

ATALA

N° 20

2019

Apprendre par le théâtre



Cultures et sciences humaines

Illustration de couverture :
© Pierre GROSBOIS 2008
Pascal Collin (la fée)
Le songe d'une nuit d'été/Ateliers Berthier
Odéon Théâtre de l'Europe, 09/11/2008

AVANT-PROPOS

Apprendre par le théâtre ? Les enjeux éducatifs de la création

Pascal COLLIN

Résumé

L'article s'interroge sur ce que signifie « apprendre par le théâtre » à travers le processus même de la création théâtrale. Par là, il tente de définir, en se fondant notamment sur l'analyse d'expériences d'enseignement et de projets de représentation qui réunissent création et transmission, la relation, à la fois entretenir le théâtre avec l'institution éducative — étant entendu qu'il constitue pour celle-ci une active antithèse. On essaiera ainsi de comprendre, y compris en s'appuyant sur des expériences personnelles, quelle sorte d'apprentissage constitue l'épreuve de langage particulière, artistique et donc antinormative, qui s'accomplit dans le jeu théâtral, et à quel point elle peut se révéler décisive pour l'élève/l'acteur (enfant ou adulte, amateur ou professionnel) dans la construction d'une relation au monde et aux autres qui ne sépare pas le sensible de l'intelligible.

Mots-clés : Éducation artistique, pratique, projet, création, transmission, représentation, apprendre, théâtre, Vitez, acteur, situation, expérience, langage, spectateur.

Abstract

This contribution focuses on what "learning through theater" means in the process of theatrical creation itself. Based on an analysis of teaching experiences and performance projects bringing together creation and transmission, it attempts to define the relationship, both fundamental and critical, which the theater may or should maintain with educational institutions, given the fact that they are actively antithetical. Its aim is to understand, including through personal experiences, what sort of training is furnished by the specific, artistic and thus antinormative work on language which unfolds in acting and to what extent it may prove to be decisive for the student/actor (young person or adult, amateur or professional) in the construction of a relationship with the world and others which does not separate the sensitive from the intelligible.

Keywords: Artistic education, practice, project, creation, transmission, representation, learning, theater, Vitez, actor, situation, experience, language, spectator.

À la sortie d'un événement organisé par le théâtre Paris-Villette qui consistait à présenter les travaux d'artistes de théâtre avec les détenus de plusieurs centres pénitentiaires français, et, en ce cas précis, après avoir assisté à la représentation d'une *Antigone* de Sophocle jouée par des prisonniers de la centrale du Pontet d'Avignon sous la direction du directeur du festival d'Avignon Olivier Py, une dame, impressionnée par ce qu'elle

avait vu, se tourna vers moi et me déclara : « Et on dira après cela que le théâtre ne sert à rien ! » On comprend bien tout ce que voulait contenir en résumé ce cri du cœur : le théâtre s'imposait comme une voie efficace de réinsertion, profitable dans le même mouvement d'apprentissage à l'individu comme à la société, où l'enrichissement culturel de chaque acteur s'inscrivait dans une relation responsable de celui-ci au projet collectif¹. De fait, le théâtre semblait bien ici recouvrer toute la noblesse et la nécessité de ses origines grecques, en tout cas telles qu'on les invoque ou les fantasma aujourd'hui sans plus d'approfondissement archéologique ou historique : le théâtre apprendrait par nature à être — ou à redevenir — citoyen. Qui plus est, le choix de la pièce ne pouvait être plus pertinent compte tenu de la situation particulière de ses acteurs. L'interrogation sophocléenne sur la loi, opposant celle des hommes, circonstancielle, à celle des dieux, immémoriale, conférait en la circonstance à l'affrontement entre Créon et Antigone sur le sens de la Justice et de la peine une puissante résonance humaine, sensiblement contemporaine, dont chaque spectateur était saisi.

Cette notion d'« utilité » du théâtre ne laisse pas d'entretenir cependant une forte ambiguïté. Si le théâtre a partie intimement liée avec l'éducation, celle-ci peut-elle en constituer une justification voire la finalité sans contredire à l'art théâtral lui-même ? Ou plutôt, en défendant l'existence du théâtre par ce qu'il permettrait d'*apprendre* (dans le cadre strict de l'institution éducative comme dans la société en général) et dès lors parce qu'il est susceptible d'apporter de manière visible et tangible sur les terrains social, pédagogique et culturel, on semble lui dénier sa singulière et profonde nécessité parmi toutes les autres formes de représentation du monde — là où précisément il est à lui-même, comme tout art, sa propre fin. « Apprendre par le théâtre » pourrait supposer qu'on évalue l'initiation à l'art dramatique par ses résultats. On l'entendra ici plutôt comme un processus dont la relation au public est à la fois la dynamique et l'aboutissement.

Certes, ce serait faire un très injuste procès d'intention aux défenseurs de l'efficacité du théâtre, telle notre spectatrice, de supposer qu'ils veuillent le ravalier, fût-ce à leur insu, au rang de simple outil. Force est

1. *Festival Vis-à-Vis — Temps fort de la création artistique en milieu théâtral (Théâtre Paris-Villette)* : « Chaque année des dizaines d'artistes, de compagnies et de lieux culturels vont créer des œuvres, auprès et avec des personnes détenues, en partenariat avec l'administration pénitentiaire et le concours des coordinateurs culturels. Ces œuvres sont le plus souvent représentées en détention, dans des conditions modestes et éphémères. Elles n'en sont pas moins de véritables créations, garantes du maintien d'un récit collectif qui font de nous tous des contemporains au-delà des contextes et des cultures » (communiqué du théâtre).

cependant de constater que les arguments en faveur de l'importance du théâtre pour l'éducation, y compris parmi les tenants voire les militants de l'éducation artistique dont je suis, se situent très souvent voire systématiquement hors du champ artistique, spécifiquement codifié, qui le définit : la représentation théâtrale elle-même. Or, ce sont justement les enjeux proprement théâtraux de celle-ci qui justifient l'enthousiasme partagé pour son efficience. C'était en l'occurrence parce que l'on entendait l'*agôn* de la pièce de Sophocle dans l'actualité d'un plateau aussi « épuré » qu'Aristote eût pu le souhaiter, que les détenus devenus acteurs nous convainquaient de leur vérité théâtrale — celle par laquelle Antigone, interprétée par cet homme-là, est d'autant plus crédible qu'elle ne saurait être réaliste, ou, si l'on veut, d'autant plus signifiante qu'à la stylisation du masque antique se substitue ici la réalisation de la personne. Plus généralement, on peut supposer que tout projet théâtral d'éducation artistique atteindra d'autant mieux son objectif pédagogique qu'il sera d'abord du théâtre, qu'il en reposera la nécessité à la mesure et en fonction de ses moyens techniques et humains. Ainsi, quand on mène un projet pertinent de représentation avec des jeunes d'un quartier dit « défavorisé », en tout cas encore largement délaissé, on constate assez vite que l'intérêt majeur n'est ni social ni thérapeutique, du domaine de la remédiation, mais bien artistique, du champ de la création. Car celui ou celle qui monte sur le plateau n'est plus alors un jeune parmi d'autres mais cet individu, non seulement unique mais surtout indispensable au groupe, qui nous découvre l'humanité comme pour la première fois à travers l'image singulière qu'il ou elle en propose — son métissage irréductible à toute assimilation, quelles que soient ses origines et de quel ordre qu'elles soient.

