

Hommage de Max PARFONDRY



De gauche à droite : Carole KAREMERA, Dorcy RUGAMBA, Jeanne KAJITESTI dans *Rwanda 94* - Groupov

Explorer avec l'acteur tout ce qu'il ne sait pas qu'il sait.

Max et Olivier PARFONDRY ¹³

Il n'y a pas de formation objective

Notre point de départ serait d'appliquer à notre métier spécifique d'acteur les interrogations auxquelles nous invite la sociologie des professions et d'attirer à notre objet l'une de ses conclusions majeures : pas plus qu'il n'y a de profession « objective », il n'y a de formation « objective » ; il y a des relations dynamiques entre institutions ou organisations de formation, de gestion, de travail et des trajectoires professionnelles, tout autant que « sociales » ou « personnelles ». Les « faits de formation » comme « les faits professionnels » sont des processus. Comme tels, ils engagent à opter pour le parti qui consiste à les appréhender à travers des éléments sociologiques (et historiques ¹⁴). Nous aimons nous référer à cette phrase clé d'un des précurseurs de la sociologie du théâtre, Georges GURVITCH, qui, dès 1956, écrit : « La théâtralité se nourrit de la vie quotidienne comme la vie quotidienne se nourrit de la théâtralité ¹⁵ ».

A partir de là, deux questions récurrentes vont nous obséder : s'il n'existe pas *une* formation « objective » au métier d'acteur, débouchant sur *un* exercice de cette profession (l'ensemble du colloque l'aura sans doute prouvé), existe-t-il, par contre, *des* formations donnant lieu à un éclatement d'exercices de la profession ? La question essentielle qui en découle – quelles relations peut-on établir entre la formation initiale ¹⁶ de l'acteur et les réali-

tés du monde professionnel ? – doit également prendre en compte le fait que le projet pédagogique est en soi un projet de société « en miniature ». Qu'elle le veuille ou non, quel que soit le discours idéologique présent, toute institution de formation a, au moins, le désir de réaliser un type de pratiques à travers un type d'enseignement. En l'occurrence, pour ce qui est de la formation théâtrale, chaque organisme de formation anticipe sur une pratique de comédien. L'interaction entre la culture institutionnelle et le type de comédien que l'on veut voir sur les scènes y est généralement manifeste. La « subjectivité » de cette interaction nous invite cependant, pour comprendre le processus, à nous interroger sur les formateurs eux-mêmes, dispensateurs des *contenus* dans le processus de formation. Qui sont ces formateurs, quelle est leur propre formation ? Leurs activités pédagogiques sont-elles en prise directe avec la réalité de la profession ou non ? Sont-ils eux-mêmes des praticiens, à des degrés divers, dans le champ théâtral ? Quelle est alors leur implication dans le processus formatif et, au-delà, dans le devenir professionnel de leurs étudiants ? Toutes les institutions de formation ont un discours sur elles-mêmes ; ce discours institutionnel est souvent révélateur du projet de société qu'a chaque institution en fonction de sa raison d'être. En général, les institutions ont aussi comme ambition – même si elle n'est parfois pas avouée – de façonner les individus, voire des groupes, en fonction des différentes représentations qu'elles se font d'elles-mêmes et, par conséquent, des comédiens qu'elles forment. Ces représentations sont-elles en lien direct ou indirect avec des pratiques professionnelles, présentes ou futures, ou constituent-elles simplement un discours idéologique justifiant leur raison d'être ? ¹⁷

Ainsi, au chapitre des *compétences* que peuvent y acquérir les étudiants, leurs expériences leur permettent-elles de se questionner sur leur formation et, par là même, sur l'opportunité de la compléter par d'autres formations ou de privilégier un axe plus pratique, par exemple la scène elle-même, qui leur permettra une formation « sur le tas » – moment critique pour juger de la validité de leurs compétences acquises dans ce domaine –, ou encore d'abandonner cette voie pour une autre ? Leurs expériences leur ouvrent-elles des voies propres à anticiper des trajectoires professionnelles ? Cette anticipation est-elle organisée et donc explicitée ? Est-elle à même de participer de l'imaginaire professionnel, d'une (re)construction identitaire professionnelle en fonction de l'exercice futur de la profession, ou participe-t-elle de l'intégration à la profession ? Dès lors, quelles sont les représentations sociales et autres que le futur comédien se fait ou peut se faire de sa formation, de l'exercice de sa profession, de son devenir socioprofessionnel ?

