité même, c'est-à-dire en s'inventant les règles propres qui y correspondent. L'enjeu de ce type de travail est de faire le pari que le participant arrive à produire une expression entièrement nouvelle, jamais vue ni entendue. Evidemment, cela est impossible. La majeure partie du travail consiste donc à « accoucher » de plus en plus de quelque chose que le participant ne sait pas qu'il porte en lui, en récusant au fur et à mesure tout ce qui apparaît comme non original, tant du point de vue de la forme que du contenu. Sur ce chemin, long et sinueux, tout le monde produit un certain nombre de formes porteuses de tabous, de fantasmes, autant d'obstacles qui sont communs au plus grand nombre vivant à une époque donnée dans une même société, bien qu'ils soient, individuellement, vécus chacun de manière très

---

[458] Cf. *supra*

différente. L'enjeu de ce travail est d'aboutir à la prise en compte de la profondeur, de la violence, de la poésie et de la beauté de ce « règlement de compte » avec l'Histoire, avec l'histoire de l'individu et de la société dans laquelle il s'insère et avec l'histoire des formes théâtrales apprises.

La seconde forme, quant à elle, a comme ambition de mettre en jeu, de manière consciente, une relation triangulaire entre l'Histoire, au sens général, l'histoire des hommes, c'est-à-dire le moment de l'histoire où se trouve l'individu, le participant, et le Théâtre, au sens de l'histoire du moyen d'expression dans lequel le participant se trouve dans ce qu'il fait et dans le jeu intérieur - dans lui-même[459]. La finalité de cet atelier est d'arriver à produire des êtres fictionnels en transformation, avec des apparences, des comportements, des rythmes, des émotions congrues, qui permettent au participant d'être capable d'exprimer, sans un mot, uniquement par la présence du corps, leur situation dans cette relation histoire-théâtre.

A cet époque, ce travail dit des « couloirs », importé dans la pédagogie du CRLg, s'inscrit dans un processus habituel de la création dramatique, dans l'objectif de poursuivre une création d'un personnage et, en même temps, de l'inventer, en s'inspirant de ces deux types d'Ateliers Ici et Maintenant. En s'appuyant, pour démarrer le travail sur une certaine tragédie[460], sur le texte d'Antonin Artaud « Une Médée sans feu »[461], ce travail a pour finalité de faire prendre conscience aux étudiants et de rencontrer les différents problèmes que pose la tragédie pour un acteur.

Ce projet comporte deux dimensions, en tension, pour l'acteur: premièrement, il va devoir aller chercher des forces capables de rendre crédibles les rôles que l'on y retrouve, emprunts de monstres, de figures mythiques, de folie et de rage, ... et deuxièmement, il va devoir acquérir les techniques orales et langagières que nécessite la haute maîtrise du texte tragique[462].

---

[459] Ce commentaire est une réappropriation du discours de Jacques Delcuvellerie.
[460] Cf. R. Barthes, *Sur Racine, op.cit.* ; mais, aussi *Ecrits su le théâtre*, Paris, Editions du Seuil, 2002.
[461] Cf. Antonin Artaud, *Messages révolutionnaires*, Paris, Gallimard édition, 1979. D'une manière plus générale, l'œuvre d'Artaud est mobilisée pour aborder l'univers des surréalistes, l'inconscient et son rôle et, *in fine*, toucher ce que peut être le désir d'être acteur.
[462] Cet aspect particulier du Point de Passage Obligé « Grand Style » est pris en charge par un projet sur le « Phrasé », qui se tient en parallèle du projet « Couloirs ».

5.3. L'écriture automatique et le travail sur les associations

L'ensemble de cet atelier est construit en deux temps. Le premier va mener les étudiants à présenter, de manière individuelle, deux improvisations à partir d'un travail sur les associations d'idées et l'écriture automatique. Le second va transposer ce premier travail d'improvisation dans le dispositif dit des « couloirs », sur lequel nous reviendrons, en détails, par la suite.

Le pédagogue est assis à la table, les étudiants l'écoutent très attentivement. Il précise que l'espace « salon » où ils se trouvent doit être un endroit confortable dans lequel ils vont devoir travailler en silence. Ce silence est posé comme une consigne incontournable à respecter pour la réalisation du travail. Il doit être considéré comme un élément qui permet d'arriver à la création; « c'est de la sculpture de ce silence que naît l'acte théâtral. » Dans cette perspective, le responsable du travail demande donc explicitement aux étudiants d'être vigilants dans tous leurs déplacement, tous leurs mouvements, dans tous les rapports qu'ils vont pouvoir avoir entre eux, que cela soit dans le local qu'à l'extérieur de celui-ci. Il leur demande également de fumer le moins possible et d'intégrer dans leur travail la confrontation au manque que peut générer l'abstinence.

Après ces précisions, le pédagogue prévient qu'il va lire à haute voix un texte d'Antonin Artaud et invite les étudiants à prendre note des associations d'idées qui vont leur venir au cours de cette lecture. Il se met à lire le texte de manière lente, profonde. Certains étudiants exécutent la consigne, d'autres écoutent les yeux fermés. Au terme de cette lecture, il marque un long silence, puis enchaîne sur l'explication des consignes que les étudiants vont devoir suivre pour arriver à la présentation de leur improvisation: à partir des associations d'idées qui leur seront venues, d'ici la fin de la séance, les étudiants vont devoir se livrer à un exercice d'écriture automatique. Pour ce faire, ils vont devoir, en faisant appel à leur imagination, créer les circonstances de cette écriture, c'est-à-dire mettre en place une situation « décalée » par rapport à leur quotidien, qui va stimuler la création. Si cet exercice d'écriture est limité dans l'espace, il doit également être limité dans le temps. Sa base doit prendre en compte un triangle dont chaque pointe relie le monde d'Artaud, le « moi » de l'étudiant et le monde qui l'entoure. Pendant cette écriture, il ne faut pas se poser des problèmes de faisabilité, il faut écrire sans cesse tout ce que la pensée produit, sans retenue, sans censure, sans tabou. Ce premier jet achevé, il faut relire l'ensemble et relever tous les verbes d'action, les couleurs et leur fréquence de répétition, les matières, les objets et leur transposition dans le concret du travail d'improvisation, les formes du corps et ses relations avec les objets, les costumes, les maquillages. Le but de cette relecture est bien d'aller rechercher des choses concrètes afin de se donner les moyens de vivre quelque chose de fort sur le plateau. Enfin, de ce relevé, il faut élaborer une structure, un ordre pour pouvoir expérimenter toutes ces actions pendant l'improvisation.

L'improvisation, bien qu'elle ne peut pas être une histoire, une fable, doit être conçue, c'est-à-dire se dérouler dans un espace déterminé, avec les éclairages et les accessoires nécessaires. Mais elle ne peut pas contenir de mots, de phrases, bien que la voix soit permise.

Au terme de ces explications s'ouvre une séance de questions/réponses sur le sens de l'exercice et sur son organisation pratique pour les jours à venir. Aux questions du sens, le responsable du projet précise qu'il ne faut pas se la poser dans la mesure où elle apparaît comme une forme de censure à la création. Cette réponse laisse perplexes les étudiants, l'un d'entre eux insiste en reposant la question mais le pédagogue lui signifie, de manière autoritaire, que cette question est close. A la question de l'organisation des prochaines séances, il précise que le lendemain est consacré au travail d'écriture nécessaire aux improvisations qui ne commenceront que les deux jours suivants. Il est donc nécessaire d'établir un ordre de passage de sept personnes par jour. De manière concrète, la première improvisation commencera à 14

heures, ce qui nécessite de la part de l'étudiant concerné d'être prêt pour cette heure. La réponse sèche à la question du sens a généré une ambiance trouble emprunte de frustration, d'étonnement, d'incompréhension. Une pause de 5 minutes est alors proposée, mais toujours dans le silence.
A la reprise, les étudiants sont invités à écouter un enregistrement sonore d'Artaud. Le local, dans son ensemble a été plongé dans le noir. Les étudiants se mettent à l'aise, certains se mettent torse nu, d'autres pieds nus; ils vont se mettre dans l'espace « plateau » à même le sol. Il est à présent 17 heures, les étudiants ont écouté Artaud, le local est de nouveau éclairé, ils reviennent progressivement autour de la table du « salon ». Le pédagogue en profite pour rappeler la consigne du silence dans ses aspects concrets et signale aux étudiants qu'ils ont une dizaine de minutes pour noter par écrit les associations d'idées qui ont pu leur venir jusqu'à présent. Ensuite, le responsable du projet distribue un nouveau texte d'Artaud, « Lettre à Henri Parisot », en ayant au préalable lu à haute voix une série de mots[463] *extraits du texte en invitant les étudiants à en prendre note et à les considérer comme des matériaux avec lesquels ils devront travailler pour leur écriture automatique. Il est 18 heures, la séance de travail est terminée, les étudiants reprennent leurs affaires, se changent et sortent en silence.*
Nous sommes à présent au premier jour des improvisations. Il est 14 heures, les étudiants sont dans le local éclairé par des bougies; certains lisent, d'autres flânent, le silence règne. Les étudiants ont pris possession du salon, ils y ont, chacun, délimité leur espace en déposant leur sac, leurs vêtements, différents accessoires. Le plateau a été aménagé, il y a une série de chaises disposées en demi-cercle. Certains étudiants se changent, mettent des vêtements amples. Ils sont tous à pieds nus. Le responsable du travail est assis à la table, ainsi que son assistant, ils lisent en silence. Le premier étudiant à présenter son improvisation est sur le plateau, derrière le taps qui fait office de porte, on l'entend marcher. A un moment donné, le pédagogue se lève, chuchote à l'oreille d'une étudiante et se dirige vers le plateau en soulevant le taps. Tout le monde se lève et le suit en silence. Chacun prend place sur les chaises, quelques secondes après l'improvisation commence. Le responsable et son assistant prennent des notes, les étudiants regardent, attentifs, concentrés. L'improvisation dure une demi heure; à son terme tout le monde se lève et rejoint le salon. Certains sortent du local, d'autres restent au salon, s'allument une cigarette, s'assoient à table ou dans les fauteuils. Pendant ce temps, le deuxième étudiant se prépare sur le plateau.
D'une manière générale, ces deux journées consacrées aux improvisations sont des journées très longues, se terminant aux alentours de minuit. Les improvisations durent environ une demi-heure chacune, les temps de préparation entre deux improvisations durent, souvent, plus d'une heure, le tout dans une ambiance silencieuse et individuelle. Au terme de la deuxième journée, le responsable du projet réunit tous les étudiants autour de la table, le local est éclairé à l'aide d'un gros projecteur, il y a également un fond musical. Il annonce qu'il va à présent commenter les improvisations, d'abord d'une manière générale sous forme de questions auxquelles les étudiants sont invités à répondre: « La logique irrationnelle des rêves est-elle introduite sur la scène? », « Ton action est-elle un précipité véridique de rêves? », « As-tu traité avec les puissances? », « As-tu opéré un sondage en profondeur de ton inconscient? », « As-tu réveillé la vie obscure du monde », « As-tu choisi les accessoires forts qui provoquent en toi des associations fortes? », « As-tu pris des risques? », « Que mets-tu en place pour te sentir libre? », « Que t'est-il arrivé d'imprévu? », « Qu'en est-il de ton goût du crime, de tes obsessions érotiques, de tes sauvageries, de tes chimères, de ton sens utopique de la vie et des choses, de ton cannibalisme? », « Où en es-tu avec ta capacité d'éveiller en toi un fleuve d'associations et de les traduire en impulsions physiques qui produisent des gestes hissés à la dignité de signes? », ... Face à ces questions, les étudiants, qui en ont pris note, paraissent perplexes. Le responsable reprend alors un commentaire en insistant qu'il faut être curieux de trouver en soi des gestes, des mouvements, il reprend l'idée de sculpter le vide et le silence. Il insiste également sur la nécessité de s'interroger sur ce que produit

---

[463] A titre d'exemple j'ai relevé: « Ombre », « s'introduire dans mon corps en rêve », « magnétiser mes testicules », « envoûter », « excréments », « horreur », « souvenir », « rire à mes rêves », « honte », « infestés », « magiciens », « sorciers », « harceler », « les dernières forces », « escabeau », « écraser », « soleil », « cri », « entrailles », « mort », « cadavre », « fumier », « embaumer », « corps puant », « tremblement », ...

un rêve à celui qui le fait, de réfléchir à ce qui nous touche aujourd'hui dans le monde, de comprendre qu'il faut pouvoir dire quelque chose de la vie, ... Pendant tous ces commentaires, le pédagogue s'appuie sur des exemples qu'il a vus pendant les improvisations, en insistant sur des actions précises qui lui ont raconté quelque chose. Il met constamment en exergue le fait de « fréquenter » les actions imprévues, de les reproduire plusieurs fois, ... Les étudiants prennent beaucoup de notes, bien que leurs visages traduisent de l'incompréhension.