Ce préambule peut étonner : est-ce à dire que toutes les bonnes raisons qui justifient non seulement la défense du théâtre dans l'éducation, mais encore l'existence de l'éducation artistique et culturelle (EAC) elle-même, sont à bannir d'emblée de la réflexion sur ce qu'enseigne le théâtre ? Évidemment non. Mais plutôt que de dresser la liste de ce qu'on est susceptible d'apprendre grâce au théâtre — et celle-ci est longue, qui mêle dans une même action globale l'expérience civique et la sensibilité personnelle, l'intelligence critique et l'imagination intuitive, l'usage raisonné des savoirs et l'engagement du corps —, on se propose de se demander ce que signifie et implique la formulation « apprendre *par* le théâtre », étant d'abord entendu qu'elle présuppose de le pratiquer. Ce que montre ce premier exemple des détenus du Pontet, comme l'aurait fait tout autre qu'on aurait pu convoquer, c'est que le théâtre ne peut être d'une plus grande nécessité éducative que lorsqu'il s'inscrit dans une démarche

de création : c'est seulement quand il quitte la cellule ou l'étude pour le jeu qu'il peut trouver son sens en tant que discipline véritable et « apprendre » véritablement quoi que ce soit.

C'est là que le bât blesse. Car comment se fait-il que le théâtre n'ait pas la place qui lui revient dans le *cursus* scolaire, sinon parce que sa nature même y contredit ? Il entretient en tout cas avec l'enseignement, à travers l'histoire de ses théories et de ses expériences, une relation éminemment paradoxale. Autant en effet sa pratique a presque systématiquement été associée aux tentatives de renouvellements voire de révolutions pédagogiques depuis la *Ratio studiorum* des jésuites de la fin du xvi^e siècle jusqu'aux écoles utopiques et libertaires du xx^e siècle, autant quand il s'est agi, en France, de procéder à de réelles réformes de l'organisation disciplinaire à l'intention de l'ensemble des élèves, la dernière en date étant la loi de refondation de l'école de Vincent Peillon en 2013 (en laquelle s'est inscrite l'obligation des parcours d'éducation artistique et culturelle²), il n'a pour l'instant jamais été possible dans les faits de lui accorder la place que les textes lui prévoyaient. En l'occurrence, il ne fait ici que subir le sort de l'éducation artistique et culturelle en général : malgré les discours volontaristes des pouvoirs publics sur l'importance de l'art dans l'éducation, et, au-delà même des sensibles questions de budget, d'intendance et d'emploi du temps, il semble y avoir une résistance fondamentale à intégrer au centre du dispositif éducatif des activités qui ne peuvent exister qu'à la marge ou au titre de supplément ludique et récréatif — ainsi des enseignements artistiques en collège, ainsi traditionnellement du théâtre en cours de français ou de langues, ou de la danse en cours d'éducation physique et sportive. Mais précisément : du fait même qu'elle se fonde sur la pratique (au sens duel, de l'acteur et du spectateur) et fait intervenir le sensible comme voie d'accès à l'intelligible (ainsi que l'inverse), l'éducation artistique, *a fortiori* quand son objet est le théâtre, est par essence ludique et (ré)créative. Si la question est de ramener à la norme un apprentissage

2. Loi n° 2013-595, 8 juillet 2013, d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. « L'éducation artistique et culturelle contribue à l'épanouissement des aptitudes individuelles et à l'égalité d'accès à la culture. Elle favorise la connaissance du patrimoine culturel et de la création contemporaine et participe au développement de la créativité et des pratiques artistiques. L'éducation artistique et culturelle est principalement fondée sur les enseignements artistiques. Elle comprend également un parcours pour tous les élèves tout au long de leur scolarité dont les modalités sont fixées par les ministres chargés de l'Éducation nationale et de la culture. Ce parcours est mis en œuvre localement ; des acteurs du monde culturel et artistique et du monde associatif peuvent y être associés. Les enseignements artistiques portent sur l'histoire de l'art et sur la théorie et la pratique des disciplines artistiques, en particulier de la musique instrumentale et vocale, des arts plastiques et visuels, de l'architecture, du théâtre, du cinéma, de l'expression audiovisuelle, des arts du cirque, des arts du spectacle, de la danse et des arts appliqués. » Lien : LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 10.

qui vaut par l'écart qu'il aménage par rapport à elle, alors l'obstacle apparemment idéologique semble encore davantage épistémologique : les difficultés techniques de la généralisation de l'éducation artistique ne seraient que la manifestation d'une impossibilité structurelle à la penser, dans ses méthodes comme dans la définition de sa nécessité.

Il faut donc tenter de préciser le cadre conceptuel dans lequel l'intitulé « apprendre par le théâtre » peut prendre un sens effectif en le référant d'abord à celui de l'éducation artistique au sens large, avant de convoquer quelques expériences personnelles. Commençons par les méthodes : celles de l'éducation artistique sont censées compléter la formation générale en ce qu'elles ne sont rien d'autre que les diverses manières de mettre l'élève en relation directe avec l'objet de l'étude par la pratique, voire la création, et d'engager ainsi le corps dans la réflexion. Cela ne concerne pas que les arts. De nombreux scientifiques³ insistent, depuis longtemps, pour que l'on commence par l'observation voire la manipulation et l'expérimentation dès le plus jeune âge, pour mettre en éveil l'intelligence concrète par le plaisir de la découverte. Si, comme c'est la tendance marquée de la dernière décennie, on doit définir le « socle commun » par les compétences autant que par les savoirs, alors l'éducation artistique, en tant que pratique, apparaît fondamentale dans le parcours scolaire : elle est le creuset dans lequel les acquis sont susceptibles de s'allier, où l'élève est amené à organiser et hiérarchiser ses connaissances dans l'action, où vont naître et se construire des compétences dans la façon dont sa subjectivité aura su assimiler, pour s'en servir, ses savoirs et ses expériences. En fin de compte, l'objet de l'étude, c'est lui-même — et c'est l'enjeu premier, sinon la fonction sociale majeure de l'école, de révéler à chacun son talent. À l'égard de l'expérience sur soi menée au cours de l'apprentissage, le théâtre comme les arts du spectacle vivant devraient bénéficier d'un sérieux avantage méthodologique, non seulement par la dimension fondamentalement empirique de leurs démarches de travail, qu'ils partagent avec les autres arts, mais aussi parce que la *mimesis* qui leur est propre met en jeu une personification qui n'est pas que pure rhétorique : l'ouvrage collectif vous y attribue un rôle grâce auquel la représentation de soi devient instrument

3. Parmi eux des prix Nobel français de physique, et notamment Georges Charpak, qui a lancé le programme éducatif « La main à la pâte » en 1996, avec l'astrophysicien Pierre Léna et le physicien Yves Quéré, en s'inspirant de l'opération « *Hands on* », lancée en 1992 par Leon Lederman à Chicago - Fondation de coopération scientifique *La main à la pâte* (créée par le décret du 11 octobre 2011), fondée par l'Académie des sciences, l'École normale supérieure de Paris et l'École normale supérieure de Lyon : www.fondation-lamap.org. Voir CHARPAK (Georges), *La main à la pâte : histoire des sciences à l'école primaire*, Paris, Flammarion, 1998 ; CHARPAK (Georges), LÉNA (Pierre), QUÉRÉ (Yves), *L'enfant et la science : l'aventure de La main à la pâte*, Paris, Odile Jacob, 2005.

de liberté et de responsabilité. C'est à ce titre que le théâtre peut s'imposer comme méthode éducative dans un système qui lui confère une place stratégique éminente.

