

Theatre Pedagogy

Pédagogie théâtrale - Pedagogía teatral

IUTA Publication of Papers from the 8th World Congress

Edited by/Sous la direction de/Editado por

JANE BALDWIN - ROB BRANNEN (GUEST EDITOR) - MARIA S. HORNE - CHRISTIANE PAGE

La Pédagogie théâtrale et son discours : questions de rapport au texte

ALAIN CHEVALIER

Preamble : une expérience récurrente.

Notre article s'enracine d'abord dans une expérience personnelle : celle d'avoir assisté, de manière récurrente, à des débats ou des rencontres rassemblant artistes et/ou universitaires autour de la question de la formation de l'acteur et se présentant trop souvent comme des joutes verbales de la plus belle tenue mais se terminant en évident dialogue de sourds. Ces colloques se sont multipliés ces trente dernières années, mais les débats semblent se répéter sans fin sans que nous puissions y voir de réelles avancées.

¹ François Rey, Réd - Anne-Marie Gourdon, dir., « La Formation du Comédien. Débat C.N.R.S./Théâtre de Gennevilliers » *Théâtre/Public* 46-47 (juillet-octobre 1982) : 23-39. Ce débat avait été organisé par le Groupe de Recherches Théâtrales et Musicologiques du C.N.R.S. (ndlr. Centre National de la Recherche Scientifique en France), l'Association des Amis du Théâtre de Gennevilliers et *Théâtre/Public* à l'occasion de la sortie l'année précédente du volume IX de l'importante

Nous avons voulu retenir deux de ces événements qui ont donné lieu à deux publications. Il s'agit premièrement du compte rendu des débats qui se sont tenus le 8 mars 1982 au Théâtre de Gennevilliers et qui ont rassemblé plus de 400 participants — étudiants, comédiens, professionnels et amateurs, metteurs en scène, professeurs, directeurs de cours, chercheurs —, autour des deux questions suivantes : « *Apprend-on le métier de comédien ?* » et « *Quelles écoles pour aujourd'hui ?* »¹, et deuxièmement, des actes du colloque international « *Former ou transmettre : le jeu s'enseigne-t-il ?* »² organisé à Paris par l'Université du Québec à Montréal et l'Université

collection du CNRS : *Les Voies de la Création Théâtrale*. Ce volume était consacré à la formation du comédien.

² Josette Féral, Dir., *L'École du jeu, former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral*, « Actes du colloque international sur la formation de l'acteur » Université du Québec à Montréal, Université Paris X-Nanterre, Théâtre National de la Colline, Paris, avril 2001 (Saint-Jean-de-Védas : Editions l'Entretemps, 2003).

Paris X-Nanterre au Théâtre National de la Colline en avril 2001 et qui a réuni un public de quelque 500 personnes et un panel de 47 intervenants, tous artistes et assurant pour la plupart des activités de formation.

Après avoir rappelé les difficultés que les artistes rencontrent à parler de leur pratique, nous montrerons ensuite que ce constat d'incompréhension mutuelle que nous faisons est régulièrement partagé par les organisateurs mêmes de ces rencontres et ce, sans qu'aucune explication satisfaisante n'en soit donnée. Pour ouvrir une piste possible, nous nous proposons de nous arrêter sur ce corpus, limité pour les besoins du présent article, en tentant de l'éclairer à la lumière des travaux conduits par Michel Foucault sur le langage. Nous étayerons également notre propos d'extraits tirés du texte « *Le jardinier*³ », écrit par Jacques Delcuvelierie, professeur d'art dramatique au Conservatoire Royal de Liège et considéré comme emblématique de la pédagogie théâtrale au dit Conservatoire⁴. Ce texte nous apportera explicitement une clé de compréhension du fonctionnement des discours en pédagogie théâtrale et nous aidera à mesurer les enjeux possibles de l'approche que nous proposons.

Une description impossible !