Il est plus de minuit, les étudiants paraissent épuisés, tant physiquement qu'intellectuellement. Avant de clôturer la journée, le responsable précise alors la suite du travail: nouveau travail d'écriture automatique à partir des mêmes matériaux pour les deux jours suivants et deuxième série d'improvisations.

Nous sommes à la moitié du temps consacré à ce projet, les étudiants ont donc continué leur travail d'improvisation et de recherche de gestes, d'actions imprévues tout en tentant de développer leur imaginaire. Ils vont à présent entrer dans la deuxième phase du travail et commencer à expérimenter le dispositif des « couloirs ». Les consignes de départ sont de repartir des improvisations, de sélectionner deux ou trois objets, de prévoir des actions, de présenter un « être », et enfin s'offrir au public. Il est 15 heures, le plateau est divisé en sept couloirs à l'aide de larges bandes adhésives posées au sol. A une extrémité de chacun d'eux est placée une chaise, à l'autre un projecteur fixé à hauteur de tête. Sous ces projecteurs, une autre chaise a été disposée en bordure de chaque couloir pour le public. Sept étudiants sont donc assis sur leur chaise, à l'intérieur de leur couloir, certains sont maquillés, avec des éléments de costumes, d'autres sont nus, ... Une musique[464] *répétitive et lancinante occupe tout l'espace sonore, elle passe en boucle. Les autres étudiants, ainsi que les responsables du travail, sont assis sur les chaises réservées au public, en face de chaque couloir. Dans les couloirs on reconnaît certains objets qui sont apparus tout au long des improvisations. Après un long moment, les étudiants ont commencé, chacun à des moments différents et à leur rythme, a évoluer dans leur couloir respectif. L'exercice a duré quarante minutes. A son terme, les sept autres étudiants ont commencé à se préparer, pendant que les autres rangeaient et nettoyaient leur couloir. En effet, certains ont utilisé de la terre, de l'eau, du sang, du sable, des aliments tels des œufs, de la farine, ... Pendant tout ces temps de changement, personne ne se parle, le responsable du travail et son assistant prennent des notes. Une fois que les étudiants sont prêts, la deuxième série commence, toujours accompagnée de la musique qui passe en boucle.*

Au terme des deux séries, les derniers étudiants nettoient et rangent leur couloir, ceux qui doivent se laver vont le faire rapidement. Tout le monde se rassemble autour de la table du salon. Le pédagogue commence alors ses commentaires en reprécisant les objectifs du travail. Il insiste également sur la musique, en indiquant qu'elle n'est pas un décor sonore mais bel et bien un partenaire avec lequel il faut pratiquer. D'une manière générale, ses indications vont dans le sens qu'il est nécessaire pour les étudiants de trouver des moyens pour tromper leur raison et qu'un de ces moyens est d'investir leur corps en cherchant à voir ce qu'il raconte. Il invite les étudiants à continuer à chercher, à retravailler à partir d'actions précises qu'il a vues pendant le travail. Cette dynamique va encore se reproduire trois fois, jusqu'à la fin du projet. Après chaque couloir, le responsable va reprendre chaque improvisation, en précisant à l'étudiant de garder telle action et de continuer à travailler dessus, et à en abandonner telle autre. Tout au long de cette progression, les étudiants sont de plus en plus fatigués, de plus en plus à fleur de peau. Le projet se termine par une présentation de l'état du travail devant l'ensemble du corps pédagogique.

---

[464] Il s'agit de « Reactionary Tango » tiré de *Social Studies* de Carla Bley produit par A. Watt Production, 1981, (12'52).

5.4. Le silence en tant qu'imaginaire corporel

Ce dispositif technique central, que sont les « couloirs », cristallise et personnifie le profil professionnel désiré. Il est d'une part, pour les pédagogues, la technique par excellence qui va marquer dans les corps des étudiants le métier qu'ils auront éventuellement à exercer et à travers laquelle ils vont être jugés comme étant aptes à construire les personnages qu'ils auront à mettre en vie sur scène. D'autre part, ce dispositif constitue aussi pour les formateurs, d'une manière subjective, la matrice fondamentale de la formation et de l'inscription des étudiants dans ce registre de transmission d'un savoir faire théâtral tel quel[465]:

> *Donc la recette n'était pas dans l'exercice, mais dans toute une formation où cet exercice s'insérait. Donc on peut continuer longtemps là dessus je veux dire. Mais, qu'est-ce qu'on fait pour changer quelque chose à ça, chez nous, dans le sens qu'on souhaite, sans chaque fois reparler de tout ce que je veux dire.(...) Il y a un terrain où quand même c'est vraiment en termes d'outils.*

Les formateurs, dans leurs tentatives de vouloir transmettre une tradition sans savoir comment s'y prendre *in vivo*, veulent voir chez les étudiants s'inscrire les conduites professionnelles futures. Ces dernières s'inscrivent dans leur capacité à être capables de les faire ici et maintenant dans ce dispositif, puis plus tard sur scène:

> *Donc, chez nous déjà le pédagogue adopte cette attitude qu'il ne se prend pas pour plus malin que Marivaux, Shakespeare, et qu'il n'a pas le droit de faire n'importe quoi avec lui, c'est à lui de faire d'abord un trajet et que, s'il modifie ce qui semble être le sens premier de la pièce, une vision dominante qui existe sur l'auteur jusqu'à un certain point, alors c'est au terme d'un travail considérable, cohérent dont il peut rendre compte, et pas de pure amusette ou c'est amusant de prendre cette scène comme ça, la seule façon de monter Godot aujourd'hui, etc. Personne chez nous n'approuve ce type de désinvolture. Donc c'est la même attitude à inculquer aux étudiants et là nous nous heurtons à quelque chose qui domine aujourd'hui, effectivement, dans ce que je veux dire, la société nous livre dans quel état, c'est-à-dire, l'enfant depuis tout petit, et dans des familles d'un ou deux rejetons seulement, est le centre du monde, il peut traduire ses parents en justice s'il a reçu une baffe, enfin il est..., le crime suprême c'est la pédophilie, enfin, c'est la maîtresse qui a tort, ce*

---

[465] Les extraits de discours qui illustrent ce propos sont issus du même matériau que celui utilisé dans le chapitre précédent.

> *n'est pas le gosse, les parents viennent réclamer des comptes, etc.; la littérature est trop difficile donc on étudie Patrick Bruel pour faire des devoirs de français, tout est ramener comme ça sur lui, centre du monde et il s'amène chez nous dans cet état là, (...). Ça c'est donc quelque chose de culturel au sens large, de profond. D'autre fois on doit se battre, mais il me semble qu'il y a une possibilité, une ouverture, je considérerais que c'est bien l'inverse mais de front, il faut je crois le dire en même temps qu'on le pratique que c'est à nous de combler les distances galactiques qui nous séparent d'eux et pas de ramener le problème à quelqu'un qui a eu du mal à réussir ses humanités.*

Cet aspect des choses, qui démontre la présence dans le métier d'acteur, voulu par cette école, la continuité d'une tradition pédagogique particulière au travers de l'engagement volontaire des corps comme outil et support de cette pratique théâtrale, est fondamental car il donne un éclairage sur cette notion de corps théâtral comme étant différent du corps « normal ». Nous sommes ici au cœur de la question de la professionnalité, où si l'on préfère de la technicité, du corps de l'acteur. Par là, en effet, nous vérifions l'enjeu que constitue le rapport au public d'un point de vue esthétique. Pour le dire autrement, nous vérifions que la question de plaire au public reste pertinente dans la mesure où l'enjeu est de construire un corps visible pour le public, dans une société où les images du corps sont légion, et où il s'agit de corps d'excellence, y compris du point de vue de la simple présence. La question de l'imaginaire professionnel qui va suivre doit être prise, de ce point de vue, au sens premier de l'image publique de l'acteur qu'il convient d'être capable de soutenir, pour défendre la qualité professionnelle.

Si les modalités de transmission de ces savoirs faire peuvent apparaître peu stabilisés[466], ils existent avant tout comme culture intellectualisée à travers une série de textes fondateurs. Mais la difficulté pour les étudiants résulte dans le fait qu'ils doivent l'exprimer à travers un langage corporel, clair et précis, presque sans mot. Il ne s'agit pas ici d'un corps fantasmé, à la mode publicitaire, mais d'actes professionnels bien cernés qui ont comme seule médiation ce corps qui, en même temps, doit être porteur de cette culture théâtrale spécifique. Notons au passage que cette intellectualisation du corps s'inscrit de fait dans une relation de fascination paradigmatique propre à cette tradition historique du théâtre:

---

[466] Cf. G. Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Vrin, 1938.

> *(...)C'est-à-dire que par exemple si vous prenez au contraire la tragédie, comme elle est abordée à l'école, si quelqu'un n'a pas du tout la voix en ordre, s'il n'a pas la capacité d'être large au niveau vocal, d'avoir une palette de couleurs, etc., très très vite on entend quelqu'un qui a l'air de pousser un camion dans une montée, au bout de 5 minutes, vous n'écoutez plus la scène, et lui-même ne croit pas, consciemment ou inconsciemment à son personnage, tellement il entend qu'il peine, (...)*
> *La farce, l'acrobatie, la disponibilité corporelle, si quelqu'un est raide comme un manche à balai, il va avoir aussi des problèmes. Donc, Chekhov semble un peu simplifier ça. Et c'est d'ailleurs sans doute la raison pour laquelle à l'Actor's Studio, de plus en plus, on s'éloigne du théâtre, les travaux se font et se jugent sur des choses extrêmement proches de la vie quotidienne et des situations de sitcoms voire de cinéma au mieux, dans des costumes comme aujourd'hui, avec un matelas ou deux chaises (...).*

La construction d'un imaginaire professionnel et identitaire caractérise bien l'enjeu de cette transmission pédagogique. La structuration de cette relation se passera par le silence dans le corps du formateur et de l'étudiant. Cette mise en pratique se formalisera dans la mesure où les étudiants se montreront aptes à négocier la possibilité qu'ils ont à mobiliser leur corps comme imaginaire professionnel à être, à devenir sur scène, en s'appuyant sur le corpus théorique de ce dispositif et sa technicité intransigeante, à savoir le silence comme acte créateur:

L'Elève doit se taire, le Maître ne doit pas parler[467].