Il a d'ailleurs déjà occupé cette place dans l'histoire de l'enseignement. Revenons un moment loin en arrière, à la *Ratio studiorum* de 1599 et à la manière instructive dont les jésuites considéraient la place et la fonction des différents régimes de la parole publique. Un *distinguo*, pour reprendre la terminologie des collèges à laquelle le comique de Molière et l'ironie de Pascal ont conféré la postérité en la ridiculisant, était clairement opéré entre le geste oratoire et le théâtre lui-même. Si le mot « *actus* », qui désigne donc la pratique, l'investissement de la personne dans le *discours*, joue un rôle capital et transversal dans leur système, celui-ci sépare en revanche nettement la performance purement rhétorique et le théâtre, acte d'invention poétique et de représentation. Pour ce qui concerne l'enseignement technique associé à l'art de la conviction, dont le « grand acte » de la *disputatio* constituait l'aboutissement, l'étudiant pouvait défendre plusieurs thèses, le cas échéant contre son propre maître. Autrement dit, on pouvait argumenter, et c'était sans doute l'intérêt fondamental de l'exercice, pour des thèses contradictoires, jusques et y compris contre ce qu'on pouvait soi-même penser. Cela renvoie, au pire, au fait que parler c'est faire sans doute, mais ne rien dire — ce dont Molière s'est notamment moqué avec ses Diafoirus, défenseurs d'une bêtise triomphante de la forme indifférente à la vérité.

Cette partie oratoire de l'enseignement, essentiellement technique et relevant d'une conception « efficace » de l'éducation, a cependant des vertus indéniables et trouve d'ailleurs aujourd'hui de lointains descendants en de nombreux exercices de formation, ludiques et par là ni dédaignables ni négligeables, tels les concours de plaidoiries ou encore les improvisations de type conflictuel issues du théâtre forum, initiées en France par Augusto Boal et son Théâtre de l'opprimé. En vogue dans de nombreux établissements scolaires, notamment au niveau du collège, ils participent de programmes éducatifs à vocation la plupart du temps non artistiques, et suscitent le goût de la prise de parole en donnant aux éducateurs des instruments de résolution des conflits par la mise à distance mimétique ou symbolique. On n'est donc sans doute pas loin du théâtre dans la définition à la fois politique et esthétique de ses principes, mais on n'y est pas : il est ici simple vecteur, par l'entremise duquel on apprend en effet des choses. Certains professeurs de mathématiques mettent ainsi en dialogue leçons, formules et équations afin que leurs élèves les jouent pour mieux les apprendre et les comprendre. C'est pédagogiquement excellent, mais

cela ne devient du théâtre que lorsque le public est convié à partager la relation au monde que pourrait promouvoir, spectaculairement, le langage mathématique, fût-ce par l'intermédiaire de très jeunes acteurs.

Chez les jésuites, quoique les objectifs pédagogiques allégués y fussent souvent du même ordre (cela apprend aux élèves « à parler de bonne grâce, à soutenir les yeux des spectateurs⁴ »), la hiérarchie des disciplines était claire : l'ambition du sens, soumis à la transformation évangélique du monde, n'était pas contenue dans l'exercice rhétorique quotidien mais dévolue au théâtre dans sa pleine acception, cultivé à ce titre dans les collèges tant pour la tragédie que pour la comédie. Leurs bibliothèques et archives sont remplies des pièces issues de cette formation particulière, surtout du XVII^e et du XVIII^e siècle, et la profusion traduit le besoin insaisissable, voire boulimique, de représentation pour l'institution. C'est qu'il s'agit d'abord d'un moyen éducatif puissant en tant que *praxis* collective : au théâtre, on montre quelque chose, on se l'approprie, on le réalise ensemble — la pratique est à cet égard consubstantielle au projet d'éducation, en ce que la représentation qui l'illustre fédère la communauté et renforce l'ordre, à chaque fois et à nouveau. Le théâtre, traversé par l'idéologie, était devenu un facteur majeur de cohésion et un étendard du combat doctrinaire mené par la Compagnie pendant trois siècles. L'essentiel dans l'expérience historique du théâtre jésuite n'est donc pas tant le primat accordé à la *forme* dans l'éducation, ni, par conséquent, le fait que l'on dispensait dans les collèges l'apprentissage de la civilité plutôt que celui de l'éthique, pas plus que l'intérêt du « genre » jésuite dans l'histoire des esthétiques théâtrales (limité dans son contenu par sa nature militante, notamment antijanséniste, et dans sa portée artistique par son caractère propagandiste, à travers le faste de ses réalisations), mais bien la manière dont la représentation théâtrale intéresse ici l'institution pour sa vitalité interne, voire sa survie. L'enseignement du théâtre était devenu, dans les collèges, le champ privilégié de l'expérience du siècle au sein de la règle, ce qui n'a d'ailleurs pas été vécu sans sérieuses contradictions internes, concernant, par exemple, l'introduction de la comédie ou des rôles féminins dans le répertoire... Il est cependant avéré que l'institution s'est nourrie de ces contradictions pour se renouveler et ainsi perdurer voire prospérer. Trop sans doute, car en définitive tout cela n'a pas été sans conséquence : c'est précisément la réussite politique et mondaine de la Compagnie qui précipita sa « suppression universelle » en 1772, dix ans après que ses clercs eurent été bannis du royaume de France.

4. Cité d'après DAINVILLE (François de), *L'éducation des Jésuites (XVI^e-XVIII^e siècle)*, Paris, Éditions de Minuit, 1978.

À notre époque où la cohérence jésuitique n'est heureusement plus de saison, la réflexion sur l'art à l'école apparaît finalement plus confuse qu'autrefois, même que naguère. C'est en tout cas ce que semblent reconnaître implicitement le discours et l'action publiques dès qu'ils tentent d'intégrer la nécessité de la pratique artistique dans l'enseignement. Car autant le pouvoir politique proclame officiellement son importance (à travers leur volonté affichée de défendre et de développer l'EAC, le président de la République actuel comme son prédécesseur l'ont défini *de facto* comme une priorité), autant elle semble de moins en moins analysée positivement, c'est-à-dire dans sa relation structurelle à notre système éducatif, et de plus en plus considérée idéalement, dans son rapport général à la société. Pour évoquer les décisions du jour, on pourrait ainsi interpréter le lancement du « plan musique », à travers les chorales obligatoires depuis l'école élémentaire jusqu'au lycée et la « rentrée musicale⁵ » 2018, comme une nouvelle manière de promouvoir la pratique artistique devant l'opinion pour mieux en conjurer les effets dans la réalité — en particulier dans la réalité scolaire. D'abord, parce que la rentrée en chantant fait à l'évidence partie de ces opérations montées en épingle et données en pâture aux médias, par là limitées dans leur portée, privilégiant la communication au détriment de la mobilisation des ressources en faveur des parcours diversifiés prévus par la loi. Ensuite parce que, passé la rentrée, le chant choral restera optionnel et qu'ainsi la hiérarchie des disciplines, où l'art reste au mieux un adjuvant de l'essentiel, sera préservée.