Quel(s) rapport(s) y a-t-il entre cet imaginaire professionnel et la réalité du monde théâtral ? Comment les imaginaires professionnels des formateurs et des formés s'engagent-ils et entrent-ils en relation ? Et, *in fine*, le contenu enseigné, les compétences acquises, les techniques véhiculées, les représentations à l'œuvre, les identités construites, les anticipations faites, l'intégration effective ou non permettent-ils de déboucher sur une reconnaissance sociale de l'acteur ?

A toutes ces interrogations, il convient d'en ajouter une qu'il nous semble, d'ores et déjà, important de pointer comme transversale, et qui est liée à une préoccupation qui sera la nôtre tout au long de ce texte : celle de savoir si, au-delà des techniques – présentes dans tout enseignement -, la transmission des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, en vue de l'exercice d'une profession, se fait ou ne se fait pas, et comment, et pourquoi ?

La réflexion d'un philosophe contemporain, Jean-Paul RESWEBER, nous ouvre peut-être une porte vers un élément de réponse : « Plus étonnant encore est le paradoxe d'une transmission qui engage une certaine forme d'innovation. En général, on assimile machinalement reproduction et transmission. Mais, à y bien réfléchir, si la transmission fait de nous des héritiers, c'est parce qu'elle nous enjoint de recréer l'objet transmis. En clair, c'est l'acte même de la transmission qui transforme le message en *héritage*. A telle enseigne qu'il n'y a aucune origine assignable à la transmission si ce n'est le résultat qui l'atteste. » Nombre de réflexions de praticiens de théâtre vont bien dans le même sens. Ainsi, dans son article « Héritages et savoir-faire », Julie BROCHEN – metteur en scène d'un célèbre *Penthésilée* de KLEIST et du récent *Décameron des femmes* à l'Odéon – précise : « Je ne peux pas me référer à une tradition transmise sans heurt et sans rupture, parce que mon passé proche est cette période dite de la "modernité" et que l'idée de "modernité" implique la remise en question totale de la transmission de la tradition, de cette transmission verticale du savoir. Bien sûr chaque génération rompt avec le passé, mais jusqu'alors la notion de tradition supposait la transmission d'une pratique, dont on pouvait retrouver les signes dans l'œuvre des descendants. Aujourd'hui ce n'est plus le cas. Je voudrais donc proposer à la réflexion l'idée d'une transmission du savoir qui ne serait plus verticale mais que l'on dirait horizontale ou périphérique. (...) Jean-Luc NANCY disait que l'art était "passage, succession, apparition, disparition, événement...un achèvement sans fin... une finition infinie" ¹⁸. Si la question de l'héritage nous donne une image circulaire et dynamique plutôt que verticale et passive de la transmission, nous renouons avec une liberté

ludique : liberté de déplacer, de transformer, liberté d'évoluer sans tabou ¹⁹ ».

C'est donc bien l'*éthique* ²⁰ qui est au centre de nos préoccupations.

Il s'agit d'abord de comprendre que la formation de l'acteur ne peut s'identifier à un enseignement « classique », comme on peut le rencontrer dans des établissements dits « scolaires » où la démarche pédagogique, quel que soit le contenu enseigné, se caractérise par un ensemble de techniques à l'intérieur duquel on retrouve un enseignant et des enseignés, pris dans une relation fortement structurée, codifiée – parfois standardisée –, dans laquelle un savoir, ou un savoir-faire, est communiqué. L'enseignement particulier qu'est celui de l'art dramatique est caractérisé par une relation pédagogique basée sur un échange privilégié, singulier, où l'enseigné se pose en *sujet* de l'enseignement que va lui transmettre, en terme d'*héritage*, l'enseignant qui convoque à lui, consciemment ou inconsciemment, des notions telles que rite, passion, don (contre-don), raison. C'est le corps de l'acteur qui est au centre de cette recherche – ce corps de l'acteur qui doit s'appréhender et se construire, ce corps qui est au cœur de toute transmission artistique –, dont l'*objet* peut être ainsi nommé : l'*incorporation*, considérée comme un processus par lequel l'acteur est amené à intérioriser un ensemble de relations sociales dont les corps sont les sujets, et à pouvoir les représenter, au travers d'un texte, sur une scène, face à un public. Et ce dernier élément élargit la notion de relation entre l'*éthique* et le *corps de l'acteur* à une autre relation, celle de l'*éthique* au *corps du public*, à travers une autre préoccupation majeure, la *pédagogie du public* ²¹.