Il s'agit bel et bien ici d'une dimension anthropologique de la transmission des savoirs que l'on retrouve dans d'autres manières « de faire » les pratiques professionnelles, culturelles, voire populaires et folkloriques. Nous pensons à des pratiques particulières, qu'elles soient proches ou lointaines, à savoir par exemple les carnavals que connaissent les cultures à travers le monde – que l'on pense à celui de Binche et à son être central le Gille[468] – ou d'autres formes de cérémonies rituelles présentes encore dans des cultures africaines[469] et autres. Si ces exemples s'inscrivent dans des pratiques socio-culturelles qui se font par reproduction,

---

[467] Cf. *supra* « Le silence comme obligation ».
[468] Cf. par exemple Daniel Fabre, *Carnaval ou la fête à l'envers*, Paris, Gallimard, 2000 et Michel Revelard, Guergana Kostadinova, *Le Livre des masques – Masques et costumes des fêtes et carnavals*, La Renaissance du Livre, 1998; ou encore sur le carnaval de Binche plus particulièrement, Michel Revelard, *Le carnaval de Binche*, La Renaissance du Livre, 2002; Andelson Garin, *Binche et le Carnaval*, Imprimerie Provinciale du Hainaut, 1998.
[469] Cf. par exemple le monumental ouvrage de Carol Beckwith et d'Angela Fisher, *Cérémonies d'Afrique*, 2 vol., Paris, Editions de La Martinière, 1999, richement illustré de splendides photographies.

imitation, et continuité relevant plus du folklore, il n'empêche qu'ils relèvent aussi d'un dispositif d'apprentissage et de socialisation qui a ses propres rites complexes qui amènent les membres, d'une manière ou d'une autre, à s'inscrire comme individu et comme groupe à reproduire la tradition. Cette dernière a été transmise et incorporée par les individus qui continueront, dans et par leurs pratiques, à la perpétuer de manière corporelle par les manifestations significatives de leur adhésion à ces cultures:

> *Et donc au total de ça quand ça c'est bien passé, en principe, dans le meilleur des cas, un petit stock, dans les beaux cas, quelques propositions voire une forme, qui peuvent être des choses très concrètes, un élément de costume, ou une phrase de jeu, ou un tempo, ou une marche. On peut espérer que tout ce qui a été gaspillé là au moins ne viendra pas encombrer. Et je crois que c'est une technique qui, à quelques reprises, m'a paru productive par rapport au fait d'être trop embarqué quand on répète, même par à coup, plus traditionnellement sans cette technique là, parce que rarement on laisse surgir du non prémédité. Je veux dire que ce qu'on appelle improvisation les trois quarts du temps sont des choses plus préméditées, l'acteur a préparé un petit morceau de théâtre, le plus construit possible, neuf fois sur dix, on appelle ça l'impro. Mais il ne s'improvise rien, ou pratiquement rien, rarement en tout cas. Donc là par contre, c'est le terrain. Le terrain c'est de faire des choses non prévisibles et non prévues.*

A ce niveau d'analyse, notons la place prise, de fait, d'une manière croissante et diverse, par le corps comme outil d'expression de soi social, qu'il convient de comprendre comme un apprentissage qui relève des mêmes mécanismes que l'on retrouve également dans des champs professionnels.

Le champ théâtral en général, et la formation professionnelle du CRLg en particulier, reproduit ce mécanisme rituel volontaire, à savoir jouer à l'extrême le pari qu'ont les étudiants de participer presque d'une expérience et de pouvoir la transposer dans l'exercice de leur future profession. Par ailleurs, nous savons que ce mode de transmission du savoir se fait dans une relation définie par des exigences préexistantes et auxquelles les étudiants doivent s'y conformer tout en construisant leurs propres modes opératoires, qui sont de l'ordre de l'imaginaire:

> *Alors, qu'est-ce qui a avant d'entrer dans le couloir et venir s'asseoir sur sa chaise, et bien c'est justement, ça. Le metteur en*

> *scène ou l'acteur du jeu peut avoir donné des indications sur une phrase du texte du personnage, une réplique, comme source d'inspiration ou bien on peut faire confiance à ses intuitions. Donc je n'appellerai pas ça de l'écriture automatique, mais des choses intuitives, des choses intuitives c'est-à-dire je veux une perruque, je veux 100 gr de filet américain, et puis dans le cas où, j'ai toujours fait comme ça, je ne pense pas que ce soit une règle obligatoire, où j'ai une espèce de nappe sonore, un environnement sonore, qui a une espèce de fonction de stimulation générale en même temps que de participer à l'isolation aussi, c'est-à-dire comme dans un restaurant, s'il n'y a pas de musique, on n'ose à peine se parler à table, donc d'encourager à oser les choses parce que il y a une espèce d'ambiance et une musique, je vois très bien que ça peut permettre des niveaux d'énergie différents, des moments de repos, des moments de force, etc. En tout cas, quand c'était Carla Blay, je donnais comme consigne, ça je m'en souviens bien, qu'on reste sur sa chaise le temps que le morceau passe une fois en entier. Mais bon, ce n'était pas un morceau de 3/4 d'heure, un morceau de 12 minutes quand même. Donc voilà, pendant 12 minutes on est sur sa chaise avec un travail qui peut être d'association libre autour du personnage, de la phrase qu'on a reçue, des situations dans lesquelles on va jouer, on emmagasine, on charge, on accumule et à partir de la reprise du morceau, et donc ce n'est pas un morceau comme ça après une dizaine de minutes, et bien on a l'autorisation de se lancer, donc se lever de sa chaise c'est entrer en scène.*

Sans revenir sur les observations de l'atelier effectuées plus haut, il nous paraît judicieux d'établir cette parenté des transmissions des savoirs entre les cultures en général et les transmissions des savoirs professionnels en particulier. En effet, ces deux relations mobilisent de fait l'imaginaire corporel comme seule expérience possible de la réalisation de cette synthèse entre une exigence historique, qu'elle soit sociale ou professionnelle, et cet être social, humain, « fait de chair et d'os » qui est le sujet et l'objet de cette relation, en même temps qu'il est le seul à même de signifier cette synthèse.

La constitution de cet habitus - principalement théâtral en ce qui nous concerne - se veut d'abord comme une intégration corporelle d'un savoir faire pratique au regard des exigences en vigueur dans cette école. La rencontre entre ces exigences institutionnelles et les possibilités qu'ont les étudiants de s'ajuster à ce désir relève d'un pari philosophique. Cette mesure est de l'ordre du travail pédagogique qui se construit tout en se déconstruisant:

> *Et à partir de là, tout le travail c'est d'avancer, jusqu'à éventuellement le premier plan, premier plan où on peut rester un moment, le temps d'une action, voire si la voix est autorisée, une*

phrase, mais où on ne s'installe pas, parce qu'alors sinon la situation du couloir est détruite autant c'est comme si on était sur le plateau on décide alors; les acteurs, les étudiants ont souvent tendance à faire ça, c'est-à-dire les deux premiers mètres carré du couloir sont une mini scène, tout le reste n'étant pas utilisé. Et le retour pour moi c'est important, le retour n'est pas joué, donc c'est-à-dire quand on a réussi à arriver, donc c'est comme une forme d'aboutissement quand même, ce n'est pas qu'il ne se passe rien, pendant le temps qu'on avance, qu'on s'arrête au milieu, qu'on continue à avancer, il doit se passer des tas de choses, mais être arrivé au bout est comme une forme d'aboutissement. Il se passe peut-être quelque chose de culminant et il faut faire appel à un 6e sens qui est de savoir arrêter. C'est-à-dire quand on a l'impression que quelque chose est arrivé, ou quand on a l'impression que vraiment rien n'arrivera parce qu'on est embarqué, on coupe. Et quand on coupe, on revient, c'est un temps de non jeu, s'asseoir sur sa chaise, un quart de seconde ou 10 minutes, c'est-à-dire on peut revenir s'asseoir sur sa chaise et hop, repartir. Mais on peut aussi y rester un bon moment avec ce qui s'est passé, etc. Donc c'est un travail où il y a continuité et discontinuité, il faut des ruptures et la rupture consiste à repartir à zéro.

Ces pratiques sont de l'ordre de la remise en question permanente qui s'autorégule suivant un rythme et une temporalité, qui est fonction de la rencontre éventuelle entre le désir sincère des formateurs et la volonté des étudiants à se projeter dans un imaginaire professionnel qu'ils ont nécessairement à construire et à intégrer.

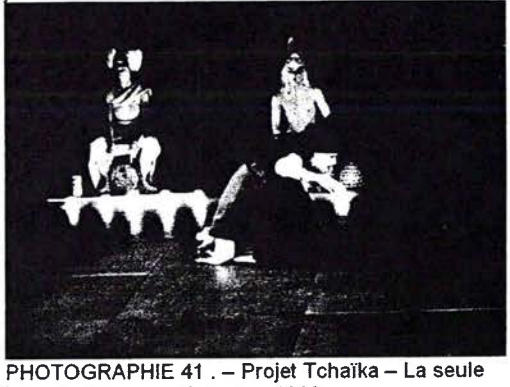
PHOTOGRAPHIE 36 . – Projet Tchaïka – La Comtesse Cathleen – décembre 1999.

PHOTOGRAPHIE 37 . – Projet Tchaïka – La seule jalousie d'Emer – décembre 1999.

PHOTOGRAPHIE 38 . – Projet Tchaïka – La mort de Cuchulain – décembre 1999.

PHOTOGRAPHIE 39 . – Projet Tchaïka – La Comtesse Cathleen – décembre 1999.

PHOTOGRAPHIE 40 . – Projet Tchaïka – La seule jalousie d'Emer – décembre 1999.



PHOTOGRAPHIE 41 . – Projet Tchaïka – La seule jalousie d'Emer – décembre 1999.

PHOTOGRAPHIE 42 . – Projet Tchaïka – La mort de Cuchulain – décembre 1999.

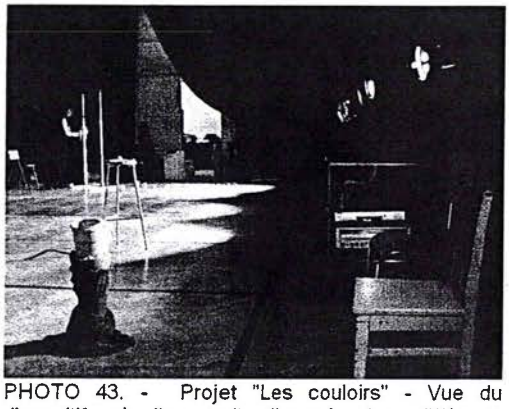


PHOTO 43. - Projet "Les couloirs" - Vue du dispositif où l'on voit disposés les différents accessoires retenus par chaque étudiant; où l'on constate les "couloirs" délimités par les bandes adhésives noires au sol, ainsi que les projecteurs à hauteur de tête devant chaque "couloir" – octobre 2001.

PHOTOGRAPHIE 44. – Projet "Les couloirs" - Vue des étudiants assis sur leur chaise, chacun dans leur "couloir", prêts à démarrer l'exercice – octobre 2001.

PHOTOGRAPHIE 45. – Projet "Les couloirs" – Vue du démarrage du travail – octobre 2001.

PHOTO 46. – Projet "Les couloirs" – Vue du travail en cours – octobre 2001.

PHOTO 47. – Projet "Les couloirs" – Vue du travail en cours – octobre 2001.

PHOTO 48. – Projet "Les couloirs" - Vue du travail en cours où l'on voit d'autres étudiants, assis sur des chaises, en train de regarder le travail – octobre 2001.

PHOTO 49. – Projet "Les couloirs" – Autre vue du travail en cours où l'on remarque bien que chaque étudiant évolue dans son propre couloir – octobre 2001.

PHOTO 50. – Projet "Les couloirs" - Vue de l'espace après la fin du travail – octobre 2001.