On ne peut cependant que souhaiter bon vent à ce programme choral en espérant que l'argent existera pour payer les artistes sur un nombre d'heures à la mesure du volontarisme affiché, et que l'intention prioritaire n'est pas en réalité de simuler le rassemblement citoyen de la jeunesse au prétexte du chant collectif... Les enfants et les adolescents sont au moins invités à se retrouver régulièrement pour chanter, et ainsi exercer une responsabilité individuelle dans un geste artistique. Il reste que les trop rares actions menées conjointement par les ministères de l'Éducation et de la Culture tendent pour des raisons de compromis à assigner à la pratique artistique un cadre qui, soumettant la singularité à l'ensemble, la personnalité à la technicité et l'inventivité au programme, rapporte encore une fois la créativité à l'uniformité — autant dire une aporie. Plutôt que de poser les contradictions réelles, de temps, d'espace et de vision entre les méthodes portées par l'art d'un côté et par l'éducation (nationale) de

5. Les ministres de la Culture et de l'Éducation nationale ont lancé conjointement le plan musique en décembre 2017 pour la rentrée 2018. Voir: <http://www.education.gouv.fr/cid124230/une-chorale-dans-chaque-ecole-et-dans-chaque-college-a-l-horizon-2019.html>.

l'autre, ce qui offrirait au moins l'intérêt d'amener la communauté éducative (c'est-à-dire à peu près toute la nation) à participer au débat, l'institution scolaire espère plus consensuellement octroyer à l'art vivant une place qui l'empêche d'exercer une réelle influence sur l'ensemble du système, influence que beaucoup — qu'ils ressortissent aux pouvoirs exécutifs ou aux corps intermédiaires — jugent au fond, plus ou moins consciemment, pernicieuse.

L'art inquiète, ce qui est rassurant puisque c'est pour partie sa fonction. Mais qu'est-ce qui inquiète, plus précisément ? Ce n'est pas tant que les notions de plaisir et de ludisme portées par l'éducation artistique contreviennent à l'esprit cartésien ou de sérieux qui doit animer le monde scolaire — et elles y contreviennent en effet. Ce qui inquiète surtout est que l'aventure artistique est antinormative, et que les difficultés de tous ordres (emplois du temps, locaux, moyens nationaux et territoriaux, isolement géographique et déshérence culturelle...) que peut avoir l'école du lire, écrire et compter pour accueillir à l'intention de tous les élèves les dimensions du dire, faire et sentir ne font que manifester la manière dont l'éducation artistique, surtout quand elle s'avise d'y introduire la création, conteste l'institution dans ses principes fondamentaux comme dans son fonctionnement. Or, ce n'est pas là seulement un fait, c'est un objectif voire une ambition. Pour beaucoup de ceux, enseignants notamment, qui ont travaillé à son développement ces dernières décennies, y consacrant un temps que l'institution ne saurait mesurer tant il excède l'obligation professionnelle, l'EAC n'était pas une cerise destinée à décorer un gâteau de disciplines par ailleurs solide et suffisant. C'était un moyen majeur pour repenser l'enseignement, le rendre plus ouvert sur le monde et plus créatif dans ses méthodes, c'est-à-dire plus efficace à l'égard à la fois de l'individu qu'il forme et de la communauté qu'il contribue à reforge inlassablement.

La pédagogie de projets a constitué le vecteur du changement, le théâtre en étant un des principaux fers de lance. C'est en cela que, parmi les trois dimensions inséparables, entérinées puis validées par la loi, qui forment et définissent l'éducation artistique, premièrement, la rencontre avec les œuvres et avec les artistes, deuxièmement, l'acquisition de connaissances en matière d'esthétiques et d'histoire de l'art ainsi que d'une capacité d'analyse des œuvres, troisièmement, la pratique artistique, c'est bien cette dernière qui en *produit* les principaux enjeux, au double sens d'engendrer et de rendre visible : le projet de réalisation motive l'action artistique, justifie les partenariats, oriente la mobilisation des ressources et

l'acquisition des savoirs, fédère la communauté éducative, confère une responsabilité à chacun (enseignant comme enseigné), suscite enfin le désir de travailler pour une réussite qui, au-delà des évaluations, ne soit pas qu'une promesse mais déjà un acquis de l'expérience. Autrement dit, le projet donne sens à la pratique, devenue grâce à lui création personnelle et/ou collective.

Qui plus est, ce sont les différents projets auxquels aura participé l'élève au cours de sa scolarité qui pourront donner corps aux parcours d'éducation artistique et culturelle inscrits dans la loi, et qui pour l'heure ressemblent aux « crèches » et aux « salles de lecture » de la Russie tsariste en son crépuscule, au sujet desquelles Tchekhov fait dire à Trofimov dans *La Cerisaie* : « On nous en rebat les oreilles ! Montrez-les moi ! On passe son temps à les décrire dans la littérature et dans les faits, il n'y en a pas⁶ ! »... Mais si la mise en chantier de ces « parcours » pour chaque élève n'a pas formellement débuté au sein de l'école alors qu'ils y sont prévus depuis cinq ans (tout de même), on y élabore cependant des projets, depuis longtemps et partout. Si parmi eux le théâtre est la discipline la plus représentée, il est aussi, sans prétendre à quelque préséance, la discipline artistique la plus emblématique de l'éducation artistique : sa définition première, contenue dans son étymologie renommée de « lieu d'où l'on voit », renvoie à l'acte de représentation devant un public. En ce qui le concerne, espérer qu'à l'instar du chant choral la pratique théâtrale puisse exister de manière neutre et autonome, et se développer en dehors de la singularité de projets de représentation, paraît une vue de l'esprit. L'expérience enseigne au contraire que la théorie n'est jamais si bien comprise ni mieux assimilée qu'en association avec l'œuvre et la pratique, et que l'enseignement n'est jamais plus efficace que lorsqu'il ne sépare pas les domaines mais les rend indissociables dans l'action. Au cours de celle-ci, l'élève devient coresponsable de l'enseignement : combien de fois a-t-on vu des jeunes aller chercher par eux-mêmes, dans la littérature associée à la discipline artistique, des informations auxquelles ils auraient prêté beaucoup moins d'intérêt si elles leur avaient été délivrées dans le cadre d'une leçon. C'est qu'ils en avaient besoin, engagés qu'ils étaient dans un processus qui associe les savoirs et les individus, les seconds devenant les acteurs des premiers.

Parmi tous les projets, professionnels ou issus de l'école, que j'ai pu initier ou auxquels j'ai participé, il en est un qui me semble illustrer ce qu'on est en droit d'espérer de l'éducation artistique par la manière dont

6. TCHERKHOV (Anton), *La Cerisaie*, acte II, traduit du russe par André Markowicz et Françoise Morvan, Arles, Actes Sud, coll. « Babel », 1992.

tous ses aspects ont participé à sa réalisation. Après plusieurs années d'un atelier de théâtre dans un collège de la périphérie caennaise, la collectivité, par l'entremise du maire du village, a pris l'initiative de demander que sa propre histoire soit représentée sur scène. Je l'ai écrite en recueillant la parole des habitants, leurs souvenirs d'enfant pour les plus âgés, et en consultant les documents que les historiens amateurs locaux n'ont pas manqué de me communiquer. Cela a donné *Ceux d'ici*⁷, sorte de fresque historique dont la fiction, à travers celle d'une famille, transportait le canton de l'an 800 (l'arrivée des hordes vikings) à l'immédiat après-guerre en 1945 (le départ de l'occupant allemand). Le projet réunissait de nombreuses dimensions : la recherche historique, l'écriture de la pièce (découverte au fur et à mesure par les élèves, et commentée avec eux), la production du spectacle, la construction du dispositif scénique, la mise en scène, le jeu. Cette création totale a mobilisé au-delà du collège, car si les acteurs principaux étaient évidemment les élèves de l'atelier, d'autres, devenus lycéens ou étudiants, sont revenus pour y participer, et des adultes, parents d'élèves, membres de la chorale du village ou de la compagnie amateur locale se sont adjoints à la distribution. Le principal du collège était l'administrateur du projet et le délégué des parents le chargé de production. La création a eu lieu dans le gymnase transformé en théâtre pour l'occasion, et le Centre dramatique national (CDN) à proximité, qui avait pu juger du travail, a inscrit le spectacle dans sa programmation officielle la saison suivante.

