

Université de Liège  
Faculté de Philosophie et Lettres  
Département des Arts et Sciences de la Communication

Formation et direction de l'acteur :  
une communauté de gestes ?

Mémoire présenté par Jacquet Kevin  
en vue de l'obtention du grade de  
Master en Arts du Spectacle

Année académique 2010/2011



Mes remerciements vont en particulier à Dick Tomasovic pour ses conseils, ses commentaires et l'intérêt porté à cette question, ainsi qu'à Pietro Varrasso pour avoir ouvert les portes de son geste artistique et de son activité pédagogique à cette étude. Il faut également mentionner ici tous ceux qui ont contribué à la réflexion et à l'amélioration de ce travail par leur soutien et leurs relectures avisées : Pierre P., Dominique P., Juliette G. et Pierre G.



# **SOMMAIRE**

## **INTRODUCTION**

- 1. ÉTUDE ÉTYMOLOGIQUE ET  
CONCEPTUELLE**
- 2. VERS DES PRATIQUES TRANSGRESSIVES**
- 3. LE METTEUR EN SCÈNE PÉDAGOGUE**
- 4. RENCONTRE AVEC PIETRO VARRASSO**

## **CONCLUSION**



# INTRODUCTION



Nombre d'ouvrages centrés sur le jeu de l'acteur se consacrent tantôt au domaine de la formation de l'acteur, tantôt à celui de la direction d'acteur. Écrits théoriques, recueils, témoignages d'artistes, ces livres mêlent en général réflexions conceptuelles, considérations historiques et études de terrain. Parmi ces ouvrages, quelques-uns approchent la question des rapports et des limites entre formation et direction. Il est possible, si l'on schématise les conceptions développées, de distinguer deux axes de réflexion : d'une part, les tenants d'une dichotomie complète entre la pédagogie – formation de l'acteur – et la mise en scène – direction de l'acteur – et, d'autre part, les défenseurs de rapports étroits entre les deux pratiques.

Des théoriciens tels que Georges Banu, Odette Aslan ou Josette Féral – auteurs d'ouvrages et d'articles, parfois directeurs de recueils rassemblant penseurs et artistes – partagent la conviction que la mise en scène portait en elle, dès ses origines, les germes d'une révolution quant à la manière de former l'acteur. Les pratiques de différents artistes, jalonnant le XX<sup>e</sup> siècle, attestent à leurs yeux de l'existence d'un geste mêlant pédagogie et direction d'acteur.

D'autres théoriciens, à l'image de Sophie Proust, entendent relativiser ces conceptions. Ces pratiques – que d'aucuns utilisent pour asseoir leur conviction – seraient, selon eux, tout à fait inhabituelles : ces artistes constitueraient des figures d'exception qui se démarquent de la norme. Cet axe de pensée défend l'idée que la formation de l'acteur et la direction d'acteur se distinguent par leur fondement, leur finalité et leur contexte. Une majorité d'ouvrages de référence – dictionnaires et encyclopédies – reprennent ce point de vue à leur compte.

Si cette question a souvent été traitée, cela s'est le plus souvent produit sur un mode latent. La plupart des écrits – recueils, études, témoignages, etc. – se concentrent soit sur la formation de l'acteur – le domaine pédagogique – soit sur la direction d'acteur – le contexte de la mise en scène et des répétitions. L'un ou l'autre penseur y aborde timidement la question, la laissant presque immédiatement de côté – comme si elle était trop épineuse. Un recueil précis<sup>1</sup>, édité en 1988, se concentre sur le *metteur en scène en pédagogue*, figure censée matérialiser toute cette dimension

---

<sup>1</sup> *L'art du théâtre : le metteur en scène en pédagogue* (sous la dir. de Antoine Vitez), n°8, Hiver 1987 - Printemps 1988, Arles, Actes Sud / Théâtre National de Chaillot.

*frontalière*<sup>1</sup>. Cet ouvrage ne semble pas avoir connu d'échos particuliers dans le champ théâtral, comme nous l'examinerons.

Aussi la présente étude s'efforcera-t-elle au contraire d'attaquer de front la notion des limites et rapports entre les dimensions pédagogiques et artistiques au théâtre. Reposant sur les conceptions esquissées par différents théoriciens de référence, elle visera à explorer quels peuvent être ces rapports entre la formation de l'acteur et la direction d'acteur.

Nous partirons de l'hypothèse que ces rapports existent, en nous situant dans le sillage des théories développées par Banu, Aslan ou Féral qui sous-tendront notre analyse. L'étude posera plusieurs questions préliminaires et veillera à y répondre : qu'est-ce qu'une formation d'acteur ? Qu'est-ce qu'une direction d'acteur ? Est-il possible de postuler l'existence de rapports profonds, ou minces, entre ces deux gestes ? Si oui, par quelles modalités passent-ils ? Fort de ces considérations, nous nous attacherons ensuite à analyser de plus près cette question des rapports potentiels.

Pour ce faire, l'étude sera scindée en quatre parties. La première se concentrera sur des problèmes conceptuels – une sorte d'état de la question – qui posera les bases de la réflexion à venir. Ensuite, un parcours thématique, traversant l'histoire du théâtre du XX<sup>e</sup> siècle, visera à démontrer, par l'étude d'artistes emblématiques, l'existence de rapports singuliers entre la formation et la direction. La dernière partie théorique étudiera de près la notion de *metteur en scène pédagogue*. Partant du constat que ce concept n'est pas assez défini, nous proposerons de nouvelles pistes de réflexion. Enfin, un entretien avec un artiste liégeois, Pietro Varrasso, metteur en scène et pédagogue, permettra à cette analyse de ne pas rester cloisonnée dans l'abstraction.

Essentiellement théorique, cette étude entend néanmoins ouvrir un horizon concret, par le biais de cette interview. Cette démarche ne sera pourtant pas prise pour une démonstration péremptoire : elle veut simplement et modestement prolonger le débat hors de la sphère académique. Bien que nous ne nous posions pas en défenseurs d'une confusion totale entre la formation de l'acteur et la direction de l'acteur, nous tenterons de montrer en quoi les deux pratiques se distinguent et entretiennent des rapports ténus.

---

<sup>1</sup> Terminologie empruntée à Georges Banu dans « Pédagogie-processus, pédagogie-événement » in *Alternatives Théâtrales, les penseurs de l'enseignement* (dir. Georges Banu), n°70-71, Décembre 2001, pp. 49-52.

## PARTIE I

# ENJEUX THÉORIQUES



# CHAPITRE PREMIER

## ÉTUDE ÉTYMOLOGIQUE ET CONCEPTUELLE

### À la recherche de concepts définis

La théorie sur le jeu d'acteur – qu'elle soit issue de témoignages de praticiens ou d'écrits plus réflexifs – convoque nombre de concepts susceptibles d'interprétations très subjectives. Des termes tels que *pédagogie*, *école* ou *formation* sont revêtus de sens distincts selon l'auteur qui les emploie. On risque bien de s'y perdre. Ce premier chapitre s'efforcera de proposer un panorama critique de leurs principales acceptions.

Pour ce faire, nous partirons de définitions proposées par des ouvrages de référence – celui de Sophie Proust<sup>1</sup> et les dictionnaires de Patrice Pavis<sup>2</sup> et de Michel Corvin<sup>3</sup> – qui proposent des conceptualisations généralement admises dans le milieu théâtral. Ces définitions seront discutées et nuancées au gré des considérations pertinentes d'autres théoriciens et praticiens. Voilà qui illustrera le manque de consensus autour de ces questions conceptuelles et exhumera certains *a priori* sur la formation et la direction d'acteur.

Nous dresserons de la sorte un portrait, non exhaustif, des préoccupations et des enjeux principaux propres aux diverses pratiques, en alternant témoignages, réflexions et remises en question.

### La formation de l'acteur

De manière générique, qu'entend-on par "formation de l'acteur" en tant que geste ? Et comment ce geste se définit-il d'un point de vue intrinsèque et contextuel ? Sophie Proust, dans son ouvrage *La direction d'acteurs dans la mise en scène théâtrale contemporaine*<sup>4</sup>, trace les limites de la formation d'acteur. Pour elle, l'essence de cette formation réside dans la préparation de l'acteur à être dirigé par des metteurs en scène. Elle s'attache à commenter brièvement ce processus. La formation

---

<sup>1</sup> Sophie Proust, *La direction d'acteurs dans la mise en scène théâtrale contemporaine*, Vic la Gardiole, Ed. L'entretemps, Coll. Les voies de l'acteur, 2006. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un dictionnaire à proprement parler, la nature de l'ouvrage va dans le sens d'une réflexion fédératrice.

<sup>2</sup> *Dictionnaire du théâtre*, (sous la dir. de Patrice Pavis), Paris, Armand Colin, 2002.

<sup>3</sup> *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, (sous la dir. de Michel Corvin), Paris, Bordas, 1995.

<sup>4</sup> Sophie Proust, *La direction d'acteurs...*, *op. cit.*, pp. 61-64.

précède la direction, en retire son fonctionnement et son essence. Elle n'a pas d'autre ambition que cette préparation. Hors de ce but – qui est de « préparer à » – elle n'a pas d'autre sens propre. S'agissant d'un livre de référence consacré à la direction d'acteurs produit par une théoricienne aussi réputée dans le champ théâtral, il est étonnant que la question apparemment fondamentale des limites du geste pédagogique soit évacuée en moins de quatre pages<sup>1</sup>.

### *Former l'acteur : un geste théoriquement délimité*

La formation d'acteurs n'a jamais à proprement parler inspiré une définition spécifique. De fait, il est délicat de réduire une réalité à ce point complexe à une formule quasi péremptoire. Néanmoins, quelques traits dominants peuvent la caractériser, sur lesquels les spécialistes s'entendent plus ou moins. Beaucoup d'experts<sup>2</sup> s'accordent à penser qu'un des enjeux fondamentaux et distinctifs de la formation de l'acteur est le temps disponible dans l'enseignement – quelques semaines, plusieurs mois, voire des années. Former l'acteur requiert une certaine durée, que l'on ne trouve que laborieusement dans la réalité professionnelle. De ce point de vue, le bouillonnement parfois frénétique inhérent au monde du spectacle est peu conciliable avec l'immersion propre à la pédagogie et à la formation. Cette notion de temps requis suscite des débats interminables dans les réflexions d'ordre pédagogique – faut-il prendre plus de temps, moins de temps ? – qui témoignent de son caractère essentiel. La classification établie par Georges Banu entre pédagogie processus, pédagogie événement et pédagogie alternée, répond à la notion du temps disponible et du temps nécessaire<sup>3</sup>.

Jacques Lassalle, quant à lui, épingle un autre caractère irréductible de la formation d'acteur, lié à la vision que l'élève acteur se fait de la relation élève - professeur. Pour le metteur en scène et pédagogue français, l'apprenti comédien n'est durant sa formation profondément concerné que par lui-même. Le formateur doit ainsi adopter une position particulière et surtout prendre conscience que l'enjeu pour le

---

<sup>1</sup> Le raisonnement de Proust est ici résumé de manière partielle, en prenant garde de ne pas le dénaturer. Il sera développé plus loin.

<sup>2</sup> Antoine Vitez, Georges Banu et Evelyne Ertel pour n'en citer que quelques-uns.

<sup>3</sup> Georges Banu, « Pédagogie-processus, pédagogie-événement », *op. cit.*

jeune comédien est de tracer un « chemin vers la découverte de soi »<sup>1</sup>. La pédagogie sera pour Lassalle moins affaire de collaboration entre pédagogue et acteur qu'une recherche d'approbation par ce dernier. Voilà qui, à ses yeux, définit le geste de pédagogue.

Après cette proposition de définition de la pédagogie d'un point de vue externe (le temps) et relationnel (l'égo de l'élève), examinons ce qui distingue la formation de l'acteur dans sa dimension intrinsèque, en tant que geste. Sophie Proust<sup>2</sup>, comme Claude Stratz<sup>3</sup>, en arrive à cette conclusion : la pédagogie obéit par nature à une logique fragmentaire, que Proust appelle « l'idéologie du fragment »<sup>4</sup> et Stratz, une pratique « analytique »<sup>5</sup>, à savoir une tendance à favoriser le travail de telle partie du corps, de telle dimension du jeu ou de telle pratique ou conception théâtrale – dimensions qui constituent selon eux l'essence du geste pédagogique au théâtre.

### *Les modalités de transmission du savoir*

Anne-Marie Gourdon, dans le dictionnaire de théâtre édité par Michel Corvin, offre une définition sommaire de l'école de théâtre :

« Les écoles de théâtre en France connaissent deux régimes : un, très sélectif et peu développé, celui des écoles relevant directement ou indirectement de l'Etat ; celui des écoles privées, très nombreuses, de valeur très inégale. Ni les unes ni les autres ne peuvent assurer à leurs élèves diplômés de trouver un métier dans le spectacle. »<sup>6</sup>

Pour elle, chaque pôle révèle une faiblesse pour une qualité : dans le privé, le choix est varié mais inégal ; dans le public, les écoles sont sélectives mais peu développées. La stratification repose ainsi sur des critères principalement financiers, subventions publiques, d'une part, et autonomie d'autre part. Vu que l'ouvrage ne propose pas d'entrée aux termes *formation* ou *pédagogie*, l'explication convainc peu

---

<sup>1</sup> Jacques Lassalle et Jean-Loup Rivière, *Conversations sur la formation de l'acteur*, Arles/ Paris, Actes Sud/Centre national supérieur d'art dramatique, 2004, p. 40.

<sup>2</sup> Sophie Proust, *La direction d'acteurs ...*, *op. cit.*

<sup>3</sup> Claude Stratz, « Enseigner ce que nous ne savons pas encore » in Josette Féral (dir.), *L'Ecole du jeu : former ou transmettre. Les chemins de l'enseignement théâtral. Actes du Colloque international sur la formation de l'acteur organisé par l'Université du Québec à Montréal*, Saint-Jean-de-Védas, L'entretemps, 2003, pp. 311-314.

<sup>4</sup> Sophie Proust, *La direction d'acteurs ...*, *op. cit.*, p. 61.

<sup>5</sup> Claude Stratz, *op. cit.*, p.311.

<sup>6</sup> Anne-Marie Gourdon, « L'enseignement public » in *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, *op. cit.*, p. 304.

pour celui qui sait que l'école de théâtre n'est pas le seul moyen de formation des acteurs.

Josette Féral propose une classification plus nuancée<sup>1</sup>. Au premier rang se trouvent les écoles institutionnelles qui regroupent principalement en leur sein les conservatoires, les écoles nationales et les académies. Viennent ensuite les écoles parallèles, privilégiant des techniques de jeu particulières et précises (jeu sur le masque, théâtre physique, etc.). Ces deux types d'enseignement, selon Féral, peuvent aisément se confondre car ils sont tous deux régis par une logique progressive de l'apprentissage : une programmation définie, des années qui se suivent selon une logique évolutive, palier par palier. Cette conception de l'enseignement est largement majoritaire et l'éventail d'écoles offert par Anne-Marie Gourdon recouvre essentiellement ce type d'enseignement. L'auteure a cependant le mérite de souligner l'existence d'autres types de transmission du savoir, minoritaires, tels que la formation dispensée par des « maîtres du théâtre »<sup>2</sup>, celle professée par des metteurs en scène désireux de conformer leur idée de l'acteur à une esthétique qui leur est propre et, enfin, les stages et autres événements plus ponctuels. Cette répartition induit une distinction entre deux types d'enseignement : le premier pensé comme un ensemble évolutif et méthodique et le deuxième plus réfractaire à toute volonté de systématisation.

Claude Stratz<sup>3</sup> prend le parti de ne pas distinguer les écoles selon leur nature mais d'en isoler les caractéristiques plus précises. Il rejoint Féral sur la plupart des concepts, mais ajoute une réflexion originale. On peut, selon lui, distinguer les modes de transmission selon leur particularité. Dans le premier cas, l'apprentissage est basé sur une pratique de jeu précise : on y enseigne donc un savoir-faire préparé. Dans le second, l'idée centrale est la recherche : professeur et élève explorent de concert certaines composantes du jeu de l'acteur. De cette analyse découle un processus de « maïeutique »<sup>4</sup>, par lequel l'élève développera ses talents et sa conception du jeu à partir de lui-même. Le pédagogue fait davantage fonction de guide. Pour Stratz, l'enseignement idéal est celui qui conjugue cet esprit de transmission et cette possibilité offerte à l'apprenti de prendre le contrepied de sa formation afin de trouver

---

<sup>1</sup> Josette Féral, « L'école : un obstacle nécessaire » in Josette Féral (dir.), *L'Ecole du jeu : former ou transmettre ...*, op. cit., pp. 11-25.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 14. Concept sur lequel nous reviendrons plus tard.

<sup>3</sup> Claude Stratz, op. cit.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 313.

sa propre voie. Féral, dans l'introduction de son cahier *Mise en scène et jeu de l'acteur : Le corps en scène*<sup>1</sup>, n'exprime rien d'autre lorsqu'elle scinde la formation en deux tendances : l'école de l'individu et l'école du collectif. Au-delà des différentes tendances pédagogiques, ces pratiques peuvent se classer selon leur nature : transmettent-elles leurs conceptions de manière unilatérale ? École de l'individu, elle vise alors l'acquisition de compétences. École du collectif, elle est au contraire une exploration en groupe où l'art du jeu n'est pas transmis mais renouvelé.

### *Une question éthique*

L'une des grandes préoccupations des praticiens et des pédagogues de l'enseignement théâtral est de fournir aux aspirants comédiens une formation artistique, mais également humaine. Il s'agit en somme de veiller à ce que les jeunes artistes arrivent à maturation en tant que futurs créateurs mais également en tant que citoyens. Ce désir est né d'un constat : l'école ne peut se contenter d'offrir une palette de jeu au futur acteur.

Eugenio Barba, dans une réflexion consacré à l'enseignement théâtral<sup>2</sup>, constate et critique : les écoles, soutient-il, ne préparent pas à une remise en question du théâtre, mais plutôt à une conservation de celui-ci. En d'autres termes, l'apprentissage pédagogique conduirait à l'immobilisme esthétique, chaque génération d'acteurs renforçant l'art déjà dominant. Cette situation trouverait son origine dans cette croyance que l'on peut former un acteur à toutes les techniques de jeu. Pour beaucoup, ce parti, souvent adopté par les écoles institutionnelles au système éducatif évolutif, ne permettrait qu'une maîtrise, toute relative voire superficielle, de certaines techniques de jeu. Le danger est double : former des comédiens dont l'art est approximatif, mais surtout les duper quant au contrôle réel des techniques en question.

Les principaux théoriciens et praticiens ont tendance à établir une typologie dualiste, tout en rêvant d'un possible juste milieu : d'une part, une pédagogie responsable et, d'autre part, une formation dispensée à la hâte, plus « tape à l'œil ». C'est ce que René-Daniel Dubois, metteur en scène, distingue entre « formation petit

---

<sup>1</sup> Josette Féral, « Le jeu s'enseigne-t-il ? » in Josette Féral (dir.), *Mise en scène et jeu de l'acteur. Entretiens*, T. II : *Le corps en scène*, Montréal/Carnières, Ed. Lansman, 2001, pp. 9-30.

<sup>2</sup> Eugenio Barba, « L'élève est plus important que la méthode » in Josette Féral, *L'École du jeu : former ou transmettre ...*, op. cit., pp.29-36.

singe » et « formation humaniste »<sup>1</sup>. La première forme des acteurs souples, aptes à répondre aux demandes esthétiques et à celles du marché culturel. La seconde, elle, promeut des acteurs autonomes, responsables et cultivés. Au-delà des jugements de valeur qu'induisent les expressions de Dubois à propos de ces formations, l'auteur refuse toute possibilité d'un entre-deux. Au contraire, « l'une prendra toujours le pas sur l'autre »<sup>2</sup>.

Ce jugement de valeur, Vitez ne le partage pas<sup>3</sup>. Il distingue pourtant dans le même esprit l'enseignement de type *mandarin* et le *moderne*. Le *mandarin* renvoie à un type de pédagogie qui privilégie l'acquisition de formes connues et l'enseignement d'une typologie précise. Ici, pas de connotation négative : le terme renvoie à cet héritage oriental où l'art de l'acteur est nettement plus codifié et rigoureux qu'en Occident. Le *moderne*, lui, apprendra à jouer avec ces formes connues, non pas directement mais de manière détournée, dans l'esprit référentiel des conventions historiques et culturelles. Alors que Dubois méprise explicitement ce genre de formation, Vitez concède qu'elle n'est simplement plus adaptée à notre civilisation<sup>4</sup>.

Ce choix éthique ne porte pas uniquement sur la question artistique mais aussi sur celle relative à la politique de l'emploi. Amorcé par Dubois lorsqu'il parle de « marchés »<sup>5</sup>, cet autre angle d'analyse alimente nombre de réflexions de Jacques Lassalle<sup>6</sup>. A ses yeux, l'enseignement se trouve face à un choix difficile : la soumission aux demandes extérieures – l'économie du spectacle – ou l'engagement envers l'art, sans égards pour les paramètres extérieurs de mode, d'emploi ou de production. Si Lassalle prône de manière ouverte la voie de la résistance face aux pressions qu'il juge parasites, il ne manque pas de lucidité par rapport à une telle attitude, qu'il nomme « l'esprit de chapelle »<sup>7</sup>.

De manière générale, les penseurs, qu'ils soient universitaires ou hommes de terrain, sont tiraillés entre deux attitudes : choisir son camp entre la résistance et

---

<sup>1</sup> René-Daniel Dubois, « Le touriste et le voyageur ou Et Darwin vit que cela était bon... » in Josette Féral, *Les chemins de l'acteur, former pour jouer*, Montréal, Ed. Québec Amérique, 2001, pp. 137-156.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 148.

<sup>3</sup> Antoine Vitez, « Si le théâtre s'apprend » in Antoine Vitez, *Écrits sur le théâtre, I : L'école*, éd. Nathalie Léger, Paris, P.O.L., 1994, pp. 58-63.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 59.

<sup>5</sup> René-Daniel Dubois, *op. cit.*, p. 148.

<sup>6</sup> Jacques Lassalle et Jean-Loup Rivière, *op. cit.*, p. 24.

<sup>7</sup> *Ibidem*.

l'accommodation ou nourrir l'espoir de trouver une voie conciliatrice. Comme le résume justement Alice Ronfard, faut-il former des artistes ou des acteurs<sup>1</sup> ?

### *De la particularité de l'enseignement théâtral*

Tirailé entre l'objectif premier de donner une formation à des professionnels du spectacle – d'un point de vue économique – et celui de donner naissance à des artistes accomplis et conscientisés – du point de vue culturel, social, esthétique et politique –, l'enseignement théâtral est emprisonné dans une attitude quasi schizophrène. Comme nous venons de l'examiner, les penseurs de la pédagogie sont placés devant un choix cornélien : *former pour* – démarche utilitaire – ou *planter la graine* – sorte de pari pour l'avenir artistique. Si l'enseignement, dans ce qu'il a de plus rationnel, c'est-à-dire la transmission de compétences et de savoirs concrets, est organisable, la manière dont on peut donner vie à un artiste ne l'est pas. Sur la foi de quels critères plus ou moins généralisables peut-on insuffler une identité artistique aux contours à ce point abstraits et relatifs ?

Le débat sonnerait creux s'il ne débouchait sur un autre questionnement propre à l'enseignement théâtral relatif à la possibilité même de former des acteurs et à l'origine de l'aptitude à l'art dramatique. Cette aptitude est-elle innée ou acquise ? Comme le souligne Josette Féral<sup>2</sup>, il existe une intuition, voire une conviction forte, que l'on ne devient pas mais que l'on naît acteur. Certains grands praticiens férus de pédagogie – Edward Gordon Craig, Louis Jouvet, Charles Dullin et André Antoine – n'en doutent pas. Pour eux, si l'école de théâtre sert à quelque chose, elle ne peut que modestement exacerber les talents naturels du comédien. En d'autres termes, on ne deviendrait pas acteur en allant dans une école, on le serait déjà en entrant. Ces années de cursus permettraient à l'acteur de se mettre « en état de créativité »<sup>3</sup>. En somme, dans cette optique, l'école ne pourrait rien donner mais, tout au plus, développer. L'école et la formation sont-elles nécessaires au développement de l'acteur ?

---

<sup>1</sup> Alice Ronfard, « Une école de métier ou une école d'art » in Josette Féral, *L'École du jeu : former ou transmettre ...*, *op. cit.*, pp.223-228.

<sup>2</sup> Josette Féral, « Le jeu s'enseigne-t-il ? », *op. cit.*, p.10.

<sup>3</sup> *Ibidem.*

## *La formation, une nécessité ?*

Ces doutes des pédagogues – penseurs ou praticiens – ne doivent rien au scepticisme. Presque tous – fervents défenseurs ou détracteurs du système des écoles, partisans d'une voie alternative – sont unanimes quant à la nécessité pour l'acteur de se former, que ce soit à un style de jeu particulier ou à des conceptions théâtrales diverses. Il est donc impératif à la fois d'avoir des écoles – ou du moins des centres de formation préalable à l'intégration de l'acteur dans le circuit professionnel – et d'entretenir continûment la maîtrise de son art.

L'école de théâtre est absolument nécessaire pour Jacques Lassalle car, à son contact, l'élève acteur apprendra « à se confronter au regard de l'autre »<sup>1</sup>. Cette conviction accompagne l'idée que l'école donne la chance de « former » de vrais artistes. Ici encore, on en revient au même constat : l'artiste ne jaillit pas de nulle part, mais du talent qui est en lui. Et si Jacques Lassalle ne le dit pas explicitement, l'école semble se trouver dans l'impossibilité de former des acteurs à partir du néant. Lorraine Pintal, pour sa part, conçoit l'école comme une étape indispensable à l'acquisition par les futurs comédiens d'une « conscience artistique »<sup>2</sup>. Celle-ci exige une maîtrise de la voix, du souffle, du corps, des yeux, du visage, etc. Ici, on le voit, l'ambition est plus concrète : donner à l'aspirant interprète une vision de son art qui échappe à l'aléatoire et à l'enthousiasme. Josette Féral partage cette conviction : « Il faut donc se défaire de cette doxa populaire qui veut que l'on puisse s'improviser acteur ou que le métier obéisse d'abord à l'inspiration »<sup>3</sup>, affirme-t-elle. L'art de l'acteur nécessite donc une formation complète et réelle. Philippe Sireuil, s'il est un partisan de la formation qui permet « [...] la rencontre, l'entraînement technique, la découverte des formes anciennes, l'apprentissage des nouvelles [...] »<sup>4</sup>, « de désapprendre, [...] de défaire les inhibitions [...] »<sup>5</sup>, tempère en soulignant qu'aucune pédagogie ne peut former un acteur mais amène plutôt l'acteur à se former lui-même. Pour Antoine Vitez, l'utilité de l'école est plus concrètement liée à l'assimilation précise de codes de jeu, qui permettront à l'acteur de se mettre à l'école d'une forme et

---

<sup>1</sup> Jacques Lassalle et Jean-Loup Rivière, *op. cit.*, p. 73.

<sup>2</sup> Lorraine Pintal, « Qu'en est-il de l'art de l'acteur aujourd'hui ? » in Josette Féral, *Les chemins de l'acteur, op.cit.*, p. 89.

<sup>3</sup> Josette Féral, « L'art de l'acteur » in Josette Féral, *Mise en scène et jeu de l'acteur. Entretiens, L'espace du temps*, T. I, Montréal/Carnières Ed. Lansman, 2001, p.30.

<sup>4</sup> Philippe Sireuil, « Une éthique de l'acteur » in Josette Féral, *Mise en scène et jeu de l'acteur. Entretiens*, T. I : *L'espace du temps, op. cit.*, p. 269.

<sup>5</sup> *Ibidem.*

ainsi de relativiser le langage théâtral, qui n'est que convention. Cette conscience permettra de mieux comprendre les mécanismes profonds du théâtre. Car l'école est un lieu pour « inventer ensemble perpétuellement le théâtre »<sup>1</sup>, rappelle-t-il. Nous le voyons : peu importe la conception de l'école et de son utilité qu'ont ces théoriciens, tous jugent qu'elle doit jouer un rôle, le cas échéant plus moins passif (comme le soutient Sireuil) ou actif (Vitez).

L'impératif d'un écolage existe dans le cadre de la formation de l'acteur au sens large, c'est-à-dire celle qu'il doit poursuivre toute sa vie. Les liens entre formation au sens strict - l'école - et au sens large ne sont pas inexistantes : comme Chouinard le met en évidence, c'est le rôle de l'école d'amener la conscience de la nature constante de la formation<sup>2</sup>, ce qu'il appelle « sa nature perpétuelle »<sup>3</sup>. C'est une des raisons pour lesquelles Pol Pelletier confie avoir mis en place le "Dojo"<sup>4</sup>, lieu de formation continue pour les acteurs. Qu'il s'agisse de modestie et de la conscience de n'être jamais totalement maître d'une technique de jeu, ou que cela se traduise par la volonté d'élargir sa palette de jeu, l'idée centrale est que l'apprentissage n'est jamais fini. Et, quelle que soit la forme que prend la formation, elle reste essentielle, aux yeux de Jacques Delcuvellerie, pour qui le théâtre, art vivant et non reproductible, est éphémère. La pédagogie est ce vecteur par lequel la tradition ne se perd pas : elle est donc indispensable<sup>5</sup>.

## La direction d'acteur

Sophie Proust, dans son ouvrage déjà cité<sup>6</sup>, a dressé un constat à la fois long et complet sur les enjeux de la direction d'acteur, en mêlant témoignages de praticiens, réflexion théorique et renvoi à la réalité des répétitions. L'examen qui suit, s'il compte mobiliser les problématiques développées par Proust, s'efforcera néanmoins d'éviter les doublons, et orientera la réflexion par rapport à l'étude qui nous occupe.

---

<sup>1</sup> Antoine Vitez, « Tout fout le camp » in Antoine Vitez, *Écrits sur le théâtre, I : L'école*, op. cit., p.165.

<sup>2</sup> Normand Chouinard, « La formation professionnelle de l'acteur : adaptation à la réalité ou moteur de changement ? » in Josette Féral, *Les chemins de l'acteur*, op.cit., pp. 99-111.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 102.

<sup>4</sup> Pol Pelletier, « Le théâtre est le lieu de rencontre du visible et de l'invisible » in Josette Féral, *Mise en scène et jeu de l'acteur. Entretiens*, T. II : *Le corps en scène*, op. cit., pp. 230-252.

<sup>5</sup> Jacques Delcuvellerie, « Le jardinier » in *Alternatives Théâtrales, les penseurs de l'enseignement*, op. cit., p. 38.

<sup>6</sup> Sophie Proust, op. cit.

## *La « répétition », une étymologie problématique*

S'il est admis que la formation de l'acteur peut s'exercer – comme nous l'avons vu précédemment – dans des lieux et des contextes divers, la direction d'acteurs est associée à un moment particulier : les répétitions préparant aux représentations d'un spectacle. Le mot « répétition » est chargé d'un sens non anodin – propre à la langue française – que nous allons examiner, car cet emploi suggère une conception particulière du processus qu'il désigne.

Le terme « répétition » ne semble plus être en totale adéquation avec la réalité théâtrale contemporaine. Il suggère en effet l'idée de refaire constamment les mêmes gestes et les mêmes scènes dans le cadre de la préparation d'un spectacle – quelque chose de « quasi mécanique »<sup>1</sup>. Comme le soulignent notamment Peter Brook<sup>2</sup> et Jacques Lassalle<sup>3</sup>, on ne retrouve pas cette implication dans la plupart des termes étrangers : *Rehearsal* en anglais, *Probe* en allemand, *Ensayo* en espagnol ou *Prova* en italien. Chacune de ces formulations met l'emphase sur l'idée de recherche et d'expérimentation. La « répétition » cesse donc d'être ce processus constant et monotone de retour sur la trame de la pièce. Bien entendu, il est impossible d'échapper à un processus réitératif mais il est possible de supposer qu'aucun des metteurs en scène, de Stanislavski à nos jours, n'attend de ses interprètes une attitude où ils se trouveraient en pilotage automatique. Ils espèrent plutôt d'eux un état d'éveil et d'exploration. Comme le met en évidence Denis Marleau :

« Un acteur qui répète existe d'abord par l'essai d'un jeu qui cherche à se définir et dont les règles sont à inventer et à éprouver. Il est d'abord en état de recherche. S'il improvise, cela doit s'inscrire dans la pensée du rôle et celle de la représentation qui évoluent parallèlement. Parce qu'en même temps que l'acteur tout se cherche : la mise en scène, les décors, la musique et les éclairages. »<sup>4</sup>

Plus encore, les metteurs en scène souhaitent mettre les acteurs en état de recherche, en bousculant leurs habitudes et en les empêchant de se sentir dans une position trop sécurisante. Jacques Nichet préconise par exemple de surprendre l'acteur en modifiant le texte « pour entendre tout ce qu'il recèle » car « la variation est l'âme

---

<sup>1</sup> Patrice Pavis, « Répétition » in *Dictionnaire du théâtre*, op. cit., p. 301.