Tenter de commencer à former des artistes

Dans notre école, le Conservatoire royal de Liège, notre projet pédagogique ²² garde parfaitement à la conscience qu'une formation professionnelle, si elle veut être légitime, doit conduire chaque étudiant qui se forme aux débouchés de la profession telle qu'elle existe. Mais il ne s'agit là que d'une branche de l'alternative, ou si l'on veut du *dilemme éthique* qui se pose à nous, car il y a dilemme. Procéder ainsi seulement, ce serait accepter la profession telle qu'elle existe, et déduire de ce qu'elle est, dans sa diversité, la formation à concevoir. Or, l'art ou, si l'on veut, la pratique artistique, continue à poser, de façon aiguë, à travers le temps - donc de nos jours encore -, des problèmes aux sociétés où il se développe. Il soulève des questions. Il agit et secoue la réalité telle qu'elle est. Dès lors, nous ne pensons pas que nous pouvons former des étudiants, nous pensons que nous pouvons tenter de commencer à *former* des artistes, en l'occurrence des acteurs, d'abord en leur transmettant des rêves - au sens noble si l'on veut, mais au sens concret aussi - qui les rendent assez peu prêts à s'adapter à la profession telle qu'elle est. Des « rêves » qui les obligent, tout comme l'école elle-même, à se débattre - ou à se battre - dans ce dilemme éthique et à ne pas opter pour l'une ou l'autre branche de l'alternative - ce qui se fait d'ailleurs souvent de manière insatisfaisante, incomplète, et jusqu'à un certain point fallacieuse.

Expliquons-nous. Notre projet pédagogique, à travers la pédagogie du projet et l'utilisation de ce que nous appelons les « Points de passage obligés », ne vise pas seulement à explorer un répertoire, par exemple TCHÉKHOV en référence au « jeu intérieur », BRECHT en référence au « jeu épique », RACINE ou SHAKESPAERE en référence au « jeu » ou au « grand style tragique ». Il s'agit de bien plus que cela ; il s'agit de transmettre, avant tout, l'ampleur, l'exigence des visions dramatiques qui nous ont précédé et le « rêve » qu'elles incluent. Il ne s'agit donc pas d'aborder les « Points de passage obligés » comme un catalogue, un mode d'emploi de l'art dramatique - comment on « fait » de la tragédie, comment on « fait » du grec, comment on « fait » de la comédie ou du vaudeville -, mais comment, au travers de SHAKESPEARE, de RACINE, de TCHÉKHOV ou de BRECHT, on transmet la connaissance du lien entre certaines visions dramatiques et les sociétés qui les ont produites, dans leur exigence même. Il s'agit - autant que possible, chez des étudiants aujourd'hui issus d'un monde très lisse malgré ses aspects tourmentés, très fermé malgré ses apparences d'ouverture, générateur de beau-

coup d'autosatisfaction mais de peu d'espoir – de créer, de transmettre une réelle exigence et de les « infecter » d'insatisfaction perpétuelle. A notre sens, cela ne peut se faire qu'à travers les diversités d'un savoir-faire par référence à des artisanats qui tiennent compte, certes, de la profession telle qu'elle est, mais aussi et surtout de ce qu'il est encore souhaitable et possible d'y bouleverser et d'y créer.

A notre sens, une école doit produire des acteurs capables de s'insérer dans la profession et mécontents de ce qu'elle est ; pas mécontents d'une manière mesquine, parce qu'elle n'offre pas nécessairement assez de débouchés, mais mécontents de l'état du théâtre et des pratiques théâtrales ; capables aussi de s'y imposer, capables de susciter de nouvelles entreprises, des rencontres de publics, et de créations ; capables d'intégrer le *dilemme éthique* évoqué plus haut, lié à la dégradation historique du théâtre.

Quelqu'un qui s'était formé chez STANISLAVSKI pouvait jouer au *Théâtre d'Art*, qui était en quelque sorte un débouché naturel des « Studios » qui lui étaient liés : il existait bien un certain idéal d'acteur pour un certain idéal de pratique théâtrale qui avait cours à la fois dans l'école et dans le théâtre qui avait généré cette école. Au Conservatoire Royal de Liège, nous ne considérons pas qu'il y ait un comédien-type, parce que nous ne considérons pas qu'il y ait une pratique théâtrale unique, mais nous ne pouvons pas nous masquer, non plus, le fait que le statut du théâtre et la place de l'acteur dans la société ont radicalement changé. Les temps d'ARTAUD ou de BRECHT ont radicalement changé : disons, pour faire simple, que c'était l'époque où étaient encore possibles des pratiques et des discours de type « totalisant ».

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

Le discours de BRECHT peut apparaître comme plus subtil, parce que plus dialectique, mais il est tout aussi « totalisant » et procède d'une conception

du « divertissement » dans une ère scientifique dont l'espoir est pour le moins suspendu. Qui, effectivement, aujourd'hui, oserait encore tenir le discours du *Petit Organon* ? Personne sans doute.