Le plus important dans un tel exemple, de l'ordre de l'exceptionnel, est sa démarche participative, avec les incidences de celle-ci. Dans une région rurale devenue aujourd'hui périurbaine, d'autant plus touchée à l'époque par le chômage que venait de fermer une importante aciérie dont beaucoup de familles dépendaient, une entreprise de cette sorte, faisant accéder au théâtre un très large public, non seulement donne un extraordinaire regain de dignité à toute la population, mais modifie sensiblement sa relation à la culture : la plupart des participants à *Ceux d'ici* et leurs familles n'étaient jamais entrés dans un grand théâtre tel que celui du CDN. Ils sont venus y jouer ou accompagner l'aventure, et certains prirent l'habitude d'y retourner. Enfin et surtout, les principaux bénéficiaires en furent les élèves : si en l'occurrence les jeunes acteurs de la distribution n'étaient pas les décideurs ni les responsables du projet, ils en étaient les piliers et les représentants. Inutile de dire combien cette responsabilité les a fait grandir, tant sur le plan scolaire qu'humain. Dans le collège et dans

7. Bretteville-sur-Laize (Calvados), 1997-1998. Représentations à la Comédie de Caen – CDN de Normandie, saison 1998-1999.

la région, rien n'a plus ensuite été tout à fait comme avant. Quelque vingt ans après, la région s'en souvient encore et l'anniversaire de *Ceux d'ici* est rappelé sur les réseaux sociaux. Il est un événement majeur de l'histoire d'une vie pour beaucoup de ceux qui y participèrent.

Un projet est une mise en jeu de la responsabilité de l'élève — enfin au centre de l'école non pas en vertu de considérations morales ou politiques, mais selon ce qu'il est susceptible d'apporter par lui-même, en tant qu'être sensible et doué de raison, à sa propre formation — en le faisant entrer dans un acte de création. Il met aussi en jeu la responsabilité de la communauté éducative : dans l'apprentissage du théâtre, ou plutôt par le théâtre comme apprentissage d'une autonomie conçue dans sa relation au collectif (le groupe de travail responsable des enjeux comme la collectivité qui en est le destinataire et l'objet), la notion de projet est d'autant plus pertinente qu'elle induit la nécessité de fédérer. Les institutionnels de Basse-Normandie (services déconcentrés du ministère de la Culture, services culturels du rectorat et du département, inspection académique), avaient en cette occasion joué pleinement leurs rôles de médiateurs et d'accompagnateurs. Comme souvent d'ailleurs, car l'exemple de *Ceux d'ici* est loin d'être unique et on pourrait en citer des centaines d'autres, notamment issus des arts vivants, théâtraux, musicaux, chorégraphiques, circassiens, sur les territoires les plus dissemblables, qui ont été des événements décisifs pour l'individu et la collectivité. L'exceptionnel est assez répandu. Mais la crainte la plus grande est qu'il devienne la norme. Il faut avouer que cette crainte est fondée : la visée générale de l'éducation artistique n'est pas en définitive d'enrichir ni même de réformer l'école, mais de changer l'éducation.

Intégrer réellement la pratique artistique à l'école devrait ainsi correspondre à une révolution doctrinale, mentale et idéologique, dans la mesure où elle se fonde sur la contradiction qu'elle apporte à la pensée éducative commune, celle qui organise tacitement et en profondeur les programmes scolaires censés constituer le cadre légitime de la formation du citoyen. Le théâtre en est un exemple caractéristique, et on ne songe pas là aux résistances déclarées et actives ni aux obstacles matériels surgissant de la réalité physique et administrative dès qu'il s'agit de jouer (au lieu de travailler), mais surtout à la conception même du théâtre à l'école. Il ressortit d'abord à la littérature, et se trouve ainsi réduit à une partie de son programme. La représentation n'y est pas ignorée, bien au contraire, et les professeurs, de français en particulier, l'intègrent pour un très grand nombre d'entre eux dès qu'ils le peuvent aux séquences pédagogiques

consacrées au théâtre. Mais elle est avant tout considérée comme une illustration du texte. L'intitulé de l'objet d'étude en cours de français de première *Le texte théâtral et sa représentation* dit assez combien le cadre même de la réflexion présuppose une hiérarchie « naturelle » où le texte est premier, et même principe du théâtre.

Cette primauté est en discordance avec l'histoire du théâtre et de ses esthétiques. Ce sont les codes de la représentation, dépendant de ses conditions concrètes, elles-mêmes nées de la complexité des états de civilisation en tel lieu et à telle époque, qui, dans leur mise en œuvre et leur remise en question permanentes, définissent des dramaturgies et induisent les manières de composer des textes dramatiques. Et pas l'inverse : *La Poétique* d'Aristote, premier traité de dramaturgie en Occident, a été écrite, comme on sait, longtemps après le grand siècle du théâtre grec, et son principal objet est d'en synthétiser théoriquement la diversité spectaculaire afin de déterminer quelles sont et doivent être les formes raisonnées du théâtre. Ce sont les évolutions du sens social, éthique ou politique de la représentation, par exemple, qui ont conduit à l'augmentation du nombre d'acteurs entre Eschyle et Sophocle, ou modifié profondément le rôle du chœur, qui de garant principal du cérémonial sacré chez Eschyle est progressivement devenu instance de problématisation lyrique de l'action dramatique avec Sophocle pour enfin participer davantage, avec Euripide, du pur plaisir du spectacle voire du divertissement que du commentaire de l'action. Le théâtre, du dithyrambe au drame de genre, naît et se réinvente par la représentation, les textes étant somme toute des outils commodes (indispensables) pour créer et recréer le spectacle. On pourrait affirmer à peu près la même chose de chaque période marquante de l'histoire du théâtre occidental : comment la tragédie humaniste et sanglante de la fin du XVI^e siècle a été accouchée sur l'échafaud⁸ ; comment les nouvelles économies de la création théâtrale apparues à la Renaissance, ainsi dans l'Angleterre élisabéthaine, et qui se sont déployées amplement ensuite et ailleurs, ainsi dans la France du Grand Siècle, ont associé de façon toujours plus intriquée et complexe les dramaturges et leurs œuvres à des troupes, des protecteurs, des subventions, des théâtres et des publics.