<sup>2</sup> *Ibidem*. Souligné par Patrice Pavis.

<sup>3</sup> Jacques Lassalle et Jean-Loup Rivière, op. cit., p. 60.

<sup>4</sup> Denis Marleau, « Une approche ludique et poétique » in Josette Féral, *Mise en scène et jeu de l'acteur. Entretiens*, T. I : *L'espace du temps*, op. cit., p. 190.

de la répétition »<sup>1</sup>. Chez quelqu'un comme Richard Schechner, cette idée n'est pas confinée à la répétition, lui qui fonde l'improvisation et le changement au cœur de son travail artistique. De la sorte, la présence de l'acteur sublime la représentation et interpelle le spectateur. Car quand l'acteur joue avec le danger, « c'est le danger qu'il génère qui crée la présence »<sup>2</sup>, affirme-t-il.

Cette acception du mot « répétition » n'est pas anodine car, plus qu'une signification implicite, elle sous-entend un rapport au travail impliquant la reproduction des mêmes tâches, des mêmes motifs et des mêmes gestes. Il est intéressant de revenir sur cette notion car il s'agit probablement de l'une des hantises de tout metteur en scène : l'immobilisme des comédiens durant les séances de travail préparatoires. Entre nécessité et éthique, ce besoin du metteur en scène de bouleverser ses acteurs est essentiel lorsque l'on comprend ce que le simple terme « répétition » implique.

### *Entre répétition et recherche*

Comme nous venons de le voir, ce que l'on désigne aujourd'hui par « répétition » est constitué d'un mélange de recherche et de réitération. L'axe de recherche est cependant nettement privilégié par rapport à celui du « refaire »<sup>3</sup>. Pourquoi dès lors utiliser ce terme lourdement connoté pour désigner la préparation – délicate, créatrice, à tâtonnements – d'avant le spectacle ?

La raison semble principalement historique. Jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle, la préparation du spectacle se faisait plus souvent sur un mode réitératif. Ajustement technique, elle permettait de régler les différents paramètres scéniques, mais offrait aussi la possibilité aux acteurs de trouver leurs marques sur le plateau. De plus, ce théâtre, tout particulièrement en France, reposait très fortement sur le jeu des acteurs, qui interprétaient leur rôle avec verve et emphase. Ces « monstres sacrés »<sup>4</sup> étaient probablement les protagonistes les plus significatifs de la représentation théâtrale. Il n'était dès lors pas étonnant que ces comédiens n'exercent pas leur art sur une

---

<sup>1</sup> Jacques Nichet, « Des pas perdus sur scène » in Josette Féral, *Mise en scène et jeu de l'acteur. Entretiens*, T. I : *L'espace du temps*, op. cit., p. 209

<sup>2</sup> Richard Schechner, « L'émotion qu'on veut éveiller n'est pas celle de l'acteur, mais celle du spectateur » in Josette Féral, *Mise en scène et jeu de l'acteur. Entretiens*, T. I : *L'espace du temps*, op. cit., p. 289

<sup>3</sup> Jacques Lassalle et Jean-Loup Rivière, op. cit., p. 40

<sup>4</sup> C. Deshoulières, « Répétition » in *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, op. cit., p. 762.

préparation minutieuse car il était largement considéré que ce n'était pas nécessaire. Le processus de « répétition » ne visait pas la création, mais plutôt des réglages techniques propres à la régie : décors, lumières, etc. Nous ne pouvons dire avec exactitude à quand remonte l'expression « répétition », mais le peu de prestige et d'importance que revêt le terme ne semble pas être sans relation avec le statut accordé à ce processus jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle.

Un évènement majeur dans l'histoire du théâtre jouera un rôle majeur dans la manière dont les répétitions seront perçues et organisées : l'avènement de la figure du metteur en scène. Dès l'apparition de la troupe des Meininger, le théâtre n'est plus seulement la transposition neutre à la scène d'un art littéraire, mais une véritable démarche artistique. Des artistes tels qu'André Antoine, Adolphe Appia et Edward Gordon Craig développent une approche conceptuelle et esthétique de leur art – que Vito Pandolfi désigne par l'appellation « science de la mise en scène »<sup>1</sup>. Le terme n'est pas neutre car ces artistes entendent bien cesser de réduire leurs pratiques à des approximations et à des compromis. Passer du texte à la scène n'est plus seulement un passage qui va de soi, mais une actualisation – une adaptation à part entière – passant par la subjectivité du metteur en scène. A partir de ce moment, les répétitions ne peuvent plus se réduire à un ajustement technique, car c'est durant celles-ci que le spectacle se crée. L'idée même de « répétition » devient alors partiellement désuète. Qui dit modification de la manière dont sont envisagées les répétitions dit aussi changement du statut de l'acteur. Le metteur en scène figure à présent en tant que maître à bord. L'importance particulière dont dispose toujours l'acteur ne le dispense cependant pas de « répéter » – il se doit d'être présent durant ces séances de préparation et de recherche.

Si la répétition change véritablement de statut avec l'arrivée des metteurs en scène, elle acquiert une importance toute particulière avec les praticiens russes du début du XX<sup>e</sup> Siècle – tels que Stanislavski, Meyerhold ou Vakhtangov, pour citer les plus emblématiques. C'est le postulat de Béatrice Picon-Vallin qui défend l'idée que la répétition devient particulièrement centrale pour ces artistes :

« Inscrite dans ce nouveau processus de mise en scène dont elle constitue la séquence essentielle, la répétition se dégage naturellement des ajustements techniques que son temps limité recouvrait souvent jusque-là, elle devient pour

---

<sup>1</sup> Vito Pandolfi, *Histoire du théâtre*, Tome 3 : *Théâtre anglais, romantisme, science de la mise en scène*, Paris, Marabout, 1968, p. 225.

l'acteur un long travail d'apprentissage du texte et du jeu sur le plateau et avec les partenaires »<sup>1</sup>

La répétition – précédemment caractérisée par sa recherche de rendement, d'efficacité et sa rapidité – devient recherche et esquisse. Ces raisons sont non seulement liées aux conceptions artistiques très fortes des metteurs en scène mais aussi – dans le cas précis de la jeune U.R.S.S. – liées à un contexte politique particulier qui influencera pourtant d'autres metteurs en scène vivant dans des contextes différents. En effet, comme le met en évidence Picon-Vallin, la censure soviétique était particulièrement attentive au contenu des œuvres artistiques<sup>2</sup>. La répétition – par nature secrète et intime – devient un espace libre où l'on peut rechercher et proposer, sans peur de représailles du pouvoir en place. Les metteurs en scène russes goûteront et apprécieront cette latitude inédite jusqu'à donner à la répétition une place parfois disproportionnée par rapport à sa finalité, le spectacle. En d'autres termes, la répétition « va finir par dévorer le spectacle »<sup>3</sup>. Nous verrons plus tard à quel point cette volonté de sortir du cadre de la représentation va marquer d'autres praticiens tels que Copeau ou Grotowski. Cette exigence d'approfondissement de la recherche conduira à une extension significative de la longueur des répétitions, comme le souligne notamment Odette Aslan<sup>4</sup>.

Nous l'avons vu, la répétition, telle que réformée par les metteurs en scène du début du siècle précédent, implique un nouveau rapport à l'art théâtral et au comédien. Un dernier élément éloquent découle de cette métamorphose. Le processus n'est plus seulement technique ou artistique mais aussi humain. Odette Aslan met particulièrement bien ce trait en évidence lorsqu'elle avance que cette quête – « astreignante, difficile jusqu'à être décourageante »<sup>5</sup> – devient pourtant un souvenir chéri par les comédiens. Aslan pose l'hypothèse que le cumul des émotions vécues durant des semaines, parfois des mois de préparation, rend les représentations plutôt fades. Jusqu'à un point où ce sont les représentations qui se répètent, et non plus la répétition elle-même. Changement de paradigme qui trouve peut-être son origine dans cette transformation initiée par les metteurs en scène russes.

---

<sup>1</sup> Béatrice Picon-Vallin, « Répétitions en Russie-URSS : du côté de chez Meyerhold » in Georges Banu (dir.), *Les répétitions : de Stanislavski à aujourd'hui*, Arles, Actes Sud, 2005, p. 63.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 85.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 64

<sup>4</sup> Odette Aslan, « Répéter. To Rehearse. Ensayar. Proben » in Georges Banu (dir.), *Les répétitions : de Stanislavski à aujourd'hui*, op. cit., p. 25.

<sup>5</sup> *Ibidem.*

## *Des enjeux propres à une direction d'acteur ?*

Comme nous l'avons examiné, le développement de l'art de la mise en scène va de pair avec, favorise pourrait-on dire, l'évolution du processus de répétition. Ce changement n'est pas seulement d'ordre méthodologique mais aussi d'ordre hiérarchique : le metteur en scène prend la place de « maître à bord » et peut dès lors *diriger* les comédiens sur le plateau. C'est pourquoi la manière dont le metteur en scène travaille avec ses interprètes est appelée une *direction d'acteur*. Nous pouvons postuler que le terme « direction » – supposant une réelle hiérarchie entre metteur en scène et comédien – trouve son origine dans l'avènement de cette nouvelle figure créatrice munie de possibilités inédites. Or, ce terme – comme le concept de « répétition » auquel il est intimement lié – n'est plus totalement approprié pour désigner les relations existantes entre les deux instances créatrices. Si le metteur en scène dispose *de facto* d'une position particulière en tant que maître du projet, la relation se place plutôt – comme nous l'avons vu – sous le signe de la collaboration et de la recherche.

Le concept de répétition, indiquant un processus et surtout un moment, et celui de direction d'acteur relevant plutôt d'un geste, sont souvent confondus. Si Michel Corvin, dans son dictionnaire, réserve une entrée à la « répétition » et même une autre aux « techniques de répétition »<sup>1</sup>, l'auteur n'a manifestement pas jugé pertinent d'en consacrer une à la notion de direction d'acteur ; tout au plus est-elle sous-entendue. Il est délicat d'en tirer des conclusions hâtives mais cette omission suggère néanmoins une sorte de relation de nature *synecdotique* entre les deux concepts, comme si la direction d'acteur n'était qu'une manière plus détaillée de parler de la répétition.

La manière dont Patrice Pavis et Sophie Proust distinguent pourtant l'étude de la répétition et de la direction d'acteur indique que chacun soulève des problèmes qui lui sont propres. Et bien que la direction d'acteur soit étroitement liée à la répétition, ses enjeux semblent se fonder sur un geste – celui du metteur en scène par rapport à l'acteur – et non plus sur une temporalité – le moment de la répétition.

---

<sup>1</sup> Michel Corvin, *op. cit.*, pp.762-763.

## *De la singularité de diriger un acteur*

Dans cet esprit de remise en question de toute une série de présupposés, examinons à présent les principaux arguments en faveur d'un cloisonnement de la notion de direction d'acteur. Précisons cependant d'emblée que tous les théoriciens étudiés reconnaissent que cette notion est « floue et indispensable »<sup>1</sup>, « riche d'équivoque »<sup>2</sup> et que sa frontière est « parfois mince »<sup>3</sup>.

Bien que beaucoup de penseurs se soient exprimés quant aux possibles limites d'une direction d'acteur, nous utiliserons les principaux arguments de Sophie Proust comme ligne directrice. Les raisons en sont les suivantes : peu de livres abordent les dimensions de direction d'acteur et de répétition de manière aussi frontale que celui de Sophie Proust – à part peut-être le recueil dirigé par Georges Banu<sup>4</sup>. Le premier ouvrage se distingue pourtant par son contenu et sa volonté de synthèse – il semble vouloir aboutir à une mise au point. Alors que les essais et interviews rassemblés par Banu n'entendent pas transcrire un seul point de vue, Proust construit un ensemble assez théorique appuyé par des témoignages épars. Le livre de Proust étayera en un bref aperçu de ce que l'on considère théoriquement comme une direction d'acteur.

Comme nous l'avons vu, Proust reconnaît que la direction d'acteur est un geste qui ne se départit pas d'un certain flou dans le cadre de certaines pratiques exceptionnelles. A côté de ces gestes marginaux, Sophie Proust pense pourtant reconnaître quelques traits distinctifs – essentiels – à la direction d'acteurs. Avant tout, en ce qui concerne sa place : la direction d'acteur se situe après l'enseignement car ce dernier prépare le comédien à s'adapter aux méthodes diverses des metteurs en scène. Un lien de causalité existe donc entre formation et direction, selon l'auteur : la formation se pose en nécessité, elle amène l'acteur à répondre favorablement à la direction du metteur en scène. En ce qui concerne le fondement de la direction d'acteur, il est à trouver dans sa finalité : la préparation d'un spectacle. En d'autres termes, selon Proust, aucun geste ne peut être considéré comme relevant d'une direction d'acteur si le but ultime de celui-ci n'est pas d'ouvrir la voie à des représentations devant un public. De plus, diriger l'acteur, dans ce contexte de préparation de spectacle, est un geste unique car il est défini par une nécessité : le

---

<sup>1</sup> Patrice Pavis, « Direction d'acteur » in Patrice Pavis, *Dictionnaire du théâtre*, op. cit., p. 93.

<sup>2</sup> C. Deshoulières, op. cit., p. 762.

<sup>3</sup> Sophie Proust, op. cit., p. 61.

<sup>4</sup> Georges Banu (dir.), *Les répétitions : de Stanislavski à aujourd'hui*, op. cit.

temps. En répétitions, le temps presse, et ceci implique de la part du metteur en scène et des comédiens une urgence, un stress, une pression que l'on ne peut retrouver dans un cadre temporel exempt de limites. Enfin, le geste du metteur en scène est globalisant : il vise à préparer l'acteur vers quelque chose de fini, de complet, c'est-à-dire la mise en scène. Si l'on résume l'argument de Sophie Proust, la direction d'acteur est un geste parfois flou mais au bout du compte essentiellement délimité par sa position (il suit la formation et prépare à la mise en scène), sa finalité (il conduit à des représentations), ses contingences (le temps réduit et le stress qui en résulte), et le geste (globalisant).

## **Perméabilité des frontières entre les deux pratiques**

Après avoir examiné les principaux traits relatifs, d'une part, à la formation de l'acteur d'une part et, d'autre part, à la direction d'acteur, concentrons-nous à présent sur les limites présumées entre les deux gestes. Nous verrons de quelle manière ces frontières peuvent être remises en question et comment une autre manière d'envisager leurs relations est possible. Car il est important de noter – à une époque où une majorité de pédagogues sont aussi des artistes actifs – que certains théoriciens (et parfois praticiens) entendent conserver une distinction très nette entre pédagogie et direction.

### *Le facteur temporel*

Selon les principaux défenseurs de la dichotomie formation de l'acteur – direction de l'acteur, le temps est un des grands facteurs distinctifs. Ce paramètre de différenciation est jugé fondamental par Sophie Proust<sup>1</sup> qui souligne que la direction d'acteur se caractérise par le peu de temps dont le metteur en scène dispose pour préparer le spectacle. La précipitation qui en découle mène à une activité caractérisée « par l'adrénaline que suppose le travail débouchant sur les représentations »<sup>2</sup>. Comme on le voit, Proust entend fonder la direction sur une donnée conjoncturelle : l'urgence liée à la création d'un spectacle. Patrice Pavis renchérit lorsqu'il souligne

---

<sup>1</sup> Sophie Proust, *op. cit.*, p. 62.

<sup>2</sup> *Ibidem.*

que « le directeur n'a pas le temps d'offrir à ses comédiens une formation »<sup>1</sup>. En mettant en évidence que la direction d'acteur ne dispose pas d'assez de temps, tout particulièrement lorsqu'il s'agit de la différencier de la formation d'acteur, ces théoriciens posent un postulat : les activités pédagogiques disposent d'une plus grande marge temporelle. Il convient cependant encore de définir ce que l'on entend par pédagogie : école, stage, formation ponctuelle ? Comme nous l'avons vu précédemment, résumer les différentes modalités de formation et de transmission du jeu au théâtre reste une tâche délicate.

Il est pourtant justifié de dire que, dans certains types de pédagogie, le temps fait partie intégrante de la manière dont le formateur travaille avec l'acteur. Georges Banu élabore la classification suivante : pédagogie processus, pédagogie événement et pédagogie alternée<sup>2</sup> – que nous avons déjà évoquée. L'essence de cette distinction repose sur le temps accordé, variable, selon les différentes pratiques formatrices. La *pédagogie processus* est fondée sur une démarche s'étalant longuement dans le temps et sur une longue maturation des rapports entre pédagogue et élève. Dans cette optique, la distinction formation - direction, notamment défendue par Proust et Pavis, reste pertinente. Pourtant, ce type de pédagogie n'est qu'un pan d'une réalité beaucoup plus complexe des modes de formation de l'acteur. La *pédagogie événement* – qui s'oppose au *processus* – est au contraire définie par sa brièveté et une pratique plus intensive et rapide, voire « survolée ». Comme nous pouvons le constater, ce type de transmission du jeu ne se distingue plus de la direction d'acteurs sur le plan temporel. Il est même possible que ce genre de stages ponctuels soit d'une durée inférieure à la longueur standard d'une répétition. Proust semble ignorer ce type de pratiques et paraît en simplifier la réalité pédagogique – écueil difficilement évitable dès lors que l'on accorde trois pages à la formation d'acteur dans un livre de plusieurs centaines de page relatif à la direction d'acteur. Mais ce n'est pourtant pas le cas. Elle reconnaît l'existence de ces événements et avance que le stress ne peut pas y être le même, car il ne se fonde pas sur une représentation. Nous pouvons relativiser ce jugement en mettant en évidence qu'un certain nombre de formations actuelles utilisent en fin de cursus l'épreuve de la représentation.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Patrice Pavis, « Direction d'acteur », *op.cit.*, p. 94.

<sup>2</sup> Georges Banu, « Pédagogie-processus, pédagogie-événement », *op. cit.*

<sup>3</sup> Trois des plus grandes écoles de théâtre de Belgique procèdent de la sorte : le Conservatoire royal de Liège (en se référant à : Mathias Simons, *Cinq années d'expérience de pédagogie théâtrale sur quatre*

La pédagogie ne dispose pas toujours d'une durée temporelle importante. De la même manière, la durée des répétitions est également variable selon le metteur en scène qui les organise. Si la direction d'acteur se caractérise parfois par son urgence, certaines pratiques – moins marginales qu'on ne pourrait le croire – se basent sur des répétitions étalées dans le temps. Le geste de Jacques Copeau en fournit un exemple intéressant : Evelyne Ertel met bien en évidence la manière dont ce metteur en scène souhaitait prendre son temps pendant la préparation d'un spectacle, « à l'abri de cette hâte, de ces concessions fatales que nous imposent toujours les réalisations scéniques immédiates »<sup>1</sup>. De plus, alors que Proust et Pavis caractérisent la répétition par sa dimension temporelle, cette caractéristique ne semble être que l'une des conséquences parasites de la représentation théâtrale vue comme un objet de consommation. La dimension temporelle n'en est pas moins pertinente, mais peut-être n'est-elle pas le fondement essentiel de la distinction formation-direction. Le souhait de nombre de metteurs en scène est de disposer de davantage de temps durant les répétitions, à l'image, par exemple, de Stanislavski et de Meyerhold. De plus, manque de temps et stress ne sont pas nécessairement liés. L'enseignement théâtral – même institutionnel, de longue durée et qui repose sur des étapes éliminatoires – n'est ni moins ni plus éprouvant que la préparation d'une répétition. Ce paramètre de différenciation temporel, subjectif à souhait, ne peut pas être pris en compte pour définir et délimiter les deux pratiques.

### *Une question de finalité*

Un autre élément déterminant est le but propre à chaque geste : quelle est la raison qui fonde l'existence de la formation d'acteur ? Quelle est celle qui justifie la direction d'acteur ? Pour Proust<sup>2</sup> – argument que nous avons déjà étudié – la répétition se distingue notamment par le fait qu'elle prépare la représentation – seul élément véritablement fondateur, selon elle, de l'existence du l'art théâtral et de l'acteur. Le geste de direction est globalisant car il prépare à un état de complétude et total : une

---

*Points de Passages Obligés et un spectacle d'insertion professionnelle*, Liège, Théâtre & Publics, 2006, version électronique), l'I.N.S.A.S. (Site internet : <http://www.insas.be/cursus/master-interpretation-dramatique/>) et l'I.A.D. (Site internet : <http://www.iad-arts.be/FR/Master%20-120-theatre.html>)

<sup>1</sup> Lettre de Copeau à Louis Jouvet datée de 1915, citation soulignée par Evelyne Ertel : Evelyne Ertel, « Copeau et le Cartel : l'art de répéter » in Georges Banu (dir.), *Les répétitions : de Stanislavski à aujourd'hui*, op. cit., p. 91.

<sup>2</sup> Sophie Proust, op. Cit.

œuvre d'art. A l'inverse, le processus pédagogique est par nature fragmenté. Or, qu'entend-on le plus souvent par représentation ? Grotowski fournit une définition intéressante :

« Nous pouvons donc définir le théâtre comme “ ce qui se passe entre spectateur et acteur “. Toutes les autres choses sont supplémentaires – peut-être nécessaires, mais quand même supplémentaires »<sup>1</sup>.

Le théâtre, de ce point de vue, se fonderait donc sur une coprésence : ceux qui jouent et ceux qui les regardent jouer. Or, est-il possible de postuler que tous les types de formation de l'acteur excluent toute représentation ? Cette hypothèse est difficilement vraisemblable. Une certaine pédagogie – de type classique et basée sur une acquisition progressive et par palier, comme souligné par Féral<sup>2</sup> – fonctionne en effet selon ce principe. Mais celle-ci ne fournit plus un échantillon représentatif de la réalité théâtrale. Mais peut-être est-ce là une manière pour Proust de distinguer les pratiques professionnelles, entourées d'une certaine aura, de celles des cercles scolaires.

L'univers scolaire, quant à lui, serait plutôt fermé sur lui-même. Il fonctionnerait de manière close mais préparerait à « ce qui n'est déjà plus l'école »<sup>3</sup>. Sa finalité ? La direction d'acteur prise en charge par le metteur en scène. On obtient ainsi un schéma très commode voyant se succéder dans l'ordre chronologique : la formation de l'acteur (école ou stage), la direction d'acteur, puis la représentation. Cette vision de l'école comme instance non connectée à la réalité semble trouver son origine dans le fonctionnement que cette institution scolaire a longtemps eu. Eugenio Barba y fait référence :

« Le développement des écoles de théâtre du XX<sup>e</sup> siècle a certainement garanti aux jeunes l'éclosion de leurs potentialités créatrices, même s'ils payent ce privilège par manque de connaissance du *moment de vérité* : un processus ininterrompu de préparation de différents spectacles et la rencontre avec un public loin d'être indulgent »<sup>4</sup>.

Les critiques de Proust à l'égard de l'enseignement ne sont pas fort différentes. Or, nous sommes aujourd'hui loin de la période où l'enseignement théâtral se résumait aux possibilités offertes par les conservatoires classiques. L'école n'est plus cet espace

---

<sup>1</sup> Jerzy Grotowski, *Vers un théâtre pauvre*, trad. par Claude B. Levenson, Lausanne, La Cité, 1971.

<sup>2</sup> Josette Féral, « L'école : un obstacle nécessaire », *op. cit.*

<sup>3</sup> Sophie Proust, *op. cit.*, p. 63

<sup>4</sup> Eugenio Barba, « L'élève est plus important que la méthode » in Josette Féral (dir.), *L'École du jeu : former ou transmettre ...*, *op. cit.*, p. 30

renfermé sur lui-même – préservant ses élèves de la réalité économique, esthétique, sociale et politique du théâtre. Gerda Marko, de la Bayerische Theaterakademie, affirme le lien ténu, dans son école, entre l'univers pédagogique et la pratique professionnelle en mettant en évidence que « les cours de jeu ne sont donnés que par des acteurs ou des metteurs en scène actifs dans le monde professionnel »<sup>1</sup>. Le débat au sujet de la place de l'école par rapport à « l'après »<sup>2</sup> montre bien que – contrairement aux affirmations de Proust – l'école – et *a fortiori* la formation de l'acteur – doit aujourd'hui choisir sa place par rapport à la pratique théâtrale professionnelle.

Un élément central – occulté par Pavis et par Proust – est que bon nombre de formations contemporaines intègrent dans leur cursus des représentations publiques. Peu importe leur importance, leur nombre et le degré de maîtrise affiché par les élèves, il est indéniable qu'elles existent<sup>3</sup>. Un exemple intéressant est fourni par Mathias Simons, metteur en scène et professeur au Conservatoire royal de Liège, qui, dans son témoignage *Cinq années d'expériences de pédagogie théâtrale sur quatre Points de Passage Obligés et un spectacle d'insertion professionnelle 2001-2006*<sup>4</sup>, revient sur le fonctionnement de l'institution dans laquelle il enseigne. Basé sur l'apprentissage de différents styles de jeu, ce cursus veut confronter les étudiants à des techniques très particulières réparties en « points de passages obligés » (P.P.O.). Lors du module consacré au « Grand Style Racine », un spectacle est minutieusement préparé et présenté devant un public d'enseignants et de professionnels du spectacle. Et bien que Mathias Simons concède que « leur parcours est plus formateur que le résultat obtenu même si celui-ci ne doit pas être négligé »<sup>5</sup>, il est indiscutable que la représentation fait partie intégrante du processus pédagogique. Si un metteur en scène comme Jacques Lassalle avertit pourtant que ce public – souvent « trop spécialisé (agents, journalistes, employeurs potentiels » ou « trop inconditionnels (parents, amis, sympathisants, retraités, etc.) »<sup>6</sup> – ne reflète pas la réalité *spectatorielle* d'une représentation classique, il est pourtant difficile de l'objectiver et de conserver cet argument comme facteur distinctif.

---

<sup>1</sup> Gerda Marko, « L'intégration » in *L'École du jeu : former ou transmettre ...*, *op. cit.*, p. 77.

<sup>2</sup> Tel que l'a soulevé Jacques Lassalle. Jacques Lassalle et Jean-Loup Rivière, *op. cit.*, pp. 24-29.

<sup>3</sup> Une liste exhaustive est fournie par Josette Féral : Josette Féral, « L'école : un obstacle nécessaire », *op. cit.*, p. 13 (note 1).

<sup>4</sup> Mathias Simons, *op. cit.*

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 77.

<sup>6</sup> Jacques Lassalle et Jean-Loup Rivière, *op. cit.*, p. 33.

## *Un enseignement pluridisciplinaire pour un ensemble de mises en scène spécifiques*

« L'école (ou le stage) prépare à ce qui ne sera plus l'école, quand les metteurs en scène attendront des interprètes qu'ils soient prêts, formés, pour s'intégrer dans une création. Une des différences entre la formation et la direction d'acteurs réside ici : si une direction d'acteurs participe inévitablement de la formation d'un comédien, là n'est pas son objectif. Le metteur en scène guide dans une direction, et l'acteur est formé en amont pour comprendre, sinon répondre à plusieurs types de direction, de techniques et de poétiques possibles. »<sup>1</sup>

Si Sophie Proust concède qu'une direction peut servir de formation, elle argue néanmoins qu'il existe une différence de taille entre les deux gestes : la mise en scène suit un sens précis alors que l'enseignement doit – par nécessité d'une formation complète – former l'acteur de manière polyvalente. En d'autres termes, la formation – pluridisciplinaire – pose les bases de l'adaptation aux univers particuliers et toujours différents d'une multitude d'artistes.

Par manque de temps, et surtout parce que c'est inutile, il ne serait pas, selon Sophie Proust, nécessaire de former des comédiens dans le cadre de la préparation d'un spectacle. Son argument repose sur un *a priori* : que l'enseignement se résume à une formation hétéroclite. Nous avons déjà vu que la formation de l'acteur ne pouvait être réduite à un type d'enseignement pluridisciplinaire. Diverses écoles existent, se consacrant à l'enseignement d'un type de jeu particulier et spécifique, comme le souligne Josette Féral.<sup>2</sup> Dans ce type de formation, l'idéal de polyvalence n'a pas droit de cité. Au contraire, il est perçu avec méfiance, à l'instar de Normand Chouinard qui s'inquiète de l'idéologie « d'une formation cohérente et complète »<sup>3</sup>. Derrière cet idéal se cache à ses yeux un « dirigisme »<sup>4</sup> qui consiste à effacer les limites et les contrastes existant entre les différentes techniques de jeu. Il n'entend pourtant pas critiquer ce type d'enseignement : cette formation doit exister pour offrir des pistes à l'acteur mais non dans le but exclusif de lui offrir une instruction à part entière. Georges Banu met également en garde contre cette philosophie de l'enseignement articulée sur l'acquisition d'une multitude de techniques, qui peut déboucher sur « un danger d'illusion »<sup>5</sup> : croire que les techniques sont alors profondément acquises. De plus,

---

<sup>1</sup> Sophie Proust, *op. cit.*, p. 63.

<sup>2</sup> Parmi lesquelles l'école Jacques Lecoq, le Mime Centrum de Berlin, le Laban Center à Londres. Pour plus de détails : Josette Féral, « L'école : un obstacle nécessaire », *op. cit.*, p. 16.

<sup>3</sup> Normand Chouinard, *op. cit.*, p. 100.

<sup>4</sup> *Ibidem*

<sup>5</sup> Georges Banu, « Pédagogie-processus, pédagogie-événement », *op. cit.*, p. 51.

cette idée d'un enseignement pluridisciplinaire suppose une certaine neutralité. Eugenio Barba s'oppose nettement à cette vision des choses, lui qui considère que la formation de l'acteur est indissociable de la notion d'une vision du monde<sup>1</sup>.

Outre cette tension entre *l'unicité* propre à la mise en scène et *la multiplicité* des approches de l'enseignement évoquée par Proust, cette assertion implique une autre conception : que la formation ait une fin. Nombre de théoriciens et praticiens critiquent et contestent qu'il puisse en être ainsi : l'acteur doit continuer à se former constamment – conviction que nous avons déjà examinée précédemment. Or, si l'acteur doit continuellement se former, l'espace de répétition ne peut-il dès lors pas se constituer en tant que lieu - implicite ou explicite - de formation ?

Enfin, cette conception des limites entre formation et direction présuppose que la formation de l'acteur se résume à la simple transmission de savoirs donnés. Nous avons déjà vu que la situation était beaucoup plus complexe. Josette Féral, à travers la distinction *école du collectif - école de l'individu*, illustre combien la formation induit aussi recherche et travail d'exploration<sup>2</sup>. Nous avons également étudié de quelle manière la répétition n'est plus aujourd'hui simple réitération de gestes ou de motifs, mais plutôt une période d'expérimentation et de tâtonnements. Compte tenu du fait que les limites entre les deux gestes sont moins claires et péremptoires qu'attendu, il se justifie d'envisager, pour les analyser, les relations entre les deux gestes.

### *Un nouveau paradigme ?*

Outrepassant la distinction originelle – et toujours largement défendue aujourd'hui – entre formation et direction d'acteur, nous pouvons, à la lumière de ces considérations, postuler l'existence de liens entre le geste de travail avec l'acteur dans les domaines pédagogiques et ceux relatifs à la répétition. Ce postulat n'est pourtant pas neuf.

Plusieurs théoriciens – Banu, Féral, Picon-Vallin, Ertel, Autant-Mathieu, etc. – et praticiens – Brook, Mnouchkine, Delcuvellerie, Lassalle, Barba et bien d'autres – ont remis en question cette dichotomie, que ce soit par leur travail écrit ou sur le plateau. Pourtant, l'examen de différents ouvrages et articles révèle que ces considérations restent disséminées dans des ensembles plus généraux et n'ont jamais

---

<sup>1</sup> Eugenio Barba, « L'essence du théâtre » in Josette Féral (dir.), *Les chemins de l'acteur*, *op.cit.*, p.34.

<sup>2</sup> Josette Féral, « Le jeu s'enseigne-t-il ? », *op. cit.*, p. 20.

véritablement fait l'objet d'une étude spécifique, théorique et historique<sup>1</sup>. Plus qu'un assemblage, notre étude se voudra une réflexion centrée autour de réflexions éparpillées dans l'espace et le temps. En d'autres mots, il s'agira d'enfoncer la porte déjà entrouverte par des penseurs et hommes de terrain désirant interroger les limites théoriques de la question formation - direction de l'acteur. Dans cet esprit, le prochain chapitre s'attachera à examiner comment, et selon quelles modalités, des metteurs en scène ou des pédagogues ont contribué à étendre les limites existant entre les deux gestes et comment ils ont ouvert la voie à la constitution d'un nouveau paradigme, de sorte que ces pratiques, bien que reconnues, ne soient plus uniquement jugées marginales.

---

<sup>1</sup> À une exception près, sur laquelle nous reviendrons au chapitre 3.



## CHAPITRE 2

### VERS DES PRATIQUES TRANSGRESSIVES

#### **Introduction**

Notre étude n'a pas d'ambition historique. Résumer plus d'un siècle d'histoire du théâtre en quelques dizaines de pages serait une entreprise aussi superficielle que tronquée, qui générerait son lot de stéréotypes et de comparaisons faciles. Dans ce chapitre, nous serons pourtant amenés à évoquer un grand nombre de metteurs en scène et pédagogues parmi les plus importants du XX<sup>e</sup> siècle.

