

APPORTS PEDAGOGIQUES DES RECHERCHES HISTORIQUES DANS LA FORMATION DE L'ARTISTE DE THEATRE

Conséquence du « processus de Bologne », vaste mouvement de réforme et d'harmonisation de l'enseignement supérieur dans l'Union Européenne destiné à promouvoir la mobilité des étudiants et des enseignants, l'enseignement artistique professionnel en Communauté française de Belgique connaît actuellement une restructuration fondamentale qui a pour but, entre autres, de le faire passer du statut d'enseignement supérieur au statut d'enseignement universitaire. Ce qui a eu pour effet, dans le domaine des arts du théâtre et de la parole, d'introduire de nouveaux cours destinés à parfaire la formation intellectuelle de l'artiste : « *Histoire comparée des arts* » ; « *Histoire des spectacles* » ; « *Philosophie* » ; « *Sociologie du théâtre* », etc. les objectifs revus pour cet enseignement ont été définis par décret, notamment de la manière suivante :

- *L'enseignement artistique dispensé dans l'enseignement supérieur se doit d'être un lieu multidisciplinaire de recherche et de création dans lesquels (sic ?) les arts et leur enseignement s'inventent de manière indissociable. Les arts qui s'y développent sont non seulement envisagés comme productions sociales mais également comme agent sociaux qui participent à la connaissance, à l'évolution et à la transformation de la société. En prise sur les leçons des arts passés et contemporains, sur la pensée et les sciences, l'enseignement de l'art est prospectif, il stimule l'ouverture au futur, à l'inédit.*
- *L'enseignement artistique dispensé dans l'enseignement supérieur participe à l'élaboration d'une pensée des arts et à la constitution critique d'un ensemble des connaissances de pratiques et d'attitudes qui définissent les disciplines artistiques et les possibilités de leurs rencontres (...)*
- *L'enseignement des arts place l'étudiant en situation de développer une autonomie créatrice et d'élaborer la singularité d'une démarche sans négliger sa responsabilité sociale.*¹

Il s'agit bien sûr là d'un énoncé politico-institutionnel mais dans lequel nous retrouvons bien des objectifs de type universitaire : élaboration de savoirs nouveaux, ancrage dans la société et prise en compte de la responsabilité sociale des artistes. Ces objectifs rejoignent en effet ce qu'en disait déjà Maria Elsa CHAPATO : « *Como punto de partida debemos considerar que la investigación constituye una de las actividades caracterizantes de la universidad como espacio institucional, qui legitima su existencia por el análisis, sistematización, crítica y generación de nuevo conocimiento. Sus otras funciones, enseñanza y extensión, se articulan con la primera y cobran sentido en tanto son capaces de recoger y transferir el conocimiento generado en sus ámbitos al conjunto de la sociedad, con ella y a su servicio* »².

Pour rencontrer ces objectifs, nous voudrions nous arrêter quelque peu sur ce que nous pourrions entendre par « *formation intellectuelle de l'artiste de théâtre* », nouvelle

¹ Décret relatif à l'enseignement supérieur artistique du 17 mai 1999, in *Moniteur Belge*, 29.10.1999, Gouvernements de Communauté et de Région, Communauté française, Ministère de la Communauté française, §§1-3, p.40953

² CHAPATO Maria Elsa, *La investigación teatral en la universidad*, in HORNE Maria S. – LARRUE Jean-Marc – SCHUMACHER Claude (Ed), *Etudier le théâtre, Studying Theatre, Estudiar el teatro*, Actes/Proceedings/Actas - Congrès mondiaux/World Congresses/Congresos Mundiales - Valleyfield-Québec (1997), Dakar (1999), Sallaberry-de-Valleyfield (Québec), AITU PRESS/Presses collégiales du Québec, 2001, p.61

préoccupation de cet enseignement, en nous centrant sur la question suivante : quels apports pédagogiques pourraient avoir des recherches historiques dans le cadre de cette formation ? Et ce, en prenant un exemple concret de recherche qui pourrait être menée sur l'histoire de la formation de l'acteur dans l'Antiquité grecque. Réalité très peu étudiée jusqu'ici.