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

Une des manières de faire « comme si de rien n'était » est d'entériner les faits : « Eh bien oui, le théâtre, c'est pour une minorité ; eh bien oui, c'est comme ça, il n'y a pas de problème », et c'est tout à fait tragique. On ne peut éliminer la dimension tragique d'une telle assertion pour un artiste. Il n'y a qu'à voir les acteurs ; il n'y a qu'à voir le malaise, la rancœur, la haine parfois, le chagrin de ceux qui, par intelligence et sensibilité sont notamment dans les Jeunes Compagnies et qui, en même temps, se sentent perpétuellement orphelins de la communication immédiate, du succès, de la reconnaissance que le métier d'acteur implique comme aspiration. Que l'on parle avec des acteurs de Jeunes Compagnies et l'on se rend compte de l'immense frustration ; que l'on dise, brusquement, à n'importe lequel d'entre eux : « Tu peux devenir le partenaire de DEPARDIEU dans une panouille quelconque, dans un film indéfendable par rapport aux conceptions artistiques des troupes théâtrales que tu as défendues... Tu le fais ou tu ne le fais pas ? » Il le fait... parce qu'il y a au fond de l'acteur quelque chose qui est très ancien, qui vient de cette ancienne conception du théâtre. Les acteurs sont en deuil de cela. Et s'ils continuent à fonctionner, par conscience, dans des expériences qu'en même temps ils ne partagent pas entièrement, c'est parce que, finalement, on y fait « comme si de rien n'était ».

Comment résister à cette catastrophe ? Comment accéder au devoir d'uto-

pie ? Comment rester vivant dans la tempête ? Peut-être par *la nécessité du savoir* et par *la nécessité de la transformation*.

Au chapitre des études, lorsqu'il s'agit pour nous d'aborder un projet, nous tentons de ne pas nous confronter seulement à un texte et à son univers, mais aussi à des ouvrages fondamentaux qui mettent les acteurs en rapport, non pas avec l'histoire de la littérature dramatique, mais avec l'étude de manifestes ou de méthodes basées sur *l'expérience* de la représentation. On retrouvera, dans ces ouvrages, les *classiques* – Constantin STANISLAVSKI, Motokiyo ZEAMI, Antonin ARTAUD, Jerzy GROTOWSKI et Eugenio BARBA, Bertolt BRECHT – mais aussi des auteurs moins fréquentés comme Ferdinando TAVIANI et Mirella SCHINO et leur *Secret de la commedia dell'arte*, etc. Ainsi, si les séquences de travail réservées aux projets débutent en début d'après-midi, après une matinée d'environ trois heures réservée aux cours de base – corps, voix ou mouvement –, régulièrement de longues soirées ou des séquences d'après-midi sont consacrées à l'un ou l'autre de ces livres, à leur discussion, à des exposés, à l'écoute ou à la vision de documents liés à leur contenu. Par exemple, s'il s'agit du *Théâtre et son double* d'Antonin ARTAUD, les étudiants peuvent aussi écouter l'enregistrement de *Pour en finir avec le jugement de Dieu* et appréhender cette approche singulière de la tradition orientale à travers l'imprécation de l'auteur à l'égard de la tradition européenne.

On l'aura constaté, nos « classiques » sont ceux qui, à l'instar notamment d'ARTAUD, ont pu, à travers l'expérience de leur propre corps, se définir à la fois comme les praticiens et les penseurs de leur propre travail. A leur contact, les acteurs peuvent éprouver, au-delà des retours aux sources ou aux traditions, que ces pratiques mises en rapport avec le monde d'aujourd'hui donnent à l'acteur une place centrale qui appelle à l'élaboration d'une pratique nouvelle. Ils peuvent, dans cette perspective, toucher, modestement, à ce qui fait les filiations organiques – non les oppositions – que l'on est en train de redécouvrir, plus substantiellement, entre, par exemple, Constantin STANISLAVSKI - celui de la méthode des actions physiques - et Jerzy GROTOWSKI ²³, ou entre Vsevolod MEYERHOLD et Eugenio BARBA ²⁴.

Ils peuvent, notamment, comprendre par le corps le « théâtre pauvre » comme don aux spectateurs, objet de connaissances intimes.

C'est la disponibilité fondamentale à acquérir pour et par le projet. Ainsi, à travers les « Points de passage obligés » – jeu intérieur, jeu épique, jeu far-

cesque, grand style tragique, phrasé, jeu devant la caméra – et les « projets d’initiative pédagogique », avons-nous défini l’objectif fondamental de la pédagogie comme « une recherche de la singularité créatrice ». Mais comment y arriver ? Comment trouver, à la base, les chemins vers la rencontre de cet objectif ? Comment, d’emblée, rester vivant ? C’est LA question de tout acteur. « Désarmer... On vient au théâtre armé. Une partie de l’apprentissage, c’est l’histoire de ce désarmement ²⁵ » .