L'adoption d'un point de vue précis nous permettra d'éviter l'écueil d'un survol historique. Cet axe d'analyse proposera un examen historique et esthétique d'aventures théâtrales répondant à une seule caractéristique : avoir concouru au brouillage de la distinction théorique entre la formation de l'acteur et la direction d'acteur. En d'autres termes, nous chercherons de quelle manière et dans quel contexte des praticiens d'époques et de lieux différents ont contribué, par leur geste artistique et/ou pédagogique, à mettre en place les fondements d'un nouveau paradigme.

S'il fera référence à des figures historiques, l'examen ne sera pourtant pas chronologique, afin d'éviter de créer des filiations entre elles. Les différentes personnalités emblématiques évoquées ne le seront pas non plus en ordre d'importance afin d'éviter deux écueils : l'illusion rétrospective de l'idée de progrès dans l'histoire et le leurre consistant à croire qu'existent des révolutionnaires, alors que les mutations s'accomplissent souvent de manière plus complexe que par la volonté d'un seul homme.

L'analyse sera régie par une approche thématique : rassembler par grandes lignes directrices les différents mouvements ayant participé à l'éloignement progressif de la dichotomie originelle entre formation et direction. Se soumettre à une telle méthodologie est s'attirer souvent les critiques des spécialistes, qui dénoncent alors l'absence de certaines figures dites incontournables. L'étude revendique cette partialité, les choix effectués ayant été motivés par un souci de représentation emblématique. Elle s'attachera donc à évoquer les principaux réformateurs du champ théâtral, faisant majoritairement référence à ceux ayant théorisé leur approche.

Avant de procéder à cette étude, revenons sur le concept de « pratiques transgressives ». Commençons d'abord par souligner que des pratiques transgressives

n'équivalent pas à des pratiques exceptionnelles. Si la plupart des gestes que nous aborderons sont reconnus dans le champ théorique, ils sont néanmoins perçus comme marginaux et ne peuvent donc être tenus, aux yeux de la plupart des théoriciens, pour des références. L'idée de transgression permet, au contraire, de souligner que ces pratiques doivent être saisies comme des ruptures par rapport à une norme à la fois conceptuelle (déterminée par un consensus théorique, tel que nous l'avons examiné au chapitre premier) et pragmatique (par la segmentation des pratiques théâtrales : d'une part, l'espace pédagogique et, d'autre part, l'espace des répétitions). Si ces pratiques sont transgressives, à des degrés divers selon le contexte et l'époque, elles ne doivent pas pour autant être tenues pour marginales ou exceptionnelles. L'importance, dans l'histoire du théâtre, des artistes abordés aura pour objet de prouver le caractère décisif des transgressions qu'ils initient.

## **Rapports entre l'enseignement du théâtre et la mise en scène**

Afin de mesurer l'étendue des changements initiés par la pratique de certains artistes ou pédagogues, il est utile d'évoquer à larges traits l'enseignement du théâtre jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle, enseignement qui est en liaison directe avec l'art théâtral de cette époque, en tant que processus de préparation. La barrière chronologique du XIX<sup>e</sup> siècle est une balise aussi bien commode qu'approximative pour souligner ces changements cruciaux. Ce type d'enseignement survivra – et survit encore – après les remises en question initiées au début du XX<sup>e</sup> siècle. La connaissance, même basique, des grands traits de cet enseignement « classique » permettra de mieux comprendre le caractère transgressif des pratiques que notre étude met en évidence.

Si le théâtre est aujourd'hui avant tout un art de la mise en scène, il était, il y a deux siècles, davantage un art de l'acteur. Régi par le système du vedettariat, l'art théâtral mobilisait moins les foules par un geste créateur singulier que par la capacité des comédiens à les émouvoir et les captiver. Cette place, cruciale à partir du siècle dernier, du metteur en scène n'était alors occupée que par des techniciens de l'ombre. Le comédien, fort de cette aura et de cette autorité, contrôle lui-même son jeu et ses effets. En fait d'enseignement, les aspirants comédiens apprennent sur le tas, comme le souligne Eugenio Barba :

« L'apprentissage, d'une durée de trois ou quatre ans, se faisait au rythme des lieux, des situations et des publics auxquels la compagnie était confrontée dans

sa vie itinérante. Il n'y avait pas de séparation entre le moment de préparation professionnelle et le moment de mise en pratique de cette préparation par le biais du spectacle »<sup>1</sup>.

Pourtant, à mesure que le théâtre se développe et qu'il devient un des arguments mobilisés par les États pour attester de leur grandeur, un système d'écoles se met progressivement en place. Celui-ci, majoritairement composé de conservatoires, fonctionne selon des modalités bien précises. Ce type d'enseignement, qu'Odette Aslan situe dans une fourchette allant de 1850 à 1950 en France<sup>2</sup>, s'attache principalement à donner aux acteurs une palette de techniques relative à l'articulation du texte. Le théâtre de cette époque – art du texte et de l'envolée lyrique – s'appuie sur un enseignement qui ne soucie guère que de l'entraînement déclamatoire.

Cette pédagogie est aujourd'hui largement critiquée et accusée de ne pas préparer les comédiens à des situations réelles de jeu et de se renfermer artificiellement sur sa pratique. Eugenio Barba, à l'occasion d'une étude historique des prémisses de la pédagogie théâtrale, lui reproche surtout de participer à la conservation de l'art en place<sup>3</sup>. L'enseignement du théâtre, fonctionnant selon les codes du théâtre auquel il prépare, ne conduirait qu'à un immobilisme esthétique.

### *Un acteur nouveau pour un art nouveau*<sup>4</sup>?

Georges Banu, dans son texte « Les penseurs de l'enseignement »<sup>5</sup>, émet l'hypothèse qu'il existe un lien ténu entre l'apparition de la mise en scène et le développement de l'enseignement au théâtre :

« Le metteur en scène l'a compris dès son apparition, surtout lorsqu'il a voulu procéder au renouveau de la scène de son temps : former l'acteur nouveau, c'est le défi exigé par la radicalité même de son programme »<sup>6</sup>.

En d'autres termes, le metteur en scène, désireux de rénover l'art du théâtre et d'apporter une marque esthétique personnelle, ne peut se contenter du jeu souvent

---

<sup>1</sup> Eugenio Barba, « L'élève est plus important que la méthode », *op.cit.*, p. 30.

<sup>2</sup> Odette Aslan, *L'acteur au XX<sup>e</sup> siècle : éthique et technique*, Vic la Gardiole, Ed. L'entretemps, Coll. Les voies de l'acteur, 2005, p. 41.

<sup>3</sup> Eugenio Barba, « L'élève est plus important que la méthode », *op. cit.*, p. 32.

<sup>4</sup> Titre en référence au souhait émis par Meyerhold : Vsevolod Meyerhold, « Projet d'une nouvelle troupe dramatique près le théâtre d'art de Moscou » in *Écrits sur le théâtre, vol I, 1891-1917*, (éd. et trad. Par Béatrice Picon-Vallin), Lausanne, L'Âge d'Homme, 1975, pp. 70-73.

<sup>5</sup> Georges Banu, « Les penseurs de l'enseignement » in *Alternatives Théâtrales, les penseurs de l'enseignement*, *op. cit.*, pp. 2-4.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 2

unidimensionnel et passe-partout prôné par les grandes écoles classiques. Il se doit de former ses comédiens à la fois par conviction – l'intégration dans un univers plastique et esthétique à part entière – mais aussi par nécessité puisqu'il fait le constat de leur formation incomplète.

Tentons à présent d'illustrer ce postulat de Georges Banu. Si celui-ci donne bon nombre d'exemples sur lesquels nous reviendrons, il est intéressant de s'arrêter sur deux grands metteurs en scène russes du début du XX<sup>e</sup> siècle : Constantin Stanislavski et Vsevolod Meyerhold. Nous ne tenterons pas de montrer que ces deux praticiens sont les artisans d'une révolution quelconque concernant les rapports entre formation et direction. Cependant, leur parcours emblématique et doté d'une aura particulière illustre clairement de quelle manière de nouvelles pratiques émergent au tournant du XX<sup>e</sup> siècle.

Pour des raisons tenant plus à l'incompréhension de ses idées et de sa démarche qu'au système établi et sans doute en raison des traductions douteuses de ses ouvrages<sup>1</sup>, Stanislavski est largement perçu aujourd'hui comme un des grands pédagogues de théâtre du XX<sup>e</sup> siècle. Bien que ses écrits n'ont plus la même force qu'il y a quelques décennies, il reste une référence incontournable lorsque l'on parle de méthode de jeu de l'acteur. Cette reconnaissance n'est pas seulement l'apanage de ses fidèles disciples. Nombre de théoriciens et de praticiens reconnaissent leur dette envers Stanislavski. De Vitez à Grotowski, en passant par Vilar et Barba, tous admettent volontiers qu'il fut celui qui posa la pierre inaugurale à l'édifice réflexif sur la méthodologie du jeu de l'acteur. Peter Brook fait lui-même un hommage indirect à Stanislavski lorsqu'il écrit, dans la préface qu'il consacre à *Vers un théâtre pauvre* de Grotowski :

« Grotowski est unique.

Pourquoi ?

Parce que personne, d'autre au monde, à ma connaissance, personne depuis Stanislavski, n'a étudié la nature du jeu de l'acteur, son phénomène, sa signification, la nature et la science de ses processus mentaux, physiques et émotionnels aussi profondément et complètement que Grotowski »<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Comme le met en évidence Jean Benedetti dans *Stanislavski and the actor*, New York, Routledge, 1998.

<sup>2</sup> Peter Brook, « Préface » in : Jerzy Grotowski, *Vers un théâtre pauvre*, *op.cit.*, p. 9.

Antoine Vitez, pour sa part, entreprend de dissiper certains malentendus au sujet du système de Stanislavski, dans « La méthode des actions physiques de Stanislavski », reconnaissant par la même occasion l'apport de celui-ci :

« Stanislavski est mal connu en France. Son œuvre essentielle est inédite dans notre langue. Nous avons de lui tout jusque dans *Ma vie dans l'art*, le plan de mise en scène d'*Othello*, et quelques documents qui paraissent de temps à autre dans des revues spécialisées.

En U.R.S.S., au contraire, le « système de Stanislavski » sert de base à l'activité de toutes les écoles d'art dramatique et de la plupart des théâtres lyriques. Le public même s'y intéresse. La controverse qui s'éleva en août 1950 sur *la méthode des actions physiques simples* bénéficia d'une diffusion dont nous pouvons mal imaginer l'ampleur.

J'essaierai dans un prochain article de donner une idée de ce que fut cette querelle passionnée qui dura six mois. Il convient d'abord de définir ce qu'il faut entendre par *méthode des actions physiques simples* »<sup>1</sup>.

Ces différentes remarques d'artistes emblématiques montrent comment l'influence de Stanislavski fut double. La première, involontaire, est due à la récupération de son *Système* par des disciples plus ou moins scrupuleux, tels que Michael Tchekhov et Lee Strasberg. Le *Système* a ainsi pu bénéficier d'une visibilité considérable, bien que cette notoriété concerne des conceptions parfois fort éloignées de son créateur. Selon ces héritiers, le système de jeu propre à Stanislavski se limite au travail sur les émotions, l'intellect et la mémoire affective. La seconde influence, moins importante, qui résulte d'une vision plus profonde de son travail, est la reconnaissance par ses pairs d'une prise de position et d'une méthodologie de l'art de l'acteur qui échappent au dogmatisme. Ils reconnaissent chez Stanislavski une remise en question constante de ses préceptes, en tenant notamment compte de l'élaboration, peu avant sa mort, de la méthode des actions physiques. Cette méthode permet de saisir l'importance de cette remise en question : alors que le *Système* reposait, dans sa première phase, sur une recherche prenant l'émotion comme point de départ, cette découverte réaffirme l'intérêt d'un travail corporel à la base du jeu.

Stanislavski est un exemple remarquable d'un artiste qui s'engage dans la voie de la pédagogie afin d'y appliquer des conceptions esthétiques et éthiques qui débordent du seul cadre de la mise en scène pour contaminer aussi son enseignement. Partant du constat des stéréotypes existant dans les démarches dramatiques des comédiens de son époque, il réfléchit aux moyens d'éviter l'écueil de la surenchère de

---

<sup>1</sup> Antoine Vitez, « La méthode des actions physiques de Stanislavski » *in* : Antoine Vitez, *Écrits sur le théâtre, I : L'école*, op. cit., pp. 21-22.

jeu, des tics et des effets faciles attendus du public. Cette prise de position – lutte contre l’artificiel et le pathétique – le pousse à explorer une voie alternative pour arriver à la « vérité artistique »<sup>1</sup>. Un passage de *La formation de l’acteur*, dans lequel le directeur Torstov, alter-ego de Stanislavski, commente le travail son élève Kostia, est particulièrement éclairant :

« Tandis que, pour remplacer les vrais sentiments, le jeu mécanique utilise des clichés bien travaillés, le jeu outré, lui, prend les premières conventions et les emploie sans même les affiner et les travailler pour la scène. Ce qui vous est arrivé est compréhensible et excusable chez un étudiant. Mais faites attention à l’avenir, car ce genre d’amateurisme peut engendrer la pire forme de mécanique. Évitez tout d’abord de mal aborder votre travail, et dans ce but, étudiez ce qui est à la base de notre système : vivez votre rôle. Deuxièmement, ne répétez pas ce genre de travail stupide que vous nous avez montré, et que je viens de critiquer. Troisièmement, ne vous permettez jamais de représenter extérieurement quoi que ce soit que vous n’avez pas vous-même éprouvé intérieurement et qui ne vous intéresse pas.

Une vérité artistique est difficile à exprimer, mais elle ne lasse jamais. Elle devient plus agréable, pénètre plus profondément de jour en jour jusqu’à ce qu’elle domine l’être entier de l’artiste et de son public. Un rôle qui est construit sur la vérité grandira, tandis que celui qui repose sur des “stéréotypes“ se desséchera. [...]

À tout cela, il faut ajouter : les conditions de notre activité théâtrale, la publicité attachée à l’acteur, notre subordination au goût du public et le désir qui en résulte d’employer tous les moyens pour impressionner. Ces stimulants professionnels s’emparent bien souvent de l’acteur même lorsqu’il joue un rôle bien établi. Ils n’améliorent pas la qualité de son jeu, bien au contraire ils le poussent à s’exhiber et l’enferment dans ses clichés »<sup>2</sup>.

Nous le voyons, Stanislavski mêle étroitement discours esthétique et indications précises sur le jeu de l’acteur. Le dernier paragraphe met en évidence cette dimension éthique chère au metteur en scène : une morale reposant sur la résistance contre les désirs de gloire et de reconnaissance de l’acteur. Comme l’écrit Marie-Christine Autant-Mathieu, « les répétitions de Stanislavski vont devenir l’occasion d’expérimenter le Système dont les grandes lignes sont définies vers 1909-1910 »<sup>3</sup>. Nous retrouvons chez le metteur en scène un mobile équivalent à celui dressé par Georges Banu : le désir de procéder lui-même à la formation de ses acteurs pour susciter un renouveau du théâtre, qui passe par une reconsidération par l’acteur de ses procédés. C’est précisément cette manière inédite de former le comédien qui jettera, à ses yeux, les bases d’un théâtre débarrassé des dangers de la soumission au public.

---

<sup>1</sup> Constantin Stanislavski, *La formation de l’acteur*, trad. Élisabeth Janvier, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 2001, p. 46.

<sup>2</sup> *Ibid.*, pp. 45-46.

<sup>3</sup> Marie-Christine Autant-Mathieu, « Stanislavski répète » in Georges Banu (dir.), *Les répétitions : de Stanislavski à aujourd’hui*, op. cit., p. 48.

S'agissant de Stanislavski, il est difficile de ne pas évoquer celui qui fut son ancien élève et qui s'est rebellé pour fonder sa propre pratique artistique : Meyerhold. Les rapports entre leurs approches esthétiques, aussi intéressants que troubles, ne constituent pas les enjeux de cette étude qui examine plutôt en quoi le geste de Meyerhold par rapport à l'acteur s'apparente à celui de son ancien maître. Chez Meyerhold se dessine – de manière encore plus forte que chez Stanislavski – le rapport possible entre une conception globale du théâtre et une nouvelle manière d'envisager le jeu d'acteur. Meyerhold est un artiste qui revendique haut et fort l'idée de convention au théâtre. Il propose un art déterminé par un grand formalisme, qui échappe à l'idée de mimétisme.

« Au théâtre, point n'est besoin d'imiter la vie en s'efforçant de copier son enveloppe formelle, parce que le théâtre possède ses moyens d'expression, qui sont théâtraux, parce que le théâtre dispose d'une langue propre, compréhensible à tous et qui lui permet de s'adresser au public »<sup>1</sup>.

Ce travail est caractérisé par une attention particulière à la ligne, aux couleurs et aux formes géométriques. Ses conceptions scéniques et esthétiques ont une incidence capitale par rapport à ses conceptions du jeu de l'acteur. Il met en évidence que les mots ne disent pas tout, et que l'acteur doit travailler sur un véritable *dessin des mouvements* qui constitue également un langage expressif propre. L'acteur est un *sculpteur* au sens où il forme lui aussi un ensemble de lignes et de formes à l'aide des mouvements contrôlés de son corps. On remarque la prépondérance des valeurs plastiques, aussi bien dans ses conceptions de mise en scène que dans ses vues sur le jeu d'acteur. Ici aussi, un engagement esthétique et plastique implique une vision nouvelle de l'art du comédien. Former l'acteur est une nécessité car « l'acteur contemporain ne dispose jusqu'à présent d'aucune règle relative à l'art du comédien [...], ce qui l'amène à y faire régner le plus horrible des chaos »<sup>2</sup>. La solution à cette situation déplorable ? Créer des ateliers et des laboratoires où Meyerhold pourra entraîner ces interprètes d'un genre nouveau, comme le souligne Autant-Mathieu<sup>3</sup>. Nous reviendrons, dans ce chapitre, sur les enjeux propres à ces pratiques de « laboratoires ».

---

<sup>1</sup> Vsevolod Meyerhold, *Écrits sur le théâtre, vol I, 1891-1917, op. cit.*, p. 249.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 191.

<sup>3</sup> Marie-Christine Autant-Mathieu, « Stanislavski répète », *op.cit.*, p. 48.

Ainsi, des metteurs en scène ont eu recours, au début du siècle dernier, à la formation pour donner une nouvelle impulsion à leur art. Leur démarche s'apparente à une modification du théâtre depuis ses racines : elle perturbe la relation théorique de causalité entre la formation en tant que préparation, et la direction en tant qu'accueil par un metteur en scène d'acteurs compétents et polyvalents. La formation de l'acteur n'est plus l'unique lieu où l'acteur peut se confronter à la pédagogie et développer son art. Stanislavski et Meyerhold remettent en question le monopole de la formation exercé par les écoles de théâtre. L'approche pédagogique est pourtant radicalement différente : l'enseignement prodigué par les deux metteurs en scène vise uniquement à servir le théâtre qu'ils défendent. Ces pratiques ne constituent pas un discrédit des écoles traditionnelles de leur époque, mais posent les bases d'une voie nouvelle, où l'acteur poursuit sa formation après son passage à l'école. La direction de l'acteur, elle, cesse d'être la prise en charge par un metteur en scène d'interprètes prêts à l'emploi. La répétition, faite de tâtonnements, de redéfinitions de l'art du comédien, devient un lieu d'apprentissage. Ces exemples introductifs permettent d'ouvrir la voie vers l'étude d'autres gestes, similaires mais toujours singuliers, durant les décennies suivantes.

Pour structurer cette étude, nous nous référons principalement aux vues développées par Georges Banu dans son texte « Pédagogie-processus, pédagogie-événement »<sup>1</sup>. Avant de procéder à la dichotomie processus-événement annoncée dans le titre de son texte, l'auteur distingue deux grandes modalités par lesquelles le metteur en scène peut intégrer la pédagogie dans son geste : premièrement, en établissant des liens entre salle de cours et plateau de théâtre, lieux qui demeurent cependant toujours distingués, une « pédagogie frontalière »<sup>2</sup> :

« Les metteurs en scène qui se réclament du théâtre d'art, presque tous, ouvrent des espaces de formation, contigus à la structure centrale : cela explique la multiplication des ateliers, des studios, des laboratoires. Là, lui-même et ses collaborateurs se consacrent à l'accouchement du comédien nécessaire. [...] Le travail se présente comme spécifique, préliminaire, indispensable au travail ultérieur, réclamé par l'imminence du spectacle. Cette pédagogie pourrait être définie comme une *pédagogie frontalière*. Et la plupart des metteurs en scène qui l'appliquent vont s'employer à rendre poreuses, perméables, les frontières entre la salle de cours et la salle de théâtre »<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Georges Banu, « Pédagogie-processus, pédagogie-événement », *op.cit.*

<sup>2</sup> *Ibidem*

<sup>3</sup> *Ibidem*

La seconde voie efface les frontières entre les deux lieux par « une pédagogie de l'intérieur »<sup>1</sup> :

« D'autres metteurs en scène, également sinon plus préoccupés par l'élaboration d'un autre acteur, vont adopter l'autre voie, réfractaire à l'outil pédagogie, fût-il étroitement affilié à leur propre outil de travail. Certes, ils ne se réclament pas du théâtre d'art avec la ferveur de leurs collègues, ils veulent même le dépasser par la réforme du jeu. À eux, créer et former, indissociablement, leur apparaît comme un processus unique, animé par un projet commun. [...] Cette fois-ci il n'y a plus de frontières, même commodes à franchir, puisque le théâtre est lui-même comme un site pédagogique. C'est au sein même de l'équipe théâtrale que s'accomplit l'effort de préparation »<sup>2</sup>.

L'intérêt de cette réflexion, pour notre étude, réside dans la distinction que Banu opère : une dynamique double où la réunion entre la formation et la direction de l'acteur peut se matérialiser par le dépassement d'une frontière nette (*pédagogie frontalière*) ou par une fusion totale entre geste pédagogique et mise en scène (*pédagogie de l'intérieur*). Alors que Georges Banu se contente de mentionner ces pratiques, avec de vagues renvois à des personnalités telles que Stanislavski, Copeau, Jovet, Brook ou Mnouchkine<sup>3</sup>, nous tenterons, pour notre part, de pénétrer dans le geste artistique de différents artistes représentatifs du XX<sup>e</sup> siècle, afin d'y déceler de pareilles tendances. Nous nous opposerons à l'idée de catégorie hermétique implicitement posée par Georges Banu. Selon lui, *pédagogie frontalière* et *pédagogie de l'intérieur* sont opposées par leur contexte : le théâtre institutionnel pour la *pédagogie frontalière*, alors que la *pédagogie de l'intérieur* serait au contraire l'apanage d'artistes situés plus en marge des circuits traditionnels. Nous tenterons de montrer comment ces dynamiques sont davantage des tendances que l'on peut retrouver chez un même artiste, plutôt qu'une fracture nette et définie dans le paysage théâtral. Enfin, alors que Georges Banu inclut l'idée de laboratoire dans la *pédagogie frontalière*, nous démontrerons comment les « Théâtres Laboratoires » peuvent constituer une tendance distincte.

## Des ponts entre l'École et le Théâtre

Josette Féral souligne de quelle manière certains praticiens repensent la formation de l'acteur avec le souci de former de nouveaux interprètes pour un théâtre

---

<sup>1</sup> *Ibidem*

<sup>2</sup> *Ibidem*

<sup>3</sup> *Ibidem*

nouveau – catégorie dans laquelle elle regroupe Jovet, Dullin, Craig, Meyerhold, Vakhtangov, Taïrov, Decroux, Tcheckhov, Decroux, Adler, Berghoff, Grotowski et Vitez, entre autres<sup>1</sup>. Nous-mêmes opterons pour la distinction opérée par Georges Banu<sup>2</sup>. Nous nous concentrerons, dans cette partie de l'étude, sur quelques metteurs en scène ayant choisi de modifier une institution scolaire afin d'y intégrer leurs propres conceptions sur la formation de l'acteur.

Avant de procéder à cet examen, un avertissement s'impose : il est très délicat de résumer le geste d'un artiste en un seul trait. Ces distinctions théoriques n'ont essentiellement pour objectif que de montrer les pratiques transgressives les plus significatives. Deux figures emblématiques échappent cependant aux classifications univoques : Stanislavski et Copeau. La pratique de Stanislavski peut être envisagée par rapport aux trois axes développés dans ce chapitre : l'idée de modifier des structures établies de l'intérieur (le Studio créé au sein du Théâtre d'art de Moscou), la répétition comme école autour d'un spectacle (par l'application de ses théories dans la préparation de spectacles) et le concept de laboratoire (le Studio comme lieu fermé et protégé). Quant à Copeau, sa pratique se situe aussi, comme nous le verrons, aux frontières de différents gestes particuliers. Certains metteurs en scène seront donc approchés sous des angles multiples.

### *Un geste particulier : modifier l'institution de l'intérieur*

Antoine Vitez, metteur en scène et pédagogue français, fournit un exemple remarquable de la manière dont un artiste, armé de convictions fortes sur la manière de former les comédiens, parvient à s'insérer dans une institution au lourd et prestigieux passé, tel que le Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique de Paris. Les conservatoires ont été, nous l'avons vu, des lieux classiques et traditionnels de transmission du savoir. Après avoir prodigué des cours à l'école de mime de Jacques Lecoq, Antoine Vitez devient professeur au Conservatoire en 1968. Référons nous à ses « Propositions pour un enseignement différent » du 26 mai 1969<sup>3</sup>, aperçu des changements qu'entend opérer le pédagogue au Conservatoire, « bonne école de la

---

<sup>1</sup> Josette Féral, « L'art de l'acteur », *op. cit.*, p. 14.

<sup>2</sup> Georges Banu, « Pédagogie-processus, pédagogie-événement », *op.cit.*

<sup>3</sup> Antoine Vitez, « Propositions pour un enseignement différent » in Antoine Vitez, *Écrits sur le théâtre, I : L'école*, *op. cit.*, pp. 89-99.

Comédie-Française et du théâtre de boulevard »<sup>1</sup>. Ceci écrit, il ne souhaitait néanmoins pas, dans un premier temps, supprimer cet enseignement qu'il critiquait. Pour lui, il faut « seulement [y] *ajouter* un enseignement différent, qui “couvre” d'autres zones (ou *les* autres zones) du marché, qui réponde à des demandes esthétiques nouvelles ou encore à venir »<sup>2</sup>.

Le pédagogue fonde cet enseignement différent sur des principes précis (évoqués dans la prochaine section). Il s'est inséré dans une institution et y a instauré une formation de l'acteur totalement distincte de son identité d'origine. Et bien qu'il ait en quelque sorte créé un enseignement à l'intérieur du Conservatoire, son objectif n'en était pas moins de « désintégrer le Conservatoire dans son état actuel »<sup>3</sup>. Vitez justifie cette nouvelle manière de former l'acteur par la mise en question du fonctionnement des conservatoires :

« Au fond, il y a deux grandes catégories d'écoles de théâtre. D'une part, l'école polytechnique du théâtre, très souvent pratiquée dans les pays socialistes. Non seulement on y enseigne les arts de la scène de façon polytechnique (différentes spécialités font l'objet de différentes “facultés” à l'intérieur de la même école), mais ce type d'école se fonde sur la notion très importante de progrès, celle d'étape. Autrement dit, l'élève qui arrive en première année doit faire un certain nombre d'exercices, ceux de la première année, et, sur la base de ces exercices ainsi que des connaissances et du savoir-faire acquis, on bâtit la deuxième année, puis la troisième, en demandant des choses de plus en plus difficiles. Décrit de cette façon, cela semble absolument logique. En gros, c'est l'idée même de l'enseignement rationaliste, on pourrait même dire celui des rationalistes français du XIX<sup>e</sup> siècle. C'est l'enseignement dominant dans le monde en ce qui concerne les écoles de théâtre, qui sont de plus en plus polytechniques, parce qu'on pense qu'il faut que les acteurs sachent faire des choses diverses »<sup>4</sup>.

En lieu et place, Vitez propose une alternative :

« Mon point de vue est radicalement opposé. [...] Ce n'est pas par hasard que, bien souvent, mon enseignement s'est fait de façon circulaire : les élèves sont rassemblés en cercle (ou en demi-cercle) et, au centre, de jeunes artistes jouent des fragments de scènes, font de l'improvisation, bref, produisent des signes d'acteurs. Et le maître (j'emploie exprès le mot maître que je trouve plus démocratique que tout autre) est celui qui *aide* le groupe à déchiffrer les signes produits par ceux qui sont au cœur du cercle. Le maître aide à la lecture des signes »<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 89.

<sup>2</sup> *Ibidem.*

<sup>3</sup> Antoine Vitez, « Carnet de notes 1969 » in Antoine Vitez, *Écrits sur le théâtre, I : L'école*, op. cit., p. 72.

<sup>4</sup> Antoine Vitez, « L'obsession de la mémoire. Entretien (extrait) » in Antoine Vitez, *Écrits sur le théâtre, I : L'école*, op. cit., pp. 260-261.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 261.

Vitez s'oppose au fonctionnement évolutif du conservatoire, et propose à l'intérieur de celui-ci une pédagogie de type *circulaire*, où l'apprentissage semble toujours revenir sur lui-même, sans cette dynamique de progression par paliers définis. Ce parti pris va de pair avec l'idée que l'acteur ne doit pas à tout prix être polyvalent. Son enseignement se veut ouvertement « totalitaire », car comme l'affirme Vitez : « je ne me préoccupe que du théâtre que j'aime et que je veux défendre »<sup>1</sup>.

Mentionnons aussi Stanislavski, qui, plus d'un demi-siècle plus tôt, en 1911, crée son premier Studio en marge du Théâtre d'Art de Moscou, en vue d'y expérimenter, avec ses élèves, les éléments du Système qu'il s'emploie à conceptualiser. Le metteur en scène est mu par ce même désir de créer un espace neuf dans une position intermédiaire – être dans l'institution mais aussi à côté d'elle – pour proposer de nouveaux moyens de travailler avec l'acteur. Cette première tentative de studio débouchera sur la création du deuxième Théâtre d'Art de Moscou. La détermination paraît pourtant ici moins forte et emblématique que dans le cas de Vitez, car Stanislavski crée une cellule spéciale et indépendante dans une institution dont il est lui-même le co-fondateur. La force de Vitez est d'avoir pu intégrer une école rigide et de la transformer en terreau d'une pédagogie nouvelle au fil des années.

### *Proposer de nouvelles voies d'enseignement*

Pour quelles raisons ces praticiens entendent-ils trouver de nouveaux chemins de formation dans l'enseignement ? Dans le cas de Vitez, il s'agit de s'opposer à une école qui enseigne des techniques toutes faites, des recettes, au comédien. En lieu et place, il propose la constitution d'une *école du groupe* où l'apprentissage se fait par le développement des facultés créatrices de chacun, partant de soi-même. Vitez ne récuse pas pour autant l'idée de maîtrise technique. Conscient que celle-ci peut être étouffante mais refusant de l'abandonner car le « théâtre s'apprend »<sup>2</sup>, il préfère y voir une possibilité de libération et d'épanouissement plutôt qu'une contrainte. À ses yeux, l'acteur pourra, à travers l'acquisition d'une technique, progressivement s'émanciper de celle-ci. Vitez reste persuadé que l'on ne doit pas former à jouer des rôles mais à être *acteur*, c'est-à-dire apprendre avec des formes connues, qui sont des références

---

<sup>1</sup> Antoine Vitez, « Carnet de notes 1969 », *op. cit.*, p. 77.

<sup>2</sup> Antoine Vitez, « Si le théâtre s'apprend », *op. cit.*, p. 59.

historiques et culturelles permettant d'entrevoir le monde moderne. Cette conscience de son propre jeu et du répertoire par l'acteur est essentielle pour Vitez : « L'acteur devient un créateur quand il peut prendre conscience de ce qu'il fait, et en nommer les parties »<sup>1</sup>.

Chez Stanislavski, le mobile à l'origine de la création du Studio est l'opposition à une formation superficielle de l'acteur qui repose sur l'utilisation des talents naturels du comédien qui conduit au cabotinage.

« Je retrouvai personnellement une vérité connue : l'état de l'acteur en scène, devant une rampe éclairée et des milliers de spectateurs, est un état contre nature. Tout vient de là. [...] »

Pour échapper à cette insupportable contrainte, obligés que nous sommes, contre tout besoin et toute volonté humaine, à impressionner coûte que coûte les spectateurs, nous avons recours à des artifices ; nous faisons appel au procédé et nous nous y habituons »<sup>2</sup>.

Partant de ce constat, le metteur en scène et pédagogue se met à rechercher :

« un tout autre état physique et moral, favorable, celui-ci, à la création, qu'à l'encontre de l'*état scénique*, j'appellerai *état créateur*. [...] Cependant tous les artistes, que ce soient des génies ou de simples talents, sont plus ou moins capables d'arriver à l'*état créateur* par des voies intuitives connues ; seulement, il ne leur est pas donné de les posséder et les gérer selon leur volonté. C'est un don qu'ils tiennent d'Apollon et que nous ne pouvons susciter en nous par nos propres moyens. Ne peut-on vraiment, par des moyens techniques, le faire naître ? Il ne s'agit pas de forger artificiellement l'inspiration ; il s'agit de préparer le terrain propice, l'atmosphère dont l'inspiration a besoin pour descendre en nous »<sup>3</sup>.