Si les colloques entre artistes et universitaires se sont effectivement multipliés ces dernières années dans le but — comment ne pas le supposer ? —, d'apporter plus de compréhension au phénomène de la formation de l'acteur, nous n'oublions pas

³ Jacques Delcuvelierie, « Le Jardinier », « Les Penseurs de l'enseignement. De Grotowski à Gabily », *Alternatives Théâtrales* 70-71 (décembre 2001) : 38-43. Ce texte avait été initialement publié dans *L'Art du théâtre* 8 (1988) et est également repris dans « Le Jardinier (...) et avec lui la vie d'un homme ». « Le Groupov et la formation de l'acteur », *Cahier Groupov* 2 (décembre 1997) : 15-25. Ce texte se présente sous la forme d'un dialogue entre un élève et son vieux maître.

non plus — c'est un truisme de le dire —, que les artistes sont en général peu enclins à théoriser leur pratique, ce qui n'aide assurément pas à l'efficacité ni même à la sérénité des débats. Les artistes résistent même quand d'autres tentent de se charger de cette théorisation ainsi que le soulignait Pierre Bourdieu en 1998 dans l'avant-propos de son ouvrage sur *Les règles de l'art* :

Pourquoi s'acharne-t-on contre ceux qui tentent de faire avancer la connaissance de l'œuvre d'art et de l'expérience esthétique, sinon parce que l'ambition de produire une analyse scientifique de cet *individuum ineffabile* et de l'*individuum ineffabile* qui l'a produit constitue une menace mortelle pour la prétention si commune (au moins parmi les amateurs d'art), et pourtant si « distinguée » de se penser comme individu ineffable, et capable de vivre des expériences ineffables de cet ineffable⁵.

Nous repérons tout d'abord l'emploi par Pierre Bourdieu du terme « *ineffable* », ou « *qui ne peut être exprimé par des paroles*⁶ », emploi qui nous invite, un peu à rebours, à nous interroger sur le langage lui-même et son utilisation dans le champ artistique. Nous y reviendrons.

De même, mais sans entrer dans les considérations polémiques du sociologue, sans parler de défense face à une « menace » que ressentiraient les « amateurs d'art » devant toute analyse scientifique, il appert que ce discours de l'impossibilité à dire le processus est souvent porté

⁴ Ce texte serait le contrat moral entre pédagogues et étudiants selon Max et Olivier Parfondry, « Explorer avec l'acteur tout ce qu'il ne sait pas qu'il sait » in Josette Féral, *op. cit.*, 322-333.

⁵ Pierre Bourdieu, *Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire* (Paris : Editions du Seuil, 1998), 12.

⁶ Paul Robert, *Le Petit Robert* (1984) : s. v. « ineffable ».

par les artistes - pédagogues eux-mêmes. Luc de Smet dans la brochure publiée à l'occasion du vingtième anniversaire de son école, la Kleine Academie à Bruxelles, nous dit:

Rien n'est plus difficile à formuler que ce qui constitue exactement le travail que nous faisons à l'école [...]. Coucher par écrit des idées de haut vol n'est pas difficile, mais elles ne feraient qu'un brouillard au-dessus du paysage. Écrire sur l'École est sans doute si ardu parce que le travail est indissociable de l'ici et maintenant. Les formules parfois brillantes du cours perdent leur éclat sur le papier et deviennent lettre morte pour qui n'était pas témoin de l'instant⁷.

Nous retrouvons, avec ce « *brouillard au-dessus du paysage* », l'expérience que nous rapportions en préambule. Quant à l'usage des « *formules brillantes* », si elles ont ici pour cadre le cours lui-même, nous verrons qu'il en est de même lorsque les pédagogues tentent de parler de leur approche personnelle de la formation théâtrale.

Un constat partagé

Dans les conclusions qu'elle tire du colloque de Paris, Josette Féral souligne que celui-ci a commencé dans l'harmonie pour finir « *dans un bouillonnement contestataire*⁸ ». Pour y avoir personnellement assisté, nous pouvons ajouter que parler de « *bouillonnement contestataire* » rejoint bien notre constat de départ. Josette Féral y évoque aussi un colloque antérieur sur le même thème organisé au Département de théâtre

⁷ Luc De Smet, *De Kleine Academie 1986-2006 (s. l., s. d.)* : 35-36. Cette brochure étant bilingue, nous en donnons ici la traduction anglaise : I find nothing as hard to put into words as exactly what it is that we do in our work at the Kleine Academie. [...] It would be easy enough to jot down a couple of weighty words, some philosophical contemplations, but they would simply cast a mist over the landscape. Writing about the School is probably so difficult because the work we do is so immediate. It coincides with the here and now.