C’est un fait que les interrogations artistiques du Groupov ²⁶ ont exercé une influence sur les objectifs et la structure même de notre enseignement ²⁷ et que, inversement, les créations du Groupov ont bénéficié largement des acquis de la pédagogie. C’est ainsi que des pratiques spécifiques aux premières expérimentations du Groupov au début des années quatre-vingt ont été réorganisées dans le cadre d’ateliers dits *Hic et nunc* ²⁸, conduits dans le cadre de l’enseignement. Et si l’objectif fondamental de notre pédagogie se définit par une « recherche de la singularité créatrice » du jeune acteur, les ateliers *Hic et nunc* proposent, eux, à leurs débuts, en pesant chaque terme, « la recherche d’une expression personnelle théâtralisée dans sa singularité même ». C’est en soi comme un Manifeste.

Il s’agit donc d’une *recherche*, il n’y pas de but fixé a priori qu’il faut à tout prix atteindre, d’une *expression personnelle*, propre à cet individu. Naturellement nul n’espère qu’une forme nouvelle surgisse de nulle part, sans avoir réglé ses comptes avec les héritages et avec les tabous et les fixations individuelles. Ce règlement de compte fait partie du travail, et toujours par la pratique.

Cette expression doit se *théâtraliser*. Nous ne jouons pas au psychodrame ou à d’autres formes de thérapies, même si certains aspects semblent en relever. Mais la capacité d’expression, donc formalisée, reste le souci majeur. L’épreuve des formes est sans doute le cœur de ces ateliers. *Théâtralisée dans sa singularité même* : nous portons avec l’acteur une grande attention à ne pas appréhender son travail avec des outils issus d’expressions étrangères à la sensibilité particulière dont il est en recherche. Nous nous efforçons de dégager avec lui les règles propres qui régiraient celle-ci.

Cette proposition de base, axe fondamental des ateliers, n’impliquait pas par elle-même la suppression du texte dramatique ou de la parole scénique. Mais l’expérience personnelle et l’observation des pédagogies les plus diverses nous ont convaincus que le texte et la parole induisent presque obli-

gatoirement des chemins aprioristes d'expression, tant nous sommes infectés par eux aux dépens des vastes ressources du corps, méconnues. Un des paris de ces ateliers consiste, en effet, à *explorer avec l'acteur tout ce qu'il ne sait pas qu'il sait*. Il y a en lui, véritable livre, dans les nerfs et les muscles, une énorme mémoire, un trésor d'expression, dont il se détourne presque automatiquement si la voie du texte ou de la parole lui est ouverte, en tous cas dans un premier temps.

Le premier atelier recourt donc essentiellement à ce que nous appelons l'Écriture Automatique d'Acteur, par analogie avec la technique des sur-réalistes, mais sans grand rapport avec l'emploi qu'ils en ont fait à des fins littéraires. Le but en est l'entrée par surprise (par effraction ?) dans les sources créatives de l'acteur, par lui-même, et ce d'une double manière :

a) en mettant à jour des *matériaux* qu'il n'aurait peut-être jamais sollicités sans cela ;

b) en le faisant, à sa propre surprise, dans des *formes* qu'il n'a pas d'ordinaire à sa disposition et qu'il découvre et tente de maîtriser dans le moment même de leur production.

Ainsi, avant même d'être confronté aux « Points de passage obligés » et, au-delà, au monde professionnel, le jeune acteur est-il renvoyé, dans le travail, à cet exemple que nous aimons citer, non sans quelque émotion, et que Peter BROOK formule en forme d'hommage à un acteur – à l'acteur ? – :

« (...) Dans la troupe, il y avait quelques jeunes acteurs impatientes de travailler de cette manière (un long moment à faire des exercices qui comportaient souvent des mouvements physiques), et aussi plusieurs acteurs plus âgés qui considéraient ces méthodes comme de dangereuses lubies. En échange, les jeunes acteurs méprisaient avec colère les plus vieux et je constatais, non sans panique, qu'ils voyaient en John [GIELGUD] le symbole même du théâtre qu'ils rejetaient.

Le premier jour je suggérai quelques exercices qui exigeaient un engagement physique considérable. Nous nous assîmes en cercle et les acteurs essayèrent un à un le premier exercice. Quand vint le tour de John, il y eut un instant de tension. Qu'allait-il faire ? Les acteurs les plus âgés espéraient qu'il refuserait.