Cette recherche technique de l'*état créateur* pose les bases d'une formation nouvelle, profonde, ne reposant plus sur la seule acquisition de techniques et la confiance aveugle dans les talents innés du comédien. L'acteur doit constamment travailler son instrument corporel et émotionnel pour atteindre cet état particulier, et combattre cette tendance de soumission aux spectateurs. Odette Aslan met en évidence la bataille livrée par le metteur en scène : « À son tour, Stanislavski a combattu la routine (plus de clichés conventionnels), le cabotinage (plus de vedettes, plus d'effets faciles), le mensonge théâtral (plus de fausse émotion, plus de décors

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 61.

<sup>2</sup> Constantin Stanislavski, *Ma vie dans l'art*, trad. N. Gourfinkel et L. Chancerel, Paris, Ed. Librairie Théâtrale, 1965, p. 181.

<sup>3</sup> *Ibid.*, pp. 181-182.

truqués) »<sup>1</sup>. Cette lutte du metteur en scène russe est avant tout éthique : amener un acteur consciencieux, travailleur, artiste, à amener la vérité sur scène. Ce désir éthique est énoncé de manière éclairante par Torstov, personnage de *La formation de l'acteur* : « vous devez décider une fois pour toutes si vous venez ici au service de l'art, et êtes prêtes à faire les sacrifices nécessaires, ou bien si vous voulez l'exploiter à des fins personnelles »<sup>2</sup>. C'est cette volonté de former un acteur nouveau qui incite Stanislavski à former un Studio où il pourra expérimenter son *Système*.

D'autres exemples parsèment l'histoire du théâtre. Par souci de clarté et par manque de place, nous ne les évoquons pas. Au demeurant, les deux figures emblématiques que nous venons d'évoquer permettent de comprendre comment les pratiques pédagogiques et les aspirations artistiques peuvent se rejoindre et se nourrir mutuellement. Les deux artistes ont ressenti la nécessité d'un investissement pédagogique, afin de pallier les carences d'un théâtre qui ne leur convenait plus. Chez Stanislavski, cela s'est traduit par la création d'un espace de pédagogie séparé de l'espace de répétitions et de représentations. Vitez, lui, a créé au sein d'une école préexistante un programme distinct qui vise à former de véritables acteurs aptes à renouveler l'esthétique théâtrale. Les contextes, les époques et les personnalités des deux hommes étaient différents. Étaient toutefois semblables l'articulation étroite entre monde professionnel du spectacle, celui du metteur en scène et d'acteurs professionnels, et la formation du comédien, univers du pédagogue et de l'élève, afin d'amener un renouveau dans le jeu de l'acteur. La formation de l'acteur et la direction de l'acteur, nous le voyons, demeurent ici distinctes et définies, et disposent d'un lieu qui leur est propre. Pourtant, un flou s'installe quant aux frontières imperméables supposées exister entre elles.

### **La répétition comme « école autour d'un spectacle »<sup>3</sup>**

Certains metteurs en scène novateurs, nous l'avons vu, choisissent de s'investir dans la pédagogie afin de former les acteurs qu'ils dirigeront plus tard. D'autres artistes partent du même constat – l'insuffisance de la formation existante – mais choisissent une voie différente. Dans leurs pratiques de mise en scène, les frontières

---

<sup>1</sup> Odette Aslan, *L'acteur au XX<sup>e</sup> siècle : éthique et technique*, op. cit., p. 84.

<sup>2</sup> Constantin Stanislavski, *La formation de l'acteur*, op. cit., p. 48.

<sup>3</sup> Citation de Vakhtangov mise en évidence par Béatrice Picon-Vallin dans « Répétitions en Russie-URSS : du côté de chez Meyerhold », op. cit., p. 64.

entre formation et direction de l'acteur ne sont plus seulement remises en question, elles sont effacées. La répétition devient, chez ces metteurs en scène, un moment de pédagogie et de transmission.

### *Un entraînement technique et un lieu d'expérimentation*

« Les répétitions de Stanislavski vont devenir l'occasion d'expérimenter le Système dont les grandes lignes sont définies vers 1909-1910 » écrit Marie-Christine Autant-Mathieu<sup>1</sup>. En quoi ces répétitions sont-elles un lieu d'application et d'essai du Système mis en place par le metteur en scène russe et ne se réduisent-elles plus à une simple mise en place technique préparatoire au spectacle ? Comme nous l'avons vu, le moment de répétition devient central pour les metteurs en scène russes et tout particulièrement pour Stanislavski.

La durée des répétitions s'allonge bien au-delà des standards de l'époque : désormais s'y ajoute un travail d'exploration. Un compte-rendu des répétitions de *Carmen* indique que les comédiens ont répété plus de 10 mois<sup>2</sup>. Cette durée s'explique par le travail minutieux de Stanislavski sur la formation de l'acteur et la construction du personnage : « L'ordre, la discipline, un code éthique doivent régir non seulement les aspects généraux de son travail [de l'acteur] mais aussi ses intentions artistiques et créatrices »<sup>3</sup>. Le processus est aussi déterminé par les visions pragmatiques du metteur en scène : il considère ainsi qu'une répétition ne peut jamais ressembler à une autre, ce qui ne va pas sans heurts à une époque où la répétition renvoyait avant tout à des procédés techniques et réitératifs. Elle devient un moment propice pour déstabiliser le comédien, qui doit adapter son jeu au gré des variations initiées par le metteur en scène. Prenons pour exemple sa théorie du quatrième mur imaginaire, illustrée par cette anecdote rapportée par Odette Aslan, empruntée à Toporkov, élève de Stanislavski :

« Rêvant d'une représentation où les acteurs ne sauraient plus de quel côté se trouve le public, Stanislavski a fait répéter des scènes entre quatre murs, sans dire lequel serait ouvert sur la salle. L'acteur ne regarde donc pas les spectateurs mais le partenaire sur lequel il agit, tout est dirigé vers celui-ci, contre lui »<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Marie-Christine Autant-Mathieu, « Stanislavski répète », *op. cit.*, p. 48.

<sup>2</sup> Béatrice Picon-Vallin, « Répétitions en Russie-URSS : du côté de chez Meyerhold », *op. cit.*, p. 50.

<sup>3</sup> Constantin Stanislavski, *La construction du personnage*, trad. C. Antonetti, Paris, Pygmalion, 2006, p. 280.

<sup>4</sup> Odette Aslan, *L'acteur au XX<sup>e</sup> siècle : éthique et technique*, *op. cit.*, p. 89.

Entre enseignement et expérimentation, la répétition ne se confond plus à un processus préparatoire.

D'autres metteurs en scène contemporains de Stanislavski permettront également à la répétition de dépasser sa finalité originare. À l'image de Meyerhold :

« Dans sa direction d'acteurs, la démarche de Meyerhold est matérialiste : biographie, biomécanique, analyse psycho-motrice de l'action individuelle et collective, montage de thèmes et de techniques, travail sur le rythme, mise en évidence de forces et de fonctions. Mais le metteur en scène et l'acteur travaillent, à partir de ces données, sur la variation, le rapprochement, l'écart, la faille, la substitution. Au bout de cette longue recherche peut se manifester la force du symbole, d'une rare intensité, à la mesure de la richesse du réseau de signes concrets émis par les acteurs et le théâtre dans son ensemble »<sup>1</sup>.

Meyerhold met lui-même en évidence le caractère essentiellement pédagogique des répétitions, lorsqu'il nous relate la préparation de son *Revizor* :

« Chez nous, il faut que nos acteurs apprennent quelque chose lors des répétitions (chacun de nos spectacles a un double but : ce que nous devons faire pour le public, et ce que nous devons faire pour progresser). C'est pourquoi il arrive souvent qu'on veuille émonder le spectacle de tel ou tel passage, mais qu'il faille pourtant le conserver dans une intention pédagogique, puisque c'est là-dessus que se polit le talent de l'acteur. Nous passons maintenant d'une période d'apprentissage à une période de maîtrise. Notre souci, c'est de "sortir" une série d'acteurs, même au prix d'une formation accélérée. Il faut en effet de sept à neuf ans pour former un véritable acteur, comme pour former un violoniste, et un enseignement de trois ans n'est évidemment qu'une convention »<sup>2</sup>.

La formation, pour Meyerhold, est essentielle au travail des répétitions : travailler un spectacle est invariablement y mêler de la pédagogie, même si celle-ci doit être accélérée. Meyerhold sous-entend également que la formation de l'acteur n'est jamais terminée, en évoquant que trois années de formation classique ne suffisent pas. La répétition se pose dès lors en remède : elle poursuivra la formation de l'acteur au-delà des possibilités offertes par l'enseignement traditionnel, chaque spectacle étant le lieu d'un nouvel apprentissage. Exploration de longue haleine, la répétition flirte, par les multiples axes abordés, avec une formation de l'acteur. Vakhtangov, fidèle disciple de Stanislavski, insiste sur ces idées d'improvisation,

---

<sup>1</sup> Béatrice Picon-Vallin, « "Le Revizor" et le processus de travail théâtral chez Meyerhold » in *Les voies de la création théâtrale*, vol XVII : *Meyerhold*, (dir. Béatrice Picon-Vallin), Paris, C.N.R.S., 2004, p. 322.

<sup>2</sup> Vsevolod Meyerhold, « Le Revizor » in Vsevolod Meyerhold, *Écrits sur le théâtre*, T. II, 1917-1929, Lausanne, (éd. et trad. par Béatrice Picon-Vallin), L'Âge d'Homme, 1975, pp. 176-177.

d'obstacles imposés aux acteurs et surtout sur le concept d' « irrépétabilité »<sup>1</sup> des répétitions. Chez ces metteurs en scène souvent regroupés sous l'appellation *les réformateurs russes*, la répétition renferme l'idée d'apprentissage de techniques. Pour les acteurs, placés dans des situations difficiles, répéter devient synonyme de pédagogie, de recherche et d'ajustement.

### *Une préparation pour un autre théâtre*

L'ambition de former un acteur nouveau surgit aussi d'un désir plus général : préparer la voie à un autre type de théâtre. Les expériences mises en place par Jacques Copeau au Vieux Colombier sont à ce titre édifiantes. Partant de ce désir de rénovation, Copeau va, comme le souligne Evelyne Ertel, « accorder tous ses soins, toute son “étude“, à l'action scénique, à l'interprétation, au jeu des acteurs »<sup>2</sup>. Au lieu de se concentrer sur des éléments scéniques – décors, accessoires, etc. – qu'il trouve inutiles, il choisit de se consacrer à la seule dimension qu'il considère essentielle à l'art théâtral : le jeu dramatique. Le renouveau de l'art théâtral doit, à ses yeux, obligatoirement passer par une reconsidération de la formation de ses interprètes. Copeau parle ainsi lors d'une conférence qu'il donne à l'Université Columbia de New York en 1917 : « Plus le théâtre m'apparut dégradé, plus fortement ai-je senti le besoin de me consacrer à lui »<sup>3</sup>. Quelques années auparavant, en 1913, il s'exprimait déjà en ces termes :

« Je n'ai cessé de le répéter : le Théâtre du Vieux Colombier ne prétend ni apporter une formule dramatique inédite, ni des procédés inconnus de mise en scène. Il espère créer du neuf, mais par le dedans, dans la mesure où il pourra représenter des œuvres vraies, fortes et vivantes, dans la mesure aussi où le don et le travail des comédiens lui permettront de les rendre avec plus d'émotion et de simplicité »<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Citation de Vakhtangov, empruntée à : Béatrice Picon-Vallin, « Répétitions en Russie-URSS : du côté de chez Meyerhold », *op. cit.*, p. 84

<sup>2</sup> Propos de Vakhtangov repris par Evelyne Ertel dans « Copeau et le Cartel : l'art de répéter », *op. cit.*, p. 90.

<sup>3</sup> Jacques Copeau, « La fondation du Vieux-Colombier » in Jacques Copeau, *Les registres du vieux colombier*, Registres III, partie 1, ed ; par Marie-Hélène Dasté et Suzanne Maistre Saint-Denis, Paris Gallimard, 1979, p. 67.

<sup>4</sup> Jacques Copeau, « Première saison du Vieux-Colombier » in Jacques Copeau, *Les registres du vieux colombier*, Registres III, partie 1, *op. cit.*, p. 142

Le ton est donné : la renaissance théâtrale ne passera pas par de nouvelles inventions scéniques ou des conceptions esthétiques sophistiquées, mais par la mise en place d'un jeu d'acteur plus véritable.

Contre quel type de théâtre se bat Copeau ? Quels moyens convoquera-t-il pour le rénover ? Il entend d'abord en finir avec les adaptations historicisées des pièces du répertoire classique. Vito Pandolfi souligne cette démarche :

« La nouvelle interprétation des classiques par Copeau était en un certain sens, pour le théâtre français d'alors, une façon de véritablement les restituer. Copeau en avait débarrassé l'atmosphère des traditions de style qui s'étaient accumulées siècle après siècle : sans sujétion ni complexe d'infériorité, il avait tenté d'y retrouver, directement, la marque et les préoccupations de la vie à leur époque »<sup>1</sup>.

Si Copeau fonde sa pratique théâtrale sur le texte, il refuse pourtant les interprétations stériles. C'est pourquoi il rompt au Vieux Colombier avec la tradition textuelle des écoles traditionnelles telles que les Conservatoires. Les élèves du Vieux Colombier sont le plus longtemps possible écartés du texte. Copeau n'attend pas seulement d'eux d'être des interprètes vocaux mais aussi de devenir des danseurs. Attaché à une conception physique du jeu de l'acteur, il ajoutera des cours de pantomime et de clown au programme d'études. La gymnastique, l'éducation sportive et l'acrobatie feront aussi partie intégrante du cursus des élèves. C'est le choix d'une formation différente, résolument axée sur le corps, qui permettra aux acteurs de s'investir différemment dans la réalisation de spectacles pour le Vieux Colombier. Cette volonté se retrouve dans l'intérêt de Copeau pour la *Commedia dell'arte*, qu'il nomme « comédie improvisée »<sup>2</sup> :

« C'est un art [l'improvisation] que je ne connais pas, que je vais étudier dans son histoire. Mais je vois, je sens qu'il faut restaurer cet art, le faire renaître, l'aider à revivre, que lui seul nous rendra un théâtre vivant : une comédie et des comédiens.

Sortir de la littérature. Je suis sur le théâtre, au milieu de mes comédiens, au milieu des futurs artistes du théâtre que j'éduque en me donnant à eux. [...]

Le comédien tient toujours à improviser sur un texte donné, à « faire du texte », comme on dit. C'est le désespoir des auteurs. Je me suis souvent élevé contre cet abus du comédien, abus déplorable, certes, vis-à-vis de la pièce écrite, d'autant plus que le comédien de nos jours improvise ou déforme toujours dans le sens le plus vulgaire. [...]

L'habitude de l'improvisation rendra au comédien la souplesse, l'élasticité, la vraie vie spontanée de la parole et du geste, le vrai sentiment du mouvement, le

---

<sup>1</sup> Vito Pandolfi, *Histoire du théâtre*, Tome 3, *op. cit.*, p. 259.

<sup>2</sup> Jacques Copeau, « L'improvisation » in Jacques Copeau, *Les registres du vieux colombier*, Registres III, partie 1, *op. cit.*, p. 323.

vrai contact avec le public, l'inspiration, le feu, la fougue et l'audace du farceur.  
Et quel enseignement pour le poète, quelle source d'inspiration ! »<sup>1</sup>.

L'improvisation est l'un des moyens par lesquels Copeau se démarque d'une formation essentiellement axée sur la déclamation, en insufflant à celle-ci une dimension corporelle. Les répétitions sont à la fois « l'occasion d'un apprentissage, d'un renouvellement, d'une meilleure connaissance de ses ressources personnelles »<sup>2</sup> mais aussi le vecteur par lequel Copeau se donne les moyens de changer ce théâtre commercial qu'il dénigre. Son implication pédagogique trouve son origine dans cette volonté de renouvellement esthétique, par les moyens d'une refonte totale de la formation des comédiens. La formation corporelle est également essentielle aux yeux de Copeau :

« [Car] toute mise en scène n'est essentiellement que cela : l'acteur en mouvement sur une surface, décrivant une action à mesure qu'il la vit. Il y faut plus d'art qu'à peindre des décors »<sup>3</sup>

### *Former une communauté*

Cette redéfinition des répétitions rencontre aussi la volonté de créer une communauté durant le processus de création. Le Living Theatre – compagnie américaine créée par Julian Beck et Judith Malina en 1947 à New York – témoigne de ce vœu que la répétition dépasse sa finalité originare. Soucieux de produire un théâtre radicalement différent des circuits commerciaux, Beck et Malina initient une réforme générale de l'art théâtral, qui passe notamment par la formation du comédien. Celle-ci ne repose pas essentiellement sur l'assimilation de techniques, mais plutôt sur une dynamique de dépouillement, par laquelle l'acteur se débarrasse de ses clinquants. Julian Beck écrit :

« Les acteurs n'ont pas à parler mieux que les gens. Rien n'est mieux que les gens. Il faut nous débarrasser de l'idée que l'élocution parfaite est une bonne façon de parler. Je pense que l'élocution parfaite et la voix de gorge que nos meilleurs acteurs (américains) utilisent souvent est en relation avec une sorte de respect pour l'argent [...]. Je veux que les acteurs arrêtent de poser. Je parle ici

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, pp. 323-324.

<sup>2</sup> Evelyne Ertel, « Copeau et le Cartel : l'art de répéter », *op. cit.*, p. 91.

<sup>3</sup> Propos de Jacques Copeau repris par Marcel Doisy dans *Jacques Copeau ou l'absolu dans l'art*, Paris, Le Cercle du Livre, 1954, p. 78.

également des acteurs formés par la Méthode ; qu'ils arrêtent de faire des effets et de violer la représentation honnête de la vie »<sup>1</sup>.

La formation au Living Theatre n'a pas tant pour but de donner des outils aux interprètes que de les délester des habitudes propres aux acteurs « bourgeois », condition *sine qua non* pour qu'ils puissent être en mesure de représenter la vie sur scène.

La constitution de la troupe crée les conditions propices à la formation rapide d'une communauté. Si la technique de l'acteur est centrale durant les répétitions – entraînement corporel par l'entremise du *yoga* et entraînement vocal par l'intermédiaire du *raga* –, celles-ci n'ont pas seulement une portée pédagogique. Georges Banu écrit ainsi que « La répétition n'a plus rien de distinct, de cloisonné, elle devient préparation généralisée pour le théâtre à partir des expériences de la vie »<sup>2</sup>. Nous pouvons nous interroger sur les motivations d'un tel procédé. La manière dont le Living Theatre conçoit ses spectacles fournit un indice. Il est attendu des acteurs du groupe un investissement total, qui les implique tant comme interprète que comme individu. Odette Aslan relate une anecdote particulièrement significative : Julian Beck, dans la pièce *Antigone*, met en évidence qu'il ne joue pas un personnage mais qu'il est simplement lui-même : « nous ne sommes pas des personnages. Je ne joue pas Créon, je joue Julian Beck »<sup>3</sup>. À la lumière de ces considérations, on comprend pourquoi la constitution d'une communauté conditionne le succès des répétitions et la préparation du spectacle. Aslan rappelle que le recrutement au sein du groupe ne se décide pas en fonction de la technique du comédien, mais plutôt selon sa motivation à intégrer le groupe. Cette idée d'investissement total et entier pendant les répétitions est soulignée par Jean Jacquot :

« Ainsi les acteurs devaient se contenter d'une rémunération modeste, ce qui eut un effet sur leur recrutement. Ceux qui demeuraient attachés au Living Theater choisissaient un mode de vie et non la perspective d'une brillante carrière. La compagnie est progressivement devenue une communauté fondée sur le partage égal des ressources et visant à une répartition équitable des tâches, respectant à la fois les principes de liberté et de solidarité »<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Propos de Julian Beck repris par Pierre Biner dans *Le Living Theatre, histoire sans légende*, Lausanne, La Cité, 1968, pp. 97-98.

<sup>2</sup> Georges Banu, « Perspective à vol d'oiseau » in Georges Banu (dir.), *Les répétitions : de Stanislavski à aujourd'hui*, op. cit., p. 34.

<sup>3</sup> Propos de Julian Beck repris par Odette Aslan dans *L'acteur au XX<sup>e</sup> siècle : éthique et technique*, op. cit., p. 313.

<sup>4</sup> Jean Jacquot, « Le Living Theatre à New York et la découverte d'Artaud » in *Les voies de la création théâtrale*, vol. I, (dir. Jean Jacquot), Paris, C.N.R.S., 1970, p. 174.

Les conceptions esthétiques du Living Theatre conduisent à la conjonction d'une formation ponctuelle de l'acteur pendant les répétitions et de la constitution d'une communauté. Judith Malina souligne ces rapports étroits entre la création et la dynamique de groupe :

« Dans notre groupe les rapports personnels sont étroitement liés aux processus de création. En réalité nous aspirons à ne faire qu'une de ces deux activités, l'accomplissement des tâches quotidiennes de la vie communautaire et la création artistique. Nous sommes des idéalistes (peut-être des utopistes et même des utopistes pessimistes) qui cherchons un moyen de vivre dans la paix et dans l'amour en un monde qui est loin de vivre toujours dans la paix et dans l'amour. Et notre travail est l'un des moyens les plus efficaces d'y parvenir. C'est ainsi que, durant les répétitions, il existe entre nous une solidarité plus grande que durant les périodes de tournées où nous reprenons des pièces déjà jouées maintes fois et où nous manquons d'impulsion créatrice. [...] Pourquoi, demandions-nous, veux-je être un artiste, un acteur dans la situation actuelle ? Comment veux-je trouver ma place en tant qu'individu dans la communauté ? »<sup>1</sup>.

Au Living Theatre, l'établissement d'une communauté est indispensable à l'acte créatif, celui-ci reposant sur une reconsidération de la formation de l'acteur : changer la manière de jouer pour conduire à un théâtre en rupture avec l'héritage naturaliste :

« JULIAN BECK. – Nous voulions changer la façon de jouer. Mais ça n'a pas commencé comme ça. C'était d'abord le langage qu'il fallait changer. Par réaction contre le naturalisme, contre la version américaine de Stanislavski, nous nous sommes orientés vers les poètes contemporains, vers le théâtre poétique. Nous voulions que le théâtre accomplisse enfin la révolution qui avait bouleversé les autres arts : musique, peinture, sculpture »<sup>2</sup>.

Nous retrouvons cette dimension communautaire dans un contexte différent, celui du travail d'Ariane Mnouchkine. Chaque spectacle y est l'occasion de se mettre « à l'école d'une forme »<sup>3</sup>, à savoir déceler ce qu'il peut y avoir d'universel et d'utile dans d'autres traditions esthétiques. L'idée même de se mettre à l'école n'est pas neutre. L'engagement artistique de Mnouchkine est marqué par une peur : que l'école soit à jamais finie. S'opposant à toute interruption de la formation de l'acteur une fois l'école terminée, elle revendique la possibilité offerte au comédien de renouveler son art à chaque spectacle. La préparation d'un projet à la Cartoucherie devient synonyme

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 193.

<sup>2</sup> Propos de Julian Beck repris par Pierre Biner dans *Le Living Theatre, histoire sans légende*, op. cit., p. 20.

<sup>3</sup> Ariane Mnouchkine, « De l'apprentissage à l'apprentissage », propos recueillis par Georges Banu, in *Alternatives Théâtrales, les penseurs de l'enseignement*, op. cit., p. 24

d'une initiation pour les comédiens de la troupe. Il est dès lors significatif de constater que l'interview accordée par Ariane Mnouchkine à Georges Banu dans la revue *Alternatives Théâtrales* a pour titre « De l'apprentissage à l'apprentissage ». Cet apprentissage découle du principe : on « repart à zéro »<sup>1</sup> pour chaque spectacle. Les pièces mises en scène sont l'occasion d'un écolage sans cesse renouvelé.

« Ma définition de l'épanouissement artistique du comédien, ce serait être en apprentissage continu »<sup>2</sup>, déclare Ariane Mnouchkine à des élèves du C.N.S.A.D. et de l'E.N.S.A.T.T.<sup>3</sup>. Cette pédagogie suit un sens précis : l'utilisation de l'improvisation pour former l'acteur, doublée d'un travail sur le jeu corporel, le mime et les traditions orientales. Un autre élément caractéristique du Théâtre du Soleil est la manière dont la troupe s'organise en communauté et partage des expériences de théâtre et de vie<sup>4</sup>. Reprenons un extrait éclairant de l'interview d'Ariane Mnouchkine menée par Georges Banu :

« G. B. : La formation de la troupe passe aussi par le quotidien partagé. Le fait que les comédiens vivent ensemble, qu'ils préparent la nourriture ensemble, c'est une dimension extrêmement importante pour toi. Comment le quotidien t'a-t-il aidé à constituer la troupe ? Quel a été ton rôle ? Est-ce que les gens qui font partie de la troupe perçoivent cela comme une sorte d'engagement moral par rapport à celle-ci ?

A. M. : Cela dépend des moments. Il y a des moments où ils perçoivent comme moi, comme un jeu de vie, un jeu comme une vie, et je pense qu'il y a des moments où ils le perçoivent comme une corvée épouvantable, et se disent : « Ah, si je pouvais être à l'Odéon, arriver une heure avant le lever de rideau, partir tout de suite après, sans avoir à me préoccuper de rien, parce qu'il y a des techniciens parfaitement compétents qui font tout ». Je pense qu'il y en a – presque tous – qui passent par de tels moments, qui disent : « Je n'en peux plus » ; à ce moment-là, pour tenir bon, il faut un entêtement particulier. [...] Dans une aventure comme une troupe, il faut aussi apprendre la vie, apprendre le théâtre et apprendre à vivre ensemble, apprendre à regarder, à échanger, à s'indigner ensemble, à ne pas se suffire de s'indigner en mots mais s'indigner en actes aussi, et voir comment à chaque instant se confronter à cette question terrible et délicieuse qui est : « Mais comment ça se met en art, tout ça, comment est-ce que ça se raconterait ce que je viens de lire ou ce que nous venons de découvrir »<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Ariane Mnouchkine, « De l'apprentissage à l'apprentissage », *op. cit.*, p. 31.

<sup>2</sup> Ariane Mnouchkine, *Ariane Mnouchkine*, ed. Béatrice Picon-Vallin, Arles, Actes-Sud Papiers, 2009, p. 28.

<sup>3</sup> Le Conservatoire national supérieur d'art dramatique et l'École nationale supérieure des arts et techniques du théâtre.

<sup>4</sup> La compagnie dispose d'un lieu permanent, appelé la Cartoucherie en référence à son ancienne affectation de fabrique de munitions, situé à Vincennes.

<sup>5</sup> Ariane Mnouchkine, « De l'apprentissage à l'apprentissage », *op. cit.*, p. 27.

L'engagement des comédiens ne se limite pas à la participation aux spectacles mais s'étend à l'entretien des infrastructures et l'accueil général des spectateurs. Cette idée de communauté a un impact fort sur la manière dont Mnouchkine perçoit la formation pendant le travail : c'est la dynamique de groupe qui permet l'apprentissage. Témoin de la manière dont des acteurs inexpérimentés se formaient au contact d'autres comédiens chevronnés, Mnouchkine avance que « la pédagogie, c'est aussi le travail des acteurs pour les acteurs »<sup>1</sup>. Au Théâtre du Soleil, la formation joue sur deux plans : celui d'une communauté, et celui de l'acteur. Les deux pratiques fonctionnent en harmonie : la pédagogie s'articule autour de cette dynamique communautaire favorisée par la constitution d'un groupe.

### **Les laboratoires : sortir du spectacle ?**

La volonté du metteur en scène de former un « comédien neuf » peut conduire à une tendance plus radicale qui consiste à se distancier, plus ou moins nettement et avec une efficacité variable, de l'horizon de la représentation. Comme nous l'examinerons, cette décision tranchée démarre généralement timidement, par l'intégration d'une dimension pédagogique durant les répétitions, à la manière de ces metteurs en scène que nous venons d'aborder. Las de procéder à une réunion entre formation et direction jugée trop éprouvante et délicate, ces artistes décideraient alors de se couper du monde du spectacle pour favoriser l'axe unique de la recherche pédagogique. Ce genre de pratiques fait écho à l'hypothèse formulée par Sophie Proust, selon qui le temps est un des facteurs distinctifs de la dichotomie formation - direction : fuir les répétitions, car le temps y manque pour former l'acteur. Nous partirons néanmoins de l'hypothèse que le temps n'est qu'un trait isolé de l'ensemble des impératifs liés aux représentations dont ces metteurs en scène tentent de se soustraire ; d'autres mobiles, à l'origine de cet éloignement par rapport à la représentation, restent à explorer.

Eugenio Barba, dans son texte « L'essence du théâtre »<sup>2</sup>, dresse un constat : certains réformateurs de la pédagogie théâtrale, qui étaient initialement des metteurs en scène actifs, décident de s'éloigner du processus de réalisation de spectacles. L'auteur propose une réflexion sur la notion d'exercice au théâtre, sur laquelle nous

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 29.

<sup>2</sup> Eugenio Barba, « L'essence du théâtre », *op. cit.*

ne reviendrons pas de manière exhaustive. Selon Barba, l'exercice théâtral a une visée double : il agit à la fois sur l'acteur, qui exécute le geste, et sur le spectateur, qui en est le récepteur. L'exercice relève moins d'une maîtrise technique que de l'apprentissage de l'*être* en tant qu'acteur, processus à la fois scénique et humain. En d'autres termes, l'exercice ne doit pas tant servir comme processus mécanique mais plutôt comme véhicule de concentration et de présence scénique.

« On peut alors apprécier les perspectives inconnues révélées par certains réformateurs, et les niches surprenantes qu'ils ont fait éclore au cœur même de l'écosystème du théâtre. Et réfléchir, en même temps, sur le paradoxe qui semble guider leur démarche : plus ils s'éloignent de la représentation, plus ils se concentrent sur la pratique des exercices »<sup>1</sup>.

Barba cite pour exemple des noms tels que Copeau, Grotowski et Decroux. Reprenons ce postulat à notre compte, mais émettons une hypothèse inverse : alors que Barba voit l'éloignement de la représentation comme source d'un retour vers les exercices, nous verrons plutôt dans ces pratiques d'exercices l'aboutissement du geste abordé précédemment, consistant à inclure de la pédagogie pendant les répétitions ; ce geste éducatif, mené à son terme, occupe une place prépondérante et éclipse progressivement la finalité du spectacle. La part de formation au sein de la répétition prend, chez ces artistes, une importance telle que l'horizon de la représentation perd de sa portée, au point, dans certains cas, de s'effacer. Cette hypothèse servira de fil conducteur à cette partie de l'étude consacrée aux « Théâtres Laboratoires ».

### *L'isolement temporaire comme condition de recherche*

Barba signale l'existence de différents artistes ayant pris l'initiative de se retirer du monde du spectacle, temporairement ou définitivement, pour se consacrer entièrement à une pratique pédagogique. Il discerne pourtant, dans cet ensemble de metteurs en scène, un exemple majeur :

« L'expérience la plus frappante - parce que la première du genre - est celle du premier studio de Stanislavski, dirigé par Soulerzhitski, une personnalité hors du commun, ainsi que par les tout jeunes Vakhtangov, Chekhov et Bolesawski. Les membres du groupe étaient immergés dans la création et l'exécution de centaines d'exercices, travail constant sur la personnalité de l'acteur, éloigné de la production immédiate d'un spectacle »<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 41.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 42.

Commentons plus en profondeur cette affirmation de Barba. Si les Studios de Stanislavski ont déjà été abordés, un nouvel angle d'approche basé sur cette idée d'un détachement de la représentation est également possible. Ces « studios expérimentaux », comme les appelle Vito Pandolfi dans son *Histoire du théâtre*<sup>1</sup>, permettent à Stanislavski de ne pas se soucier de la réalisation d'un spectacle. Il a, de cette manière, toute latitude nécessaire pour vérifier de manière empirique le *Système* qu'il s'emploie à théoriser. Examinons les propos de Stanislavski au sujet de ces studios :

« En cette période de doutes et de recherches, je rencontrai Vsévolod Emiliévitch Meyerhold, ancien acteur du Théâtre Artistique de Moscou. Quatre ans après la fondation il nous avait quittés pour aller en province. Il y avait réuni une troupe avec laquelle il cherchait un art plus neuf, plus conforme à l'esprit moderne. Alors que je n'avais que des aspirations, Meyerhold semblait avoir déjà trouvé des voies et des moyens nouveaux. Il n'avait pu les éprouver pleinement, empêché qu'il était et par des raisons matérielles et par l'insuffisance de ses acteurs. Je résolus de l'aider à poursuivre ses travaux qui, sous plus d'un rapport, semblaient correspondre à mes désirs.