Or, malgré les précautions terminologiques et intellectuelles du ministère de l'Éducation nationale, qui rappelle dans ses attendus concernant

8. Voir à ce sujet l'introduction générale de Christian Biet pour l'ouvrage collectif *Théâtre de la cruauté et récits sanglants en France (XVI^e-XVII^e siècles)*, Paris, Éditions Robert Laffond, coll. « Bouquins », 2006. C. Biet y analyse notamment la polysémie du mot « échafaud » : non pas bien sûr une heureuse coïncidence sémantique, mais la matrice physique du théâtre, « art neuf » qui réinvente à ce moment « le passage à la modernité, de la cérémonie sacrée et sociale à la représentation esthétique et politique », p. xxviii sq.

l'étude de l'objet théâtre au baccalauréat que « la réalisation scénique détermine profondément l'écriture dramatique » et qui recommande fermement aux professeurs de lettres « de sensibiliser les élèves à l'art de la mise en scène », celle-ci est désignée comme un art second, « dans sa capacité à enrichir l'interprétation⁹ »... Cette conception semble d'ailleurs paradoxalement partagée par un certain nombre de metteurs en scène professionnels. Non pas évidemment qu'ils considèrent que leur art serait mineur et devrait être inféodé à la littérature. Mais on constate que leurs projets résident la plupart du temps dans le choix d'une « pièce à monter », et « l'enrichissement de l'interprétation » consiste alors à associer le texte à un schéma scénographique et à un propos dramaturgique (entendre un propos politique ou littéraire ou « philosophique » ou les trois) censés attester l'originalité artistique de la démarche. Celle-ci est alors moins justifiée par les enjeux concrets du théâtre à travers la représentation elle-même que par les idées, thèmes ou messages portés par le texte, au mieux par sa langue : le discours supposé justifier le théâtre se veut d'autant plus profond et pertinent qu'il en efface pour partie la réalité. Derrida analysant Artaud imagine une scène « délivrée du texte et du Dieu-auteur¹⁰ ». Le « Dieu-metteur en scène » semble bien, à la fin du xx^e siècle, avoir remplacé historiquement le vieil auteur démiurge, mais le système de pensée et de gouvernance au théâtre n'a pas fondamentalement changé. Il existe ainsi de façon implicite mais très sensible un primat général accordé à la littérature, non comme œuvre d'art ou d'artisanat mais comme *valeur*, à l'aune de laquelle les metteurs en scène interprétants étalonent leur génie artistique et dont le récit a profondément imprégné les mentalités depuis les Lumières et le romantisme jusqu'à aujourd'hui. C'était au départ pour d'excellentes raisons de liberté d'expression et d'affirmation de la subjectivité dans l'œuvre. Il reste que cette conception dominante a contribué, en minimisant le rôle de la représentation (et des acteurs) dans l'invention du théâtre, à éloigner sa réalité du champ de l'éducation.

Car toute bonne volonté de l'enseignement pour intégrer l'apprentissage du théâtre mise à part, il ne s'agit pas seulement entre le texte et la représentation d'« interactions » à « percevoir », pour reprendre une dernière fois les termes du ministère dans son *Bulletin officiel*. Pour être une injonction ou un programme légitime, « apprendre par le théâtre » doit au moins

9. *Bulletin officiel spécial de l'Éducation nationale*, 30 septembre 2010 : <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>.

10. DERRIDA (Jacques), *L'écriture et la différence*, Paris, Éditions du Seuil, 1967. Voir l'article « La clôture de la représentation », p. 345 sq.

prendre en compte le fait que le texte de théâtre projette la représentation à chaque instant de son déploiement littéral, que les procédés de son écriture y constituent une mise en jeu et en spectacle du langage. Selon une des très nombreuses formules éclairantes d'Anne Ubersfeld sur la communication propre au théâtre, celui-ci nous délivre « moins le contenu d'une parole que *ce qu'est parler*, dans telle ou telle situation¹¹ ». La double énonciation propre au langage théâtral, en mettant à la fois à distance et en relief l'énoncé, nous le fait immédiatement ressentir *et* considérer, acteurs et spectateurs, comme le développement d'une action dont les effets sont ou peuvent être vrais, hors de toute illusion réaliste. C'est ainsi qu'Anne Ubersfeld, au fil des rééditions de son célèbre ouvrage *Lire le théâtre*, a intégré la pragmatique linguistique (qui s'affirmait alors dans le champ scientifique et universitaire) à son analyse sémiologique pour l'ouvrir encore davantage à l'acte de représentation. C'est uniquement à travers celui-ci que telle réplique ou tel silence, tel dispositif dramaturgique, telle manœuvre rhétorique ou telle image peuvent former la cohérence de situations où ils accomplissent pleinement leurs effets.

Pour avoir assuré autrefois en hypokhâgne et khâgne la mission du cours de l'option d'études théâtrales, qui venait d'ouvrir, j'ai pu tenter d'éprouver avec les étudiants l'inverse du cours de littérature. Le cadre n'y était pas forcément si propice, car la dissertation y était l'objet majeur de l'évaluation. Or, on ne peut pas dire que la différence entre cet exercice et celui du jeu théâtral les rend nécessairement complémentaires. Tout l'intérêt du cours résidait au contraire dans leur mise en tension. Une année où *Mademoiselle Julie* était au programme, les filles qui composaient la promotion ont voulu monter la pièce. La tragédie de Julie y est précipitée, la nuit folle de la Saint-Jean, par le fait qu'elle couche avec son domestique mâle. Comme il paraissait impensable qu'elles assurent l'intégralité de la distribution compte tenu du caractère très sexué du drame de Strindberg (à moins d'un propos contradictoirement féministe qu'on eût imposé à la pièce et à l'auteur), j'ai accédé à leur demande et vaincu certaines résistances de pédagogue pour jouer avec elles. Ce n'était certes pas orthodoxe (ou disons que ça ne l'est plus depuis longtemps, puisque la participation professorale au jeu est attestée dans le théâtre des collèges humanistes ou jésuites), mais assez adapté au propos dramatique dans la mesure où le public majoritairement composé des camarades et des professeurs reconnaissait immédiatement, nous connaissant, la relation entre les statuts sociaux et symboliques de la réalité et ceux de la pièce.

11. UBERSFELD (Anne), *Lire le théâtre*, Paris, Éditions sociales, 1977, p. 176.

À l'issue des représentations, le risque m'avait semblé avoir valu le coup d'être pris, car le projet avait existé, il avait questionné le théâtre en questionnant le genre : le naturalisme extrême de Strindberg, joué par nous de manière non naturaliste, en conscience du public, était d'autant plus sensible qu'il était mis en critique. L'objectif était d'interroger le naturalisme en exhibant ses procédés, certainement pas de porter la morale qui le justifie grâce aux voies mystérieuses et mystifiantes de l'incarnation et de l'identification. C'est la façon dont les acteurs, dirigés afin d'exposer pragmatiquement les situations, avaient pris en charge les enjeux du drame qui avait induit ceux de la représentation... L'écriture de Strindberg m'avait donc semblé être en même temps vécue et réfléchie. Puis est venu le temps du concours d'entrée à l'École normale supérieure. Le sujet de la composition d'études théâtrales, qui convoquait plusieurs œuvres du programme, *Mademoiselle Julie* donc, et *Cromwell* de Victor Hugo, s'appuyait sur un extrait de Stendhal qui portait précisément sur l'illusion théâtrale et son *imperfection*, donc sur la manière dont la réalité de la représentation (impliquant la lucidité du public) pouvait interroger les conceptions dramaturgiques du romantisme comme du naturalisme. J'étais donc confiant. J'ai déchanté quand mes élèves m'ont rapporté leurs réponses au sujet : elles n'avaient pas vraiment fait jouer la représentation comme articulation principale de la réflexion, préférant prudemment s'en tenir à une analyse référée au théâtre certes, mais plutôt historico-littéraire dans sa démarche générale alors que le sujet, assez inhabituel, sollicitait davantage d'audace. Mon air désolé les a fait sourire : elles avaient saisi la portée de l'énoncé, mais le concours les intéressait peu ; elles avaient « joué le jeu », et peu leur importait que le cloisonnement fût resté si prégnant entre le théâtre et l'exercice scolaire. En revanche, elles m'ont aussi dit à quel point cette expérience de la représentation avait été décisive, avait conforté leur choix d'études et contribué à forger leur liberté critique. L'action l'avait emporté sur le discours, mais la « classe préparatoire » avait rempli l'office inscrit dans son intitulé. L'écriture de théâtre, et c'est un paradoxe quand on a fréquenté la « pensée » malade de Strindberg, sur les femmes en particulier, avait ici permis une fortification de l'autonomie et un élan d'émancipation intellectuelle¹².