de l'Université du Québec à Montréal entre des participants uniquement francophones et à propos duquel elle écrit :

Tout en partageant la même langue, la même passion pour le théâtre et les mêmes objectifs de formation de part et d'autre de l'Atlantique – du moins en apparence –, il est apparu de façon évidente que les participants ne se comprenaient pas, qu'ils relevaient les uns et les autres de sphères culturelles et idéologiques en matière théâtrale qui n'avaient que peu de points en commun. L'écart semblait infranchissable⁹.

De son côté, François Rey, qui a rédigé le rapport des débats de Gennevilliers sans y avoir assisté mais en se basant sur leur enregistrement sonore, nous précise en exergue :

Cinq heures de débats, beaucoup d'interrogations et peu de réponses, des interventions construites et documentées, d'autres plus spontanées, passionnées et souvent décousues, des points de vue divers, divergents, contradictoires et parfois même hétérogènes, une écoute toute relative de la parole d'autrui, maints détours et retours en arrière¹⁰...

Inlassablement, les participants de ces rencontres, même s'ils partagent langue et intérêts, semblent ne pas se comprendre ! Le dialogue de sourds est omniprésent et se répète d'un colloque à l'autre. Les propos fusent dans toutes les directions malgré une thématique apparemment précise. L'abîme se creuse. Les points de vue semblent inconciliables.

The sometimes brilliant formulations that express what is happening in class lose their brilliance when they are confined to paper. They become dead letters, empty words, to those who weren't involved in the moment.

⁸ Josette Féral, 17.

⁹ *Ibid.*, p. 18.

¹⁰ François Rey, *Réd – Anne-Marie Gourdon*, dir., 24.

Comme explication possible, Josette Féral rappelle que le jeu de l'acteur, et partant celui de sa formation, est un domaine extrêmement diversifié, une « *Tour de Babel*¹¹ », faites de « *divergences heureuses*¹² », qui seraient d'ordre culturel ou linguistique notamment, rejoignant par là les propos de Jean Duvignaud qui, face la diversité des formes et des langages théâtraux, insistait sur le fait que « *ces cheminements parallèles se rencontrent ici et là pour de fécondes copulations*¹³ ». S'il en est assurément de même quant à la multiplicité des approches en formation théâtrale, cette considération n'apporte qu'un éclaircissement partiel face à ce sentiment d'incompréhension mutuelle qui domine les rencontres mentionnées. Nous pourrions dire aussi, comme le fait Josette Féral, « *qu'il y a quelque chose qui nous échappe et qui nous échappera toujours dans ces questions sur l'enseignement*¹⁴ ». Et elle appuie cette aporie en ajoutant « *fort heureusement d'ailleurs*¹⁵ » ? Mais cela ne nous rappelle-t-il pas cet « *ineffable* » dont parlait Pierre Bourdieu ? N'y aurait-il pas une autre piste à proposer ? C'est ce que nous allons tenter à présent.

Une forme particulière de discours

En parcourant les textes de notre corpus, nous y repérons une caractéristique assez marquée et que nous nommerons « *métalangagière* ». Portant un commentaire sur leur énonciation, les pédagogues appliquent en effet régulièrement un regard sur

¹¹ « Il n'existe pas, il n'existe plus – si tant est qu'il ait jamais existé – une formation unique de l'acteur. Les textes d'acteurs, les témoignages du passé, les écrits des chercheurs prouvent que le jeu de l'acteur a été d'emblée diversifié, multiple. La Tour de Babel ne fut pas seulement d'ordre linguistique. Dans le domaine du jeu, la diversité s'imposa dès l'origine. », Josette Féral, *op. cit.*, 11.

¹² Josette Féral, 19.