Comment réaliser ces projets ? Ils exigeaient un travail de laboratoire préalable, incompatible avec l'exploitation d'un théâtre régulier qui joue chaque soir, soumis à de multiples charges et à un budget rigoureusement établi. Il fallait créer un organisme spécial que Némirovitch-Dantchenko baptisa fort bien «studio théâtral». Non pas un théâtre établi, non pas une école pour les débutants, mais un laboratoire réservé aux expériences d'acteurs plus ou moins consommés »<sup>2</sup>.

Stanislavski nourrissait donc, en collaboration avec Meyerhold, le désir affirmé de se livrer à des expériences de laboratoire sur le jeu de l'acteur. Ces studios ne consistaient ni en un théâtre classique, ni en une école pour novices, mais en un lieu d'expérimentation. Cet éloignement de la réalisation artistique n'est pourtant pas si tranché qu'il y paraît. Ces théories, élaborées en partie à l'abri des contingences de production, serviront à mieux construire de prochains spectacles. Stanislavski semble s'éloigner de la représentation pour mieux rénover le théâtre. Les raisons d'une telle démarche ne sont pas claires – certains pourraient y voir une attitude délibérée de l'artiste. Pourtant, Jean Benedetti soutient l'idée que Stanislavski s'est retiré de la mise en scène avant tout pour des raisons de santé, une crise cardiaque l'ayant foudroyé en 1928<sup>3</sup>, ce qui est douteux, puisque ses activités de Studio ont commencé bien avant,

---

<sup>1</sup> Vito Pandolfi, *Histoire du théâtre, Tome 3, op. cit.*, p. 254.

<sup>2</sup> Constantin Stanislavski, *Ma vie dans l'art, op. cit.*, p.p. 170-171.

<sup>3</sup> Jean Benedetti, « Introduction » in Vasili Toporkov, *Stanislavski in rehearsal*, trad. Jean Benedetti, Londres, Methuen, 2001, p. 8.

vers 1905. La création de ces enclaves protégées répond plutôt à la volonté de mettre en application, en toute confidentialité et loin de l'urgence de la création, les techniques de jeu qu'il préconise. Cette pratique expérimentale révèle une facette de Stanislavski où le désir de repousser les limites de son Système prend le pas sur celui de produire des théories définitives.

Cette manière de procéder inspirera nombre de ses disciples, par ailleurs chargés de la co-direction de ces Studios, à l'image de Meyerhold. Vakhtangov, l'un de ces continuateurs, poussera ce geste plus loin encore que Stanislavski. Comme le souligne Odette Aslan, la pratique expérimentale de Vakhtangov s'identifie à une attitude mystique<sup>1</sup>. Le théâtre y est vu comme « une sorte de monastère où les artistes vivent retirés du monde »<sup>2</sup>. Chez ces artistes, la recherche ne semble être possible que loin des aléas du spectacle.

### *Fuir le mercantilisme et nettoyer l'acteur*

« Retraite à la campagne.  
Par tous les moyens leur donner un esprit nouveau. Les isoler.  
Les nettoyer.

Décabotiner l'acteur, créer autour de lui une atmosphère plus propre à son développement comme homme et comme artiste, le cultiver, lui inspirer la conscience et l'initier à la moralité de son art ; c'est à quoi tendront opiniâtrement nos efforts. Nous aurons toujours en vue l'assouplissement des dons individuels et leur subordination à l'ensemble. Nous lutterons contre l'envahissement des procédés du métier, contre toutes les déformations professionnelles, contre l'ankylose de la spécialisation. Enfin nous nous emploierons de notre mieux à renormaliser ces hommes et ces femmes dont la vocation est de feindre toutes les émotions et tous les gestes humains. Autant qu'il nous sera possible, nous les appellerons hors du théâtre au contact de la nature et de la vie ! »<sup>3</sup>.

Jacques Copeau explique ainsi cette démarche de *retraites à la campagne* effectuées avec ses élèves acteurs. L'initiative remonte à 1913, quelque temps avant l'ouverture du Vieux Colombier, et vise avant tout à former une communauté et à donner une formation solide aux comédiens, selon Evelyne Ertel<sup>4</sup>. Cette immersion totale permettrait de créer une troupe, sur le double plan social et esthétique. Un autre aspect de cette démarche est importante : l'idée de *lutter contre*, de s'opposer au

---

<sup>1</sup> Odette Aslan, *L'acteur au XX<sup>e</sup> siècle : éthique et technique*, op. cit., pp. 177-178.

<sup>2</sup> *Ibid*, p. 178.

<sup>3</sup> Jacques Copeau, « L'été au Limon » in Jacques Copeau, *Les registres du vieux colombier*, op. cit., p. 87.

<sup>4</sup> Evelyne Ertel, « Copeau et le Cartel : l'art de répéter », op. cit., p. 91.

cabotinage et aux distractions offertes par le monde du spectacle. Le but est l'assainissement des élèves, en les formant loin des tentations de la métropole parisienne.

Si ces excursions à la campagne constituent pour Copeau un moyen privilégié de travailler sur l'acteur, il ne considère pas moins le Vieux Colombier comme un « laboratoire de notre art »<sup>1</sup>. Référons nous encore à Evelyne Ertel, spécialiste de Copeau :

« Lorsqu'il fut persuadé que cette conception était incompatible avec l'exploitation commerciale d'un théâtre fondé sur la variété et l'alternance du répertoire – condition nécessaire selon lui d'un "théâtre d'art", il décida de le fermer et de se retirer loin de Paris, avec ses élèves, pour se donner tout le temps d'approfondir ses recherches, "à l'abri de toute cette hâte, de ces concessions fatales que nous imposent toujours les réalisations scéniques immédiates" »<sup>2</sup>.

Copeau veut se distancier de la production artistique pour deux raisons : le peu de temps qui mène à un travail effectué en urgence et les compromis qui dénaturent l'acte créatif. Le Vieux Colombier – à la fois école pour acteurs et troupe de théâtre, lieu d'une formation générale pour l'acteur et d'une direction plus spécifique – est mis de côté par Copeau au profit d'une recherche plus approfondie sur le jeu du comédien. Copeau écrit :

« Une industrie ne peut se passer de laboratoire. Ce n'est pas un milieu des machines que le cerveau fait ses calculs. L'art s'appauvrit ou s'affole s'il ne s'appuie sur les principes de l'école. Ils soutiennent les uns, stimulent les autres, fût-ce en les blessant. École ou laboratoire sont indispensables au théâtre qui est un art à la fois et une industrie, et qui, en tant qu'art, ayant l'homme pour matière et pour moyen, s'applique à le façonner. La pratique vaut ce qu'elle vaut. Si elle s'écule, c'est à la théorie de la redresser. La scène seule fait le comédien, comme seule elle fait l'auteur. Mais elle les défait aussi. Il peut être bon, de temps en temps, de les lui reprendre »<sup>3</sup>.

Le geste de Copeau, comme celui de Stanislavski, est marqué par un aller-retour constant entre réalisations artistiques et retraits pédagogiques. Ils suivent une trajectoire commune au-delà du contexte et du geste artistique : le choix d'un éloignement, d'une mise à distance par rapport à la mise en scène. Serait-ce un aveu de l'impossibilité de concilier formation et direction de l'acteur ou un choix délibéré de se distancier du spectacle ? La question reste ouverte.

---

<sup>1</sup> *Ibidem*. Propos de Jacques Copeau repris par Evelyne Ertel.

<sup>2</sup> *Ibidem*

<sup>3</sup> Propos de Jacques Copeau repris Marcel Doisy dans *Jacques Copeau ou l'absolu dans l'art, op. cit.*, p. 106.

## *Le « Théâtre Laboratoire » : primauté de la recherche sur la représentation*

Jerzy Grotowski, metteur en scène et pédagogue polonais, laisse entrevoir, par la création de son « théâtre laboratoire », la possibilité de mener jusqu'au bout cette dynamique de recherche isolée. Elle se dessine en deux temps : premièrement, la création d'un théâtre où se mêleront explicitement recherche pédagogique et création artistique ; ensuite, un repli total sur le training du *performer*.

Cette première partie du travail de Grotowski, qui inscrit sa pratique dans la mise en scène, est caractérisée par la création en 1959 d'un *Théâtre Laboratoire* à Opole, et ensuite à Wrocław. Cette notion de *laboratoire* est différente des pratiques de Stanislavski ou Copeau. Chez ces deux metteurs en scène, l'idée d'expérimentation, comme celle de laboratoire, est plutôt implicite, même si elle est, chez Stanislavski, clairement formulée. Par contre, l'institution de Grotowski est officiellement reconnue comme « Institut de recherche pour le jeu d'acteur » par le gouvernement polonais<sup>1</sup>. Une troupe permanente expérimente, sous l'impulsion de Grotowski et de quelques autres leaders, différents exercices de *training* de l'acteur. Grotowski brosse, de manière rigoureuse et méthodique, les grands traits de ses recherches :

« Selon nous, les conditions essentielles de l'art de l'acteur sont les suivantes, et doivent faire l'objet de recherches méthodiques :

- a) Stimuler un processus d'auto-révélation, allant jusqu'au fond du subconscient, canalisant ensuite cette stimulation pour obtenir la réaction désirée ;
- b) Savoir articuler ce processus, le discipliner et le convertir en signes. En termes concrets, cela signifie construire une partition dont les notes sont de petits éléments de contacts, des réactions aux stimulateurs du monde extérieur : nous pouvons les appeler « donner et prendre » ;
- c) Éliminer du processus créateur la résistance et les obstacles dus à son propre organisme, tant physique que psychique (les deux formant un tout) »<sup>2</sup>.

Une partie de l'énergie du groupe est exclusivement consacrée à trouver les fondements du jeu, hors de toute perspective de représentation. Le *Théâtre Laboratoire* se soucie également d'une communication avec le monde extérieur, via l'accueil de stagiaires ou l'organisation d'ateliers à travers le monde. Cet aspect de

---

<sup>1</sup> Monique Borie, « Grotowski » in *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, op. cit., p. 417.

<sup>2</sup> Jerzy Grotowski, « Recherches sur la méthode » in Jerzy Grotowski, *Vers un théâtre pauvre*, op. cit., p. 96.

recherche n'est pourtant pas la seule mission du théâtre. Le Théâtre Laboratoire s'emploie également à monter des spectacles, pour la plupart des adaptations de textes classiques polonais et étrangers, tels *Kordian* de Slowacki (1962), *Hamlet* de Shakespeare (1964), *Le Prince constant* de Calderon (1965) ou *Apocalypsis cum figuris* à partir des *Frères Karamazov* de Dostoïevski (1968). Ces adaptations, comme le souligne Odette Aslan, ne cherchent pas une adaptation littérale, mais plutôt une remise en question de l'œuvre par rapport au monde contemporain<sup>1</sup>.

Cette institution, qui tient à la fois de l'école, par la formation assidue dispensée à la troupe, et du théâtre, par la création de spectacles, mêle étroitement les pans pédagogique et créatif. Cette troupe se forme durant le *training*, au gré des créations, et produit des spectacles à partir d'improvisations basées sur des exercices pédagogiques. Le flou est tel qu'il amène Monique Borie à tenir les propos suivants :

« Ce n'est pas à proprement parler un théâtre, bien qu'il y ait un groupe permanent d'acteurs qui lui soit attaché, et que l'on produise périodiquement des spectacles destinés à être présentés à un public ; ce n'est pas non plus une école traditionnelle, bien que les recherches se concentrent sur la formation de l'acteur, que les acteurs membres du groupe remplissent souvent, aux côtés de Grotowski lui-même, le rôle de moniteurs, et que les spectacles présentés soient une sorte de mise en pratique des recherches en cours »<sup>2</sup>

L'auteure souligne là l'indétermination de l'institution, conséquence de son investissement dans les deux champs. Monique Borie sous-entend que les spectacles sont une application des recherches sur le jeu de l'acteur. L'aspect pédagogique semble prendre le pas sur l'axe créatif, dans la mesure où le premier est à l'origine du second et le détermine. Odette Aslan écrit pareillement que « les spectacles lui servent à mettre en pratique ses recherches »<sup>3</sup>. Cette idée du spectacle comme application des explorations pédagogiques trouve un écho dans l'affirmation répandue que le travail de Cieslak – l'acteur fétiche de Grotowski – dans *Le Prince constant* est « l'exemple le plus abouti »<sup>4</sup> du travail *grotowskien*.

Cette hypothétique primauté, dans ce premier stade du travail de Grotowski, de la recherche pédagogique sur la production artistique semble confirmée par le tournant pris par le metteur en scène à partir des années '70. Il décide de quitter le

---

<sup>1</sup> Odette Aslan, *L'acteur au XX<sup>e</sup> siècle : éthique et technique*, op. cit., p. 323.

<sup>2</sup> Monique Borie, « Grotowski et la formation comme quête » in : *Les voies de la création théâtrale*, vol. IX : *La formation du comédien*, (dir. Anne-Marie Gourdon), Paris, C.N.R.S., 1981, p. 63.

<sup>3</sup> Odette Aslan, *L'acteur au XX<sup>e</sup> siècle : éthique et technique*, op. cit., p. 321.

<sup>4</sup> Borie, « Grotowski », op. cit, p. 417.

théâtre pour se consacrer exclusivement au *training* de l'acteur. Cet entraînement ne se limite plus à la sphère théâtrale mais touche à des valeurs plus universelles. Ces nouvelles activités, que Monique Borie qualifie de « parathéâtrales »<sup>1</sup> dépassent en effet les limites artistiques. Grotowski s'y concentre non plus sur la seule notion d'acteur mais sur celle, beaucoup plus large, de *performer* ou d'*actuant*. Son travail, tel qu'il le conceptualise à Pontedera, basé sur la répétition de structures et l'improvisation corporelle, touchant à la fois aux actions physiques et vocales, tente de trouver les moyens d'affirmer la présence du corps. Grotowski écrit à propos du Centre de Pontedera :

« D'un certain point de vue, c'est l'Italie qui m'a choisi ; d'un autre, c'est moi qui ai choisi l'Italie. Depuis des années, j'avais une sorte de relation théâtrale liée aux stages, aux connaissances, aux milieux culturels du pays : ici, un certain niveau de pensée théâtrale est très vivant. L'Italie était idéale pour mon type de recherche. C'est Roberto Bacci, le directeur du Centre Théâtral de Pontedera avec qui j'ai depuis des années un rapport d'amitié artistique, qui, par l'intermédiaire de Carla Pollastrelli venue me trouver aux Etats-Unis, m'a proposé de m'installer ici, c'est-à-dire d'avoir un endroit pour un vrai travail sur le métier de l'artiste *performatif* et sur son développement à travers l'art »<sup>2</sup>.

Si ces recherches ne sont plus exclusivement liées au théâtre, elles restent néanmoins fortement attachées à la notion de présence sur scène. Grotowski représente une démarche où la notion de laboratoire est menée à son terme : sortir du spectacle pour expérimenter à l'abri du monde extérieur. Là où Copeau et Stanislavski se servaient de la retraite comme *moyen*, Grotowski l'envisage comme véritable *fin*.

Il convient pourtant de nuancer l'affirmation selon laquelle la notion de théâtre laboratoire aboutirait *de facto* à une mise à distance du théâtre. La pratique d'un autre artiste, Eugenio Barba, disciple de Grotowski, montre de quelle manière un autre théâtre laboratoire – *l'Odin Teatret* – aura fonctionné sur cet équilibre entre école et troupe artistique pendant plus de quarante ans. Organisant de nombreux séminaires et ateliers de *training* d'acteurs en étroite collaboration avec Grotowski et Richard Cieslak, *l'Odin Teatret* se préoccupe cependant toujours de représentation théâtrale. Barba mesure l'écart entre sa propre pratique et le tournant pris par Grotowski dans les années '70 :

---

<sup>1</sup> *Ibidem*.

<sup>2</sup> Jerzy Grotowski, « Rencontre avec Jerzy Grotowski », propos recueillis par Franco Quadri in *Alternatives Théâtrales*, n°47, *Lettres aux acteurs*, Décembre 1994, p.67.

« Grotowski avait annoncé qu'il ne ferait plus de spectacles, mais il poursuit une activité à laquelle il donna divers noms. Il m'en parla par la suite en évoquant le contexte politique polonais, l'impact de sa nouvelle activité sur les jeunes générations, ses nouveaux collaborateurs, les difficultés et les initiatives des acteurs que je connaissais du temps d'Opole. L'essentiel de ses aspirations les plus profondes et son discours n'avait pas changé depuis Opole. La terminologie était alors théâtrale, à présent elle était différente, mais cela ne me surprenait pas, l'essentiel demeurait, comme aux temps anciens.

Quant à moi je m'enfonçais de plus en plus dans le théâtre, sillonnant des régions sans théâtre, faisant du "troc" de théâtre, le gaspillant en parades tumultueuses ou solitaires/ Les tournées de l'Odin Teatret en Europe et en Amérique latine nous avaient fait rencontrer nos "frères de sang" enfouis un peu partout, le "tiers théâtre". Je me demandais, cherchant une réponse active, comment réaliser un théâtre profondément individualiste, enraciné dans les nécessités les plus intimes, mais qui représente aussi une forme de refus face aux normes du milieu environnant »<sup>1</sup>.

Si les activités de *l'Odin Teatret* se concentrent toujours sur des réalisations scéniques, il est pourtant indéniable que l'histoire du théâtre met aujourd'hui davantage l'accent sur les recherches pédagogiques de Barba et de Grotowski que sur leurs mises en scène. Si Eugenio Barba a pu conserver un équilibre entre la pratique expérimentale et la création artistique, la première semble être prépondérante, car elle semble aussi déterminer la seconde :

« Je ne crois pas qu'il soit juste de dire que je "forme des acteurs. Avec les années il m'a été reconnu une compétence à "former" des spectacles et j'ai acquis l'expérience qui me permet de travailler avec des compagnons afin qu'ils se "forment", qu'ils apparaissent, aux yeux des autres, acteurs »<sup>2</sup>

L'expérience de Grotowski et de Barba permet néanmoins de poser la question de la pertinence pour le metteur en scène de former un acteur en même temps qu'il le dirige pour un spectacle.

## Conclusion

L'évocation de praticiens jalonnant le XX<sup>e</sup> siècle a montré que la notion de mise en scène, théoriquement hermétique, a été mêlée, dans des contextes variés, à une volonté de former l'acteur. Il ne s'agissait pas de montrer comment Stanislavski, Copeau, Meyerhold, Vitez ou Grotowski se situent dans une certaine continuité.

---

<sup>1</sup> Eugenio Barba, *La terre de cendres et diamants, mon apprentissage en Pologne suivi de 26 lettres de Jerzy Grotowski à Eugenio Barba*, Vic la Gardirole, Ed. L'Entretemps, Coll. Les Voies de l'Acteur, 2000, p. 108.

<sup>2</sup> Eugenio Barba, « La course des contraires » in *Les voies de la création théâtrale*, vol. IX, *La formation du comédien*, op. cit., p. 37.

Chacun de ces artistes a en effet développé une esthétique particulière et unique, qui n'est pas l'objet de cette étude. L'intérêt est plutôt de vérifier de quelle manière ces artistes emblématiques ont remis en question les limites instituées entre formation et direction de l'acteur.

Cette partie de l'étude a illustré de quelle manière ces metteurs en scène majeurs ont redéfini les liens entre formation de l'acteur et direction de l'acteur, selon des modalités bien précises.

Si les différents parcours abordés permettent de reconsidérer la dichotomie formation - direction, nous avons tenté, par l'exemple des « laboratoires », de montrer comment cette volonté de réunion pouvait se heurter à d'autres impératifs tels le temps, les concessions, etc. Bien que ces différents gestes attestent de l'existence de liens ténus entre la pédagogie et la création artistique, la question des enjeux des relations qu'elles entretiennent reste ouverte. Il est pourtant indéniable que ces différents gestes, une fois prise en compte leur occurrence dans des époques et des lieux divers, ne peuvent plus être tenus pour marginaux ou exceptionnels. L'existence de ces pratiques transgressives chez des metteurs en scène les plus renommés du XX<sup>e</sup> siècle atteste de l'intérêt de réévaluer les rapports entre formation de l'acteur et direction de l'acteur.

## CHAPITRE 3

### LE METTEUR EN SCÈNE PÉDAGOGUE

#### Introduction

La définition du terme *metteur en scène pédagogue* pose problème. Celui-ci se trouve pourtant au cœur de l'idée de relation étroite entre formation de l'acteur et direction de l'acteur, puisqu'il incarne concrètement la réunion des deux pratiques, celle d'un metteur en scène et celle d'un pédagogue.

Cette notion est le fer de lance des défenseurs, plus ou moins convaincus et plus ou moins convaincants, de l'existence de rapports ténus entre la dimension pédagogique et le travail artistique au théâtre. Si le concept est présent de manière récurrente dans la littérature spécialisée, c'est majoritairement sous le mode de l'évocation. Rarement approfondi, le terme est employé comme s'il coulait de source.

Revenons sur quelques exemples de cette utilisation. Odette Aslan, dans la partie qu'elle consacre à Stanislavski dans *L'acteur au XX<sup>e</sup> siècle*, écrit :

« Au cours du XX<sup>e</sup> siècle, l'art de l'acteur ne peut être isolé de l'art de la mise en scène qui se développe ; plus raisonné, plus théorisé qu'autrefois, il va s'inspirer des sciences et aspirer à devenir une science théâtrale. Le système stanislavskien contient les prémices de la théâtrologie de la fin du siècle dernier. Ce n'est pas un ensemble de lois mais un processus évolutif sans cesse réajusté, à utiliser lorsque quelque chose ne fonctionne pas. Loin d'être une théorie fondamentale de jeu, il est conçu comme un palliatif. Et pourtant, il a suscité maintes réflexions ultérieures. Si la théorie brechtienne ou le processus grotowski n'en découlent pas directement, tous les deux lui sont quelque peu redevables. *Qu'ils s'en inspirent ou le rejettent, les metteurs en scène-pédagogues ne peuvent désormais l'ignorer* »<sup>1</sup>.

Le concept de *metteur en scène-pédagogue*, employé ici dans le cadre d'une réflexion sur Stanislavski, n'est pas clair, le lecteur ne comprenant pas qui sont ces « metteurs en scène-pédagogues » censés continuer le travail de Stanislavski, ni si ce dernier en fait partie.

Dans un contexte bien différent, Jacques Lassalle souligne que :

« J. L. - Piotr Fomenko, à sa manière russe, tranchée, rugueuse, se montrait très conséquent. Il parlait de sa propre expérience, en l'inversant. C'est seulement lorsqu'il eut le sentiment, dans sa classe du GITIS à Moscou, d'avoir affaire à une

---

<sup>1</sup> Odette Aslan, *L'acteur au XX<sup>e</sup> siècle : éthique et technique*, op. cit., p. 86 (Je souligne).

promotion exceptionnelle qu'il décida, à la fin des années quatre-vingt-dix, de ne plus travailler comme metteur en scène qu'avec les élèves de cette promotion-là. Il convainquit l'Etat de le doter d'une petite salle. L'école continuait, hors les murs, hors scolarité, face au public désormais.

J.-L. R. - ... Elle devient théâtre... La chrysalide et le papillon...

J. L. -*Dans une tradition et un contexte très particuliers, Fomenko a mené sa démarche de pédagogue-metteur en scène à son terme. Si attaché que je puisse être à mes élèves, je ne fais pas le même rêve* »<sup>1</sup>.

Quelle est la « démarche de pédagogue-metteur en scène menée à son terme ? » Induit-elle une identité totale entre salle de théâtre et salle de cours ? Des éléments sont livrés de manière éparses mais rien n'est établi ou défini.

Dernier exemple de cette absence de définition, Marie-Christine Authant-Mathieu intitule « Le metteur en scène pédagogue »<sup>2</sup> l'un des sous-titres de son texte « Stanislavski répète ». Dans cette section, l'auteure relate la manière particulière dont Stanislavski et Meyerhold travaillaient respectivement dans leurs Studios. Aucune explication n'est pourtant fournie sur le concept utilisé comme titre pour cette partie du texte. Le lecteur pourrait penser que ce terme est déjà l'objet d'un consensus dans la littérature scientifique, or il n'en est rien. Souvent évoquée, rarement discutée, la notion de metteur en scène pédagogue reste caractérisée par son indétermination.

### *Un concept aux définitions vagues et dénué de consensus*

La notion de metteur en scène pédagogue, d'apparence simple et évidente, ne va pourtant pas de soi. Dans des textes généraux, quelques théoriciens approfondissent ce concept. Josette Féral écrit :

« Il existe aussi dans le paysage théâtral global, parallèlement à ces formes théâtrales qui inscrivent des pratiques spécifiques plus que des courants de formation, des zones franches, îlots isolés, réservés à quelques-unes, où se créent des sociétés particulières, centrées autour d'un maître, *à la fois metteur en scène et pédagogue*, tels Peter Brook, Ariane Mnouchkine, Jerzy Grotowski, Eugenio Barba, qui occupent l'horizon théâtral depuis plus de vingt ans et qui développent leur mode de travail avec l'acteur. Le savoir ne s'y communique pas que de façon pratique, par une expérimentation et un travail en commun. Les techniques de jeu qui s'y développent s'y découvrent de façon pragmatique, sans référence à une théorie spécifique du jeu, par essais et erreurs, et toujours par un travail d'exploration sur le terrain. Elles semblent en quête de lois universelles, constamment redécouvertes, toujours remises en question sans que jamais le travail ne se fige dans une forme d'apprentissage définitive »<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Jacques Lassalle et Jean-Loup Rivière, *op. cit.*, p. 32 (Je souligne).

<sup>2</sup> Marie-Christine Autant-Mathieu, « Stanislavski répète », *op. cit.*, p. 48.

<sup>3</sup> Josette Féral, « Le jeu s'enseigne-t-il ? », *op. cit.*, p. 19 (Je souligne).

Dans ce texte de 21 pages sur la problématique « Le jeu s'enseigne-t-il ? », la question du metteur en scène pédagogue, et *a fortiori* celle des relations entre la formation de l'acteur et la direction de l'acteur, n'occupent qu'une dizaine de lignes. Josette Féral y propose néanmoins une conceptualisation singulière. Ces expériences exceptionnelles sont, à ses yeux, caractérisées par un travail minutieux d'expérimentation, une méthodologie empirique et des relations étroites entre l'acteur et le metteur en scène.

Georges Banu, deuxième théoricien ayant proposé une conceptualisation de cette position frontalière, s'attarde sur cette question dans le texte « Pédagogie-processus, pédagogie-événement » :

« À quelques exceptions près, l'enseignement du théâtre émerge en même temps que la mise en scène qui lui accorde un rôle prééminent. Ceci parce que la mise en scène fonde son projet de renouvellement du théâtre sur l'élaboration d'un acteur différent dont le metteur en scène se charge d'assurer la formation. [...] Désormais c'est la démarche originale d'un metteur en scène et non pas l'esprit d'une maison traditionnelle qui détermine le sens et le type de formation. La pédagogie cesse d'être généraliste. Elle se personnalise. Peu importe que cette annexion à un programme individuel soit, explicitement, assumée ou non, car, illusion nécessaire, chaque metteur en scène, tout en préparant un comédien pour soi, prétend engendrer un comédien autonome. Le programme d'études de Stanislavski diffère du programme de Meyerhold ou de Copeau : les exemples peuvent se multiplier. *Le metteur en scène s'adjoint le statut du pédagogue au nom de la radicalité de son entreprise : désormais il ne peut plus hériter des comédiens, il doit les produire* »<sup>1</sup>.

Il soutient que la mise en scène, dès son apparition, a pour projet de révéler un acteur différent et neuf. Le metteur en scène souhaite prendre en charge la formation de ses comédiens car les formations classiques ne sont pas adaptées à sa pratique singulière. L'élément fondamental dans le discours de Banu est la dimension universelle du metteur en scène pédagogue. À ses yeux, la mise en scène renferme, dans son projet artistique, la nécessité de réformer l'art de l'acteur. Il propose une vision étendue du concept puisque chaque metteur en scène serait, par essence, un pédagogue. « Mais écartons nous de toute extension abusive du concept de metteur en scène-pédagogue : il ne recouvre pas l'intégralité de la profession »<sup>2</sup>, concède cependant Banu. La démarche du metteur en scène pédagogue est-elle dominante ou assez rare ? Le théoricien ne répond pas à cette question.

---

<sup>1</sup> Georges Banu, « Pédagogie-processus, pédagogie-événement », *op. cit.*, p. 49 (Je souligne).

<sup>2</sup> *Ibidem*

Comme nous l'avons montré, le concept de metteur en scène pédagogue est caractérisé par un paradoxe. Il est, de manière récurrente, utilisé comme un concept défini et déterminé, alors que les quelques tentatives de définition révèlent le manque de consensus à son propos. Notre étude tentera de conceptualiser cette notion centrale de metteur en scène pédagogue. Avant cela, effectuons un bref détour par un recueil consacré au « metteur en scène en pédagogue »<sup>1</sup>.

### ***L'art du théâtre n°8, le metteur en scène en pédagogue. Un ouvrage oublié ?***

Cet ouvrage fait partie d'un ensemble plus vaste, la revue *L'art du théâtre*, depuis lors disparue. Le huitième numéro de cette série, édité en 1988, était coordonné par Georges Banu et Antoine Vitez.

Beaucoup s'étonneront du peu de références explicites à cet ouvrage. Ils pourraient aussi se poser la question de l'intérêt d'une telle étude aujourd'hui. Celle-ci revendique pourtant son actualité au départ de deux postulats : premièrement, ce numéro de *L'art du théâtre* ne semble pas avoir réussi à poser les voies du nouveau paradigme qu'il entendait mettre en place ; ensuite, n'ayant connu aucune postérité ni aucun avatar, il n'est plus aussi pertinent aujourd'hui.

Le livre consiste en un recueil d'une centaine de pages regroupant des textes théoriques, historiques ou esthétiques, des interviews, ainsi que des retranscriptions de répétitions et/ou de sessions de cours. Se centrant autant sur l'étude du passé que sur celle du présent, l'ouvrage conjugue réflexion théorique et discours pratique. La liste des personnalités ayant participé à cet ouvrage est assez prestigieuse : Antoine Vitez, Patrice Chéreau, Jacques Delcuvellerie, Jacques Lassalle, Ariane Mnouchkine, Radu Penciulescu et Giorgio Strehler au rang des artistes ; Georges Banu, Philippe Adrien, Fabrizio Curciani, Béatrice Picon-Vallin, Evelyne Ertel et Monique Borie parmi les théoriciens. Ces intervenants constituent une grande partie du noyau dur des penseurs et artistes ayant régulièrement participé à la réflexion sur la formation de l'acteur et à l'espace des répétitions<sup>2</sup>.

L'étude dirigée par Banu et Vitez nous propose quatre grands axes de réflexion : des interviews de metteurs en scène, des réflexions sur les enjeux propres à

---

<sup>1</sup> *L'art du théâtre : le metteur en scène en pédagogue, op. cit.*

<sup>2</sup> Tout particulièrement dans les recueils édités ultérieurement par Georges Banu.

la figure du metteur en scène, un retour vers les pratiques de différentes figures du passé et, en guise de conclusion, un retour sur le spectacle *Elvire Jouvét 40*.

La conjonction d'analyses théoriques et de points de vue pratiques, le mélange d'une approche historique et d'un état des lieux contextuel, ainsi que l'addition d'entretiens de metteurs en scène reconnus et d'artistes émergents, confèrent à cette étude une apparente exhaustivité. L'ouvrage tente de répondre à la question suivante :

« D'où vient-il, ce brusque attrait pour l'enseignement du théâtre chez le metteur en scène actuel ? Et d'où vient-il aussi, ce besoin de le rendre public ? S'agit-il d'une vocation pédagogique ou d'un moment biographique ? Pourquoi le culte de l'école vient-il s'ajouter au goût de l'œuvre chez des metteurs en scène unanimement reconnus ? »<sup>1</sup>.

### *Un ouvrage peu cité et peu commenté*

Ce cahier n'a pas connu une grande postérité, ce qui est étonnant à plus d'un titre. Premièrement, il figure, par sa conception, son point de vue, son axe méthodologique, dans la lignée des autres travaux de Georges Banu, tels que les numéros 52-53-54 et 70-71 de la revue *Alternatives Théâtrales* portant respectivement sur *Les répétitions de Stanislavski à aujourd'hui* et *Les penseurs de l'enseignement*, ayant connu un certain rayonnement<sup>2</sup> et qui constituent des ouvrages de référence pour cette étude. Deuxièmement, le recueil aborde une question inédite de manière plurielle et nuancée. Enfin, il semble répondre à une volonté d'apporter un éclairage nouveau sur les gestes artistiques et pédagogiques, historiques ou contemporains.