John savait qu'après ces jeunes acteurs sûrs d'eux, il ne pouvait qu'apparaître ridicule. Mais comme toujours sa réaction fut immédiate. Il plongea.

Il essaya humblement, maladroitement, en y mettant tout ce qu'il pouvait (...)²⁹ »

Explorer avec l'acteur tout ce qu'il ne sait pas qu'il sait.

Notes

¹³ L'École du Jeu. Les voies de l'Acteur. Former ou transmettre : les chemins de l'enseignement théâtral. Max PARFONDRIY, Professeur au Conservatoire Royal de Liège, Directeur de *Théâtre & Publics*. Olivier PARFONDRIY Sociologue, doctorant à l'Université de Metz. Ce texte a été publié dans les actes de ce 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) sous la direction de Josette FÉRAL – Collection « Les Voies de l'Acteur » – L'Entretemps Editions – Saint-Jean-de-Védas – France – 2003 – 372 pages – ISBN : 2.912877.18.0.

¹⁴ En particulier, il conviendrait de mobiliser les théories interactionnistes de l'étude des professions (L'École de Chicago, CHAPOULIE, BOURDIEU), ainsi qu'à des apports comme ceux de MAUSS (théorie du « fait social total »).

¹⁵ Georges GURVITCH, « Sociologie du théâtre », in *Les Lettres nouvelles*, n° 35, Paris, Julliard, février 1956, pp. 196-210.

¹⁶ Nous n'ignorons pas cependant que la formation initiale est difficile à définir. Nous gardons à l'esprit certaines conclusions des trois études récentes consacrées aux formations et à la profession de comédien (Cf. *Le spectacle vivant*, Paris, La Documentation française, 1997; Pierre-Michel MENGER, *La profession de comédien, Formations, activités et carrières dans la démultiplication de soi*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, DAG, Département des études et de la prospective, 1997; Catherine PARADEISE, avec la collaboration de J. CHARBY et F. VOUR'CH, *Les comédiens, Profession et marchés du travail*, Paris, PUF, 1998.) : ces trois études ont en commun d'amenuiser considérablement la distinction entre « le monde professionnel » et « le monde de la formation », dans la mesure où l'un et l'autre constituent des « nébuleuses » complexes où le partage liminaire entre une période de formation initiale et l'exercice ultérieur de la profession est, non seulement malaisé à tracer, mais peut n'apparaître au total que comme une simplification commode. Dans son chapitre *De la formation à l'emploi*, l'ouvrage de Pierre-Michel MENGER fait apparaître que l'entrée dans le métier de comédien prend des formes nombreuses, et qu'il est, dès lors, peu aisé de fixer un repère incontestable à l'origine d'une carrière. Cela le conduit à concevoir la formation et la relation entre formation et activité professionnelle comme une composition de grandeurs dont le dosage varie avec les profils individuels de carrière, et dont la valeur même se modifie avec le cours de la carrière.

¹⁷ Aborder ces questions permettrait peut-être de dépasser le clivage récurrent de bon nombre de colloques internationaux depuis pas mal d'années. Cfr., par exemple, la recommandation de la Commission C, *La formation professionnelle et le statut de l'artiste*, in Etats Généraux du Théâtre, International Theatre Information, 1-2/1980, Unesco-IIT, 17-22 mars 1980 : « Article 3 – L'école théâtrale doit se proposer au moins deux buts : - préparer l'élève à entrer dans le théâtre tel qu'il existe ; - fournir à l'élève les moyens de créer le théâtre de l'avenir. Article 4 : - Dans cette intention, l'école doit fournir, entre autres, une formation technique reflétant la meilleure pratique du théâtre contemporain. »

¹⁸ J.L. NANCY, *Les Muses*, Paris, Galilée, 1994, pp. 142-143.

¹⁹ J. BROCHEN, « Héritages et savoir-faire », in *La Revue du Théâtre* n° 25, Diff. Actes sud, Paris, été 1999, pp. 93-97.