¹³ Jean Duvignaud, « Double jeu du texte et du geste », « Théâtre en pièces. Le texte en éclats », *Études Théâtrales* 13 (1998) : 21.

le langage qu'ils emploient. Barba par exemple, en partant d'une part d'un propos de Meyerhold qui dit que « *ce n'est pas la méthode qui est importante mais la personne qui l'enseigne* », et d'autre part d'une affirmation d'Eisenstein selon laquelle « *si l'artisanat théâtral ne peut s'enseigner, il peut s'apprendre* », se demande s'il ne s'agit pas d'une « *boutade* » de la part des deux maîtres russes¹⁶. Il parlera plus loin de « *superstition, dans le sens étymologique du mot, de quelque chose qui est au-dessus de nous*¹⁷ ». Puis il ajoute : « *Stanislavski le disait d'une autre manière : 'tu dois aimer l'art en toi, et pas toi-même dans l'art'*¹⁸ ». En 1982, une participante au colloque de Gennevilliers signalait qu'elle n'aimait pas le mot de don¹⁹, tandis que, déjà à l'époque, un autre remarquait à propos que :

Dans mon expérience de formation, j'ai remarqué qu'effectivement le plus grand problème était de définir les mots, surtout dans une discipline comme le théâtre, qui est très mal codifiée par rapport à ses buts et à ses effets²⁰.

Josette Féral s'interroge aussi sur le langage employé par les intervenants au colloque de Paris et insiste souvent sur les formulations qui ont fusé :

- Le jeu s'enseigne, bien sûr, mais plus encore il s'apprend [...]. Barba a suggéré que la notion de formation gagnerait à être remplacée par celle de contamination, de virus même. Cette image a semblé l'emporter. [...]

¹⁴ Josette Féral, 24.

¹⁵ *Idem*.

¹⁶ Eugenio Barba, « L'élève est plus important que la méthode » in Josette Féral, 29.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ *Idem*.

¹⁹ François Rey, Réd – Anne-Marie Gourdon, dir., 28.

²⁰ *Idem*.

- Une image a surgi présentant l'école comme étant « le présent du futur » (Alice Ronfard). La formule a séduit [...]

- Qu'apprend donc l'acteur ? Les réponses varient et les formules choc également : à gérer son désir (André Steiger), à développer l'ouverture (Stéphane Braunschweig), [...] à permettre l'échange (Mario Raimondo), [...], à permettre un passage vers la liberté (Martine Beaulne), à devenir son propre maître (Jean-François Dusigne), à dissoudre les frontières (Paul Monterde)²¹.

Elle nous y parle aussi d'« images », et de « formules chocs » ; « formules brillantes » nous disait Luc de Smet. Ces dernières sont effectivement très répandues dans le discours des pédagogues. « Je conçois les répétitions, nous dira Anne Bogart de son travail à la School of the Arts de la Columbia University, un peu comme le spiritisme [...] L'art est violent. Prendre une décision demande une certaine violence²² ». Et plus loin : « Tout acte créateur implique un saut dans le vide²³ ». Michel Nadeau du Conservatoire d'art dramatique de Québec reprendra l'image qui fait de l'élève une « page blanche sur laquelle s'écrit sa trace, son arbre, sa mer, son vent, son chat, sa cire, son carton, son acier...²⁴ ». Au débat de Gennevilliers, Ariane Mnouchkine précisera que « ce qui doit se travailler le plus chez un comédien [...], c'est un certain muscle qui s'appelle l'imagination²⁵ ». Cette analogie y sera longuement rediscutée par les autres participants.

²¹ Josette Féral, 19-22.

²² Anne Bogart, « Six choses que je sais à propos de la formation des acteurs » in Josette Féral, 39.

²³ *Ibid.*

²⁴ Michel Nadeau, « Pour une pédagogie de l'acteur-créateur », in Josette Féral, 65.

²⁵ François Rey, Réd - Anne-Marie Gourdon, Dir., 26.

Les expressions fortes abondent aussi dans le dialogue fictif du Jardinier de Jacques Delcuvellerie : « L'élève doit se taire, le maître ne doit pas parler²⁶ » ; « Tu n'enseigneras jamais rien mieux que ce que tu découvres en même temps que ton élève²⁷ » et « Le jardinier d'acteurs sait bien qu'on ne fait pas pousser les fleurs en tirant dessus²⁸ ». De manière significative, ce dernier texte est présenté, dans le numéro des *Cahiers du Groupov* cité en note 3, comme un texte qui « expose l'essentiel des convictions [de Jacques Delcuvellerie] sous une forme pastichée des dialogues chez Stanislawski, et constitue aussi une métaphore théorique de ses pratiques sur le terrain²⁹ ».