S'il est périlleux de mesurer objectivement l'impact d'un ouvrage, il est pourtant raisonnable de tenter d'en déceler quelques indices. Lorsqu'un chercheur s'intéresse aux questions du jeu de l'acteur dans le théâtre contemporain, quelques ouvrages de référence s'offrent directement à lui : les deux recueils de Georges Banu précédemment cités, *L'acteur au XXe siècle* d'Odette Aslan, les différentes publications de Josette Féral ainsi que *La direction d'acteurs dans la mise en scène théâtrale contemporaine* de Sophie Proust. Ces écrits entretiennent, pour la plupart, des relations étroites entre eux par le biais de références et de citations communes. Un examen des bibliographies et des notes de bas de pages d'ouvrages postérieurs à *L'art de théâtre n°8* montre qu'à quelques exceptions près aucune référence n'y renvoie.

---

<sup>1</sup> *L'art du théâtre : le metteur en scène en pédagogue, op. cit.*, p. 27.

<sup>2</sup> Au point que le numéro consacré aux répétitions, paru en décembre 1996, a fait l'objet d'une réédition chez Actes Sud Papiers en 2005, que nous avons déjà maintes fois mentionnée.

Dans le numéro d'*Alternatives théâtrales* consacré aux penseurs de l'enseignement, deux références très timides lui sont consacrées : la première par Ariane Mnouchkine dans l'interview accordée à Georges Banu<sup>1</sup>, et la seconde pour avertir le lecteur que le texte *Le jardinier* de Jacques Delcuvellerie n'est pas une publication inédite<sup>2</sup>.

Cette apparente indifférence, difficilement compréhensible de la part des théoriciens et des praticiens contemporains, indique la médiocre influence du recueil. Plus étonnant encore : Georges Banu, éditeur du recueil, n'y fait pas référence lors de ses études postérieures sur le concept de metteur en scène pédagogue.

Notons enfin que cet ouvrage n'est pas disponible en Belgique, à la seule exception d'un exemplaire uniquement consultable au Centre d'Études Théâtrales de l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve, où Georges Banu enseigne. Aujourd'hui épuisé, il n'a pas été réédité et ne figure plus dans le catalogue des éditions Actes Sud. Certes, la disponibilité d'un ouvrage dans le commerce et au sein des bibliothèques n'est guère décisive à l'heure de vérifier son rayonnement dans le champ des théories théâtrales. L'accumulation de tous ces éléments constitue néanmoins des présomptions concordantes qui font douter du succès de l'ouvrage.

L'ouvrage, difficile d'accès, ne fut consulté que tardivement à l'occasion de cette étude. S'il l'a effectivement servie, il n'en est pas pour autant devenu l'ouvrage central que son titre laissait présager. Édité il y a 23 ans et n'ayant bénéficié d'aucun commentaire ou écho, l'ouvrage donne l'impression d'être fort daté, s'agissant particulièrement de la série d'interviews recueillies auprès de metteurs en scène émergents intitulée « Le jeune metteur en scène-pédagogue ». Les textes développant une approche historique présentent cependant un intérêt réel et toujours actuel.

Ce recueil développe une multiplicité de points de vue, ce que l'on peut à la fois voir comme une force mais aussi comme une faiblesse. De nombreux discours s'entremêlent, théoriques, pratiques, sous la forme d'interviews et de comptes-rendus, de la part de 25 intervenants différents. Si cette approche offre des témoignages étoffés et contrastés, elle pêche néanmoins par un manque de cohésion. Les ponts entre témoignages du présent et études du passé ne sont pas toujours clairs, et la figure du metteur en scène pédagogue est rarement abordée de manière frontale et conceptuelle. Elle l'est souvent par le biais d'exemples du passé ou du présent, mais il

---

<sup>1</sup> Ariane Mnouchkine, « De l'apprentissage à l'apprentissage », *op. cit.*, p. 29.

<sup>2</sup> Jacques Delcuvellerie, « Le jardinier », *op. cit.*, p. 38.

est difficile de déceler ce qui relève du contexte et ce qui appartiendrait plutôt à un geste commun.

Il ne s'agit pas ici de faire le procès de cet ouvrage, mais de démontrer pourquoi une nouvelle étude est nécessaire. La notion de metteur en scène pédagogue reste toujours problématique plus de 20 ans plus tard.

## **Le metteur en scène pédagogue ?**

Souvent utilisée, rarement approfondie, la notion de metteur en scène pédagogue est le nœud de cette étude. Examinons, en mêlant questionnements et exploration de traits distinctifs, ses différentes dimensions. L'objet de cette analyse est avant tout exploratoire. Davantage faite d'analyses et de spéculations, l'étude ne prétend pas clore la réflexion ni suggérer une définition péremptoire.

### *Metteur en scène et pédagogue, deux positions inconciliables ?*

La première partie de cette étude relevait les arguments avancés par les tenants d'une opposition ferme entre la formation et la direction de l'acteur. Nous avons ensuite démontré comment ces arguments – la notion de temps, l'idée de finalité, la méthodologie, etc. – pouvaient être nuancés, voire remis en question, et mis en évidence que la formation d'acteur n'était pas systématiquement plus longue, ne débouchait pas toujours sur davantage de polyvalence que la direction d'acteur, et que la finalité propre aux deux gestes n'était pas toujours univoque.

Faut-il dès lors opposer metteur en scène et pédagogue ? C'est la question que s'est posée Lew Bogdan, metteur en scène français, lors d'une discussion publique organisée durant le Colloque international sur la formation de l'acteur en avril 2001 :

« Le metteur en scène est-il transmetteur de savoirs ? Je répondrais que les grandes pratiques théâtrales ont été génératrices de grandes pédagogies. Pensons à Meyerhold, à Vakhtangov, à Tchekhov, à Stanislavski, à Barba. Reste à savoir s'il faut opposer le pédagogue et le metteur en scène. Dans ma formation théâtrale, j'ai connu quelques maîtres dont l'importance m'est apparue *a posteriori*. J'ai eu comme professeur un comédien qui s'appelait Henri Roland et qui m'a sensibilisé à la tradition théâtrale. Ensuite, j'ai été l'assistant de Jean-Marie Serreau, qui m'a appris l'éthique. Puis j'ai travaillé en Allemagne pendant une vingtaine d'années, avec Peter Zadek notamment. Là, j'ai appris la transgression et la folie. Il n'y pas de règles, mais des maîtres. Il faut savoir les reconnaître. Autant le metteur en scène peut être un transmetteur de savoir, autant les aventures théâtrales tournent autour de grands metteurs en scène. Lee

Strasberg par exemple était un grand pédagogue mais un metteur en scène déplorable. On peut apprendre de quelqu'un qui n'est que pédagogue »<sup>1</sup>.

Bogdan laisse ouverte la question : « faut-il opposer le pédagogue et le metteur en scène »<sup>2</sup>. S'il postule l'existence d'un rapport ténu entre mise en scène et la pédagogie qu'elle suppose, cette dernière semble à ses yeux pouvoir mener une existence propre.

Une autre manière, plus frontale, d'aborder ce problème serait de dire que l'opposition entre formation de l'acteur et direction de l'acteur est avant tout affaire de circonstances. Le processus semble *fondamentalement*<sup>3</sup> être le même : travailler avec un acteur sur un projet. Qu'il s'agisse d'un projet à visée pédagogique, à visée artistique, ou même hybride, une figure tutélaire – pédagogue ou metteur en scène – encadre un acteur plus ou moins initié à sa pratique, et l'emmène vers un but fixé : le former ou le diriger dans un spectacle.

Rien n'oppose essentiellement, de ce point de vue, le travail de formation de l'acteur et de direction de l'acteur. Au-delà, on ne peut ignorer tous les facteurs contextuels ayant une influence concrète sur le processus de travail : le lieu, le temps, la finalité, l'objectif visé ou la méthodologie employée. Ces circonstances liées à des contextes, des époques et des gestes toujours bien définis sont déterminants et doivent être prises en compte dans une étude de cas. Mais ceux-ci ne peuvent pas occulter le lien fondamental et essentiel existant entre l'art de former un acteur et l'art de le diriger. Ces conjonctures toujours changeantes sont modulables et peuvent être paramétrées pour favoriser une plus grande liaison entre l'aspect de la direction et celui de la formation. L'expérience des Studios, reposant sur l'idée de retraite et de la prise de temps, atteste de cette potentialité.

En conséquence, l'idée de metteur en scène pédagogue repose moins qu'il n'y paraît sur une conjonction *antinomique*. Elle rassemblerait davantage deux fonctions précises et distinctes, toujours liées à un contexte particulier d'exécution, fondées sur le même type de rapport : le travail avec l'acteur.

Enfin, la position de metteur en scène et celle de pédagogue ont un autre trait fondamental en commun : la construction d'une formation – par tous les moyens

---

<sup>1</sup> Lew Bogdan (Témoignage de), propos recueillis par Josette Féral in Josette Féral (dir.), *L'École du jeu : former ou transmettre ...*, op. cit., p. 150.

<sup>2</sup> *Ibidem*

<sup>3</sup> Réflexion initiée par Pietro Varrasso, dans l'interview qu'il nous a accordé, p. 94 de cette étude.

possibles – se fonde, comme le geste artistique, sur une conception du monde et de l'art. L'idée de *mobile* est essentielle chez toutes les grandes figures abordées dans le chapitre 2 : former l'acteur selon des prises de position esthétiques et parfois philosophiques. Une prise de position particulière peut dès lors déboucher sur un type de formation et un type de direction précis et distincts dans leur contexte mais entretenant des rapports étroits entre eux.

### *Une figure d'exception ou une posture récurrente ?*

Lorsqu'ils abordent la notion de metteur en scène pédagogue, la plupart des penseurs font référence à des figures majeures du XX<sup>e</sup> siècle. Ces exemples, commodes, permettent de communiquer des concepts à travers des personnalités connues dans le champ théâtral. Ces références confèrent une aura particulière et prestigieuse au concept de metteur en scène pédagogue. De nombreux exemples attestent de cette logique.

Josette Féral, dans l'introduction du premier tome du recueil *Mise en scène et jeu de l'acteur*, cite les noms de « Jovet, Dullin, Craig, Meyerhold, Vakhtangov, Taïrov, Decroux, Tchekhov, Adler, Berghoff, Grotowski, Vitez, Vassiliev »<sup>1</sup> pour désigner ces metteurs en scène « préoccupés de la nécessité de créer un acteur nouveau pour un théâtre nouveau »<sup>2</sup>. Si le terme de metteur en scène pédagogue n'est pas explicitement évoqué, le parallèle reste édifiant.

Dans « Les penseurs de l'enseignement », texte introductif au recueil éponyme coordonné pour la revue *Alternatives Théâtrales*, Georges Banu renvoie fréquemment à ces personnalités qu'il considère être des metteurs en scène pédagogues : Julian Beck, Judith Malina, Peter Brook, Ariane Mnouchkine, Vitez, Strehler, Stanislavski, Vakhtangov, Michael Tchekhov, Copeau, Körtner, Lee Strasberg, Grotowski, Orazio Costa, Didier-Georges Gabilly, Robert Wilson, Fomenko, Penciulescu et Strehler<sup>3</sup>.

L'intervention de Lew Bogdan, citée plus haut<sup>4</sup>, est régie par la même dynamique. Ces renvois à des artistes reconnus donnent une apparence intelligible et concrète à un concept abstrait. Toutefois, la généralisation de cette pratique attribue

---

<sup>1</sup> Josette Féral, « L'art de l'acteur », *op. cit.*, p. 14.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

<sup>3</sup> Georges Banu, « Les penseurs de l'enseignement », *op. cit.*

<sup>4</sup> Lew Bogdan (Témoignage de), *op. cit.*

au terme *metteur en scène pédagogue* une marque distinctive et prestigieuse à laquelle peu d'artistes peuvent aspirer.

Au-delà de ces références signifiantes, l'appellation renferme, dans sa logique sémantique, les germes de cette aura. Elle réunit deux mots constituant chacun les deux parties d'une dichotomie, celle de la formation et de la direction. Le terme se trouve dès lors chargé d'une signification de transgression profonde et exceptionnelle, comme s'il ne visait que quelques artistes hors normes. Cette force linguistique est nettement réduite dès lors que l'on examine le concept de plus près.

La déconstruction du fond et de la forme du concept est motivée par un constat : peu de jeunes praticiens sont inclus dans cette catégorisation. Une des raisons possibles de cette relative exclusion des générations nouvelles peut être trouvée dans cette double dynamique que nous venons de souligner.

La revue *L'art du théâtre* avait pourtant initié une approche différente par l'utilisation du concept de « jeune metteur en scène - pédagogue »<sup>1</sup>. Déjà évoquée, cette approche consistait en une série d'interviews de metteurs en scène émergents par Deborah Chocron, s'inscrivant dans la continuité d'entretiens d'artistes plus prestigieux tels Lassalle, Mnouchkine ou Vitez.

Le terme *metteur en scène pédagogue* apparaît souvent davantage sous les traits d'un concept historique qu'en tant qu'opportunité de définir la pratique de jeunes artistes contemporains. Engoncé dans le passé lié à ces grands metteurs en scènes, le terme paraît manquer de repères lorsque l'on évoque des pratiques contemporaines.

Peut-on parler de metteurs en scène pédagogues dans le paysage théâtral actuel ? La situation du champ pédagogique théâtral le donne à penser. Une large majorité de professeurs d'écoles de théâtre sont de nos jours également des artistes actifs. Dans certaines institutions, comme le Conservatoire royal de Liège, cette position est commune, les enseignants étant conduits à doubler leur position pédagogique d'un geste artistique<sup>2</sup>. Cet impératif scolaire fait aux pédagogues de s'inscrire diligemment dans une pratique artistique n'est pas le seul motif de ce double positionnement professeur-artiste. D'aucuns considèrent que l'artiste a

---

<sup>1</sup> Deborah Chocron, « Le jeune metteur en scène - pédagogue », propos recueillis par l'auteur in *L'art du théâtre : le metteur en scène en pédagogie*, op. cit., pp. 75-80.

<sup>2</sup> Nous reviendrons plus tard sur la pédagogie des *Points de Passages Obligés* propre au Conservatoire royal de Liège.

l'obligation d'être pédagogue et que seule cette méthode tisse le lien avec les nouvelles générations. Patrice Chéreau met en évidence ce désir :

« [...] tous, nous sommes condamnés, de toute façon, à rencontrer ou bien à nous heurter ou même à buter contre ceux qui viennent irréversiblement dans le métier après nous, et qui ont dix ou quinze ans de moins que nous. Cette rencontre est absolument inéluctable : autant qu'elle ait lieu, puisqu'il faut qu'elle ait lieu, à nos conditions, sur notre terrain : une école est pour moi une bonne façon, la meilleure façon de permettre cette rencontre de façon à ce que ni les uns ni les autres ne soient lésés »<sup>1</sup>.

Il existe sans doute, à côté d'illustres metteurs en scène pédagogues, d'autres artistes, modestes et émergents, lançant des ponts entre l'enseignement et la création artistique. Le terme *metteur en scène pédagogue*, chargé de sens et d'histoire, paraît pour eux pourtant lourd à porter<sup>2</sup>.

### *Questions de synonymie : les « maîtres » et les « penseurs de l'enseignement »*

L'emploi abusif du concept de metteur en scène pédagogue, davantage mobilisé dans une dynamique *synonymique* que *significative*, a déjà été souligné. Dans la littérature spécialisée, deux autres concepts sont utilisés, l'un et l'autre assez proches de la notion de metteur en scène pédagogue et parfois employés en tant que synonymes chez certains penseurs : le *maître* et les *penseurs de l'enseignement*.

Le mot *maître* est largement utilisé dans la littérature ayant trait au jeu de l'acteur. Héritée de l'Orient, il recouvre un type d'enseignement qui « révèle une esthétique mais en même temps dégage une autre perspective plus large, perspective éthique, idéologique »<sup>3</sup>. La pédagogie du maître serait, en d'autres termes, plus large que celle du pédagogue « classique » et ne viserait pas seulement l'acquisition de savoirs, mais également un apprentissage spirituel et humain.

Les deux termes *maître* et *metteur en scène pédagogue* sont souvent confondus par ceux qui les emploient, comme s'ils renvoyaient à des pratiques identiques. Josette Féral ne se départit pas de cette confusion :

---

<sup>1</sup> Patrice Chéreau, « Une rencontre inéluctable », propos recueillis par Georges Banu in *L'art du théâtre : le metteur en scène en pédagogie*, *op. cit.*, p. 73.

<sup>2</sup> Comme le met en évidence la réponse de Pietro Varrasso à la dernière question de l'interview, pp. 100-101 de cette étude.

<sup>3</sup> Georges Banu, « Les penseurs de l'enseignement », *op. cit.*, p. 2.

« Il existe aussi dans le paysage théâtral global, parallèlement à ces formes théâtrales qui inscrivent des pratiques spécifiques plus que des courants de formation, des zones franches, des îlots isolés, réservés à quelques-uns, où se créent des sociétés particulières, centrées autour d'un maître, à la fois metteur en scène et pédagogue, tels Peter Brook, Ariane Mnouchkine, Jerzy Grotowski, Eugenio Barba, qui occupent l'horizon théâtral depuis plus de vingt ans et qui développent leur mode de travail avec l'acteur »<sup>1</sup>.

Voilà les deux notions qui s'articulent naturellement, comme si elles étaient nécessairement complémentaires. La plupart des maîtres évoqués sont les mêmes que ceux qui sont qualifiés de metteurs en scène pédagogues, à savoir, outre les noms déjà évoqués dans cette citation : Copeau, Jouvet, Stanislavski, Meyerhold, etc.

Le maître, comme l'admet Ariane Mnouchkine, est « un mot compliqué »<sup>2</sup>. Si le metteur en scène pédagogue peut être un maître et s'il peut favoriser un apprentissage global fondé sur la réappropriation et la « transmission par la transformation »<sup>3</sup>, le maître n'inscrit pas nécessairement sa pratique dans le double champ de la mise en scène et de la pédagogie. En d'autres termes, le metteur en scène pédagogue peut potentiellement être un maître, mais l'inverse semble moins vrai.

Plus floue, une deuxième notion est celle de *penseurs de l'enseignement*, développée par Georges Banu, qu'il aborde de front dans son texte éponyme :

« Les "penseurs" sont, le plus souvent, des artistes accomplis qui éprouvent l'attrait de l'enseignement et la nécessité de renouveler les conditions de son exercice. Ils élaborent des dispositifs inédits, repensent les structures, allient formation et création »<sup>4</sup>.

Banu oppose le penseur au maître, suspect de tisser un lien trop spirituel ; le penseur « réunit les figures exemplaires qui avancent une réflexion inédite sur la pédagogie dont elles refusent de reprendre telles quelles les pratiques institutionnalisées et en même temps formulent l'exigence d'un droit à l'expérimentation qui leur reste propre, les distingue et les identifie »<sup>5</sup>. On peut en déduire que les penseurs de l'enseignement peuvent potentiellement être des metteurs en scène pédagogues s'ils sont aussi des artistes accomplis engagés dans l'enseignement.

---

<sup>1</sup> Josette Féral, « Le jeu s'enseigne-t-il ? », *op. cit.*, p. 19.

<sup>2</sup> Ariane Mnouchkine, « De l'apprentissage à l'apprentissage », *op. cit.*, p. 25.

<sup>3</sup> Virginie Magnat, « Le travail sur soi-même. De Stanislavski à Grotowski » in Josette Féral (dir.), *Les chemins de l'acteur*, *op. cit.*, p. 207. Titre d'un de ses sous-chapitres.

<sup>4</sup> Georges Banu, « Les penseurs de l'enseignement », *op. cit.*, p. 3.

<sup>5</sup> *Ibidem*

## *Une double casquette ou un geste singulier ?*

Une majorité des pédagogues des écoles de théâtre sont aujourd'hui des artistes actifs dans le champ théâtral. Or, l'idée de metteur en scène pédagogue est principalement rattachée à un contexte singulier, voire exceptionnel, dans l'histoire du théâtre. Ces artistes, officiant à la fois comme metteurs en scène et pédagogues – professeurs dans des institutions ou animateurs de stages et ateliers – peuvent-ils être reconnus comme faisant partie de l'appellation *metteur en scène pédagogue* ?

Cette question peut être retournée : le metteur en scène pédagogue serait-il simplement le résultat d'une conjonction entre deux pratiques, celle d'artiste et celle d'enseignant, ou relèverait-il plutôt d'une méthodologie particulière ? Plus précisément, suffit-il d'être à la fois metteur en scène et pédagogue pour constituer un *metteur en scène pédagogue* ?

Le terme, conceptualisé par Banu, Aslan ou Féral, est en effet initialement défini par cette conjonction, implicite ou explicite, de deux pratiques singulières. Bien que le terme soit recouvert d'une signification singulière selon l'auteur qui l'emploie, nous allons tenter d'épingler quelques-unes de ses caractéristiques fondamentales.

La première dimension à mettre en évidence, la plus abstraite et enfouie sans doute, est l'éthique propre à chaque metteur en scène pédagogue. Il ne se contenterait pas seulement de prodiguer un enseignement théâtral à ses élèves ; il dispenserait une véritable leçon de vie, basée sur de fortes conceptions esthétiques et philosophiques. Comme nous l'avons vu, le metteur en scène pédagogue éprouve l'attrait de l'enseignement car il souhaite renouveler le théâtre et réformer l'art de l'acteur. Cette inscription dans une pratique frontalière<sup>1</sup>, la pédagogie, appuyée par des conceptions esthétiques, conduirait donc à une transmission plus globale : artistique et humaine. Cet axe rejoint les réflexions de Jacques Lassalle sur les deux grands types de pédagogie<sup>2</sup> : d'une part, une pédagogie de la transmission, basée sur des techniques et des outils et, d'autre part, une pédagogie de la réappropriation, plus profonde et spirituelle.

Ce débat sur une pédagogie particulière, un geste propre au metteur en scène pédagogue va de pair avec celui qu'amorce Gérard Laurent, du Conservatoire

---

<sup>1</sup> Emprunt à la notion de *pédagogie frontalière* abordée par Georges Banu dans « Les penseurs de l'enseignement », *op. cit.* Nous utilisons pourtant ici le terme *frontalier* de manière plus générale, soulignant par là tout rapport possible entre formation et direction de l'acteur.

<sup>2</sup> Abordée au chapitre 1 : Jacques Lassalle et Jean-Loup Rivière, *op. cit.*, p. 6.

de Bordeaux, sur la possibilité pour des « artistes-pédagogues » de créer des « élèves acteurs-créateurs »<sup>1</sup>. Cette pratique, se voulant singulière, conduirait au développement d'un comédien « différent ».

### *Deux pratiques distinctes ou fusionnées ?*

L'appellation *metteur en scène pédagogue* recouvre des pratiques extrêmement hétérogènes, que ce soit en terme de geste, d'époque ou de contexte. Des artistes aussi différents que Stanislavski et Jacques Lassalle, Meyerhold et Grotowski, se retrouvent regroupés sous ce même titre.

Quel serait le lien particulier réunissant ces artistes uniques ? En terme de geste, que signifie être un metteur en scène pédagogue : établir des liens entre deux pratiques distinctes – la pédagogie et la mise en scène – ou produire une confusion totale entre celles-ci ?

Georges Banu aborde, avons-nous vu, cette question lorsqu'il met en évidence, chez ces artistes s'étant proclamés pédagogues, l'ouverture de deux voies distinctes. La première consiste à jeter un pont entre deux pratiques singulières :

« Les metteurs en scène qui se réclament du théâtre d'art, presque tous, ouvrent des espaces de formation contigus à la structure centrale. [...] Et la plupart des metteurs en scène qui l'appliquent vont s'employer à rendre poreuses, perméables, les frontières entre la salle de cours et la salle de théâtre »<sup>2</sup>.

L'auteur souligne également une autre tendance, caractérisée par une fusion totale entre les deux activités :

« D'autres metteurs en scène, également sinon plus préoccupés par l'élaboration d'un autre acteur, vont adopter l'autre voie, réfractaire à l'autonomie de l'outil pédagogique, fût-il étroitement affilié à leur propre outil de travail. [...] A eux, créer et former, indissociablement, leur apparaît comme étant un processus unique, animé par un projet commun »<sup>3</sup>.

Les liens potentiels entre les deux pratiques sont nombreux et subtils. Il est ainsi possible d'imaginer un metteur en scène intégrant des mises en scène à l'école et une dimension pédagogique lors dès répétitions d'un spectacle ; ou un autre, n'acceptant cette hybridation que dans une des deux facettes de son travail, plutôt à

---

<sup>1</sup> Gérard Laurent, « L'acteur et le temps de la syncope » in Josette Féral (dir.), *L'Ecole du jeu : former ou transmettre ...*, *op. cit.*, p. 319.

<sup>2</sup> Georges Banu, « Les penseurs de l'enseignement », *op. cit.*, p. 49.

<sup>3</sup> *Ibidem*

l'école ou plutôt à la répétition ; ou encore un artiste souhaitant conserver des frontières définies entre les deux gestes, mais s'assurant néanmoins d'une continuité entre ceux-ci ; enfin, une personnalité mélangeant totalement pédagogie et mise en scène dans un même contexte.

### *Une pédagogie double*

Ces hypothèses rapidement évoquées suscitent une autre question, celle de la pédagogie double. Cette notion, initiée notamment par les réflexions de Pietro Varrasso<sup>1</sup>, peut être appliquée à différents niveaux.

Un premier niveau est la manifestation du processus pédagogique dans le cadre des répétitions. Cette pédagogie y est double, car elle peut être à la fois évidente – former l'acteur de manière explicite avant ou pendant les répétitions – et dissimulée – stimuler de manière plus enfouie la créativité du comédien en lui soumettant des défis qu'il ne discerne pas nécessairement, mais qui l'amèneront à se dépasser. Cette observation nuance une vision stéréotypée du metteur en scène pédagogue. Celui-ci n'est pas nécessairement un artiste intégrant de manière explicite des exercices d'école dans les répétitions.

Ensuite, cette pédagogie est double car elle ne s'adresse pas seulement aux élèves et aux acteurs. S'il est vrai que la notion de metteur en scène pédagogue suggère un enseignement dirigé vers un acteur-élève, elle renvoie aussi à l'idée d'une pédagogie déployée vers le metteur en scène lui-même. La dynamique pédagogique est à double sens : rénover sa pratique artistique via son enseignement et moduler son enseignement par rapport à sa pratique – une sorte de pédagogie double. Patrice Chéreau, nous l'avons vu, souligne cette nécessité pour tout metteur en scène de se confronter à l'enseignement pour apprendre des jeunes générations<sup>2</sup>.

De manière plus large, l'enseignement peut être aussi envisagé par les artistes comme un lieu d'expérimentation et de recherche. Radu Penciulescu souligne, dans son texte au titre évocateur, « Un espace de liberté », les potentialités offertes par l'école à tout artiste :

« On ne peut plus concevoir aujourd'hui le metteur en scène comme quelqu'un qui aurait la vision du spectacle et qui dirait à tout le monde par où entrer et

---

<sup>1</sup> À découvrir dans le chapitre 4 de cette étude.

<sup>2</sup> Patrice Chéreau, « Une rencontre inéluctable », *op. cit.*, p. 73.

sortir et comment jouer. Il ne s'agit pas uniquement, comme dit Peter Brook, de découvrir la pièce pendant les répétitions [...] Le problème est de déclencher des mécanismes actifs dans le temps [...] Dans la pratique ce processus est difficile à analyser en profondeur ; or, lorsqu'on travaille à l'école, on profite d'une certaine liberté, on peut étudier ces mécanismes dans une complicité parfaite avec les interprètes »<sup>1</sup>.

Cette idée de la classe de cours comme réservoir d'expérimentation pose une autre question : l'élève ne serait-il pas instrumentalisé par ce genre de pratiques ?

Danièle Sallenave souligne ce risque :

« [...] que la demande de formation émise par le comédien – demande de compétence, de savoir technique, d'expérience – soit faussée du fait qu'elle est issue (sans que l'acteur, ou l'élève-acteur le sache toujours) d'un besoin propre au metteur en scène : le besoin d'ébauche, d'esquisse ou d'expérimentation. Demande et besoin absolument légitimes *de son point de vue*. Mais peut-on fonder une école pour répondre à cette demande-là ? En a-t-on le droit ? »<sup>2</sup>.

On le voit : la pratique propre à un metteur en scène pédagogue doit trouver un équilibre entre le contrat pédagogique conclu avec l'étudiant et les possibilités offertes par l'enseignement.

### *Une interdépendance nécessaire entre les deux pratiques*

« Si l'on envisage la carrière théâtrale d'Antoine Vitez, on constate que son activité d'enseignant est à peu près contemporaine de son activité de metteur en scène. C'est dire combien la première est pour lui fondamentale, combien la seconde s'est nourrie de la première. Il reconnaît d'ailleurs avoir voulu, très tôt, faire passer dans ses mises en scène l'essentiel de ce qui existait déjà dans ses cours. Pour lui, le moment d'avant les représentations, c'est-à-dire celui des cours et des répétitions, est au moins aussi important que le moment de la représentation ; important en ce qu'il n'est pas une simple préparation à l'essentiel, mais une étape de théâtre qui pourrait se suffire à elle-même. C'est dans ce temps-là qu'existe pleinement le plaisir du jeu donné à soi-même et aux autres, que surgissent les découvertes, celles-ci n'excluant pas le *refaire* (car il ne s'agit pas de privilégier l'invention au détriment de la capacité, caractéristique de l'acte théâtral, à reproduire ; le comédien est celui qui sait recommencer »<sup>3</sup>.

C'est en ces termes que Marie Étienne conclut un dossier qu'elle consacre à l'enseignement d'Antoine Vitez au conservatoire. Il est étonnant de trouver, dans un texte ne concernant ni de près ni de loin la notion de metteur en scène pédagogue, la

---

<sup>1</sup> Radu Penciulescu, « Un espace de liberté » in *L'art du théâtre : le metteur en scène en pédagogie*, *op. cit.*, p. 81.

<sup>2</sup> Danièle Sallenave, « La dialectique du maître et de l'élève » in *L'art du théâtre : le metteur en scène en pédagogie*, *op. cit.*, p. 94.

<sup>3</sup> Marie Étienne, « Antoine Vitez, professeur au conservatoire » in Anne-Marie Gourdon (dir.), *Les voies de la création théâtrale*, vol. IX : *La formation du comédien*, *op. cit.*, p. 154.

caractéristique essentielle de celui-ci : des influences réciproques entre la formation de l'acteur et sa direction. Au-delà des contingences propres à chaque pratique, il est impératif, pour ces metteurs en scène pédagogues, de disposer d'une démarche esthétique qui puisse englober les deux gestes et assurer entre eux un lien indéfectible. La modalité selon laquelle la réunion entre formation et direction se matérialise n'est pas importante ; elle peut se produire par des liaisons entre des éléments définis et distincts, elle peut produire une fusion entre ceux-ci ou se caractériser par des pratiques de laboratoires. En d'autres termes, être à la fois metteur en scène et pédagogue ne suffit pas : encore faut-il que la pratique artistique du metteur en scène nourrisse sa pédagogie, et que sa démarche de formateur influence sa manière de diriger les acteurs. La conjonction inhérente au concept *metteur en scène pédagogue* ne peut être légitimée, dans la réalité théâtrale, que par des liens de dépendance entre la formation et la direction de l'acteur : l'une ne peut prendre sens sans l'autre. Le metteur en scène pédagogue doit éprouver la *nécessité* de former des acteurs, et de les diriger par la suite. Une pratique ne doit pas prendre le pas sur l'autre, elles doivent coexister sur un même pied d'égalité. Cette caractéristique d'interdépendance suppose la réunion des deux pratiques, former et diriger l'acteur, autour d'un geste artistique global. La formation et la direction se retrouvent ainsi rassemblées par la relation essentielle qu'elles présupposent – le travail d'une figure tutélaire avec un apprenti – et par un dessein artistique commun.

## **Conclusion**

De ces diverses considérations, retenons quelques éléments. La notion de metteur en scène pédagogue – et *in extenso* la question des rapports potentiels entre la formation de l'acteur et la direction de l'acteur – fonctionne selon une logique double, celle de la primauté de l'essence sur le contexte. S'il est nécessaire d'étayer le postulat de l'existence de liens entre les deux pratiques en se référant à certains gestes singuliers, le rapprochement reste néanmoins conceptuel et se fonde sur l'essence de la formation d'acteur et celle de la direction d'acteur.

L'existence du concept de metteur en scène pédagogue est fondée sur la méconnaissance, volontaire ou involontaire, des particularités propres à toute pratique artistique : ses potentialités, les possibilités de temps et de moyens, le geste esthétique singulier, etc. Cette dynamique conceptuelle vise à déceler des analogies profondes

entre les pratiques uniques de metteurs en scène, depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'à nos jours. Cette notion, ayant pour visée un rassemblement par-delà les particularités, résiste toujours à la catégorisation. Il est ardu de trouver des similarités profondes entre le geste de Stanislavski, s'inscrivant dans le contexte de la Russie du début du XX<sup>e</sup> siècle, et celui de Grotowski par exemple, qui prend sens par rapport à la situation polonaise de l'après-guerre. Nous avons pourtant vu comment des parallèles pouvaient être établis entre ces différents artistes dans le deuxième chapitre de notre étude. Nous nous sommes pourtant limités à l'établissement d'analogies entre ces gestes pédagogiques et artistiques, sans apporter la preuve de la volonté d'une union entre eux. Il est intéressant de remarquer que c'est justement cette utilisation abusive et passe-partout du concept de metteur en scène pédagogue – utilisation qui se veut démonstrative – qui banalise l'existence possible de rapports entre la formation et la direction de l'acteur que le concept sous-entend. À force d'être si souvent mentionné, le concept perd de sa force.