Dire, au théâtre, c'est toujours faire. Pour que toute personne engagée dans une formation à l'art théâtral puisse appréhender et comprendre son

12. Merci à Élodie James, Clémentine Marin et Charlotte Moutard.

écriture, elle doit en saisir pour elle-même les enjeux *réels*, qui sont ceux de situations vécues, et les jouer. Je me souviens d'une séance de pratique à laquelle j'ai assisté il y a quelques années, en option « obligatoire » théâtre en lycée. Michel Vinaver était alors au programme du bac. En présence du professeur de lettres chargé du cours de théâtre et en l'absence de l'intervenante comédienne qui les avait dirigés, deux élèves avaient présenté une scène tirée de *Dissident il va sans dire*. Dans cette pièce qui est un dialogue en douze tableaux, et dans cette scène notamment, une mère bientôt chômeuse et son fils qui l'est déjà évoquent comme souvent le père absent, qui poursuit ailleurs sa carrière. Les deux élèves, allongés et de profil l'un en face de l'autre en milieu de scène évoquaient le temps plus heureux d'avant, quand le père était à la maison, sur le ton d'une conversation non dépourvue de tendresse. On avait comme souvent défini pour aider les élèves un référent contextuel réaliste, assez inadéquat en l'occurrence à l'écriture peu figurative de Vinaver : ils étaient censés faire un pique-nique. On entendait ce qu'ils disaient, mais on ne comprenait ni l'intérêt du dialogue, ni la situation. Qu'y avait-il à jouer, pragmatiquement parlant : demande, refus, diversion, provocation... autre ?

À la relecture du texte avec les élèves, il est apparu que le fils, en particulier dans sa tirade, tenait un discours ironique sur le père du temps de son engagement politique et syndical, quand la mère tentait de retenir au contraire l'image fallacieuse d'un âge d'or familial... Le dialogue était ainsi fondé sur une incompréhension réciproque que ni le fils ni la mère ne semblaient vouloir ou pouvoir lever. Les élèves ont donc repris la scène au plateau, beaucoup plus en adresse au public comme si celui-ci était la seule véritable instance de réception. Plus de pique-nique, juste le théâtre de la parole. L'actrice et l'acteur ont alors su se mettre l'un l'autre en risque, et par là mettre chaque personnage à l'épreuve cruciale du dialogue. Dans la tirade, le garçon a fait entendre non seulement l'ironie, mais encore toutes ses nuances et variations : les discours n'étaient plus seulement des faits d'écriture mais des points de vue. Plutôt que « d'incarner un personnage », de « réaliser des intentions » ou d'espérer « enrichir l'interprétation », tous deux avaient fait leurs les données du texte, en sachant sur l'instant ce qu'il/elle avait à dire au spectateur en s'adressant à son/sa partenaire.

Le fait de parler instaurait ici la situation, en l'espèce la tentative du fils, vouée à l'échec, d'accoucher la prise de conscience de la mère. Au moment du bilan, les deux élèves étaient bien sûr capables de formuler une lecture pertinente, méthodique et motivée, du texte. L'évidence du sens leur était apparue mieux que par une explication, jusqu'à la signification théâtrale

du titre « il va sans dire », qui se vérifie par la parole... Ainsi jouer, c'est apprendre à lire, si lire c'est interpréter sachant qu'« il y a », comme le dit Antoine Vitez à propos des travaux d'atelier, « des limites objectives à l'interprétation ». C'est à atteindre cette coïncidence entre l'objectivité d'une écriture et la singularité d'une sensibilité que tend une bonne part du travail de théâtre. Cette séance de cours, tous les acteurs, élèves, amateurs et professionnels, en ont connu et en connaissent l'équivalent au cours du travail de répétition : « apprendre par le théâtre », c'est faire l'expérience du sens dans un seul mouvement réunissant ses dimensions organiques et intellectuelles. Aussi bien, tout cloisonnement entre l'intelligible et le sensible voue l'apprentissage pratique, sinon à l'échec, du moins au constat de sa contingence ou pire de sa vanité. À la fin de la séance de travail décrite ci-dessus, la parole des personnages leur était devenue à ce point intime que les élèves n'avaient pas hésité à parler de contresens à propos de leur première proposition scénique. Ce fut un moment critique : la professeure leur a aussitôt rappelé qu'au théâtre (royaume comme on sait du rêve, de la sensation pure et de l'imaginaire, où tout est permis), on ne saurait parler de « contresens ». Quand j'ai voulu intervenir au secours des élèves, la professeure s'est assez vivement emportée, et le dialogue ne s'est poursuivi qu'en changeant de sujet. Au-delà de la remise en question du travail de la comédienne intervenante, on avait touché là un article de foi. Le problème est que cette vision éthérée de l'art théâtral, très répandue, abonde à son corps défendant au discours positiviste dominant. Tous les deux semblent en effet renforcer le même paradoxe selon lequel l'art est d'autant plus indispensable dans l'enseignement qu'il est par nature décoratif et accessoire. Un plus, mais rien de plus.

Michel Vinaver, entré dans l'histoire officielle de l'écriture dramatique par la grâce du baccalauréat théâtre, avait d'ailleurs beaucoup souffert cette année-là, manifestant ainsi les difficultés que peut encore avoir l'école pour accueillir l'écriture contemporaine de théâtre... Comme lorsqu'on vit un comédien intervenant dans un autre cours ajouter au texte volontairement non ponctué d'une autre pièce du même auteur des points et des virgules pour permettre à l'élève de jouer plus confortablement, sans que le professeur de lettres, soucieux de ne pas commettre d'intrusion dans le champ de compétences de son partenaire artiste, y trouve à redire. Ce qu'on gagne en naturalisme convenu, on le perd en apprentissage de la lecture et du jeu. Et le sens meurt : la poétique de Michel Vinaver, qui vise à une reconstitution de l'oralité, fait de la syntaxe l'espace à la fois d'une mise en critique du langage social et d'une mise en évidence

de son humanité ; la contrarier dans son rythme, son caractère de parole vivante et originale, c'est ôter la possibilité à l'acteur de vivre ce langage dans sa respiration même, et par conséquent de communiquer. Le but est au contraire d'exposer une langue nouvelle pour en faire le territoire commun, en paraphrasant et transposant Gadamer¹³, du dialogue entre l'acteur et le spectateur. Pour cela il faut aller au bout de la réplique phrase, éprouver son invention. C'est dans cet élan d'appropriation sensible d'une écriture par les acteurs, y compris et surtout quand ceux-ci sont des élèves, que se jouent, entre la scène et la salle, la manifestation et l'intelligence des *situations*, celles qui font du théâtre, selon Vitez suivant ici Brecht « le laboratoire des conditions humaines ».