Ainsi, après consultation de quelques ouvrages traitant de cette période³, nous nous rendons compte rapidement qu'une des sources qui nous permet de prendre connaissance des réalités du théâtre grec reste, entre autres, ce qu'en disent les textes non dramatiques, et notamment les réflexions et anecdotes que l'on peut trouver chez des auteurs comme Démosthène, Plutarque, Pausanias, Aristote, Aulu-Gelle ou Athénée. De ces lectures, nous pouvons tirer, sans s'en étonner au premier abord, que ce sont les capacités vocales de l'acteur qui font sa réputation. Comme ce fut le cas, par exemple, pour l'acteur Théodore au début du IV^{ème} siècle avant Jésus-Christ, acteur qui aurait d'ailleurs écrit un *φωναστικον* ou Art de la voix. Nous retrouvons aussi cette prééminence du travail vocal pour l'acteur dans de nombreux traités de rhétorique qui lient étroitement, tout en les distinguant, la formation de l'orateur de celle de l'acteur, notamment bien que ce soit pour le domaine romain, dans *l'Institution oratoire* de Quintilien.

On peut déduire de cette importance du travail vocal pour l'acteur, l'importance qu'avait le prononcé du texte de la pièce et partant, l'importance du rôle du dramaturge. Or, à ce propos, une observation particulière mériterait quelques recherches plus approfondies. En effet, dans une autre source essentielle pour notre connaissance du théâtre grec qu'est l'Inscription dite « des Dionysies » -liste en 12 fragments des vainqueurs aux concours scéniques et musicaux des Grandes Dionysies depuis les origines- on trouve, pour l'année 473/472, l'expression : « Αισχυλος εδιδασκεν » que l'on pourrait traduire par « *Eschyle représentait* » mais aussi, en reprenant le sens premier du verbe, par « *Eschyle enseignait* » !

Nous retrouvons aussi, à plusieurs reprises, le terme de « διδασκαλος » (l'enseignant, le maître, l'instructeur) être appliqué, dans le domaine du théâtre, au poète tragique lui-même, en charge de la réalisation, de la mise en scène (?), de ses propres pièces ainsi que les termes de « παραδιδασκω » (je reprends hors concours), et d' « αναδιδασκω » (je réalise à nouveau) ou les expressions « διδασκω δραμα » (je fais représenter une pièce), ou « διδασκω Περσας » (je fais représenter les Perses), etc.

Bref, une coïncidence dans la Grèce antique entre, pour faire vite et avec anachronisme, enseignement et mise en scène. Il serait bien sûr nécessaire de bien déterminer quels étaient les liens entre les deux acceptions de ces termes avant de s'avancer plus loin, et de déterminer aussi tout le contexte historique, social, économique, idéologique, etc. de l'emploi de cette notion ambiguë pour nous.

Mais notre questionnement d'aujourd'hui reste de savoir à quoi pourrait servir cette recherche dans la formation de l'artiste de théâtre. Elle pourrait éventuellement apporter de l'eau au moulin de ceux qui lient étroitement le metteur en scène et le pédagogue et qui considèrent que c'est en étant sous les instructions d'un metteur en scène que l'on se forme.

³ Notamment :

-CAUDERLIER P., *Privilèges et statuts du métier d'acteur dans la Grèce classique et romaine*, in SOUILLER Didier-BARON Philippe (éd.) *L'acteur en son métier*, Dijon, Editions Universitaires de Dijon, 1997, pp. 9-25. (Publications de l'Université de Bourgogne, LXXXV) ;

-GHIRON-BISTAGNE Paulette, *Recherches sur les acteurs dans la Grèce antique*, Paris, Société d'éditions « Les belles lettres », 1976

-WHALON, J. Michael, *Greek Theatre Practice*, London, Methuen Drama, 1991

Mais du point de vue de l'objectif pédagogique consistant à parfaire la formation intellectuelle de l'étudiant en théâtre, qu'en serait-il ?