²⁰ Pour étayer le caractère essentiel de l'éthique que nous conférons ici à la transmission de la compétence théâtrale, nous renverrons à nouveau aux travaux de Jean-Paul RESWEBER, dont nous garderons à l'esprit les deux assertions paradigmatiques suivantes :

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

On peut, en effet, observer que, dès que triomphent les techniques, c'est l'empire de la communication qui tend à digérer les lieux de transmission. Sans doute est-ce ce phénomène qui, aujourd'hui, caractérise la modernité. Mais le désir de transmettre est plus fort que la passion de communiquer. Les valeurs résistent au nivellement, les identités protestent contre ce viol généralisé. Tout se passe comme si l'uniformisation technique provoquait, par réaction, la différenciation croissante des systèmes culturels, abritant les processus d'une transmission de plus en plus privatisée. La transmission obéit non à des logiques techniciennes, mais à des règles. Dans la mesure où elle se présente comme une communication subversive, elle se réalise, d'abord, dans le langage de l'interpellation, où la parole se conjugue avec le silence. » [Cfr.infra Jacques DELCUVELLERIE, « Le Jardinier », in *L'art du théâtre. Le metteur en scène en pédagogie*, hiver 1987-printemps 1988 – n°8, Paris, Actes sud-Th. Nat. De Chaillot, 1987, p.64 : « Pour moi ce qui ne change pas, c'est ceci : l'Elève doit se taire, le Maître ne doit pas parler. »] L'interpellation brise la loi du dialogue ordinaire, pour proposer sous forme d'une adresse personnalisée, un projet spécifique à une personne qui, en se l'appropriant, conquiert son identité. (Jean-Paul. RESWEBER, « Les paradoxes de l'éducation », in *Le Portique, Revue de philosophie et de sciences humaines*, n°4, Strasbourg, 2^e semestre 1999, p. 100). Dans un champ de recherche où le plateau de théâtre est souvent désigné comme un lieu sacré où se raconte le monde, nous serons particulièrement attentifs aussi à son investigation des « Lieux communs de la modernité » (in *Le Portique*, n° 1, Strasbourg, 1^{er} Semestre 1998, pp. 11-34) où, après avoir énoncé que « La modernité a pour épiciètre la subjectivité dont l'affirmation inconditionnelle parvient à faire basculer l'être du pôle de la présence vers celui de la représentation », et que « Dans un tel contexte, le problème de l'éthicisation est inséparable de celui de la liberté de l'homme », il conclut qu'« En tout état de cause, l'éthique communicationnelle témoigne, sous un mode non conventionnel, de la sacralité de l'homme ».

²¹ La lecture particulière que Jean-Marc LEVERATTO fait du texte de KLEIST *Sur le Théâtre de Marionnettes* nous a ouvert une piste fondamentale sur cette place centrale à réserver au corps de l'acteur dans la transmission des compétences en matière de formation théâtrale, et à en déterminer la relation indissociable avec le corps du public dans la prise en compte de l'éthique théâtrale comme préoccupation essentielle dans la formation (Cfr. aussi son récent ouvrage : *La Mesure de l'art*, Paris, La Dispute, 2000, et en particulier le chapitre « L'art et le corps », pp. 349-367). Car si « cette petite machine de guerre », comme il nomme le texte de KLEIST, conduit bien à interpellé ce qu'est la « vie » du spectacle, à travers « une dispute esthétique moderne », elle permet aussi, chemin faisant, de substituer à une explication technique une conception que nous voudrions mettre au cœur de notre problématique : substituer, en d'autres termes, au critère professionnel de la qualité de la représentation de la figure humaine, écrite par l'auteur, exécutée par l'acteur, et analysée par le spectateur cultivé, celui de l'efficacité sensible, et éprouvée par tous, d'une simple technique de manipulation, agissant en même temps sur celui qui l'exécute (l'acteur), et sur celui qui la regarde (le spectateur), deux statuts que la pratique du théâtre de marionnettes interdit de distinguer. Cette situation contraint, de plus, à attribuer le statut de celui qui maîtrise l'action, « l'auteur », aussi bien à « l'acteur » qu'au « spectateur » (« Image du spectacle », in *Le Portique*, n° 1, Strasbourg, 1^{er} semestre 1998, p. 113). Nous ne suivrons pas, ici, le raisonnement qui permet, dans l'article, de dépasser l'opposition entre mécanisme et vitalisme. Mais nous irons, d'emblée, au constat fondamental pour notre propos. « Comment, en effet, penser l'art sans tenir compte du corps qui nous permet de ressentir mais aussi de juger le sens du spectacle ? » (ibid, p.115) dans la mesure où l'interprétation du Théâtre de Marionnettes de KLEIST a, entre autre, servi à « affirmer l'impossibilité de produire un jugement esthétique, indépendant d'un jugement technique et éthique du spectacle qui nous permet de le produire ». Parmi la vingtaine de personnes répondant au dossier *Aimer le théâtre ?*, la romancière et essayiste Dominique DESANTI ramasse la conception qui se dégage de la lecture de KLEIST dans le seul titre de son article : « Le théâtre ? C'est le corps », en renvoyant ce dernier, à travers le concret d'une brève narration, vers ses deux pôles indissociables, l'acteur et le public : Le rideau s'ouvre et – magie – tout se fait. Nous sommes tirés hors de nous vers des êtres comme nous, des corps vivants qui nous offrent leur chair présente, leur voix de l'instant, leur fragilité faille. Tout peut se produire. J'ai vu trébucher; j'ai vu hésiter. J'ai vu le regard vers le partenaire, implorant « enchaîne, invente, j'ai un trou », j'ai su – mystérieusement – que cette expression-là n'était pas dans le texte. Le partenaire, pendant une seconde, s'est figé puis a dit quelques mots et, sur l'autre visage, visiblement le rôle est revenu avec la mémoire. (...) L'histoire, éternellement racontée, du sadique allant au cirque chaque jour, dans l'espoir qu'une fois le tigre attaquerait le dompteur, c'est l'histoire de tout public de théâtre. Incons-