L'apprentissage comme pratique du sens est au cœur de ces situations concrètes que le texte dramatique aspire à partager avec le public. Ainsi compris, il ne concerne pas que les élèves de l'enseignement scolaire ou ceux des écoles de théâtre, mais tous ceux qui montent sur un plateau pour y jouer. Je l'ai moi-même éprouvé à chaque fois comme acteur, et une fois plus vivement que les autres. On montait avec ma compagnie¹⁴ *Le Songe d'une nuit d'été* dans le grand espace des ateliers Berthier du Théâtre de l'Odéon, dans ma traduction. Je jouais Égée, le vieux père sévère qui vient interrompre le roi Thésée au moment de l'annonce publique de son mariage. Égée veut que le tyran intime à sa fille de prendre pour époux celui qu'il a choisi et non celui qu'elle aime, sous peine de mort. Le théâtre renaît ici une nouvelle fois de ses plus anciens motifs, la dramaturgie ayant pour mission de mettre l'amour dans le plus grand péril pour qu'il en triomphe avec le plus grand éclat, d'autant que, selon toute probabilité, la pièce était au départ une commande pour une noce. La représentation est ici, comme souvent chez Shakespeare, le premier sujet de la fiction. Me sentant peu d'affinités avec le barbon, je me considérais davantage en charge de l'exposition, c'est-à-dire de la crise, que d'un personnage dont je n'avais ni à défendre et illustrer la pure stylisation ni à « sauver » la médiocre humanité. Il s'agissait de lancer l'histoire de telle sorte qu'on s'y intéresse.

Dans l'espace tri-frontal qui avait été élaboré, Thésée était au-dessus du gradin central, derrière les spectateurs et filmé par une caméra qui

13. GADAMER (Hans-Georg), *Langage et Vérité*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la philosophie ». Dans la partie « Langage et compréhension », Gadamer, qui place le langage entre les interlocuteurs, fait valoir la thèse selon laquelle toute expérience de compréhension est un événement langagier, dont le sens ne s'épuise pas dans la logique de l'énoncé, mais débord l'extériorité du discours et enveloppe le contexte et les motivations qui le conditionnent.

14. *Le Songe d'une nuit d'été* par la compagnie La Nuit surprise par le Jour, Odéon-Théâtre de l'Europe, saison 2008-2009. La Nuit surprise par le Jour est une compagnie conventionnée Île-de-France, direction Cyril Bothorel, Pascal Collin, Yann-Joël Collin, Éric Louis.



*Le songe d'une nuit d'été/Ateliers Berthier — Odéon Théâtre de l'Europe 09/11/2008
(en haut, sur l'écran : Yannick Choirat, Pascal Collin, Alexandra Scicluna
en bas, sur le plateau : Éric Louis, Delphine Léonard, Élios Noël)
Pierre GROBOIS 2008*

reprenait directement son image sur un grand écran, en face, fermant tout l'espace. Première répétition : je me lève du public, d'un des gradins de côté, en bas, je viens sur l'arène centrale et j'interpelle Thésée. Rien ne se passe d'intéressant, ou plutôt deux heures passent au cours desquelles je reprends plusieurs fois ma tirade, change de place sur les gradins avant de me lever, tente différentes façons de dire, de m'adresser, de justifier une position injustifiable... Quand mes camarades acteurs et actrices me prodiguaient des conseils inutiles emplis de bienveillante commisération (plus fort, plus vite, moins fort, plus lentement, ouvre, ferme), mon frère metteur en scène, Yann-Joël, était le seul à me répéter que le problème ne venait pas de moi, que le cadre n'était pas posé... Jusqu'au moment où Yannick Choirat, l'acteur qui jouait Thésée, s'étant avisé qu'on entendait un peu mieux mon propos quand je tentais de grimper à son niveau, a suggéré que je le fasse beaucoup plus tôt. Le metteur en scène a immédiatement réagi, et m'a demandé de traverser sans un mot l'aire de jeu après l'apostrophe puis de monter le gradin pour venir parler directement à la caméra, autrement dit à la fois à la foule des spectateurs (représentant fictivement les Athéniens) et au monde entier (représenté réellement par

le public). Ce que j'ai fait, et on a pu passer à la suite. Car le cadre était alors défini : le fait de prendre indûment la place performative de Thésée et de s'emparer de son principal instrument de pouvoir, l'image, déclenchait le scandale jubilatoire dont Shakespeare et la mise en scène qui l'actualisait avaient tous les deux besoin. Dès lors, je savais *quoi jouer* : les mots d'Égée étaient les meilleurs qui soient (« Plein de ressentiment, je viens ici me plaindre... ») pour créer l'événement, pas pour figurer une psychologie, un vice ou une vertu. Une fois que l'évidence de la situation a émergé, la connivence est installée pour une commune compréhension. Le texte prenait son sens dans cette relation claire au public, car j'avais fini par comprendre physiologiquement ce que j'avais traduit. Surtout, sachant intimement l'objectif du jeu et la direction de l'adresse, et n'étant pas tenu de créer tout le théâtre à moi seul, j'étais libre.

Cette expérience de la liberté comme mise en jeu *déterminée* de soi-même à travers l'action d'un langage, qu'il naisse d'un écrit, qu'il soit muet ou qu'il s'improvise, peut à bon droit s'intituler « apprendre par le théâtre » où « apprendre » dit davantage l'essence du jeu que le mot « théâtre » lui-même, un peu comme Beckett disait que le plus important dans le titre *En attendant Godot*, c'était « en attendant ». Dans les deux cas, la situation proposée aux acteurs est de reposer leur relation au monde comme une question concernant toute l'assemblée. Au théâtre, c'est dans l'action, fût-ce dans la représentation de l'inaction, que la condition humaine est mise en interrogation commune avec le public. De la confrontation de l'acteur à soi-même jusqu'à celle avec le spectateur, le théâtre est opérateur de transmission, apprentissage en soi, à toutes les étapes de son progrès. Le personnage, dont on fait encore la base de la formation au théâtre, n'est lui-même que le résultat de cette fusion dans l'action entre une personne et une dramaturgie, toutes deux réelles. Quand il n'est pas en effet une catégorie textuelle, le personnage n'est autre que la production de l'acteur impliqué dans une situation fictive, celle dont les enjeux doivent être définis pour être vécus, qu'il y ait ou non un texte en amont de la scène. Il me semble avoir en l'occurrence recréé le personnage archétypal d'Égée en lui conférant un caractère unique, comme tout autre personnalité que la mienne l'aurait fait — mais de manière différente, et cette singularité est l'essentiel. Hors du cadre imposé par la situation, il n'y a qu'irrésolution, quelles que puissent être ses séductions. À l'intérieur, au contraire, la liberté peut être quasi totale, quelles que paraissent les contraintes. Parce que celles-ci sont intuitivement intégrées comme des nécessités, et parce qu'il ne s'agit de rien d'autre après tout que d'être soi-même (le

plus difficile, certes), étant donné qu'il n'existe pas de prérequis pour le théâtre : tout le monde peut en faire — s'il le souhaite.

« Apprendre par le théâtre » renvoie moins à l'obtention d'une connaissance qu'à l'épreuve d'un processus : c'est expérimenter le langage en étant soi-même à la fois l'expérimentateur et l'objet de l'expérimentation, l'appréhender non comme fait naturel ou véhicule plus ou moins indifférent d'un sens, non comme pure forme sans matière, mais comme action et comme représentation à la fois neuves et reliées à l'histoire des signes. Comme le disait enfin Antoine Vitez, « apprendre le théâtre, ce n'est pas comme apprendre une langue étrangère, c'est apprendre sa propre langue ».