Si nous employons le terme « intellectuel », c'est tout d'abord pour ne pas entrer dans la distinction, que l'on fait habituellement, entre théorie et pratique, qui fonde des oppositions ayant des conséquences immédiates sur l'organisation de l'enseignement artistique, comme le signalait déjà Patrice Pavis :

En Europe occidentale, l'art dramatique est enseigné tantôt à l'université, tantôt dans les écoles professionnelles (Conservatoires ou cours privés). Cette séparation qui pense trouver sa légitimation entre théorie et pratique est particulièrement funeste, puisqu'elle empêche tout approfondissement de l'une comme de l'autre et prolonge une opposition artificielle que l'université autant que l'école aurait intérêt à dépasser »⁴.

Nous parlons donc de formation intellectuelle. Une activité intellectuelle, que l'on oppose régulièrement à une activité manuelle, est une activité qui met en œuvre l'esprit en tant qu'il conçoit (définition du Littré). L'acteur, est-il alors un travailleur intellectuel ou un travailleur manuel ? Cette distinction ne rappelle-t-elle pas la précédente entre théorie et pratique ? En fait, pour suivre Edgar Morin⁵, ce n'est pas la démarcation entre le travail manuel et le travail intellectuel qui définit l'intellectuel ou le manuel. La notion d'intellectuel correspond, plus qu'à une profession, à un rôle que l'individu joue dans la société et à un usage qu'il fait de sa profession. L'intellectuel fait commerce des idées, il se définit par son travail sur les idées, par les idées, pour les idées. L'intellectuel a une double activité contradictoire : il produit des mythes et des idéologies à fonction culturelle, sociale et politique et en même temps, il critique les mythes et les idéologies.

Que peut un cours d'histoire dans ces conditions ? Pour dégager des pistes de réponses, c'est non pas le contenu de l'enseignement mais bien l'histoire en tant que science qu'il est bon d'interroger. De la même manière qu'on demandera à l'étudiant de s'interroger sur son art, il s'agira de ne jamais perdre de vue non plus les méthodes de la recherche historique pour éviter de faire de l'histoire une simple énumération sans lien et quasiment sans limite. Nous y aidera la lecture de *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien* de Marc Bloch⁶.

Marc Bloch introduit son livre par la question d'un jeune enfant à son père historien : « *Papa, explique-moi donc à quoi sert l'histoire ?* », question qui pose de façon implacable le problème de la légitimité de l'histoire et partant d'un cours d'histoire. Il convient bien sûr de savoir ce que veut dire ce mot de « *servir* ». Marc Bloch y répond en distinguant légitimité et utilité « *pragmatique* ». Par rapport à cette dernière, il signale :

Personne n'oserait plus dire aujourd'hui, avec les positivistes de stricte observance, que la valeur d'une recherche se mesure, en tout et pour tout, à son aptitude à servir l'action. L'expérience nous a appris qu'il est impossible de décider à l'avance si les

⁴ PAVIS Patrice, *Théâtre et université*, in CORVIN Michel., *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, Paris, Bordas, 1991, p. 851

⁵ MORIN Edgar, *La mission de l'intellectuel* in BELKHIR Jean, *L'intellectuel : l'intelligentsia et les manuels*. Paris, Editions Anthropos, 1983

⁶ BLOCH Marc, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, 7^{ème} édition, préface de Georges Duby, Paris, Armand Colin, 2002.

*spéculations en apparence les plus désintéressées ne se révéleront pas un jour, étonnamment secourables à la pratique*⁷.

Ce qui fait écho, dans le domaine de l'éducation artistique, à ce que nous disait déjà Jean-Pierre RYNGAERT :

*Le temps de l'éducation est aussi ce temps de repérage à l'intérieur des métiers artistiques. Il est, essentiellement, le temps de l'indispensable détour. Le temps où les savoirs s'emmagasinent en strates, sans que la question de leur utilité immédiate soit forcément réglée... Combien [...] d'entre nous ont puisé dans ses réserves des années plus tard, sans même savoir qu'ils disposaient d'un précieux stock, d'une encyclopédie personnelle aux contours heureusement plus ambitieux que le minimum de savoir-faire que voudrait nous imposer une formation professionnelle trop hâtive.*⁸