Cinquième partie : Le théâtre comme volonté et comme représentation

1. L'articulation des concepts majeurs

> *Pour faire œuvre de connaissance, il faut assurer la cohésion interne d'un ensemble de concepts. (...) L'impératif de la recherche, dans toutes les sciences et spécialement dans les sciences sociales, se présente donc doublement: garantir la cohérence de la pensée et des concepts utilisés; tenir compte de ce qui peut survenir de nouveau, voire d'imprévu, dans l'objet de connaissance et dans les instruments conceptuels. Il n'est pas toujours facile de répondre à cette exigence double et de passer entre l'esprit systématique et l'essayisme, notamment dans une époque comme la nôtre où beaucoup de choses changent, mais non pas toutes ni également.*[470]

Arrivé au terme de ce travail d'observations, de réflexions et d'analyses, sans doute convient-il de reprendre et d'énoncer les principaux éléments constitutifs de notre objet d'étude sur « Les techniques et le corps dans la transmission de l'art théâtral », de manière à faire un retour et, par la même occasion, un rappel sur son contenu, ainsi que sur la manière dont il s'est élaboré. Cette cinquième et dernière partie va, en effet, nous permettre de présenter un ensemble de recensements critiques et de mises au point nécessaires pour donner un éclairage final sur ce travail.

Effectivement, cette dernière partie se compose, d'une part, d'un retour sur les différentes parties constitutives de cette recherche et, principalement, sur les concepts majeurs que nous avons utilisés et appliqués à ce champ social particulier qu'est la formation théâtrale; d'autre part, d'un chapitre purement théorique sous la forme d'une critique de l'art théâtral aujourd'hui et de l'art de la représentation en général, en se basant principalement sur notre expertise de ce champ, sur les travaux d'Henri Lefebvre, dans sa *Critique de la vie quotidienne* et sur les analyses d'un de ses continuateurs, Guy Ernest Debord. Enfin, ce dernier chapitre se clôturera par un retour réflexivo-critique sur l'ensemble de ce travail.

---

[470] Henri Lefebvre, « Critique de la vie quotidienne. Fondements d'une sociologie de la quotidienneté », tome II, Paris, L'Arche éditeur, 1980, p. 7.

Il va de soi qu'à travers ces deux chapitres nous ferons appel à George Gurvitch qui a perçu, très tôt, le théâtre comme un outil à la mesure de participer à la transformation des rapports sociaux.

1.1. Le principe du don

Ces concepts majeurs forment entre eux un système, et donc un genre de causalité circulaire qui est la matrice fondatrice sur laquelle s'appuie cette formation. Les concepts essentiels de cette matrice sont le don, le corps, la tradition, le rituel, l'imaginaire et la symbolique[471]. Cette matrice conceptuelle jalonne et accompagne la « fabrication » d'un certain type de comédien ; elle est donc constitutive de la relation de formation de cette école : la relation Maître-Elève. Cette transmission des savoirs et des faire a lieu par le biais de techniques particulières qui ne sont, en dernière instance, qu'une manière de décliner et de faire parler ces fameux concepts majeurs. Cet ensemble conceptuel, formé des concepts majeurs et de leurs déclinaisons opératoires, pratiques et techniques, n'aura de sens qu'en mobilisant le don, fait social total, comme satellite autour duquel tous les autres concepts majeurs gravitent. Ces derniers en sont obligatoirement dépendants ; c'est eux qui fondent l'ancrage de l'apprenti comédien dans l'attitude professionnelle que cette école chercher à produire.

Dans un souci de cohérence, nous avons explicité ce fait social total qu'est le don, et qui nous a permis de construire ce corpus théorique du champ théâtral dans le deuxième chapitre de la première partie. Nous pensons que l'explicitation de ce concept fondateur prend une place prépondérante dans la formation des comédiens du CRLg et nous pouvons dire que le don en tant que modèle dominant[472] de formation est en soi explicatif d'un théâtre et d'une société à venir. Dans cette dernière partie, nous avançons l'idée que le théâtre est, en soi et pour soi, un reflet d'une société à un moment donné ; c'est pour quoi nous pensons qu'un type de

---

[471] Si ces notions de « réel », de « symbolique » et d' « imaginaire » sont distinctes, comme on peut d'ailleurs les retrouver chez Lacan qui « distingue d'abord trois registres, le Réel, le Symbolique et l'Imaginaire, susceptibles d'être noués entre eux selon la prévalence de l'un sur les autres de telle sorte que la coupure de l'un entraîne inévitablement la séparation des deux autres, il envisagera d'autres modes possibles de nouage, en particulier un nœud à quatre, dans lequel le symptôme lui-même est un rond de ficelle qui fait tenir ensemble les trois autres » [cf. J.F. de Sauverzac, « Sur les origines anthropologiques du réel chez Lacan, in *Critiques méditerranéennes*, n° 63, 2001-1, pp. 223-237.]. L'imaginaire a partie liée dans un ensemble avec le réel et le symbolique sur un rapport tel que chacun peut exister sans les deux autres.

[472] Cf. *supra* « L'éthique du corps ».

théâtre correspond obligatoirement à un type de société. Donc, il va de soi, nous semble-t-il, que la tendance du CRLg à la mise en œuvre du paradigme dominant du « pôle des réalités »[473] n'est réalisé que partiellement dans la mesure où étant un projet, il est en devenir permanent.

Notre volonté théorique sur ce champ est de montrer que la conception maussienne du don s'applique à ce champ particulier du CRLg, que les promoteurs en soient conscients ou pas, complètement ou partiellement. Notre cheminement nous a confirmé cette mobilisation de l'esprit du don comme centre de gravité des passages obligés à l'issue desquels il y a la réalisation de cet acteur social, qui rejoint, d'une manière ou d'une autre, la théorie de l' « Homme générique » chez Marx[474]. Cette prétention sociale et historique, qui a comme finalité de transformer la société au travers du théâtre, s'inscrit de fait dans l'histoire de ce théâtre particulier et dans celle de la société en générale. Notre regard analytique nous amène à poser le constat suivant :

- la générosité de cette intention existe effectivement, elle se réalise en partie, voire pas du tout ; il n'y aucune garantie sur le devenir des comédiens formés une fois entrés dans le monde du travail théâtral ;
- les promoteurs de la formation sont relativement conscients des difficultés que le monde leur impose ;
- notre point de vue est la synthèse de ce deux éléments de constat, à savoir qu'ils forment une totalité dialectique, autrement dit un système, un ensemble d'éléments interdépendants. D'un point de vue symbolique, cette formation constitue, en soi et pour soi, une *totalité idéale*, autrement dit un désir politique porté par ses promoteurs dans l'acte formatif. Cette représentation sociale, qui est en soi une synthèse, se manifeste de fait, pratiquement, dans les réalisations scéniques.

---

[473] Le pôle des réalités exprime l'éthique de cette pratique microsociale qui veut traduire la société dans le jeu théâtral en la décontextualisant sur scène, tout en lui donnant une signification, qui dépasse ce microcosme en l'inscrivant dans le macrocosme social. (Cf. *supra*).

[474] Karl Marx, *Manuscrits de 1844. (Économie politique & philosophie)*, Présentation, traduction et notes d'Émile Bottigelli, Paris, Les Éditions sociales, 1972.

Effectivement, l'aboutissement de cet acte se réalise, *in fine*, dans l'acteur sur scène qui, de par son jeu, reflète les concepts majeurs de la formation sans lesquels il ne pourrait être sur cette scène. Pour plus de précisions et de clartés, ce désir n'est possible qu'à condition d'une adhésion totale des formateurs comme des étudiants à l'ossature théorique qu'est le *don* et l'ensemble de ses corollaires. La nature de cette adhésion apparaît bel et bien comme l'assimilation pratique de principes considérés comme essentiels, incontournables à la fabrication et à l'éducation théâtrale.

Le principe du don, qui n'est pas propre au champ de la formation théâtrale, est présent dans le champ de la « socialité primaire » (famille, ami, voisin, etc.) et dans celui de la « socialité secondaire » (monde du travail). Il peut donc désigner un « esprit », une économie ou encore une conduite. On retrouve ainsi ce principe partout au sein des sociétés humaines[475]. Le monde artistique, et plus particulièrement le monde théâtral se définit par des caractéristiques liées à l'artiste qui relèvent du système du don et non pas du système marchand. Ce principe est déterminant de l'ensemble de ce cycle au sens physique du terme. Sans vouloir mathématiser les relations dans ce champ, il n'empêche qu'il est régi par des règles incontournables auxquelles l'ensemble de ses acteurs doit adhérer, et ceci quel que soit leur devenir.

Conscient des réalités sociales qui, en dernière instance, déterminent toutes pratiques sociales, nous nous sommes posés ici en tant qu'analyste d'une pratique théâtrale qui, en retour, nous a amené à pratiquer ce champ. Cette démarche de recherche relève d'un dépassement, certes, partiel du couple théorie/pratique. Ce dépassement se réalise dans les faits, et ceci dans un double sens : d'une part, l'imaginaire désiré par ce projet est celui de former des acteurs autonomes – pour ne pas dire des « êtres » – et d'autre part, ce désir s'inscrit de fait dans ce que Castoriadis appelle, en s'appuyant sur Marx, la *praxis* : « ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie. »[476]

Ce concept réflexif s'inscrit dans ce désir de dépassement de l'ordre des choses. Il va de soi que ce désir véhicule une dimension idéaliste, celle de faire communiquer

---

[475] Cf. J.T. Godbout, *L'esprit du don*, Paris, éditions La Découverte, 1992.
[476] Cf. C. Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société*, *op.cit.*, p. 112.

au plan de l'imaginaire un monde présent, que nous avons évoqué plus haut en parlant de l'imaginaire spatio-temporel. Cet imaginaire parcellaire fait parler un monde présent, un monde historique et un monde en devenir. Ce désir de *praxis* se traduit, dans ce cadre précis, dans la volonté de former des comédiens autonomes, capables de représenter le monde tout en étant capables de le comprendre et de le critiquer. Cette autonomie, dans le chef de cette école, doit se cristalliser sur la scène au travers des corps des comédiens capables de représenter le monde tout en ayant le souci primordial de le transformer, en sachant que l'état du monde actuel est insatisfaisant. Cette *praxis* ne peut se réaliser que si les comédiens acceptent de faire corps avec les concepts majeurs et leur *principe*. Sans vouloir schématiser, notre pratique réflexive de ce champ nous fait dire que la relation de formation, basée essentiellement sur le don, amène, d'une manière ou d'une autre, les formateurs et les formés à s'inscrire inconditionnellement dans un cadre de pensée commun, sans lequel il n'y pas de relation de formation possible. La réflexion issue de l'analyse de cette pratique professionnelle, sur un espace-temps significatif, permet d'énumérer un certain nombre de constats :

- l'autonomie ne peut se créer qu'à l'intérieur du cadre imposé ;
- la relation n'est possible que s'il y a une solidarité entre les deux pôles : les pédagogues et les étudiants ;
- ce qui précède n'est possible que si les deux entités font corps au sens physique, c'est-à-dire en se donnant corporellement dans une relation de confiance et de réciprocité ; cet idéalisme trouve ses sources dans l'antiquité : « la relation pédagogique est amour » disait le philosophe.

Cet « amour », dans notre pratique réflexive, prend forme et contenu dans le concept maussien du don et ses corollaires. Pour rappel, notons que le don en tant que totalité contient des concepts *opératoires* qui se déclinent dans la formation en *techniques* qui, en s'incorporant dans l'être du comédien en devenir, font que le processus aboutit ou pas. Notre savoir faire, cheminant vers une historicité inachevée, certes, se concrétise actuellement dans une certaine connaissance acquise dans ce domaine. Le « faire » des acteurs n'aura lieu que s'ils ont fait leurs les *techniques*, et ce que nous avons déjà nommé les *concepts opératoires* : le sacrifice, la souffrance, le silence, la réciprocité, l'obligation, le risque, le don de soi, etc. Il ne s'agit pas ici de rabattre les techniques sur des concepts ni de confondre

les techniques du corps et les concepts énumérés. Mais il faut admettre qu'il n'existe pas de méthode pédagogique de formation sans application de techniques inséparables d'outils adéquats et vice et versa. Cette posture méthodologique va modeler le corps des comédiens par les techniques et les outils et faire vivre les concepts.