Si cet ancrage historique fournit une forte légitimité à l'idée de metteur en scène pédagogue, celle-ci gagnerait néanmoins en concrétion par une attention davantage centrée vers les pratiques contemporaines. Ceci ne signifie pas que des références historiques soient néfastes, mais elles doivent servir à éclairer des pratiques vivantes dans le théâtre aujourd'hui.

Cela ne veut pas dire que tout artiste disposant de la double casquette de metteur en scène et de pédagogue puisse automatiquement et indistinctement s'intégrer dans ce concept. S'il veut rester « percutant », le terme doit reposer sur des traits singuliers et distinctifs, que nous avons modestement tenté de mettre en avant, particulièrement dans la nécessité de fonder les deux pratiques sur une base esthétique commune qui fera fonction de pont entre elles.

**PARTIE II**  
**PERSPECTIVES PRATIQUES**



## CHAPITRE 4

### RENCONTRE AVEC PIETRO VARRASSO

#### **Introduction**

Pietro Varrasso est un metteur en scène et pédagogue liégeois. Il est à la fois professeur de formation vocale et corporelle au Conservatoire de Liège depuis 1993 et directeur de la compagnie théâtrale « Projet Daena » qu'il a fondée en 1990.

Adolescent, il ne se destine pas au théâtre mais à des études scientifiques. L'univers, important à ses yeux, de la musique rock, l'amène à s'intéresser à la performance du concert dans sa dimension scénique. Il entreprend alors de mettre en scène un petit projet théâtral. Ayant pris goût à cette expérience, il passe ensuite, avec succès, une audition pour rentrer à l'I.N.S.A.S. Après quatre années d'études de mise en scène, il revient à Liège en qualité d'assistant metteur en scène pour une troupe amateur. Il a, à cette occasion, l'opportunité de participer à un stage dispensé par Jerzy Grotowski, à l'issue duquel Thomas Richards lui propose d'intégrer le Centre de Recherches de Pontedera pendant un an. Le contact avec le travail grotowskien est pour lui un véritable choc qui déterminera son travail artistique futur.

À son retour d'Italie, il ressent le désir de créer son propre groupe, le *Projet Daena*, dans lequel il s'investit tant artistiquement qu'au niveau de la production. Il est par la suite approché par des professeurs du Conservatoire royal de Liège qui lui offrent l'opportunité de prendre en charge l'entraînement vocal et physique des étudiants, dans le cadre d'un projet sur le jeu tragique. Dans l'intervalle, son premier spectacle, *Le fou de Leyla*, est remarqué par Max Parfondry qui lui propose alors d'intégrer l'équipe pédagogique du Conservatoire. Il s'occupe de formations corporelles et vocales, et travaille sur d'autres projets, tels que le *Studio* en collaboration avec Jacques Delcuvellerie, expérience développée hors du contexte et des murs du Conservatoire au cours de laquelle ils se concentrent davantage sur le *training* de l'acteur.

Son parcours de metteur en scène est caractérisé par une collaboration grandissante par rapport aux institutions théâtrales et scolaires, avec un aller-retour entre pédagogie et mise en scène. L'un des aspects fondamentaux de son travail est son implication par rapport au théâtre haïtien depuis 2001, qui a, depuis, conduit à la création d'une cellule de coopération culturelle entre les deux conservatoires – celui

de Port-au-Prince et celui de Liège – ainsi qu’à l’établissement de relations étroites entre les gouvernements belge et haïtien. Il est l’un des fondateurs du festival « Quatre chemins » qui se déroule chaque année depuis 2003 à Port-au-Prince. Des étudiants des deux conservatoires sont régulièrement invités à travailler ensemble, sous la houlette de Pietro Varrasso et de pédagogues haïtiens. Ces sessions mettent l’accent sur la notion d’échange de traditions et de cultures.

### *À l’origine de cette rencontre*

L’envie d’une confrontation avec la réalité du terrain trouve sa source dans le désir de ne pas se limiter au seul axe théorique dès lors que l’on aborde un domaine aussi concret que le jeu d’acteur. Cette partie ne se veut pourtant ni preuve ni démonstration. Cette étude, universitaire, est essentiellement et fondamentalement conceptuelle, mais gagne à s’ouvrir au monde artistique. Ce parti pris vise aussi à tenter de réconcilier un problème récurrent présent dans les études réflexives sur le jeu d’acteur : le manque de relations entre théoriciens et praticiens<sup>1</sup>.

Le projet consistait initialement en une prise de contact avec une figure belge s’inscrivant simultanément dans des activités de mise en scène et de pédagogie. Au travers d’observations de répétitions et de cours, une analyse de cette inscription double aurait été possible. La pédagogie particulière développée par le Conservatoire royal de Liège a rapidement suscité notre intérêt car nous souhaitons nous concentrer sur un cas de figure belge, voire régional. Il s’agit de la pédagogie par *Points de Passage Obligés* : un enseignement fondé sur la conviction que la formation de l’acteur peut se construire sur l’étude de codes et de styles de jeu du passé. Des spectacles sont régulièrement programmés pour appliquer l’enseignement dispensé.

C’est dans ce contexte que la collaboration avec Pietro Varrasso s’est mise en place. Le projet initial – une observation plus ou moins régulière des cours et des répétitions – a dû être revu pour des raisons pratiques. Il fut néanmoins possible d’assister à plus d’une dizaine de sessions de cours de formation vocale et corporelle avec les BAC 1 du Conservatoire de Liège, ainsi qu’à une présentation préliminaire d’un projet pédagogique autour d’une adaptation de *Sodome, ma douce*, texte de Laurent Gaudé.

---

<sup>1</sup> Josette Féral, « L’art de l’acteur », *op. cit.*, pp. 24-29.

Si cette partie plus concrète et plus pragmatique de l'étude se trouve ici, ce n'est pas par volonté conclusive, mais plutôt pour étendre le débat au-delà du champ théorique, sous la forme d'un entretien, retranscrit ici dans son intégralité. Le placement de cette interview à la fin de l'étude ne doit pas tromper le lecteur : elle n'a pas été réalisée après la rédaction de la partie théorique, mais en parallèle et a nourri, directement et indirectement, les conceptualisations propres à cette analyse.

Cette rencontre s'est déroulée le 29 mars 2011 à l'Université de Liège. Pietro Varrasso a reçu une base de questions quelques semaines à l'avance. Cette série de questions constituait le fil conducteur de l'entretien autour duquel nous étions convenus d'improviser au besoin. L'interview a été enregistrée en direct et transcrite plus tard. Il convient de mettre en évidence que Pietro Varrasso n'a jamais été informé des développements théoriques de l'étude. Ses réponses lui appartiennent donc entièrement.

## **Entretien**

K. J. – Pourriez-vous parler de la formation que vous avez suivie à l'I.N.S.A.S. en mise en scène ? Quels étaient selon vous les avantages et les carences de cet enseignement ?

*P. V. – Je pense avant tout que cet enseignement ne peut être mesuré que par les besoins de chaque individu. J'avais, pour ma part, un désir de contact interhumain dans un cadre fort. Plus que d'un métier. De dépasser mes limites personnelles, plus que d'apprendre un métier. Je trouvais l'enseignement de l'I.N.S.A.S. un peu trop théorique, pas assez pratique. La carence principale était à mes yeux le manque d'immersion des metteurs en scène dans la gueule du dragon : la direction d'acteur. On peut être un excellent metteur en scène et s'occuper de spatialisation, de sens, de logique, etc., mais ne rien creuser entre êtres créateurs : le directeur d'acteurs et l'acteur. De ce dernier point de vue, c'était assez faible. Un exemple : on devait préparer, avec deux acteurs professionnels, pendant 6 heures (sur toute une année !), une séquence. Je m'y étais mal préparé mais les conditions de présentation – diriger les acteurs en direct devant toute la classe tout en étant filmé – conduisait à une pression énorme. Je me suis lamentablement planté, ça m'a fissuré mais ça m'a fait réagir : « c'est là que je dois creuser ». La direction d'acteurs est essentielle car c'est*

*une question de rapports interhumains. Cet exercice était épouvantable car il n'existait aucune atmosphère propice à la création. Mais cette expérience fut bénéfique par la blessure qu'elle m'a procurée. L'enseignement de l'I.N.S.A.S. dispensait pourtant beaucoup de cours théoriques et pratiques. Nous avions la possibilité de nous entraîner sur un plateau, on touchait aussi à la production, à la scénographie, aux éclairages et on pouvait voir plein de spectacles sur Bruxelles. De ce point de vue, je suis entré dans un nouveau monde. Mais, encore une fois, l'axe de ce monde n'était pas abordé. Je ne savais pas comment parler aux acteurs, ils m'impressionnaient, comme tous les autres êtres humains. Cette idée de contact avec l'individu n'était pas abordée. Cette dimension de direction d'acteur est de ce point de vue toujours plus essentielle pour moi avec le temps. Plus que la mise en scène, bien que j'essaie de la soigner également. Mais l'essence du théâtre est pour moi la direction d'acteurs. Cette pédagogie, si elle permettait des contacts créatifs, excluait la dimension de l'art de diriger les acteurs. Ou peut-être est-ce moi qui n'ait pas su capturer cette dimension. On ne pouvait par exemple avoir aucun contact avec les classes d'acteurs de notre école, ce qui est absurde ! Nous, metteurs en scène en herbe, ne demandions qu'une chose : d'expérimenter avec eux. Et ce n'était pas possible.*

K. J. – Quelles sont les approches principalement abordées lors de vos cours ? Et pourquoi ?

*P. V. – Je viens de cette expérience fondatrice d'un an passé auprès de Jerzy Grotowski, un grand maître et réformateur du théâtre du XX<sup>e</sup> siècle, dont l'utilité principale a été le travail sur le corps et la voix, mais pas que ça évidemment. Cette notion qu'il a essayé de théoriser – acte total, théâtre pauvre, acteur saint – est l'humus dans lequel je me suis enraciné. Je ne parle pas de modèle ou d'imitation. C'est comme un pôle de référence qui transporte des valeurs auxquelles je crois et suis extrêmement sensible. Pour l'art et pour la vie. On parle toujours de « théâtre du corps » lorsque l'on aborde Grotowski. Bien sûr, le vecteur est le corps mais il est bien plus question d'esprit, d'énergie, de vibration que de corps. C'est extrêmement réducteur, beaucoup plus complexe que ça. Mon approche est celle là : le Corps. Toute l'existence d'un être dans un corps, telle qu'elle est mémorisée, dans laquelle on puise pour sa créativité d'acteur. J'ai beaucoup recherché ça, comment on peut, à*

*travers le corps, toucher des zones de son inconscient, de sa mémoire. Comment une séquence rythmique peut générer telle association d'idées ou telle autre. Même si je lis beaucoup, je ne me considère pas comme un homme de texte. Pour l'instant je travaille avec Eugène Savitzkaya sur Pinocchio, où les mots sont ciselés, pesés mais c'est une première pour moi. Je ne pars jamais du texte, mais toujours d'autre chose. Ce qui m'intéresse est la vitalité des corps dans l'espace. D'un point de vue strictement pédagogique, je dispose de quatre ans dans une école pour donner des outils créatifs à de futurs acteurs. Quand ils arrivent, il y a une déconstruction et une reconstruction à conduire. Dans mon cours, elle a lieu au niveau comportemental : sur la densité, la présence, la plasticité du corps, la respiration, la prise de conscience des possibilités de la voix dans son aspect vibratoire. Une prise de conscience qu'en tant qu'acteur il s'agit de ta chair, de tes nerfs, de tes os, mais plus que ça, car ils contiennent ta vie, dont tu vas devoir rendre compte à travers des créations. Voilà comment je vois ma responsabilité.*

K. J. – Pourquoi avoir choisi la voie de l'enseignement ?

*P. V. – Au début c'était une opportunité. Je sortais d'un monastère théâtral, luxueux et privilégié, et le retour vers le vrai milieu théâtral a été difficile : une confrontation entre cet idéal et la réalité du terrain en Belgique. J'ai été approché par l'enseignement que je pensais confusément à ce moment. Tout d'abord, j'avais encore une expérience naissante de mon travail avec Grotowski, j'avais besoin d'assouplir ce que j'avais appris et de l'expérimenter. L'enseignement a surtout été pour moi un bon sas de transition entre ce monastère théâtral et le milieu professionnel plus strict et sévère. Je pressentais que j'allais continuer à apprendre au Conservatoire en rencontrant des metteurs en scène et des artistes plus expérimentés que moi. Il y existe de plus une véritable collégialité, faite de discussions récurrentes entre une vingtaine d'artistes autour de cas et de problèmes. Les premières années ont été pour moi un foisonnement d'expériences et de confrontations dans l'élargissement des possibilités de mon métier.*

K. J. – Est-il donc juste d'avancer qu'à vos yeux former des acteurs, c'est aussi vous former vous-même ? Si oui, est-ce toujours autant le cas qu'au début de votre enseignement ?

*P. V. – Peut-être moins qu'à l'époque, mais ce qui reste vrai est qu'« enseigner c'est toujours se former ». Je crois d'ailleurs qu'il n'y a pas de bon enseignement sans ça. Si tu ne mets pas de l'inconnu dans ce que tu transmets – des problèmes que tu ne sais pas résoudre – c'est stérile. Ça ne crée pas de tension entre le pédagogue et l'enseigné. Il y a la nécessité du surgissement quand on enseigne par une difficulté abordée. Quand je donne cours, je m'assure d'une base dans laquelle je suis compétent et que je peux transmettre – 60% – et 40% d'expérimentations de ma part. Ça doit m'être nécessaire, c'est parfois même égoïste. Il m'arrive de camoufler des énigmes personnelles et professionnelles sous forme de cours, de petits laboratoires secrets. Je suis pourtant conscient que je ne peux pas utiliser mes étudiants comme des cobayes – il y a un contrat pédagogique entre nous. Ils doivent sortir de cette expérimentation mieux outillés, avec des réponses ou de nouvelles questions. La notion de défi créatif pendant l'enseignement est fondamentale.*

*K. J. – Travaillez-vous prioritairement dans vos mises en scène avec des élèves issus de vos cours ? Et pourquoi ?*

*P. V. – Oui, et ce n'est pas uniquement mon cas personnel. Je peux remarquer que tous mes collègues enseignants, aussi metteurs en scène, font de même. Je pense que c'est complètement naturel. Quand vous avez pensé 4 ans de manière intense avec les mêmes jeunes gens, il y a des liens profonds qui se développent et s'établissent avec les pédagogues. A force de vivre des découvertes, des joies créatives et des difficultés, un vocabulaire commun se forge. Suivant les démarches des différents metteurs en scène pédagogues du Conservatoire de Liège, des groupes se forment à l'intérieur de l'institution autour de différentes tendances. La majorité de mes collègues vivent la même chose. C'est naturel que ce parcours débouche sur des expériences professionnelles qui se poursuivent. Plus le temps passe, et plus l'écart générationnel entre eux et moi se creuse : il y a là quelque chose de passionnant. À 50 ans, je suis extrêmement attiré par ces gens de 20 à 30 ans. Un équilibre générationnel, fertile, se crée. À la question du pourquoi, je voudrais répondre : parce qu'on les a formés ! Travailler avec des étudiants qui sont sensibles à mes méthodes et mon vocabulaire, c'est une manière de se reconnaître finalement – donnée extrêmement importante.*

K. J. – Est-ce que l'école est pour vous un vivier de talents ?\*<sup>1</sup>

*P. V. – J'ai du mal avec la notion de talent, elle me semble injuste. Mais il va de soi que l'école du Conservatoire, par la diversité de ses activités et sa pédagogie, est évidemment un vivier. C'est un réservoir.*

K. J. – Travaillez-vous plus aisément avec les acteurs qui ont suivi vos cours qu'avec les autres ?\*

*P. V. – Oui. Il y a des références communes, un vocabulaire commun, un esprit. Mais ça ne veut pas dire que le travail avec des acteurs inconnus ne peut pas être riche. Il faut parfois peu de temps pour dépasser les possibles divergences, qui peuvent être très fertiles. L'idéal est en fait de mélanger. Mais malgré tout, je dois bien avouer que, pour des raisons peut-être pratiques, je travaille de plus en plus avec des élèves que j'ai formés. Dans Pinocchio, par exemple, je les ai tous formés. Ce n'est pourtant pas parce qu'on a formé quelqu'un que c'est plus facile après. De toute façon, la question de la créativité va apparaître : comment ne pas reproduire ce qu'on n'a pas déjà fait – cette question du passage du connu à l'inconnu va se poser, qui est à la base de l'acte créatif, selon moi. Quand tu as formé un acteur, tu peux parfois aussi tomber dans le piège du « déjà connu », mais tu peux aussi l'éviter en explorant plus loin. Tu peux aussi mieux connaître ses potentialités, si tu en as le temps. Le temps est une donnée essentielle : les temps de production sont de plus en plus en courts. Avec 7 semaines de production, je n'ai pas le temps d'organiser des entraînements, etc. Alors que mes anciens élèves ont déjà quelque chose en eux de ce parcours.*

K. J. – Façonnez-vous vos cours par rapport à une conception esthétique générale du théâtre ? Si oui, cette conception se retrouve-t-elle dans vos mises en scène ? Un lien entre les deux est-il dès lors envisageable ?

*P. V. – La manière dont j'organise mes cours s'oriente clairement par rapport une esthétique générale. Mais plutôt qu'esthétique – dont je ne connais pas bien les*

---

<sup>1</sup> Les questions suivies d'un astérisque sont issues de la revue *L'art du théâtre* concernant le « metteur en scène en pédagogue ». Liste complète des questions : *L'art du théâtre : le metteur en scène en pédagogue, op. cit.*, p. 29.

*enjeux – j’essaie de rester cohérent par rapport à des valeurs. Je dis toujours que j’essaie davantage de transmettre des valeurs que des outils. Par exemple le contact interhumain. J’essaie de ne pas épuiser les étudiants, de créer une atmosphère psychologique de travail ; l’attention que je leur porte, en essayant de ne pas être distrait une seule seconde ; accueillir et accepter tout : les tentatives, les erreurs et les réussites. Essayer de les amener à s’exposer au regard des autres. La possibilité de l’erreur, accepter de se tromper, au lieu d’être dans un processus du résultat à tout prix. Ces valeurs me guident. L’ego est quelque chose qui est au centre de mon travail – au sens positif du terme, mais dans le sens négatif aussi – qu’il faut à la fois restreindre et déployer. J’essaie de placer un examen de l’ego de mes étudiants. Le travail autour de l’individualisme. Le théâtre est comme un laboratoire social sur l’être ensemble ou l’être seul, les différentes articulations entre ces notions d’individu et de groupe. Plus que réussir un bon exercice à l’école ou faire une bonne mise en scène, c’est l’examen de cet objet qui me passionne.*

K. J. – J’ai l’impression que ces conceptions esthétiques et morales englobent donc à la fois votre enseignement et votre travail artistique. Pourriez-vous discerner de manière concrète les liens potentiels entre la formation et la mise en scène ?

*P. V. – C’est très différent. La pression n’est pas la même et l’objectif n’est pas le même. La différence principale c’est que dans la profession tu ne peux pas te tromper. Dans l’enseignement tu peux. Je dirais même : tu dois. L’erreur peut être analysée et revue. Dans la profession tu n’as pas le droit à l’erreur, surtout pas en Belgique où tu ne peux que travailler sur une mise en scène que tous les deux ans en moyenne. Cette pression de la façade du métier est décisive. Quand on travaille pour une mise en scène, toutes tes possibilités et tes capacités s’y jouent, ce que je trouve absurde. Ou alors tu dois créer des conditions – de temps notamment – qui sont difficiles à créer. Pour travailler dans la profession comme à l’école, les conditions doivent être bien précises : un travail dans l’accompagnement pour que la chose fleurisse. C’est la raison pour laquelle on travaille avec nos étudiants, le temps disponible pour chercher en profondeur n’étant pas disponible. L’enseignement pallie cette situation. Des expériences comme le Groupov sont nées dans l’école, de cette liberté et de cette confiance. Le monde culturel actuel pousse les mises en scène à devenir des produits, où le travail doit être rapide.*

K. J. – L'enseignement serait-il donc salvateur par rapport à cette situation culturelle ? Une solution détournée ? Trouver le temps en dehors des répétitions ?

*P. V. – Il y a en effet quelque chose de salvateur. S'il n'y avait pas l'enseignement, je suis persuadé que mes collègues et moi serions malheureux. On n'aurait pas le temps de se régénérer, alors que dans le monde professionnel on doit être efficace. Ce que je dis est évidemment schématique et doit être creusé. Mais à mes yeux c'est dans l'école que réside l'espoir. Il y a aussi un danger : l'idée de résultats de la part de l'école. J'ai l'idée de l'école comme un jardin secret et protégé, avec un œil sur le monde professionnel, mais bien distinct. Je me réfère très fort à mon expérience fondatrice, celle de mon travail avec Grotowski. Il doit y avoir des ponts avec la profession, surtout aujourd'hui, mais il faut préserver un temps suspendu dans l'école.*

K. J. – Quelles sont les contraintes propres à votre pratique d'enseignant ? Qu'en est-il de celles liées à votre pratique artistique ? Pourriez-vous déceler des analogies ?

*P. V. – L'école est aussi une institution, soumise à des décrets et des lois – des lois souvent faites loin de la base. Le Conservatoire de Liège, fort de sa pédagogie très particulière, essaie de défendre ses intérêts. Pourtant, certaines lois imposent l'organisation de nouveaux programmes et de nouveaux cours. Mon cours, dans cet esprit, a moins d'espace que par le passé. Il faut aussi penser à la relève : qui va continuer mon cours. Les contraintes sont ambiguës, à la fois contraignantes et enrichissantes. Ce manque de temps que j'ai dans mon enseignement me donne une impulsion différente : conduire les étudiants de manière plus calme. Cette restriction de temps est quelque part génératrice de cette nouvelle vision du temps que j'ai aujourd'hui. Au Conservatoire, quand tu rentres, deux panneaux te montrent des coupures de presse qui témoignent de l'activité professionnelle des professeurs et des étudiants. Et je me demande ce que ça a à faire là. On est déjà dans le futur, alors que je voudrais que l'on soit plus dans le présent. Ces soucis d'insertion professionnelle, s'ils sont nécessaires, sont parfois trop présents. Il m'arrive de voir notre école comme une petite entreprise et cela me dérange. L'enseignement du théâtre est très spécifique mais, pourtant, les locaux et l'espace alloués sont dérisoires. De même pour le matériel et les conditions techniques. D'une part, nous*

*sommes sous la pression de produire des résultats et, d'autre part, on doit toujours étudier dans des ruines. Encore une fois, il est alors nécessaire de tout re-positiver, d'en faire quelque chose, une source de créativité.*

K. J. – Pensez-vous qu'une exploitation publique des spectacles d'école puisse être utile ou pas ? Pourquoi ? Comment considérez-vous ces prestations par rapport à vos créations habituelles ?

*P. V. – C'est une tendance qui augmente en effet. Il faut se méfier de ma nostalgie du jardin secret, car elle conduirait peut-être à un isolement trop grand. Si je devais former une école, elle serait assez peu poreuse par rapport au monde professionnel. Il ne faut pas confondre l'isolement et la volonté de ne pas se soumettre au monde professionnel dans son ensemble. Pour répondre plus précisément à la question, je pense que, poussée jusqu'au bout, peu m'importe la forme que peut avoir le spectacle. C'est le parcours qui compte plus que tout pour moi. Mais je vois qu'il est indispensable d'avoir cette finalité « objet » dans un cadre institutionnel – une contrainte qui achemine l'énergie. Si la nécessité d'un produit fini bien fait n'existait pas, il n'y aurait rien. Même si, dans le fond, l'objet ne m'intéresse pas. C'est pareil pour l'école. Si l'école s'isolait comme je le voulais, en 2011 cela ne marcherait pas, parce qu'elle ne ferait pas de bruit, ne prouverait rien. Mon idéal s'écraserait probablement contre le mur du contemporain. C'est très compliqué pour moi de mettre le doigt là-dessus. Ces objets artistiques, qui sont construits dans l'école et qui connaissent une vie dans l'extérieur, ont pour fonction de créer une vie dans un espace moins protégé. De manière triviale : il faut manger. Le passage entre l'apprentissage et la présence dans la profession est beaucoup plus court aujourd'hui. Au moment où je suis sorti, c'était beaucoup plus long, mais ça nous permettait de nous regrouper, de réfléchir, sans moyens et sans argent.*

K. J. – En tant que pédagogue et en tant qu'artiste, avec quel regard voyez-vous ces spectacles ? Sont-ils une étape indispensable ou s'agit-il du but d'une école ?

*P. V. – C'est le but d'une école mais le problème est que je ne suis pas intéressé par le spectacle en soi. Je suis plus intéressé par la recherche en elle-même.*

K. J. – Le travail avec l'acteur élève est-il pour vous fondamentalement différent de celui avec l'acteur professionnel ?

*P. V. – Non, pas fondamentalement. Il y a des différences mais elles ne sont pas fondamentales. Pour moi c'est fondamentalement identique par rapport à la question de la confrontation dans l'acte pédagogique : entre celui qui veut savoir et celui qui va lui enseigner, qui se ramène à la question du « qui es-tu ? ». C'est ça le geste pédagogique fondamental : révèle-toi et exprime-toi. Cet acte n'est pas possible si l'autre ne fait pas la même chose et ne se révèle pas lui-même. Il n'y a rien de plus beau, même si c'est fugace, que lorsqu'un étudiant dépasse un obstacle ou établit une connexion avec un autre. C'est très difficile à exprimer. Quand il a compris quelque chose, parfois même en dehors du chemin que je lui avais tracé. C'est une floraison qui attend aussi le pédagogue, en même temps. Il y a un renouvellement parce que l'autre s'est dépassé, ce qui implique que je me suis dépassé. Ce que je fais avec un acteur pour une mise en scène, c'est fondamentalement la même chose. Parfois ça peut être plus froid et plus clinique, et ça peut être très bien aussi. Les deux gestes sont très identiques : « je dois t'emmener quelque part, et je dois aussi me faire quelque chose pour cela ». C'est la question du « que doit-on incarner pour interpréter un rôle ? ». Il faut toucher des zones de soi délicates que l'on n'aime pas, mais parfois aussi lumineuses. On peut aborder ça de manière formelle, mais c'est surtout une authenticité de soi devant les autres pour espérer que ce processus contamine les spectateurs.*

K. J. – Quelles seraient alors ces différences moins fondamentales dont vous parliez ?

*P. V. – Il existe bien entendu des différences. Dans une école, quelqu'un arrive vierge de tout. Il faut alors le déconstruire, le nourrir et le reconstruire d'une autre manière. L'acteur, lui, a subi cette formation. Quand j'ai une classe de 15 étudiants, tout le monde ne s'en sortira pas, certains ne se trouvant pas au bon endroit. Je considère pourtant chaque individu dans le cadre de mes cours comme réceptacle possible d'une transmission, même s'il n'en fera pas quelque chose en tant qu'acteur. Le geste différent c'est... C'est vraiment une bonne question... Il y a une virginité chez un apprenti qu'un acteur n'a peut-être plus. Ce qui ne veut pas dire qu'on ne continue pas avec l'acteur, mais on le fait de manière différente. La position elle-même est*

*différente. Même si, avec un étudiant d'un certain niveau, j'essaie de me tenir d'égal à égal, je ne peux pas tenir cette position tout le temps. Avec un acteur professionnel, c'est plus équilibré. Avec l'acteur formé, le travail va pour moi consister à l'emmener dans un certain cadre puis à le laisser prendre son chemin : stimuler sa créativité tout en le laissant prendre son chemin. Faire rencontrer cette liberté personnelle avec mon propre cadre cependant. Certains de mes projets ont dévié de leur trajectoire initiale pour ces raisons.*

K. J. – Y aurait-il donc un encadrement plus global d'un acteur quand on le forme, plus que lorsqu'on le dirige ?

*P. V. – Oui, on peut dire ça comme ça. La responsabilité n'est non plus pas la même. Le contrat n'est pas le même. Fondamentalement, le lien est le même mais je me sens différemment face à un élève que devant un acteur professionnel. Quand je suis professeur, je me sens responsable autrement.*

K. J. – Pensez-vous que la pédagogie par projets pratiquée par le Conservatoire royal de Liège offre une opportunité particulière aux élèves ? Pourriez-vous expliquer l'intérêt à vos yeux d'une telle démarche ? Pourquoi vous inscrivez-vous dans un tel programme ?

*P. V. – L'opportunité particulière que la pédagogie par projets offre aux étudiants est de proposer à ceux-ci de voir de près l'histoire du théâtre, une infinité de pratiques. Une croyance qui veut qu'en pratiquant divers styles fondamentaux, on peut former un acteur avec un panel très large : le génie de la langue française, le jeu grotesque, le jeu tragique et le jeu brechtien notamment - chaque pan amenant une certaine forme de théâtralité. On monte parfois Brecht comme on ne le monterait plus, mais on s'en fout, ce n'est pas ça l'intérêt.*

K. J. – Ces mises en scène seraient-elles donc moins importantes comme objet fini que comme possibilité pour l'acteur de parcourir un chemin ?

*P. V. – Il faut être plus pointu et préciser de quelle mise en scène on parle. On ne portera jamais au public le travail que l'on fait autour du jeu racinien par exemple. Il*

*y a tout de même une volonté de présenter un spectacle qui vibre un peu auprès des spectateurs. On considère que l'imitation est porteuse d'enseignement. Mais attention, il n'y a pas que les points de passages obligés au Conservatoire de Liège. Il y a également des projets personnels des pédagogues, mais aussi la possibilité offerte aux étudiants de master de porter un projet. Des initiatives personnelles viennent également de la part des metteurs en scène pédagogues, et c'est une dimension importante.*

K. J. – Pensez-vous que la formation de l'acteur ait une fin, un arrêt ? Si oui, laquelle ?

*P. V. – Non, ce serait la mort. Je pense que l'acteur devrait continuer à être curieux continuellement. Et se poser la question : « quel sera le pas suivant ? ».*

K. J. – Considérez-vous que le travail des répétitions est un lieu d'apprentissage pour l'acteur ? En quoi ?

*P. V. – Complètement. Chaque projet est passionnant, le temps de préparation est le lieu d'une découverte du monde - de la philosophie, de l'architecture, de la politique, de l'histoire, bref des chantiers de découverte. Mettre en œuvre tout ça avec des collaborateurs c'est de nouveau essayer de transmettre ce qu'on a glané. Faire une mise en scène ce n'est qu'apprendre. Même si on ne refait pas le théâtre à chaque spectacle. J'essaie toujours de créer des conditions défavorables à l'endormissement et au fonctionnariat. Ne pas toujours savoir où on va, la notion d'aventure.*

K. J. – Du point de vue de l'acteur plus précisément, avez-vous l'impression que les acteurs qui répètent avec vous apprennent ?

*P. V. – Ca devrait l'être. Comme le disait Grotowski, si tu ne donnes pas à l'acteur l'occasion de se renouveler à chaque mise en scène, il va mourir à un moment donné. Si tu n'as pas le temps ou la capacité, en tant que directeur d'acteur, de renouveler l'acteur, il va se scléroser. Il va refaire chaque fois la même chose. Comme le mettait en évidence Grotowski, l'acteur a parfois tendance à chercher l'approbation du public, ce qui entraîne une certaine reproduction de ses effets, des photocopies de soi-*

*même de plus en plus pâles. Pendant les mises en scène, il faut critiquer cette manière de faire.*

K. J. – Vous avez commencé en disant « ça devrait l'être ». Est-ce pour vous quelque chose de difficile ?

*P. V. – C'est difficile. J'ai toujours essayé, dans mes productions, de répéter le plus longtemps afin de pouvoir placer dans celles-ci un espace de recherche pour l'acteur, avec cette idée de s'entraîner sur son outil. Comme si l'école continuait au sein de la mise en scène. Maintenant, je pratique de moins en moins ça, parce que j'ai plus d'expérience. J'arrive à le faire de manière plus invisible. J'espère que ce sera plus efficace. J'ai toujours ce souci de faire bouger l'acquis de l'acteur et le mien, sinon je m'emmerde. Il faut prendre le risque d'avoir un échec public, ce qui ne veut pas dire que c'est un échec créatif dans ton équipe.*

K. J. : Pourrait-on parler d'une pédagogie dissimulée ?

*P. V. – Oui. Grotowski disait d'ailleurs que le plus grand niveau de la direction d'acteur est un acte pédagogique : un enrichissement mutuel des êtres. Et cela me concerne moi aussi. Un exemple : je travaille pour l'instant avec mon scénographe, et je retourne à l'école, comme si j'avais à nouveau 18 ans, à travers les défis et les questions qu'il me pose. Dans l'acte créatif, la potentialité est tout le temps là et il faut savoir la saisir.*

K. J. – Donc, un acte pédagogique double : un chemin pour les acteurs mais aussi pour vous, le metteur en scène ?

*P. V. – Oui, double. Par exemple, pour Pinocchio, je rentre dans un domaine du texte qui est neuf pour moi, et j'ai dû me préparer et je vais me mettre dans un terrain qui n'est pas évident pour moi. Ne pas rester dans un terrain connu est déjà pédagogique : c'est se mettre en difficulté. La répétition est un lieu d'apprentissage pour toute l'équipe, et pas seulement pour les acteurs.*

K. J. – Vous parliez de deux types d'acteurs : ceux que vous avez formés et les inconnus. Ressentez-vous plus le besoin de former les nouveaux acteurs avec qui vous travaillez lors de mises en scène ?