À côté de cette utilité à définition pragmatique, Marc Bloch s'interroge aussi sur ce qui fait la légitimité de l'histoire et partant, d'un effort intellectuel. Pour lui, même si l'histoire ne rendait aucun autre service, elle a au moins en sa faveur d'être distrayante, ce qui mérite déjà qu'on s'y arrête. Un effort intellectuel peut être source de plaisir. Et si l'histoire devait rester éternellement indifférente à l'*homo faber* ou *politicus*, il lui suffirait, pour sa défense d'être reconnue comme nécessaire au plein épanouissement de l'*homo sapiens*. Marc Bloch continue en disant que « *la nature de notre entendement le porte beaucoup moins à vouloir savoir qu'à vouloir comprendre* »⁹. L'histoire ne serait donc digne d'intérêt en tant que science que dans la mesure où elle réussit à établir des liaisons explicatives entre les phénomènes selon une méthode rigoureuse et scientifique, quelle que soit son application éventuelle à la conduite. Ce qui nous rappelle que « *l'apprentissage commence le jour où l'étudiant comprend quels liens évidents ou secrets, il est capable de tisser entre des enseignements dont les relations ne lui étaient pas encore apparues* »¹⁰.

En bref, « Le problème de l'utilité de l'histoire, au sens étroit, au sens « pragmatique » du mot utile, ne se confond pas avec celui de sa légitimité, proprement intellectuelle. Il ne peut d'ailleurs venir qu'en second. L'utilité de l'histoire dans un sens pragmatique vient en second après sa légitimité intellectuelle car pour agir raisonnablement, ne faut-il pas d'abord comprendre ? »¹¹.

Voilà pour nous un double objectif qu'un cours d'histoire devrait poursuivre dans le cadre d'une formation de l'artiste de théâtre. Et s'il l'on veut qu'elle soit de niveau universitaire, nous rechercherons alors par l'intermédiaire d'un cours d'histoire, non pas uniquement l'acquisition d'un savoir particulier mais aussi celle d'une capacité de réflexion, de critique et de création d'idées. En conséquence, par rapport à l'exemple que nous donnions plus haut

⁷ BLOCH Marc, *op. cit.*, p. 40

⁸ RYNGAERT Jean-Pierre, *La mise en œuvre des savoirs théoriques dans les enseignements pratiques (et réciproquement) à l'Institut d'Études Théâtrales (Sorbonne Nouvelle)* in HORNE Maria S. – LARRUE Jean-Marc – SCHUMACHER Claude (ed) , *Étudier le théâtre, Studying Theatre, Estudiar el teatro*, Actes/Proceedings/Actas - Congrès mondiaux/World Congresses/Congresos Mundiales - Valleyfield-Québec (1997), Dakar (1999), Sallaberry-de-Valleyfield (Québec), AITU PRESS/Presses collégiales du Québec, 2001, p.30

⁹ BLOCH Marc, *op. cit.*, p. 41

¹⁰ RYNGAERT Jean-Pierre, *loc. cit.*, p. 31

¹¹ BLOCH Marc, *op. cit.*, p. 19

d'une recherche sur la formation de l'acteur dans l'Antiquité, il ne s'agira pas d'en fournir, à l'étudiant, le résultat final mais bien de l'emmener à travers le processus qui y a conduit. Conscient de la valeur des idées, les siennes qu'il aura créés ou celles des autres qu'il aura critiquées, l'étudiant sera plus à même d'atteindre son autonomie créatrice et sa responsabilité sociale, selon les termes du décret cité plus haut.

Mais au-delà de cette « utilité » d'un cours d'histoire, se pose la question suivante, quelque peu provocatrice : les écoles professionnelles de théâtre sont-elles prêtes à accueillir ce type de formation en leur sein ? Des cours comme « Philosophie » ou « Histoire du théâtre » ne font-ils pas autre chose que de fournir un alibi théorique à une formation qui se veut avant tout pratique ? nous posions-nous déjà comme question lors de nos congrès précédents.

L'enseignement supérieur théâtral vit actuellement une période de remise en question fondamentale. Le nombre de colloques et de rencontres internationales qui se sont tenus ces dernières années sur le sujet en témoigne. J'en retiendrai celui qui s'est tenu en avril 2001 au Théâtre National de la Colline à Paris et qui fut organisé conjointement par l'Université du Québec à Montréal et l'Université Paris X-Nanterre. Le thème en était : « *Former ou transmettre : le jeu s'enseigne-t-il ?* »¹².