Car il s'agit effectivement - et c'est la deuxième caractéristique, éminemment liée à la première, que nous voudrions faire ressortir de la lecture des textes cités -, d'un langage qui fait régulièrement appel à la métaphore. Or, la métaphore, surtout si elle n'est pas annoncée comme telle, se caractérise par un sens instable. « Chaque expression comporte une force métaphorique potentielle (explicitée ou non), et cela peut donner lieu à malentendu, l'un des interlocuteurs entendant l'énoncé comme une figure et l'autre non, ce qui témoigne bien de la présence simultanée des sens possibles³⁰ ». Il en résulte un caractère flou de l'expression et une absence de consensus précis sur quelque définition que ce soit. Nous voyons par là que l'utilisation d'un langage métaphorique est largement susceptible de provoquer des incompréhensions, telles que celles qui nous occupent. Si cet emploi de la métaphore a

²⁶ Jacques Delcuvellerie, 40.

²⁷ *Ibid.*, 42.

²⁸ *Ibid.*, 40.

²⁹ Jacques Delcuvellerie, in *Cahier Groupov* 2, 14.

³⁰ Jean-Yves Pouilloux, s.v. « Métaphore », URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/metaphore/>, septembre 2010.

assurément des vertus dans notre domaine au sein de l'activité pédagogique elle-même, son instabilité ouvrant à la créativité – et Ariane Mnouchkine nous rappelle que « *l'art réel du jeu est métaphore*³¹ » –, c'est son utilisation dans le discours des pédagogues, c'est-à-dire lorsqu'ils parlent de leur pédagogie, qui doit être mise en question et examinée.

Pour une analyse du discours en formation théâtrale : définition et enjeux

Cet emploi fréquent de la métaphore donne aux textes analysés un statut qui les rapproche de celui des textes littéraires. Et nous aimerions approfondir cette question à partir des réflexions que Michel Foucault a menées « *sur la littérature comme langage qui ne se réfère qu'à lui-même*³² », principalement dans son ouvrage, *Les Mots et les Choses*³³. Dès sa préface, Foucault y explique que le lieu d'origine de cet ouvrage est un texte de Borges dans lequel apparaît une classification chinoise qui n'est possible que dans le non lieu du langage³⁴. « *Il y aurait donc, comme lieu de naissance de Les mots et les choses, une expérience souveraine du langage comme effondrement du lieu commun des mots et des choses. Ce que désigne aussi la littérature.*³⁵ » La littérature est cet « *être vif du langage*³⁶ » qui a gagné son autonomie en opacité en dissolvant la transparence du lien entre les mots et les choses.

³¹ François Rey, Réd – Anne-Marie Gourdon, Dir., 26.

³² Nathalie Piegay-Gros, « La critique littéraire et la pensée de Michel Foucault » in Philippe Artières, *Michel Foucault, La littérature et les arts*, Actes du colloque de Cerisy-Juin 2001, (Paris : Editions Kimé, 2004) : 95.

³³ Michel Foucault, *Les Mots et les Choses*, (Paris : Editions Gallimard, 1966).

³⁴ « Ce a son lieu de naissance dans un texte de Borges [...] Ce texte cite "une certaine encyclopédie chinoise où il est écrit que les animaux se divisent en , g) chiens en liberté, h) inclus dans la présente classification, i) qui s'agitent comme des fous, j) innombrables, k) dessinés avec un pinceau très fin en poils de

En conséquence, approcher notre corpus en mettant en avant ces caractéristiques « littéraires », c'est dépasser la relation, souvent unique et souveraine lorsqu'on parle du langage, entre signifiant et signifié, entre les mots et les choses. Ce qui est proposé, c'est une analyse des discours sur le modèle de ce que Michel Foucault disait de sa recherche sur la folie. « *En un mot, nous dit-il, on veut, bel et bien, se passer des 'choses'.* Les '*dé-présentifier*³⁷ ». Il ne s'agit plus de se poser la question de l'adéquation du signe au référent ni en conséquence de chercher à savoir ce qu'est le « réel » de la formation théâtrale ni en quoi elle consiste mais bien de focaliser l'analyse sur le discours lui-même. Le discours est alors vu comme une pratique autonome dont il convient d'étudier le fonctionnement en se penchant sur les règles structurales qui le régissent, sur ses conditions d'apparition et sur sa relation avec les autres discours. Il ne s'agit plus de dire et de redire que le théâtre, et partant la formation théâtrale, est une Tour de Babel faites de divergences, heureuses ou non, mais bien de se centrer sur les pratiques discursives de la discipline et ce, exclusivement.