ciemment il sait que sur scène ses semblables sont aussi désarmés que lui devant le hasard ou l'accident (in *La Revue du Théâtre*, n°25, Diff. Actes sud, Paris, été 1999, pp.3-62.)

²² Nous l'avons exposé au colloque de Montréal, *La formation de l'acteur. Le jeu s'enseigne-t-il ?* (octobre 1998), sous le titre « Une recherche de la singularité créatrice ». On ne s'étonnera pas que nous commençons par parler de l'insertion professionnelle. Nous avons conscience de cette responsabilité eu égard au caractère social de l'art qu'est le théâtre, et au fait qu'il a toujours requis, d'une manière ou d'une autre, l'argent de la collectivité – sa pédagogie aussi depuis qu'elle existe. C'est en fonction de cela que nous prolongeons la pédagogie de base par les initiatives concrètes de *Théâtre & Publics*. Mais il est vrai aussi, comme nous allons le montrer, qu'à travers la pédagogie des « Points de passage obligés », nous développons une large part de critiques de la profession telle qu'elle existe. Nous pensons que s'intégrer, d'une part, ou refuser, d'autre part, ou encore inventer un nouvel espace de création ne doit être le résultat ni du diktat économique ni d'une mauvaise formation, mais d'un choix. Et à cet égard, c'est le texte de Jacques DELCUVELLERIE, « Le Jardinier » (in *L'Art du Théâtre*, n° 8, Le metteur en scène en pédagogue, Paris, Actes sud, hiver 1987, printemps 1988, pp. 60-72) qui, pour une large part, constitue le contrat moral entre pédagogues et étudiants.

²³ Cf. Virginie MAGNAT, « Cette vie n'est pas suffisante. De l'acteur selon STANISLAVSKI au performer selon GROTOWSKI », in *Théâtre/Public* n° 153, Paris, Théâtre de Gennevilliers, Mai-Juin 2000, pp. 4-19 ; et bien entendu, Thomas RICHARDS, *At Work with Grotowski on Physical Actions*, London, Routledge Ltd, 1993 (trad. franç., Actes sud, 1995).

²⁴ Cf. Meyerhold's Etude : *Throwing the Stone* (Etude de MEYERHOLD : le Lancement de la Pierre), Arts Archives – The Third Archive, 1996-97 (document audiovisuel).

²⁵ Francine LANDRAIN, *Et avec lui la vie d'un homme*, Liège, Cahier Groupov, n° 2, décembre 1997, p. 28.

²⁶ Sur le Groupov, cf Jacques DELCUVELLERIE, « A celle qui écrit Lulu-Love-Life », in *Alternative théâtrale* 44, Bruxelles, juillet 1993 ; et Jacques DELCUVELLERIE, « De la maladie, une arme », in *Réseaux 88-89-90, Modernité et Postmodernité, revue interdisciplinaire de philosophie morale et politique*, Mons, Centre Interdisciplinaire d'Etudes Philosophiques de l'Université de Mons, 2000, pp. 151-160.

²⁷ Cf. Jacques DELCUVELLERIE, *Le Jardinier*, op. cit. p. 65 : « Le jardinier d'acteurs sait bien qu'on ne fait pas pousser les fleurs en tirant dessus. Il fonde son pari là-dessus parce que c'est vrai : 'Tu sais plus que tu ne sais. Il y a plus en toi, acteur, que ce que tu peux tenter d'en dire.' Le problème n'est donc jamais de 'dire' mais bien de 'chevaucher le tigre'. »

²⁸ Jacques DELCUVELLERIE, *Les Ateliers « Ici! Maintenant »*, Liège, Cahiers Groupov, n° 2, décembre 1997, pp. 76 et suivantes, qui décrivent aussi concrètement que possible les développements de cet exercice.

²⁹ Peter BROOK, *Points de suspension*, Paris, Seuil, 1992, pp. 112-113.