Il s'agissait bien sûr d'y parler du « jeu de l'acteur » mais il est assez significatif, pour moi, qu'à aucun moment, il n'y ait été question explicitement de formation intellectuelle, à l'exception d'une intervention faite par un critique de théâtre¹³. Certes, la volonté de ce type de formation y était affichée aussi par des pédagogues : « *Former un acteur fondamentalement, c'est former quelqu'un qui aura à jouer le monde, beaucoup plus que quelqu'un qui aura à interpréter des rôles. Voilà pourquoi je crois que le rôle d'une école de théâtre consiste à enseigner à un individu une façon d'être dans le Monde d'avantage qu'à apprendre un métier, bien que cette dimension ait aussi son importance et qu'il faille évidemment en tenir compte* »¹⁴. Nous sommes là certes dans les mêmes intentions. Mais les réticences y apparaissent aussi : « Il fallait guider les étudiants vers une réflexion sur le théâtre ou sur la pièce qui ne soit pas une réflexion purement dramaturgique, intellectuelle. Les comédiens ont beaucoup de difficultés de ce point de vue-là. Quand on veut les faire réfléchir sans agir directement sur une scène, sur un rôle, la réflexion est souvent perdue »¹⁵. Nous avons déjà répondu plus haut à cette objection.

Enfin, n'existe-t-il pas non plus une autre réticence à une formation intellectuelle de l'artiste de la part de certaines écoles professionnelles, réticence plus intrinsèque ou plus insidieuse. Nous voudrions tout d'abord rappeler que le nom d'« intellectuel » désignant les citoyens faisant commerce des idées, est apparu en France au XIX^{ème} Siècle dans le cadre de l'Affaire Dreyfus. Dès la publication du « J'accuse » de Zola, l'engagement de tous ceux qui disposaient ou croyaient disposer d'une influence ou d'une autorité dans le domaine des idées, devint naturel. Cet engagement était considéré comme un prolongement de l'autonomie

¹² FERAL Josette (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 et l'Université Paris X-Nanterre au Théâtre National de la Colline (Paris, avril 2001), Saint-Jean-de-Védas, L'Entretemps éditions, 2003.

¹³Cf. SUCHER Bernd, *La faiblesse de la formation des acteurs vue par un critique et amateur de théâtre*, in FERAL Josette (Dir.), *op. cit.*, pp 80-83

¹⁴ NADEAU Michel, *Pour une pédagogie de l'acteur-créateur*, in FERAL Josette (Dir.), *op. cit.*, p. 63

¹⁵ JACQUES Brigitte, *Des acteurs formidablement instrumentalisés*, in FERAL Josette, *op. cit.*, p.122

individuelle, un refus de transiger avec les institutions et l'ordre établi¹⁶. Cette histoire du mot, par le contexte de son apparition, nous précise ce qu'il renferme comme connotations supplémentaires. L'intellectuel est quelqu'un qui prend parti, généralement contre le pouvoir en le démystifiant.

Si nous pouvons imaginer aisément que le système scolaire ne soit pas directement réceptif à cette intrusion d'une agilité intellectuelle qui peut tout remettre en question et qui considère que toute connaissance est révocable même ou surtout celle du professeur, cette résistance doit se faire plus forte encore dans le cadre d'un certain type de formation théâtrale basée sur un processus d'apprentissage tout à fait particulier que l'on résume par « l'élève doit se taire, le maître ne doit pas parler »¹⁷. Suivant cette conception, le passage à l'école correspondrait alors à une période d'initiation se déroulant dans un lieu particulier sous la direction d'hommes spécialisés, ce qui fut la caractéristique même des institutions éducatives des sociétés archaïques dans le domaine du sacré¹⁸. Le sacré et la démystification peuvent-ils faire bon ménage ?

Alain Chevalier,

¹⁶ cf. BREDIN Jean-Denis, *l'Affaire*, Paris, Julliard, 1983, 257-265.

¹⁷ DELCUVELLERIE Jacques, *Le jardinier*, Liège, Cahiers du Groupov, n°2 (déc. 1997), p. 15

¹⁸ *Encyclopædia Universalis*, Paris, 1985, s.v. Education, 649a