1.2. Le principe de l'imaginaire

Le développement de ce travail nous a conduit à reconnaître que le don – en tant que principe et noyau de la formation au CRLg – ne peut être séparé de la notion d'imaginaire avec lequel il prend sens, comme nous avons pu le montrer dans le deuxième chapitre de la troisième partie, relative au « Regard ethnographique ». Cet imaginaire va de pair avec le principe du don; les deux formant une totalité dialectique qui, par définition, enferme une tension. Considéré du point de vue de son devenir théâtral, l'imaginaire social ne prend forme que dans un rapport dialectique – et donc contradictoire – avec le don. Si ce dernier est un déterminant de la formation, l'imaginaire vient lui rappeler la subjectivité de l'acte social théâtral, tout en le renforçant dans sa dimension historique en devenir. Ce rapport social complexe, au sens d'Edgard Morin, caractérise un projet pédagogique qui enferme le théâtre dans ce principe du don, de ces corollaires et de ses concepts majeurs, pour le libérer dans l'imaginaire, pour lui donner sens.

L'expérience de ce terrain nous fait dire, tout en s'inspirant des travaux d'Henri Lefebvre, que le « dévoilement » des conclusions de ce travail ne peut guère signifier plus que situer clairement le rapport fondamental en tension entre subjectivité et objectivité qui exprime, lui-même, une tension entre le don et l'imaginaire. Cette contradiction « naturelle » est ce qui constitue le théâtre dans le CRLg comme champ d'expérimentation sociologique, au sens de Gurvitch; l'outil théâtral n'est, pour nous, qu'un moyen et un outil d'expérimentation, à l'instar d'autres auteurs de référence dans le domaine:

> *En lui-même, l'emploi de la représentation théâtrale comme moyen d'expérimentation sociologique correspond aux besoins profonds de la sociologie qui est en pleine crise. On n'a pas réussi à établir la jonction entre la sociologie théorique et la sociologie d'observations passives des « faits » – mécaniquement accumulé - sans aucun discernement de leur importance relative et sans*

> *conscience de la nécessité impérieuse de les intégrer dans les phénomènes sociaux totaux.*[477]

La jonction, dont parle Gurvitch ici, est pour nous observée, et en partie réalisée, dans l'acte scénique. Cette partielle incorporation de la contradiction don/imaginaire aura lieu, ou pas, dans le projet théâtral de cette institution en acte, autrement dit la scène. Au risque de nous répéter, le désir des promoteurs de cette formation rejoint le besoin des étudiants à devenir comédien. Besoins et désirs, de l'un et de l'autre, s'inscrivent de fait dans le don et l'imaginaire; de ce fait, ils atténuent la tension qu'il y a entre ces deux principes:

> *Dans ce travail de jonction entre la théorie et la recherche empirique, le théâtre peut-il jouer le rôle d'une technique particulièrement efficace d'expérimentation sociologique?*[478]

Modestement, dans l'état actuel de notre travail, et tout en rejoignant Gurvitch, nous répondons par l'affirmative à cette question. L'empirisme de ce champ nous dicte d'affirmer, et ceci sans prétendre à aucune exhaustivité, que la relation sociale, en général, est une question de rencontre et de spontanéité. Ce type de formation – et de théâtre – en prend acte, et accepte de partir de la société telle qu'elle est. En ceci, il veut exprimer la complexité de la vie quotidienne dont sont porteurs les formateurs et leurs désirs de faire agir des futurs comédiens capables d'exprimer ces situations données. Cette spontanéité situationnelle, en dernière instance, est un savoir, un vouloir, un faire et un agir autre.

1.3. L'obligation d'un imaginaire politique

Les interactions infiniment complexes entre ces deux principes (don/imaginaire) constituent un mouvement dynamique et dialectique qui permet la réalisation de la tension entre les deux; en nous inspirant encore d'Henri Lefebvre, ces deux principes constituent en quelque sorte ce que Lefebvre appelle le désir et le besoin dans la vie quotidienne. Quand on les traduit et qu'on les transpose au champ théâtral du CRLg, le don constitue le besoin et l'imaginaire constitue le désir. En revenant sur cette tension, évoquée plus haut, entre ces deux principes, laissons Henri Lefebvre nous éclairer sur cette tension conceptuelle:

---

[477] G. Gurvitch, « Sociologie du théâtre », *op.cit.*, p.206.
[478] *ibid.*, p. 207.

> *Le désir est profondément différent du besoin. Il peut même aller jusqu'à lutter contre le besoin, jusqu'à s'en affranchir.*
> *Pourtant, initialement, il n'y a pas de désir sans un besoin qui soit son noyau, son point de départ, sa « base » ou son « fondement ».*
> *Un désir sans besoin, purement factice, n'est qu'un cas limite, que les valeurs morales ou esthétiques les plus subtilement affinées, ou les comportement les plus éloignés du naturel, parviennent mal à réaliser.*
> *Le désir retourne tôt ou tard au besoin, pour le reprendre et s'y reprendre, pour s'y réinvestir en retrouvant la spontanéité et la vitalité. Il traverse ainsi l'objectivité, l'impersonnalité, l'indifférence du besoin social proprement dit, accepté et reconnu comme tel.* [479]

Notre cheminement nous amène analytiquement à ajouter au don maussien d' « origine » la notion d'obligation d'un imaginaire politique incontournable dans ce champ particulier. En effet, comme toute formation, elle est marquée idéologiquement parlant; ce marquage se traduit par la projection et l'inscription dans un avenir (un désir) politique autre. Dans les faits, ce désir d'une autre société se réalise dans la conception et la réalisation d'un *autre* théâtre à travers la formation d'un *autre* comédien, *d'un comédien* en rupture. Dans le souci de vouloir illustrer empiriquement ces raisonnements, nous pouvons affirmer que cette formation n'est possible qu'à travers l'adhésion « totale » à ce système de valeurs qui régit ce cadre. Pour rappel, à travers la formation, l'école place l'étudiant devant un certain nombre de questions éthiques, auxquelles les réponses qu'il donnera détermineront son devenir artistique et professionnel : le théâtre est-il là pour lui permettre de satisfaire son désir de théâtre ou, à l'inverse, son souci d'engagement? Le public est-il là pour l'écouter parler de lui, et de se mettre en valeur ou de parler de soi avec lui ? Croit-il que la scène est là pour le transformer en acteur social, tout en transformant la culture théâtrale ? Le théâtre est-il là pour transformer la société ? etc.

Cette réflexivité ne peut faire l'économie, dans un souci d'œuvre de connaissance, de l'analyse critique de la professionnalisation du comédien, dans la mesure où les trajectoires collectives et individuelles des acteurs de théâtre nous montrent qu'il y a, effectivement, tension entre acceptation institutionnelle et désir de changement. Nous constatons aujourd'hui la véracité complexe de ce désir, d'une part dans la mesure où il y a encore débats virulents entre les tenants de la formation. D'autre

---

[479] Henri Lefebvre, *op.cit.*, pp.15-16

part, une étude longitudinale reste à faire qui pourra nous renseigner dans quelle proportion statistique cette véracité a lieu ou pas. Autrement dit, une évaluation, quantitative et qualitative, reste à faire sur l'impact et la pertinence de cette formation[480].

Quoi qu'il en soit, le désir profond de former un comédien, et un acteur social, à la limite de l' « Homme générique » chez Marx, de l' « acteur autonome » chez Castoriadis, de l'homme qui ne subit pas mais agit, désire, imagine et fait, et donc transforme le monde. Mais il ne consomme pas, il ne subit pas, à l'instar de ce que Lefebvre dit:

> *Le consommateur ne désire pas. Il subit. Il a des comportements bizarrement « motivés ». Il obéit aux ordres que lui donne la publicité, des services de vente ou les exigences du prestige social (sans compter les préoccupations de solvabilité, qui ne sont pas négligeables). Le circuit du besoin au désir et du désir au besoin est constamment rompu ou déformé.*[481]

Toujours dans ce même souci de faire œuvre de connaissance, nous avançons l'idée suivante: le comédien ne peut se réaliser dans cette perspective que si le don et l'imaginaire sont vécus comme principes d'incorporation de ce « faire » théâtral et consciemment utilisés comme supports techniques à une critique de la vie quotidienne. Ce genre de comédien devra être et donc représentera, dans les faits, la synthèse brechtienne à laquelle l'école adhère totalement, comme nous avons pu déjà le montrer. Le besoin (le don) de ce théâtre rejoint le désir (l'imaginaire) de révolution chez Brecht.

2. Le théâtre comme critique de la vie quotidienne

> *Dans celle-ci, l'observateur devient participant actif et agit à l'intérieur d'un cadre de références nettement délimité; ici, les concepts théoriques sont à pied d'œuvre pour guider l'expérimentation et pour se faire dépasser sans cesse, dès qu'ils ne servent plus à pénétrer dans les tréfonds de la réalité sociale en la transformant par l'action.*
> *Dans ce travail de jonction entre la théorie et la recherche empirique, le théâtre peut-il jouer le rôle particulièrement efficace*

---

[480] Dans le chef de ce projet, à travers l'action de Théâtre&Publics, aucune étude évaluative n'a pu être prise en compte par les pouvoirs publics. Pourtant, cette clairvoyance apparaît dans les projets contractuels de T&P depuis l'an 2000.
[481] Cf. Henri Lefebvre, *op.cit.*, p.16.

> *d'expérimentation sociologique. Voici la dernière question à laquelle je voudrais répondre et c'est, en principe, au moins, une réponse affirmative que me semble s'imposer.*[482]

S'inscrivant dans cette perspective, d'une actualité brûlante, la société, désirée ici, passe par l'outil théâtral de formation et rejoint les analyses de Gurvitch qui posait des constats pertinents sur les possibilités de faire correspondre l'expérience théâtrale à la vie sociale[483]. Les enseignements de Gurvitch nous renseignent sur les nombreux hiatus, et autres obstacles épistémologiques, inhérents à ces expériences. Cette réserve méthodologique de Gurvitch se résume dans les points suivants:

- Face à la crise que traverse la sociologie, l'emploi de la représentation théâtrale comme moyen d'expérimentation sociologique correspond à des besoins profonds;
- La jonction reste difficile entre la sociologie théorique et « la sociologie d'observation passive des "faits" – mécaniquement accumulés – sans aucun discernement de leur importance relative et sans aucune conscience de la nécessité impérieuse de les intégrer dans les phénomènes sociaux totaux »;
- La recherche empirique et la théorie, en sociologie, reste séparées par un abîme qui a été élargi par le perfectionnement des techniques d'accumulation des faits disparates. Ce perfectionnement s'est accompagné « soit d'une négligence complète de l'appareil conceptuel de la sociologie en tant que science spécifique, soit de l'idée naïve de la possibilité de plaquer après coup sur l'amas des faits n'importe quelle théorie ».

En le paraphrasant, notre mobilisation du théâtre comme « moyen d'investigation et d'expérimentation sociologique » trouve ses limites dans ce qui précède. En effet, nous sommes en mesure de dire, en suivant la critique de Gurvitch, que l'expérience de cette formation ne peut pas faire autrement qu'en faisant sienne ces limites, révélées par l'état actuel du monde.

---

[482] Cf. G. Gurvitch, *op.cit.*, pp.206-207. Ce questionnement, particulièrement pertinent, en ce qui nous concerne, s'inscrit dans une interrogation méthodologiquement significative sur le théâtre en particulier et la société en général, et les relations possibles entre eux. Comment le théâtre interroge la société et comment le théâtre, en retour, est interrogé par celle-ci. Ce texte a une dimension historique et de ce fait il s'applique, en grande partie, à notre champ d'expérimentation sociologique qu'est le théâtre au CRLg.