*P. V. – Je n'ai pas beaucoup d'expérience avec des acteurs inconnus. J'ai le plus souvent travaillé avec des acteurs que j'ai formés. Soit, je laisse aller ceux et celles que je n'ai pas formés vers leur propre chemin, soit je compte sur une contamination. Il faut alors bien créer le groupe, que les individus soient perméables les uns aux autres. Créer de bonnes conditions.*

K. J. – Ariane Mnouchkine parle notamment d'une pédagogie intérieure et implicite, propre au travail entre les acteurs, qui apprennent entre eux, par contact. Seriez-vous d'accord avec cette affirmation ?

*P. V. – Oui, tout à fait. Et pour ça il est important que les acteurs s'observent les uns les autres. Qu'ils voient les propositions, et qu'ils se responsabilisent en faisant des propositions.*

K. J. – Serait-il juste de dire que vous comptez sur les acteurs les plus aguerris à votre méthode pour pousser les acteurs novices ?

*P. V. – Oui, on peut dire ça. Mais je repense à une mise en scène précise, Kids, où j'avais intégré un acteur atypique, qui avait une autre manière de travailler. J'en avais besoin pour travailler. Il y a eu des froissements d'éthique entre cet acteur et les autres, que j'ai eu du mal à gérer. Mais ça a servi l'objet final. Je peux m'en servir à mon avantage.*

K. J. – Vous avez employé à différentes reprises le terme « metteur en scène pédagogue ». Que signifie pour vous cette appellation ?

*P. V. – J'utilise ce terme pour désigner le professionnel qui enseigne dans une école du théâtre. Je crois que ça fonctionne comme ça dans les autres écoles : on met en scène les autres étudiants. Le cadre d'une mise en scène dans l'école fournit tous les terrains nécessaires à l'apprentissage de l'acteur. Il en existe d'autres, mais cela*

*reste le plus jouissif. Mettre en scène, mais avec un souci particulier : celui de la pédagogie. J'allais dire qu'un metteur en scène n'ayant pas la fibre pédagogique serait catastrophique, mais cela ne le serait peut-être pas sur le long terme.*

K. J. – Pensez-vous qu'il existe aujourd'hui une majorité de metteurs en scène pédagogues ?

*P. V. – Je ne me sens pas compétent pour répondre à cette question.*

K. J. – Vous disiez que vous utilisiez le terme pour désigner ces praticiens disposant d'une double casquette, metteur en scène et enseignant, en ajoutant que c'était probablement le cas dans toutes les écoles. Cela suffit-il à définir à vos yeux le metteur en scène pédagogue ou une dimension supplémentaire serait-elle nécessaire ?

*P. V. – Je ne peux pas imaginer un professeur d'acteurs qui ne soit pas dans la pratique. C'est pour moi extrêmement naturel que le pédagogue au théâtre ait une pratique lourde et conséquente. C'est indispensable.*

K. J. – Serait-il donc juste de dire que, selon vous, un metteur en scène pédagogue est « juste » un metteur en scène qui enseigne également ?

*P. V. – Exactement. Mais qui enseigne avec le goût d'enseigner. Mais je répète qu'à mon avis, un metteur en scène qui rentrerait dans une école et ferait sa mise en scène comme en dehors, sans le goût d'enseigner, produirait quand même de l'enseignement. Ce type de pratique doit pourtant rester exceptionnelle. Il faut de manière générale avoir un savoir-faire de pédagogue, c'est indispensable. Il faut être psychologue, inventer des méthodologies, des exercices, des grands détours et cela nécessite un grand savoir-faire. C'est instinctif chez certains, mais chez d'autres ça s'acquiert tout doucement : un artiste engagé dans le souci pédagogique – amener les élèves quelque part respectueusement.*

K. J. – Quels artistes représentent à vos yeux particulièrement bien le concept de metteur en scène pédagogue ?

*P. V. – Spontanément : Stanislavski, Grotowski, Barba, Vassiliev, Peter Brook bien que celui-ci n'ait jamais fait partie d'une école. En fait, ce sont tous des metteurs en scène qui remettent en question leur pratique.*

*K. J. – À travers leur enseignement ?*

*P. V. – Ou à travers leur travail. Ils sont « auto-pédagogues » alors. Ils s'enseignent à eux-mêmes.*

*K. J. – Pour vous, le metteur en scène pédagogue ne l'est donc pas seulement avec les acteurs mais aussi avec lui-même ?*

*P. V. – Absolument. C'est se créer des pièges pédagogiques, se mettre en difficulté.*

*K. J. – Une dernière question : dans votre pratique, vous considérez-vous comme un « metteur en scène pédagogue » ?*

*P. V. – C'est très compliqué. On vient de citer des noms incontournables... Ce qui les rejoint est cette capacité de se remettre constamment en question. Suis-je metteur en scène pédagogue ? Je suis en tout cas metteur en scène et je suis pédagogue. Cela fait-il de moi un metteur en scène pédagogue ? Je ne sais pas. J'aimerais l'être plus quand je fais de la mise en scène. Je le suis pleinement à l'école, mais j'aimerais l'être plus dans la profession.*

*K. J. – Ce terme semble lourd de sens pour vous.*

*P. V. – En effet, c'est un peu lourd. Il faudrait surtout le préciser et retravailler ce concept. La dimension d'« auto-pédagogie » me semble indispensable. Je ne peux pas imaginer quelqu'un amener un groupe quelque part sans être bien plus exigeant avec lui-même qu'avec ses élèves. Sinon, il n'a pas le droit. Et quelques-uns trichent avec ça. En effet, cette notion est lourde et je ne la cerne pas bien. J'ai en tout cas une réticence par rapport à ce terme, c'est le danger du formatage des autres. Le danger du « je sais où on va ». C'est en tout cas quelque chose de difficile à disséquer mais je sais que c'est à l'œuvre, profondément.*

K. J. – Je vous propose d’en rester là si vous n’avez rien à ajouter ?

*PV : Je tiens tout de même à ajouter la notion de transmission de l’audace à ce concept du metteur en scène pédagogue. Pas la transmission de techniques, de connaissances, mais des gestes audacieux et d’esprit. Je ne suis pas un metteur en scène pédagogue d’escrime mais d’aventure. Une vigilance à rester vivant.*

K. J. – Une dimension spirituelle ?

*P. V. – Oui, même si cette dimension se retrouve partout à mes yeux.*

## **Réflexions**

Cette partie réflexive sera brève, et ce, pour deux raisons. Premièrement, pour laisser aux mots de Pietro Varrasso une certaine liberté, et deuxièmement, pour conserver cette partie sous l’angle de la considération pratique.

Comme nous l’avons déjà mis en évidence, l’intérêt de cet entretien – à mi-chemin entre une interview préparée et un débat – n’est pas de démontrer la justesse des points de vue défendus par l’étude. Il s’agit plutôt de fournir un aperçu plus concret des préoccupations d’une figure dont la pratique conjugue les aspects artistique et pédagogique.

L’interview permet de mettre en évidence divers points abordés tout au long de l’étude. Pietro Varrasso envisage la direction de l’acteur au centre de l’art de la mise en scène lorsqu’il souligne de quelle manière la formation reçue à l’I.N.S.A.S. était faible à cet égard. On peut voir comment cette conviction de la primauté du travail avec l’acteur peut préparer la voie à des liens profonds entre mise en scène et pédagogie. Dès lors que l’on sait que le geste artistique de Pietro Varrasso vise avant tout à travailler avec l’acteur, il n’est pas étonnant de faire le constat de liens étroits avec sa pratique de pédagogue.

Les réflexions de Pietro Varrasso ne vont pas complètement dans le sens de notre étude ; il y apporte nombre de nuances personnelles. Il dit être rentré dans l’enseignement par hasard, et que c’est cette proximité avec la pédagogie qui lui inspira l’idée que cette pratique d’enseignant était vitale pour sa pratique artistique. Son implication au Conservatoire royal de Liège rencontre plusieurs désirs : former

des acteurs de manière éthique et respectueuse par rapport à une conception artistique et philosophique qui lui est propre ; préparer à un autre type de théâtre ; conscientiser les élèves sur la nécessité de résister aux pressions du monde du spectacle ; favoriser la constitution de groupes ; mais aussi se servir de cette pratique comme un terrain d'expérimentation et de recherche.

À travers ses réflexions, nous pouvons voir de quelle manière former un acteur peut se situer dans la continuité directe du geste artistique. Alors que Sophie Proust niait l'existence de rapports profonds entre formation et direction en tirant l'argument du temps restreint durant l'espace des répétitions, l'expérience de Pietro Varrasso montre comment ce même sentiment favorise au contraire une articulation étroite entre former l'acteur et le diriger. Cela se matérialise d'une part par la volonté de travailler de manière quasi exclusive avec des acteurs qu'il a formés et, d'autre part, par l'insertion de bribes de formation au sein des répétitions qui peuvent prendre des aspects très subtils, sous la forme d'une *pédagogie dissimulée*.

Cet entretien atteste l'existence de liens profonds et durables entre la formation et la direction de l'acteur, sans en postuler l'identité totale. Former l'acteur et diriger l'acteur relèvent aux yeux de Pietro Varrasso d'un geste *fondamentalement* équivalent, mais *singulièrement* différent selon le contexte.

Les hypothèses formulées à l'égard de la notion de metteur en scène pédagogue trouvent ici une illustration édifiante de la manière dont ce concept peut paraître à la fois évident et pourtant très délicat à utiliser. Cette notion vague, englobant des pratiques diverses et éloignées dans le temps, est délicate à s'approprier lorsque l'on parle du geste particulier d'un artiste.

Enfin, la notion de metteur en scène pédagogue se trouve enrichie d'un paramètre inédit, celui d'*auto-pédagogie* : la conviction que le metteur en scène pédagogue est également celui qui, produisant un discours réflexif sur son travail, apprend simultanément de ses expériences pédagogiques et esthétiques afin d'améliorer son geste artistique.

Les relations qu'entretiennent les parties théorique et pratique de cette étude ont pour objet de mettre en évidence comment discours conceptuel, d'une part, et réflexion de terrain, d'autre part, peuvent s'enrichir et se nourrir mutuellement.



## CONCLUSION



Cette étude a mis en exergue les liens denses et continus qui se tissent entre le geste de formation de l'acteur et celui de direction de l'acteur.

Dans un premier chapitre, notre réflexion s'est appliquée à nuancer les arguments généralement avancés par les partisans d'une dichotomie entre les deux gestes. Cette analyse préliminaire a mis en évidence que la pédagogie n'avait pas à être confinée à la réalité de l'institution scolaire et qu'existaient d'autres modes de formation, tels que les stages, les ateliers et d'autres types d'enseignement plus ponctuels. L'école de théâtre, souvent confondue avec l'ensemble complexe qu'est la pédagogie théâtrale, n'est pas unidimensionnelle : chaque école développe un projet pédagogique qui lui est propre. Un autre axe de cette première réflexion a révélé que l'espace de la répétition n'est plus uniquement voué au simple mode répétitif. Prémisses indispensables à la préparation d'un spectacle, la répétition, pour être fructueuse, doit en outre reposer sur des ambitions de recherche et des techniques d'improvisation. La pédagogie y a de ce fait une place significative, soit explicite, par un *training*, soit implicite, par une *pédagogie dissimulée*. Notre étude a également permis de démontrer que la formation n'est pas nécessairement *pluridisciplinaire*. Enfin, si la répétition prépare une œuvre artistique cohérente, elle n'est pas non plus obligatoirement régie par un travail *unidimensionnel*.

Dans un second temps, après ces considérations conceptuelles, une analyse du geste de différents artistes du siècle dernier a permis de comprendre comment les rapports entre la formation et la direction se matérialisaient dans la réalité théâtrale. Les pratiques transgressives se déclinent de diverses manières. Nous avons examiné – à travers les procédés de Stanislavski, Meyerhold, Vakhtangov, Copeau, Vitez, Grotowski et Mnouchkine – les différents infléchissements que prennent les liaisons entre pédagogie et mise en scène : une réunion de l'école et du théâtre, l'instauration de la répétition comme lieu pédagogique à part entière, la création de pratiques expérimentales ou encore la constitution de théâtres laboratoires. Tous ces gestes se distinguent singulièrement mais concourent pourtant vers une même dynamique : l'autonomisation progressive de la formation de l'acteur et de la direction de l'acteur par rapport aux enclaves théoriques. L'importance, dans l'histoire du théâtre, de ces metteurs en scène atteste le caractère majeur des révolutions qu'ils ont initiées, en conséquence de quoi ces gestes ne peuvent être considérés comme des épiphénomènes.

Une troisième et dernière partie théorique, au centre de notre réflexion et consacrée au concept de *metteur en scène pédagogue*, a dressé le constat que cette posture particulière était bien peu définie bien qu'il y soit souvent fait référence. Fréquemment utilisé comme emblème par les partisans d'un lien concret entre formation et direction, ce concept souffre d'indétermination et de son historisation. L'analyse du huitième numéro de la revue *L'art du théâtre* a permis de déceler ses deux carences principales : son manque d'unité et sa relative obsolescence. Pour les pallier, nous avons recherché l'intérêt d'en développer une nouvelle approche. En interrogeant de front cette notion, nous avons démontré qu'elle ne se caractérisait guère par une *antinomie* puisque les fonctions de metteur en scène et de pédagogue se rejoignent dans leur essence. En distinguant cette appellation de *metteur en scène pédagogue* d'autres, proches, familières et communément utilisées, une série de traits distinctifs a été mise en valeur. L'étude a notamment conduit à cette idée que le concept de *metteur en scène pédagogue* quitterait utilement la sphère historique pour se référer davantage à des pratiques concrètes et contemporaines. Ceci ne signifie pas que tous les metteurs en scène actifs dans la pédagogie, figures désormais coutumières, doivent être inclus dans cette catégorisation. Sans doute cette notion doit-elle se distinguer si l'on veut conserver sa force. Un trait majeur, voire identifiant, caractérise la pratique du *metteur en scène pédagogue* : chaque pan de sa pratique se nourrit de l'autre. Sa pratique de metteur en scène s'imprègne de pédagogie et son acte créatif transforme sa manière de former. La pédagogie devient en quelque sorte *double*. Une dépendance réciproque se place entre les deux pratiques.

Quant à l'entretien avec Pietro Varrasso, celui-ci a mis en évidence que les réflexions théoriques rejoignent intimement celles du terrain et que sont nécessaires les conjonctions entre les études théoriques et la pratique artistique au théâtre.

L'étude n'avait pas l'ambition de trancher. Il s'agissait de nuancer les quelques réflexions qu'elle avançait. Elle s'est cependant fixée un objectif : la mise en évidence, par des connotations abstraites, historiques et pratiques, de l'existence de liens ténus mais réels entre la formation de l'acteur et la direction de l'acteur. L'analyse était guidée par l'intérêt d'accorder la théorie et la réalité théâtrale contemporaine, et de vérifier si cette notion de *metteur en scène pédagogue* est actuelle. Notre espoir est que ce mémoire contribue à amorcer une réflexion plus ample à la recherche de nouveaux paradigmes caractérisant ou différenciant le geste

de formation et celui de la direction de l'acteur. Cette réflexion pourrait alors prendre à contre-pied et en guise d'hypothèse les arguments de Sophie Proust, en s'efforçant de répondre à cette question : la formation et la direction ne sont-elles pas *essentiellement* identiques, et ne sont-ce pas uniquement leurs pratiques singulières qui distinguent leur propre champ d'action ?



# Bibliographie<sup>1</sup>

## Ouvrages de référence

### *Études théoriques*

Aslan Odette, *L'acteur au XX<sup>e</sup> siècle : éthique et technique*, Vic la Gardiole, Ed. L'entretemps, Coll. Les voies de l'acteur, 2005.

Benedetti Jean, *Stanislavski and the actor*, New York, Routledge, 1998.

Biner Pierre, *Le Living Theatre, histoire sans légende*, Lausanne, La Cité, 1968.

Doisy Marcel, *Jacques Copeau ou l'absolu dans l'art*, Paris, Le Cercle du Livre, 1954.

*Les voies de la création théâtrale*, vol XVII : *Meyerhold*, (dir. Béatrice Picon-Vallin), Paris, C.N.R.S., 2004

Proust Sophie, *La direction d'acteurs dans la mise en scène théâtrale contemporaine*, Vic la Gardiole, Éd. L'entretemps, Coll. Les voies de l'acteur, 2006.

### *Ouvrages de metteurs en scène et pédagogues, ou propos recueillis*

Barba Eugenio, *La terre de cendres et diamants, mon apprentissage en Pologne suivi de 26 lettres de Jerzy Grotowski à Eugenio Barba*, Vic la Gardiole, Ed. L'Entretemps, Coll. Les Voies de l'Acteur, 2000.

Copeau Jacques, *Les registres du vieux colombier*, Registres III, partie 1, ed. par Marie-Hélène Dasté et Suzanne Maistre Saint-Denis, Paris Gallimard, 1979.

Grotowski Jerzy, *Vers un théâtre pauvre*, trad. par Claude B. Levenson, Lausanne, La Cité, 1971.

Lassalle Jacques, Rivière Jean-Loup, *Conversations sur la formation de l'acteur*, Arles/ Paris, Actes Sud/Centre national supérieur d'art dramatique, 2004.

Meyerhold Vsevolod, *Écrits sur le théâtre*, T. I, 1891-1917, (éd. et trad. par Béatrice Picon-Vallin), Lausanne, L'Age d'Homme, 1975.

Meyerhold Vsevolod, *Écrits sur le théâtre*, T. II, 1917- 1929, (éd. et trad. par Béatrice Picon-Vallin), Lausanne, L'Age d'Homme, 1975.

Mnouchkine Ariane, *Ariane Mnouchkine*, ed. Béatrice Picon-Vallin, Arles, Actes-Sud Papiers, 2009.

Simons Mathias, *Cinq années d'expérience de pédagogie théâtrale sur quatre Points de Passages Obligés et un spectacle d'insertion professionnelle*, Liège, Théâtre & Publics, 2006, version électronique.

---

<sup>1</sup> Ne figurent que dans cette bibliographie que les livres référencés en notes de bas de page dans le corps de texte.

Stanislavski Constantin, *La construction du personnage*, trad. C. Antonetti, Paris, Pygmalion, 2006.

Stanislavski Constantin, *La formation de l'acteur*, trad. Élisabeth Janvier, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 2001.

Stanislavski Constantin, *Ma vie dans l'art*, trad. N. Gourfinkel et L. Chancerel, Paris, Ed. Librairie Théâtrale, 1965.

Toporkov Vasili, *Stanislavski in rehearsal*, trad.. Jean Benedetti, Londres, Methuen, 2001, p. 8.

Vitez Antoine, *Écrits sur le théâtre, I : L'école*, éd. Nathalie Léger, Paris, P.O.L., 1994.

### ***Ouvrages collectifs<sup>1</sup>***

*Alternatives Théâtrales, Lettres aux acteurs*, n°47, Décembre 1994.

- Grotowski Jerzy, « Rencontre avec Jerzy Grotowski », propos recueillis par Franco Quadri in *Alternatives Théâtrales, Lettres aux acteurs*, *op. cit.*, pp. 67-69.

Banu Georges (dir.), *Alternatives Théâtrales, les penseurs de l'enseignement*, n°70-71, Décembre 2001.

- Banu Georges, « Les penseurs de l'enseignement » in *Alternatives Théâtrales, les penseurs de l'enseignement*, *op. cit.*, pp. 2-4.
- Banu Georges, « Pédagogie-processus, pédagogie-événement » in *Alternatives Théâtrales, les penseurs de l'enseignement*, *op. cit.*, pp. 49-52.
- Delcuvelerie Jacques, « Le jardinier » in *Alternatives Théâtrales, les penseurs de l'enseignement*, *op. cit.*, pp. 38-40.
- Mnouchkine Ariane, « De l'apprentissage à l'apprentissage », propos recueillis par Georges Banu, in *Alternatives Théâtrales, les penseurs de l'enseignement*, *op. cit.*, pp 24-31.

Banu Georges (dir.), *Les répétitions : de Stanislavski à aujourd'hui*, Arles, Actes Sud, 2005.

- Aslan Odette, « Répéter. To Rehearse. Ensayar. Proben » in Georges Banu (dir.), *Les répétitions : de Stanislavski à aujourd'hui*, *op. cit.*, pp. 17-27.
- Autant-Mathieu Marie-Christine, « Stanislavski répète » in Georges Banu (dir.), *Les répétitions : de Stanislavski à aujourd'hui*, *op. cit.*, pp. 45-61.

---

<sup>1</sup> Afin de gagner en clarté et en cohérence, chaque recueil sera mentionné, puis suivi du détail des textes cités dans cette étude.

- Banu Georges, « Perspective à vol d’oiseau » in Georges Banu (dir.), *Les répétitions : de Stanislavski à aujourd’hui*, op. cit., pp. 29-41.
- Ertel Evelyne, « Copeau et le Cartel : l’art de répéter » in Georges Banu (dir.), *Les répétitions : de Stanislavski à aujourd’hui*, op. cit., pp. 89-107.
- Picon-Vallin Béatrice, « Répétitions en Russie-URSS : du côté de chez Meyerhold » in Georges Banu (dir.), *Les répétitions : de Stanislavski à aujourd’hui*, Arles, Actes Sud, 2005, pp. 63-87.

Féral Josette (dir.), *L’École du jeu : former ou transmettre. Les chemins de l’enseignement théâtral. Actes du Colloque international sur la formation de l’acteur organisé par l’Université du Québec à Montréal*, Saint-Jean-de-Védas, L’entretemps, 2003.

- Barba Eugenio, « L’élève est plus important que la méthode » in Josette Féral (dir.), *L’École du jeu : former ou transmettre ...*, op. cit., pp. 29-36.
- Bogdan Lew (Témoignage de), propos recueillis par Josette Féral in Josette Féral (dir.), *L’École du jeu : former ou transmettre ...*, op. cit., p. 150.
- Féral Josette, « L’école : un obstacle nécessaire » in Josette Féral (dir.), *L’École du jeu : former ou transmettre ...*, op. cit., pp. 11-25.
- Laurent Gérard, « L’acteur et le temps de la syncope » in Josette Féral (dir.), *L’École du jeu : former ou transmettre ...*, op. cit., pp. 319-321.
- Marko Gerda, « L’intégration » in *L’École du jeu : former ou transmettre ...*, op. cit., pp. 76-79.
- Stratz Claude, « Enseigner ce que nous ne savons pas encore » in Josette Féral (dir.), *L’École du jeu : former ou transmettre*, op. cit., pp. 311-314.

Féral Josette (dir.), *Les chemins de l’acteur, former pour jouer*, Montréal, Ed. Québec Amérique, 2001.

- Barba Eugenio, « L’essence du théâtre » in Josette Féral (dir.), *Les chemins de l’acteur*, op.cit., pp. 21-60.
- Chouinard Normand, « La formation professionnelle de l’acteur : adaptation à la réalité ou moteur de changement ? » in Josette Féral, *Les chemins de l’acteur*, op.cit., pp. 99-111.
- Dubois René-Daniel, « Le touriste et le voyageur ou Et Darwin vit que cela était bon... » in Josette Féral, *Les chemins de l’acteur*, op. cit., pp. 137-156.
- Magnat Virginie, « Le travail sur soi-même. De Stanislavski à Grotowski » in Josette Féral (dir.), *Les chemins de l’acteur*, op.cit., pp. 205-232.
- Pintal Lorraine, « Qu’en est-il de l’art de l’acteur aujourd’hui ? » in Josette Féral, *Les chemins de l’acteur*, op.cit., pp. 89-95.

Féral Josette (dir.), *Mise en scène et jeu de l'acteur. Entretiens*, T.I : *L'espace du temps*, Montréal/Carnières Ed. Lansman, 2001.

- Féral Josette, « L'art de l'acteur » in Josette Féral, *Mise en scène et jeu de l'acteur. Entretiens*, T. I : *L'espace du temps*, op. cit., pp. 13-63.
- Nichet Jacques, « Des pas perdus sur scène » in Josette Féral, *Mise en scène et jeu de l'acteur. Entretiens*, T. I : *L'espace du temps*, op. cit., pp. 199-213.
- Sirueil Philippe, « Une éthique de l'acteur » in Josette Féral, *Mise en scène et jeu de l'acteur. Entretiens*, T. I : *L'espace du temps*, op. cit., pp. 261-272.

Féral Josette (dir.), *Mise en scène et jeu de l'acteur. Entretiens*, T. II : *Le corps en scène*, Montréal/Carnières, Ed. Lansman, 2001.

- Féral Josette, « Le jeu s'enseigne-t-il ? » in Josette Féral (dir.), *Mise en scène et jeu de l'acteur. Entretiens*, T. II : *Le corps en scène*, op. cit., pp. 9-30.
- Marleau Denis, « Une approche ludique et poétique » in Josette Féral, *Mise en scène et jeu de l'acteur. Entretiens*, T. II : *L'espace du temps*, op. cit., pp. 177-197.
- Pelletier Pol, « Le théâtre est le lieu de rencontre du visible et de l'invisible » in Josette Féral, *Mise en scène et jeu de l'acteur. Entretiens*, *Le corps en scène*, op. cit., pp. 230-252.
- Schechner Richard, « L'émotion qu'on veut éveiller n'est pas celle de l'acteur, mais celle du spectateur » in Josette Féral, *Mise en scène et jeu de l'acteur. Entretiens*, *L'espace du temps*, op. cit., pp. 279-293.

Gourdon Anne-Marie (dir.), *Les voies de la création théâtrale*, vol. IX : *La formation du comédien*, Paris, C.N.R.S., 1981.

- Barba Eugenio, « La course des contraires » in *Les voies de la création théâtrale*, vol. IX : *La formation du comédien*, op. cit., pp. 33-60.
- Borie Monique, « Grotowski et la formation comme quête » in *Les voies de la création théâtrale*, vol. IX : *La formation du comédien*, op. cit., pp. 61-78.
- Étienne Marie, « Antoine Vitez, professeur au Conservatoire » in *Les voies de la création théâtrale*, vol. IX : *La formation du comédien*, op. cit., pp. 125-156.

Jacquot Jean (dir.), *Les voies de la création théâtrale*, vol. I, Paris, C.N.R.S., 1970.

- Jacquot Jean, « Le Living Theatre à New York et la découverte d'Artaud » in *Les voies de la création théâtrale*, vol. I, op. cit., pp. 173-182.

Vitez Antoine, Banu Georges (dir.), *L'art du théâtre : le metteur en scène en pédagogue*, n°8, Hiver 1987 – Printemps 1988, Arles, Actes Sud / Théâtre National de Chaillot.

- Chéreau Patrice, « Une rencontre inéluctable », propos recueillis par Georges Banu in *L'art du théâtre : le metteur en scène en pédagogue*, *op. cit.*, pp. 73-74.
- Chocron Deborah, « Le jeune metteur en scène - pédagogue », propos recueillis par l'auteur in *L'art du théâtre : le metteur en scène en pédagogue*, *op. cit.*, pp. 75-80.
- Penciulescu Radu, « Un espace de liberté » in *L'art du théâtre : le metteur en scène en pédagogue*, *op. cit.*, pp. 81-84.
- Sallenave Danièle, « La dialectique du maître et de l'élève » in *L'art du théâtre : le metteur en scène en pédagogue*, *op. cit.*, pp. 91-94.

### **Dictionnaires et ouvrages encyclopédiques**

*Dictionnaire encyclopédique du théâtre* (sous la dir. de Michel Corvin), Paris, Bordas, 1995.

*Dictionnaire du théâtre* (sous la dir. de Patrice Pavis), Paris, Armand Colin, 2002.

Pandolfi Vito, *Histoire du théâtre*, Tome 3 : *Théâtre anglais, romantisme, mise en scène*, Paris, Marabout, 1968.

### **Sites Internet**

<http://www.insas.be>, dernière consultation le 16 mai 2011.

<http://www.iad-arts.be>, dernière consultation le 16 mai 2011.



## TABLE DES MATIÈRES

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUCTION.....</b>  | <b>7</b>  |
| <b>PARTIE I : ENJEUX THÉORIQUES .....</b>   | <b>11</b> |
| <b>Chapitre premier : Étude étymologique et conceptuelle .....</b>                    | <b>13</b> |
| <b>À la recherche de concepts définis .....</b>                                       | <b>13</b> |
| <b>La formation de l'acteur .....</b>   | <b>13</b> |
| Former l'acteur : un geste théoriquement délimité .....                               | 14        |
| Les modalités de transmission du savoir .....   | 15        |
| Une question éthique.....   | 17        |
| De la particularité de l'enseignement théâtral.....                                   | 19        |
| La formation, une nécessité ?.....  | 20        |
| <b>La direction d'acteur.....</b>   | <b>21</b> |
| La « répétition », une étymologie problématique .....                                 | 22        |
| Entre répétition et recherche .....   | 23        |
| Des enjeux propres à une direction d'acteur ? .....                                   | 26        |
| De la singularité de diriger un acteur .....  | 27        |
| <b>Perméabilité des frontières entre les deux pratiques .....</b>                     | <b>28</b> |
| Le facteur temporel .....   | 28        |
| Une question de finalité .....  | 30        |
| Un enseignement pluridisciplinaire pour un ensemble de mises en scène spécifiques ... | 33        |
| Un nouveau paradigme ? .....  | 34        |
| <b>Chapitre 2 : Vers des pratiques transgressives .....</b>                           | <b>37</b> |
| <b>Introduction .....</b>   | <b>37</b> |
| <b>Rapports entre l'enseignement du théâtre et la mise en scène.....</b>              | <b>38</b> |

|  |           |
|--|-----------|
| Un acteur nouveau pour un art nouveau ? .....  | 39        |
| <b>Des ponts entre l'École et le Théâtre .....</b>   | <b>45</b> |
| Un geste particulier : modifier l'institution de l'intérieur .....                             | 46        |
| Proposer de nouvelles voies d'enseignement .....   | 48        |
| <b>La répétition comme « école autour d'un spectacle » .....</b>                               | <b>50</b> |
| Un entraînement technique et un lieu d'expérimentation .....                                   | 51        |
| Une préparation pour un autre théâtre .....  | 53        |
| Former une communauté .....  | 55        |
| <b>Les laboratoires : sortir du spectacle ?.....</b>   | <b>59</b> |
| L'isolement temporaire comme condition de recherche.....                                       | 60        |
| Fuir le mercantilisme et nettoyer l'acteur .....   | 62        |
| Le « Théâtre Laboratoire » : primauté de la recherche sur la représentation .....              | 64        |
| <b>Conclusion.....</b>   | <b>67</b> |
| <br>   |           |
| <b>Chapitre 3 : Le metteur en scène pédagogue .....</b>  | <b>69</b> |
| <b>Introduction .....</b>  | <b>69</b> |
| Un concept aux définitions vagues et dénué de consensus.....                                   | 70        |
| <b><i>L'art du théâtre n°8, le metteur en scène en pédagogue, un ouvrage oublié ?.....</i></b> | <b>72</b> |
| Un ouvrage peu cité et peu commenté .....  | 73        |
| <b>Le metteur en scène pédagogue ?.....</b>  | <b>75</b> |
| Metteur en scène et pédagogue, deux positions inconciliables ?.....                            | 75        |
| Une figure d'exception ou une posture récurrente ?.....  | 77        |
| Questions de synonymie : les « maîtres » et les « penseurs de l'enseignement » .....           | 79        |
| Une double casquette ou un geste singulier ? .....   | 81        |
| Deux pratiques distinctes ou fusionnées ? .....  | 82        |
| Une pédagogie double.....  | 83        |
| Une interdépendance nécessaire entre les deux pratiques .....                                  | 84        |
| <b>Conclusion.....</b>   | <b>85</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>PARTIE II : PERSPECTIVES PRATIQUES.....</b>          | <b>87</b>  |
| <b>Chapitre 4 : Rencontre avec Pietro Varrasso.....</b> | <b>89</b>  |
| <b>Introduction .....</b>                               | <b>89</b>  |
| À l'origine de cette rencontre .....                    | 90         |
| <b>Entretien.....</b>                                   | <b>93</b>  |
| <b>Réflexions .....</b>                                 | <b>106</b> |
| <br>  |            |
| <b>CONCLUSION.....</b>                                  | <b>109</b> |
| <br>  |            |
| <b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>                              | <b>115</b> |
| <br>  |            |
| <b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>                         | <b>121</b> |