Nous savons que cette approche est loin d'être neuve en soi : elle se rattache au programme de recherche qui s'est développé, dans les années 1960-1970 sous l'appellation d'Analyse du

chameau, l) et caetera, m) qui viennent de casser la cruche, n) qui de loin semblent des mouches". Dans l'émerveillement de cette taxinomie, ce qu'on rejoint d'un bond, ce qui, à la faveur de l'apologoc, nous est indiqué comme le charme exootique d'une autre pensée, c'est la limite de la nôtre : l'impossibilité nue de penser cela », Michel Foucault, 7.

³⁵ Frédéric Gros, « De Borges à Magritte » in Philippe Artières, 17.

³⁶ Michel Foucault, 5.

³⁷ Michel Foucault, *L'Archéologie du savoir* (Paris : Editions Gallimard, 1969), 69.

Discours (AD), même si ce terme, comme le signale Francine Mazières, a beaucoup perdu de sa consistance de par le foisonnement confus des travaux qui s'en sont réclamés³⁸. Mais qu'on ne s'y méprenne pas : il ne s'agit nullement de vouloir annihiler la dispersion des discours qui nous occupe mais bien de la prendre comme objet de recherche et de ne plus s'attarder sur l'impressionnante dispersion du référent non-discursif, que constituent, comme nous l'avons vu, tant les formes théâtrales que les types de formations existantes. L'application de ce programme de recherche offrirait au domaine particulier de la formation théâtrale un cadre théorique et méthodologique qui lui fait souvent défaut.

Appendice en guise de conclusion

En conclusion, bien que nous sortions du cadre strict de notre problématique, nous voudrions préciser que l'approche proposée renferme aussi des enjeux importants pour la compréhension du système de la formation théâtrale. Vouloir dépasser la dimension purement descriptive (ceci est) de tout discours, c'est aussi rappeler qu'un discours n'est pas nécessairement neutre et qu'il peut charrier avec lui une dimension prescriptive (ceci doit être) qui a un impact sur ceux à qui ils s'adressent *in fine*, c'est-à-dire, dans notre cas, aux étudiants. L'étude proposée fera ressortir les relations existant entre les discours eux-mêmes, les filiations et les oppositions qu'ils construisent.

³⁸ Francine Mazières, *L'analyse du discours, Histoire et pratiques*, (Paris : Presses Universitaires de France, 2005), 4.

³⁹ Jacques Delcuvelierie, 39.

Elle précisera quels sont les discours dominants et quels sont ceux qui ont peine à s'imposer. Le discours sera vu comme une pratique en lien avec autres pratiques, sociales ou institutionnelles, tels les établissements d'enseignement. Lorsque, dans un texte comme « *Le Jardinier* », nous lisons que « *le théâtre reste nécessairement le dernier endroit où l'apprentissage professionnel transite par ce très vieux système de la relation Maître-Elève*³⁹ », la question qui se posera ne sera pas : est-ce vrai ou faux ? mais bien, quelle est la place de ce discours parmi tous les autres ? quels liens il construit avec les autres pratiques liées à la formation théâtrale ? quelles influences il exerce ? quelles exclusions il produit ? Les enjeux sont considérables.

ALAIN CHEVALIER

Alain Chevalier est actuellement Directeur du Théâtre Universitaire Royal de Liège (TURLg), qui est un théâtre de pratique amateur, et des Rencontres Internationales de Théâtre Universitaire de Liège (RITU). En plus de cette fonction administrative, il est aussi pédagogue, acteur et metteur en scène pour ce théâtre universitaire. Parallèlement, il prépare une thèse de doctorat sur l'histoire de la formation supérieure de l'acteur en Belgique francophone. Il est membre fondateur de l'AITU.