[483] *ibid.*

La critique sociale que propose cette école, aussi radicale soit-elle, est, certes, nécessaire mais pas suffisante. Nous pensons, en effet, que ce type de théâtre reflète une société telle qu'elle est. La transformation sociale, tant désirée, passera donc, pour nous, par le bouleversement des rapports sociaux globaux qui, par la suite, transformeront le théâtre. Comme nous l'avons déjà dit, un type de théâtre correspond à une société, et vice et versa.

Notre expertise de ce champ nous fait dire qu'il n'est pas totalement possible d'arriver par ce chemin, et seulement par ce chemin, à cette transformation du monde, désiré tant par les auteurs de référence que par les promoteurs du projet qui désirent, objectivement et subjectivement, inscrire cette volonté dans les corps d'un théâtre en devenir. Nous ne contestons pas le fait que le théâtre est un miroir social qui nous renvoie, à tout un chacun, des signifiants et des signifiés qui nous interpellent. On peut comprendre que le projet de cette école, et de ses praticiens, signifie, particulièrement cette dimension, si l'on se pose la question du « pourquoi » du projet « Rwanda 94 », par exemple. Néanmoins – et en toute relativité – pour ne reprendre que l'expérience du Rwanda, le théâtre, ici, se révèle, certes, un outil de conscientisation sociale nécessaire, mais il n'est pas suffisant, dans la mesure où, et en gardant présents les hiatus de Gurvitch, il est difficile de prétendre pouvoir transformer, ne serait-ce que partiellement, un monde qui le sur-détermine, et va jusqu'à tolérer, cyniquement, certaines « œuvres culturelles » pour faire œuvre de bonne conscience.

Dans le même ordre d'idées, le monde actuel, et ses bruits trompeurs, montre que l'humanisme, médiatiquement majoritaire, relève plus de « la souffrance à distance »[484] – et est donc virtuelle- et est nullement compris dans ses tenants et aboutissants, du fait que les participants ne peuvent aller jusqu'à la remise en question de leurs privilèges, dans la mesure où ils sont indispensables à leur mode de vie. Loin de nous l'idée de vouloir caricaturer cette volonté de faire théâtrale et formative; il n'est pas question, ici, de vouloir mettre sur le même niveau cette « volonté de transformer le monde » et cette « souffrance à distance », caricaturée par cette image. Comme nous avons pu le voir, cette volonté de faire partielle, et

---

[484] Cf. Boltanski, *La souffrance à distance.*, Paris, Editions Métailié, 1993.

ses dimensions idéalistes, s'éloigne de cette image, tout en la rappelant; et c'est là la faiblesse.

2.1. Le théâtre comme critique de la vie quotidienne en actes

> *La critique de la vie quotidienne implique des conceptions et des appréciations à l'échelle de l'ensemble social. Elle y mène. Elle ne peut pas ne pas de se relier à des variables stratégiques: à une stratégie de la connaissance et de l'action.*[485]

Il ne s'agira pas ici de reconsidérer notre objet d'étude en l'état actuel, à l'aune de l'œuvre vaste d'Henri Lefebvre. Ceci dans un souci, certes, de finir, mais surtout de rester cohérent et d'éviter le risque présent de s'égarer, voire de se perdre, comme nous l'avons déjà annoncé, en le citant, en exergue du premier chapitre de cette présente partie. Néanmoins notre cheminement réflexif nous a obligé à nous inspirer de ses travaux pour faire œuvre de connaissance. Cette démarche ne sépare pas la connaissance que nous avons de ce champ, de sa critique, et de la critique sociale globale. A l'instar de Lefebvre:

> *Non seulement la quotidienneté est un concept, mais on peut prendre ce concept comme fil conducteur pour connaître "la société". Et cela en situant le quotidien dans le global: L'Etat, la technique et la technicité, la culture (ou la décomposition de la culture), ... Tel est à notre avis la meilleure façon d'aborder la question, la démarche la plus rationnelle pour saisir notre société et la définir en la pénétrant.*[486]

Dès lors, nous pouvons aisément comprendre, tout en suivant le concept de quotidienneté, que ce théâtre s'inscrit dans un champ culturel plus large (la Culture) et que cette inscription en fait, de fait, un acte de la vie quotidienne. Cette pratique théâtrale s'inscrit également, par conséquent, dans la vie quotidienne, telle que Lefebvre la définit. En le suivant, nous pouvons avancer qu'une critique de la vie quotidienne est également une critique du théâtre, et qu'une critique du théâtre est également une critique de la vie quotidienne. En ce sens, nous voulons surtout signifier que ce travail ne se veut ni fini ni fermé sur lui-même, et qu'il correspond à

---

[485] Cf. Henri Lefebvre, *La vie quotidienne dans le monde.*, Paris, éd. Gallimard, nrf, 1968, p.58.
[486] *ibid.*, p.59.

un certain moment de nos réflexions, de nos recherches, le tout imprégné de notre subjectivité.

2.2. « Tendre vers Brecht » comme critique de la vie quotidienne

> *C'est en lisant « Le Capital » de Marx que j'ai compris mes pièces. On admettra que je souhaite une diffusion abondante de ce livre. Bien entendu, je n'ai pas découvert que, sans m'en douter, j'avais écrit tout un tas de pièces marxistes. Mais ce Marx était pour mes pièces le seul spectateur que je me fusse jamais imaginé. Seul un homme ayant de pareils sujets d'intérêt pouvait s'intéresser à des pièces comme les miennes. Non parce qu'elles étaient intelligentes, mais parce lui l'était. Elles lui offraient des matériaux d'observation. Cela venait de ce que je possédais aussi peu d'opinions que d'argent et que j'avais la même opinion des opinions que de l'argent: il faut en avoir pour les dépenser, non pour les conserver.*[487]

Dans cette imaginaire théâtral brechtien, la mission assignée au théâtre est d'interroger le monde et d'analyser les conflits sociaux qui y sont présents. Ce besoin d'un autre théâtre exprime le désir d'un autre monde; pour ce faire, Brecht s'inscrit de fait dans la critique socio-historique marxienne. Notons au passage la jonction entre une théorie et un vouloir pratique dans ce théâtre et dans la société. Cette critique théâtrale de la vie quotidienne rejoint celle de Henri Lefebvre, évoquée plus haut.

Cette volonté veut élaborer une autre société, celle décrite dans « La Marche vers le théâtre contemporain »[488]. Cette mise en relation n'est possible qu'en mobilisant la technique fondatrice nommée « la distanciation » ou plus exactement « l'effet d'éloignement », que l'on rencontre nettement dans l'ensemble de la formation théâtrale au CRLg, tout en se cristallisant dans les projets du « jeu intérieur » et des « couloirs », tels que nous avons pu les voir:

> *Débarrasser la scène et la salle de toute « magie » et ne faire naître aucun « champ hypnotique », il sait que le contact entre le public et la scène s'établit généralement sur la base du « rôle senti ».*[489]

---

[487] Cf. Brecht, *Ecrits sur le théâtre*, vol. 1, *op.cit.*, pp. 128-129.
[488] *ibid.*, pp.125-222.
[489] B. Brecht, « Description sommaire d'une nouvelle technique d'interprétation qui produit un effet d'éloignement », in *Le théâtre dans le monde - World theatre*, IV. 1, *loc.cit.*, pp. 15-29.

Cet « effet d'éloignement » constitue la clé de voûte de cet imaginaire théâtral qui, éventuellement, permettra ou non, la participation active du public au jeu théâtral. Mais il apparaît clairement, ici, qu'elle ne sera efficace que si elle est d'abord incorporée par les futurs comédiens pendant leur cursus de formation et qu'ils en fassent une technique opératoire. Le théâtre, ici, n'est pas une illusion mais une réalité concrète signifiée par le jeu scénique. Le comédien y sera capable de montrer le monde, de le critiquer et de permettre, par ce jeu, un positionnement des publics. Cette critique de la vie quotidienne est une manière de faire et d'agir dans une tentative de rupture avec un théâtre passif où l'acteur donne à voir son *ego* mais ne montre en rien le *monde*.

C'est au cours du fil de la vie de Brecht, pour rappel, que cette technique fondatrice s'est construite dans un double mouvement comprenant sa position personnelle dans son temps et sa compréhension, et l'état du théâtre qui y est pratiqué. C'est de ce double mouvement qu'a émergé cette technique de distanciation entre ce théâtre désiré et le public pour lui permettre de se positionner, à son tour, dans le monde. Cette manière de vouloir faire voit le jour dans ce type de théâtre par une analyse politique de la société et des rapports sociaux qui la régissent, ce qui constitue, en soi et pour soi, une critique sociale du théâtre par le biais de la vie quotidienne. L'équipe du CRLg, faisant sienne ce vouloir faire, désire également des comédiens capables de réveiller chez le(s) public(s) la rationalité plutôt que l'émotivité. Les deux partenaires de cette relation sont des acteurs sociaux à part entière, dans la mesure où chacun d'eux est capable de vivre ce qu'exprime l'autre et de remettre, également, en question cette relation.

2.3. Le théâtre – La quotidienneté – Le spectacle

> *Donc, pas de connaissance de la quotidienneté sans connaissance de la société entière. Pas de connaissance de la vie quotidienne, ni de la société, ni de la situation de la première dans la seconde, ni de leurs interactions, sans une critique radicale de l'une et de l'autre, de l'une par l'autre et inversement.*[490]

---

[490] Cf. H. Lefebvre, *Critique de la vie quotidienne*, t.II, *op.cit.*, p. 17.

Pour conclure « provisoirement » ce travail de recherche, nous sommes en mesure d'avancer l'idée, que la critique radicale de Brecht sur le théâtre rejoint celle, toute aussi radicale, de Lefebvre sur la quotidienneté aliénée pour se rencontrer dans la critique sociale, singulièrement radicale, de *La Société du Spectacle* de Guy Debord.

Dans ce dernier éclairage conceptuel que nous développons sur ce champ social particulier qu'est la formation théâtrale au Conservatoire Royal de Liège, nous revenons sur des notions connues. Il s'agit principalement de l'imaginaire social qui est, comme nous l'avons déjà montré, colonisé par la marchandise. Cet imaginaire, qui va de pair avec une vie quotidienne - et une quotidienneté, elle-même dominée et colonisée - est aliéné. Ces deux composantes de la société de consommation ont comme résultante le « Spectacle », selon la conception de Guy Debord. Par le spectacle, l'auteur, ici, ne signifie pas une quelconque pratique culturelle (sport, cinéma, théâtre, télévision, etc.) mais il donne à ce concept un sens générique, une forme et un contenu particulier. En effet, le spectacle signifie un tout social et ses rapports sociaux. Ce tout social est dominé par les nouvelles technologies de la communication et de l'information, et leur corollaire l'image :

> *Le spectacle n'est pas un ensemble d'images, mais un rapport social entre des personnes, médiatisé par des images.*[491]

Dans cette conception des choses, le monde est de plus en plus colonisé également par ce concept de l'image qui se concrétise et se réalise principalement dans le champ économique qui, de plus en plus, domine les sociétés humaines. Le théâtre en général, comme activité culturelle éphémère, est largement, aujourd'hui, dominé par le spectacle sous ses multiples formes (télé-réalité, chaînes privées thématiques, théâtre commercial, parcs d'attraction, ...). Ces nombreuses activités culturelles aliénées – et donc spectaculaires au sens de Debord – rejoignent, voire réalisent le théâtre passif critiqué par Brecht.

Cette critique « prophétique » avait - et a toujours - sa raison d'être, quand nous voyons que nous assistons, de manière généralisée, à la colonisation marchande de toute activité culturelle. Le théâtre classique n'y échappe évidemment pas, le

---

[491] Cf. G. Debord, *La Société du Spectacle*, *op.cit.*, p.10.

théâtre critique s'y marginalise: c'est ce que Debord nomme le « spectacle intégré et diffus »[492].

Le théâtre critique, tel qu'il est désiré par le projet pédagogique du CRLg est présent au travers de « pratiques silencieuses » qui sont en soi une critique de la culture dominante et de la vie quotidienne. Même s'il a pu prendre forme, d'une part, à travers des représentations prestigieuses comme « La Mère » ou « Rwanda 94 » ou encore plus récemment « Anathèmes », et d'autre part, à travers un essaimage[493] qui illustre la vivacité de l'esprit du don propre à cette formation. Nous sommes conscients que ce genre de réalisations ne s'adressent en partie qu'à un public déjà averti et donc convaincu ; néanmoins il participe, par sa singularité, à une certaine idée d'éducation populaire qui est prolongée par un certains nombre d'actions menées par Théâtre & Publics.

Ces pratiques culturelles sont une critique « vivante » du « spectacle dominant » qui illustre, en général, la pauvreté des productions ambiantes. Mais elles sont aussi le reflet d'une « résistance » et de l'imaginaire d'un autre modèle culturel qui promeut le lien social et le « vivre ensemble » au quotidien. Il nous semble qu'une critique de la politique culturelle ne peut faire l'économie d'une critique plus générale, plus approfondie, des rapports sociaux dominants qui sont l'ossature de notre système social global. Un autre théâtre ou un autre comédien n'est possible qu'avec l'émergence de pratiques sociales et culturelles « déviantes ». Ces « nouvelles » ou ces « futures » pratiques ne peuvent prendre forme que dans un rapport de force politique, comme l'histoire des pratiques théâtrales l'a déjà montré à travers la Renaissance, le Siècle des Lumières, la révolution industrielle et la Révolution française. Force est de constater, aujourd'hui, que ces pratiques « en rupture » sont au mieux « soutenues », au pire « tolérées », au sens de « supporter ce que l'on ne peut interdire ». Nous pensons « prudemment » que nous vivons une époque « morale », où la « moraline », au sens de Nietzsche[494], a pris le pas sur tout sens critique et toute sécession intellectuelle qui remplit sa fonction de contre-pouvoir critique quels que soient le Prince et les époques. Dans le domaine de la culture

---

[492] Pour illustrer cet état des choses et donner la mesure de la place de la culture en général, et du théâtre en particulier, au sein de notre société, nous renvoyons, par exemple, aux différents combats qu'ont mené – et mènent encore les intermittents du spectacle, notamment sur la particularité de ce champ qui doit être traité différemment qu'un simple champs économique. Notons enfin que toute une série d'autres champs sont colonisés par l'imaginaire marchand, comme la santé, l'enseignement, et tout le service public en général.

[493] Cet essaimage a pris corps dans les réalisations, par exemple, du groupe Deana, le Groupe '92, la Compagnie Arsenic ou encore au cinéma à travers les rôles choisis d'un acteur formé au CRLg comme Olivier Gourmet.

[494] Cf. F. Nietzsche, *Généalogie de la morale*, Paris, Gallimard/Folio, 1985.

nous assistons, depuis au moins deux décennies, à un développement presque « cancérigène » du concept :

> *(...) L'acte culturel est défini désormais par sa* valeur, *à la fois économique et anthropologique, que ce soit l'acte de se laver les dents (« culture domestique »), d'organiser au bureau des réunions debout pour qu'elles ne durent pas trop (« culture d'entreprise »), ou de monter un groupe de rap ou un fanzine de lycée (« culture jeune », ou « populaire »). Chaque acte culturel est à lui seul une valeur, qu'il convient de mesurer et d'optimiser. Cette valorisation et cette instrumentalisation de la culture ne sont pas ici à déplorer en termes moraux, au nom d'un idéal de la culture pure, indemne du marché – un leurre encore vivace aujourd'hui...-, mais à considérer d'abord dans une perspective sociopolitique : elles abolissent surtout la puissance critique de la culture et son caractère d'expérience singulière, comme le regrettaient déjà après guerre les penseurs critiques pessimistes de l'Ecole de Francfort, notamment le philosophe Theodor Adorno.*[495]

Cette *expérience singulière* qui caractérise la puissance critique de la culture et sur laquelle se fonde le projet pédagogique du CRLg, entre autre, s'inscrit dans cette théorie critique où les productions culturelles – et théâtrales en l'occurrence – ne peuvent être ni séparées de la vie sociale ni en être une simple caricature: les arts doivent être la vie.

Mais, nous savons, en suivant Debord, que tout comme l'individu social est séparé de ses moyens de production et d'existence, le comédien est également séparé de son « théâtre »[496]. En centrant tout le processus de formation sur cette singularité, les pédagogues de l'école cherchent à créer, à transmettre une triple exigence – épistémologique, éthique et méthodologique - pour insuffler aux étudiants un esprit critique sur le théâtre et la vie au quotidien. C'est dans cette « quête » que le projet tend vers « sa singularité créatrice ». Il est évident que les promoteurs de ce projet sont conscients que cette singularité les place à contre-courant, sur un plan idéologique, de la pensée dominante. Mais cette conscience est minoritaire et reste, aujourd'hui, affirmée sur un plan idéologique. Cela montre les limites de cette formation en terme de réalisations concrètes, notamment quand il s'agit d'infléchir la

---

[495] Cf. F. Cusset, *La décennie. Le grand cauchemar des années 80*, Paris, Editions La Découverte, 2006, pp. 310-311.

[496] Cette séparation n'a été possible qu'avec un double mouvement : d'un côté, la fragmentation du lien social et des relations sociales ; de l'autre, la nouvelle sacralisation à travers dans un premier temps l'Etat, puis dans un second temps le Marché; enfin, pour achever le tout social, au sens de Durkheim, cette sacralisation s'est cristallisée dans le « tout consommable », y compris la culture. Cf. G. Debord, « La séparation achevée » et « La négation et la consommation dans la culture », in *La société du spectacle*, *op.cit*, pp.8-22 et 141-161.

politique culturelle dans les « négociations » avec ses responsables, dans la mesure où ces derniers sont, depuis longtemps, « convertis » au « tout-au-marché ». Cette soumission à la culture « ambiante » trouve ses fondements dans la sanction des publics culturels qui « en-veulent-pour-leur-argent ». Ce n'est donc pas un hasard si nous assistons à une régression sociale généralisée : le comédien, dans cette dynamique, est représenté comme un prestataire de services, face à un public qui lui, « passif », consomme.

Cette consommation n'est possible qu'avec un individu particulier, qui a peu de prise sur son quotidien. Cet individu n'est pas libre, n'est pas autonome et ne peut donc pas s'intégrer à un tout. Il doit être le seul décideur de sa vie, de son histoire...il n'a pas d'autre choix que de la consommer ! Cet *homoconsumericus*[497] est une construction sociale et historique qui est le fruit d'une idéologisation particulière et généralisée de la vie moderne. Elle imprègne le quotidien, conditionne et détermine les pratiques culturelles, tout comme leurs acteurs.

Nous ne voulons pas porter de jugement dans le chef des individus qui sont seuls responsables du désastre culturel dans lequel nous vivons. Si critique il doit y avoir, elle est à faire à l'ensemble d'un système social et à ses rapports sociaux qui ont la capacité d'insuffler la « fausse conscience » et de généraliser la « réalisation de soi » dans la consommation de la vie quotidienne plutôt que de la vivre dans toutes ses contradictions : le spectacle est une misère plus qu'une conspiration disait Debord. C'est bien la pauvreté des relations sociales qui charrie les entreprises de « décervelage » culturel et non la simple infamie de réalisateurs dont la bonne conscience cynique contribue tout au plus à la mise en forme efficace (c'est-à-dire rentable) de ce monde aliéné. La « société du spectacle » a généré un mouvement de banalisation des pratiques culturelles qui aspire à se libérer de toute détermination conflictuelle, ceci à l'instar de la banalité de l'équivalent universel économique interchangeable.

Cet *homoconsumericus*, totalement libre, mobile et flexible, à l'instar de la machine, n' a que faire d'une culture abstraite et « glaciale ». Il est plutôt à l'affût de produits culturels émotionnels, voire pulsionnels qui l'inscrivent dans son territoire de la vie quotidienne qui, elle, n'offre aucune échappée historique. Il en tire sa raison d'être

---

[497] Cf. G. Lipovetsky, *Le bonheur paradoxal. Essai sur la société de l'hyper consommation.* Paris, Gallimard, 2005.

au monde. En ce sens, il est acteur de son aliénation et cherche dans les arts un autre même, un semblable, élu par ses pairs, dans lequel, tout à la fois, il se reconnaît et y voit un modèle.

Dans sa « Critique », Lefebvre considère la vie quotidienne comme un espace émotionnel, d'évasion permanent où l'individu consomme en permanence un mode culturel, renouvelé tous les trois ou six mois, qui représente, pour lui, une culture et un style de vie conformes et qui lui fait miroiter un semblant d'appartenance sociale. Il ajoute que cet attachement des individus est de l'ordre de l'aliénation :

> *Si tel publicitaire lie à la représentation d'un pot de yaourt celle de la santé, tel autre opérant pour une autre marque liera la même image à celle du « velouté ». Qui se prononcera ? Le consommateur. Manipulé, il aura une petite marge de liberté : il choisira. Le « choisir » se représente dans le quotidien comme une valeur que la manipulation ne détruit pas, mais exalte.*[498]

Nous sommes conscients de la « subjectivité » de cette conclusion provisoire, dans la mesure où nous sommes physiquement inscrits dans cette formation. Néanmoins, nous nous inscrivons dans une tradition critique sociale suivant, modestement par là, la « théorie critique » de l'Ecole de Francfort de laquelle, selon Horkheimer, « découlent deux consignes méthodologiques fondamentales qui définissent les deux sens de la notion critique. Tout d'abord, l'activité théorique doit être indissociablement affirmative et négatrice, appliquée et totale : "chaque partie de la théorie présuppose la critique de l'ordre établi et la lutte contre lui, dans la direction définie pat la théorie elle-même". [« Théorie traditionnelle et théorie critique », in Horkheimer, 1974, p.49 sq.]. »[499]

Pour en finir, nos observations et nos réflexions nous ont amenés à inscrire ce processus de formation dans une pédagogie ancrée dans l'histoire et qui est, délibérément, critique. Les aspects théorique, intellectuel et pratique présents dans ce projet, en effet, trouvent leur sens dans un mouvement plus large d'émancipation social : le théâtre, comme toute autre activité culturelle ou sociale est un combat pour l'avenir.

---

[498] Cf. H. Levebvre, *Critique de la vie quotidienne*, vol. III., *op.cit.*, p. 73.
[499] Cf. E. Renault, Y. Sintomer (sous la dir.), *Où en est la théorie critique ?*, Paris, Editions La Découverte, 2003, p.12.

Bibliographie scientifique

Ouvrages:

- Aslan O. (ouvrage coordonné par), « Le corps en jeu », Paris, CNRS éd., 1994, 2000.

- Bachelard G., « L'air et les songes, essai sur l'imagination du mouvement », Paris, José Corti, 1953.

- Bachelard G., « La formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance objective », Paris, Vrin, 1938.

- Barba E., Savarese N., « Anatomie de l'Acteur, Un dictionnaire d'anthropologie théâtrale », Cazilhac, Bouffonneries Contrastes, 1985.

- Bateson G., « Vers une écologie de l'esprit », Paris, Seuil, 1980.

- Benjamin W., « Œuvres », 3 vol., Paris, Gallimard, Folio essais, 2000.

- Boltanski L., « La souffrance à distance », Paris, Editions Métailié, 1993.

- Boltanski L., Thévenot L., « De la justification. Les économies de la grandeur. », Paris, Gallimard, 1991.

- Bourdieu P., « Esquisse d'une théorie de la pratique », Paris, Seuil, 2002.

- Bourdieu P., « Raison pratique. Sur la théorie de l'action », Paris, Seuil, 1994.

-.Bourdieu P. (sous le direction de), « La misère du monde », Paris, Seuil, 1993.

- Bourdieu P., « La distinction », Paris, Les Editions de Minuit, 1979.

- Bromberger C., Duret P., Kaufmann J.C., Le Breton D., de Singly F., Vigarello G., « Un corps pour soi », Paris, P.U.F., 2005.

- Cazeneuve J., « Sociologie du rite », Paris, P.U.F., 1971.

- Castoriadis C., « L'institution imaginaire de la société », Paris, Seuil, 1975.

- Chapoulie J-M., « Everett C. Hughes, Le Regard sociologique, essais choisis », (Textes rassemblés et présentés par), Paris, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1996.

- Chapoulie J-M., « La tradition sociologique de Chicago, 1892-1961 », Paris, Seuil, 2001.

- Conradt M., « Histoires des Théâtres de Liège. 1850 à 1975. », t. 1, Liège, Ed. du Céfal, 2005.

- Cusset F., « La décennie. Le grand cauchemar des années 80 », Paris, Editions La Découverte, 2006, pp. 310-311.

- Debord G., « La Société du Spectacle », Paris, Editions Gallimard, 1992.

- Debord G., « Panégyrique », Tome premier, Paris, éd. Gérard Lebovici, 1989.

- De Coster M., Pichault F., « Traité de sociologie du travail », Bruxelles, De Boeck Université, coll. Ouvertures sociologiques, 1994.

- De Magalhaes-Ilhena V., « Le Socrate historique et le Socrate de Platon », Paris, P.U.F., 1952.

- Dubar C., Tripier P., « Sociologie des professions », Paris, Armand Collin, 1998.

- Dubois P., Winkin Y., « Les Rhétoriques du corps », Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1988.

- Dumézil G., « Les dieux souverains des Indo-européens », Paris, Gallimard/nrf, 1977.

- Dumézil G., « Mythe et épopée », Paris, Gallimard/nrf, 1981.

- Durand G., « Les structures anthropologiques de l'imaginaire », Paris, Dunod, 1992.

- Duvigneau J., « Sociologie du théâtre », Paris, P.U.F., 1965.

- Féral J., « Mise en scène et Jeu de l'acteur », Montréal/Bruxelles, éd. Jeu/éd. Lansman, 1998.

- Freud S., « Œuvres complètes », Paris, P.U.F., 1988.

- Freud S., « Essais de psychanalyse », Paris, Payot, 1981.

- Godbout J.T., « L'esprit du don », Paris, éditions La Découverte, 1992.

- Guénon R., « Les états multiples de l'être », Guy Tridaniel, éd. Véga, 1957.

- Gurvitch G., « Déterminismes sociaux et libertés humaines. Vers l'étude sociologique des cheminements de la liberté », Paris, P.U.F., 1955.

- Gurvitch G., « Traité de sociologie », tome 1, Paris, P.U.F., 1960.

- Gurvitch G., « La vocation actuelle de la Sociologie », Paris, P.U.F., 1950.

- Gurvitch G., « Morale théorique et sciences des mœurs », Paris, P.U.F., 1948.

- Hall E.T., « La dimension cachée », Paris, Seuil, coll. Points, 1971.

- Hegel, « Phénoménologie de l'Esprit », Paris, Gallimard/nrf, 1993.

- Izard M. (dirigé par), « Claude Lévi-Strauss », Paris, Ed. de l'Herne, 2004.

- Jacob A., « Cheminements. De la dialectique à l'éthique », Paris, Anthropos, 1982.

- Jaulin R. « La Mort sara. L'ordre de la vie ou la pensée de la mort au Tchad », Paris, Plon, 1967; Terre humaine/Poche, 1992.

- Lafontaine J., « Initiation », Manchester, Manchester University Press, 1985.

- Latour B., « Nous n'avons jamais été modernes », Paris, La Découverte/Poche, 1997.

- Latour B., Woolgar S., « La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques », 4è édition, Paris, Editions La Découverte, 1996.

- Le Breton D., « Anthropologie du corps et modernité », 4e éd., Paris, P.U.F., 1998.

- Lefebvre H., « Critique de la vie quotidienne », 3 tomes, Paris, L'Arche éditeur, 1980.

- Lefebvre H., « La vie quotidienne dans le monde », Paris, éd. Gallimard/nrf, 1968.

- Leveratto J-M., « La mesure de l'art. Sociologie de la qualité artistique », Paris, La Dispute/SNEDIT, 2000.

- « Le spectacle vivant », Paris, La Documentation française, 1997.

- Lévi-Strauss C., « La potière jalouse », Paris, Plon, 1985.

- Lévi-Strauss C., « La Pensée sauvage », Paris, Plon, 1962.

- Lévi-Strauss C., « Anthropologie structurale », Paris, Plon, 1958.

- Lipovetsky G., « Le bonheur paradoxal. Essai sur la société de l'hyper consommation », Paris, Gallimard, 2005.

- Maget M., « Ethnographie métropolitaine. Guide d'étude directe des comportements culturels », Paris, CNRS éd., s.d.

- Mauss M., « Sociologie et anthropologie », Paris, P.U.F., 7ème édition, 1997.

- Mauss M., « Manuel d'ethnographie » (avertissement et préface de Denise Paulme), Paris, Payot, 1989.

- Mauss M., « Œuvres » (présentation de Victor Karady), 3 vol., Paris, Editions de Minuit, 1968, 1974, 1969.

- Marx K., « L'idéologie allemande », Paris, Ed. sociales, 1972.

- Marx K. , « Manuscrits de 1844. (Économie politique & philosophie) ». Présentation, traduction et notes D'Émile Bottigelli, Paris, Les Éditions sociales, 1972.

- Menger P-M., « La profession de comédien, Formations, activités et carrières dans la démultiplication de soi », Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, DAG, Département des études et de la prospective, 1997.

- Moreno J.L., « Fondements de la sociométrie », trad.fr., Paris, P.U.F. 1954.

- Morin E., « La complexité humaine », Paris, Flammarion, 1994.

- Mucchielli A. (sous la dir. de), « Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences sociales », Paris, Armand Colin, 2002.

- Nancy J.L, « Les Muses », Paris, Galilée, 1994.

- Narcy M., « Platon. Théétète », Paris, Flammarion, 1994.

- Nietzsche F.W., « Ainsi parlait Zarathoustra », éd. François Guery, Paris, Ellipses, 1999.

- Nietzsche F.W., « Le Gai Savoir », Paris, Gallimard, 1970.

- Nietzsche F.W., « Généalogie de la morale », Paris, Gallimard/Folio, 1985

- Paradeise C., avec la collaboration de J. Charby et F. Vour'ch, « Les comédiens, Profession et marchés du travail », Paris, PUF, 1998.

- Pavis Patrice, « Voix et images de la scène; essais de sémiologie théâtrale », Lille, P.U.L., 1982.

- Platon, « Œuvres complètes », 2 vol, Paris, Gallimard, Biblio. de la Pléiade, 1950.

- Pradier J-M. « La scène et la fabrique des corps. Ethnoscénologie du spectacle vivant en Occident (Ve siècle av. J.C. – XVIIIe siècle) », Bordeaux, P.U.B., coll. Corps de l'esprit, 1997.

- Prévost P., « Georges Bataille & René Guénon, l'expérience souveraine », Paris, Jean-Michel Place, 1992.

- Renault E., Sintomer Y. (sous la dir.), « Où en est la théorie critique ? », Paris, Editions La Découverte, 2003.

- Richards A. I., « Chinsungu », Londres, Faber&Faber éd., 1956.

- Trépos, J.-Y., « Sociologie de la compétence professionnelle », Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1992.

- Trépos, J.-Y., « Sociologie de l'expertise », Paris, Presses Universitaire de France, 1996.

- Ubersfeld A., « Lire le théâtre », Paris, Ed. sociales, (1977), 4ème éd., 1982.

- Ullmann S., « Précis de sémantique française », Berne, Franke, 1952.

- Vidal P., « Le passage à l'âge d'homme chez les Gbaya Kara », Nanterre, Laboratoire d'ethnologie et de sociologie comparative, 1976.

- Winkin Y., « Anthropologie de la communication », Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1996.

- Winkin Y. (Textes recueillis et présentés par), « La nouvelle communication », Paris, Seuil, 1981.

- Wittgenstein L., « Recherches philosophiques », (trad. F. Dastur et M. Elie), Gallimard, Paris, 2005.

Travaux - Articles - Publications:

- Briand J.-P. et Chapoulie J.-M., Becker Howard S., 1985 [1963]. « A propos de *Outsiders* », entretien avec Howard S. Becker, (recueilli et traduit par), in *Hommage à H.S. Becker*, Univ. de Paris 8, 1996.

- Chapoulie J.-M., « Enseigner le travail de terrain et l'observation: témoignage sur une expérience (1970-1985) », in *Genèse*, n° 39, juin 2000.

- Dewitte J., « Il ne fallait pas. Notes sur le don, la dette et la gratitude. », in *L'obligation de donner. La découverte sociologique capitale de Marcel Mauss*, La Revue du M.A.U.S.S. semestrielle, n° 8, Paris, La Découverte/M.A.U.S.S., 2ème semestre, 1996.

- de Sauverzac J.F., « Sur les origines anthropologiques du réel chez Lacan », in *Critiques méditerranéennes*, n° 63, 2001-1, pp. 223-237.

- Dodier N., Baszanger, « Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique », in *La Revue française de sociologie, XXXVIII*, 1997, pp. 37-66.

- Freidson E., « Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique. », in *La Revue française de sociologie, XXVII*, 1986, pp. 431-443.

- Gurvitch G., « Sociologie du théâtre », in *Les Lettres nouvelles*, n°35, Paris, Julliard, février 1956.

- Latour B., « Une sociologie sans objet ? Remarques sur l'interobjectivité. », in *Sociologie du travail*, n° 4/94, éd. Dunod, pp. 587-608.

- Leveratto J-M., « Le lieu commun de l'art. Une sociologie de l'expertise culturelle », Université de Metz, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Mémoire en vue de l'Habilitation à diriger les recherches, Décembre 1999.

- Leveratto J-M., « Image du spectacle », in *Le Portique, Revue de philosophie et de sciences humaines*, n° 1, Strasbourg, 1er semestre 1998.

- « Le théâtre et le sacré », publication du laboratoire *Théâtres, Langages, Sociétés* dirigé par Anne Bouvier Cavoret, Paris, Klincksieck, Actes et Colloques n°45, 1996.

- Lévy-Strauss C. « Introduction à l'œuvre de Mauss », in *Sociologie et anthropologie*, Paris, P.U.F., 7ème édition, 1997.

- Resweber J.P., « Les paradoxes de l'éducation » , in *Le Portique, Revue de philosophie et de sciences humaines*, n°4, Strasbourg, 2ème semestre 1999.

Travaux personnels:

- Parfondry O., « L'acteur de théâtre: comment faire d'une passion un métier à part entière? Contribution à une sociologie du comédien. », Université de Metz, U.F.R. Lettres et Sciences Humaines - Département de Sociologie -, M.S.T. « C.R.P.I.S. », année académique 1996/1997;

- Parfondry O., « La formation théâtrale. Essai de définition à partir d'une première approche de deux institutions de formation (Le Conservatoire Royal de Liège - L'Ecole Supérieure d'Art Dramatique du Théâtre National de Strasbourg) », Université de Metz, U.F.R. Lettres et Sciences Humaines - Département de Sociologie -, D.E.A. « Formation et Sciences du Travail », septembre 1999.